



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Rønnaug Magnussen

Veileder: Marieke G. Bruin, Førstemanuensis

Tittel på masteroppgaven: Kulturskolelæreren – rustet til å oppfylle visjonen om en kulturskole for alle? En studie av kulturskolelæreres erfaringer med, og refleksjoner rundt, egen kompetanse i å skape inkluderende praksiser.

Engelsk tittel: The culture school teacher – equipped to fulfill the vision of a culture school for all? A study of culture school teachers' experiences with, and reflections on, personal competences in creating inclusive practices.

Emneord: kulturskole, kompetanse, vilkår for deltakelse, inkluderende praksis, identitet, profesjonsfellesskap, profesjonskompetanse, skolekultur

Antall ord: 24988

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 270524

Kulturskolelæreren – rustet til å oppfylle visjonen om en kulturskole for alle?

En studie av kulturskolelæreres erfaringer med, og refleksjoner rundt, egen kompetanse i å skape inkluderende praksiser.

Rønnaug Magnussen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Vår 2024



Universitetet
i Stavanger

Det humanistiske fakultet

Institutt for grunnskolelærerutdanning,

Idrett og spesialpedagogikk

Det handlar om

Det handlar om samspel
Om å få understrengjane til å svara
Utenfor bylgjelengde finst inga von
Det handlar om å nå kvarandre
Over avstander
Og avgrundar
Uten å missa seg sjølv

Knut Buen, 2021

Forord

Jeg har alltid likt å legge puslespill, jo større, jo bedre. Det å skrive masteroppgave kan på flere måter sammenliknes med et stort puslespill hvor nye brikker hele tiden skal finne sin plass i et helhetlig bilde. Å skrive denne oppgaven har vært min største pusleutfordring, men også den mest lærerike. Underveis i arbeidet har jeg hatt stor glede av faglige samtaler med veileder Marieke Bruin. Tusen takk for all inspirasjon og hjelp til å løfte blikket for bedre å kunne se hvilke brikker som hører sammen!

Takk til intervjudeltakerne som raust og modig har delt sine erfaringer og refleksjoner rundt et så personlig tema som deres egen kompetanse i sammenheng med visjonen «Kulturskole for alle».

Takk til Stavanger Kommune for at dere inkluderer kulturskolelærerne i ordningen «Kompetanse for kvalitet», og takk til Stavanger Kulturskole for at jeg fikk lov til å ta en mastergrad i spesialpedagogikk.

Til slutt, takk til familien min for at dere har holdt ut med meg disse intense månedene med skriving. Spisestuebordet skal nå ryddes og igjen brukes til sosiale formål med dere som jeg setter aller høyest!

Hundvåg, 25.mai 2024

Rønnaug Magnussen

Innhold

Sammendrag	1
1. Innledning	2
1.1 Aktualitet	4
1.2 Tidligere forskning	7
1.3 Forskningsspørsmål og studiens formål	10
1.4 Studiens oppbygning	11
2. Teoretiske perspektiv	12
2.1 Inkludering – et mangfoldig begrep	12
2.2 Inkludering i et kulturskoleperspektiv	13
2.3 Deltakelse som kjernen i inkluderende pedagogikk.....	15
2.4 Deltakelse i et kulturskoleperspektiv.....	16
2.5 Deltakelsens betydning i et sosiokulturelt læringsperspektiv.....	16
2.6 Profesjonskunnskap i tilknytning til læreryrket.....	18
2.7 Profesjonskompetanse i en kulturskole for alle	20
3. Metode	22
3.1 Kvalitativ metode.....	22
3.2 Hermeneutikk – forståelse skapes gjennom fortolkning.....	22
3.3 Forskningsetiske betraktninger	24
3.1.1 Reliabilitet og validitet.....	25
3.4 Utvalg.....	27
3.5 Datakonstruksjon.....	28
3.6 Analyseprosessen	30
4 Analyseresultater	33
4.1 Ulike forståelser av deltakelse – magiske prosesser eller kunstneriske produkt? ...	33
4.2 Faglige identiteter - kunstner eller pedagog?	40
4.3 Kollegasamarbeid - individualisme eller fellesskap?	43
4.4 Oppsummering – analysens viktigste funn	45
5 «Kulturskole for alle» - en visjon med konsekvenser	46
5.1 Manglende profesjonsfaglig kompetanse?	46
5.1.1. Det viktige samarbeidet	49
5.1.2 Profesjonsfaglig utvikling.....	52
5.2 Konkurrerende profesjonskompetanser og skolekultur.....	54

5.2.1 Kunstfaglig identitet til besvær?	54
5.2.2 Utvikling av inkluderende skolekulturer.....	56
6 Konklusjon og veien videre	60
7 Litteratur	62
8 Vedlegg.....	69
Vedlegg 1: Tilråding fra Sikt.....	69
Vedlegg 2: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring.....	70
Vedlegg 3: Intervjuguide	73
Vedlegg 4: Nodekart - oversikt over NVivo-koder	75

Sammendrag

Denne kvalitative forskningsstudien har utforsket hva kulturskolelærere forteller om sin egen kompetanse i sammenheng med visjonen «Kulturskole for alle». Forskningsspørsmålet har vært hvordan lærerne i kulturskolen ser på sin kompetanse for å kunne legge til rette for et likeverdig tilbud med muligheter for deltakelse og mestring for alle elever, uansett forutsetninger.

Gjennom semistrukturerte intervju er det forsket på hva kulturskolelærerne selv forteller om sin kompetanse, og hvordan deres perspektiver på normalitet og avvik virker inn på vilkår for deltakelse på likeverdige premisser i kulturskolens ordinære læringsfellesskap.

Studiens hovedfunn er at kulturskolelærere i hovedsak ikke kjenner seg kompetente til å undervise alle elever på en måte som virkeliggjør likeverdige vilkår for alles deltakelse i undervisningen. Samtidig klargjør studien at dette har sammenheng med lærernes kunstfaglige utdanning, men kulturskolens historikk med tradisjon for talentutvikling er også en medvirkende faktor. Videre viser studien at det, for å muliggjøre en utvikling av kulturskolelærernes profesjonskompetanse, er behov for endring av lukkede og individualiserte skolekulturer i retning mot lærende praksisfellesskap.

Konklusjonen peker på at det finnes en diskrepans mellom politiske føringer og kulturskolelæreres kompetanse. Derfor stilles det spørsmål ved om oppstart av en profesjonsutdanning for kulturskolelærere kan løse det som i sammenheng med politiske føringer og visjonen «Kulturskole for alle» synes å være et kompetanseproblem i norske kulturskoler.

1. Innledning

Denne studien utforsker hvordan ansatte i kulturskolen ser på sin kompetanse i sammenheng med visjonen «Kulturskole for alle». Visjonen «Kulturskole for alle» omtales som «[...] en sentral ambisjon i oppbygging av kulturskolene» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, Forord), og kan settes i sammenheng med norske utdanningspolitiske visjoner om «En skole for alle» som slås fast i overordnet del til grunnskolens læreplan:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Den norske fellesskolen skal være en inkluderende skole for alle, og prinsipper knyttet til alle barns rett til deltakelse og mestring innenfor en inkluderende undervisning står sterkt. Ut ifra visjonen «Kulturskole for alle», bør det antas at også kulturskolen skal være for alle barn, og at den på samme måte som visjonen «En skole for alle» bygger på menneskeverdet og alles muligheter for deltakelse som sentrale verdier. Imidlertid antyder sitatet fra rammeplanens forord (Norsk Kulturskoleråd, 2016), hvor visjonen «Kulturskole for alle» omtales som en sentral ambisjon, at kulturskolen pr i dag ikke er på et sted hvor alle barn gis like muligheter for deltakelse på likeverdige premisser i undervisningstilbudene.

Allerede i 1911 ble Norges første, private musikk-skole startet i Trondheim, og den offentlige musikk-skolen i Norge har eksistert siden 1960-tallet (Berge, Angelo, Heian & Emstad, 2019, s. 17). Etter hvert som flere kunstfag fikk plass, har skolen endret navn til kulturskole, og har siden 5. juni 1997 vært hjemlet i Opplæringsloven: «Alle kommunar skal, aleine eller i samarbeid med andre kommunar, ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles» (Opplæringsloven, 1998, §13-6). Kulturskoletilbudet er altså lovfestet, men selv om loven regulerer kulturskolens eksistens som eget skoleslag sies ingenting om skoleslagets innhold eller omfang, og skoleslaget har heller ingen felles læreplan. I kontrast til dette står grunnskolen med sin forskriftsfestede læreplan, LK 20, hvor eksplisitte kompetansemål knyttes til ulike fag og trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Opplæringslovens korte lovtekst gir altså den enkelte

kommune og kulturskole stor frihet og samtidig stort ansvar i å utvikle et tilbud som samsvarer med lokale behov. Kulturskolerådet har med bakgrunn i denne utfordringen, i kulturskolenes siste rammeplaner (Norsk Kulturskoleråd, 2003; 2016) skissert ulike (lærings)mål tilknyttet de ulike programmene. Gitt rammeplanens funksjon som veiledende styringsverktøy, har likevel den enkelte kulturskole og den enkelte kulturskolelærer fremdeles stor frihet til å utforme egne mål for elevenes læring og utvikling.

