

Ledelses- og styringsutfordringer i kulturskolen

En kvalitativ studie om læreres og rektors refleksjoner

ANNA STERUD HELLANDSVIK

VEILEDER

Elin Angelo

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Master

Forord

Etter en arbeidsom, spennende og intens prosess, presenterer jeg nå min ferdigstilte masteroppgave. Denne masteroppgaven markerer slutten på mitt masterstudie i ledelse, med spesialisering i kultur. Det har vært krevende å sjonglere studier, jobb og privatliv, men samtidig har dette studiet vært berikende og inspirerende. Det er likevel ingen tvil om at jeg har sett frem til å nå kunne avslutte dette kapittelet og ta fatt på nye utfordringer.

Denne oppgaven hadde aldri kommet i havn uten min veileder Elin Angelo. Tusen takk for at du har delt så raust av din kunnskap og med kommet gode innspill og tilbakemeldinger. Din kompetanse innenfor dette feltet har vært gull verdt og jeg kunne ikke ha drømt om en bedre veileder for en oppgave omhandlende kulturskolen.

Jeg vil også rette en stor takk til hele min kjære familie som har heiet på meg gjennom hele denne prosessen! Tusen takk mamma Tove for gode tanker, varme klemmer og litt ekstra støtte når jeg har vært langt nede. Tusen takk pappa Paul for at du har brukt timevis på å lese side etter side, kommet med gode råd når jeg har stått fast og ikke minst hatt tro på meg gjennom hele prosessen. Tusen takk storebror Tor, for å ha lest, kommentert og hjulpet meg på veien frem mot ferdig resultat.

Til slutt vil jeg takke min kjære Andreas, min samboer og kommende ektemann, som har holdt ut med meg i disse månedene. Du har gitt meg studietid når jeg har trengt det og stått klar med god middag og et glass rødvin når jeg har hatt behov for å hvile hodet. Tusen takk for at du har støttet, motivert, trøstet og heiet på meg hele veien frem til innlevering. Nå som dette er over gleder jeg meg til å være mer tilstede og nyte tid sammen med deg og Ludo.

Stjørdal, juni 2019

Anna Sterud Hellandsvik

Sammendrag

Denne masteroppgaven setter søkelyset på kulturskolelærere og kulturskolerektors beskrivelser av kulturskolens utfordringer. Problemstillingen lyder: *Hvordan beskriver kulturskolelærere og kulturskolerektor ledelses- og styringsutfordringer i sin kulturskole?*

Kulturskolen som organisasjon står i "skvis" mellom kulturfeltet og skolefeltet. Norsk kulturskoleråds visjon for kulturskolen er "kulturskole for alle". Rammeplanen fra 2016 *Mangfold og fordypning*, beskriver at kulturskolen skal kjennetegnes av høy kvalitet, rikt mangfold og ivareta både bredde og talent. Hensikten med studien er å undersøke hvordan kulturskolens egenart som organisasjon, identiteten til kulturskolelærere og rektor, samt kulturskolens samfunnsoppdrag beskrives av forskningsdeltakerne, og hvordan disse har sammenheng med ledelses- og styringsutfordringer.

Masteroppgaven bygger på en kvalitativ studie, der datamaterialet er generert gjennom refleksjonsskriv. Refleksjonsskrivet er besvart av fire kulturskolelærere, og en rektor fra samme kulturskole. Gjennom en narrativ analyse, i dialog med datamaterialet og teori om profesjon og ledelse, undersøkes forskningsdeltakernes refleksjoner fra hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv. En viktig oppdagelse i denne undersøkelsen er kulturskolelærernes ønske om et samlende fellesskap med verdiforankring i lærernes profesjonsidentitet.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
1. Innledning.....	4
1.1 Forfatterstemme	4
1.2 Hensikt og problemstilling.....	4
1.3 Oppgavens struktur	6
1.4 Forskningsgjennomgang.....	6
2. Kulturskolen	12
2.1 Kulturskolen som organisasjon	12
2.2 Rammeplan for kulturskolen.....	14
2.3 Kulturskolens samfunnsoppdrag	16
2.4 Kulturskolens lærere	18
3. Teoretisk tilnærming	22
3.1 Profesjon og profesjonsforståelse.....	22
3.2 Profesjonsidentitet.....	25
3.3 Profesjonen <i>kunstpædagog</i> – hva er det?	26
3.4 Kunstpedagogens profesjonsforståelse og profesjonsidentitet.....	27
3.5 Ledelse	33
3.6 Verdibasert ledelse	34
3.7 Selvledelse.....	37
3.8 Kulturskolen som kunnskapsorganisasjon	37
3.9 Sammenfatning av teoretisk rammeverk.....	40
4. Metode.....	41
4.1 Forforståelse og bakgrunnskunnskap	41
4.2 Kvalitativ forskning og vitenskapsfilosofisk posisjonering.....	42
4.3 Metodisk og analytisk tilnærming	44
4.4 Forskningsdesign	45
4.4 Refleksjonsskriv som datagenerering.....	49
4.5 Narrativ analyse	51
4.6 Etske problemstillinger.....	56
4.7 Kvalitet i kvalitativ forskning	58
5. Analyse og drøfting av oppdagelser	61
5.2 Kunstlæreren.....	61
5.3 Danselæreren	66
5.4 Musikklærer 1	70
5.5 Musikklærer 2	74
5.6 Kulturskolerektoren	78
6. Diskusjon, konklusjon og avsluttende betraktninger	83
6.1 Diskusjon av oppdagelser knyttet til forskningsspørsmål 1	83
6.2 Diskusjon av oppdagelser knyttet til forskningsspørsmål 2	87
6.3 Diskusjon av oppdagelser knyttet til forskningsspørsmål 3	90
6.4 Konklusjon på problemstilling	93
6.5 Avsluttende betraktninger	94
Litteraturliste	101
VEDLEGG 1:	102
VEDLEGG 2:	104
VEDLEGG 3:	107
VEDLEGG 4:	110

1. Innledning

Formålet med dette kapittelet er å presentere min forforståelse, beskrive studienes hensikt og oppgavens struktur.

1.1 Forfatterstemme

Mitt forhold til kulturskolen startet i 1998, som danseelev. Her ble min danseinteresse vakt til liv, og det tok ikke mange år før jeg var fast bestemt på at dansen skulle bli min karrierevei. Etter å ha fullført videregående skole søkte jeg meg videre til Norges Dansehøyskole (NDH) i Oslo, for en bachelor i dans med pedagogikk. Med fullført bachelorgrad har jeg nå en yrkeshverdag som kombinerer det å være utøvende danser, med å være dansepedagog. Jeg har i de siste fem årene jobbet i kulturskolen, med dans som mitt undervisningsfag.

Hverdagen som kulturskolelærer er både spennende og utfordrende. Ukentlig møter jeg omtrent 200 elever i dansesalen, fordelt på 15 timer. Disse 15 timene skal være fylt med et innhold som er både pedagogisk og didaktisk gjennomtenkt, oppdatert og relevant, og ikke minst motiverende for elevene. Hvert semester skal elevene delta på scenen i store produksjoner, som jeg har utarbeidet i samarbeid med min danselærerkollega.

Da jeg i 2016 begynte på Master i ledelse, med spesialisering i kulturledelse, var det med tanke på å tilegne meg kompetanse til å bidra i utviklingsarbeid i kulturskolen.

1.2 Hensikt og problemstilling

"Kulturskolefeltet har lenge vært et forsømt område når det gjelder forskning, men i løpet av de siste ti årene har forskningsinteressen økt, noe som har resultert i flere undersøkelser og forskningsbaserte rapporter der kulturskolen spiller en sentral rolle" (Aglen, 2018, s. 3).

Kulturskolene er hjemlet i Opplæringslovens paragraf 13-6 hvor det står at alle kommuner skal alene, eller i samarbeid med andre, tilby et kulturskoletilbud til sine innbyggere (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med dette er kulturskolene underlagt de nasjonale utdanningsmyndighetene, men ansvaret ligger til de ulike kommunene som skoleeier. Med over 400 norske kommuner, av høyst forskjellig størrelse, er det en naturlig konsekvens at de norske kulturskolene har store forskjeller både når det gjelder størrelse, tilbud og omfang. Den enkelte kommune finansierer sin egen kulturskole, og den enkelte kulturskole står relativt fritt til å utforme sine tilbud. Ofte vil tilbudet, spesielt i de mindre distriktskommunene,

formes av hvilken lærerkompetanse som er tilgjengelig. I noen kommuner har kulturskolen en lang historie, og et godt fotfeste. I andre kommuner kan kulturskolen være relativt nyoppstartet, eller ha et begrenset tilbud.

I 2016 kom Norsk Kulturskoleråd med en ny rammeplan for kulturskolen, *Mangfold og fordypning*. Rammeplanen er ment som et styringsverktøy, og et grunnlagsdokument for utvikling av nasjonale standarder i kulturskolesektoren. Rammeplanen beskriver kulturskolens verdiforankring og samfunnsoppdrag, retningslinjer for kulturskolevirksomhet, samt faglig og pedagogisk innhold for det enkelte undervisningsfag. I tillegg oppfordres den enkelte kulturskole til å utvikle lokale læreplaner for sine fag, og ikke minst drive systematisk kvalitetssikring (Norsk kulturskoleråd, 2016).

I Norsk Kulturskoles rammeplan beskrives kulturskolefeltet som et profesjonsfelt som behøver forskning og utviklingsarbeid for å utvikle kunnskap om skoleslaget. Hensikten med min studie er å belyse kulturskolelærere og kulturskoleleders syn på utfordringer i egen organisasjon.

I 2015 ble Norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning etablert, senere med navneendring til Nordisk nettverk for kulturskolebasert forskning. Nettverket har som formål å skape et forskningsfelleskap som i dialog kan styrke kunnskapsutviklingen i og rundt det kulturskolerelaterte praksisfeltet. Nettverket ønsker å initiere og oppmuntre til økt forskning, og ikke minst aktiv formidling av resultatet tilbake til feltet.

1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for masterprosjektet er:

Hvordan beskriver kulturskolelærere og kulturskolerektor ledelses- og styringsutfordringer i sin kulturskole?

Problemstillingen er operasjonalisert i tre forskningsspørsmål:

Forskingsspørsmål 1:

Hvordan beskriver kulturskolelærere og kulturskolerekor kulturskolen som organisasjon?

Forskingsspørsmål 2:

Hvordan beskrives kulturskolelærerprofesjonen av kulturskolelærerne selv og av kulturskolerektor?

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan beskriver kulturskolelærere og kulturskolerektor ivaretagelse av kulturskolens samfunnsoppdrag?

Forskningsspørsmålene er brukt til å kategorisere det empiriske materialet, og har til hensikt å generere svar på problemstillingen.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har seks kapitler. Første kapittel definerer oppgavens formål og hensikt, studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og en gjennomgang av tidligere forskning på kulturskolefeltet. I kapittel to tegner jeg et bilde av kulturskolen som organisasjon. I kapittel tre presenteres oppgavens teoretiske rammeverk, i to deler: (a) profesjon og (b) ledelse. Kapittel fire inneholder en redegjørelse for oppgavens metodiske rammeverk, samt studiens vitenskapelige posisjonering. Jeg gjør rede for mitt forskningsdesign, og diskuterer studiens kvalitet. I kapittel fem presenterer jeg analysert empiri gjennom narrative analyser, og tolker oppdagelser mot teoretiske aspekter jeg redegjorde for i kapittel tre, samt i gjennomgangen av tidligere forskning. I kapittel seks diskuterer jeg likheter og ulikheter i oppdagelsene, og knytter oppdagelsene til forskningsspørsmål og studiens problemstilling. Avslutningsvis peker jeg fremover mot behov for videre forskning innen kulturskolefeltet.

1.4 Forskningsgjennomgang

"Ingen kan forske eller skrive i et faglig tomrom" skriver Dyste, Hertzberg & Hoel (2010, s. 159), og peker på viktigheten av at forskeren posisjonerer arbeidet sitt i relasjon til tidligere forskning. Ved å skaffe seg et overblikk over den eksisterende forskningslitteraturen på feltet, kan man bygge videre på tidligere kunnskap og relatere egen forskning til denne. En forskningsgjennomgang vil kunne fungere som en veiviser, og vil gjøre at forskeren blir kjent med "samtalet" i faget (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 159). I det følgende vil jeg gi en kort og overordnet gjennomgang av tidligere forskning på det kulturskolerelaterte feltet.

I arbeidet med forskningsgjennomgangen har jeg søkt i Bibsys og Google Scholar og brukt søkeordene "kulturskole", "kulturskolelærer", "kulturskole + ledelse". Jeg har valgt å utelate forskning som dreier seg spesifikt om kunstpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til virke i kulturskole. I utvalget har jeg fulgt prinsippet om aktualitetsdekning, altså prioritert nyere publikasjoner (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 160). Dette fordi kulturskolens som organisasjon har endret seg mye i løpet av de siste tyve årene, og nyere forskning vil være mest relevant for mitt tema. Jeg har inkludert forskning fra alle nordiske land.

Min forståelse ved oppstarten av dette prosjektet, var at det fantes lite forskning på temaet "kulturskoler". Jeg har likevel funnet mer litteratur enn forventet, noe jeg ser på som svært positivt. Spesielt ser jeg en stor økning i publisert forskning på kulturskolen fra de siste 5-10 år. Med etableringen av Nettverk for kulturskolerelatert forskning, som startet som midtnorsk, ble nasjonalt, og nå er nordisk, ser jeg en økende forskningsinteresse (Norsk Kulturskoleråd, 2019). I tillegg har kulturskoleutviklingsprosjektet IRIS-forsk bidratt til økt fokus på forskning og utviklingsarbeid i kulturskolen, resultert i en antologi som samler forskning på feltet (Angelo, Rønningen, & Rønning, 2017). I slutten av april 2019 kom en rapport om kulturskolerelatert forskning i Norden, et arbeidet initiert og ledet av Norsk kulturskoleråd (Norsk Kulturskoleråd, 2019). Rapporten kom i innspurten av mitt masterarbeid, og har derfor bare i liten grad vært grunnlag for min forskningsgjennomgang.

En personlig betraktning er at eksisterende forskning på kulturskolefeltet i stor grad har et musikkpedagogisk utgangspunkt. Det kan gjerne ha sammenheng med kulturskolens historiske utgangspunkt som en musikk-skole. Kulturskolens flerfaglighet er jo nettopp noe av det som gjør organisasjonen så kompleks, og kan gjerne være tema for videre forskning.

Den følgende gjennomgangen av forskning på kulturskolen har to deler:

1. Forsking på kulturskolens samfunnsoppdrag og ledelse i kulturskolen
2. Forsking på kulturskolelæreren.

1.4.1 Forsking på kulturskolens samfunnsoppdrag og ledelse

Under denne overskriften har jeg samlet forskning som ser på kulturskolens samfunnsoppdrag og ledelse av dette. Jeg velger å samle disse to temaene under ett, fordi de på mange måter overlapper hverandre. Ivaretagelse av kulturskolens verdier, oppdrag og mandat må kunne

sees på som en ledelsesoppgave. Inn under dette kommer også samarbeid med andre institusjoner, som grunnskole.

Kulturskoleundersøkelsen i 2010 skaffet til veie en oversikt over kulturtilbudet for barn og unge innenfor grunnskolens opplæring, i SFO, kulturskolene, Den kulturelle skolesekken og i frivillige lag og foreninger (Kulturskoleutvalget, 2010). Denne undersøkelsen er viktig for å se hvor bredt kulturskolen klarer å favne og for å identifisere behov og mangler i tilbudet. Denne undersøkelsen presenterte ønsker fra de norske kulturskolene;

- Elevperspektivet: økning av dekningsgrad, fjerning av ventelister, talenttilbud til flere, mer undervisningstid til hver enkelt elev
- Lærerperspektivet: større og flere stillinger, mer fokus på etterutdanning og videreutvikling, bedre tid til pedagogisk ledelse og samhandling.
- Samarbeidsperspektivet: utvide samarbeidsmodeller, synliggjøre kulturskolen utad, finne flere og mer egnede undervisningslokaler

Parallelt med utgivelse av rammeplan for kulturskolen – Mangfold og fordypning (2016) er det flere som har forsket på kulturskolens samfunnsoppdrag, og utfordringer som ligger i ivaretagelsen av dette. To sentrale tema er balansegangen mellom "mangfold og fordypning" – "bredde og spesialisering", samt kulturskolen som samarbeidsaktør med andre aktører som grunnskolen. Ikke minst er selve rammeplanen og dens innhold objekt for forskning (Ellefsen, 2017), med fokus på rammeplanens målsettinger og læringsutbyttebeskrivelser.

Kulturskolens oppdrag og ledelse blir diskutert i Wenche Waagens artikkel *Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole* (2015). I artikkelen ser Waagen på kulturskolens samfunnsoppdrag, hvordan det har gått fra å ha et ensidig fokus på instrumentalopplæring, til nå å skulle ivareta flere kunstuttrykk. Waagen diskuterer ledelsesutfordringer når kulturskolen både skal tilby "kunstopplæring til alle", "talentutvikling" og ha en rolle som ressurscenter. Kulturskolens ivaretagelse av breddetilbud og fordypningstilbud blir diskutert i et ledelsesperspektiv av Oddane & Wennes (2015) her med talentutvikling i fokus.

Stabell & Jordhus-Lier (2017) foreslår en annen tilnærming, "breddefordypningsprogram" med fordypning for mange, som en reaksjon på tilbudet om "bredde til alle – fordypning til

noen". En annen studie ser på policy i kulturskolene i fire nordiske land, og finner at kulturskolene har en visjon som er sammenlignbar; Barn og unge skal ha lik rett på tilgang til kvalifisert opplæring i kunstfag. Dette uansett om eleven velger å gå videre med en karriere innen kunst eller ikke. Balansen mellom bredde og fordypning er mye diskutert, spesielt i Norge (Björk, et al., 2018). Kulturskolen som samarbeidsaktør blir forsket på i et ledelsesperspektiv av Anne Berit Emstad & Elin Angelo (2018), i en studie av samarbeid mellom ledere i kulturskole og grunnskole. Funnene i forskningen peker på at et bærekraftig samarbeid i stor grad hviler på kongruens mellom institusjonenes verdier og syn på kunstfag som verdifulle.

Perspektiver på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole blir også diskutert av Emstad & Angelo i *Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole* (2017). I denne studien settes det fokus på hva dette samarbeidet skal innebære, hvilke kunnskaper og verdier skal settes i forgrunnen? I en casestudie av tre samarbeid mellom kulturskole og grunnskole identifiseres det at samarbeidsfokuset kan være på lokalkultur, fagkunnskap eller faglige resultater, og dette påvirker mål, innhold og strukturer for samarbeidet. Også i Emstad & Angelos *Outsourcing av skolens musikkundervisning* (2017) blir samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole studert, og funnene her viser til hvordan kommuneøkonomien kan true samarbeidene.

Ut i fra dette ser man at kulturskolen som samarbeidsaktør og ressurscenter, slik det blir presentert i rammeplanen, er et komplekst anliggende hvor flere faktorer kan påvirke vellykketheten av samarbeidet. Denne utfordringen er relevant for min studie, jeg ønsker å undersøke hvordan mine informanter fra kulturskolen beskriver denne utfordringen.

1.4.2 Forskning på kulturskolelæreren

I forskning på rollen som kulturskolelærer er det ofte profesjonsidentitet og profesjonsforståelse som er sentrale tema. Et funn som gjøres av flere (Angelo, 2014, Björk, et al., 2018, Holmberg, 2010, Jordhus-Lier, 2018) er at kulturskolelæreren gjerne har en sammensatt profesjonsidentitet, men at tilknytningen til eget fag er sterk. I Jordhus-Liers (2018) avhandling blir profesjonsidentiteten til musikkklærere i kulturskolen utforsket, ved å identifisere diskursene i kulturskolen og hvordan disse diskursene former kulturskolelærerne. Studien viser hvordan musikkklærere i kulturskolen har ulike oppfatning av og tilknytning til subjektposisjoner: *musikkklærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer, coach og*

kulturskolelærer. Av de 16 lærerne som er intervjuet i studien er det kun én som primært identifiserer seg med subjektposisjonen *kulturskolelærer*.

Disse funnene er i tråd med Angelos forskning på profesjonsforståelse og kunstpedagogikk (2014). Angelo (2014) diskuterer her kunstpedagogens oppfatning av ekspertise og mandat, og hvordan dette har betydning for hvilken kunnskapsutvikling som tilbys eleven. Altså, kunstpedagogens profesjonsforståelse kan ha direkte betydning for eleven, og den identitetsforståelse som eleven utvikler. I et kulturskoleperspektiv diskuteres det hvorvidt kulturskolelærerne trenger en faglig bredde eller en faglig dybde, og om fokuset er på allmenndanning eller talentutvikling? Dette er en interessant diskusjon i lys av rammeplanens (2016) programinndeling, hvor begge perspektiver sees å skulle ivaretas av kulturskolen. Bør det ansettes kulturskolelærere med kompetanse til, og ønske om, å ivareta både bredden og dybden? Eller bør det satses på en spesialisering, med egne lærere til for eksempel talentprogram innen musikk. Kompetanse diskuteres også av Rønningen (2018), som i sin forskning gjør en kartlegging av kulturskolelæreres kompetanse, og ber kulturskolerektorer tolke kompetansene i lys av intensjonene i rammeplanen.

I Gry Sagmo Aglens intervjuundersøkelse (2018) blir perspektiver på kulturskolelæreren forsket på, med informanter fra kulturskolelærerutdannere innen musikkpedagogiske programmer, også her med et fokus på blant annet profesjonsforståelsen. Blant annet problematiseres det at mange kulturskolelærere mister tilgangen til et profesjonsfelleskap, på grunn av små stillinger og flere arbeidsplasser. Dette utfordrer muligheten til å bygge opp "kulturskolelæreridentiteten" (Aglén, 2018, s. 13).

Kulturskolelæreren blir diskutert av Holmberg (2010), med spesielt fokus på kulturskolelærers syn på egen undervisningspraksis. Holmberg (2010) argumenterer for at kulturskolens ambisjoner bør formaliseres, slik at det er samsvar mellom ambisjon og undervisningen som tilbys. Uten denne synliggjøringen vil kulturskolen risikere å bli markedsstyrt, og det kan stilles spørsmål til om det er lærer eller elev som velger mål og retning for opplæringen.

En sammenfatning av dette viser at kulturskolelæreryrket kan sies å være et komplekst anliggende, og vanskelig å definere. Det finnes flere oppfatninger av hva en kulturskolelærer er, og hva det er hen skal gjøre. Yrkesidentiteten bygges gjerne på en sterk tilknytning til eget

kunstfag, og flere identiteter som eksempelvis både utøver og lærer (Jordhus-Lier, 2018). Dette har påvirkning på de fellesskap kulturskolelæreren knytter seg til, i tillegg til måten den forvalter sitt yrke på. Forskningen på kulturskolelæreryrket har bidratt til å skape fokus for studien, hvor forståelse av kulturskolelæreryrket vil være relevant for å belyse utfordringsaspekter ved kulturskolen som organisasjon.

2. Kulturskolen

I det følgende kapittelet vil jeg presentere kulturskolen som organisasjon basert på egne erfaringer, Norsk kulturskoleråds rammeplan (2016) og tidligere forskning på feltet.

Hensikten med kapittelet er å redegjøre for sentrale trekk ved kulturskolen, som kan bidra til å forstå det empiriske materialet.

Kapittelet vil behandle følgende tema:

- kulturskolen som organisasjon
- rammeplan for kulturskolen
- kulturskolens samfunnsoppdrag
- kulturskolens lærere
- kulturskolens ansattes forhold til autonomi og ledelse.

Tilsammen gir dette en teoretisk ramme for å diskutere min problemstilling og forskningsspørsmål.

2.1 Kulturskolen som organisasjon

Opplæringsloven av 1997 hjemler kulturskolens aktivitet:

§ 13-6. Musikk- og kulturskoletilbud:

"Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles" (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Kulturskolen kan sees på både som en kunnskapsorganisasjon og en kulturorganisasjon. Selve begrepet kulturskole er sammensatt av ordene kultur og skole; og kulturskolen trekkes mellom samfunnssektorene kultur og skole. Jordhus-Lier (2018) definerer i sin studie to sentrale diskurser for hva kulturskolen skal være; "kulturskolen som skole" og "kulturskolen som fritidsaktivitet". Kulturskolen som skoleslag er lovfestet i Opplæringsloven, og dens primæraktivitet er læring og undervisning, men den har ikke en statlig forankret læreplan med krav til kompetanse som i den vanlige skolen. Kulturskolerådets rammeplan er kun retningsgivende, og det er opp til hver enkelt kommune hvordan tilbudet organiseres og bemannes. Av dette ser man at å definere kulturskolen som organisasjon kan gjøres på flere måter, ut i fra hvilken rolle man mener at kulturskolen skal ha.

Kulturskolens som skoleslag har en egenart som i seg selv kan gi utfordringer. Det som på 1960-tallet startet som en musikk-skole, har utviklet seg til å bli en allsidig institusjon, og et senter for flere kulturuttrykk. Kulturskolens samfunnsoppdrag strekkes nå til å skulle være et kulturelt ressurs-senter, ha funksjon som en integrerende møteplass og en rolle som samarbeidspartner med andre aktører (Aglen, 2018). Kulturskolens samarbeid med grunnskolen er diskutert av Westby (2017), og hvordan de to skoleslagene ofte er aktuelle for kombinerte kulturskolelærerstillinger. Hun undersøker hvilke krav slike samarbeidsstillinger stiller til kulturskolelærerens kompetanse.

Ved å utvide sin undervisningsportefølje fra en ren musikk-skole, til en kulturskole, har kulturskolen blitt nødt til å tilsette lærere med ulik kompetanse. Med disipliner som dans, drama og visuell kunst, vil kulturskolen ha kulturskolelærere med en samlet bred bakgrunn og kompetanse. Flere av lærerne i kulturskolene har lave stillingsprosenter, og er ansatt også i andre kulturskoler. Mange av dem er i tillegg alene om å undervise i sin disiplin, og enkelte lærere driver desentralisert undervisning for eksempel på grunnskolene. Små stillinger og få felles møtepunkter kan gjøre det utfordrende å føle tilknytning til den enkelte arbeidsplass. Flere av lærerne er i tillegg utøvende innen sitt kunstfag og har derfor sin yrkesidentitet delt mellom flere arbeidsplasser. Med dette kommer en sterk tilknytning til sitt "eget" fag. Lærerne identifiserer seg i stor grad som "pianolærer", "danselærer" eller "musiker som også underviser" og ikke "kulturskolelærer". Kulturskolelærerens profesjonsidentitet bygges med dette opp av flere små byggeklosser med grunnlag i en sterk fagtilhørighet, og tilhørigheten til den enkelte kulturskolen får nødvendigvis ikke ordentlig rotfeste (Aglen, 2018, Kalsnes, 2014)

Kulturskolene har krav til tilbudet sitt, både gjennom Norsk kulturskoleråds retningsgivende rammeplan, kommunens rammer og føringer og i tillegg gjennom krav fra brukerne. Ulike kulturskoler har ulik lærertilgang og elevtilgang, her spiller geografisk beliggenhet og størrelse en stor rolle. Waagen (2011, ss. 154-155) beskriver rammefaktorer for kulturskolen, på samfunnsnivå, skolenivå og individnivå slik:

- På samfunnsnivå finnes blant annet faktorer som økonomisk bevilgning, kommunalpolitiske retningslinjer, Norsk kulturskoleråds rammeplan.

- På skolenivået handler faktorer blant annet om tilgang på rom og lokaler, organiseringsmodeller, lengde på undervisningstimer og størrelse på grupper.
- På individnivå finnes det blant annet faktorer som lærernes kvalifikasjoner, samarbeidsforhold mellom lærere, samarbeidsforhold mellom foreldre.

Jeg ønsker i dette prosjektet å finne svar på hvordan de kulturskoleansatte beskriver kulturskolen som organisasjon og disse rammefaktorene vil være relevante for å gjenkjenne og kategorisere utfordringer som beskrives.

2.2 Rammeplan for kulturskolen

Norsk kulturskoleråd er en medlems-, interesse- og utviklingsorganisasjon for kommuner som eier og driver kulturskoler, og ble stiftet i 1973. Visjonen til Norsk kulturskoleråd er "Kulturskole for alle". Norsk kulturskoleråd har igjennom flere år jobbet for å høyne kvaliteten på de norske kulturskolene, blant annet ved å initiere, utarbeide og utgi rammeplan for skoleslaget. Kulturskolens planhistorie er likevel veldig kort, sammenlignet med eksempelvis grunnskolen. I 1989 fikk kulturskolen (den gang musikkskolen) sin første rammeplan, med beskrivelse av mål og innhold og forventninger om et samarbeid med grunnskolen (Westby, 2017). I 2003 kom rammeplanen *På vei til mangfold* hvor også dans, skapende skriving, teater og visuell kunst er inkludert i tillegg til musikk. I 2016 kom *Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2018).

Jeg vil i det følgende gi en gjennomgang av rammeplanen fra 2016. Dette vil være med på å tegne et bilde av kulturskolen som organisasjon, da rammeplanen er et viktig styringsverktøy som gir rammevilkår for kulturskolens virksomhet. Kommunen som eier av kulturskolen som studeres i mitt prosjekt har vedtatt å følge rammeplanen. Innføring av den vil i seg selv være en viktig ledelses- og styringsutfordring. Jeg ser det derfor som relevant å presentere hva denne rammeplanen inneholder, og hvordan den definerer kulturskolens mandat.

2.2.1 Rammeplanens oppbygning

Mangfold og fordypning er delt inn i 4 kapitler.

1. Kulturskolens samfunnsoppdrag

2. Prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet
3. Fagplanene
4. Mal for kvalitetssikringssystem

1. Kulturskolens samfunnsoppdrag

Kapittel 1 forankrer kulturskolens samfunnsoppdrag, verdigrunnlag og formål. Jeg vil behandle dette temaet videre i kapittel 2.3. Kapitlet beskriver også kulturskolens primære fag og hvordan undervisning i fagene kan organiseres.

2. Prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet

Kapittel 2 åpner med kommunens ansvar som skoleeier, og beskriver blant annet kommunens ansvar for at kulturskolens tilbud følger nasjonale føringer gitt i rammeplanen og ansvar for at kulturskolens lærere er kvalifiserte. Videre diskuteres skoleleders ansvar, blant annet med henstilling til utviklingsarbeid.