Sett i sammenheng med at kulturskolene tradisjonelt har vært en arena hvor evnetenkning, spesialisering og talentutvikling har stått sentralt, er det interessant for det spesialpedagogiske feltet hvordan kulturskolene imøtekommer rådende prinsipper om en inkluderende fellesskole. Studien skrives inn i fagprofilen *Inkluderende pedagogikk* ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Fagprofilen bygger på et teoretisk grunnlag som omhandler betydningen av skolers forståelser av ulikhet og hvordan dette nedfelles i den pedagogiske virksomheten, med sentrale tematikker som deltakelse og læring, likeverd og sosial rettferdighet. Denne masteroppgavens relevans for det spesialpedagogiske feltet er dermed knyttet til hvordan perspektiver på normalitet og avvik spiller inn på vilkårene barn og unge får til å kunne delta på likeverdige premisser i ordinære læringsfellesskap i kommunale kulturskoler i Norge.

Kulturskolen har, på lik linje som utdanningssystemet ellers, i sammenheng med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) hvor prinsippet om inkluderende undervisning er nedfelt, måttet ta innover seg alle barns rett til likeverdighet og rettferdighet også i opplæringssystemet. Derfor blir en utfordring for kulturskolene å sørge for at deres frihet til å tilpasse seg lokale behov ikke går på bekostning av målene om likeverd som fremmes i både Salamanca-erklæringen så vel som i andre politiske føringer: «Barn og unge har rett til å delta i kunst- og kulturlivet og skal kunne oppleve og skape kultur på egne premissar» (Meld.St.8 (2018-2019), s. 40). Meldingen fremhever videre at «Kultursektoren har eit ansvar for å inkludere barn og unge og leggje til rette for at dei kan delta i samfunnet» og «Alle barn og unge skal ha tilgang til eit kulturtilbod med høg kvalitet [...]» (Meld.St.8 (2018-2019), s. 79).

Kulturskolene er lovfestet, og både rammeplanen som styrende dokument og kulturskolerådets visjon om en «Kulturskole for alle» er i tråd med nasjonalpolitiske mål om et likeverdig skoletilbud. Selv om idealer om at kulturskolen skal være åpen for alle fremmes, er det ikke gitt at tilgang til kulturskolens tilbud kan likestilles med elevens opplevelse av

likeverdighet, deltakelse og mestring. Med tanke på kulturskolens historikk og nyere idealer om inkluderende opplæring, er det ikke utenkelig at barrierer som hindrer likeverdig undervisning for alle elever er til stede. Egen bakgrunn som kulturskolelærer med lang erfaring fra både instrumentalopplæring og gruppeundervisning, har derfor fått meg til å undres over om kulturskolelæreres kompetanse samsvarer med visjonen om en kulturskole for alle. Er det slik at den kompetansen langt de fleste kulturskolelærere besitter muliggjør å tilrettelegge for undervisningstilbud hvor alle elever opplever genuin deltakelse og mestring? Gitt denne undringen søker forskingsstudien å undersøke kulturskolelærernes fortellinger om hvordan de opplever egen kompetanse sett i sammenheng med kulturskolens nye og utvidete samfunnsoppdrag. Kulturskolene skal ikke lengre kun ivareta evnetenkning og spesialisering, men i like stor grad ta vare på mangfoldet både gjennom å være et ressurscenter og tilby alle elever et inkluderende undervisningstilbud hvor den enkelte kan oppleve både deltakelse og mestring.

1.1 Aktualitet

Fra oppstarten av en privat musikk-skole i Trondheim i 1911 (Berge et al., 2019, s. 17), og frem til de kommunale kulturskolene slik vi kjenner dem i dag, har veien vært lang og endringene mange. I starten var skoleslagets faglige tilbud smalt og inneholdt kun instrument- og vokalundervisning. Ulike forsøk med både kunsts-koler og dans gjennomført i løpet av 1990-tallet førte til en faglig utvidelse som favner alle kunstfag, og grunnet denne faglige utvidelsen er også navnet endret fra musikk-skole til kulturskole (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 13). Samtidig med endringen til kulturskole forpliktet Norge seg gjennom sitt medlemskap i UNESCO til å ratifisere Salamanca-erklæringen som vektlegger alle barns rett til likeverdig opplæring. Opplæringsloven (1998) og Kulturlova (2007) fastlegger offentlige myndigheter sitt ansvar for alle barns muligheter til å delta i kulturtilbud. I tråd med dette står kulturskolens rammeplan:

Alle elever skal få ei kulturopplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har. Undervisninga må ta utgangspunkt i at alle mennesker har behov for å gi uttrykk for følelser, tanker og fantasier gjennom kunstneriske uttrykksformer. Kulturskolen må derfor legge til rette for ei opplæring som fremmer glede i skapende virksomhet, personlig vekst og kunstnerisk utvikling hos elevene, og som bidrar til et meningsfylt liv. (Norsk Kulturskoleråd, 2003, s. 19)

Deltakelse i kulturskolen skal altså muliggjøre at den enkelte elev gjennom estetiske læringsprosesser får utvikle sine evner ut ifra egne forutsetninger. I tråd med dette fremholder Bamford (2006, s. 20) at kunst og kultur er viktige elementer med tanke på både identitetsskaping og helhetlig utvikling som kan knyttes til den enkeltes dannelse og trivsel samt aksept av en selv og andre. Kunstfagene er derfor viktige for samfunnet, ikke minst fordi deltakelse i kulturaktiviteter kan synes å være grunnleggende for utvikling av individets identitet.

Stortingsmeldingen «Ei blot til Lyst» (Meld.St.39, (2002-2003), s. 22-26, 39-42) inneholder beskrivelser av kulturskolens funksjon som kulturbærer og påpeker samtidig at skolens verdigrunnlag kan inspirere til både læring og livskvalitet. I tråd med dette står kulturskolens rammeplan «På vei til mangfold» (Norsk kulturskoleråd, 2003) som skisserer fire forventninger som peker mot et sammensatt samfunnsoppdrag. Forventingene er at kulturskolen skal bidra til 1) elevers dannelse gjennom utvikling av skapende evner og identitet, 2) å oppfylle alle barns rett til deltakelse i kunstnerisk aktivitet som beskrives i barnekonvensjonen (FN, 1989; §31 1, 2), 3) kulturskolen skal medvirke til at talentfulle elever kan videreutvikle seg og 4) kulturskolene skal være kommunale ressursentre. I tråd med forventningene i rammeplanen står også kulturutredningen (NOU 2013:4, s. 257) som gjennom de fire samme forventningene som i rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2003) både viser høye politiske forventninger til kulturskolens rolle i samfunnet samtidig som kulturskolen beskrives som den nasjonale kulturelle grunnmuren. Kulturskolens nyeste rammeplan «Mangfold og fordypning» (Norsk Kulturskoleråd, 2016) samler de fire omtalte forventningene i en tredelt inndeling av undervisningstilbudene i programmene *bredde*, *kjerne* og *fordypning*, og fremmer derigjennom at kulturskolen skal være både en opplæringsinstitusjon, et fritidstilbud og en sosial arena.

Det er ingen tvil om at kulturskolens samfunnsoppdrag er sammensatt, og rapporten «Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge¹» beskriver dagens kulturskole som: «et felt i spagat, eller en både-og-arena, eller en institusjon som

¹ *Kultur + skole = sant Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge* (TF-rapport 489) NTNU, Telemarksforskning. [Evaluering av kulturskolen | udir.no](http://udir.no)

forsøker å ri to hester samtidig» (Berge et al., 2019, s. 11). Denne beskrivelsen av en institusjon som strever med å finne balanse viser et felt som preges av utfordringene i samfunnsoppdragets mangfoldighet. Det kreves en balanse mellom kulturskolens ulike undervisningstilbud dersom kulturskolens mangfoldige samfunnsoppdrag skal ivaretas. Dersom et av områdene gis større oppmerksomhet og økonomisk satsning enn de andre, vil det kunne føre til utfordringer i forbindelse med å imøtekomme både kunstens egenverdi og kunstfagenes betydning i en bredere samfunnsmessig forstand. På den ene siden skal kulturskolene fremdeles være en institusjon som satser på talentene og tilbyr spesialisering og talentutvikling som muliggjør en fremtidig karriere innenfor kunstfagene. Samtidig skal kulturskolene, i tråd med visjonen «Kulturskole for alle» og politiske intensjoner (Meld.St.18, (2020-2021), s. 41, 61), være lokale ressursentre. Gjennom bredde i både undervisningstilbud og undervisningsformer skal alle barn, uansett evner eller funksjonsnivå, gis mulighet til å delta og oppleve mestring i kulturfagene.

Allerede i 1989 fastslo Dugstadutvalget at musikkskolene, som kulturskolene het på det tidspunktet, burde omfatte 30% av alle barn i grunnskolealder (Dugstad, 1989). Likevel deltok bare i overkant av 13% av alle norske barn i grunnskolealder i skoleåret 2018/19 i kulturskoletilbud (Berge et al., 2019, s. 60). Kulturskolen omtales derfor som «Norges best bevarte hemmelighet» (Berge et al., 2019, s. 13), og den lave deltakelsesprosenten settes i forbindelse med foreldres kulturelle interesser og økonomi samt dårlig synlighet og markedsføring. Imidlertid må det kunne sies å være et tankekors at kulturskolene over 30 år etter Dugstadutvalgets innstilling er langt fra å oppfylle dekningsintensjonen.

Intensjoner om en kulturskole for alle som evner å operasjonalisere sine til dels motstridene samfunnsoppdrag, om både å være et ressurscenter og samtidig en tilbyder av spesialisering, stiller store krav til kompetansesammensetningen i kulturskolene. Kulturskolens mangfoldige samfunnsoppdrag samt inkluderende visjoner og tanker har vært del av politiske føringer og planer for kulturskolen siden Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Derfor er det et paradoks at det først i kulturskolens nyeste rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16-17) fremsettes ønskede kompetansekrav for tilsetting av lærere i kulturskolen. Det er ikke tidligere, verken i kulturskolens rammeplaner eller andre politiske dokumenter, redegjort for føringer med hensyn til kompetanse. Det betyr at mange av kulturskolens lærere er ansatt før kompetanseføringer kom på plass. Flere av lærerne er av den grunn spesialister med høy

kunstfaglig realkompetanse, men mangler enten høyere kunstfaglig eller pedagogisk utdanning (Berge et al., 2019, s. 133). Dermed finnes det muligens ulikheter når det gjelder normer for både faglig og pedagogisk kvalitet hos kulturskolelærerne som profesjon.

Selv om spesialistene fremdeles er viktige lærekrefter i kulturskolen, viser samtidig kulturskolerådets visjon og politiske føringer behov for bredere kompetanse hos kulturskolelærerne dersom utviklingen av en «Kulturskole for alle» skal muliggjøres. For å løse kulturskolens nye utfordringer er det derfor trolig at det kreves en mer mangfoldig profesjonsfaglig kompetanse hos lærerne (Aglén, 2022, s. 86, 88). Samtidig kan utfordringer i arbeidet med å utvikle kulturskolen i retning av en «Kulturskole for alle» også settes i sammenheng med kulturskolens historikk som talentutviklingsarena hvor det kan tenkes at ulik status når det gjelder kunstfaglig og pedagogisk kompetanse har en betydning.

1.2 Tidligere forskning

Forskning på kulturskolefeltet er relativt sett et forholdsvis nytt felt som har økt de siste årene. Det finnes likevel forholdsvis få publikasjoner. Hovedvekten i norsk kulturskoleforskning ligger på PhD-avhandlinger og bøker. Det finnes ingen norske fagfellevurderte tidsskrift innenfor kulturskoleforskning. Imidlertid finnes fagfellevurderte artikler fra blant annet internasjonale tidsskrift innenfor musikkutdanning. Men internasjonal forskning på musikkutdanning omhandler ofte musikkfaget i sammenheng med grunnskoleutdanning, og skiller seg derfor fra konteksten for denne studien. De nordiske landene har alle offentlige kulturskoler, og selv om det også her finnes ulikheter er likevel kontekstene ganske like. Derfor vises det i dette kapitlet utelukkende til forskning fra de nordiske landene.

Rønningen et al. (2019) gjorde et stort arbeide med å lage en oversikt over nordisk forskning på kulturskolefeltet. Deres oversikt viser at forskningen på feltet i stor grad har fagfokus, og derfor knytter seg til kulturskolenes pedagogikk og didaktikk. Selv om kulturskolefeltet inkluderer alle kunstfagene, og arbeidsgruppen har nedlagt et arbeide for å inkludere forskning fra alle kulturskolens fagfelt, er overveiende overvekt av forskningen gjort innenfor musikkfagene (Rønningen et al., 2019, s. 11, 15). Sett i sammenheng med kulturskolens historikk som musikkskole, er ikke dette uventet. Samtidig er kulturskolen i dag en tverrfaglig institusjon som skal inkludere alle kunstfagene, og derfor vil det være interessant å få alle kunstfagene sine stemmer inn i videre kulturskoleforskning.

Kulturskolefeltet er komplekst fordi det i tillegg til sin tverrfaglighet, med innføring av inkluderende opplæring, også skal gjennomføre nye samfunnsoppdrag som står i stor kontrast til kulturskolens røtter forankret i talentutvikling. Intensjoner om en inkluderende kulturskole finnes på policynivå gjennom stortingsmeldinger (Meld.St.18, (2020-2021)) og kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016). Imidlertid viser ekskluderende mekanismer i sammenheng med sosial klasse og etnisitet seg i kulturskolens praksis (Karlsen, 2017, s. 221). Deltakelse i kulturskolens undervisningstilbud koster penger, og dette kan hindre barn og unge fra familier med lav inntekt å delta. Likevel er det ikke økonomi, men i stedet foreldres utdanning som predikerer deltagelse i kulturskolen.

Karlsen (2017, s. 221) fremhever at kulturskolen for en stor del er arena for barn og unge med vel-utdannede foreldre, og den største barrieren når det gjelder barn og unges deltagelse i kulturskolen er i hvilken grad innbyggerne er klar over muligheten. Hvordan disse faktorene gjør seg gjeldende innenfor kulturskolens praksis, spesielt med hensyn til hvilke barn som får mulighet til å delta i kulturskolens, kan være en kompliserende faktor i arbeidet med å omforme kulturskolen til en arena for inkludering. Selv om intensjoner om inkluderende kulturskoler finnes på policy-nivå, kan det synes som om ekskluderende mekanismer i sammenheng med sosial klasse og etnisitet, og manglende felles forståelse av inkluderingsbegrepet gjør implementeringen til en kompleks utfordring (Karlsen, 2017, s. 221). Inkludering i kulturskolen kan dermed forstås i forbindelse med så vel tilgang som diskurser rundt spenningsforholdet mellom å nå alle barn versus å la noen få barn få utvikle sine spesielle ferdigheter.

Selv om alle barn i utgangspunktet skal gis tilgang til kulturskolens undervisningstilbud, viser forskning (Karlsen 2017, s. 221; Jordhus-Lier, 2018, s. 92-94) at ekskluderende mekanismer i sammenheng med sosial rettferdighet, etnisitet og elevers funksjonsnivå likevel eksisterer. Sett i forhold til kulturskolens relativt nye tre-delte samfunnsoppdrag, er det nærliggende å tenke at slike ekskluderende mekanismer står i relasjon til kulturskolens endringsprosess i forbindelse med å skulle omfavne et bredere samfunnsoppdrag. En viktig del av denne endringsprosessen angår kulturskolelærerne, deres kompetanse og hvilket kompetansebehov som ligger i å være kulturskolelærer i dag. I denne sammenheng kan det også ha betydning at det pr i dag ikke finnes en profesjonsutdanning som fører frem til yrkestittelen kulturskolelærer. Derimot finnes det ulike veier inn til ansettelse som lærer i kulturskolen.

Aglen (2022) gjorde som sitt doktorgradsarbeide en kvalitativ studie av hvordan musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen forstår kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen. Avhandlingen viser at både kulturskolens brede samfunnsoppdrag og kulturskolelærernes oppdrag er tydelige, men det kreves mangfoldig profesjonsfaglig kompetanse hos læreren for å løse utfordringene som følger med samfunnsoppdragets bredde. I tråd med dette står Krejsler (2008, s. 251-268) sitt begrep *kompetansenomade* som omhandler kompleksiteten i læreryrket og kravene som stilles til ulike typer kompetanse; læreren som profesjonsutøver må kunne utvikle og veksle mellom ulike identiteter i utøvelse av sine arbeidsoppgaver.

I tråd med begrepet *kompetansenomade*, viser Karlsen (2019, s. 187) til norske studier som bekrefter at musikk lærere møter ulike forventninger og rollekrav i sammenheng med et mangfoldig kompetansebehov. Sett i sammenheng med Aglen (2022) angår dette mangfoldige kompetansebehovet den virkeligheten kulturskolelærere står i for å oppfylle visjonene om en «Kulturskole for alle». Karlsen (2019, s. 187-188) setter i tillegg kulturskolelærernes mangfoldige kompetansebehov sammen med profesjonell identitet, og fremhever den tosidigheten som ligger i å inneha profesjonell faglig kunnskap, men samtidig skulle være fleksibel i sin utøvelse av praksis.

Jordhus-Lier (2018) identifiserer i sin studie av profesjonsidentiteter i kulturskolen hvilke diskurser som finnes rundt kulturskolelærernes profesjonsidentitet. I studien inngikk kun lærere som arbeidet innenfor fagfeltet musikk og gjennom intervjuer ble det avdekket ulike profesjonsidentiteter. Informantene identifiserte seg eksempelvis som musikk lærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer og coach, men ingen identifiserte seg som kulturskolelærer (Jordhus-Lier, 2018, s. 187). Imidlertid er kulturskolelærer den dominerende betegnelsen i kulturskolens rammeplan, og må derfor ansees å være den profesjonen som skal romme alle lærere i kulturskolen. Men avhandlingen viser at musikk lærerne er sterkere knyttet til sitt instrument og eget fagfelt, enn termen kulturskolelærer. Både intervjuer og dokumentanalyse undersøker videre hvordan kulturskoler forvalter sitt delte samfunnsoppdrag. Avhandlingen identifiserer konkurrerende institusjonsdiskurser med hensyn til bredde og dybde samt konkurrerende lærerdiskurser med hensyn til allsidighet og spesialisering. Samtidig viser studien at breddediskursen er mest dominerende i offentlige dokumenter, mens spesialiseringsdiskursen dominerer i intervjumaterialet. Det konkluderes

med at de ulike diskursene skaper spenning i det de både kjemper om hva slags institusjon kulturskolen skal være og hvordan lærerrollen skal defineres (Jordhus-Lier, 2018, s. 128).