Samarbeid om elevens læring er videre tema. Kulturskolen skal ivareta elevene gjennom samarbeid med foreldre/foresatte, skoleverk, korps, kor, lag, foreninger og frivillige og profesjonelle kunst- og kulturorganisasjoner.

Kulturskolelærer som profesjon beskrives i rammeplanens kapittel 2, med anbefalte kompetansekrav for tilsetting. Ikke minst beskrives det hvordan kulturskolelæreren må ha et bevisst forhold til sine mange roller blant annet som utøver, pedagog, organisator og inspirator.

Den siste delen av kapitlet omhandler kvalitet, utviklingsarbeid, læreplanarbeid og forskning. Kvaliteten på kulturskolens undervisning bør være gjenstand for kontinuerlig debatt. Kulturskolefeltet er fremdeles ungt, og behøver forskning og utviklingsarbeid.

3. Fagplanene

Kapittel 3 inneholder fagplaner for kulturskolens primære fag; dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst. Fagplanene inneholder en beskrivelse av faget, overordnede mål for opplæring, innhold i undervisningen, arbeidsformer og organisering, metoder for vurdering og anbefalte lokaler og utstyr.

Den enkelte kulturskole er videre ansvarlig for å opprette lokale læreplaner ut i fra sine tilbud.

Fagplanene strukturerer kulturskolens undervisning i tre ulike programmer: breddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordypningsprogrammet.

Breddeprogrammets hovedintensjon er en utadrettet virksomhet gjennom samarbeid med eksempelvis grunnskole, SFO og instanser som har barn og unge som målgruppe. Breddeprogrammet kan også inneholde aktiviteter som kulturkaruseller og introduksjonskurs. Visjonen "kulturskole for alle" får gjennom breddeprogrammet sitt reelle innhold, og kulturskolens rolle som ressurscenter i lokalmiljøet forankres.

Kjerneprogrammet representerer kulturskolens hovedvirksomhet, med den langsiktige opplæring som strekker seg over flere år. Programmet har ingen tidsplan, men deles inn i faser som styres av elevenes progresjon. Undervisningen kan organiseres individuelt eller i grupper, etter hva som er hensiktsmessig for faget.

Fordypningsprogrammet retter seg mot elever med særskilte forutsetninger og interesser for å kunne nå et høyt nivå i sitt kunstfag. Fordypningsprogrammet er med dette kulturskolens talentutviklingsprogram. Opptak gjøres etter søknad eller opptaksprøver.

4. Mal for kvalitetssikringssystem

Kapittel 4 omhandler kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, og inneholder maler og redskap for dette arbeidet.

2.3 Kulturskolens samfunnsoppdrag

For å kunne studere kulturskolens ledelses- og styringsutfordringer vil jeg ta utgangspunkt i kulturskolens samfunnsoppdrag, hva er det man ønsker at kulturskolen skal være?

Samfunnsoppdraget beskrives i Norsk Kulturskoleråds rammeplan *Mangfold og fordypning* (2016), og det er dette perspektivet jeg vil ha som utgangspunkt i denne studien.

Fra sin start på 1960-tallet, har kulturskolens samfunnsoppdrag endret seg fra å ha et ensidig fokus på instrumentalopplæring, til nå å være en institusjon med et langt bredere perspektiv. Dette synliggjøres i Kulturskolerådets rammeplan fra 2016: *Mangfold og fordypning*.

I denne skisseres kulturskolens samfunnsoppdrag som tredelt:

- Kunstopplæring til alle (Kjerneprogrammet)

- Talentutvikling (Fordypningsprogrammet)
- Ressurssenter (Breddeprogrammet)

I artikkelen *Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring* beskrives det nettopp hvordan dette samfunnsoppdraget kan bety utfordringer for ledelsen (Waagen, 2015).

2.3.1 Breddeperspektivet

Den første delen av kulturskolens samfunnsoppdrag har et breddeperspektiv: "kunstopplæring til alle". Formålet er at alle barn og unge som ønsker det selv, skal kunne få opplæring i kunstfag. Dette er forankret i demokratiprinsipper, hvor man ønsker å skape felleskap der alle barn opptil 20 år skal ha lik rettighet til å delta. Kulturskolene har imidlertid en stor utfordring med å innfri dette ønsket, når man vet at antallet som står på venteliste til en kulturskoleplass i Norge per skoleåret 2018/2019 er 20 932 barn og unge (GSI, 2018-2019).

2.3.2 Dybdeperspektivet

I andre del av samfunnsoppdraget ligger "talentutvikling", og beskrives i rammeplanen som et "fordypningsprogram". Målet er at kulturskolen skal tilby et opplæringsløp som forbereder og kvalifiserer elever til utdanningsprogram som musikk-dans-drama i videregående skole, og til høyere kunstutdanning som fagskoler og høyskoler. Elevene som følger dette opplæringsløpet er håndplukket gjennom opptaksprøver, og har gjerne vært elever ved kulturskolens "kjerneprogram". Gjennom fordypningsprogrammet får elevene utvidet undervisningstid og en mer spisset opplæring. Dette stiller også krav til at kulturskolen har høyt kvalifiserte lærere på fagområdet. Mindre kulturskoler er gjerne avhengig av regionale samarbeid for å kunne oppnå dette (Waagen, 2015).

2.3.3 Samarbeidsperspektivet

Tredje del av samfunnsoppdraget dreier seg om kulturskolens rolle som ressurscenter og samarbeidspartner. Kulturskolen skal være en aktør i samarbeid med blant annet barnehage, grunnskole og kulturlivet ellers i den enkelte kommune (Norsk kulturskoleråd, 2016). Dette stiller en forventning til at kulturskolens tilbud skal være av en høy faglig kvalitet og attraktivt for samarbeidspartnere. Rektor er gjerne den som forhandler slike samarbeid, men det vil være kulturskolelæreren som skal ut og bidra på disse samarbeidsarenaene.

Samarbeidet kan eksempelvis dreie seg om å gi musikkundervisning til skoleklasser i grunnskolen, enten i kortere perioder på noen uker, eller over et helt semester eller år.

2.3.4 Balansegangen

Et sentralt spørsmål vil være hvordan man skal ivareta balansen eller prioritering mellom disse tre perspektivene, *kunstoppplæring til alle*, *talentutvikling*, *ressurscenter*. Tradisjonelt sett har kulturskolens kjernevirksomhet vært den ukentlige undervisningen i de ulike kunstfagene, og da også den delen som har blitt viet mest oppmerksomhet. Nå skal kulturskolen også ha fokus på å i større grad ivareta "talentutvikling" og samtidig åpne blikket for samarbeid med andre aktører (Kalsnes, 2014). I dette ligger en utfordring både til kulturskoleleder og lærerne. Faktorer som økonomi og budsjett blir vesentlige. Med kommuner i ulike størrelser og med ulik økonomi, vil det kunne skape utfordringer dersom den enkelte kulturskole skal utvide tilbudet sitt på denne måten. Det stiller også krav til hvilken lærerkompetanse som til en hver tid finnes i kulturskolen, for å kunne ivareta den faglige og pedagogiske utviklingen. Ikke minst stiller det krav til den enkelte kulturskolelærer, som må være villig til å ta del i utvikling av kulturskolens tilbud og omfang.

2.4 Kulturskolens lærere

Dette delkapittelet omhandler yrket som kulturskolelærer, som i neste kapittel vil forankres i teori om profesjonen som kunstpedagog. Dette knytter seg til mitt forskningsfokus om identiteten til de kulturskoleansatte, og hvilken påvirkning dette har på ledelses- og styringsutfordringer.

Kulturskolelæreren beskrives på denne måten av Wenche Waagen:

"Kulturskolens aller viktigste ressurs er menneskene som arbeider der, deres kompetanse og deres evne til å skape gode relasjoner til elever, kolleger og foreldre. Det er lærere med høy kunstfaglig ekspertise, som skaper tillit og trygghet ut fra hvem de er, og hva de retter oppmerksomheten mot. Som kulturskolelærer må du både i kunstnerisk utfoldelse, i ord og i handling vise hvem du er, og hva du står for. Skal du være lærer, må du være glad i mennesker. Dette må komme som en kilde innenfra. Lærergjerningen er en livsoppgave, og læreren er hjørnesteinen i kulturskolen" (Waagen, 2011, s. 245)

I Norsk Kulturskoleråds rammeplan finnes følgende sitat omhandlende kulturskolelæreren:

"Kulturskolelæreren må ha et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver: Pedagog, utøver, leder av små og store grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega" (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16).

Det foreslås at den enkelte kulturskole bør vektlegge og stimulere ulike kompetanse hos sine lærere:

- Kunstfaglig kompetanse
- Didaktisk kompetanse
- Kommunikativ kompetanse
- Refleksjonskompetanse
- Relasjonskompetanse
- Lederkompetanse
- Læreplankompetanse
- Vurderingskompetanse
- Yrkesetisk kompetanse

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16)

Av dette kan man forstå at yrket som kulturskolelærere er svært komplekst og sammensatt av flere kompetanser innen ulike fagområder. Norsk kulturskoleråd anbefaler at kompetansekrav for tilsetting i kulturskole er høyere kunstfaglig utdanning tilpasset stillingen, og et krav om praktisk pedagogisk utdanning. Alternativt er en relevant faglærerutdanning, eller i særlige tilfeller en tilsvarende realkompetanse (Norsk kulturskoleråd, 2016). Det finnes i dag ingen utdanning som retter seg spesifikt mot å bli "kulturskolelærer", derimot finnes det et mangfold av ulike utdanninger som kan sies å kvalifisere for å arbeide i kulturskolen (Aglén & Karlsen, 2017).

Yrket som kulturskolelærer diskuteres i Aglén's artikkel *Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring* (2018). Fra å være en ren musikk-skole er kulturskolen nå et allsidig samlingspunkt for flere kunstuttrykk, og med dette utvides også begrepet "kulturskolelærer". Kulturskolelærere kan være dansepedagoger, teaterpedagoger og musikkpedagoger. Kulturskolens tredelte samfunnsoppdrag stiller krav til at kulturskolelæreren må ha en mengde kunnskaper innenfor flere felt i sine fagområder. Dansepedagogen skal gjerne undervise i flere enn dansestil, flere aldersgrupper og ulike nivåer. Både "talentutvikling"

og breddeundervisning skal ivaretas. I tillegg er det en forventning at kulturskolelæreren skal sette opp små og store produksjoner, alene eller i samarbeid med andre. Som en del av integrering av rammeplanen skal den enkelte kulturskole utarbeide lokale læreplaner for sine fagområder, og dette arbeidet må i stor grad sees å gjøres av kulturskolelærerne. Tilsammen ser man at en kulturskolelærer behøver kompetanse på flere områder for å kunne ivareta alle sine oppgaver.

2.4.1 Kulturskolens ansattes forhold til autonomi og ledelse

I beskrivelsen av kulturskolen og kulturskolelæreren er det tydelig at lærerne i kulturskolen ofte er tilegnet en stor grad av autonomi. Fra kommunen og rektor får man bestemmelser som gjelder tildelte midler, stillingsstørrelser og arbeidstid. Når det gjelder den faktiske organiseringen av undervisning, med timeplaner, gruppeinndeling og innhold, er dette i stor grad opp til lærerne selv.

Kulturskolen som et lovfestet tilbud, bør være underlagt et system for kvalitetsvurdering og drive aktivt med lokalt utviklingsarbeid. Dette fremgår også av rammeplanen for kulturskolene (2016, ss. 14, 17): "Undervisningas kvalitet bør være gjenstand for kontinuerlig debatt i kulturskolen", "den enkelte kulturskole er selv ansvarlig for å gjennomføre det kontinuerlige arbeidet med kvalitetssikring av de tilbud som gis". Kvalitetsvurdering synes derfor å være nødvendig både fra et mer byråkratisk og økonomisk perspektiv, som sees på en oppgave for ledelsen, men også fra et pedagogisk og faglig perspektiv. Det blir derfor naturlig at hele organisasjonen tar del i denne kvalitetsvurderingen, da den pedagogiske og faglige kompetansen i stor grad ligger hos lærerne.

Rammeplanen kapittel to sier også noe som skoleleders ansvar for drift og utvikling av kulturskolen. Skoleleder skal legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid for å sikre at kulturskolens fag videreutvikles. Dette kan gjøres ved å forsøke ulike måter å organisere undervisning på, stimulere til diskusjon rundt faglig innhold, tverrfaglige prosjekter eller å integrere nye digitale verktøy. Dette utfordrer lærernes autonomi, i form av at leder aktivt skal ta del i organiseringen av undervisningen. Eksempelvis kan leder gi et ansvar til en musikk lærer om å gi gruppeundervisning på et instrument, der det tidligere har vært gitt en-til-en opplæring.

"For å sikre en kunnskapsbasert utvikling i skoleslaget, er det behov for ytterligere dokumentasjon og empiriske studier knyttet til innhold, arbeidsmåter og vurdering i fagene. Kulturskolelæreren og - lederen bør i større grad skoles i utforskning og dokumentasjon av egne praksiserfaringer, gjerne i samarbeid med høyere utdanning" (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14).

I sitatet ovenfor fra rammeplanen pekes det på behovet for dokumentasjon og empiriske studier knyttet til innhold, arbeidsmåter og vurdering i fagene. Den enkelte kulturskolelæreres undervisningspraksis har vært, og er enda, sterkt preget av autonomi. Læreren står i stor grad fritt til å forme sin egen yrkespraksis, ut i fra egne styrker, interesser og erfaringer. Opplegget har gjerne blitt formet gjennom flere års erfaring – "learning by doing", og er ikke strukturert i planer. Fra min egen erfaring vet jeg at det er varierende hvor mye deling og samhandling det skjer mellom lærere fra samme fagområder, og at denne typen oftest oppstår på eget initiativ. Når den enkelte kulturskole nå skal formalisere sine praksiser inn i lokale læreplaner, sees det nødvendig å skape en prosess hvor kulturskolelærerne synliggjør og strukturerer innholdet i egen undervisningspraksis.

3. Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket, som danner bakteppe for det empiriske materialet i denne oppgaven. Valg av teori er gjort på bakgrunn av redegjørelse av sentrale trekk ved kulturskolen, tidligere forskning på kulturskolefeltet og det empiriske materiale. Teorier som presenteres kan knyttes innunder hovedtemaene profesjon og ledelse.

3.1 Profesjon og profesjonsforståelse

Jeg vil i de to første delkapitlene redegjøre for teori om profesjon, og deretter rette meg inn mot teori som knytter seg spesifikt til det kunstpedagogiske profesjonsfeltet. Jeg ser dette som relevant fordi det vil synliggjøre hvordan kunstpedagogprofesjonen skiller seg fra de mer klassiske profesjoner som eksempelvis legeprofesjonen. Profesjonsteorien utformer noen krav til profesjonene, som jeg senere vil vise hvordan utfordres av det kunstpedagogiske feltets egenart. Igjen har dette relevans til min undersøkelse for å kunne forstå kulturskolelærerprofesjonen og utfordringer som kan forekomme i kulturskolen.

3.1.1 Profesjonsbegrepet

Selve begrepet profesjon kan ha flere forklaringer. Ofte brukes profesjon som et synonym til yrke. Begrepet profesjonell brukes gjerne om en som er spesielt kvalifisert eller utdannet for sitt arbeid. At noen har utført et arbeid på en profesjonell måte kan sees på som et kvalitetstegn. Samtidig kan profesjonell brukes som et motstykke til amatør, selv om amatøren også kan være på et høyt faglig nivå. Eksempelvis innenfor kunst, hvor profesjonelle og amatører i noen situasjoner kan konkurrere om de samme jobbene.

Begrepet profesjon kommer fra det greske "prophaino" eller det latinske "professio", som henholdsvis betyr "å erklære offentlig" og "offentlig bekjennelse" (Molander & Eriksen, 2008, Østrem, 2015). Det ligger altså definisjonen at en profesjonsutøver skal utføre sitt virke i det offentlige, eller synlig for samfunnet. Profesjoner har i følge Harald Grimen en *heterotelisk* karakter, de "virker" for noe. Profesjonsutøveren har et "kall" i seg, en motivasjon om å tjene noe mer enn seg selv. Den tjenesten de tilbyr skal komme noen til gode, som når en lege gjør et menneske friskere (Grimen, 2008).

Molander og Smeby (2013, s. 11) skriver at profesjoner er ekspertyrker eller kunnskapsbaserte yrker. Tradisjonelt har yrkesgruppene som er profesjoner et eksplisitt

ansvar for en tjeneste i samfunnet, og er sett på som spesielt kvalifisert for å utføre disse oppgavene. Det er en forutsetning for profesjonene at deres rolle legitimeres av samfunnet, og at de på grunnlag av sin eksplisitte kunnskap, får ansvaret for kvaliteten til de tjenester profesjonen skal ivareta (Molander & Eriksen, 2008, Østrem, 2015).

Profesjonsbegrepet knyttes nødvendigvis ikke til en spesiell virksomhet eller organisasjon, da det i en organisasjon kan være utøvere fra forskjellige profesjoner. Som ved et sykehus, hvor personer fra ulike profesjoner jobber sammen, eksempelvis leger, sykepleiere og farmasøyter. Dette kan også knyttes til kulturskolen, hvor lærer fra ulike kunstfag jobber sammen under samme tak.

Ut i fra dette kan man si at profesjonene har et samfunnsmandat – og de har en ekspertise som ikke "Hvermannen" har. Tilsammen må dette synliggjøres for å legitimere profesjonene. Altså, om det å være kulturskolelærere skal være en profesjon må det kunne påpekes hva som er samfunnsmandatet, og den særskilte ekspertisen. Dette har relevant til et av mine forskningsspørsmål for undersøkelsen, som omhandler kulturskolens mandat.

3.1.2 Historisk utvikling

Historisk har profesjonens posisjon i samfunnet forandret seg. I følge sosiolog Gunnar Stave var profesjonene frem til tidlig på 1990-tallet nært bundet opp mot personene som utøvet dem (Irgens, 2007, s. 23). Profesjonsutøvere fra klassiske profesjoner som prester, lærere og leger hadde gjerne en høy status i samfunnet. Dette påvirket profesjonsidentiteten i så måte at utøveren var opptatt av å fremstå som en person med høy moral og eksemplarisk framferd.

Videre utviklet profesjonene seg til å i større grad være preget av vitenskapelig kunnskap og fornuft (Irgens, 2007, s. 24). Flere profesjoner ble underlagt en form for offentlig godkjenning, med formelle kunnskapskrav for autorisasjon. Denne utviklingen kan sees i sammenheng med det Molander & Smeby (2013) skriver om at profesjonene skal "holde orden i eget hus", ved å blant annet kontrollere kvaliteten på sine profesjonsutøvere og de tjenester som tilbys. Ved å underlegge profesjonene en form for godkjenning, ville man også kunne skille ut de som ikke var i stand til å tilfredsstille de formelle krav som forelå. Ved å kvalitetssikre profesjonenes kompetanse, vil man igjen kunne sikre seg at deres rolle vil legitimeres av samfunnet, noe profesjonene sees i følge Østrem (2015) å være avhengig av.

Utviklingen av profesjonene i retning mot kunnskapskrav og kvalitetskontroll (Irgens, 2007, s. 24), påvirket også profesjonsutdanningene i form av en akademisering og institusjonalisering av utdanningene (Smeby, 2008). Denne utviklingen har imidlertid fått kritikk, blant annet ved å hevde at studentene gjennom sin utdanning ikke blir gitt tilstrekkelige kvalifikasjoner til å fungere som profesjonsutøvere. Det stilles spørsmål til om profesjonsutdanningene er relevante i forhold til yrkespraksis (Smeby, 2008). Studentene får en teoretisk kunnskapsbase, men blir ikke gitt mulighet til å opparbeide seg praktisk kunnskap og forståelse for å kunne utøve profesjonen. Smeby (2008, s. 97) beskriver hvordan studentene i møte med arbeidslivet kan oppleve et "praksissjokk", når det blir et gap mellom teori og praksis. Solveig Christensen (2013, s. 163) har i sin avhandling omformulert begrepet til "praksissorg", for å beskrive hvordan profesjonene kan oppleve sorg over å ikke få brukt sin spisskompetanse, sorg over å ikke kunne innfri de forventninger møter i arbeidslivet eller sorg over å måtte kompromisere på kvalitet. Dette kan relateres til kulturskolen og kulturskolelæreren. Eksempelvis en kulturskolelærer som ikke får brukt sin spisskompetanse, fordi hun kanskje ikke har elever på dette nivået, eller innen denne sjangeren.

3.1.3 Profesjonsforståelse

Profesjonsforståelse handler om oppfatningen av profesjonens ekspertise og mandat. Hva er profesjonens *samfunnsoppdrag*, hvilken forståelse finnes av profesjonens rolle? Dette kan diskuteres på flere måter ut i fra hvem som gis *definisjonsmakten*. Er det samfunnet, markedet eller profesjonsutøveren som skal bestemme profesjonens ekspertise og mandat (Angelo, 2014, s. 48). Eller; er det kommunen, rektor, lærere eller elever som skal bestemme kulturskolens mandat?

For enkelte profesjoner kan ekspertisen og mandatet i stor grad være formalisert og uttalt. Som for eksempel hvilket kunnskapsgrunnlag en jurist skal ha, og hvilke tjenester juristen skal levere. I andre profesjoner, som den kunstpedagogiske, kan dette være mer utfordrende å artikulere (Angelo, 2014).

Harald Grimen er en sentral figur i profesjonslitteraturen. I *Profesjonsstudier* (2008) definerer Grimen profesjoner som en yrkesgruppe med en bestemt kunnskap, som har politisk legitimitet for et samfunnsoppdrag. Han utnevner tre kriterier for å skille profesjoner fra andre yrkesgrupper:

1. Epistemisk kriterium.

Dette innebærer den eksplisitte kunnskapen som ligger til grunn for en profesjon.

2. Organisatorisk kriterium.

Dette innebærer at profesjonene kjennetegnes av å være organisert i fellesskap, hvor blant annet kunnskapsgrunnlag og kvalitet kan debatteres.

3. Politisk kriterium.

Dette innebærer den legitimiteten profesjonen har av samfunnet, til å utføre de tjenester som ligger til profesjonen.

Et viktig skille mellom profesjoner og praktiske yrker er at profesjonene gjennom en spesialisert utdanning også forvalter et vitenskapelig og teoretisk kunnskapsgrunnlag (Angelo, 2014, Grimen, 2008). En profesjon har gjerne en utdanning som fører til en formell grad eller tittel. Utdanningens formål er både å overføre kunnskapsgrunnlag, og å sertifisere og legitimere profesjonsutøverne (Smeby, 2008). Profesjonen kan være preget av et sterkt eller svakt kunnskapsgrunnlag, ut i fra hvor langt det er fra "allmennkunnskap" til profesjonens ekspertkunnskap (Angelo, 2014, s. 44). Eksempelvis er legeprofesjonen preget av et sterkt kunnskapsgrunnlag, den har en eksklusiv kunnskap utover det den "vanlige samfunnsborger", tilegnet gjennom en spesialisert studie.

3.2 Profesjonsidentitet

Begrepet identitet bygger på et individs oppfatning av seg selv, og det en person opplever som sentralt og typisk for seg selv. Personlig identitet kan ikke betraktes som statisk, men i en stadig endring ut i fra posisjonen i relasjon til ulike kontekster (Store norske leksikon, 2018)

Profesjonsidentitet relaterer seg til hvordan man er sosialisert til sin profesjon, gjennom utdanning og praksis. Relatert til en profesjon, må forståelsen av identitet omfatte en kollektiv dimensjon. Den kollektivt orienterte identiteten utvikles med utgangspunkt i selvidentiteten (Heggen, 2008).

Heggen (2008) skiller mellom begrepene *profesjonsidentitet* og *profesjonell identitet*.

Profesjonsidentitet brukes som et begrep på den kollektive identitet som utvikles i en profesjon, som gjør at medlemmene identifiserer seg med hverandre, og ikke minst påvirker hvordan utenforstående identifiserer profesjonen. Profesjonell identitet brukes som et begrep på den personlige identitetsutviklingen som skapes hos en enkelt profesjonsutøver.

"Profesjonell identitet kan forstås som ei meir eller mindre medviten oppfatning av ”meg” som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar, haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar" (Heggen, Profesjon og identitet, 2008, s. 234)

I følge Heggen (2005) er profesjonsutøveren syn på hvilken kunnskap som ligger til grunn for fagutøvelsen, en viktig del av profesjonsutøverens profesjonelle identitet. I dette perspektivet skapes det en viktig relasjon mellom profesjonsutdanningen og utvikling av profesjonsidentiteten.

3.3 Profesjonen *kunstpedagog* – hva er det?

I det følgende vil jeg redegjøre for teori om profesjon, profesjonsforståelse og profesjonsidentitet i det kunstpedagogiske feltet. Dette vil være relevant for min undersøkelse fordi kulturskolelærerne kan beskrives som kunstpedagoger ansatt i kulturskolen. Profesjonsteorien om det kunstpedagogiske feltet vil derfor bidra til å analysere og tolke mitt datamateriale.

Kunstpedagoger er mennesker som innehar et kunstfaglig kunnskapsgrunnlag, og har i sitt virke å drive opplæring og kunnskapsoverføring av kunst. Det kunstpedagogiske feltet er stort, og favner om utøvere fra ulike kunstfag som musikk, dans og teater. Hvert kunstfag har igjen sitt sammensatte og mangfoldige yrkesfelt og vitensfelt, som eksempelvis dansepedagog, ballettdanser og koreograf. Det foreligger et mangfold kunnskapsgrunnlag, fagspesifikke teknikker, praksiser og metoder (Angelo, 2014, s. 32). Ikke minst benyttes det et stort spekter av språk og uttrykk, basert på de ulike fagene, og ikke minst basert på ulike kontekster. Eksempelvis kan to dansepedagoger benytte seg av et ulikt fagspråk, basert på om de underviser i klassisk ballett eller improvisasjon.

Uttrykket *kunstpedagog* kan brukes på flere måter, og på denne måten inkludere eller ekskludere ulike yrkesgrupper. Uttrykket kan brukes på en sånn måte at det inkluderer kun de som driver med kunst i form av visuell kunst, billedkunst, malekunst o.l. I denne oppgaven bruker jeg begrepet på to måter.

Når jeg snakker om begrepet *kunstpedagog* benytter meg av en bredere forståelse av begrepet, og inkluderer alle kunstfag, som eksempelvis musikk, dans, drama og teater, visuell kunst. Også fordi dette er fagene som kulturskolen favner om. Ut i fra definisjonen av begrepet

kunstpedagog kan alle kulturskolelærere omtales som kunstpedagoger. Likevel kan begrep som musiker, kunstner, musikk lærer, dansepedagog eller dirigent, gjerne oppleves som mer beskrivende for den enkelte. Kanskje innehar også den enkelte kunstpedagog flere titler, basert på sitt virke; musiker, pianolærer, kulturskolelærer, dirigent. Mangfoldet av begreper gjenspeiler mangfoldet i det kunstpedagogiske feltet (Angelo, 2012)

I denne oppgaven har jeg valgt å beskrive kulturskolelærerne (kunstpedagogene) som *danselærer, kunstdlærer, musikk lærer*. Dette har jeg valgt for å gjenspeile begrepet *kulturskolelærer*.

Når jeg senere bruker begrepet *kunstdlærer*, snakker jeg om en lærer som underviser i visuelle kunsthøgskolefag. Jeg vil poengtere at det ikke finnes noe formelt skille mellom det å være pedagog og lærer, på den måten som jeg skiller det i denne oppgaven. Formålet med de to begrepene i denne konteksten er kun for å tydeliggjøre hvem og hva jeg snakker om.

3.4 Kunstpedagogens profesjonsforståelse og profesjonsidentitet

I det følgende vil jeg redegjøre for noen perspektiver på hva det betyr å være del av en kunstpedagogisk profesjon, og hvilke elementer som kan være med på å forme den kunstpedagogiske profesjonsforståelsen. Jeg vil også gi noen perspektiver på kunstpedagogisk profesjonsidentitet, og noen sentrale profesjonsdilemmaer. Profesjonsteori er et etterhvert mye brukt perspektiv i kulturskolerelatert forskning, og vil også være svært relevant for denne undersøkelsen (Aglen 2018, Angelo 2012 & 2014, Jordhus-Lier 2018). Et av forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen dreier seg om rollen som kulturskolelærer, og profesjonsteori vil være viktig for å drøfte dette spørsmålet.

3.4.1 Kunstpedagogisk profesjonsforståelse

Det kunstpedagogiske feltet er stort og mangfoldig og med mange nyanser. Kombinert yrkesutøvelse mellom pedagogisk og utøvende virksomhet, er vanlig i feltet. En enkelt kunstpedagog kan derfor gjerne definere seg selv som musiker i en kontekst med sitt mandat knyttet til å utøve musikk, og musikk lærer i en annen med sitt mandat knyttet til å undervise, eksempelvis i kulturskolen. Ikke minst kan kunstpedagogens profesjonsforståelse være knyttet til personlige opplevelser som egen utdanning eller vei inn i

kunsten. Dette vanskeliggjør danning av et felles begrepsapparat og en yrkesetisk kodeks for alle de som definerer seg selv som kunstpedagoger (Angelo, 2014, ss. 43-60).

Jeg vil i det følgende benytte Grimens (2008) tre kriterier for profesjoner, for å diskutere profesjonsforståelse i det kunstpedagogiske feltet.

1. Epistemisk kriterium:

Det kunstpedagogiske feltet preges av mange uformelle regler, tradisjoner og rom for personlige nyanser. Dette til forskjell fra etablerte profesjoner som leger og jurister, som er strengt formalisert med tanke på nødvendig kunnskapsgrunnlag, kvalitet og utførelse (Angelo, 2014, s. 18). Der hvor det for å bli jurist foreligger en formell utdanning med et formalisert innhold, er det "mange veier til Rom" for å bli kunstpedagog. Smeby (2008) skriver at profesjonsutdanningene skal sertifisere og legitimere profesjonsutøverne. Det foreligger imidlertid ikke et eksplisitt kunnskapsgrunnlag for den kunstpedagogiske profesjonen. Utdanningsprogrammene for kunstpedagoger er ulike ut i fra de forskjellige høyskolene, universiteter eller akademier. Flere av institusjonene som utdanner kunstpedagoger har i tillegg et mer utøvende fokus, hvor pedagogikk nærmest står i konkurranse med kunstfaget. Det finnes heller ikke formell sertifisering i det kunstpedagogiske feltet (Angelo, 2014, ss. 27-50).