I tråd med diskurser rundt lærerrollen er funn gjort i forhold til svenske kulturskolelæreres oppfatninger av egen lærerrolle og fremtredelse av nye yrkesroller (Kuuse, 2018). Gjennom en utvidelse av kulturskolenes samfunnsoppdrag, hvor inkludering forstås som alle barns like muligheter til å kunne delta, kjenner lærerne manglende styring over sin egen lærerrolle, og en ambivalens rundt forventninger og krav (Kuuse, 2018, s. 68-69). Lærerne opplever altså en manglende kontroll over lærerrollen, og ulike forestillinger om lærerrollen i sammenheng med det kunstneriske, det pedagogiske og det sosiale gjør seg gjeldende. Avhandlingen viser at lærerne selv strever med å finne sin profesjonsidentitet når de opplever kulturskolens brede samfunnsoppdrag forventer at de som lærere både er kunstnere, pedagoger og sosialarbeidere (Kuuse, 2018, s. 69).

Funnene i denne gjennomgangen kan peke mot at både sosiale og kulturelle oppfatninger av så vel kulturskolens samfunnsoppdrag som selve lærerrollen er av betydning for kulturskolelæreres praksis, og at kulturskolelæreren trenger både bredde- og spesialistkompetanse. Det er derfor interessant i hvilken grad kulturskolelærere kjenner seg kompetente til å undervise etter prinsipper om inkludering, deltakelse og likeverdighet.

1.3 Forskningsspørsmål og studiens formål

Selv om det foreligger ulike studier innenfor kulturskole og kulturskolelæreres profesjonskompetanse er disse relativt få, og – så langt jeg kan se - ikke satt i sammenheng med hvordan lærere opplever sin kompetanse til å kunne undervise slik at alle elever, inkludert elever med andre forutsetninger, vil kunne oppleve deltakelse og mestring i kulturskolen. Videre baserer flertallet av studier seg kun på lærere innenfor musikkfaget, imidlertid innbefatter lærere i kulturskolen også lærere innenfor dans, drama, billedkunst og visuelle kunsthøgskolefag. Det er derfor denne studiens formål å skape innsikt i hvordan kulturskolelærere innenfor et bredere spekter av kunsthøgskolefag ser på egen kompetanse i forhold til å legge til rette for et likeverdig tilbud for alle elever. Med bakgrunn i kulturskolelæreres perspektiv på egen kompetanse er det derfor denne studiens mål å skape innsikt i og utvikle ny kunnskap om kulturskolelæreres profesjonskompetanse sett i sammenheng med tilrettelegging av et likeverdig undervisningstilbud. Derfor vil studiens forskningsspørsmål være:

Hva forteller lærerne i kulturskolen om hvordan de ser på sin kompetanse for å kunne legge til rette for et likeverdig tilbud med muligheter for deltakelse og mestring for alle elever, uansett forutsetninger?

1.4 Studiens oppbygning

Denne studien består av seks hovedkapitler. Det første kapitlet med redegjøring for bakgrunnen for valg av tema og hvorfor dette temaet fremstår som aktuelt, samt innsyn i tidligere forskning fører frem til en presentasjon av studiens forskningsspørsmål og formål. Kapittel 2 inneholder en presentasjon av teoretiske perspektiver av betydning for studiens forskningsspørsmål. I kapittel 3 redegjøres det for forskningsprosessen og valg av forskningsmetode. Overveielser og beslutninger knyttet til både metodevalg og forskningsprosess beskrives og begrunnes. I tillegg behandles forskningsetiske betraktninger og overveielser som forskerens forforståelse, reliabilitet og validitet. Kapitlet inneholder også beskrivelser av hvordan analyseprosessen ble gjennomført. I kapittel 4 presenteres analyseresultatene som kom frem gjennom datainnsamlingen, og disse resultatene drøftes i forhold til tidligere forskning og teori i kapittel 5. Konklusjonen i kapittel 6 oppsummerer funnene samt refleksjonene gjort i drøftingen, og angir retning for veien videre.

2. Teoretiske perspektiv

2.1 Inkludering – et mangfoldig begrep

Menneskerettighetene fastslo i 1948 at alle mennesker er likeverdige (FN, 1948), men det er fremdeles ikke enighet om hvordan inkludering skal forstås (Haug, 2017, s. 207).

Inkluderingsbegrepets grunntanke handler om felles demokratiske verdier og sosial rettferdighet (Haug, 2017, s. 214), men prosessen med å definere inkluderingsbegrepet er pågående. I skolefaglig sammenheng ble begrepet inkludering opprinnelig benyttet for å forklare hvordan elever med spesielle behov kunne integreres og tilpasses majoriteten i vanlige skoleklasser. I motsetning til denne integreringstanken hvor minoriteter må tilpasse seg står inkludering hvor alle elever uavhengig av sin funksjonsevne blir en likeverdig deltaker på tross av sin annerledeshet.

Deltakelse sees på som kjernen i inkluderende pedagogikk (Marinosson, Ohna & Tetler, 2007, s. 258), og i dag er alle barns rett til deltakelse i en inkluderende skole en internasjonal politisk målsetting. I Norge kommer dette til syne i den norske skoles formålsparagraf som har menneskeverdet som grunnleggende verdi (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I overordnet del av læreplanverket fastslås det at skolen skal: «[...] bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Samtidig fastslår opplæringsloven at verdiene nestekjærlighet, likeverdighet og solidaritet er styrende for skolen (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette viser at inkluderingsbegrepet i tillegg til politiske retningslinjer også kan knyttes til skoleutvikling og undervisningspraksis.

Gjennom Salamanca-erklæringens rammeverk (UNESCO, 1994) fremmes, alle elevers rett til deltakelse i inkluderende og likeverdig opplæring. Ved å knytte inkluderingsbegrepet til deltakelse i likeverdig opplæring, kan begrepet gis tydeligere meningsinnhold, og ved en slik forbindelse vil inkludering innebære noe mer enn å være til stede (Ainscow 2020, s. 11; Florian, Black-Hawkins & Rouse, 2017, s. 14-15). Samtidig argumenterer Ainscow (2020, s.10) for at inkluderende undervisning på høyt nivå for alle elever, også elever som er sårbare for ekskludering, dreier seg om prinsipper knyttet til tilstedeværelse, deltakelse og måloppnåelse. Haug (2017, s. 214) bekrefter disse prinsippene og påpeker samtidig viktigheten av at de fullbyrdes innenfor et felles læringsmiljø. Barnets aktive deltakelse i

læringsprosesser avhenger altså av kommunikasjon som bygger på felles forståelse og anerkjennelse mellom alle deltakerne i fellesskapet. Florian et al. bekrefter forståelsen av inkluderingsbegrepet i sammenheng med deltakelse, og omtaler inkludering som å legge til rette for «high quality educational opportunity for everyone» (Florian et al., 2017, s. 12). Inkludering kan altså forstås som å delta og lære sammen på likeverdig grunnlag, og kan derfor settes i sammenheng med sosiokulturelt perspektiv på deltakelse og læring hvor læring skjer gjennom aktiv deltakelse i samhandling med andre (Säljö, 2016, s. 111-112; Wenger, 1998, s. 3).

2.2 Inkludering i et kulturskoleperspektiv

De senere årene er tankene rundt alle barns rett til å være deltakere i inkluderende opplæring også omfavnet av politiske intensjoner for de norske kulturskolene. Med kulturskolerådet i spissen er det laget rammeplaner som fremhever både kulturskolen som inkluderende arena og alle barns like muligheter til å kunne delta (Norsk kulturskoleråd, 2003, 2016). Rammeplanen «Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016) og kulturskolerådets visjon «Kulturskole for alle» bygger begge på menneskerettighetserklæringen og understøtter et verdisyn som både fremmer alle elevers rett til deltakelse og samtidig ser det enkelte individ som en ressurs. Videre fremheves at deltakelse i kulturskolens tilbud skaper arenaer hvor barn og unge, uansett funksjonsnivå, dannes som mennesker og utvikler både kunnskap og tilhørighet. I tråd med dette står også Stortingsmelding 18 «Oppløve, skape, dele – Kunst og Kultur for, med og av barn og unge» (Meld.St.18, (2020-2021), s. 9,28,61) som bekrefter barns rett til å delta i et kulturskoletilbud. Meldingen påpeker også at kulturskolen kan være en inkluderingsarena uavhengig av barnets bakgrunn og funksjonsevne.

Inkludering i et kulturskoleperspektiv har altså sammenheng med både verdigrunnlag og politiske prosesser. Likevel omtales begrepet inkludering kun én gang i kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd,2016), mens begrepet inkluderende læringsmiljø nevnes fire ganger i sammenheng med undervisningsevaluering og vurdering, men settes ikke i sammenheng med kvalitetssikring eller tilpasset opplæring slik det gjøres i Stortingsmeldingen «Kultur for læring» (Meld.St.30, (2003-2004), s.126). I Stortingsmelding 18 «Oppløve, skape, dele – Kunst og Kultur for, med og av barn og unge» (Meld.St.18, (2020-2021)) benyttes ikke begrepet inkluderende læringsmiljø i det hele tatt. Et tankekors når

Opplæringsloven som også omfatter kulturskolen sier: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9 A-2). Lovtekstens fundament med inkluderende verdier som grunnleggende for opplæringen må antas å gjelde alle elever i alle utdanningsinstitusjoner, også kulturskolen, og når disse verdiene kobles til elevenes læringsmiljø vil det være den enkeltes forståelse av inkluderingsbegrepet som blir styrende for utforming av læringsmiljø.

Selv om inkluderende verdier i kulturskolen altså fremheves på strukturelt nivå gjennom både verdigrunnlag og politiske dokumenter, eksisterer imidlertid ikke en felles forståelse av begrepet og dette skaper utfordringer på relasjonelt nivå mellom kulturskolens deltakere (Karlsen, 2017, s. 225-226). Derfor må det til en bevisstgjøring i kulturskolens fellesskap om betydningen av inkluderende verdier. Det at alle i henhold til politiske dokumenter er gitt tilgang til kulturskolens tilbud, betyr ikke nødvendigvis tilgang til deltakelse, og i hvert fall ikke for alle barn. For å få tilgang til kulturskolens tilbud må foreldre selv melde sitt barn til undervisning, og for ulike samfunnsgrupper kan selve innmeldingsprosessen være forbundet med barrierer. Når Berge et al. (2019, s. 60) skriver at bare i overkant av 13% av norske barn i skoleåret 2018/19 deltar i et kulturskoetilbud kan det sees som en tydeliggjøring av at kulturskolen på tross av visjoner om inkluderende verdier ikke er for alle. I henhold til Berge et al. (2019, s. 186) er overvekten av elever i kulturskolen jenter fra ressurssterke familier med høy utdanning, altså barn fra familier med høy sosioøkonomisk status. Gjennom å gi alle barn tilgang til kulturskolen ilegges de ansatte et moralsk ansvar for å tilrettelegge for barns deltakelse og opplevelse av mestring i fellesskapet. Prinsippene rundt likhet og verdighet kan dermed utløse ulike spenningsforhold rundt hvorvidt alle elever skal behandles likt eller heller møtes ut ifra deres unikheter og den enkeltes behov.

Kulturelle fag som musikk, dans, sang og billedkunst, kan være en døråpner for å bringe elever inn i unike fellesskap av anerkjennende samhandling, sosial verdsettelse, tilhørighet og aksept. Imidlertid vil det være den voksnes kompetanse til tilrettelegging og handlingsmåter gjennom å se den enkelte, gi muligheter til å ta valg samt verdsettelse og anerkjennelse av den enkelte elevs unikheter som muliggjør slike inkluderende læringsmiljøer. Derfor trengs det refleksjon og kunnskap om hva inkludering betyr i praksis (Haug, 2017, s. 215), og prosessen vil påvirkes både av skolens nåværende praksis samt skolens praksishistorikk (Ainscow, 2016, s. 160-162).

2.3 Deltakelse som kjernen i inkluderende pedagogikk

Begrepet deltakelse har ulik betydning i ulike sammenhenger, og i denne studien forstås deltakelse som et sosialt fenomen hvor læring skjer gjennom aktiv deltakelse i samhandling med andre (Säljö, 2016, s. 111-112; Wenger, 1998, s. 4). Deltakelse vil da speile hvor godt individet mestrer sosiale situasjoner og evnen til å forstå andre mennesker. Samtidig kan deltakelse kobles til inkluderende pedagogikk ved at eleven settes i et aktørperspektiv hvor deltakelse innebærer noe mer enn å være til stede. I «a framework for participation» presenteres et sammensatt deltakelsesbegrep hvor deltakelse kobles til de fire kategoriene: *access, collaboration, achievement* og *diversty* (Florian et al., 2017, s. 54). Når deltakelse kobles til disse fire kategoriene, synliggjøres holdninger som kvalifiserer for inkluderende pedagogikk. Deltakelse kan i sammenheng med inkluderende pedagogikk derfor sees på som en sosial prosess med subjektive opplevelser av tilhørighet eller utenforskap samt en skolefaglig prosess hvor samhandlingsprosesser, arbeidsformer og fokus på læringsutbytte er en integrert del av undervisningen (Marinossion et al., 2007, s. 244).

Når deltakelse sees på som både sosial og skolefaglig prosess, vil begreper som å ta del, å være inkludert, å være anerkjent og å ha tilgang være sentrale. Dersom barnet opplever tilhørighet til fellesskapet gjennom inkluderende holdninger, kan engasjement og deltakelse være et individuelt valg. Samtidig fremholder Helgevold (2015, s. 1) at deltakelse kan settes i sammenheng med intersubjektivitet fordi begge begrepene handler om hva som skjer når mennesker samhandler. Dermed blir deltakelse noe som skjer gjennom aktivitet, og nettopp aktiv deltakelse kan sees på som et intersubjektivt fenomen omtalt som genuin deltakelse: «Genuin participation should not be limited to mere presence or activity, but should comprise complex involvement» (von Wright, 2006, s. 160). Det å gjøre noe sammen innebærer altså ikke nødvendigvis genuin deltakelse. Dersom barnet er til stede i handlingen uten å delta, vil hen reduseres til en utenforstående tilskuer som i beste fall er integrert, men grunnet manglende anerkjennelse ikke er anerkjent og inkludert. Derfor må det skapes rom for deltakelse i praksis, slik at alle barn får muligheter til å være bidragsytere i stedet for tilskuere. For å skape disse rommene for deltakelse som gir muligheter for elevens oppfattelse av seg selv som fullverdig deltaker og opplevelser av mestring gjennom inkluderende praksis, fremholder både Florian & Spratt (2013, s. 132) og Haug (2017, s. 213) at lærerens kompetanse er av avgjørende betydning. Kompetente lærere kan gjennom sin

undervisningspraksis gi elever muligheter til genuin deltakelse hvor elevenes rettigheter sikres, behov og kapasitet møtes og derigjennom bringe elevene inn i samhandling. I henhold til Gjems (2019, s. 17) kan nettopp samhandling sees på som vesentlig for barnets læring da en grunnleggende teoretisk antakelse i sosiokulturelle perspektiv på læring er at barn lærer gjennom aktivitet og deltakelse.

2.4 Deltakelse i et kulturskoleperspektiv

Barns rett til deltakelse i kulturaktiviteter er forankret i Opplæringsloven (1998), Barnerettighetskonvensjonen (FN, 1989) og Kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016). Disse viser alle enighet om idealer rundt sosial rettferdighet og fremhever alle barns rett til å få opplæring, mulighet til å bruke sine evner og virkeliggjøre eget potensial. For at elever skal oppleve aktiv deltakelse i kulturskolen, må målformuleringene i de politiske dokumentene omsettes til praksis. De overordnede verdiene fremhever, som tidligere skrevet, et verdisyn som fremmer alle barns rett til deltakelse. Samtidig kan det med hensyn til kulturskolens historikk med spesialisering tenkes at fagmiljøet er konservativt, og at det finnes ulike syn og praksiser når det gjelder læringssyn så vel som elev- og menneskesyn. Det betyr at lærerens oppfatning av elevene, lærerens handlingsmåter og lærerens oppfattelse av egen lærerrolle, vil kunne ha betydning for elevenes deltakelse fordi de relasjonelle forholdene påvirker praksis. Samtidig som elevs deltakelse står i forhold til både nåværende og tidligere erfaringer, er det nettopp deltakelse gjennom relasjonelle forhold som kvalifiserer til ny kunnskap og læring. Derfor vil det i denne studien være aktuelt å avgrense deltakelse til å gjelde mellommenneskelige relasjoner i kulturskolens læringsfellesskap.

2.5 Deltakelsens betydning i et sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet forstår læring som noe som skjer gjennom deltakelse i fellesskap, og vektlegger den betydningen sosiale rammer har for læring. Det betyr at inkludering gjennom aktiv deltakelse ved å delta og lære sammen med andre på likeverdig grunnlag, vil være sentralt. Kunnskap og læring begrenser seg da ikke til det enkelte individs erfaringer, men finnes og oppstår gjennom deltakelse i samspill mellom mennesker. Likevel kan kunnskap også dannes i tenkning og handling hos det enkelte individ, og vekslingen mellom kunnskapsdanning i fellesskap og individuelle handlinger kan føre til både kunnskapstilegnelse og at nye kunnskapsformer oppstår i de sosiokulturelle fellesskapene

(Säljö, 2016, s. 19-20). Wenger (1998, s. 4) vektlegger at læring skjer gjennom en prosess med aktiv deltakelse i sosiale fellesskaps praksiser, og disse sosiale fellesskapenes praksiser beskrives derfor som praksisfellesskap. Samtidig fremholder han (Wenger, 1998, s. 4) at også identiteter konstrueres i forhold til praksisfellesskapene, og derfor er kunnskap gjennom sin nærhet til tradisjoner situert i både kulturelle og historiske kontekster.