I følge Angelo (2014, s. 44) kan den kunstneriske og kunstpedagogiske ekspertisen ha problemer med å synliggjøre sitt eksklusive kunnskapsgrunnlag; "det å synge, danse eller spille er noe "alle kan", samtidig som denne kunnskapen også kan være dypt spesialisert og tilegnet gjennom lang tids øving og formelle studier".

2. Organisatorisk kriterium

Kunstner og kunstpedagogfeltet kan sees å ha mange fellesskap og uttalte "vi". Både relatert til kunstfag (musikk, dans, teater), kunstfags-fag (fløyte, trompet, piano), sjanger (jazz, klassisk, folkemusikk). Fellesskapene kan også knytte seg til institusjoner som kulturskole, teater, orkester. Samtidig vil også den enkelte kunstner som individ stå sterkt, i et felt som nettopp er opptatt av nyskapning og særegenhet. I utforming av mitt refleksjonsskriv har jeg formulert et spørsmål som dreier seg om mine forskningsdeltakeres opplevde fellesskap, som igjen kan bidra til å forstå kulturskolen som organisasjon. Jeg har ønsket å finne svar på om

kulturskolen lykkes med å skape et fellesskap som kulturskolelærerne knytter seg til, eller om det er det andre "vi" som står sterkest hos lærerne.

Grimen uttaler at profesjonene som organisasjoner skal debattere sin eksplisitte kunnskap, og kvalitet på tjenestene (2008). Også Molander & Smeby skriver at et sentralt trekk ved profesjonene er at de skal ivareta og utvikle kunnskap, og samtidig kvalitetssikre sine tjenester (Molander & Smeby, 2013, s. 11). I det kunstpedagogiske feltet kan en slik type kvalitetssikring likevel være utfordrende. Angelo (2014, s. 18) skriver:

"det er ikke nødvendigvis verken enkelt eller vel ansett for den utenfor å stille en musiker eller en kunstner til veggs for å kontrollere kvaliteten på det han gjør. Heller ikke når virksomheten er av pedagogisk art, og det således er elever og studenter involvert".

Kunstens frihet og ikke minst kunstnerens eget rom for selvutvikling står sterkt hos kunstpedagogen. Dette til forskjell fra en grunnskolelærer, som i mye mindre grad former egen praksis, men styres av etablerte forståelser for hva skolen og skolens tilbud skal handle om. Samtidig stiller rammeplanen (2016) nå krav til at også kulturskolen skal ivareta kvalitetssikring. Et relevant spørsmål vil derfor være hvordan dette skal ivaretas på en slik måte at det ikke oppleves som negativt for kulturskolelærerne.

3. Politisk kriterium

Grimen (2008) omtaler profesjoner som *heteroteliske*, altså at profesjonens tjenester skal "virke for noen". Profesjonsutøveren utøver sine tjenester med hensikt og gjøre "noe" for "noen". Legen utøver sine tjenester for å gjøre en person friskere, læreren utøver sine tjenester for å gi kunnskap til et barn. I dette ligger også profesjonens legitimering. Samfunnet anerkjenner profesjonen tjeneste som nyttig og hensiktsmessig.

Men er det nødvendigvis slik at danseren danser for at det skal "virke for noen"? Viktigheten av kunstfag argumenteres ofte i virkninger på skolerestater, folkehelse og generell produktivitet. Verdien av kunsten måles i forhold til hvilken nytte den har for samfunnet. Er det likevel slik at kunstpedagogen, eller kulturskolelæreren, oppfatter sitt mandat som heterotelisk, han lærer sine elever å synge, fordi de skal få bedre karakterer på skolen? I følge Angelo (2014) er den kunstneriske og kunstpedagogiske profesjon heller posisjonert som en *autotelisk* profesjon. Målet med handlingen er handlingen selv, og med dette legitimeres

kunstpedagogens virke. I følge denne tankegangen er kunstpedagogens mandat å lære sine elever å synge, fordi dette i seg selv er verdifullt. Dette knytter seg til mitt forskningsspørsmål for undersøkelsen, som omhandler kulturskolens mandat. Jeg har tatt utgangspunkt i rammeplanen (2016) sin beskrivelse av kulturskolens mandat, men vil også undersøke hvordan opplevd mandat beskrives av mine informanter.

Angelo (2014) diskuterer kunstpedagogens profesjonsforståelse ut i fra tre formende perspektiv:

1. Makt
2. Identitet
3. Kunnskap

- **Makt**

Maktperspektivet handler om hvem eller hva som bestemmer den enkeltes profesjonsforståelse? I følge Angelo (2014) er kunsten og kunstpedagogikken her i en særstilling, på en måte hvor den er underlagt svært lite styring og kontroll. Angelo nevner *politiske, kollektive* og *personlige* føringer for makt over bestemmelsen av kunstpedagogens mandat og ekspertise.

De *politiske* føringene kan være knyttet til hvor personen er ansatt, og hvilket departement personen gjennom dette knyttes til. De politiske føringene knytter seg til profesjonens samfunnsmandat, eller samfunnsoppdrag. Disse føringene kan være sammenfallende eller trekke i motsatte retninger.

Kollektive føringer knytter seg til tilhørigheten til ulike profesjonsfelleskap, ut ifra fag, sjanger, instrument eller institusjoner. Innad i disse fellesskapene kan det utvikles egne syn på mandat, kunnskap, kvalitet, *profesjonsmoraler* og *profesjonsetikk*. Begrepet *profesjonsmoral* benyttes av Grimen (2008, s. 145) til å beskrive de normer og regler som styrer en profesjon innenfra. Innenfor et fag som dans, kan *profesjonsmoralen* være førende på en slik måte at det som anes som "riktig" metode innenfor undervisning av klassisk ballett, ikke er ansett som riktig i undervisning av folkedans. Grimen (2008, s. 145) benytter begrepet *profesjonsetikk* om refleksjoner rundt de gyldiggjorte normene innenfor de spesifikke profesjonskontekstene. Profesjonsetikken dreier seg altså om å problematisere og reflektere rundt de normene som gjelder innenfor profesjonsmoralen.

Personlige føringer knytter seg til den individuelle utvikling av profesjonsforståelse. Et viktig aspekt ved dette er profesjonsutøverens "kall", kunstnerkallet, den sterke indre driven til å danse, male eller spille. På denne måten kan kunstpedagogens holdninger formes fra tidlig alder, og utvikles gjennom opplæring, utdanning og yrkesutøvelse. Angelo (2014, s. 56) beskriver dette på følgende måte: "Å være kunstpedagog er ikke bare et yrke som betjenes, det er ofte også et liv som leves". I en kunstnerisk og kunstpedagogisk kontekst er forholdet mellom person og profesjon nært, det er vanskelig å skille dansen fra danseren.

- **Identitet**

"Hvem kunstpedagogen oppfatter at hun er, eller hvem hun skvises mellom å være, har altså avgjørende betydning for hvordan praksisen hennes blir" (Angelo, 2014, s. 56).

Kunstpedagogens følelse av identitet er avgjørende for forming av profesjonsforståelsen, kunnskapsgrunnlag og mandat. Identiteten som kunstner utvikles gjerne i fra ung alder, eksempelvis som kulturskoleelev, videre som elev på musikklinje i videregående skole, og til høyere utdanning. Angelo (2014, s. 59) skriver at profesjonsforståelsen og identitetsoppfatningen både kan være sentrert rundt et individ, og et større "vi", altså en kollektiv identitet. En kunstpedagogs identitet formes av personer og kontekster i relasjon med hverandre, hvor enkeltindividet har stort spillerom, og identitetsoppfatningen kan være knyttet til flere "vi". Dette aspektet har jeg tatt

- **Kunnskap**

Kunstpedagogens kunnskap er også sentralt i utformingen av profesjonsforståelsen. Hvilken faglig kunnskap har kunstpedagogen, og hva opplever hen som sin ekspertise? Dette sammenfaller med Heggen (2005), som mener at profesjonsutøveres syn på nødvendig kunnskap er en viktig del av det som danner profesjonsforståelsen. Ikke minst, hva er det kunstpedagogen underviser og deler videre? Dette har relevans til kulturskolen, og synliggjøring av kulturskolelærerens ekspertise.

3.4.2 Kunstpedagogisk profesjonsidentitet

Heggen (2008) påpeker identitet som vesentlig i sammenheng med profesjon, hvem man selv oppfatter at man er og hvem man hører sammen med. Irgens (2007) beskriver at det å *tilhøre* en profesjon, handler om å identifisere seg med noe, og dermed også skille seg fra noe annet.

Det er nok flere dansepedagoger med bachelorgrad eller mastergrad i dansepedagogikk som har latt seg bli tråkket på tærne av å bli kalt "instruktører" av utenforstående.

I følge Angelo (2014, s. 30) kan profesjonen som kunstpedagog være sterkt person- og kontekstavhengige. Hun referer til uttalelser fra kunstpedagoger som eksempelvis: "jeg leker ikke jazzpedagog, det er livet mitt". Kunstpedagogisk profesjonsidentitet beskrives av Angelo (2014, s. 30) på denne måten:

”I musikkpedagogisk sammenheng er identitet et vektlagt fokus, og en gjennomgående oppfatning er at musiker og musikkpedagog ikke bare er en jobb man har, men noe man er, alltid, og meg hele seg selv”

Angelo (2014, ss. 24-31) presenterer sentrale profesjonsdilemmaer i en kunstpedagogisk kontekst. Et dilemma som knytter seg til profesjonsidentiteter er "kunstner eller lærer? Når kunstnerkallet og lærerkallet har ulike retninger". Et annet dilemma omhandler hvilke fellesskap man knytter seg til, og hvem man tar avstand fra. Dette kan få konsekvenser i organisasjoner som kulturskolen, hvor kunstpedagoger fra ulike fag er samlet. Er det kulturskolen som blir det samlende fellesskapet, eller er det andre "vi" som får betydning for profesjonsidentiteten? Angelo (2014) beskriver også profesjonsdilemmaer på institusjonelt nivå, som for eksempel hvilken profil en kulturskole skal ha, hva som skal være kulturskolens ekspertise og mandat. I dette dilemmaet vil det finnes personer (eks. kulturskolelærere) med oppfatninger ut ifra profesjonsforståelsen og profesjonsidentiteten, som kan harmonere med eller skille seg fra, den felles profilen som kulturskolen skal ha.

Ut i fra dette kan man sammenfatte at kunstpedagogens profesjonsforståelse kan formes individuelt av personlige opplevelser, og kollektivt gjennom sosialt og kulturelt bestemte oppfatninger av hva en kunstpedagog skal være. Oppfatningene kan være knyttet til ulike kontekster, og ulike typer fellesskap. Sentralt for den kunstpedagogiske profesjonsforståelsen er tilknytningen til sin egen, personlige profesjonalitet. Individet står sterkt, samt tilknytning til fag og fagkunnskap. Ut i fra dette mener jeg at i en kunstpedagogisk kontekst vil profesjonsforståelse og profesjonsidentitet på mange måter overlape hverandre.

3.4.3 Profesjonsutøverens behov for ledelseskunnskap

I følge Irgens trenger den profesjonelle yrkesutøver ikke bare kunnskap innenfor sitt eget profesjonsområde, men også kunnskaper om hvordan en skal organisere, lede seg selv og andre (Irgens, 2007, s. 20). Som kulturskolelærer leder man sitt eget arbeid i organisering av, og forberedelser til undervisning. Kunstpedagogen vil som redegjort for tidligere, gjerne være del av et eller flere profesjonelle fellesskap, eksempelvis både som kulturskolelærer ansatt i en formell virksomhet og frilans utøver. Kunnskap om ledelse og organisasjon vil gi den profesjonelle bedre forutsetninger for å utøve sitt yrke, med tanke på selvledelse, samarbeid og samhandling. Ikke minst for at profesjonsutøveren skal kunne forstå behovet for ledelse i den organisasjonen han eller hun er en del av. Dette skaper overgangen til neste del, som omhandler ledelse.

3.5 Ledelse

Store norske leksikon beskriver ledelse på følgende måte: "Ledelse er knyttet til å ha ansvar for resultater i organisasjoner. Begrepet ledelse kan referere både til menneskene som har dette ansvaret og til det å utøve ledelse" (Sagberg, 2018).

Ledelse er et mangfoldig tema, og det finnes store mengder forskning på feltet. Jeg vil i det følgende redegjøre kort for noen generelle betraktninger rundt ledelse.

Sentralt i ledelse er å ta beslutninger knyttet til organisasjonen, og dette kan innebære ulike oppgaver og funksjoner (Sagberg, 2018). Ledelsesforskningen er derimot ikke enig om ledelse skal betraktes som en prosess eller knyttes til bestemte roller (Yukl, 2012). Det finnes en rekke ulike teorier for å forstå ledelse, basert på blant annet lederens egenskaper, atferdsteorier, situasjon og samspillsteorier og transformasjonsledelse (Sagberg, 2018). Samtidig finnes det teorier som innebærer at ledelse har liten eller ingen effekt på en organisasjons resultat, men at det dette styres av rammevilkår og faktorer som ligger utenfor lederens kontroll (Pfeffer, 1994).

De ulike ledelsesteoriene opererer i et spenningsfelt om hva som bør vektlegges for å sikre organisasjonens vellykkethet. Det tvinger seg derfor frem noen valg. I min forskning velger jeg å bruke perspektiver fra verdibasert ledelse, selvledelse og ledelse av kunnskapsorganisasjoner. Disse perspektivene lar seg integrere.

3.6 Verdibasert ledelse

3.6.1 Definisjoner av verdibasert ledelse

Det finnes flere definisjoner på hva verdibasert ledelse innebærer. Jeg vil presentere tre av disse.

1. "Verdibasert ledelse er å motivere og mobilisere organisatoriske handlinger og avgjerder på basis av ønske verdier, og å avdekkje og avgrense innslaget av handlingar og avgjerder som uttrykkje førmedvirne eller ikkje-ønskte verdier" (Aadland, 2004, s. 157).

Ut i fra denne definisjonen forstår jeg verdibasert ledelse som et verktøy for å motivere utøvere i en organisasjon til å handle i harmoni med ønskede verdier. Det legges også vekt på å "avdekke" og avgrense handlinger som ikke er tråd med verdiene. Definisjonen sier ikke noe om *hvem* som definerer disse verdiene, eller på hvilket organisatorisk nivå det skal utøves.

2. "et kollektivt og toppstyrt verktøy for påvirkning av ansattes holdninger, atferd og ambisjoner for å nå organisasjons mål og formål gjennom forsterkning, endring eller avlæring av eksisterende verdier, utforming av nye verdier, formidling av verdier til hele organisasjonen og vedlikehold av verdiene, gjennom bevisst atferd fra lederskapets side". (Kirkhaug, 2013, s. 104)

Kirkhaug definerer verdibasert ledelse som et toppstyrt "ovenfra og ned" verktøy, som har som mål å påvirke ansattes holdninger, atferd og ambisjoner. Organisasjonens ledelse er ansvarlig for å formidle og vedlikeholde verdiene.

3. "Verdibasert ledelse er målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende samspill, forankret i organisasjonens verdier og høye etiske standarder, som kan utøves både på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå" (Busch, 2014, s. 57)

I følge Busch er verdibasert ledelse et samspill, som kan utøves på flere organisatoriske nivåer. Nettopp dette samspillet og hensynet til ulike nivåer gjør at det er denne definisjonen jeg vil benytte meg av videre. Kulturskolen er en organisasjon hvor de ansatte er tilegnet en stor grad av autonomi, og denne definisjonen vil derfor treffe godt.

Jeg vil i det følgende ta for meg Busch sin definisjon, og gå nærmere inn i elementene definisjonen bygger på.

3.6.2 Hva er verdier

Busch (2014, s. 17) avgrensar begrepet verdier på følgende måte:

"Verdiene betraktes som latente begreper som påvirker individenes vurdering av aktiviteter og resultater. Verdiene har mer en generell enn en spesifikk natur. Verdiene finnes på ulike nivåer."

Busch (2014) mener at verdier er underliggende konsepter, som "skjulte kompass" for måten mennesker handler på. Verdier kan være eksplisitte eller implisitte, lett identifiserbar og språksatt eller underliggende og uuttalt. Det kan også skilles mellom uttrykte verdier, de verdier vi sier vi har, og bruksverdier, de verdiene vi egentlig har. Verdier kan komme til uttrykk gjennom holdninger, hvor holdningene vil vær mer konkret og spesifikke. I organisasjoner kan de formaliserte og uttrykte verdiene være forskjellig fra de verdiene de ansatte uttrykker gjennom sine handlinger. Busch problematiserer konsekvensene av at ønsket atferd ikke er i tråd med ens egne verdier: "*Dersom medarbeiderne gis liten mulighet til å utøve en atferd som er i pakt med deres egne verdier, kan dette redusere både motivasjon og identifisering med egen organisasjon*". (Busch, 2014, s. 21)

Selv om verdier har sin forankring i individet, kan de også deles av større eller mindre grupper. Globale verdier sier eksempelvis noe om menneskerettigheter. Samfunnsmessige verdier kan knytte seg til religion, historie eller kultur. Organisasjoner må for å beholde sin legitimitet, tilpasse seg til de verdier som er gjeldende i samfunnet. (Busch, 2014, ss. 32-34)

3.6.3 Verdibasert ledelse

Busch sin definisjon av verdibasert ledelse, bygger på Johnsens (2006) teori om ledelse som målformulerende, problemløsende og språkskapende. Selve ledelsesprosessen innebærer alle ansatte i en organisasjon, og fungerer som en nødvendig funksjon som inkluderer alle systemnivåer. Busch (2014, s. 53) skriver: "I kunnskapsorganisasjoner hvor medarbeiderne har stor frihet i arbeidsutførelsen, er et slikt utgangspunkt spesielt relevant".

Ledelse som et målformulerende samspill innebærer at organisasjonens mål stadig er dynamiske, og utvikles ut ifra organisasjonens rammer, endringer og behov for nye løsninger. Denne prosessen kan sees i sammenheng med den problemløsende prosessen, som definisjonen også innebærer. Samtidig som målene formuleres, må det også søkes metoder for å oppnå disse målene. Den språkskapende prosessen innebærer å skape et språk som muliggjør de to foregående prosessene. Dette innebærer den kompetanse og kunnskap som ligger i yrket, forståelse av atferd i organisasjonen, samt forståelse av helheten i organisasjonen (Busch, 2014, ss. 54-55).

Ledelse som samspill innebærer at alle medlemmene i en organisasjon har mulighet til å delta i ledelsesprosessen, på ulike nivåer, ut i fra sin atferd, kompetanse og forutsetninger. "De må skape et miljø hvor målene holdes høyt og den totale kompetansen benyttes til aktiv problemløsning" (Busch, 2014, s. 56).

I Busch (2014) sin definisjon av verdibasert ledelse inkluderer han også en verdiutviklende prosess. I følge Busch bør verdiutvikling integreres i prosessene med målformulering, problemløsning og språkskaping, som rammer og retningslinjer. Verdiutviklingen og ledelsesprosessene forøvrig må forankres i de verdier som allerede eksisterer i organisasjonen. Et mål for verdiutviklingen er i følge Busch å utvikle en etisk kultur i organisasjonen. Satt i en kulturskolekontekst kan dette bety av verdibasert ledelse forankres i verdiene til den enkelte kulturskolelærernes, kulturskolen som organisasjon, kommunen som skoleeier, og ikke minst samfunnets verdier. Siste del av Buschs definisjon peker på at verdibasert ledelse eksisteres på alle nivåer i organisasjonen. Spesielt er dette gyldig i organisasjoner hvor ansatte er tilegnet en stor grad av autonomi, eksempelvis kulturskole.

Beyer (2006) skriver om verdibasert ledelse, og hvordan dette i stor grad handler om menneskelige verdier, og hvordan disse ivaretas inn i en organisasjon. Lederens oppgave er å skape et støttende felleskap samtidig som det er rom for individuell utfoldelse, og gi tillit og frihet til sine ansatte. Lederens evne til å utløse ressurser og kompetanse hos sine ansatte er vektlagt av Beyer (2006, ss. 109-110). Dette perspektivet bringer oss videre inn på temaet selvledelse, som i følge Beyer er en bærende "pilar" innenfor den verdibaserte ledelsen.

3.7 Selvledelse

Selvledelse som ledelsesteori kan defineres på følgende måte: "å lede medarbeidere til å lede seg selv" (Berg, Martinsen, & Thompson, 1998). Beyer definerer selvledelse på følgende måte: "Individets evne og vilje til å ta ansvar for planlegging og gjennomføring av eget arbeid innenfor aksepterte rammer mellom individ og virksomhet" (Beyer, 2006, s. 107).

Busch (2011) skriver at i kunnskapsorganisasjoner hvor ansatte i utgangspunktet har et stort handlingsrom, vil selvledelse som sentral dimensjon i verdibasert ledelse ha stor betydning. Sentralt i selvledelse er at lederen gjennom delegasjon, gir fra seg deler av sin beslutningsmakt til sine ansatte. Vellykkethet forutsetter at organisasjonen har en felles virkelighetsforståelse av organisasjonens forhold, og ikke minst at man er enig om organisasjonens intensjon og retning (Berg, Martinsen, & Thompson, 1998, ss. 9-63). I følge Beyer (2006) finnes det noen betingelser for at selvledelse skal fungere i en organisasjon. Arbeidet og arbeidsoppgavene må oppleves som meningsfylt for de ansatte, og de ansatte må selv oppleve at de har handlingsrom til å gjøre valg de mener vil gi de beste resultater.

Positive effekter ved selvledelse kan være at lederens oppgaver effektiviseres, ved å slippe å bruke mye tid på veiledning av ansatte. De ansatte kan oppleve økt motivasjon, ved at de har får benyttet og samtidig utviklet sin kompetanse ved å ha et selvstendig ansvar for sine arbeidsoppgaver (Berg, Martinsen, & Thompson, 1998, s. 14).

Noen utfordringer og dilemmaer ved selvledelse kan være knyttet til å sikre at de ansatte har tilfredsstillende kompetanse for å kunne ivareta det handlingsrom de blir tildelt. I tillegg kan det skape utfordringer knyttet til organisasjonen som helhet, dersom felles kultur og verdier ikke er godt nok forankret (Berg, Martinsen, & Thompson, 1998, s. 14). Selvledelsen kan bli seg selv nok om den leder en på "avveie" utover det som er organisasjonens mål og verdier. Dette kan sees relevant for min undersøkelse, der kulturskolelærerne er tilegnet en stor grad av autonomi. Uten en opplevelse av felles kultur og verdier kan det oppstå en rekke "private praksiser" hos lærerne, som ikke er forankret i kulturskolen som fellesskap.

3.8 Kulturskolen som kunnskapsorganisasjon

Gotvassli (2015, s. 114) skriver: "når kunnskap blir den viktigste ressursen i organisasjoner, kaller vi den ofte en kunnskapsorganisasjon".

Waagen (2011, ss. 277-279) trekker frem noen sentrale kjennetegn ved kulturskolen som kunnskapsorganisasjon:

1. De som arbeider der er mennesker med høy kompetanse på spesifikke arbeidsområder, de forventer en stor grad av autonomi, og driver med kvalifisert og kompleks problemløsning.
2. Det er vanskelig å utforme en tydelig jobb-beskrivelse for hvert enkelt ansatt fordi utfordringene som oppstår, krever situasjonsbestemte løsninger.
3. De hviler på en betydelig mengde ferdighets- og ekspertkunnskap.

Waagen (2011) påpeker hvordan kulturskolen ut ifra dette perspektivet klart vil fremstå som en kunnskapsorganisasjon. Kulturskolelærerne har høy og spesialisert fagkompetanse, og kan med bakgrunn i dette tilegnes en stor grad av autonomi i arbeidet. De gjør selvstendige valg knyttet til organisering av undervisning og undervisningsinnhold, og har selvstendig ansvar for elever. Knyttet til opplæring vil de stadig møte situasjoner som krever problemløsning, og valg basert på sin ferdighets- og ekspertkunnskap. Den enkelte kulturskolelærers praksis vil ha ulikheter knyttet til blant annet fag, elevgrunnlag og undervisningsmetoder, og det vil derfor være vanskelig å utforme en tydelig jobb-beskrivelse.

Med dette kan kulturskolen betegnes som en kunnskapsorganisasjon, og kulturskolelæreren som en kunnskapsarbeider. Gotvassli (2015) betegner kunnskapsarbeideren ved å ha stor grad av autonomi, og en forventning om individuell frihet. Dette er sammenfallende med Waagen (2011) og ikke minst med selvledelsesteorien.

3.8.1 Ledelse i kunnskapsorganisasjoner

Gotvassli (2015) skriver om ledelse i kunnskapsorganisasjoner, og hvordan dette kan sees på som en krevende øvelse. Kunnskapsorganisasjonene har ansatte med høy faglig kompetanse, og oftest vil den ansatte ha mer kunnskap om et fag enn lederen. Dette er svært treffende for kulturskolen, hvor rektor umulig kan ha dyptgående fagkunnskap om alle de fag som kulturskolen tilbyr.

"God ledelse av kunnskapsarbeidere dreier seg om hvordan ledere skaper verdi ved å motivere kunnskapsarbeiderne gjennom væremåte, beslutninger, målformulering og rasjonell atferd" (Gotvassli, 2015, s. 116)

Utfordringer med å lede i kunnskapsorganisasjoner knytter seg kunnskapsarbeiderens sterke posisjon som fagspesialist, med behov for autonomi og ønske om å ha få føringer for sitt arbeid (Gotvassli, 2015). Gotvassli beskriver at enkelte kunnskapsmedarbeidere kan ha et sterkt kallsdriv, en betraktning om sitt arbeid som et kall. Dette sammenfaller med teori om profesjoner og teori om kunstpedagogisk profesjonsforståelse, hvor profesjonsutøveren gjerne kjennetegnes av et kall til sin profesjon.

Paulsen (2011) beskriver også ledelse i kunnskapsorganisasjoner som krevende, og bruker begrepet "løse koblinger" til å forklare fenomenet. Begrepet "løse koblinger" brukes for å beskrive mangelen på samsvar mellom organisasjonens formelle strukturer og verdier, og organisasjonsmedlemmenes atferd og det faktiske arbeidet. Med "løse koblinger" i organisasjoner med en stor grad av selvledelse, kan det åpne opp for opportunistisk atferd. (Busch, 2011). I kunnskapsorganisasjoner kan det sees å være en norm for "ikke-innblanding" fra ledelsen. I kulturskolesammenheng kan dette for eksempel være at kulturskolen som organisasjon implementerer den nye rammeplanen, men at dette har ingen effekt på den enkelte kulturskolelærer og deres undervisning da den enkelte læreres "private læreplan" blir den som er styrende.

Paulsen (2011) beskriver de asymmetriske maktforholdene innad i en kunnskapsorganisasjon, hvor lederen kan sees å være mer avhengig av de underordnedes fagkunnskaper enn omvendt. Dette vanskeliggjør bruken av klassiske ledelsesteorier, hvor lederen sees å "sitte på toppen" av maktpyramiden i en organisasjon. Han peker også på hvordan de ansattes verdi som profesjonsutøvere kan forklare "løse koblinger" i organisasjonen. Mellom kulturskolelærere og rektor foreligger det en gjensidig forståelse om at "klasserommet" (dancesalen, kunstverkstedet, musikkrommet, teatersalen) er lærerens domene, hvor lærere er tilegnet autonomi og individuelt handlingsrom.

Paulsen (2011, s. 164) argumenterer for at verdibasert ledelse vil være hensiktsmessig i kunnskapsorganisasjoner preget av "løse koblinger":

"Skoler er ideologiske institusjoner med et sterkt verdibasert fundament. Det er derfor ikke overraskende at en sterkt moralsk eller verdibasert ledelsesorientering materialiserer seg i sterkere påvirkningskraft enn i det motsatte tilfelle".

Dette har relevans til min studie, fordi kulturskolen med sin egenart, kan sees som en kunnskapsorganisasjon med "løse koblinger". Der finnes lærere med en sterk profesjonsidentitet og verdier, som ønsker å være autonome i sitt arbeid. Likevel må det finnes rom for ledelse, for å sikre at kulturskolen som organisasjon "drar i samme retning". Busch (2011) skriver at verdibasert ledelse, som integrerer et fokus på selvledelse og utvikling av et ledelseskonsept, vil være relevant i en slik type kunnskapsorganisasjon hvor medarbeiderne har behov for selvstendighet og autonomi. Busch argumenterer for et prosessorientert syn på ledelse i kunnskapsorganisasjoner, hvor hele organisasjonen kan inkluderes, og verdiforankring av organisasjonens mål og retning skaper en selvregulerende funksjon for selvledelsen.

3.9 Sammenfatning av teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket bygger på profesjonsteori og ledelsesteori. Sammen utgjør dette teori som kan bidra til å forstå ledelses- og styringsutfordringer i kulturskolen. Både hvordan kulturskolelærerne med sin profesjonsforståelse har innvirkning på organisasjonen, men også hvordan organisasjonens egenart har innvirkning på ledelse av kulturskolen.

Busch (2011) skriver at verdibasert ledelse ofte blir ansett som ønskelig i offentlige kunnskapsorganisasjoner. Offentlige kunnskapsorganisasjoner vil gjerne ha et tydelig verdigrunnlag å bygge denne teorien på. Her kan man dra paralleller til profesjonsteorien, hvor profesjonene også i sine fellesskap er forankret i normer, verdier og faglige standarder. Kulturskolen innehar begge perspektiver, den er både en offentlig kunnskapsorganisasjon, og en profesjonsorganisasjon.

Verdibasert ledelse integrerer et fokus på selvledelse, som vil komme til nytte i en kunnskapsorganisasjon. Gjennom forankring i felles verdier, kan den enkelte ansatte tilegnes et stort handlingsrom, og selvstendighet. Behovet for et stort handlingsrom er tydelig i profesjonssammenheng, og dette knytter ledelsesteorien sammen med profesjonsteorien. Profesjonsutøverene, i denne konteksten kunstpedagogene som kulturskolelærere, er preget av en sterk fagtilknytning og et ønske om autonomi.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for min vitenskapsfilosofiske posisjonering, hvordan jeg har utformet forskningsdesignet, strategi for datagenerering og hvordan analyseprosessen har foregått. Jeg vil også diskutere noen etiske problemstillinger, samt si noe om hvordan jeg vurderer forskningens kvalitet.