Kulturskolens opprinnelige samfunnsfunksjon var talentutvikling gjennom fordykning i instrumentalopplæring, og i denne tradisjonen står mesterlære frem som en funksjonell og viktig praksis, slik den også gjør i flere andre håndverksyrker (Berge et al., 2019, s. 49-50; Säljö, 2016, s. 134). Mesterlære og håndverkslaug er både historiske og aktuelle eksempler på praksisfellesskap organisert i mestere, svenner og lærlinger hvor så vel kunnskap som normer videreføres (Säljö, 2016, s. 134; Berge et al., 2019, s. 49). I henhold til tradisjonen er mesteren rollemodell og den som besitter fagets tradisjoner, mens eleven gjennom praktiske situasjoner lærer ferdigheter og kunnskaper. Mesterlære kan derfor defineres som: «Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom» (Nielsen & Kvale, 1999, s. 243).

Mesterlæretradisjonen ser på kunnskap som implisitt, og kan som pedagogisk idé beskrives med tre hovedtrekk: Deltakelse i praksisfellesskap, Utvikling av faglig identitet og Læring gjennom imitasjon av mesteren (Säljö, 2016, s. 134-136). Disse hovedtrekkene viser at selve læringen i tradisjonen er praktisk; gjennom observasjon og imitasjon av mesteren, utprøving og korreksjon blir eleven, etter hvert som ferdigheter utvikles, en del av praksisfellesskapet. Gjennom tilegnelse av kunnskap og ferdigheter endres elevens status fra å være legitim perifer deltaker til å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet hvor kunnskapen er en integrert del av tradisjoner og redskaper. Kunnskapen er altså situert i sosiale praksiser og det enkelte praksisfellesskap, og kan ikke nødvendigvis overføres til andre situasjoner. Samtidig med at praksisfellesskapet utvikler kunnskap, utvikles også både elevens faglige identitet og elevens øvrige identitet (Säljö, 2016, s. 136-137). Dermed er det en fare for at tradisjonen ikke bare utvikler faglig mestring, men at også mesterens væremåter og preferanser videreføres gjennom elevens identitet. Kritikere av tradisjonen peker på nettopp dette forholdet, og setter fokus på at mesterlæring dermed i tillegg til faglig mestring også kan medføre utilsiktet læring (Angelo, 2014, s. 33; Waagen, 2024, s. 53). Da lærere som i dag underviser i kulturskolen gjerne selv kommer fra mesterlæretradisjonen, er det ikke utenkelig

at kulturskolelærerens identitet henger sammen med både selvoppfattelse og fagkunnskap. Det er derfor heller ikke utenkelig at deres faglige valg speiler deres identitet. Når kulturskolelærerens identitet og undervisningsmåter er formet på denne måten, kan deres arbeide som pedagog handle like mye om spesifikke måter å være på som selve undervisningsfaget. Samtidig fremmer mesterlæretradisjonen, med forankring i sosiokulturell læringsteori, synet om at læring skjer i samspill med andre gjennom deltakelse i praksis, og dette kan betraktes som en innvending mot kognitivistiske modeller hvor læring sees på noe som kommer utenfra og inn i menneskene.

I tråd med sosiokulturell læringsteori står også Vygotskij og Dewey som begge fremhever at tenkning ikke kan avgrenses fra menneskets verden da mennesket er aktivt og samhandlende, og læring derfor skjer gjennom samhandling i sosiale situasjoner (Säljö, 2016, s. 86, 108). Kunnskap og læring sees altså på som å være situert i menneskelig aktivitet, og et slikt syn burde ikke stå i veien for kulturskolens videre utvikling. Samtidig krever kulturskolens relativt mangfoldige samfunnsoppdrag at lærerne reflekterer rundt faglige valg slik at profesjonskunnskapen kan utvikles i en mer inkluderende retning. Diversiteten i kulturskolens samfunnsoppdrag, kan skape spenninger som enten fører til at det oppstår en delingskultur som bidrar til ny kunnskap (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 11), eller en tydeliggjøring av ekskluderende barrierer som står i veien for en inkluderende kulturskole. Derfor må begrepet inkludering operasjonaliseres i både profesjonsfelleskap og praksisfelleskap (Tveitnes, 2022, s. 41-44; Wenger, 1998, s. 10-11), og skolelederne må lede arbeidet slik at alle skolens involverte gjennom aktiv samhandling kan tilegne seg den kunnskapen som trengs for at personalet skal fremstå som et samhandlende praksisfelleskap. Et slikt arbeide vil også kunne settes i sammenheng med profesjonsutvikling gjennom tilegnelse av felles profesjonskunnskap.

2.6 Profesjonskunnskap i tilknytning til læreryrket

Begrepet profesjon har sin opprinnelse i det greske begrepet *prophaino* som betyr å erklære offentlig, og viser til kunnskap og ferdigheter. Disse kunnskapene og ferdighetene er den enkelte profesjon selv ansvarlig for å ivareta og videreutvikle (Angelo, 2014, s. 26). Imidlertid er selve profesjonsbegrepet et flertydig begrep som omfatter ulike forståelser av hva profesjoner er, hva de består av og hva som konstituerer dem (Molander & Terum, 2008, s. 16-17). Det er likevel enighet om at profesjoner er ekskluderende yrkesgrupper fordi de

gjennom både teoretisk og vitenskapelig kunnskap i tillegg til praksiselementer, hevder å vite noe andre ikke vet (Molander & Terum, 2008, s. 13). Videre har profesjoner autonomi i utførelsen av sine arbeidsoppgaver, og da de både forvalter spesialisert kunnskap og tjener hensikter utenfor seg selv, forventes det profesjonalitet i yrkesutøvelsen.

Samfunnsinstitusjoner, inkludert kulturskolen, er avhengig av spesialisert teoretisk kunnskap sammen med praktisk kunnskap for å løse sitt samfunnsoppdrag, og i sammenheng med dette påpeker Molander & Terum (2008, s. 13) at profesjoner er omstridte yrker. Det stilles blant annet spørsmål ved om profesjonene i stor nok grad er seg bevisst sitt samfunnsmandat, eller om de primært er opptatt av å ivareta egne interesser. Samtidig påvirkes profesjonsrollen av at andre trenger den kompetansen den profesjonelle innehar, og det som gjøres i praksis formidler spesialisert teoretisk kunnskap. Gjennom gode, rasjonelle begrunnelser for valg og handlinger som tas påvirkes profesjonens legitimitet (Molander & Terum, 2008, s. 15).

Når det gjelder lærerprofesjonen er det enighet om at lærernes kunnskapsbase er kompleks, og består av ulike kunnskapsformer som vitenskapelig fagkunnskap, pedagogikk, didaktikk og praktiske ferdigheter (Hermansen, 2018, s. 37). Lærerarbeidet kan derfor sies å avhenge av samspillet mellom de forskjellige kunnskapsformene og deres ulike betydninger for arbeidets forskjellige deler. Det har vært et tema hvorvidt lærernes profesjonskunnskap i størst grad er teoretisk eller praktisk, og hvordan kjernen i deres profesjonsutøvelse kan forstås (Hermansen, 2018, s. 38). En vanlig forståelse i denne sammenheng har vært læreren som «håndverker» (Villegas-Reimers, 2003, referert i Hermansen, 2018, s. 38), hvor lærerens arbeide med undervisning sees på som konkret og kontekstavhengig. En kompetent lærer blir i denne sammenheng en lærer som bygger sin undervisning på erfaringsbasert kunnskap og intuitivt møter elevenes behov.

Samtidig er skjønn helt nødvendig når kunnskap møter det enkelte tilfelle, og kontekster vil kunne påvirke profesjonsutøvelse. Gjennom skjønn utøves klokskap i lærerens handlinger. I en epistemisk forståelse av skjønn er det profesjonens normer og den enkeltes erkjennelsesprosess som fungerer som handlingsanvisning for hva den profesjonelle velger å gjøre (Grimen & Molander, 2008, s. 182-184). Imidlertid kan valg og utøvelse av skjønn også baseres på begrensninger, og denne strukturelle forståelsen av skjønn relaterer seg til både begrensninger og den autoriteten som har fastsatt begrensningene (Grimen & Molander,

2008, s. 181-182). I en undervisningskontekst kan skjønnsutøvelse altså knyttes både til å finne gode løsninger basert på slik situasjoner oppfattes og til hvilke fastsatte rammer som setter begrensninger for handlingene.

2.7 Profesjonskompetanse i en kulturskole for alle

Profesjoner er i utgangspunktet ekskluderende yrkesgrupper, hvor personer med en bestemt utdanning gis rett til å utføre visse arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 20), og profesjonene har derfor egne, formaliserte utdanninger (Angelo, 2014, s. 25). Imidlertid finnes ingen profesjonsutdanning som heter kulturskolelærer, og i kulturskolesammenheng er det derfor mange veier som kan føre til kvalifisering for undervisning. Heggen (2008, s. 321) fremholder at det å kvalifisere seg til et yrke, ikke bare handler om kunnskaper og ferdigheter, men også om å identifisere seg med både yrkesfelt og profesjon.

I de fleste profesjonsutdanninger finnes et spesielt profesjonsfag i sentrum, og pedagogikk har vært det sentrale faget i lærerutdanningen. I kunstfaglig utdanning har derimot det enkelte kunstfag hatt rollen som det mest sentrale faget, og dette kan skape utfordringer med tanke på den enkeltes identitet som lærer eller kunstner (Angelo, 2014, s. 27). Også i forhold til profesjonsbegrepet i sammenheng med kulturskolelæreryrket, kan kunstfagenes rolle som det sentrale faget sees på som problematisk. Det har derfor blitt diskutert hvorvidt kulturskolelæreryrket og andre yrker innenfor kunstfeltet kan kalle seg profesjoner. Varkøy (2014, s. 172) problematiserer at kunstens egenart kan komme i konflikt med profesjonens mandat, og at kunstfaglige yrker derfor ikke kan beskrives som profesjoner.

De kunstfaglige yrkenes kunnskapsbaser består av praktisk kunnskap, indeksert til personer, så vel som mangfoldig teoretisk sammensatt kunnskap, og nettopp derfor er det mulig å se på kulturskolelæreren som en bro mellom kunstfaglig opplæring og samfunnsoppdraget om kulturskole for alle. Samtidig må teoretiske kunnskap sees på som et perspektiv, og kan derfor verken omsettes helt til praksis eller forklare all praksis (Grimen, 2008, s. 73-74). Undervisning gjør at kulturskolelærerens kunnskap settes sammen gjennom praktiske synteser. Disse syntesene gir de teoretiske idealene mening gjennom praksis, og derfor kan ulike teoretiske grunnlag føre til en fragmentert og heterogen kunnskapsbase (Grimen, 2008, s. 72-73). Kulturskolelæreres profesjonsfaglige kunnskapsbase er i så måte et godt eksempel da kulturskolelærere har sin bakgrunn og sin kunnskapsbase etablert i de ulike kunstfagene, og deres felles kunnskapsbase må derfor sees på som et sammensatt fenomen. Tveitnes

(2022, s. 44) fremholder i sammenheng med dette at læreres profesjonsfaglige forståelse er praksisbasert, og dette forholdet gjelder sannsynligvis også kulturskolelærere som i sin praksisutøvelse tar avgjørelser med hensyn til hvilke kunnskapselementer som er best egnet i undervisningen. Imidlertid påpeker Grimen (2008, s. 73) at heterogene kunnskapsbaser, med bredt teorigrunnlag, hvor det er uklarheter rundt verdivalg også kan føre til uklarheter rundt hva som er profesjonens grunnleggende verdi.

Når det gjelder kulturskolenes verdigrunnlag er politiske føringer (Norsk kulturskoleråd, 2016) tydelige på at kulturskolen skal ha et inkluderende verdigrunnlag, men samtidig preges kulturskolene, som følge av deres historikk som institusjon for talentutvikling, av et mer ekskluderende verdigrunnlag. Denne diskrepansen i verdigrunnlag, kan vise seg gjennom en institusjonalisert praksis hvor kulturskolelærernes maktforhold i undervisningssituasjonen gjør at deres valg tas innenfor til dels ubevisste rammer og kombineres med erfaring. Samtidig er både kulturskolen og kulturskolelæreryrket, som følge av nyere politiske retningslinjer om et inkluderende verdigrunnlag, i endring, og disse endringene gjelder også profesjonaliseringsprosessen (Jordhus-Lier, 2018, s. 201-203; Kalsnes, 2014, s. 116). Av denne grunn har det oppstått andre krav til kulturskolelærerens profesjonsutøvelse, og det er ikke lenger nok med ren spesialisert kunnskap. I stedet har kulturskolelæreryrket på samme vis som læreryrket som følge av endringer skolenes verdigrunnlag blitt et komplekst yrke med krav til mangfoldig kompetanse som til stadighet må tilpasses. I sammenheng med disse endringene er det interessant å studere kulturskolelæreres erfaringer med, og refleksjoner rundt, egen kompetanse i å skape inkluderende praksiser.

3. Metode

Denne studiens forskningsspørsmål har vært: Hva forteller lærerne i kulturskolen om hvordan de ser på sin kompetanse for å kunne legge til rette for et likeverdig tilbud med muligheter for deltakelse og mestring for alle elever, uansett forutsetninger?

Studien er en kvalitativ studie med fortolkende, hermeneutisk tilnærming, som bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse (Berger & Luckmann, 1966) som ser på kulturskolelærernes fortellinger som sosialt konstruert og ikke som kopier av virkeligheten (Holstein & Gubrium, 2011, s. 341).

3.1 Kvalitativ metode

For å studere hva lærerne i kulturskolen forteller om hvordan de ser på sin kompetanse i sammenheng med å legge til rette for et likeverdig tilbud for alle elever, uansett forutsetninger, ble det valgt kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative metoder søker forståelse av sosiale fenomener, og valg av forskningsmetode har sammenheng med hva studien søker å finne ut av og hvilke forskningsspørsmål som stilles (Thagaard, 2018, s. 11). Da denne studien omhandler læreres forståelse av egen kompetanse sett i forhold til å kunne tilrettelegge for alle elever, ble studien skrevet innenfor samfunnsvitenskapelig kvalitativ metode hvor hensikten er å fremskaffe kunnskap om den sosiale virkeligheten. Studien kan derfor sies å være ute etter å forstå og gi mening til menneskelige aktiviteter gjennom å studere sosiale fenomener.

Innenfor kvalitativ forskning regnes det kvalitative forskningsintervjuet å være den mest anvendte metoden (Thagaard, 2018, s. 89). Det finnes ulike forskningsintervjuer, men denne masteroppgavens design var semistrukturerte intervju hvor hensikten var å forstå og utvikle ny kunnskap gjennom å fortolke intervjudeltakernes opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157).

3.2 Hermeneutikk – forståelse skapes gjennom fortolkning

Denne studiens hensikt var gjennom semi-strukturerte intervjuer å konstruere en forståelse av hvordan lærere forstår sin egen kompetanse. Det betyr at jeg som forsker måtte fortolke datamaterialet, og i den prosessen spilte hermeneutikken en sentral rolle. Hermeneutikken søker å fortolke og forstå, og gjennom fortolkning ønsker den å formidle mening gjennom nye uttrykk (Gilje & Grimen, 1995, s. 156). Forskningsprosessen ble derfor en

fortolkningsprosess hvor meningsfulle fenomener som handlinger, uttalelser og tekster måtte fortolkes samtidig som det ble lett etter hva slags forståelse som var mulig (Gilje & Grimen, 1995, s. 144). Jeg måtte forholde meg til fenomener som allerede var fortolket gjennom intervjudeltakernes meninger om seg selv og verden. Samtidig var det viktig å være oppmerksom på kontekstuell betydning og klare å fortolke det som allerede var fortolket ved å se utover her og nå perspektivet. Imidlertid var det også viktig å være bevisst på min egen forforståelses betydning, og at fenomenene derfor ble forstått med bakgrunn i mine forutsetninger (Thagaard, 2018, s. 80; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Egen forforståelse utgjør et forhold som krever etisk refleksjon, og jeg kommer tilbake til dette i kapittel 3.1.1.

Fortolkningen i denne studien skjedde i sammenheng med kontekst, historie og tradisjon, og derfor var hermeneutikken til hjelp da intervjuene ble analysert som tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Den hermeneutiske sirkel muliggjorde, gjennom en kontinuerlig veksling mellom helhet og deler, ønsket om en dypere forståelse av fenomenene. Sirkelen ble en spiral som utgjorde forbindelsen mellom fortolkning, forståelse og kontekst, hvor de ulike delene ble stående i et avhengighetsforhold til hverandre. I henhold til Kvale & Brinkmann (2015, s. 237) muliggjør den hermeneutiske sirkel en vekselvirkning hvor delene forstås i lys av helheten og helheten forstås i lys av delene. Det kan bety at forståelsen blir dynamisk og fortolkningsprosessen nærmest uendelig. Samtidig fremhever Kvale & Brinkmann (2015, s. 237) at en slik fortolkningsprosess også kan revideres, og at ulike fortolkninger vil kunne styrke forskningen. Nettopp her ligger en viktig forskjell fra fenomenologiske og subjektive beskrivelser hvor det er opplevelsen av fenomener i egen livsverden som er det sentrale (Thagaard, 2018, s. 36). Hermeneutikken gir i stedet mulighet for fortolkning av meningsfulle fenomener, og gjennom å stadig vende tilbake til problemstillinger i den hermeneutiske sirkel muliggjøres en fordypet forståelse hvor den enkelte dels mening forstås ved å settes i sammenheng med helheten. Derfor vil det i fortolkningsprosessen skje en meningsutvidelse fra helhetsforståelse via delforståelse til ny helhetsforståelse.

I denne studien har altså fortolkningen skjedd gjennom en analytisk prosess hvor de enkelte intervjuene ble lest og gjennomgått utallige ganger for å identifisere ulike temaer. Ved å stadig vende tilbake til tekstene og de ulike temaene, har delforståelser påvirket helhetsforståelsen, og det oppsto i analyseprosessen ny og utdypet forståelse som både ga

koder og muligheter for fortolkning. Kapittel 3.6, analyseprosessen, vil gi en mer utdypende beskrivelse av hvordan den hermeneutiske fortolkningen fremtrer i analysearbeidet.

3.3 Forskningsetiske betraktninger

Forskerens forskningsetiske ansvar bunner i grunnleggende prinsipper om menneskeverd gjennom respekt for likeverd, frihet, selvbestemmelse og beskyttelse mot urimelig belastning (NESH, 2021, s. 5). Denne masteroppgaven ble meldt til Sikt for vurdering av behandling av personopplysninger, og ble vurdert til lovlig så fremt behandlingen ble gjennomført som oppgitt i meldeskjemaet (vedlegg 1).