4.1 Forforståelse og bakgrunnskunnskap

Jeg vil i dette delkapittelet reflektere over min forforståelse av kulturskolen som organisasjon. Min forforståelse har hatt betydning for forskningen, ved at den har gitt retning helt fra utforming av problemstilling og forskningsspørsmål, utforming av forskningsdesign til analyse og fortolkning.

Min forforståelse er at kulturskolen som organisasjon har flere utfordringer knyttet til styring og ledelse, og at disse utfordringene knytter seg til flere og spesifikke aspekter ved kulturskolen som organisasjon. Jeg kan dele disse inn i *individuelle*, *kollektive* og *institusjonelle*.

Til det *individuelle* aspektet kommer utfordringer knyttet til selve oppfatningen av rollen som kulturskolelærer, profesjonsidentiteten. Selv betegner jeg meg selv som dansepedagog, og har en sterk tilknytning til dansefaget. Fra min egen arbeidssituasjon som kulturskolelærer, vet jeg at vi er tilegnet en stor grad av autonomi i arbeidet, og det er nærmest en norm at rektor ikke "legger seg borti" den enkelte lærers undervisningspraksis. Min hypotese er at kulturskolelærere har en sterk profesjonstilknytning, og fagutøvelsen er "den jeg i skolen først og fremst er". Dette har påvirket valget om å bruke teoretiske aspekter fra profesjon og profesjonsforståelse i denne studien.

Det *kollektive* aspektet inneholder utfordringer knyttet til det fellesskapet og den organisasjonen de ansatte i kulturskolen er en del av. Min oppfatning er at kulturskolen jeg undersøker, og selv er ansatt i, ikke har lyktes med å skape et tydelig fellesskap som alle i kollegiet føler en tilhørighet til, både på grunn av de ulike fagbakgrunnene, men også på grunn av kombinerte stillinger og flere arbeidsplasser. Eksempelvis i en kulturskole med ti musikk lærere, én danselærer og én dramalærer, hva slags fellesskap eksisterer der, hva

definerer "vår" organisasjon? Jeg ønsker å belyse dette temaet med forankring i profesjons- og ledelsesteori.

På det *institusjonelle* nivået finnes utfordringer knyttet til kulturskolen som helhet, og hva slags profil den skal ha. Eksempelvis om kulturskolen har en profil som fokuserer på talentprogram eller et samarbeid med grunnskolen. Kulturskolen jeg selv er en del av har valgt å følge kulturskolerådets rammeplan, og med dette kommer det noen forventinger til kulturskolens aktivitet. Dette stiller krav til kulturskolens leder, men også til kulturskolelærerne. Jeg vil derfor søke beskrivelser av kulturskolen og kulturskolelærernes mandat, og hvilke syn informantene har på ivaretagelse av kulturskolens samfunnsoppdrag.

Denne for forståelsen danner bakgrunn for mine forskningsspørsmål og har påvirket de valg jeg har gjort i utforming av forskningsdesign. Ut i fra denne for forståelsen har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming for å skaffe meg innsikt i tanker, meninger og beskrivelser av sentrale aspekt i kulturskolefeltet.

4.2 Kvalitativ forskning og vitenskapsfilosofisk posisjonering

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning regnes kvalitativ- og kvantitativ metode som to hovedretninger, eller paradigmer, for å samle inn og undersøke/studere empiriske data. Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at den som oftest dreier seg om en undersøkelse om oppfatninger hos et mindre antall personer. Dette fordi metodene innenfor kvalitativ forskning produserer en stor mengde detaljert og informasjonsrikt materiale (Tjora, 2013).

Tjora (2013, s.18) skriver at kvalitativ forskning vektlegger forståelse fremfor forklaring, og har en *induktiv* (eksplorerende, empiridrevet) fremgangsmåte heller enn en *deduktiv* (teori- og hypotesedrevet). Mens en kvalitativ og induktiv studie om kulturskole og ledelse kan handle om å studere kulturskolelærernes profesjonsforståelse, kunne en kvantitativ og deduktiv studie om det samme for eksempel dreid seg om å kartlegge norske kulturskolerektors fagbakgrunn.

Alle typer forskning utgår fra spesifikke ontologiske og epistemologiske forutsetninger. Ontologi er studiet av virkeligheter, mens epistemologi er læren om kunnskap. Kvalitativ forskning kan bygge på forståelser om at det finnes mange virkeligheter og kunnskapstyper,

ut fra ulike oppfatninger hos forsker og forskningsdeltakere, men kan også utgå fra spesifikke ontologiske, epistemologiske eller også onto-epistemologiske perspektiver (Nilssen, 2014) (Barad, 2007). Epistemologi er læren om kunnskap, og beskrives på denne måten av Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011, s. 55): "Epistemologi dreier seg om kunnskapens natur, det vil si hva vi egentlig kan vite om virkeligheten, og hvordan vi kan gå frem for å få kunnskap om samfunn og mennesker". Den epistemologiske forutsetningen for kvalitativ forskning dreier seg om at kunnskap konstrueres i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere (Nilssen, 2014). I min studie blir den epistemologiske utfordringen å få frem hvordan studiedeltakerne konstruerer sin virkelighet satt i kontekst av kulturskolen.

Med min tilnærming plasserer jeg prosjektet innenfor et fenomenologisk-hermeneutisk paradigme. Begrepet fenomenologisk-hermeneutisk er en fusjon av begrepene fenomenologi og hermeneutikk. Jeg vil i det følgende forklare begrepene hver for seg, og så vise hvordan min undersøkelse benytter seg av begge.

Fenomenologi tar utgangspunkt i hvordan forskningsdeltakeren er bevisst på, og forstår fenomener rundt seg. Fokus rettes mot å belyse hvordan fenomener og situasjoner oppleves av forskningsdeltakeren (Tjora, 2013, ss. 21, 221). Den fenomenologiske tilnærmingen tar sikte på å utforske og beskrive studiedeltakernes erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Målet er å få en økt forståelse av andres "livsverden" (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, ss. 82-84).

Hermeneutikk som begrep har i følge Nilsen (2014) tre betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Hermeneutikk dreier seg om studier hvor målet er å danne kunnskap gjennom fortolkning og forståelse. En studies empiri settes i en større forståelsesramme, og virkeligheten konstrueres gjennom å fortolke studiedeltakernes erfaringer (Jacobsen, 2015).

Gjennom refleksjonsskrivene har jeg forsøkt å få tak i nyanserte beskrivelser av deltakernes tanker og erfaringer fra ulike tema. Dette er i tråd med den fenomenologiske fremgangsmåten. Deretter har jeg prøvd å tolke og danne forståelse av deltagernes besvarelser ved hjelp av teori og forforståelse, en hermeneutisk fremgangsmåte.

I fortolkningsprosessen har jeg skapt mening ved å pendle mellom egen teoretiske og praktiske forforståelse, og studiedeltakernes empiri. Jeg har lett etter mønstre som virket forenelig med det teoretiske rammeverket for oppgaven, samtidig som at aspekter ved

empirien har reist nye spørsmål. Parallelt med dette har jeg vekslet mellom å tolke mindre deler ved empirien hver for seg og å tolke empirien i sin helhet. En slik type prosess omtales som den hermeneutiske sirkel, eller hermeneutisk spiral (Jacobsen, 2015).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) beskriver den hermeneutiske sirkel på denne måten:

"All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt" (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, ss. 364-365)

Ut i fra denne redegjørelsen plasserer min studie som fenomenologisk-hermeneutisk, jeg betrakter og undersøker virkelighet og kunnskap som noe sosialt skapt, fremforhandlet og dermed til en viss grad også forhandlingsbart. I oppgaven er jeg ikke essensialist, i form av at jeg ikke leter etter noen indre kjerner i det deltagerne beskriver, men hvordan de konstruerer hverdagen sin og oppfatningene sine for meg gjennom reflekssjonsskrivet. Ut i fra min tilnærming har jeg valgt å bruke begrepet "opdagelser" og ikke "funn", når jeg snakker diskuterer empirien. Oppdagelsene har blitt til i dialog mellom min forskerposisjon, empirien og valgt teori.

4.3 Metodisk og analytisk tilnærming

Denne forskningen har vært en kontinuerlig prosess, med vekselvirkning mellom teori og empiri. Dette er kjennetegn for en *abduktiv* tilnærming, en mellomposisjon mellom induksjon og deduksjon. Jeg vil kort redegjøre for hvordan jeg forstår disse begrepene, med utgangspunkt i Jacobsen (2015, s. 25-40).

Deduktiv tilnærming innebærer å gå fra teori til empiri. Forskeren har i forkant av undersøkelsen en oppfatning om hvordan virkeligheten ser ut, basert på tidligere empiri og teori. Deretter samles empirien inn, og analyseres opp i mot de forventninger og oppfatninger man hadde på forhånd. Tilnærmingen er lukket på den måte at forskeren på forhånd har gjort en definisjon på hva som er interessant å studere.

Induktiv tilnærming vil ha en motsatt fremgangsmåte, hvor empirien danner grunnlaget for undersøkelsen. Tilnærmingen er åpen på den måte at forskeren studerer virkeligheten med "åpent sinn", samler inn data, og deretter danner teorier basert på sine funn.

Abduktiv tilnærming som mellomposisjon vil kombinere induksjon og deduksjon, i en prosess hvor empiri og teori samvirker. Jacobsen skriver: "Snarere ses forskningen som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes" (Jacobsen, 2015, s. 35). Dette harmonerer med prosessen i min undersøkelse, og gjør forskningsprosessen til en refleksiv prosess der jeg stadig pendler mellom tekstutkast, datamateriale, teori og egen forskerposisjon, og jobber undersøkende gjennom hele prosessen.

Min teoretiske og praktiske bakgrunn som kulturskolelærer har vært en faktor i min forforståelse av de fenomener jeg vil undersøke, og har påvirket måten jeg har utformet forskningsdesignet. Jeg vil beskrive hvordan, i neste delkapittel. Forforståelsen har igjen påvirket utvalget av teori på den måten at profesjonsteori og ledelsesteori har skapt rammeverk for oppgaven, og tilsammen har dette har innvirkning på måten jeg har analysert datamaterialet. Oppgavens teoretiske forankring vil med dette ligge mellom empiri og teori, og har med dette en abduktiv, refleksiv tilnærming. Refleksiv fordi jeg også har tatt hensyn til min rolle som forsker, og hvordan jeg har påvirket datagenerering og fortolkning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Alvesson og Sköldbberg (2008) poengterer at i refleksiv forskning vil forskeren stadig vurdere hvordan hun behandler sin empiri, og hvordan egen referanseramme og forforståelse vil åpne for noen innsikter, samtidig som den vil skygge for andre.

4.4 Forskningsdesign

Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg har utformet studiens fenomenologisk-hermeneutiske forskningsdesign, med bakgrunn i Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011).

4.4.1 Utforming av et fenomenologisk-hermeneutisk design

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011, s. 83)

beskriver tre trinn i en fenomenologisk design, basert på Creswell (1998):

1. Forberedelse
2. Datainnsamling

3. Analyse og rapportering

I utforming av mitt forskningsdesign har jeg fulgt disse trinnene og tilpasset fremgangsmåten for å rette den inn mot en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

- **Forberedelse**

Første del av utforming av mitt forskningsdesign handler om forberedelse. Målet i forberedelsen er å tilegne seg kunnskap fra tidligere erfaringer, for å kunne utføre en undersøkelse som bygger videre på dette. "Det finnes ingen "rene" opplevelser – de er alltid koplet til fortolkningen, og det er den fortolkningen folk selv gjør, som forskeren er interessert i" (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 83). Min forberedelse dreiet seg derfor om å lage et rammeverk for forståelse av kulturskolen som skoleslag, og kulturskoles egenart som organisasjon. Jeg kjenner organisasjonen godt fra før, men det var likevel viktig for meg å ta "forskerbrillene" på, og prøve å se organisasjonen utenifra. Jeg har i det siste året ført en loggbok hvor jeg har notert tanker om egen og andres undervisning i min kulturskole. Disse notatene har vært en viktig del av forberedelsen, ved at de har åpnet blikket for hva jeg ønsker å studere, og hvilke tema som vil være relevante for å belyse problemstillingen. Forberedelsesarbeidet inneholdt også å finne frem til teori, som jeg på forhånd tenkte at kunne ha relevans for studien.

Ut i fra mitt rammeverk for forståelse, har jeg kommet frem til noen spørsmål, i form av en problemstilling og forskningsspørsmål.

- **Datagenerering**

I det neste steget har jeg generert data gjennom fem studiedeltagere med erfaringer fra det fenomenet jeg studerer. I denne prosessen må man som forsker være bevisst på sitt eget fortolkningsmønster, og hvordan dette har innvirkning på måten man forstår andre mennesker. Typisk for et fenomenologisk design er datainnsamling i form av lange intervjuer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 83). Jeg har likevel valgt en annen metode for datagenerering, og vil redegjøre for hvorfor videre i kapittelet. Problemstilling i denne studien er eksplorerende, og krever en metode som er åpen for kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2015).

- **Analyse og rapportering**

Den tredje delen av et designet dreier seg om analyse av innsamlet data. Dette gjøres ved å først danne seg et helhetsinntrykk, for deretter å plukke ut de viktigste fenomenene til videre analyse. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, ss. 83-84). I tråd med den fenomenologiske tankegangen har jeg valgt en analysemetode som beholder informantenes beskrivelser, erfaringer og holdninger. Samtidig har analysen en hermeneutisk karakter, ved at fortolkning av mine studiedeltakeres beskrivelser har beriket min forforståelse med nye perspektiver, som igjen har ført til at jeg har fortolket materialet med nye "briller" på leting etter mening og mønstre.

4.4.2 Utvalgelse av deltagere

I følge Nilssen (2014) så har kvalitativ forskning en epistemologisk forutsetning, hvor utvalget av deltagere vil være avgjørende for den informasjonen jeg får inn, noe jeg måtte være oppmerksom på i utvelgelsen. Min problemstilling baserer seg på én kulturskole, med lærere og rektor fra den samme kulturskolen. Dette valget gjorde jeg fordi det kunne belyse interessante sammenhenger mellom kulturskolelærere og ledelse, og lærerne i forhold til hverandre. Eksempelvis kulturskolelærernes beskrivelse av den ledelsen de alle blir "utsatt" for av samme rektor.

Ut ifra dette har jeg gjort et strategisk utvalg, med fokus på bredde og variasjon, for å dekke over flest mulig fagområder innenfor kulturskolen. Strategisk utvalgelse vil si at man velger informanter som på best mulig måte kan bidra til en grundig datagenerering, som er hensiktsmessig for problemstillingen i undersøkelsen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Deltagerne i undersøkelsen er en rektor, og fire kulturskolelærere. Kulturskolelærerne representerer tre ulike fagområder; dans, visuelle kunsthøgskole og musikk. Jeg har valgt å ha to deltagere fra musikkfaget, musikk er kulturskolens største fag og i tillegg et fag som favner bredt. Musikklærerne underviser på ulike instrument, og har ulik arbeidshverdag.

Gjennom profesjonsteorien har jeg vist at alle disse kulturskolelærerne kan betegnes som *kunstpædagoger*, ettersom at de er pedagoger i ulike kunsthøgskole. Selv bruker de ulike begrep for å betegne seg selv, eksempelvis *danspedagog*, *musiker*, *lærer* og *pedagog*. Jeg har for enkelhets skyld valgt å navngi lærerne etter hvilket fag de underviser i, og ikke bruke informantenes egne begreper på seg selv. Som beskrevet i kapittel 3.3, har jeg valgt å bruke lærer og ikke pedagog, for å gjenspeile begrepet kulturskolelærer.

Utvalget av informanter er ikke representativt, ved at utvalget ikke vil representere alle de som ville vært mulige forskningsdeltakerne i studien (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2011). Jeg har altså ikke valgt informanter ut i fra sammensetningen i kulturskolen, med egenskaper som antall kvinner og menn, alder eller antallet lærere på de ulike fagene. Med dette mener jeg at svarene jeg har fått, nødvendigvis ikke ville vært de samme om jeg hadde spurt alle kulturskolelærerne i kulturskolen. Jeg kan eksempelvis heller ikke påvise at det musikk lærerne uttaler, vil være representativt for alle musikk lærerne i kulturskolen. Utvalget er heller ikke generaliserende, i form av at jeg ikke kan påvise at alle kulturskolelærere i landet beskriver ledelses- og styringsutfordringer på samme måte som mine forskningsdeltakere.

Informantene ble forespurt om deltakelse muntlig eller via e-post. I første omgang fikk de alle en henvendelse hvor jeg fortalte kort om prosjektet, og på hvilken måte jeg ønsker deres deltakelse. Alle de forespurte var positive, og mottok deretter et mer formelt informasjonsskriv om studien, samt en samtykkeerklæring. Refleksjonsskrivene ble besvart og returnert til meg via e-post.

Alle informantene i denne studien er ansatt i samme kulturskole. Kulturskolen er av mellomstor størrelse, med omtrent 1000 elevplasser og 30 lærerstillinger. Kulturskolens administrasjon består av en rektor, og tre øvrige administrasjonsansatte. Alle fire i administrasjonen har musikkpedagogisk bakgrunn, og alle har noen timer ukentlig til musikkundervisning i kulturskolen. Fag som tilbys er musikk, dans, visuelle kunstfag og drama. Kulturskolen har egne lokaler i kommunes kulturhus, i tillegg er noe musikkundervisning desentralisert til kommunens grunnskoler.

I oppgaven bruker jeg både begrepet informant og forskningsdeltaker, dette for å kunne variere språket. Informantene er gitt følgende navn; Kunstlæreren, danselæreren, musikk lærer 1, musikk lærer 2 og kulturskolerektoren.

Kunstlæreren

Kunstlæreren er en lærer i visuelle kunstfag. Kunstlæreren er ansatt i kulturskolen i en 20% stilling, og underviser én kveld i uka. Undervisningen foregår i kulturskolens lokaler. I tillegg deltar hen på kulturskolens ukentlige personalmøte. Utover dette er hen tilkallingsvikar som

pedagog ved ulike instanser, kunstfaglig utøver gjennom blant annet Den kulturelle skolesekken og deltidsstudent.

Danselæreren

Danselæreren er ansatt i kulturskolen i en 100% stilling, og underviser fire dager i uka i en av kulturskolens to dansesaler. Undervisningen består av gruppeundervisning i ulike sjangre, med et stort spenn av aldersgrupper. Utover dette er hen freelance dansekunstner og koreograf.

Musikklærer 1

Musikklærer 1 er ansatt i kulturskolen i 80% stilling, og har fordelt dette over tre lange undervisningsdager i kulturskolens lokaler. I tillegg er hen ansatt i 25% stilling ved en annen kulturskole, på samme instrument.

Musikklærer 2

Musikklærer 2 er ansatt i kulturskolen i 100 % stilling, og underviser tre dager i kulturskolens lokaler, i tillegg til desentralisert undervisning på grunnskoler. Hen er også selvstendig næringsdrivende som musiker, men har mindre utøvende aktivitet de siste tre årene. Musikklærer 2 ser på sin hovedoppgave i kulturskolen som lærer på ett instrument, men har i tillegg ulike typer gruppeundervisning innenfor musikkfaget.

Kulturskolerektoren

Kulturskolerektoren er ansatt som rektor i en 100% stilling, og utgjør kulturskolens ledelse sammen med tre andre. Sammen utgjør disse rektors viktigste kollegafellesskap, med fokus på effektiv drift av kulturskolen ut ifra tildelte ressurser. Kulturskolerektor har selv musikkbakgrunn, og har i sin stilling noen timer til ukentlig musikkundervisning i kulturskolen.

4.4 Refleksjonsskriv som datagenerering

Det empiriske materialet i denne studien er det innsynet jeg har fått i studiedeltagernes tanker om, forståelse og beskrivelse av, kulturskolens ledelses-, og styringsutfordringer.

Datagenerering er gjort gjennom et refleksjonsskriv, som deltagerne har fylt ut individuelt. Refleksjonsskrivet har mange likheter med det individuelle intervjuet. Jacobsen (2015, ss.

146-147) skriver at det individuelle intervjuet egner seg når relativt få enheter undersøkes og man er interessert i hvordan det enkelte individ fortolker og legger mening i spesielle fenomener. Det er også noen vesentlige forskjeller, hvor den mest åpenbare forskjellen vil være at refleksjonsskrivet har en skriftlig form. Positivt med dette er at informantene kan bruke tid på besvarelsen, først lese spørsmålene, deretter bruke tid på å reflektere, for så å formulere svarene. Kanskje ville hendelser i løpet av arbeidsuka bidra til noen nye refleksjoner, hvor de da hadde mulighet til å redigere egne svar. En ulempe med refleksjonsskrivet kontra intervjuet vil blant annet være at man ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, eller be informantene gå nærmere inn på aktuelle tema. Dette stiller krav til utforming av refleksjonsskrivet, for å sikre at man faktisk får de svarene man trenger ut i fra problemstillingen.

4.4.1 Utforming av refleksjonsskriv

I utforming av refleksjonsskrivet valgte jeg å rette meg inn mot utfordringer knyttet til rollen som kulturskolelærer, ivaretagelse av rammeplanens perspektiv på kulturskolens samfunnsoppdrag, og de tre faktorene bredde, fordypning/talent, samarbeid. For å kunne få et innblikk i dette ønsker jeg betraktninger rundt tre tema; arbeidssituasjon, profesjonsidentitet og autonomi og ledelse. Med bakgrunn i tidligere forskning samt det teoretiske rammeverket for oppgaven, er dette tema jeg mener vil være hensiktsmessig for å belyse problemstillingen.

Alle kulturskolelærerne mottok samme refleksjonsskriv. Refleksjonsskrivet til rektor hadde samme tema, men med noen tilpasninger i spørsmålsformuleringer. Eksempelvis har kulturskolelærerne fått spørsmål om å beskrive hvilke av sine arbeidsoppgaver de selv mener de mestrer godt. Rektor har fått samme spørsmål, men da formulert som hvilke oppgaver lærerne har som hen mener de mestrer godt. Spørsmålene til kulturskolelærerne er altså i større grad individuelle i den form at jeg ønsker at de reflekterer over egen arbeidssituasjon og praksis, mens rektor blir bedt om å se kulturskolelærerne som en helhet.

Jeg har på forhånd et relativt godt innblikk i deltageres forforståelse, ettersom dette er mine kollegaer. Jeg vet at deltagerne har god kunnskap om rammeplanen, kulturskolens virksomhet og utfordringer knyttet til egen arbeidssituasjon. Dette hadde mye å si for hvordan jeg kunne formulere spørsmålene i refleksjonsskrivene.

4.4.2 Temaene i refleksjonsskrivet

Som beskrevet har refleksjonsskrivene tre tema, og jeg vil nå forklare hvilke aspekter jeg knytter til disse temaene.

- **Arbeidssituasjon**

Under dette temaet ønsker jeg betraktninger på hvordan kulturskolelærere og rektor oppfatter kulturskolelærernes arbeidssituasjon, deres ekspertise og mandat? Hvilke oppgaver har de, og hvordan samsvarer oppgavene de utfører nå med uttalt mandat? Hvilke styrker og kvaliteter ser kulturskolelærerne og rektor i måten de utfører sine oppgaver på, og hvilke utfordringer møter de.

- **Profesjonsidentitet**

Temaet dreier seg rundt en forståelse av tilknytningen til et felles "vi", som utøver yrket. Jeg ønsker betraktninger rundt rollen som kulturskolelærer, for å synliggjøre forståelser av hva det er denne tittelen innebærer.

- **Autonomi og ledelse**

Hvordan beskriver lærerne sin opplevelse av autonomi i sin arbeidssituasjon og samsvarer dette med rektors opplevelse av lærernes autonomi? Jeg ønsker også å få synliggjort kulturskolelærernes tanker om rektors involvering i deres oppgaver. I tillegg spør jeg under dette temaet om rammeplanens uttalte samfunnsoppdrag for kulturskolen, og ønsker beskrivelser av hvordan dette ivaretas i denne kulturskolen.

Tilsammen ville disse svarene gi meg datagrunnlag for å undersøke kulturskolelærerprofesjonen, synet på kulturskolen som organisasjon og beskrivelser av kulturskolens samfunnsmandat. Dette vil gi svar til mine forskningsspørsmål, som igjen besvarer problemstilling for oppgaven.

4.5 Narrativ analyse

Analyse av kvalitative data handler om å jobbe systematisk for å kategorisere og strukturere innsamlet data, med mål om å finne svar på forskningsspørsmål og problemstilling for studien. Prosessen kan betegnes som både systematisk og strukturert, samtidig som den er intuitiv og kreativ (Nilssen, 2014, s. 15). Jeg har hentet inspirasjon til min analysetilnærming

fra et lignende forskningsprosjekt om instrumentalpedagogers profesjonsforståelse, gjort av Elin Angelo (2012).

Narrativer eller fortellinger benyttes som metode for å søke mening, og belyse erfaringer og meninger hos informantene i en undersøkelse. Narrativ analyse vektlegger både den sosialt konstruerte oppfatningen av virkeligheten, og den situasjonsmessige kontekst som former og begrenser informantenes svar. Dette har vært viktig for meg å holde tak i, i analysearbeidet. Mine forskningsspørsmål dreier seg både om kulturskolen som organisasjon, altså det fellesskapet kulturskolen skal være, i tillegg til individuelle aspekter hos kulturskolelærerne og deres syn på den "virkeligheten" det er å være kulturskoleansatt.

Analysen har et fenomenologisk aspekt ved at man gjennom refleksjon skal presentere informantenes levde erfaring i en tekstlig fremstilling av selve essensen i materialet, hvor ulike tilnærminger og referanserammer kan belyse ulike perspektiver (Barrett & Stauffer, 2009). Analysen har også et hermeneutisk aspekt, gjennom at det er forskningsdeltakernes utforminger av sine opplevelser i skrivene jeg fortolker, og ved at jeg videre konfigurerer disse til narrativer om den enkelte. Med dette vil jeg derfor argumentere for at en narrativ analyse er hensiktsmessig i et fenomenologisk-hermeneutisk forskningsdesign, som denne oppgaven bygger på.

Barrett & Stauffer (2009) argumenterer for en narrativ tilnærming i kunstpedagogisk forskning, for å kunne fremstille ulike forståelser av for eksempel en kulturskolelærers mandat. Selve forskningsarbeidet kan på denne måten være både "artful and artfull" (Barrett & Stauffer, 2009, s. 20). Det fremheves hvordan forskeren gjennom "artful writing" kan presentere informantenes forståelser på et dypere nivå, ved å legge vekt på detaljer, sammenhenger og underliggende tema (Barrett & Stauffer, 2009, s. 25).

Gjennom en narrativ tilnærming ønsker man ikke kun å gjengi en faktisk hendelse, men også å overbevise leseren om å forstå det omtalte på et spesifikt vis (Riessman, 2008, s. 187).

Riessman formulerer det på denne måten:

"Narrative scholars would generally agree that a narrative is not simply a factual report of events, but instead one articulation told from a point of view that seeks to persuade others to see the events in a similar way" (Riessman, 2008, s.187).

Barrett & Stauffer (2009) skriver om respekt og etiske overveielser i narrativ forskning gjennom bruk av begrepet "resonant work". De utdyper at "resonant work" inneholder aspektene respekt, ansvarlighet, nøyaktighet og elastisitet. Respekt både for informantene og for leseren av forskningen. Dette overlapper med aspektet om ansvarlighet, blant annet for å unngå at forskerens egen agenda overstyrer informantene. Arbeidet skal være nøyaktig med hensyn til forskningsprosessen, og forskeren må være bevisst på sin egen rolle og forforståelse. Til slutt skal arbeidet være elastisk ved å fange det komplekse virkelighetsbilde til informanten. Disse betraktningene har vært viktige i mitt arbeid, spesielt med tanke på min forforståelse og ikke minst min forskerrolle hvor jeg allerede kjenner informantene. Det har vært viktig for meg å ikke "legge ord i munnen" på dem, men være respektfull og ansvarlig ved å legge egne meninger til side.

Polkinghorne (1995) skiller mellom to metoder for den narrative analysen:

1. Å skape fortellinger ut fra tema
2. Å bruke fortellinger for å belyse tema

Ettersom empiri i denne undersøkelsen er samlet inn ved hjelp av et refleksjonsskriv så er mitt datamateriale allerede delvis kategorisert. Jeg har derfor valgt å la tema skape retning for fortellingene i den narrative analysen. Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har gjennomført analysen, med bakgrunn i metodeteorien jeg nå har gjort rede for. Jeg har valgt å bruke både begrepet fortelling og narrativ for å kunne variere språket.

4.5.1 Fremgangsmåte i mitt analysearbeid

Analysearbeidet er et resultat av prøving, feiling og en god del frustrasjon. Selv om fremstillingen nå viser en lineær prosess, har analysearbeidet vært det mest krevende i skrivning av denne oppgaven. Jeg har flere ganger gått meg vill i tema, og mistet fokus på hva jeg har ønsket å finne svar på. Jeg har vært innom flere analysemetoder som bruker koding og kategorisering, men fant at de ikke fungerte på en hensiktsmessig måte for mitt datamateriale. Når jeg til slutt landet på en narrativ analyse følte det som en stor lettelse, og ikke minst ble det mer tydelig for meg hvordan empirien knyttet seg til det teoretiske rammeverket for oppgaven, og hvordan empirien kunne belyse mine forskningsspørsmål og problemstilling.

Jeg vil nå beskrive den endelige fremgangsmåten jeg benyttet for å analysere mitt empiriske materiale, med bakgrunn i teori om narrativ analyse.

1. Finne essensen

I første del av analysen leste jeg informantenes refleksjonsskriv hver for seg. Etter å ha lest en besvarelse noterte jeg meg ett stikkord om hva jeg oppfattet at denne informanten er opptatt av. Hva er essensen i denne besvarelsen? Nøkkelbegrepene har blitt til som et resultat av møte mellom den enkelte informants refleksjonsskriv, det teoretiske rammeverket jeg har for undersøkelsen og mitt forskerperspektiv. Nøkkelbegrepene ble som følger:

Kunstlæreren: Fagtilhørighet

Kunstlæreren har i sitt refleksjonsskriv mye fokus på kunstfaget, dets egenart og kunstfaget rolle i kulturskolen. Blant annet bruker hen beskrivelser som "kunstfaglig utøver", "forståelse for kunstfaget og vårt virke", "likeverdig behandling som andre fag", "kjempe for faget sitt".

Hen nevner å ha et kollegafellesskap med andre kunstlærere, fra andre kulturskoler. Sett i lys av teoretiske perspektiver på profesjonsforståelse og profesjonsidentitet, fant jeg at "fagtilhørighet" var et passende nøkkelbegrep for denne informanten.

Danselæreren: Kompetanse

Danselæreren omtaler det hen oppfatter som sitt mandat, og kompetanse er et viktig element i dette. Hen har fokus på det rent dansefaglige, men også kompetanse i et bredere perspektiv. Noen eksempler på dette er: "utøve meningsfull og innholdsrik undervisning", "hele tiden utvikle seg videre", "positiv mestringsarena", "fungere i en dansegruppe", "faglig sterk", "god kompetanse", "få større kjennskap og nysgjerrighet til faget".

Ved å se dette i sammenheng med teoretiske perspektiver på profesjoner, og det eksplisitte kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for en profesjon, ble "kompetanse" nøkkelbegrepet for denne informanten.

Musikklærer 1: Autonomi

Følgende uttalelser er hentet fra musikklærer 1 sitt refleksjonsskriv: "jeg liker selvstyring", "en titt innom musikkrommet i ny og ne skader heller ikke", "føler meg ganske alene om å

undervise mitt fag", "det meste ved min jobb er selvstyrt". Fokuset på autonomi og selvstyring er tydelig hos musikk lærer 1.

Sett i sammenheng med teoretiske perspektiver på kunstpedagogens profesjonsforståelse og selvledelse, samt mitt forskerfokus, valgte jeg "autonomi" som nøkkelbegrep for informanten.

Musikk lærer 2: Samarbeid

Musikk lærer 2 snakker om samarbeid, både i møte med elever og kolleger. Eksempelvis gjennom disse uttalelsene: "møte mennesker", "fleksibel i møte med elever", "mestrer prosjektarbeid og samarbeid med kolleger", "jobbe sammen med kolleger i undervisningssituasjonen", "mange samarbeid der jeg bidrar". I tillegg nevner musikk lærer 2 at kulturskolen har et forbedringspotensial i å utnytte mulighetene til samarbeid, både kollegialt innad i kulturskolen og med andre aktører.

Samarbeid er fokusert i flere av artiklene jeg har redegjort for i gjennomgangen av tidligere forskning. I møte mellom disse perspektivene, mitt forskerfokus og informantens besvarelse, har jeg valgt "samarbeid" som nøkkelbegrep for denne informanten.

Kulturskolerektoren: Kulturskolen som fellesskap

Som nevnt i kapittel 4.4.1 hadde kulturskolerektorens refleksjonsskriv samme overordnede tema, men spørsmålene som gjelder kulturskolelærer-profesjonen er stilt på en annen måte. Dette gjorde at jeg ikke kunne sammenligne denne besvarelsen direkte med kulturskolelærerne, men måtte ta hensyn til at ved at spørsmålene er stilt på en annen måte vil også svaret bli annerledes.

Kulturskolerektoren synes ut fra refleksjonsskrivet å være opptatt av at kulturskolen skal være en helhetlig organisasjon, dette vises gjennom blant annet disse uttalelsene: "fellesskap med kolleger", "mange av lærerne har skjønt at de er en del av et fellesskap", "samarbeider om elever og prosjekter", "kulturskolelæreren er alltid en del av et større fellesskap", "forståelse for at hen er en del av kollegiet", "jeg ser ingen fordeler med å være alene innenfor sitt fag". Ut i fra dette, samt den rollen rektor har som leder i kulturskolen, har jeg valgt "kulturskolen som fellesskap" som nøkkelbegrep.

2. Knytte besvarelsene til tema

I neste del av prosessen benyttet jeg forskningsspørsmålene som guide.

Forskningsspørsmålene belyser tre tema: oppfatninger om egen identitet, kulturskolens samfunnsmandat og kulturskolen som organisasjon. Jeg leste refleksjonsskrivene på nytt, og markerte ord og setninger som jeg fant var relevant for ett av disse temaene. Jeg brukte markeringstusjer med tre ulike farger, for å skille mellom temaene. I tillegg brukte jeg en fjerde farge til å markere svar spesielt knyttet til nøkkelbegrepet for hver informant.

3. Skrive narrativer ut i fra tema

For å presentere funnene valgte jeg å konfigurere fortellinger ut i fra temaene, veiledet av nøkkelbegreper og sentrale aspekter som den enkelte forskningsdeltaker fokuserte på.

Hensikten med fortellingene i denne studien, er å presentere den enkelte informants beskrivelser av kulturskolen, yrket som kulturskolelærer og kulturskolens mandat, fordi dette er sentrale deler i min problemstilling. Jeg har lest, studert og undersøkt refleksjonsskrivene, og skrevet fortellingene ut i fra dette. Jeg har brukt sitater fra informantene for å understreke poenger i besvarelsene. Jamfør Polkinghorne (1995) viser min analysemetode at jeg først har funnet temaer, og deretter skrevet narrative ut i fra disse temaene.

4.6 Ethiske problemstillinger

I dette delkapittelet vil jeg diskutere etiske problemstillinger knyttet til min undersøkelse. Jeg har valgt å studere egen organisasjon, og vil redegjøre for tanker og valg rundt dette aspektet.

4.6.1 Fordeler og ulemper med å studere egen organisasjon

"Ingen mennesker, heller ikke forskere, kan være i stand til å velge en problemstilling helt uavhengig av hvem de er og hva slags verdier de har" (Jacobsen, 2015, s. 55).

Som kulturskolelærer er jeg klar over min subjektivitet og personlige forståelse som forsker. Mine erfaringer fra kulturskolen vil påvirke retningen på forskningsarbeidet. Det finnes fordeler og ulemper ved å studere noe man selv er tett på (Jacobsen, 2015). Dette har jeg vært bevisst på gjennom arbeidet, og gjort valg med hensyn til dette.

Den største fordelen ved å studere egen organisasjon er at jeg har en forhåndskjennskap til kulturskolen, som går mye dypere enn hva jeg kunne ha tilegnet meg som utenforstående i løpet av denne korte prosjektperioden. Jeg kjenner til strukturene, hva slags språk som benyttes i organisasjonen og hva virksomheten til kulturskolen innebærer. Spesielt har min

forhåndskjennskap til informantene påvirket måten jeg har utformet spørsmålene på, ved at jeg har god kjennskap til deres yrkespraksis. Jeg mener god forskning på kulturskolefeltet må funderes på en inngående kunnskap om kulturskolens egenart.

En ulempe ved å forske på egen organisasjon er at det kan være utfordrende å holde personlige erfaringer og meninger på avstand. Jeg har vært bevisst på å skille min rolle som forsker og som kollega. Dette påvirket metodiske valg for undersøkelsen. Jeg kunne ha valgt å gjennomføre undersøkelsen som dybdeintervju, der spørsmålsguiden ville hatt relativt lik utforming som refleksjonsskrivet. Dette kunne gitt meg en dypere forståelse for en del av de tema jeg er ute å undersøke. Jeg valgte likevel å gå i bort fra denne metoden på grunn av min rolle som forsker. Mine informanter har alle vært mine kollegaer gjennom flere år og jeg var redd for at det kunne bli vanskelig å skille min rolle som forsker og min rolle som kollega, i et intervju. I tillegg ville den skriftlige formen gi deltagerne en mulighet til å jobbe med spørsmålene over tid.

For å gjennomføre dybdeintervju med alle mine informanter måtte jeg ha satt av mye tid til planlegging og gjennomføring. På grunn av forhåndskjennskapen til mine informanter visste jeg at planleggingen av møtetidspunkt kunne bli vanskelig både på grunn av min og deres arbeidstid. Det ligger til kulturskolelæreryrket å ha en sammensatt arbeidshverdag, med ulike timeplaner og arbeidssteder. Flere av mine informanter er i tillegg engasjert i andre stillinger og prosjekter, og har minimalt med fritid å sette av til et dybdeintervju.

4.6.2 Ethiske problemstillinger knyttet til informanter

Prosjektet er etter retningslinjer fra NESH (NESH, 2006, s. 14) meldepliktig, grunnet at det i det empiriske materialet samles inn personopplysninger. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), Vedlegg 2 viser den godkjenningen. Dette betyr at undersøkelsen følger forskningsetiske retningslinjer for blant annet informert samtykke og studiens hensikt. Prinsippet om informert samtykke defineres på følgende måte av Den nasjonale forskningsetiske komité NESH (NESH, 2006, s. 13):

"Som hovedregel skal forskningsprosjektet som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem" (NESH, 2006, s.13).

Vedlegg 1 viser informasjonsskriv som er sendt til informantene. Informasjonsskrivet opplyser blant annet om prosjektets hensikt og varighet, og at deltakelse er frivillig og når som helst kan avbrytes ut at dette får konsekvenser for deltakeren.

Jeg vurderer at informasjonen som er samlet inn ikke er av spesielt følsom eller privat karakter, men jeg har likevel gjort noen hensyn. Med hensyn til informantenes privatliv og anonymisering er enkelte opplysninger i datamaterialet bevisst utelatt fra analysen. Jeg har likevel valgt å oppgi hvilke fag informantene tilhører, ettersom dette er viktig aspekter ved analyse av materialet.

4.6.3 Etske problemstillinger knyttet til analyse og presentasjon av data

Undersøkelsen har produsert en stor datamengde, som det har vært nødvendig å redusere for å kunne gjøre en hensiktsmessig analyse. I analysearbeidet har jeg benyttet Barrett & Stauffer (2009) sine tanker om "resonant work" i narrativ forskning. Et viktig hensyn i analyse av datamaterialet er min forhåndskjennskap til informantene. Jeg har vært bevisst på å kun analysere det som faktisk datamaterialet inneholder, og ikke la dette farges av mine forhåndsoppfatninger. Likevel er det et faktum at forskning aldri kan bli helt objektiv og fri for verdier (Nilssen, 2014).

4.7 Kvalitet i kvalitativ forskning

Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet blir ofte brukt som begrep for å diskutere en kvalitativ studies kvalitet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Jeg vil forklare disse fire begrepene med bakgrunn i Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011), og deretter knytte de til min undersøkelse.

4.7.1 Pålitelighet

Pålitelighet stiller krav til empirien, hvordan den er generert og på hvilken måte den bearbeides. Jacobsen (2015) beskriver hvordan en analyse starter med uoversiktlige opplysninger i form av rådata, går gjennom en prosess av utsiling og strukturering, og ender opp med en presentasjon over de viktigste funnene i undersøkelsen. I denne prosessen vil også forskeren tilføre noe til datamaterialet, i form av å skape mening gjennom sammenhenger eller kausale mekanismer. Man kan forestille seg denne prosessen som en trakt hvor rådata siles gjennom åpningen, og kommer ut i andre enden som funn eller hovedtema.

I en diskusjon om en studies pålitelighet vil det være nødvendig å vurdere om de konklusjoner som blir gjort, faktisk har dekning i empirien. Dette stiller krav til metoden, og måten rådata har blitt "silet gjennom trakten" på. I min studie har jeg vært bevisst på at jeg som forsker ikke skal tilføre noe til analysen, som ikke har dekning i mitt datamateriale. Med min kjennskap til kulturskolen og mine informanter kunne det vært en felle å gå i, om jeg hadde analysert med en tanke om at "hen mente det sikkert sånn". Samtidig er forskeren et viktig redskap i kvalitativ forskning og jeg er bevisst på at min bakgrunn påvirker hva jeg ser i datamaterialet, og hvilke tolkninger jeg gjør.

Når det gjelder pålitelighet har jeg prøvd å være transparent i fremgangsmåten for dataproduksjon og analyse. Jeg har redegjort for min refleksive forskningsprosess, og hvordan jeg har pendlet mellom tekstutkast, datamateriale, teori og egen forskerposisjon. Jeg har i tillegg lagt stor vekt på teorikapittelet, for å kunne støtte mine betraktninger til relevant teori.

4.7.2 Troverdighet

Vurdering av troverdighet sier noe om gyldigheten til en undersøkelse, og hvorvidt empirien som er generert er relevant til å belyse problemstillingen. Reflekteres undersøkelsens formål i forskningens fremgangsmåte, og gir dette er troverdig bilde av virkeligheten slik den faktisk er? Jeg mener at min erfaringsbakgrunn fra kulturskolefeltet er med på å styrke studiens troverdighet, jeg kjenner godt til konteksten og vil derfor kunne forstå de fenomener som beskrives av informantene.

Når det gjelder troverdighet kunne jeg med fordel ha benyttet en metodetriangulering, ved å for eksempel bruke observasjon eller et fokusgruppeintervju. Dette ville gitt mer dybde og til mitt empiriske materiale. Jeg argumenterer likevel for at min erfaringsbakgrunn fra kulturskolefeltet er med på å styrke studiens troverdighet, med at jeg har en inngående kjennskap til kulturskolens egenart.

4.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om resultatene fra eksempelvis en organisasjon også er gyldige for en annen, altså hvorvidt funnene kan generaliseres til gjelde i andre sammenhenger. Bent Flyvbjerg (2010) argumenterer for at generalisering i seg selv kun er en av flere metoder for å

bidra til vitenskapelig utvikling. Flyvbjerg (2010) skriver at generalisering kan sees som overvurdert, mens "eksempelets makt" er undervurdert.

Jeg vil presisere at selv om denne studien har gitt et viktig innblikk i betraktninger fra en kulturskole, så kan den ikke generaliseres eller overføres direkte til en annen kulturskole. Jeg har kun studert én kulturskole, fire lærere og en rektor. Likevel vil jeg argumentere for at flere av de sentrale oppdagelsene som fremkommer i studien, stemmer overens med tidligere forskning på feltet. Dette mener jeg styrker studiens kvalitet. Ikke minst vil denne studien bidra til en større dybdeforståelse for kulturskolen som organisasjon.

4.7.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarheten sikrer at de oppdagelser som gjøres i forskningen faktisk skal være et resultat av undersøkelsen, og ikke et resultat av forskerens egne meninger. Jeg har jeg møtt dette ved å være kritisk til de valgene jeg har gjort i prosessen med metodeutforming og analyse. Jeg har forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av hvordan dataproduksjonen har foregått, for at leseren skal kunne vurdere studiens bekræftbarhet. Ikke minst har jeg søkt å styrke studiens bekræftbarhet ved å støtte mine tolkninger til det teoretiske rammeverket og tidligere forskning på kulturskolefeltet.

Etter at jeg var ferdig med analyseprosessen fikk mine informanter mulighet til å lese gjennom og eventuelt korrigere narrative. Dette beskrives av Jacobsen (2015, s. 233) som en respondentvalidering. Jeg sendte narrative via e-post med en frist for tilbakemelding dersom informantene fant faktafeil eller at mine tolkninger ikke ga et riktig bilde av deres meninger. Alle informantene ga tilbakemelding, og validerte at min analyse stemte overens med deres meninger. Dette er med på å styrke studiens bekræftbarhet, og dermed også studiens kvalitet.

5. Analyse og drøfting av oppdagelser

I dette kapitlet fremstiller jeg mine analyser. For å gi en mest mulig ryddig fremstilling, vil jeg gjøre dette på følgende måte: Først presenterer jeg én informants besvarelse gjennom en fortelling. Å skrive denne fortellingen var tredje del i min fremgangsmåte for analyse, som jeg beskrev i forrige kapittel. Deretter trekker jeg ut hovedaspekter i fortellingen og oppdagelser knyttet til tre tema; organisasjon, identitet, samfunnsmandat. Jeg vil knytte dette til teoretiske perspektiver. Deretter går jeg videre til neste informant med samme fremgangsmåte.

I drøftingen av fortellingen har jeg valgt å la hvilket tema jeg starter med gjenspeile hvordan jeg opplever at informantens fortelling starter. Dette vil derfor variere for de ulike informantene. Det vil også være en variasjon i hvilket av de tre temaene jeg fokuserer mest på i hver informants besvarelse, ut i fra de oppdagelsene jeg finner relevante for min problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel seks vil jeg diskutere oppdagelsene i sin helhet, og knytte dette til det teoretiske rammeverket for å besvare forskningsspørsmål og problemstilling.

5.2 Kunstlæreren

Pedagog, fordypningspedagog, kunstner, kunstkoordinator, kunstcoach og kunstmester er begrep kunstlæreren bruker for å beskrive seg selv. Kunstlæreren er opptatt av å ha en god dialog med elevene sine, og legger vekt på å se og anerkjenne dem: "For å styrke elevene faglig, må tilknytning og trygghet først være på plass" skriver hen i refleksjonsskrivet. Høy faglig kompetanse, didaktisk og metodisk variasjon er viktig for meg i arbeidet, skriver kunstlæreren.

I refleksjonsskrivet beskriver hen faget sitt, og det er tydelig at tilknytningen til faget står sterkt i verdi hos hen. I kulturskolesammenheng er visuell kunst et lite fag, og hen ønsker økt forståelse for visuelle kunsthøgskolefag og likeverdig behandling med andre fag i kulturskolen. Kunstlæreren har et viktig kollegafellesskap med kunstlærere fra andre kulturskoler, gjennom nettbasert deling. Selv om de også er flere kunstlærere ansatt i samme kulturskole, blir samarbeid og felles møteplass vanskelig gjort på grunn av små stillinger og flere arbeidsplasser. Møte med andre kollegaer i kulturskolen er mer et gode for det psykososiale, skriver kunstlæreren på spørsmål om hvem hen opplever som sitt viktigste kollegafellesskap.

Kunstlæreren reflekterer i besvarelsen over hva som er den gode kulturskolelæreren, og trekker frem nysgjerrighet, evne til å lytte, være tilpasningsdyktig og lærevillig. Hen mener det er viktig at kulturskolelæreren er faglig sterk, finner glede både i å utøve faget sitt selv og undervise det til andre. Hen er opptatt av å utvikle seg selv både som utøver og pedagog. Som kulturskolelærer har vi ikke et press på at elevene skal få karakterer eller nå spesifikke mål som eksempelvis grunnskolen har, og vi kan styre undervisningen vår etter elevenes behov og utvikling, sier kunstlæreren. "Jeg lar ofte elevene ta del i å forme undervisningen, med å la de komme med ønsker" skriver kunstlæreren på spørsmål om å beskrive hens arbeidsoppgaver.

Kunstlæreren forteller at det ikke er et krav om faglig bredde i kulturskolens administrasjon, og rektor har ikke full kjennskap til og innsikt i alle av kulturskolens fag. Hen ønsker å være autonom i utforming av innhold til egen undervisning, men utdyper at økonomi og andre tilgjengelige ressurser er styrende for hvordan kunstfaget kan utformes. "Så mye mer vi kunne ha gjort, men mye må dessverre prioriteres bort da vi ikke har tid og økonomi tilgjengelig". Denne prioriteringen må gjøres av rektor som leder. Kunstlæreren foreslår at rektor bør ha et overordnet ansvar for en diskusjon om kulturskolens visjon, innhold og pedagogisk grunnsyn, og derigjennom sikre riktige prioriteringer.

Kunstlæreren påpeker at kulturskolen har venteliste, og at antall lærerstillinger og stillingsstørrelser bør økes for å gi plass til flere elever. Hen understreker at ikke alle barn og unge i kommunene er klar over at visuelle kunstfag finnes hos kulturskolen, og at det bør jobbes med synliggjøring av faget. Kunstlæreren nevner igjen tid og tilgjengelige ressurser som hinder, når det gjelder oppretting av et fordypningsprogram, men også samarbeid med andre aktører. Kunstlæreren foreslår at kulturskolen kan samarbeide med andre kommuner for å skape et bredere tilbud i visuelle kunstfag.

5.2.1 Oppfatninger om kulturskolens samfunnsmandat, egen identitet og kulturskolen som organisasjon

I dette avsnittet vil jeg trekke frem noen hovedaspekter i analysen av kunstlærerens besvarelse. Jeg har som beskrevet i kapittel 4.5.1 delt dette inn i tre tema; samfunnsmandat, identitet og organisasjon. Jeg velger her å starte med oppdagelser knyttet til samfunnsmandat, da jeg opplever at det er her kunstlærerens fortelling starter. Først hens oppgave i det profesjonelle livet, så hens syn på seg selv som profesjonell og deretter syn på organisasjonen.

Nøkkelbegrepet jeg brukte når jeg skrev den narrative analysen av kunstlærerens besvarelse var "fagtilhørighet". Jeg vil i denne delen viser hvordan dette har betydning, og på hvilken måte det knytter seg til de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i oppgaven.

Oppdagelser knyttet til kulturskolens samfunnsmandat:

Kunstlæreren skriver om sin undervisningspraksis, hvor hen vektlegger kvalitet på det faglige innholdet, men også tilknytning og trygghet. Hen har altså en oppfatning om at kulturskolens tilbud skal inneholde mer enn "bare" kunstfaglig opplæring. Hen ønsker at kulturskolen som helhet skal ha en visjon og et felles pedagogisk grunnsyn som går utover det som retter seg spesifikt mot de ulike kunstfagene. Kunstlæreren kan med dette sies å være opptatt av kulturskolens verdier, og de "skjulte kompass" som ligger til grunn for kulturskolens virksomhet, jamfør Busch (2014). Disse verdiene har igjen relevans til hvordan kunstlæreren beskriver kulturskolen som organisasjon, og den tilknytningen hen har til kulturskolen som fellesskap.

Ventelister, manglende ressurser og små stillinger nevnes av kunstlæreren som faktorer som gjør at kulturskolen ikke klarer å oppfylle sitt samfunnsmandat. Jeg forstår det som at kunstlæreren mener at kunstfagets potensiale i kulturskolen ikke blir tilstrekkelig utnyttet. Dette kan igjen føre til det som Angelo (2014) beskriver som et profesjonsdilemma på institusjonelt nivå når kunstlærerens oppfatning av kulturskolens mandat ikke harmonerer med det som faktisk er situasjonen. Kunstlæreren har en oppfatning av hva kunstfagets tilbud i kulturskolen bør inneholde for å kunne ivareta samfunnsmandatet, men opplever ikke at dette blir ivaretatt. Jeg vil her dra en parallell til Busch (2014) sitt sitat omhandlende verdier: "Dersom medarbeiderne gis liten mulighet til å utøve en atferd som er i pakt med deres egne verdier, kan dette redusere både motivasjon og identifisering med egen organisasjon" (Busch, 2014, s. 21). Kunstlæreren uttaler at tilgjengelig tid og økonomi gjør at aktiviteter må prioriteres bort. Altså underforstått, kunstlæreren ville jobbet på en annen måte om rammene var annerledes. Ut i fra dette er det mulig å tolke at hens virke i kulturskolen ikke er helt i pakt med kunstlærerens ønske om visjon og retning for faget, og dette kan igjen få konsekvenser for kunstlærerens motivasjon og tilknytning til kulturskolens samfunnsmandat.

Oppdagelser knyttet til egen identitet:

Kunstlæreren presenterer en profesjonsidentitet som preges av en sterk tilknytning til kunstfaget. Hen vektlegger sin faglige kompetanse, og den eksplisitte kunnskapen som ligger

til grunn for sin yrkesutøvelse. Dette er i tråd med det Grimen (2008) betegner som et epistemisk kriterium for å skille profesjoner fra andre yrkesgrupper, den eksplisitte kunnskapen som tilhører profesjonen gir hen yrkesidentitet. Med å fokusere på kunnskap beskriver kunstlæreren det å være kulturskolelærer som å tilhøre en profesjon, hvor denne eksplisitte kunnskap er en del av det som legitimerer utøvelsen.

Kunstlæreren nevner å være opptatt av å styrke kunstfagets rolle i kulturskolen, og problematiserer at hele kulturskolens administrasjon har musikkbakgrunn. Det viktigste fellesskapet beskrives å være med andre kunstlærere, utenfor denne kulturskolen. Dette til tross for at de er flere kunstlærere i denne kulturskolen. Det organisatoriske kriterium som Grimen (2008) beskriver, kan derfor på en måte si å være oppfylt. Likevel er det ikke kulturskolen som fellesskap som er det som vektlegges hos kunstlæreren, men et fellesskap knyttet til fagtilhørighet. Kunstlæreren kan med dette sees å stå i det Angelo (2014) betegner som et profesjonsdilemma, hvor fellesskapet knyttet til fag står på den ene siden og gjør at hen søker ut av kulturskolefellesskapet, og på den andre siden fellesskapet i kulturskolen hen jobber i. For at kunstlæreren skal få en sterkere tilknytning til egen kulturskole som fellesskap, må kanskje kulturskolen på et institusjonelt nivå arbeide med å synliggjøre sine verdier, pedagogiske metoder og visjoner for å gi fellesskapet et bredere innhold enn bare faget. Dette har igjen henstilling til hvordan kunstlæreren beskriver sitt mandat, og de verdier som ligger til grunn for dette. På denne måten vil det kulturelle fellesskapet få inkluderingskriterier på tvers av fagområder. Dette trekker i en retning av selvledelse og verdibasert ledelse, som jeg vil diskutere videre under forskningsspørsmål 1 som omhandler kulturskolen som organisasjon.

Oppdagelser knyttet til kulturskolen som organisasjon:

Kunstlæreren har en liten stilling i kulturskolen, og underviser alene. Som beskrevet i foregående avsnitt vektlegger hen sin faglige kompetanse, og ønsker med dette å være autonom i arbeidet. Dette er sentralt i det jeg har redegjort for i kunstpedagogisk profesjonsforståelse, tilknytning til fag og fagkunnskap står sterkt og fører med seg en egen, personlig profesjonalitet. Kunstlærerens trygghet på egen kompetanse er sammenfallende med Gotvassli (2015) sin teori om ledelse i kunnskapsorganisasjoner. Kunnskapsarbeiderens sterke posisjon som fagspesialist fører til et ønske om å ha få føringer i sitt arbeid.

Jeg har i det foregående nevnt at kunstlæreren nevner at sitt viktigste kollegafelleskap er kunstlærere fra andre kulturskoler. Dette til tross for at de er tre lærere i visuelle kunsthøgskolen i denne kulturskolen. Dette har ikke bare relevans for kunstlærerens egen faglige identitet, men også synet på organisasjonen hen er en del av. Jeg vil diskutere mulige årsaker til hvorfor det er slik at kunstlæreren knytter seg til et fellesskap utenfor organisasjonen, når hen har mulighet til å finne dette faglige fellesskapet i egen organisasjon. Kunstlæreren skriver at små stillinger, ulik arbeidstid og ulik måte å jobbe på vanskeliggjør et godt samarbeid.

Rammeplanen (2016) omtaler innholdet i visuell kunst på denne måten:

"Visuell kunst spenner over en rekke ulike tema, arbeidsområder, fagfelt og fag som dels står fram som egne enheter, dels glir over i hverandre og dels er felles, overgripende tema. Innholdet i undervisninga kan hentes fra hele dette brede feltet og organiseres på mange forskjellige måter".

Det visuelle kunsthøgskolen har altså en egenart som på flere måter utfordrer det å samarbeide med andre kunstlærere. Kunstlærerne med sine ulike bakgrunner og erfaringer vil gjerne ha ulike innfallsvinkler til hva de ønsker å fokusere på i sin undervisning. Profesjonsteorien gir perspektiver for å diskutere dette, gjennom profesjonenes ansvar for å kvalitetssikre sine tjenester (Molander & Smeby, 2013). Angelo (2014) skriver at kunstens frihet og ikke minst kunstnerens rom for selvutvikling er viktig hos kunstpedagogen, og at kvalitetskontroll innenfor dette feltet ikke er vanlig. Jamfør kunstpedagogisk profesjonsforståelse (Angelo, 2014) er det kunstpedagogiske feltet preget av mange uformelle regler, tradisjoner, rom for personlige nyanser og ikke minst flere ulike utdanningsløp. Faget visuell kunst er heller ikke strukturert i sjangre slik som eksempelvis dansefaget, og kunstlærerne står fritt til å velge om de vil fokusere på eksempelvis tegning eller søm. I tråd med det Angelo (2014) skriver om kvalitetskontroll i det kunstpedagogiske feltet, er det også her vanskelig å si noe om hva som er den "beste" undervisninga i visuell kunst. *Profesjonsmoralen* slik Grimen (2008) bruker begrepet vil derfor være førende på en slik måte at det som anses som "riktig" metode for en kunstlærer innenfor en tradisjon, kanskje ikke harmonerer med en kunstlærer fra en annen tradisjon. Et sentralt paradoks i dette er hvordan faget visuell kunst favner så bredt at det nærmest må betegnes som et samlebegrep for en rekke ulike fag, men samtidig er et lite fag i kulturskolesammenheng. Altså at det ikke får mulighet til å sjangerinndeles, slik som musikkfaget og dansefaget.

Kanskje kan dette være en del av årsaken til at kunstlæreren knytter seg til andre fellesskap, nettopp fordi hen her finner kunstlærere som underviser med samme "retning og innhold" som seg selv med en felles profesjonsmoral. Dette gir også en viktig ledelsesutfordring. Hvordan kan kulturskolerektor i samarbeid med kunstlærerne gi kunstfaget i denne kulturskolen et innhold som gjør at kunstlærerne kan forme et fellesskap de føler tilhørighet til? Kanskje vil svaret i større grad dreie seg om å forankre selve kulturskolen som et fellesskap, og gjennom dette hjelpe lærerne til å "løfte blikket" fra kun å føle tilhørighet til fagspesifikke fellesskap.

5.3 Danselæreren

Danselæreren er opptatt av at den gode kulturskolelærer skal være faglig sterk, sikre elevenes utvikling og møte elevene på en trygg og positiv arena. Danselæreren beskriver hvordan den gode kulturskolelæreren skaper nysgjerrige, kritisk tenkende og utforskende elever som fungerer godt både alene og i samarbeid med andre, og gir de verktøy som behøves for å kunne utvikle seg i sitt fag. Min hovedoppgave er å utøve meningsfull og innholdsrik undervisning for barn og unge, skriver danselæreren når hen beskriver sin jobbsituasjon i kulturskolen.

Dansepedagog, dansekunstner og lagspiller er begrep danselæreren bruker for å beskrive seg selv. Før undervisningsdagen begynner har hen allerede brukt flere timer i dansesalen, for å forberede og planlegge dagens undervisning. Det er viktig for meg å gi elevene en god innføring i faget gjennom et helhetlig og gjennomtenkt undervisningsopplegg, skriver danselæreren når hen beskriver sine arbeidsoppgaver i kulturskolen. Danselæreren forteller om hvordan hen i løpet av en uke møter over 200 elever, med ulike alder, sjanger og nivå og ikke minst ulike motivasjoner for å delta. De raske skiftene og store kontrastene krever mye av hen som pedagog. "Da jeg sier farvel til 16-åringene etter deres jazztime, står 3-åringene klare og spente i døra".

"Jeg føler at jeg er faglig sterk på mitt område og med erfaring fått god kompetanse på hva elevene bør lære på ulike tidspunkt ut i fra alder, nivå og sjanger" svarer danselæreren på spørsmål om hva hen mestrer godt i arbeidet. Det pedagogiske og didaktiske arbeidet er i stor grad autonomt, men jeg samarbeider mye med fagkollega i kulturskolen, forteller danselæreren. "Vi er heldigvis to danselærere i denne kulturskolen". Dette samarbeidet sier hen at er svært verdifullt, både med tanke på faglig diskusjon og utveksling, men også for

trivsel på arbeidsplassen. "Å ha noen og spille ball med tror jeg gjør alle bedre" skriver danselæreren når hen beskriver positive sider ved å være flere lærere ved samme fag.

Selv om danselæreren ser positivt på autonomien i arbeidet, ønsker hen at rektor involveres i pedagogisk arbeid, for å tilegne seg forståelse for faget: "Jeg synes rektor bør ha god kjennskap til hva som foregår på dansegulvet". Hen påpeker hvordan kulturskolen har fag som i stor grad er ulike, og at det kan være en utfordring for rektor å ha en god nok kjennskap til alle. "Ofte kalles kulturskoler fortsatt musikkskoler, og man kan dermed føle at musikk er prioritetsfag nr. 1. Her har kulturskolerektorer en viktig jobb å gjøre, slik at alle de ulike fagenes verdi er likestilt". Det er viktig at rektor ivaretar oss kulturskolelærere godt, og er klar over den arbeidsmengden som kreves av oss i de ulike fagene, skriver danselæreren på spørsmål om hva hen ser som rektors viktigste oppgaver.

Danselæreren beskriver kulturskolen som et flerfaglig fellesskap med et felles samfunnsoppdrag, og rammeplanen som et felles styringsdokument. Danselæreren skriver videre at kulturskolen har en lang venteliste, bare på dans er det flere hundre elever som ikke har fått plass. For å lykkes med å gi kunstoppplæring til alle barn og unge som ønsker det behøves det flere lærere, utdyper danselæreren. Hen forteller at kulturskolen har en form for talentprogram i dansefaget, som betyr at elever med særlig interesse og talent delvis blir ivaretatt, men dette tilbudet behøver videreutvikling. Kulturskolen gjør mye godt arbeid med samarbeid korps på musikkfaget, men at dette ikke har lyktes på dans. To dansepedagoger med en allerede full timeplan vanskeliggjør muligheten for at kulturskolen skal være en reell samarbeidsaktør med eksempelvis grunnskolen, skriver danselæreren. "En viktig ledelsesutfordring er å disponere de ressursene rektor har til rådighet slik at man kan oppnå rammeplanens mål for kulturskolen. Kulturskolerektoren må dermed være kreativ og hele tiden søke løsninger for å oppnå dette".

5.3.1 Oppfatninger om egen identitet, kulturskolens samfunnsmandat og kulturskolen som organisasjon

Igjen vil jeg trekke ut noen hovedaspekter fra analysen av danselærerens besvarelse. De tre temaene er de samme, men her vil jeg begynne med identitet. Jeg opplever at dette er tyngdepunktet når danselæreren snakker om jobben sin. Nøkkelbegrepet for den narrative analysen av danselærerens refleksjonsskriv var "kompetanse". I det følgende vil jeg vise

hvordan dette kommer til syne i oppdagelsene, og hvordan dette relaterer seg til teoretiske perspektiver.

Oppdagelser knyttet til egen identitet:

Danselæreren vektlegger faglig kompetanse, og dansefagets posisjon i kulturskolen. Hen ser på sin hovedoppgave som å utøve meningsfull og innholdsrik undervisning. Hen beskriver at gjennom opplæringen i kulturskolen skal elevene få verktøy til å utvikle seg, og være nysgjerrige og utforskende i faget. Med dette beskriver også danselæreren en oppfatning av sitt mandat som går utover det å "bare" drive danseopplæring, mandatet har også en "oppdragende rolle". Heggen (2005) skriver at en viktig del av det som danner profesjonsutøverens profesjonelle identitet er synet på hvilken kunnskap som ligger til grunn for fagutøvelsen. Danselæreren nevner at hen skal ivareta både mer dansetekniske aspekter som sjanger, nivå og alder på elevene, men også at hen ønsker å utdanne elevene til å bli "hele mennesker". Igjen vil jeg trekke frem Grimens (2008) tre kriterier for profesjoner, som har gjort rede for i teorikapittelet. Denne gangen tredje kriterium: det politiske kriterium. Grimen skriver at profesjonene er heteroteliske i form av de skal "virke for noen" og gjennom dette oppnår sin legitimering i samfunnet. Angelo (2014) debatterer dette i et kunstpedagogisk perspektiv, og skriver at den kunstneriske og kunstpedagogiske profesjon heller er autotelisk, ved at målet med handlingen er handlingen selv. I danselærerens beskrivelse av sitt mandat oppfatter jeg at hen både har et heterotelisk og et autotelisk syn på sin profesjon. Hen har en oppfatning av at det er en mening *med* å drive danseopplæring, for å gi kunnskap til elevene og bidra til deres utvikling av refleksjon, kreativitet og samarbeidsevner. Samtidig beskriver danselæreren arbeidet sitt som autotelisk, i at det er mening *i* å drive danseopplæring, og at kunstfaget er verdifullt i seg selv.

Danselæreren løfter frem dansefagets betydning for allmenndanning, og ønsker å synliggjøre det eksklusive kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for hens profesjon, jmfør Angelo (2014). Samtidig snakker hen om kunstfagene generelt, og hvilke verdier som bør ivaretas i kunstfaglig opplæring. Hen beskriver hva en god kulturskolelærer på en måte som kan treffe alle kunstfagene i kulturskolen. Jeg oppfatter det derfor som at danselærerens profesjonsidentitet bygges både av en sterk tilknytning til dansefaget ved at hen poengterer aspekter direkte knyttet til dansefaget, men også til det å være kunstpedagog ved at hen også har fokus på aspekter som gjelder hele feltet på tvers av fagområdene.

Oppdagelser knyttet til kulturskolen som organisasjon:

Danselæreren beskriver at kulturskolen skal være et flerfaglig fellesskap med felles mål, og at rammeplanen er en viktig faktor i dette. Samtidig problematiser hen at kulturskolen fremdeles kan oppleves som "musikkskoler", og at andre fagene ikke har samme prioritet som musikkfaget. Jeg tolker dette i retning av at danselæreren ønsker å ta del i et fellesskap, som strekker seg utover det å være fagspesifikt, men at hen mener at kulturskolen enda ikke lykkes med å danne dette fellesskapet. Ønsket om et flerfaglig fellesskap tror jeg har sammenheng med danselærerens profesjonsidentitet. Danselærerens profesjonsidentitet bygger på et mandat som favner bredere enn å "bare" ivareta aspekter direkte knyttet til dans. Dette gjør at danselæreren kan føle tilknytning til kulturskolen som flerfaglig fellesskap, forutsatt at kulturskolens mål og verdier blir synliggjort, og er i tråd med de verdier læreren har. Dette støttes av de teoretiske perspektiver jeg har presentert om verdibasert ledelse. Beyer (2006) skriver at verdibasert ledelse i stor grad handler om hvordan menneskelige verdier ivaretas i en organisasjon, og hvordan man med fokus på felles verdier kan skape et støttende fellesskap med rom for individuell utfoldelse, altså selvledelse. Et sentralt aspekt vil derfor være hvordan kulturskolen som organisasjon kan utvikle dette støttende fellesskapet med felles verdier. Dette vil være et tema i neste kapittel.

Selvledelse er et viktig perspektiv i danselærerens besvarelse. Danselæreren ser positivt på autonomien i arbeidet, og nevner fagkollega som en viktig støttespiller. Hen ønsker at rektor involveres i pedagogisk arbeid, for å kunne lære om dansefagets egenart og for å forstå de utfordringene man har som dansepedagog. Jeg tolker dette som at danselæreren er trygg på egen kompetanse, og derfor har en forventning om frihet i arbeidet. Dette stemmer med Gotvassli (2015) sin karakterisering av en kunnskapsarbeider, hvor nettopp denne autonomien er avgjørende.

Ut i fra dette er min tolkning av danselærerens syn på organisasjonen er at hen oppfatter kulturskolen som en mulig arena for å kunne danne et flerfaglig fellesskap, hvor felles mål og verdier er retningsgivende. Hen karakteriserer kulturskolen som en kunnskapsorganisasjon, ved å fokusere på sin rolle som fagspesialist med en høy grad av selvstyring. Jeg sammenfatter dette som at hen har en oppfatning om at autonomien lærerne har i utøvelse av selve undervisningsfaget, ikke er til hinder for å bli inkludert i et kulturskolefellesskap som omhandler mye mer. Danselæreren peker på at de ulike kunstfagenes posisjon i kulturskolen

bør balanseres, og at en viktig oppgave for kulturskolen er likeverdig ivaretagelse av alle kunstfagene.

Oppdagelser knyttet til kulturskolens samfunnsmandat:

Danselæreren er kritisk til hvordan kulturskolen møter sitt samfunnsmandat gitt av rammeplanen, blant annet ved å påpeke kulturskolens lange venteliste. Hen påpeker at kulturskolen til en viss grad samarbeider med andre aktører som eksempelvis musikkorps, men at dette samarbeidet enda ikke inkluderer flere fag. Danselæreren viser til at kulturskolen har et tilbud under fordypningsprogrammet, men at dette er begrenset. Hen foreslår å øke ressursene til dansefaget, ved å tilsette flere lærere, for å kunne utvide tilbudet. Ut i fra dette forstår jeg det som at danselæreren har en god kjennskap til kulturskolens samfunnsmandat, og vet hva det innebærer. Dette tror jeg igjen har sammenheng med at danselærerens oppfatning om at kulturskolen skal være et fellesskap med felles mål og visjon.

Rektor beskrives av danselæreren som den ansvarlige for å ivareta kulturskolens samfunnsmandat, og at rektor må være kreativ for å kunne finne løsninger på dette. Dette kan knyttes sammen med danselærerens oppfatning av kulturskolen som organisasjon.

Danselæreren ønsker å beholde sin posisjon som fagspesialist, og ser på rektor som ansvarlig for å ivareta kulturskolen som helhet.

5.4 Musikk lærer 1

Musikklærer 1 bruker ganske enkelt begrepet lærer om seg selv: "Å formidle kunnskap til barn er jeg rå på". Min hovedoppgave er å formidle mitt instrument på en enkel og god måte, uansett hvilken alder eller nivå elevene er på, skriver musikklærer 1. Jeg mener at den gode kulturskolelæreren er pliktoppfyllende, forbilledlig, prioriterer elevene sine og smitter sin glede for sitt kunstfag over til elevene, utdyper musikklærer 1 under spørsmål om hva som er en god kulturskolelærer.

Musikklærer 1 forteller at hen liker selvstyringen i arbeidet, og ønsker ikke at rektor i stor grad skal involveres direkte i utforming av hens undervisningsopplegg. Musikklærer 1 underviser på ett instrument, og har et stort antall elever. "Rektors viktigste oppgave knyttet til undervisningstilbudet er å tilrettelegge for lærerne" svarer Musikklærer 1 på spørsmålet om hva som er rektors viktigste arbeidsoppgave knyttet til undervisningstilbudet. Når det gjelder

utforming av lokale læreplaner for kulturskolens fag ønsker musikk lærer 1 at rektor kan involveres, og "en titt innom musikkrommet i ny og ne skader heller ikke".

Det er flere utfordringer ved å jobbe i kulturskolen, skriver musikk lærer 1. Hen påpeker deltidsproblematikken, og hvordan dette utfordrer muligheten til samarbeid med kollegaer. Hen føler seg ganske alene om å undervise i sitt fag, og savner mulighet til faglig diskusjon. I denne kulturskolen er de to lærere på dette instrumentet, men den andre læreren har en mye mindre stilling og færre elever. Musikk lærer 1 påpeker at hen ikke vet om noen andre som underviser et like stort antall elever på dette instrumentet. "Mitt viktigste kollegafelleskap blir vel de kollegaene som jeg faktisk møter". Musikk lærer 1 nevner også økonomi og tilgjengelige ressurser som utfordringer, som blant annet styrer hvor mye tid hen har til rådighet per elev.

Kulturskolen er i følge musikk lærer 1 for dårlig til å gi kunstoppplæring til barn og unge som ikke har økonomi til å søke vanlig elevplass. Kulturskolen gjør for lite utenom betalte tilbud, skriver musikk lærer 1. "Vi er perfekte folk til å kunne skape fine "kulturpakker" for skole og andre arenaer, som møter en masse heller enn enkeltindivider". I tillegg påpeker hen at kulturskolen som ressurscenter er "bortgjemt", og hen mener det bør gjøres en innsats for å synliggjøre det kulturskolen kan bidra med i samarbeid med andre aktører. Hen trekker frem at det finnes fordypningstilbud ved noen av kulturskolens fag, i tillegg til at arenaer som Drømmestipendiet og UKM skaper gode muligheter for elever med særlig interesse.

5.4.1 Oppfatninger om egen identitet, kulturskolen som organisasjon og kulturskolens samfunnsmandat

Jeg starter denne delen med å se på oppdagelser knyttet til musikk lærer 1 sin egen identitet. Deretter ser jeg på hvordan hen beskriver kulturskolen som organisasjon, og til slutt kulturskolens samfunnsmandat. Nøkkelbegrepet jeg fant for musikk lærer 1 var "autonomi", og dette er et sentralt tema i de oppdagelsene jeg vil diskutere videre.

Oppdagelser knyttet til egen identitet:

Musikk lærer 1 beskriver seg selv som lærer og vektlegger at det å være lærer er noe hen er god på. Hen fremstiller seg som opptatt av å ivareta elevene sine, og formidle kunstfaget til dem på best mulig måte. Ut i fra dette danner jeg meg en mening om at musikk lærer 1 sin profesjonsidentitet skiller seg fra eksempelvis kunstillæreren og danselæreren, ved å ikke være

like tilknyttet til å selv måtte være utøvende i kunstfaget. Dette mener jeg igjen har tilknytning til musikk lærer 1 sin utdanning og vei inn i kulturskolelæreryrket. Musikk lærer 1 har en utdanning hvor fokuset i utdanningsprogrammet er på det pedagogiske ved å være musikk lærer, ikke at studentene selv skal være utøvende musikere. Dette til forskjell fra eksempelvis danselæreren, som har en utdanning som fokuserer både på det utøvende og det pedagogiske.

I mitt teorikapittel har jeg beskrevet hvordan det kunstpedagogiske profesjonsfeltet er bredt, og preget av et mangfold i både fag, utdanningsløp og utøvelse i praksis, til forskjell fra eksempelvis legeprofesjonen som har et formalisert kunnskapsgrunnlag og dermed også et formalisert utdanningsløp. Heggen (2008) skriver at profesjonsidentitet relaterer seg til hvordan man er sosialisert til sin profesjon, gjennom utdanning og praksis. Utdanningen blir en del av det epistemiske kriterium (Grimen, 2008), for profesjonene, og utdanningen danner et viktig grunnlag for hvordan en utøvers profesjonelle identitet utvikles. Dette diskuteres igjen i en kunstpedagogisk kontekst i Angelo (2014), som påpeker hvordan mangfoldet i dette feltet vanskeliggjør det å vise til et eksplisitt kunnskapsgrunnlag. I denne oppdagelsen i analysen av musikk lærer 1 sitt refleksjonsskriv, kommer det til uttrykk hvordan nettopp denne betraktningen rundt utdanning får konsekvenser for forming av profesjonsidentiteten. Musikk lærer 1 beskriver seg selv som lærer, og min oppfatning er at hans utdanning er en stor påvirkning i dette. Jeg vil poengtere at jeg ikke betegner dette som negativt, men en interessant forskjell fra de andre informantene som i større grad legger vekt på sin egen fagutøvelse.

Oppdagelser knyttet til kulturskolen som organisasjon:

Musikk lærer 1 er positiv til autonomien man har som kulturskolelærer, og er trygg på sin egen kompetanse som lærer. Dette viser seg å være sentralt hos alle mine informanter og igjen har dette henstilling til teori om kunnskapsorganisasjoner, og hvordan Gottvassli (2015) betegner kunnskapsarbeideren. Musikk lærer 1 beskriver i sitt refleksjonsskriv at hen har et selvstendig ansvar for sin undervisning, og har høy kompetanse på sitt arbeidsområde i kulturskolen.

Musikk lærer 1 beskriver at hen kan føle seg ensom i arbeidet, og savner faglige diskusjoner med kollegaer og muligheter for å bli inspirert av andres metoder. Musikk lærer 1 skriver at hen ikke vet om andre musikk lærere som underviser i dette instrumentet i samme omfang som hen selv. Jeg tolker dette som at musikk lærer 1 savner et fellesskap hen kan føle tilstrekkelig tilknytning til og identifisere seg med. Igjen kan dette knyttet til Grimen (2008) sitt

organisatoriske kriterium for profesjoner, og Angelo (2014) sin betraktning om at det kunstpedagogiske feltet har mange fellesskap og uttalte "vi". For denne informanten er det kanskje mangel på fellesskap som blir mest fremtredende. Der kunslæreren oppfatter sitt "vi" som kunslærere i andre kulturskolen, danselæreren har sitt "vi" med danselærerkollega i kulturskolen og musikk lærer 2 med andre fagkollegaer, mangler altså musikk lærer 1 denne sterke fellesskapsfølelsen. Det kan være flere grunner til dette, men jeg vil presentere min hypotese. Musikk lærer 1 sin profesjonsidentitet dreier seg mer om å være lærer, enn å være musiker. Med dette vil hen heller ikke kjenne en sterk tilknytning til eksempelvis andre utøvende musikere, det er ikke en rolle hen i stor grad identifiserer seg med. Musikk lærer 1 kjenner heller ingen med en undervisningspraksis som er lik sin egen, og kan derfor ikke danne et fellesskap som omhandler denne spesifikke undervisningstypen. Hen beskrives kulturskole-fellesskapet som nærmest tilfeldig, ut ifra hvilke kolleger en faktisk møter i sin arbeidshverdag.

Spørsmålet blir derfor hvordan man kan gjøre kulturskolen som organisasjon til et fellesskap som lærerne på tvers av fag kan knytte seg til, og dette vil jeg diskutere videre i kapittel 6 når jeg sammenligner oppdagelsene fra de ulike informantene.

Musikk lærer 1 forteller at hen liker selvstyringen i arbeidet, og ønsker ikke at rektor i stor grad skal involveres direkte i utforming av hens undervisningsopplegg. "Rektors viktigste oppgave knyttet til undervisningstilbudet er å tilrettelegge for lærerne". Når det gjelder utforming av lokale læreplaner for kulturskolens fag ønsker musikk lærer 1 at rektor kan involveres, og "en titt innom musikkrommet i ny og ne skader heller ikke". Musikk lærer 1 har altså et syn på rektor som en tilrettelegger som legger rammebetingelser, men som ikke involveres direkte i den enkelte lærers undervisningspraksis. Musikkrommet er lærerens domene, hvor hen har individuelt handlingsrom, hvor rektor er velkommen til å "besøke" uten å "blande seg inn". Igjen, et eksempel på de løse koblingene som preger kulturskolen som organisasjon, og ikke minst et trekk ved kunnskapsorganisasjoner (Paulsen, 2011)

Oppdagelser knyttet til kulturskolens samfunnsmandat:

Musikk lærer 1 beskriver kulturskolens samfunnsmandat med utgangspunkt i rammeplanen, og poengterer at kulturskolen gjør for lite utenom betalte tilbud. Hen mener at flere barn og unge blir stående utenfor, på grunn av økonomi. Musikk lærer 1 foreslår at kulturskolen lager "kulturpakker" som kan presenteres til skoler eller andre arenaer, hvor alle i tilknytning til

denne arenaen kan delta. Dette kan igjen tolkes som at musikk lærer 1 mener at kulturskolen skal ivareta et bredere perspektiv enn å "bare" drive opplæring i eksempelvis musikk. Dette har betydning for de verdiene kulturskolen som organisasjon skal ha, som igjen kan ha betydning for musikk lærer 1 sin tilknytning til kulturskolen som organisasjon.

Musikk lærer 1 mener at kulturskolen bør gjøre en innsats med synliggjøring med tanke på hva de kan bidra med i samarbeid med andre aktører. Igjen kan dette tyde på musikk lærer 1 mener at kulturskolen mangler en klar visjon med et "hva gjør vi" og "hvem er vi". Hen nevner derimot ikke hva hen mener samarbeid med andre aktører bør innebære, og jeg vil derfor ikke diskutere videre.

Tilslutt nevner musikk lærer 1 at det ved flere av kulturskolens fag gjøres et godt arbeid med å ivareta "talentelever". Hen nevner Drømmestipendiet og UKM, som skaper gode muligheter for elever med særlig interesse. Jeg vil likevel ikke behandle dette videre, da Drømmestipendiet og UKM ikke er tilbud i regi av kulturskolen, selv om formalisert samarbeid mellom disse aktørene kunne vært et interessant aspekt.

5.5 Musikk lærer 2

"En god kulturskolelærer gir masse av seg selv i arbeidet med elevene, men har aldri behov for å hevde seg selv faglig eller personlig i møte med elevene" skriver musikk lærer 2 som svar på spørsmålet om hva som er en god kulturskole. Jeg vektlegger det å være faglig sterk og trygg på egne ferdigheter, både som pedagog og som utøver forteller musikk lærer 2. "Den gode kulturskolelæreren er et godt forbilde som gir av sin kompetanse, erfaring og personlighet uten å miste fokus på at det er elevens læring og utvikling som er det sentrale". Musikk lærer 2 beskriver seg selv som "engasjert, musiker, kreativ, sliten lærer, sosial og positiv". Jeg har en stor interesse for faget mitt, og er opptatt av å formidle dette til mine elever, skriver hen.

I løpet min arbeidsuke møter jeg elever på ulike alder og med ulikt faglig nivå, og underviser elever både alene og i små eller store grupper. Jeg besøker flere av kommunenes grunnskoler, og må skifte undervisningslokaler flere ganger. De raske skiftene og store variasjonene er utfordrende, forteller musikk lærer 2. Hen er opptatt av å skape gode møter med elevene, både faglig og personlig, for å vekke trygghet og glede hos elevene. Det kan til tider være slitsomt å alltid skulle være den som må drive frem innholdet i disse møtene, skriver musikk lærer 2.

Musikklærer 2 ser på det som en styrke at det i denne kulturskolen er flere lærere ved samme fag, men påpeker at det ligger et potensiale i å utnytte dette bedre, blant annet ved å utnytte den enkelte lærers spisskompetanse, og samkjøre undervisningsoppleggene i fagplaner. Hen beskriver deler av kulturskolekollegiumet som et viktig fellesskap, både for den faglige utviklingen, men også for den gode samtalen av mer personlig karakter. Hen jobber tett med flere fagkollegaer i den ukentlige undervisningen, og ser på dette som en god avveksling til individuelt undervisningsarbeid. Musikklærer 2 forteller at hen har en god tilknytning til en av grunnskolene hen besøker i løpet av uka, og jobber tett i samarbeid med lærere, leder og elever på denne skolen.

Musikklærer 2 reflekterer over rektors rolle i kulturskolen: "Rektor har i sin jobb mange å forholde seg til, dette kan føre til at oppfølging av oss lærere kan bli sporadisk og dermed litt overfladisk. Jeg ønsker at rektor skal være en tydelig leder av kulturskolen, som kan avklare spørsmål, problemstillinger og situasjoner vi kan møte med mange lærere, elever, foreldre og andre aktører". Arbeidet som kulturskolelærer beskrives av musikklærer 2 som i stor grad selvstyrt, men hen påpeker at dette også har utfordringer. "Jeg synes det er utfordrende å lage gode undervisningsopplegg over lang tid og kunne ha tenkt meg mer retningslinjer med henhold til didaktiske og metodiske valg i undervisningen". Musikklærer 2 ønsker at rektor i samarbeid med lærerne, utvikler en klar visjon og et innhold for kulturskolens tilbud, som kan legge retningslinjer og rammer for undervisningen. "Når det er sagt mener jeg at rektors mer direkte involvering må stå i forhold til rektors kunnskapsnivå om det aktuelle temaet eller faget".

Kulturskole som begrep er i følge musikklærer 2 viktig for å understreke det samfunnsoppdraget kulturskolen har. "Kulturskolelæreren skal med sin faglige kompetanse utvikle bevissthet, forståelse og ferdigheter hos elevene sine, i et bredere kulturelt perspektiv enn "bare" tekniske ferdigheter i et estetisk fag" sier musikklærer 2. Musikklærer 2 mener kulturskolen i stor grad lykkes med å gi alle barn og unge som ønsker det muligheter til å starte i kulturskolen, men at det likevel er noen som står utenfor blant annet på grunn av økonomi. Hen poengterer at kulturskolen har et godt samarbeid med korps, men at det mangler en tydelig strategi for samarbeid på andre fagområder. Når det gjelder elever på et spesielt høyt nivå, opplever musikklærer 2 at hen ikke har nok ressurser til å kunne ivareta disse på en måte som sikrer den utviklingen disse elevene ønsker. "Jeg har brukt mye fritid i møte med disse elevene".

5.5.1 Oppfatninger om egen identitet, kulturskolen som organisasjon og kulturskolens samfunnsmandat

For denne informanten velger jeg å først se på oppdagelser knyttet til informantens egen identitet som kulturskolelærer, deretter kulturskolen som organisasjon og til slutt kulturskolens samfunnsmandat. "Samarbeid" var nøkkelbegrepet jeg identifiserte i analysen av denne informantens refleksjonsskriv, og den narrative analysen ble skrevet ut i fra dette.

Oppdagelser knyttet til egen identitet:

Musikklærer 2 beskriver seg selv både som musiker og lærer, og trekker frem det å være et godt forbilde for elevene sine. Hen vektlegger det å gi av seg selv til elevene, og forteller hvordan hen bruker mye av sin fritid for å ivareta elevene på et spesielt høyt nivå. Ut i fra dette synes jeg det er relevant å trekke inn et aspekt fra kunstpedagogisk profesjonsteori. Angelo (2014) beskrev hvordan tre perspektiv er formende for kunstpedagogens profesjonsforståelse: makt, identitet og kunnskap. Maktperspektivet omhandlet hva eller hvem som bestemmer den enkeltes profesjonsforståelse, og innunder dette finner man personlige føringer. De personlige føringene knytter seg blant annet til profesjonsutøverens "kunstnerkall". Angelo (2014, s. 56) skriver: "Å være kunstpedagog er ikke bare et yrke som betjenes, det er ofte også et liv som leves". Dette tolker jeg at stemmer godt på måten musikklærer 2 beskriver sitt virke. Å være musikklærer er ikke bare en jobb hen *har*, men noe hen *er*. Det vises eksempelvis gjennom at Musikklærer 2 påpeker hvordan hen bruker mye fritid i møte med elever på et høyt nivå, han beskriver at hen ønsker å være et troverdig forbilde som deler av sin personlighet. Dette er også sammenfallende med hvordan Gotvassli (2015) beskriver kunnskapsarbeidere, og hvordan de ofte kan ha et sterk kallsdriv.

Musikklærer 2 beskriver hvordan stadige skifter og variasjoner i arbeidshverdagen kan være utfordrende. Dette omhandler både fysisk forflytning, variasjon i instrument, type undervisning og type elever. Jeg vil igjen henvise til Angelo (2014) sine tre perspektiv på hva som former kunstpedagogens profesjonsforståelse, i denne sammenheng identitetsperspektivet. Angelo (2014, s.56) skriver: "Hvem kunstpedagogen oppfatter at hun er, eller hvem hun skvises mellom å være, har altså avgjørende betydning for hvordan praksisen hennes blir". Musikklærer 2 "skvises" både mellom å være lærer og utøver, lærer på ulike instrumenter, mellom bredde og dybdeundervisning og mellom arbeid individuelt og i samarbeid med andre. Til hvert av disse aspektene ligger det et kunnskapsgrunnlag, og igjen

vil musikk lærer 2 sitt syn på nødvendig kunnskap for sin utøvelse være en viktig del av det som danner profesjonsforståelsen, jamfør Heggen (2005) og Angelo (2014).

Musikk lærer 2 er den eneste av informantene som har deler av sin undervisning desentralisert. Ved en av grunnskolene hen besøker i sin arbeidshverdag, opplever musikk lærer 2 et fellesskap på tvers av fag. De andre i dette fellesskapet er ikke musikk lærere, så dette er et "vi" dannet på andre premisser enn faglig tilknytning. Ettersom dette er en grunnskole er det kanskje et samarbeid om å utvikle elevene som danner grunnlaget for dette fellesskapet, og musikk lærer 2 sitt mandat her blir å være "den med musikkfaglig kompetanse". Dette er igjen med å forme musikk lærer 2 sin profesjonsidentitet, og hens identitetsoppfatning vil være knyttet til flere "vi", jamfør det organisatoriske kriteriet for profesjoner (Grimen, 2008).

Ut i fra det jeg har beskrevet ser jeg at musikk lærer 2 har en sterk tilknytning til musikkfaget, og at dette er utgangspunktet for måten hen utøver sin undervisningsvirksomhet på. I alle de møtene musikk lærer 2 opplever i sin arbeidshverdag er det den faglige tilknytningen som står i fokus, og hvordan dette kan formidles på best mulig måte. For å kunne gjøre dette bruker musikk lærer 2 mye av seg selv og sin personlighet, sine erfaringer og ikke minst sin fritid. Dette underbygger Angelo (2014) sin påstand om at kunstpedagogprofesjonen kan være sterkt person- og kontekstavhengig.

Oppdagelser knyttet til kulturskolen som organisasjon:

Musikk lærer 2 er opptatt av fellesskap, og ønsker at fellesskapet i kulturskolen skal styrkes. Per i dag har hen et tett samarbeid med flere kulturskolelærere og de er flere lærere som deler samme fag, noe musikk lærer 2 beskriver som positivt og en styrke for kulturskolen. Hen uttrykker imidlertid et ønske om å utnytte potensialet i samarbeid på en bedre måte, ved at lærerne i større grad enes om innhold og retning for undervisningsopplegget. Jeg har i teorikapittelet beskrevet ledelse i kunnskapsorganisasjoner, og hvordan dette kan preges av "løse koblinger" (Paulsen, 2011). Et av eksemplene jeg ga på dette satt i en kulturskolekontekst var hvordan en rammeplan kan implementeres i kulturskolen som organisasjon, men at dette ikke har effekt på den enkelte kulturskolelærers "private læreplan". Jeg mener at musikk lærer 2 sin uttalelse støtter denne betraktningen, og viser behovet for å opprette lokale fagplaner for å kunne styrke kulturskolen som fellesskap.

I likhet med kunstlæreren, danselæreren og musikk lærer 1 beskriver også musikk lærer 2 en stor grad av selvstyring i sitt arbeid. Musikk lærer 2 beskriver også utfordringer med dette, og uttrykker et ønske om tydeligere retningslinjer. Retningslinjene vil kunne styrke mulighetene for kollegialt samarbeid, og også sikre at lærernes spisskompetanse utnyttes. Musikk lærer 2 beskriver rektors rolle som en tilrettelegger, med et overordnet ansvar og den med beslutningsmyndighet i kulturskolen. Jeg tolker det dithen at musikk lærer 2 skiller mellom fag og ledelse, i en form av at hen ønsker å beholde sin faglige autonomi, men at rektor bør ha kontroll over rammebetingelsene. Hen ønsker at rektor i samarbeid med lærerne skal utforme en felles visjon for kulturskolen, som vil skape retning og mål for hele skolen basert på den totale kompetansen kulturskolen innehar. Igjen har dette henstilling til det Busch (2014) skriver om verdibasert ledelse, og hvordan verdibasert ledelse kan utøves som et samspill mellom alle medlemmene i en organisasjon. Samtidig som kulturskolens visjon og verdier utvikles, kan kulturskolens mål formuleres og dermed skape innhold til visjonen.

Oppdagelser knyttet til kulturskolens samfunnsmandat:

Musikk lærer 2 mener at kulturskolens mandat strekker seg utover det å "bare" gi teknisk opplæring i et kunstfag, ved å også inneha et bredere kulturelt perspektiv. Denne oppfatningen harmonerer med musikk lærer 2 sin profesjonsidentitet. Ut ifra dette tolker jeg det som at musikk lærer 2 mener at kulturskolens samfunnsmandat kan beskrives som å "utdanne hele mennesker", og at dette bringer med seg et sett av etiske normer og verdier, forankret i kulturskolelæreres verdier.

Musikk lærer 2 mener at noen barn og unge blir stående utenfor kulturskoletilbudet på grunn av økonomi. Jeg tolker det dithen at musikk lærer 2 mener at den økonomiske utfordringen handler om at ikke alle har mulighet til å betale kulturskolekontigenten. Hen trekker frem kulturskolens samarbeid med korps, men at samarbeid utover dette mangler strategi. Når det gjelder elever med særskilt interesse og talent, har musikk lærer 2 uttalt at hen bruker mye fritid på å ivareta disse. Ut ifra dette tolker jeg det som at musikk lærer 2 bare delvis mener at kulturskolen møter sitt samfunnsoppdrag, gitt av rammeplanen.

5.6 Kulturskolerektoren

"Som kulturskolelærer er man alltid del av et større fellesskap" skriver rektor i sitt refleksjonsskriv. Rektor som leder av kulturskolen er opptatt av at kulturskolen skal være et fellesskap, som kulturskolelærerne tar del i. Nettopp dette fellesskapet er det som skiller det å

være kulturskolelærer, fra å være eksempelvis danselærer eller musikk lærer, skriver rektor. "Samarbeid, pedagogiske diskusjoner og felles ansvar for elever er nøkkelen til god utvikling, både av den enkelte lærer og elev, men også av kulturskolen som helhet. Læreren må ha forståelse for at hen er en del av kollegiet. Undervisning kan ikke foregå i et vakuum uten kontakt med andre kolleger".

"Hovedoppgaven til kulturskolelærerne er å formidle kunstfag til elevene, og en god kulturskolelærer har alltid elevene som første prioritet" svarer rektor på spørsmål om å beskrive en god kulturskolelærer. En forutsetning for å lykkes som kulturskolelærer er en solid kunstfaglig og pedagogisk kompetanse, noe lærerne i denne kulturskolen har, forteller rektor. På spørsmål om hva lærerne i denne kulturskolen mestrer godt poengter rektor at "vi har et meget kompetent kollegium i denne kulturskolen". Rektor beskriver at lærerne skal skape gode relasjoner til både elever og foreldre, ivareta elevens faglige utvikling og ikke minst ivareta det ansvaret det er å ha en stor grad av selvbestemmelse i sin jobb. "Det er flere utfordringer en kulturskolelærer kan møte i sin jobbsituasjon, en av dem er det å forstå at man er del av et fellesskap. Fortsatt er det lærere som mangler forståelse for at elevene i kulturskolen er et felles ansvar for lærerne"

Rektor beskriver at hans rolle som leder er å ha et blikk over kulturskolen som helhet, og styre overordnede mål for undervisning, rammer og ressurstildeling, men utover dette er lærerne autonome i organisering av undervisning. "Jeg ønsker å være en som kulturskolelæreren kan reflektere og diskutere sin praksis med" skriver rektor. "Tid med lærerne er en viktig ledelsesutfordring", og rektor vektlegger sitt ansvar for at kollegiet drøfter pedagogiske tema.

"Kulturskolen følger kulturskolerådet rammeplan, og dette fører med seg noen forpliktelser", skriver rektor som del av svaret på hva som skiller det å være kulturskolelærer fra eksempelvis danselærere eller kunstdlærer. Forpliktelsene dreier seg blant annet om å skulle ha et fordypningsprogram, et kjerneprogram og et breddeprogram. "Vi lykkes til en viss grad med å møte samfunnsmandatet" skriver rektor. Kulturskolen har en venteliste på flere hundre elever, og lykkes derfor ikke med å kunne tilby opplæring til alle barn og unge som ønsker det. Tyngden av kulturskolens undervisning ligger under kjerneprogrammet, men rektor mener også at kulturskolen til en viss grad lykkes med å ivareta elever med særlig interesse. Hen påpeker at lærerne er gode til å se den enkelte elev, og dennes behov. Rektor fremhever kulturskolens gode samarbeid med skolekorps, men at det fremdeles er en vei å gå for å bli et

reelt ressurscenter for andre aktører i kommunen. Rektor ønsker seg blant annet et samarbeid med den lokale distriktsoperaen, og å benytte kulturskolens sentrale beliggenhet til å trekke til seg samarbeid med nasjonale aktører.

5.6.1 Oppfatninger om kulturskolen som organisasjon, kulturskolelærere, kulturskolens samfunnsmandat

I denne drøftingen vil jeg først ta for meg oppdagelser knyttet til rektors oppfatning om kulturskolen som organisasjon. Dette opplever jeg at er hovedfokus i rektors besvarelse, og nøkkelbegrepet "kulturskolen som fellesskap" ble valgt med bakgrunn i dette. Deretter vil jeg drøfte oppdagelser knyttet til kulturskolelærere og til slutt kulturskolens samfunnsmandat.

Oppdagelser knyttet til kulturskolen som organisasjon:

Kulturskolerektorens viktigste fokus når det gjelder kulturskolen som organisasjon, er at kulturskolen skal være et samlende fellesskap. Dette å være en del av dette fellesskapet er i følge rektor det som skiller det å være kulturskolelærer fra å være eksempelvis musikk lærer eller danselærer. Hen mener at å ta del i et fellesskap med felles ansvar for elever og kulturskolens undervisning vil gi positive effekter både for lærere og elever. Rektor skiller ikke mellom fag når hen snakker om dette fellesskapet, og legger derfor til grunn av kulturskolen har andre trekk som kan være samlende for alle lærerne.

Selv om rektor ønsker at alle kulturskolelærerne skal ta del i dette fellesskapet, poengterer hen at hen opplever at ikke alle lærerne har samme oppfatning på denne måten. Hen sier blant annet at: "undervisning kan ikke foregå i et vakuum uten kontakt med andre kolleger". Rektor ønsker altså ikke at kulturskolen skal være en arena hvor lærere driver sin undervisning som "private praksiser". Det at lærerne skal knytte seg til kulturskolen som et "vi" er sentralt for rektor, og dette vil jeg diskutere videre under oppdagelser knyttet til kulturskolelæreren.

Rektor beskriver sin rolle som en med overordnet ansvar for kulturskolens virksomhet, som koordinerer og tilrettelegger for lærerne. Hen påpeker sitt ansvar for å drøfte pedagogiske tema med kollegiet. Disse diskusjonene kan igjen være et viktig ledd i verdiutvikling av kulturskolen. Ut i fra disse oppdagelsene tolker jeg at også rektor beskriver kulturskolen som en kunnskapsorganisasjon, og "aksepterer" kulturskolelærernes rolle som fagspesialister med en stor grad av selvbestemmelse i sitt arbeid.

Oppdagelser knyttet til kulturskolelærere:

Kulturskolerektoren skiller ikke mellom fag når hen snakker om lærerne, men trekker frem aspekter som å formidle kunstfag, prioritere elever, se elevene, samarbeide med andre lærere og ikke minst å ivareta sin autonomi i arbeidet. Alle disse aspektene kan sees å gjelde for alle kulturskolens lærer, uavhengig av fagene de er tilknyttet. Ved å bruke begrepet kunstpedagog kan man si at rektor beskriver kulturskolelærerne som kunstpedagoger, og ikke som dansepedagoger, kunstlærere eller musikk lærere. Rektor har dermed definert et "vi", et organisatorisk kriterium (Grimen, 2008), basert på noe annet enn tilhørighet til det enkelte kunstfag. Slik rektor beskriver det er dette et fellesskap basert på det å være kunstpedagog, og det å formidle estetiske fag til elever.

Kulturskolerektoren anser kulturskolelærerne som meget kompetente, og understreker også at god kunstfaglig og pedagogisk kompetanse er en forutsetning for å være en god kulturskolelærer. Rektor mener altså at det foreligger et nødvendig kunnskapsgrunnlag for å kunne være kunstpedagog, en oppfatning som harmonerer med profesjonsteorien (Angelo, 2014). Rektor beskriver at hen som leder ivaretar rammene rundt lærernes undervisningspraksis, men at utover dette er lærerne autonome i utførelsen. Som sagt i forrige avsnitt tolker jeg det som at rektor anerkjenner og aksepterer kulturskolelærernes grad av selvbestemmelse, og at hen ser på denne selvbestemmelsen som hensiktsmessig for kulturskolens virksomhet. Ved å påpeke viktigheten av et fellesskap viser rektor at hen mener at kulturskolen bør forankres i felles verdier, som også sier noe om organisasjonens intensjon og retning, jamfør teori om selvledelse. Ved at kulturskolen som fellesskap forankres i lærerne, kan de også tilegnes en stor grad av autonomi eller selvledelse, uten at dette "går på bekostning" av fellesskapet.

Oppdagelser knyttet til kulturskolens samfunnsmandat:

Rektor argumenterer for at kulturskolen delvis klarer å møte kravene i sitt samfunnsmandat, gitt av rammeplanen. Hen beskriver at ved at rammeplanen er vedtatt av kommunen som skoleeier, forplikter også kulturskolen seg til å følge den og de krav dette medfølger.

Rektor snakker om fordypningsprogrammet i kulturskolen, og at dette skal ivareta elever med særskilte evner. Hen mener at lærerne er flinke til å ivareta elever med særlig interesse, men fremhever at tyngden av undervisningsvirksomheten ligger under kjerneprogrammet. Jeg

forstår dette som at rektor mener det er andre faktorer enn lærerne som holder igjen det å videreutvikle et fordypningstilbud for elevene, eksempelvis tilgjengelig økonomi.

Kulturskolen har en lang venteliste, og klarer derfor ikke å tilby undervisning til alle som ønsker det. Dette gir rektor som leder viktige utfordringer i med tanke på samfunnsmandat, politikk og prioriteringer. Samfunnsmandatet inneholder også et krav om et breddetilbud, og samarbeid med andre aktører. Rektor fremhever et godt samarbeid med skolekorps, og har også visjoner om andre samarbeid utover dette.

6. Diskusjon, konklusjon og avsluttende betraktninger

I dette kapittelet vil jeg drøfte oppdagelsene i min analyse ved å diskutere likheter i og ulikheter i måten informantene beskriver de tema jeg har satt fokus på i min undersøkelse. Gjennom drøftingen vil jeg forsøke å gi svar på mine forskningsspørsmål for deretter å kunne sammenfatte en konklusjon til oppgavens problemstilling.

6.1 Diskusjon av oppdagelser knyttet til forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan beskriver kulturskolelærere og kulturskolerektor kulturskolen som organisasjon?

Ut i fra de oppdagelsene jeg har gjort i min analyse, knyttet sammen med det teoretiske rammeverket, konkluderer jeg med at forskningsdeltakerne på en tydelig måte beskriver kulturskolen som en kunnskapsorganisasjon.

Jeg vil i det følgende vise hvorfor jeg konkluderer slik, ved å redegjøre for (1) hvordan lærerne beskrives som kunnskapsarbeidere, (2) hvordan ledelse av organisasjonen beskrives og (3) tilslutt drøfte hvordan forskningsdeltakerne beskriver kulturskolen som fellesskap.

6.1.1 Lærerne som kunnskapsarbeidere

Sentrale funn i undersøkelsen er hvordan kulturskolelærerne fremhever sin faglige kompetanse, og at det særlig er i rollen som spesialister at de er trygge. Dette er igjen et av de trekkene som vektlegges i teori om profesjon av blant annet Molander & Smeby (2013), profesjonenes eksplisitte ekspertise. Tradisjonelt har yrkesgruppene som er profesjoner et eksplisitt ansvar for en tjeneste i samfunnet, og er sett på som spesielt kvalifisert for å utføre disse oppgavene. Denne særegne spesialistkompetansen er sentral i kulturskolelærerens tenkning om autonomitet, altså i tråd med profesjonsteorien. På bakgrunn av denne eksplisitte ekspertisen ønsker kulturskolelærerne å være autonome i sitt arbeid, uten direkte involvering fra rektor. Forskningsdeltakerne beskriver at rektor setter overordnede rammer for lærernes arbeid, men at lærerne selv planlegger og organiserer store deler av sin arbeidshverdag. Waagen (2011) trekker frem at kulturskolelærerne har høy og spesialisert fagkompetanse, gjør selvstendige valg og har selvstendig ansvar for elever. Waagen beskriver også at det kan være vanskelig å utforme en tydelig jobbeskrivelse for hver enkelt kulturskolelærer. Mine forskningsdeltakere beskriver at de i en sammensatt arbeidshverdag møter ulike typer elever,

og at jobben inneholder raske skifter i både sjanger, nivå, undervisningstype og undervisningssted. Rollen som kulturskolelærer beskrives av informantene på så ulike måter, og med så stor, individuell autonomi, at det vanskelig kunne vært utformet en felles jobbeskrivelse hvor man kunne lagt i alt dette. Kulturskolelærernes arbeidshverdag spriker i alle retninger. Jeg mener derfor at Waagen (2011) sine kjennetegn, samt Gotvassli (2015) sin beskrivelse av kunnskapsarbeideren, stemmer overens med mine informanternes beskrivelse av sin profesjon. Dette kan sees som en del av konklusjonen på forskningsspørsmålet, kulturskolelærerne beskrives som kunnskapsarbeidere. Kunnskapsarbeideren kjennetegnes i følge Gotvassli (2015) av en sterk posisjon som fagspesialist, med behov for autonomi og selvstendig arbeid med få føringer. Kunnskapsarbeideren betrakter gjerne sitt arbeid som et kall, og har gjerne en sterk profesjonsidentitet knyttet til sitt arbeid. Hva dette medfører i henhold til ledelse av kulturskolen vil være neste tema.

6.1.2 Ledelse av kulturskolen

Rektor som leder av kulturskolen beskriver at hans rolle er å ha et blikk over kulturskolen som helhet og styre overordnede mål og rammer for drift av kulturskolen. Utover dette beskriver rektor at han ønsker at lærerne i stor grad skal være autonome. Paulsen (2011) beskriver hvordan det i kunnskapsorganisasjoner behøves en annen strategi for ledelse enn hva de klassiske ledelsesteoriene inneholder, fordi det i organisasjonen kan sees å være et asymmetrisk maktforhold hvor lederen er mer avhengig av de underordnedes fagkunnskaper enn omvendt. Han argumenterer for en verdibasert ledelse, hvor selvledelse er et viktig element. Et sentralt aspekt vil derfor at kulturskolen synliggjør og forankrer sine verdier, slik at man kan lykkes med å følge en slik tilnærming. Igjen reiser dette et spørsmål om hvilke verdier kulturskolen skal forankres i.

Rektor skriver at han skal være med å styre de overordnede mål for undervisningen. Musikk lærer 2 og kunstmaleren uttrykker et ønske om pedagogiske og didaktiske retningslinjer og musikk lærer 1 beskriver at rektor gjerne kan involveres i læreplanutforming. Danselæreren skriver at rektor gjerne må involveres i pedagogiske og didaktiske valg, for å tilegne seg forståelse for faget. Det må kunne sees som positivt at kulturskolens lærere ønsker å formalisere arbeid sitt, og dette kan være et bidrag til å styrke kvaliteten på kulturskolens tilbud.

Samtidig uttrykker alle lærerne et ønske om rom for autonomi, som igjen støttes av rektor. Eksempelvis beskriver musikk lærer 1 at hen trives med autonomien i jobben, og ikke ønsker at rektor skal involveres direkte i utforming av undervisningsopplegg, men at: "en titt innom musikkrommet i ny og ne skader heller ikke". Berg, Martinsen & Thompson (1998) skriver at selvledelsen krever at organisasjonens intensjon, retning, verdier og mål, må være godt forankret, for å sikre at selvledelsen ikke leder en på "avveie". Ved at kulturskolens verdier, visjon og innhold forankres og tydeliggjøres, vil dette kunne virke som en faktor for at man lykkes med en verdibasert ledelse med et integrert fokus på selvledelse

Informantenes uttalelser kan leses som argumenterer for å utarbeides en omforent balanse mellom strukturering av fagenes og undervisningens innhold, og lærerens rom for autonomi eller selvledelse. En slik type utviklingsarbeid mener jeg det kan være naturlig at rektor leder, da dette er et arbeid som gjøres i en syntese av fag, pedagogiske prinsipper, organisatoriske og økonomiske ressurser, interne prioriteringer, politiske føringer og eventuelle muligheter for samarbeid med andre aktører. Nettopp denne typen utviklingsarbeid sees som en god strategi for ledelse i kunnskapsorganisasjoner (Busch, 2011, Gotvassli, 2015), hvor leder gjennom beslutninger og målformulering skaper en balanse mellom individuell frihet og kollektivt samarbeid.

Det er selvfølgelig avgjørende at alle kulturskolens lærere er med i denne prosessen, så den forankres både i de verdiene som finnes i lærernes profesjonsidentitet og de verdiene som skal være kulturskolens felleseie. Dette beskrives på denne måten av musikk lærer 2: "Fagplaner må utvikles i samarbeid med kulturskolelærerne slik at begge parter får eierskap til de pedagogiske og didaktiske valgene som tas". Et arbeid med å utarbeide slike fagplaner eller pedagogiske retningslinjer kan være en del av det som er verdiforankrede for organisasjonen, i at lærerne får mulighet til å synliggjøre og forankre sitt fagområde i et felles verdigrunnlag. Forskningsdeltakerne beskriver med dette et ønske om en form av prosessorientert ledelse, slik Busch (2011) foreslår som relevant for ledelse i kunnskapsorganisasjoner. Denne prosessen forankrer kulturskolens verdier og vil kunne ha en selvregulerende funksjon for selvledelsen, og sikre at kulturskolen som helhet "drar i samme retning".

6.1.3 Kulturskolen som fellesskap

Alle informantene nevner på et vis kulturskolen som et fellesskap. Kunstlæreren og musikk lærer 1 beskriver at de savner et sterkere fellesskap. Musikk lærer 2 og danselæreren

beskriver et fellesskap basert på relasjonen til noen av kulturskolekollegaene. Rektor beskriver et ønske om at kulturskolen skal være et fellesskap som alle knytter seg til. Samtidig vil lærerne beholde stor grad av selvstyring i undervisningen. Her er det en mulig motsetning. Kan man ha både individuell, fagspesifikk autonomi og samtidig et kulturelt fellesskap? Jeg mener en slik overbygning kan skje gjennom at fellesskapet gis et innhold og en faglig/pedagogisk verdi som alle ser nytten av å enes om. Altså et fellesskap som handler om en videreutvikling av kulturskolen som en kunnskapsorganisasjon, og ikke bare om å komme sammen for det sosiale. Med andre ord skolens kulturelle identitet kan rendyrkes i sterkere grad, i en prosess hvor rektor og lærere i fellesskap utarbeider felles visjon, retning og verdigrunnlag. Ved å gjøre dette kan kulturskolen lykkes med å benytte verdibasert ledelse med et integrert fokus på selvledelse.

I diskusjonen om kulturskolen som fellesskap vil jeg hente inn en uttalelse fra en av mine informanter på spørsmål om rektors involvering i pedagogiske og didaktiske valg:

"Når det er sagt, mener jeg at rektors mer direkte involvering må stå i forhold til rektors kunnskapsnivå om det aktuelle temaet eller faget" - Musikk lærer 2, som svar på spørsmål om rektors involvering i utforming av undervisningsinnhold.

Denne betraktningen er interessant på den måten at den kan diskuteres i henhold til kulturskolen som flerfaglig organisasjon. Rektor har i denne studien musikkkompetanse, og har med dette et kunnskapsnivå som gjør at hen kan involvere seg i utforming av musikkfaget. Hen har imidlertid ikke en inngående kompetanse om fagene dans, visuell kunst eller teater. Dersom rektor med bakgrunn i sin kompetanse, i stor grad involverer seg i utforming i musikkfaget, og ikke de andre fagene, vil kanskje dette kunne ytterligere forsterke synet på kulturskolen som "musikk-skole". Som en mulig løsning foreslår jeg derfor et krav til en rektor i kulturskolen at hen tilegner seg en så god oversikt om innhold og utfordringer i alle fagene, at hen kan lede både faglige diskusjoner innad og fronte kulturskolens totale innhold utad på en god måte. Dette behøves for ledelse av kulturskolen som en kunnskapsorganisasjon (Busch 2011, Gotvassli 2015). Ut i fra informantenes besvarelser, og da spesielt informantene fra andre fag enn musikk, vises det at en bred kunstfaglig kompetanse er viktig i ledelse av kulturskoler. Dette kan ivaretas enten igjennom at ledelsen besitter denne selv gjennom sammensetning av ledelsesgruppen, eller kanskje helst gjennom å legge opp til prosesser hvor spisskompetansen som lærerne selv besitter blir benyttet.

6.2 Diskusjon av oppdagelser knyttet til forskningsspørsmål 2

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan beskrives kulturskolelærerprofesjonen av kulturskolelærerne selv og av kulturskolerektor?

Ut i fra de oppdagelsene jeg har gjort i min analyse, knyttet sammen med det teoretiske rammeverket, vil jeg konkludere med at kulturskolelærerprofesjonen beskriver seg selv på den ene siden som kunnskapsorientert, fagtilknyttet og autonome og på den andre etterlyser et bredere faglig og pedagogisk fellesskap.

Oppdagelser knyttet til yrket som kulturskolelærer viser at det er flere syn på hva dette yrket innebærer, og jeg vil nå diskutere disse oppdagelsene i sammenheng med hverandre. I analysen har jeg vist at noen av informantene beskriver en sterkere tilknytning til "sitt" kunstfag, enn til det å være kulturskolelærere. Jeg vil starte med å diskutere hvordan informantene beskriver tilknytning til eget kunstfag. Det er samtidig flere fellestrekk i hvordan lærerne beskriver egen profesjon. Disse fellestrekkene kan løftes opp på et nivå hvor de ikke er fagspesifikke, men som heller knytter seg mer generelt til det å være kulturskolelærer. Altså at profesjonen som kulturskolelærer får et bredere innhold enn å eksempelvis være faglærer i dans, men ansatt i en kunnskapsorganisasjon med felles verdier og intensjoner. Dette vil være neste tema i diskusjonen.

6.2.1 Tilknytning til eget kunstfag

Jeg opplever at tre av mine informanter, danselæreren, kunsthøgskolelæreren og musikkklærer 2 har en sterk tilknytning til sitt kunstfag. De beskriver seg selv som kunstner, dansekunstner og musiker, i tillegg til det å være lærer. Alle tre beskriver at de i tillegg til å være ansatt i kulturskolen også driver med utøvende kunstnerisk virksomhet. Tilsammen mener jeg dette er en viktig del av det som bygger kulturskolelærerens profesjonsidentitet. Musikkklærer 1 beskriver også å være opptatt av sitt kunstfag, men jeg opplever ikke at dette vektlegges i like stor grad som hos de andre lærerne. Igjen mener jeg at dette kan ha sammenheng med musikkklærer 1 sin utdanning, som har et mer pedagogisk fokus. I seg selv er dette en viktig oppdagelse, som viser hvordan utdanning er med på å forme profesjonsidentitet. Smeby (2008) skriver om profesjonsutdanningenes relevans for profesjonell yrkespraksis, og

poengterer dette "praksisjokket" som kan oppleves når utdanningenes innhold ikke harmonerer med det man møter i arbeidslivet. Det blir beskrevet hvordan nyutdannede kan bli stående i en "kryssild" mellom utdanningskontekst og yrkeskontekst (Fauske, Kollestad, Nilsen, Nygren, & Skårderud, 2005) Satt i kulturskolekontekst; en kryssild mellom å være kunstner og kulturskolelærer.

Det finnes per i dag ingen utdanning som retter seg direkte mot det å bli kulturskolelærer, med de praktiske og teoretiske utfordringer som det innebærer. Det finnes utdanninger som utdanner danselærere, kunsthøyskolelærere, musikkfaglærere, teaterlærere, men ikke kulturskolelærere. Kulturskolelærer blir med dette kun en tittel man får, fordi man "tilfeldigvis" ble ansatt til å utføre sin undervisning i kulturskolen. Det stemmer overens med oppdagelser gjort i tidligere forskning på kulturskolelærerprofesjonen, blant annet Jordhus-Lier (2018) som i en studie av 16 musikkfaglærere i kulturskolen kun finner én som primært identifiserer seg med subjektposisjonen *kulturskolelærer*. Ut i fra dette mener jeg at dersom yrket som kulturskolelærer skal få bedre rotfeste, bør dette aspektet integreres i utdanninger som kvalifiserer til yrket og at temaet "det å være kulturskolelærer" blir en del av alle utdanninger som kvalifiserer til yrket i kulturskolen.

Av de fire kulturskolelærerne jeg har brukt som informanter i denne undersøkelsen, har to bakgrunn fra andre fag enn musikk. Jeg opplever at begge informantene vektlegger det å styrke eget fags verdi og posisjon i kulturskolen. De beskriver at de ønsker at rektor har en større forståelse for deres kunstfag, for å forstå de utfordringer som ligger til faget. Eksempelvis at danselæreren bruker mye tid på å forberede innhold til dansetimene, og kunsthøyskolelæreren mangler ressurser for å kunne utforme undervisningen på den måten hen ønsker. Musikkfaglærerne beskriver ikke dette behovet for økt forståelse på samme måte, og dette tror jeg har flere årsaker. For det første er musikk det eldste og største faget i kulturskolesammenheng, og er allerede godt forankret i kulturskolen (også tidligere musikkfagskole). De fleste av lærerne som er ansatt i denne kulturskolen, er musikkfaglærere. I tillegg har, som nevnt, hele kulturskolens ledelse og administrasjon musikkfagsbakgrunn. Med dette opplever kanskje musikkfaglærerne at musikk som fag er godt forankret i kulturskolen, og har ikke det samme behovet som danselæreren og kunsthøyskolelæreren, for å "kjempe for faget sitt" som kunsthøyskolelæreren uttaler det i sitt refleksjonsskriv. Kanskje kan dette fokuset på å "styrke fagets verdi" sees som en reaksjon på å være "undertrykte" fag i "musikkfagskolene"? Altså fag som både i utgangspunktet er marginale, og som gjennom strukturene bidra til å fortsatt

marginaliseres. Dette vil igjen ha relevans til diskusjonen i forrige forskningsspørsmål, og behovet for et samlende, flerfaglig fellesskap.

Selv om det er variasjon i hvor stor grad kulturskolelærerne vektlegger tilknytning til eget kunstfag, opplever jeg at alle kulturskolelærerne har kunstfaget sitt som en viktig verdi i sin profesjonsidentitet. I seg selv mener jeg at dette er positivt, og er den stor del av det som gjør at kulturskolelærerne motiveres i sitt arbeid. En danselærer i 100% stilling, som ikke bryr seg særlig dans, vil verken være motiverende for elever eller for læreren selv. Lærere med en smittende entusiasme for sitt kunstfag må kunne sees som en stor styrke for kulturskolen.

6.2.2 Beskrivelse av kulturskolelærerens kunnskap og mandat

I en diskusjon av hvilke fellestrekk som finnes i informantenes beskrivelse av profesjonen, vil jeg trekke frem danselæreren, som nevner flere aspekter som kan sees å være gyldige på tvers av fag. Hen skriver betydningen av sitt fag på en slik måte at det gis en generisk betydning og inkluderer også de andre fagene. Danselæreren beskriver dette på følgende måte: "den gode kulturskolelæreren skaper nysgjerrige, kritisk tenkende og utforskende elever som fungerer godt både alene og i samarbeid med andre, og gir de verktøy som behøves for å kunne utvikle seg i sitt fag". Hen nevner betydningen av det å skape en trygg og positiv arena for elevene hvor de kan oppleve en meningsfull og innholdsrik undervisning og gleden av egen mestring. Flere av informantene nevner verdier som på samme måte kan deles på tvers av fag.

Kunstlæreren snakker om verdien av å se elevene. Musikklærer 2 snakker om å skape de gode møtene. Lærernes profesjonsidentitet som i utgangspunktet og mest synlig knytter seg til selve fagutøvelsen – jeg er musikklærer, danselærer etc., inneholder åpenbart noe mer og mindre synlig, som knytter seg mer til pedagogikk og verdier, men som i det daglige ikke har erobret en klart definert arena i kulturskolen. Svarene fra informantene viser at det på forskjellige måter uttrykkes at det er et ønske at en slik arena skapes og de gir langt på vei uttalelser til et fellespedagogisk og verdimesig innhold som kan gi forankring til en «vi» følelse og et fellesskap.

Tilsammen beskriver informantene verdier og et opplevd mandat hos kulturskolelæreren, som kan være felles for alle fag. For å forankre og synliggjøre profesjonen som kulturskolelærer, mener jeg at disse felles verdiene bør synliggjøres, løftes frem og rendyrkes. Dette har igjen referanse til diskusjonen av forrige forskningsspørsmål, hvor det ble synliggjort hvordan kulturskolen som organisasjon trenger en felles verdiforankring for at kulturskolelærerne

skal føle tilhørighet til fellesskapet. Ut i fra dette kan man legge til at et mål må være å forankre et felles kulturelt innhold, mål, intensjon og oppgave til profesjonen som kulturskolelærer, som både gir rom for autonomi og de forpliktelser som følger av å være en del av et utviklet fellesskap.

En sentral oppdagelse i undersøkelsen viser hvordan kulturskolelærerprofesjonen beskrives på en måte slik at den er sammenfallende med den teoretiske beskrivelsen av en kunnskapsarbeider (Gotvassli, 2015). Med dette ble også beskrivelsen av kulturskolelærerprofesjonen sentralt i diskusjonen av første forskningsspørsmål, om kulturskolen som organisasjon. Jeg poengterer likevel hvordan alle mine informanter, inkludert rektor, beskriver kunnskap og kompetanse som et sentralt aspekt i det som gjør en god kulturskolelærer. De skriver at en god kulturskolelærer ser sine elever, og formidler kunnskap til elevene på en god måte. Dette sammenfaller med Heggen (2005), som mener at profesjonsutøveres syn på nødvendig kunnskap er en viktig del av det som danner profesjonsforståelsen. Et sentralt aspekt i kulturskolelærerens profesjonsforståelse er altså den kunnskapen de mener er nødvendig for å utøve sin virksomhet. Dette kommer blant annet frem gjennom uttalelser som "jeg føler at jeg er faglig sterk på mitt område" – danselæreren, og "vi har et meget kompetent kollegium i denne kulturskolen" – rektor.

6.3 Diskusjon av oppdagelser knyttet til forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan beskrives kulturskolens mandat av kulturskolelærere og av kulturskolerektor?

Svar på dette spørsmålet er at informantene beskriver at kulturskolen kun delvis klarer å oppfylle det mandatet som er gitt gjennom rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016). Forskningsdeltakerne viser blant annet til manglende ressurser og økonomi for å kunne oppnå dette målet. Samtidig beskrives også kulturskolens mandat som verdiskapende med et helhetlig syn på de elevene.

Informantene ble spesifikt spurt om å beskrive hvordan kulturskolen møter sitt samfunnsmandat, med utgangspunkt i rammeplanenes tre punkter; kunstoppplæring til alle, talentutvikling og kulturskolen som samarbeidsaktør og ressurscenter. De ble bedt om å ta utgangspunkt i egen undervisning, da dette er det de kjenner best.

Jeg vil starte med å diskutere hvordan forskningsdeltakerne beskriver mandatets tredelte krav. Først gjennom kulturskolens mandat om å tilby kunstopplæring til alle barn og unge som ønsker det, og også være en samarbeidsaktør og lokalt ressurscenter. Deretter diskuterer jeg beskrivelser knyttet til kulturskolens ivaretagelse av talentutvikling.

Til slutt diskuterer jeg andre oppdagelser knyttet til kulturskolens mandat, som går utover rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016) sin formulering av mandatet.

6.3.1 Kulturskole for alle?

Alle informantene påpeker at kulturskolen har en venteliste, og derfor ikke lykkes med å gi opplæring til alle barn og unge som ønsker det. Kulturskolen har en samlet venteliste på flere hundre elever. Jeg stiller spørsmål om det er realistisk å tenke seg en kulturskole helt uten venteliste, hvor alle som søker umiddelbart får plass? Jeg har tidligere påpekt hvordan norske kulturskoler er svært forskjellige, ut ifra faktorer som størrelse, elevgrunnlag, fagtilbud og tilgjengelige ressurser. Selv om det finnes kulturskoler som opplever frafall og sliter med elevgrunnlaget, så er dette ikke tilfellet i denne kulturskolen. Dersom denne kulturskolen skal lykkes med å gi alle på ventelisten elevplass må tilgjengelige budsjettmidler økes betraktelig. Lærerstillinger må utvides både i stillingsstørrelse og i antall for å kunne betjene hele denne potensielle elevmassen. På denne måten blir samfunnsmandatet en viktig ambisjon, men realiseringen kan ikke unndra seg politiske prioriteringer. Hvordan skal denne ambisjonen realiseres i relasjon til andre viktige ambisjoner kommunen måtte ha på andre av sine ansvarsområder. Det ligger utenfor oppgavens omfang å diskutere dette videre, men jeg vil likevel foreslå at det må søkes andre metoder for å kunne gi flere barn og unge en mulighet til å delta på et kulturskoletilbud for bedre å nærme seg samfunnsmandatets ambisjoner.

Gjennom min erfaring som kulturskolelærer, har jeg lært at selv om jeg mener at min undervisning er både didaktisk og pedagogisk gjennomtenkt, variert og spennende, vil det alltid være noen elever som opplever at tilbudet ikke passer for dem.. Jeg tror det finnes mange barn og unge som kan få positive og meningsfulle opplevelser av dans, musikk eller å spille teater, men som kanskje ikke ønsker å forplikte seg til å møte én gang i uka for å få opplæring på lærerens premisser. Jeg tror likevel at kulturskolen kan finne andre arenaer for å møte disse elevene på som vil være verdifulle i henhold til samfunnsmandatet, slik at kulturskolen bedre kan lykkes med å gi et tilbud til "alle barn og unge som ønsker det".

Flere av kulturskolelærerne foreslår samarbeid med grunnskolen og lignende aktører. En av lærerne foreslår en "kulturpakke", hvor eksempelvis et helt skoletrinn kan presenteres for et kulturtilbud. Et slikt tilbud kan eksempelvis gjøres gjennom en "kulturkarusell" hvor elevene gjennom en periode får en liten smakebit på de ulike fagene i kulturskolen. Ikke minst vil det være med på å synliggjøre kulturskolen i lokalsamfunnet, når også de som ikke selv har oppsøkt tilbudet, får en kjennskap og tilhørighet til kulturskolen.

6.3.2 Talentutvikling

I kulturskolens mandat er det også beskrevet at kulturskolen skal ivareta elever med særlig interesse, ved å gi en utvidet opplæring basert på det rammeplanen beskriver i fordypningsprogrammet. Kulturskolen jeg har undersøkt har et slikt tilbud på dans, og delvis på musikk. Visuelle kunsthøgskole og drama har ikke et slikt tilbud. Informantene beskriver likevel at tilbudet er noe begrenset, og bør videreutvikles. En av lærerne uttaler at hen bruker mye fritid for å kunne ivareta de flinkeste elevene på en god måte. Igjen vil dette i stor grad handle om økonomi, og tilgjengelige ressurser.. Kunstlæreren foreslår i sitt refleksjonsskriv at kulturskoler kan samarbeide om slike fordypningsprogram. Denne betraktningen støttes i rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 23): "For å styrke kvaliteten i undervisningstilbudet eller for å få bredere tilgang til lærerkompetanse blir den enkelte kulturskole oppfordret til å gå inn i et samarbeid om å etablere fordypningsprogram". Ikke bare vil det være økonomisk gunstig, men man kan også da finne kulturskolelærerne med spisskompetansen som trengs for å utvikle elever på et høyt nivå, og i tillegg skape gode fellesskap som disse elevene kan knytte seg til.

6.3.3 Kulturskolens mandat som "allmenndanner"

Jeg har beskrevet hvordan de kulturskoleansatte beskriver sitt mandat til å dreie seg om noe mer enn "bare" å drive opplæring på eksempelvis et instrument. Måten kulturskolelærerne beskriver sitt mandat som lærer, vil også ha relevans til mandatet til kulturskolen som organisasjon. Gjennom informantenes beskrivelse av sitt virke i kulturskolen inkluderer de også et allmenndannende aspekt, hvor elevene gjennom å delta i kulturskolen skal utdannes til å bli trygge, selvstendige og reflekterte.

Nettopp dette aspektet mener jeg kulturskolen som organisasjon bør fremheve for å styrke sin posisjon. Ikke bare på grunn av dette ønskede fellesskapet jeg har diskutert i det foregående,

men det vil også fremheve viktigheten av kulturskolen i et samfunnsmessige og politisk perspektiv.

De utfordringene som nevnes når det gjelder å møte samfunnsmandatet gitt av rammeplanen, dreier seg i stor grad om økonomi og tilgjengelige ressurser. Dersom kommunen som skoleeier skal bevilge mer penger til kulturskolen, er det viktig at de med kommunalpolitisk beslutningsmyndighet også ser viktigheten av å ha en velfungerende kulturskole med et bredt tilbud. Rektor skrev "undervisning kan ikke foregå i et vakuum uten kontakt med andre kolleger", og jeg mener det er like viktig at kulturskolen heller ikke består i et vakuum uten kontakt med det lokalsamfunnet den er en del av.

6.4 Konklusjon på problemstilling

Problemstillingen for masterprosjektet var:

Hvordan beskriver kulturskolelærere og kulturskolerektor ledelses- og styringsutfordringer i sin kulturskole?

Svar på problemstillingen er at kulturskolelærere og kulturskolerektor beskriver utfordringer knyttet til:

- å synliggjøre og forankre kulturskolens mandat, innhold og retning både internt, men også eksternt til det lokalsamfunn skolen skal betjene
- å utvikle kulturskolen som samlende flerfaglig fellesskap

Jeg har vist hvordan kulturskolen som organisasjon beskrives som en kunnskapsorganisasjon, hvor kulturskolelærernes rolle som autonome fagspesialister er et vesentlig trekk. Det beskrives likevel at det mangler en forankring av retning og innhold for kulturskolen som kunnskapsorganisasjon. Kulturskolens mandat er gitt med utgangspunkt i rammeplanen, men det vises til manglende ressurser for å kunne oppfylle mandatets krav. Samtidig beskrives det et fokus på "allmenndanning", hvor betydningen av kunstfagene løftes opp til å ha en personutviklende og samfunnsnyttig verdig. En synliggjøring av disse verdiene mener jeg er en viktig utfordring som kulturskolen bør fokusere videre på, for å kunne gi innhold til den ønskede forankringen.

Undersøkelsene for masteroppgaven viser at et tilbakevendende tema er hvordan kulturskolen mangler et samlende fellesskap. Dette er en oppdagelse som jeg nå har vist både knytter seg til kulturskolelærernes profesjonsidentitet, kulturskolen som organisasjon, ledelse av kulturskolen som kunnskapsorganisasjon, og kulturskolens mandat. Gjennom å løfte frem den enkelte læreres spesialkompetanse, kan kulturskolen som helhet styrkes. Eksempelvis musikk lærer 2 som har god erfaring med samarbeid med grunnskolen, erfaringer som hele kulturskolen kan dra nytte av dersom de synliggjøres. Ut i fra forskningsdeltakernes betraktninger tolker jeg at de ikke ønsker at lærernes rolle som fagspecialister bør svekkes, eller at mangfoldet av ulike kunstfaglige ekspertiser er negativt, men at det bør synliggjøres en overbygning mellom kunstfagene som skaper et fellesskap rundt det å være ansatt i kulturskolen. Det synes dermed behov for en prosess som får frem hva dette fellesskapet kan bygges på, der rektor har et overordnet ansvar for å ivareta kulturskolen som helhet og lærerne ivaretar de fagspesifikke aspekter. Dette mener jeg undersøkelsen synliggjør som kulturskolens største og viktigste ledelsesutfordring.

6.5 Avsluttende betraktninger

En masteroppgave skal gi et lite kunnskapsbidrag tilbake til det forskningsfeltet den er en del av. Som skissert i første kapittel plasserer jeg dette prosjektet som en del av kulturskolerelatert forskning. Studiens bidrag er fagspesifikt og også knyttet til organisasjon og ledelse. Refleksjonsskrivene som datagenerering og den narrative tilnærmingen har gitt et innblikk i hvordan det beskrives å være en del av en kulturskole, sett både fra lærere og rektors øyne.

I prosessen med å skrive denne oppgaven starter jeg med å gjøre meg kjent med tidligere forskning på kulturskolefeltet. En sentral betraktning, som jeg også nevnte i første kapittel, er at mye av denne forskningen har et musikk,- eller musikkpedagogisk utgangspunkt. Selv om mye av forskningen vil være overførbar til de andre kunstfagene i kulturskolen, er dette en utfordring for relevansen i eksisterende, kulturskolerelatert forskning. Nettopp kunstfagenes egenart, forskjeller og likheter er det som gjør kulturskolefeltet så komplekst. Som rektor skal man ivareta alle disse forskjellene, fra trekkspill til tåspiss. Om kulturskolen skal få fotfeste som *kulturskole* og ikke som musikk-skole som også tilbyr visuell kunst,-, teater,- og danseundervisning, må det flerfaglige fellesskapet i større grad synliggjøres og forankres. Også i forskningsporteføljen. Fordi kulturskole er lite fokusert i andre utdanninger enn i musikk, er kulturskole også lite fokusert som forskningstema i utdanninger i andre kunstfag

enn i musikk. Derav følger lite kulturskolerelatert forskning fra eksempelvis dans, teater etc. Dette handler ikke bare om kulturskolen, og kulturskolens ledelse, men om utdannings- og forskningsfeltet. Tilknytningen til kulturskole bør gjøres mer spesifikk i ulike disiplin og profesjonsutdanninger. Dette betyr ikke at jeg undergraver viktigheten av fagspesifikk forskning i andre sammenhenger, tvert i mot mener jeg den er helt essensiell for å kunne videreutvikle kulturskolens fag. For å utvikle fremtidens kulturskole som en verdiforankret kunnskapsorganisasjon, behøves en mer mangfoldig forskningsportefølje, og en annen tanke om ledelse og ambisjoner som tar høyde for den flerfaglige og profesjonssterke egenarten kulturskolen har som organisasjon.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2004). *Den truverdige leiaren*. Oslo: Samlaget.
- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1).
- Aglen, G. S., & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo, & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Angelo, E., & Emstad, A. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. R. Angelo, *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*. (ss. 207-229). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A., & Rønning, R. J. (Red.). (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - den doble regnbuen*. Trondheim: Cappelen Damm Akademisk.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. London: Duke University Press.

- Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education. Troubling Certainty*. Dordrecht: Springer.
- Berg, M. E., Martinsen, Ø., & Thompson, G. (1998). *Ledelse, kompetanse og omstilling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beyer, P. (2006). *Værdibaseret ledelse - den ældste vin på den nyeste flaske*. København: Forlaget Thomson.
- Björk, C., Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., . . . Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: the potential og multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*(21(2)).
- Busch, T. (2011). Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner. I E. J. Irgens, & G. Wennes (Red.), *Kunnskapsarbeid: Om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Busch, T. (2014). *Ledelse, kultur og verdier. Et integrert perspektiv*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikals kompetanse som "mangfold og fordypning". Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research, Volum 6*(Nr 1).
- Emstad, A. B., & Angelo, E. (2018). Value-Based Collaboration Between Leaders at Schools of Music and Performing Arts and Leaders at Compulsory Schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*.

- Emstad, A., & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning. Et bærekraftig samarbeid mellom grunnskole og kulturskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*(1).
- Fauske, H., Kollestad, M., Nilsen, S., Nygren, P., & Skårderud, F. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser - utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6), ss. 461-476.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (ss. 463–487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander, & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- GSI. (2018-2019). *Grunnskolen Informasjonssystem*. Hentet Mars 20, 2019 fra GSI 2018-2019: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/2/collection/81/unit/1/>
- Heggen, K. (2005, Juni). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Pedagogisk Tidsskrift*, 89, ss. 446-476.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Malmö: Malmö Academy of Music.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon - å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave. utg.). Oslo: Cappellen Damm Akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johnsen, E. (2006). *Ledelseslisens*. København: Dafolo Forlag.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Oslo: NMH Publications 2018:1.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurscenter - konsekvenser for kulturskoleærerrollen? I E. Angelo, & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (ss. 109-122). Oslo: Cappelen Damm.
- Kirkhaug, K. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloeftet_ok.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15
- Molander, A., & Eriksen, E. O. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Vol. 2, ss. 161-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Smeby, J. (2013). Innledning. I A. Molander, & J. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (ss. 9-13). Psøp: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteer. *Elektronisk publikasjon: www.etikkom.no*.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Norsk kulturskoleråd. (2016). Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning. (N. kulturskoleråd, Red.) Trondheim.
- Norsk Kulturskoleråd. (2018, November). Hentet April 2019 fra Hvem er vi - hva gjør vi: <https://www.kulturskoleradet.no/om-oss/hvem-er-vi-hva-gjor-vi>
- Norsk Kulturskoleråd. (2019, April 25). *Oversikt for kulturskolerelatert forskning i Norden er klar*. Hentet fra Norsk Kulturskoleråd: <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2019/april/oversikt-for-kulturskolerelatert-forskning>
- Norsk Kulturskoleråd. (2019). *Samarbeidspartnere*. Hentet fra Norsk Kulturskoleråd: <https://kulturskoleradet.no/om-oss/samarbeidspartnere#nnkf>
- Oddane, T., & Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifiolinist til TrondheimsSolist. I A. & Emstad (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. (ss. 163-187). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "Mission Impossible"? I J. P. Madsbu, & M. Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Pfeffer, J. (1994). *Competitive Advantage through People*. Boston: Harvard Business School Press.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch, & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (ss. 5-21). London: Falmer.
- Rønningen, A. (2018). *Kompetansekartlegging for kulturskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold (BTV)*. Hentet fra Norsk Kulturskoleråd: https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/5605/orig/2018%20Kompetansekartlegging%20BTV.pdf
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.

- Sagberg, I. (2018, Desember 17). *Ledelse*. Hentet April 21, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/ledelse>
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stabell, E. M., & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning, *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - den doble regnbuen*. Cappellen damm akademisk.
- Store norske leksikon. (2018, Februar 20). *Identitet*. Hentet April 21, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/identitet>
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole - profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I A. B. Emstad, & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (ss. 191-210). Oslo: Cappelen Akademisk.
- 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 kulturskolefelter. IRIS - den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I I. B. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og Kritikk* (ss. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Yukl, G. (2012). *Leadership in organizations*. Upper Sadle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

VEDLEGG 1:

Informasjon om forskningsprosjekt *Ledelses,- og styringsutfordringer i kulturskolen*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse ledelses-og styringsutfordringer i kulturskolen.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en avsluttende masteroppgave, i studiet ”Master i ledelse” ved Universitetet i Agder. Prosjektets formål er å belyse ledelses,- og styringsutfordringer i kulturskolen, både sett fra ledelsens og de ansattes side. Sentrale tema vil være arbeidssituasjon, autonomi (selvbestemmelse) og profesjonsidentitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap.

Veileder for oppgaven er Elin Angelo, professor ved NTNU.

Kontaktinformasjon: elin.angelo@ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber i en kulturskole, enten som leder eller som lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du deltar ved å fylle ut et refleksjonsskriv. Du kan sende inn refleksjonsskrivet via e-post eller post. Refleksjonsskrivet inneholder spørsmål om tre tema; din arbeidssituasjon, profesjonsidentitet og autonomi og ledelse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som har tilgang til dine opplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019. Ved prosjektslutt vil dine personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Anna Sterud Hellandsvik
annahellandsvik@gmail.com
93629927

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ledelses,- og styringsutfordringer i kulturskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i utfylling av refleksjonsskriv

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2:

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.05.2019, 18:52



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Ledelses,- og styringsmessige utfordringer i kulturskolen.

Referansenummer

139316

Registrert

08.03.2019 av Anna Hellandsvik - annahellandsvik@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Angelo, elin.angelo@ntnu.no, tlf: 97720898

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Sterud Hellandsvik, annahellandsvik@gmail.com, tlf: 93629927

Prosjektperiode

08.03.2019 - 15.06.2019

Status

11.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

11.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 3:

Refleksjonsskriv til kulturskolelærere

Fyll ut skrivet og send tilbake enten via e-post eller i min posthulle.

E-post: annahellandsvik@gmail.com

Ved spørsmål, ta kontakt!

Informasjon om studien

Alle norske kommuner er lovpålagt å ha et kulturskoletilbud. Å jobbe i kulturskolen er etter min mening både spennende og utfordrende! Vi har en jobb med rom for kreativitet og utforskning, og møter ukentlig barn og unge som ønsker å lære våre kunstuttrykk. Vi skal ivareta de elevene som ”bare” ønsker et sosialt fritidstilbud, og de som ønsker å bli gode nok til å få en karriere innen kunst, musikk, dans eller teater. Vi skal både jobbe alene og samarbeide med andre. Vi skal være spesialister på eget fagområde, og i tillegg være en del av et flerfaglig fellesskap.

Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å undersøke hvordan lærere og rektor i en kulturskole opplever ledelses- og styringsutfordringer.

Besvarelse av spørsmål

Dette refleksjonsskrivet er delt inn i tre deler:

I den første delen, **din arbeidssituasjon**, ønsker jeg å få et innblikk inn i din jobbsituasjon slik den er per dags dato, hvordan den er organisert og hva dine hovedoppgaver er.

I den andre delen, **”vi kulturskolelærere”**, handler om rollen som kulturskolelærer. Hva innebærer det, og hva gjør en god kulturskolelærer?

I tredje del, **autonomi (selvbestemmelse) og ledelse**, blir du stilt noen spørsmål som omhandler selvbestemmelse i ditt arbeid, ledelse av kulturskolen og organisering av kulturskolens tilbud.

I besvarelse av spørsmålene ønsker jeg at du prøver å utdype med historier og eksempler fra din arbeidssituasjon der det passer.

Tema 1: Din arbeidssituasjon

1. Beskriv din jobbsituasjon i ---- Kulturskole
 - stillingsstørrelse, antall dager i uka du jobber her, hvor er ditt arbeidssted (kulturhuset, desentralisert..), hovedoppgaver i jobben.
2. Om du også har andre arbeidsteder, beskriv disse.
3. Ut i fra dine arbeidsoppgaver, hva syns du at du mestrer godt? Beskriv gjerne hvorfor du mestrer dette godt.
4. Ut i fra dine arbeidsoppgaver, hva syns du er utfordrende eller vanskelig? Beskriv gjerne hvorfor dette er utfordrende.

Tema 2: ”Vi kulturskolelærere”

1. Hvem/hva oppfatter du som ditt viktigste kollegafellesskap? Hvorfor det?
 - Kulturskolekolleger (i denne kulturskolen/ andre steder), fagkolleger utenfor kulturskolen (hvilke) el.l
2. (Ca) hvor mange lærere er det på ditt fag i ---- kulturskole?
3. Hva har det å si for deg at dere er flere lærere i samme fag? Om du er alene om ditt fag, skriv noe om hvordan dette oppleves, og hva som kunne vært annerledes om dere var flere.
4. Hva gjør en god kulturskolelærer?
 - hvordan utfører hen jobben sin, hva prioriteres, hvordan kommunisere, ivareta fag/elever..
5. Hva skiller det å være kulturskolelærer fra å være musikk lærer, sangpedagog, dansepedagog, teaterinstruktør, kunslærer?

6. *Utøver, kreativ sjel, privatpraktiserende, lærer, lagspiller, ensom rytter...*
Hvilke uttrykk ville du brukt om deg selv som kulturskolelærer? Hvorfor det?

7. Rammeplan for kulturskolene beskriver tre ulike ”retninger” for kulturskolens virke. Breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram.

Ved å ta utgangspunkt i dine jobboppgaver, jobber du mest med bredde, kjerne eller fordypningsprogram?

Tema 3: Autonomi (selvbestemmelse) og ledelse

1. Ta utgangspunkt i dine jobboppgaver beskrevet i del 1.
Fortell: hvilke oppgaver opplever du at du selv har styring over, og hvilke er styrt av din leder?

2. Hva mener du er kulturskolerektors viktigste oppgaver knyttet til kulturskolens undervisningstilbud?

3. Hvilke ledelsesutfordringer mener du finnes i en kulturskole?

4. I hvor stor grad ønsker du at rektor skal involveres i utforming av pedagogiske og didaktiske valg i din undervisning?

5. I Norsk kulturskoleråds rammeplan beskrives kulturskolens samfunnsoppdrag. Dette kan deles i tre på denne måten:
 - Kulturskolen skal gi kunstopplæring til alle barn og unge som ønsker det
 - Kulturskolen skal ivareta talentutvikling av elever med særlig interesse
 - Kulturskolen skal være et ressurscenter og samarbeidsaktør (med f.eks. grunnskole, korps, lokale aktører)

Ved å ta utgangspunkt i faget du underviser i og dine jobboppgaver, kan du fortelle om hvordan du opplever at ---- kulturskole lykkes i å ivareta de tre punktene i dette samfunnsoppdraget?

VEDLEGG 4:

Refleksjonsskriv til kulturskolerektor

Fyll ut skrivet og send tilbake enten via e-post eller i min posthulle.

E-post: annahellandsvik@gmail.com

Ved spørsmål, ta kontakt!

Informasjon om studien

Alle norske kommuner er lovpålagt å ha et kulturskoletilbud. Å jobbe i kulturskolen er etter min mening både spennende og utfordrende! Vi har en jobb med rom for kreativitet og utforskning, og møter ukentlig barn og unge som ønsker å lære våre kunstuttrykk. Vi skal ivareta de elevene som ”bare” ønsker et sosialt fritidstilbud, og de som ønsker å bli gode nok til å få en karriere innen kunst, musikk, dans eller teater. Vi skal både jobbe alene og samarbeide med andre. Vi skal være spesialister på eget fagområde, og i tillegg være en del av et flerfaglig fellesskap.

Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å undersøke hvordan lærere og rektor i en kulturskole opplever ledelses- og styringsutfordringer.

Besvarelse av spørsmål

Dette refleksjonsskrivet er delt inn i tre deler:

I den første delen, **din arbeidssituasjon**, ønsker jeg å få et innblikk inn i din jobbsituasjon slik den er per dags dato, hvordan den er organisert og hva dine hovedoppgaver er.

Den andre delen, **”vi kulturskoleansatte”**, handler om rollen som ansatt i en kulturskole. Jeg ønsker spesielt dine betraktninger rundt rollen som kulturskolelærer. Hva innebærer det, og hva gjør en god kulturskolelærer?

I tredje del, **autonomi (selvbestemmelse) og ledelse**, blir du stilt noen spørsmål som omhandler selvbestemmelse i kulturskolelærernes arbeid, ledelse av kulturskolen og organisering av kulturskolens tilbud.

I besvarelse av spørsmålene ønsker jeg at du prøver å utdype med historier og eksempler fra din arbeidssituasjon der det passer.

Tema 1: Kulturskolelærernes arbeidssituasjon

5. Skisser ---- kulturskoles organisering med tanke på antall lærere, stillingsstørrelser og fordeling på fagområder.
6. Beskriv hva du mener er en kulturskolelærers hovedoppgaver i sin jobb.
7. Ut i fra oppgavene i punkt 1, hva syns du at kulturskolelærerne i ---- kulturskole mestrer godt? Beskriv gjerne hvorfor du mener de mestrer dette godt.
8. Hvilke utfordringer tenker du at en kulturskolelærer kan møte i sin jobbsituasjon?

Tema 2: ”Vi kulturskoleansatte”

8. Hvem/hva oppfatter du som ditt viktigste kollegafelleskap? Hvorfor det?
 - Ledergrupper, kulturskolekolleger (på ----/ andre steder), fagkolleger utenfor kulturskolen (hvilke) el.l
9. Hva gjør en god kulturskolelærer?
 - hvordan utfører hen jobben sin, hva prioriteres, hvordan kommunisere, ivareta fag/elever..
10. ---- kulturskole har tilbud innen flere fagområder. Noen av fagene er det flere lærere som underviser i, andre fag har kun én lærer.

Hva tenker du om fordeler, ulemper og utfordringer ved å være flere lærere i ett fagområde, kontra det å være alene om et fagområde.

11. Hva skiller det å være kulturskolelærer fra å være musikk lærer, sangpedagog, dansepedagog, teaterinstruktør, kunsthøgskolelærer?

12. Rammeplan for kulturskolene beskriver tre ulike ”retninger” for kulturskolens virke. Breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram.

Ved å ta utgangspunkt i kulturskolelærernes jobboppgaver, hvordan vil du si at fordelingen er på de tre programmene?

Tema 3: Autonomi (selvbestemmelse) og ledelse

1. Ta utgangspunkt i kulturskolelærernes jobboppgaver beskrevet i del 1. Fortell: hvilke oppgaver opplever du at lærerne selv har styring over, og hvilke er styrt av deg som rektor?
2. Hva mener du er kulturskolerektors viktigste oppgaver knyttet til kulturskolens undervisningstilbud?
3. Hvilke ledelsesutfordringer mener du finnes i en kulturskole?
4. I hvor stor grad ønsker du at rektor skal involveres i utforming av pedagogiske og didaktiske valg i kulturskolelærernes undervisning?
5. I Norsk kulturskoleråds rammeplan beskrives kulturskolens samfunnsoppdrag. Dette kan deles i tre på denne måten:
 - Kulturskolen skal gi kunstoppplæring til alle barn og unge som ønsker det
 - Kulturskolen skal ivareta talentutvikling av elever med særlig interesse
 - Kulturskolen skal være et ressurscenter og samarbeidsaktør (med f.eks. grunnskole, korps, lokale aktører)

Hvordan opplever du at ---- kulturskole lykkes i å ivareta de tre delene av dette samfunnsoppdraget? På hvilke områder lykkes det, og hvilke områder er utfordrende?