I denne studien som benyttet mennesker som informanter, og hvor resultatene vil offentliggjøres, var det viktig å ivareta personhensynet gjennom å innhente deltakernes informerte samtykke til å delta i forskningen (NESH, 2021, s. 18; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Samtykkeskjema og informasjon om prosjektet (vedlegg 2) ble sendt intervjudeltakerne i sammenheng med inngåelse av avtale om intervju. Intervjudeltakerne fikk da skriftlig informasjon om hva deltakelse innebar, at deres deltakelse var frivillig, og at det ville være greit å trekke seg når som helst i forskningsprosessen. I forkant av selve intervjuene ble den samme informasjon gitt muntlig. Gjennom både skriftlig og muntlig informasjon fikk intervjudeltakerne tilstrekkelig orientering om prosjektet og hva det innebar å delta (Thagaard, 2018, s. 23). Det informerte samtykket var derfor frivillig og informert, og gjennom deltakernes skriftlig og muntlige bekreftelse på deltakelse også utvetydig (NESH, 2021, s. 18). For å sikre dokumentasjon av deltakernes informerte samtykke ble underskrevne samtykkeskjema innhentet ved oppstart av intervjuene for de fire intervjuene som ble gjennomført ved fysisk tilstedeværelse. Disse samtykkeskjemaene oppbevares innelåst og destrueres etter sensur. Da to av intervjuene ble gjennomført via digitale løsninger, ble det for å sikre rett behandling av personopplysninger valgt at informantene ga sitt muntlige samtykke ved oppstart av intervjuet.

Alle deltakere i studien hadde krav på anonymitet og beskyttelse (NESH, 2021, s. 23), derfor ble opplysninger om skolenavn og navn på intervjupersoner anonymisert. Kulturskole-Norge er et relativt lite forskningsfelt med lett gjenkjennelige kombinasjoner av alder, kjønn og undervisningsfag som direkte eller indirekte kan knyttes til en person. Av denne grunn ble alle personopplysninger fjernet fra de transkriberte intervjuene og samlet i et eget dokument. For å være sikret ivaretagelse av deltakernes anonymitet (NESH, 2021, s. 23), vil

det videre i denne studien konsekvent benyttes fiktive egennavn når intervjudeltakere omtales eller siteres. Videre vil det av samme hensyn som ovenfornevnt heller ikke vises til hvilket undervisningsfag som omtales, dersom dette ikke er helt vesentlig informasjon for å forstå kontekst eller mening. Når det kommer til presentasjon av funn innebærer dette også et forskningsetisk ansvar (NESH, 2021, s. 36). Derfor presenteres sitatene i analysedelen innenfor sin opprinnelige kontekst, og kobles ikke sammen med sitater fra andre deler av intervjuene.

Samtidig som alle deltakere har krav på beskyttelse og deltakelsen skal ivareta deres konfidensialitet, vil studien bli offentliggjort. Derfor ble det foretatt en vurdering av hvilke deler av analysen som burde fremheves samtidig som det ble vurdert hvilke deler av analysen det av personvern hensyn var mulig å formidle. Resultatene i denne studien presenteres derfor på en slik måte at ikke formidlingen skjer på bekostning av etiske retningslinjer og personvern for deltakerne, samtidig som faglige perspektiv presenteres på en tilfredsstillende måte (Thagaard, 2018, s. 204-205).

3.1.1 Reliabilitet og validitet

Forskningsetikk omhandler i henhold til NESH (2021, s. 10-17) også refleksjoner rundt studiens reliabilitet og validitet. Reliabilitet omhandler forskningsresultatene troverdighet og konsistens, og brukes ofte i sammenheng med i hvilken grad resultatene kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet dreier seg om i hvilken grad en undersøkelse undersøker det den er ment å gjøre, og handler i henhold til Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) om undersøkelsens håndverksmessige kvalitet. For å styrke masteroppgavens reliabilitet og validitet har det derfor vært viktig med transparens i hele forskningsprosessen, fra kontakt med intervjudeltakere til konstruksjon av data.

Når forskning foregår i egen kultur, er forskerens forforståelse et annet forhold som krever etisk refleksjon (Thagaard, 2018, s. 80; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Egen forforståelse kan påvirke forskningsarbeidet, og jeg har derfor vært åpen på at jeg som kulturskolelærer og ansatt i kulturskolen, i denne studien har forsket i eget fagfelt. Å forske i eget fagfelt betyr at jeg allerede før oppstart av forskningsprosjektet hadde oppfatninger om temaet som ble utforsket. Egne erfaringer kan gi grunnlag for forståelse av intervjudeltakernes fortellinger, og slik gjøre det lettere å forstå. Men på den andre side kan forhåndsoppfatninger føre til utfordringer i forhold til å overfortolke eller overse informasjon som blir tatt for gitt

(Thagaard, 2018, s. 80). Det betyr at mine erfaringer i feltet og egen forforståelse preget min forståelse av intervjudeltakernes fortellinger. Med andre ord kan min forforståelse både ha vært en forutsetning for, men samtidig også et hinder for, å forstå den andres horisont. Derfor har jeg gjennom inngående beskrivelser av teoretisk forankring, samt valg av teoretiske perspektiver som ligger til grunn for analysen, forsøkt å skape maksimal transparens. Videre har jeg prøvd å klargjøre og forklare valg av forskningsdesign, så vel som valg knyttet til forskningsetiske utfordringer. I tråd med Ricoeur (1981, s. 220) kvalifiserer dette min subjektivitet som forsker, og derfor kan min forforståelse være med på å skape dypere forståelse for meningsfulle mønstre i kulturskolelærernes fortellinger. I forbindelse med studiens troverdighet har derfor min bevissthet rundt utfordringer i sammenheng med min egen subjektive rolle og forforståelse vært en forutsetning. Jeg mener jeg gjennom refleksjon rundt egne erfaringer som grunnlag for min forforståelse har kunnet bidra til en mer fundamental forståelse av fenomenene, uten at det truer argumentenes gyldighet.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 241) presenterer tre forskjellige fortolkningskontekster og valideringsfellesskap. Det første er intervjudeltakernes selvforståelse. Selv om materialet som beskrives, analyseres og fortolkes videre i studien er løsrevet fra sin originale kontekst, kan likevel meningsproduksjonen være gjenkjennelig for intervjudeltakerne. Samtidig er det nødvendig at fortolkende analyser baseres på sunn fornuft slik at de også kan valideres av det allmenne publikum som Kvale & Brinkmann (2015, s. 241) betegner som det andre valideringsfellesskapet. Det tredje valideringsfellesskapet er forskningsfellesskapet som vil benytte en teoretisk ramme for å validere hvorvidt det er enighet rundt tolkningenes logikk og dokumenterbarhet. Derfor har jeg brukt tid i analyseprosessene med hensyn til refleksjoner rundt ulike forståelser av materialet samtidig som analysene er gjort med støtte i teoretiske perspektiver. Dermed kan validiteten vurderes i forhold til om teoriene som anvendes er relevante og om tolkningene er logiske i forhold til teorien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 242-243). For å imøtekomme disse tre valideringsfellesskapene er studiens kunnskap konstruert i samspill mellom empiri, analyser og teori, og jeg har lagt vekt på å gjøre forskningsprosessen transparent for derigjennom å legge grunnlag for reliabilitet og validitet i studiens gjennomføring og resultater.

3.4 Utvalg

Tidligere forskning på kulturskolefeltet har hatt en tendens til å fokusere på en og en av kunstfagdisiplinene. Denne masteroppgaven ønsket å dekke kulturskolens bredde med hensyn til både undervisningsdisipliner og undervisningsprogram. For størst mulig bredde i datamaterialet var det også et ønske at intervjuene inkluderte både nyutdannede og erfarne lærere, og gjerne en variasjon i alder og kjønn. Utvalget var intensjonelt tenkt å bestå av 6-8 intervjuer som skulle utføres i 3-4 ulike kulturskoler, gjerne fra både by og mer landlige områder.

For å komme i kontakt med aktuelle intervjudeltakere ble det i første omgang sendt mail med informasjon om masterprosjektet og samtykkeskjema til 4 rektorer ved ulike kulturskoler i fylket. Mailene ble fulgt opp med telefonsamtale med spørsmål om rektorene hadde mulighet til å videresende forespørsel om deltakelse, informasjon om prosjektet og samtykkeskjema til lærerne i sin kulturskole. Dette resulterte i at 4 lærere fra 2 av kulturskolene takket ja til å la seg intervju. Grunnet ingen respons fra lærerne ved de 2 andre kulturskolene, ble det sendt ut mail til rektorer ved flere kulturskoler i fylket. På grunn av sterk personlig tilknytning ble 3 av fylkets kulturskoler utelatt. Også denne runden med mail ble fulgt opp med telefoner til rektorene, men det var svak respons. Av den grunn ble det sendt ut en bredere henvendelse til kulturskoler rundt i landet, i håp om å få tak flere intervjudeltakere. Denne gangen ble ikke mailene fulgt opp med telefonsamtaler, da flere av rektorene svarte raskt på mail, og henvendelsene resulterte i ytterligere 2 lærere som ønsket å la seg intervju. Totalt ble det gjennomført 6 intervjuer med lærere fra 4 både større og mindre kulturskoler, og disse lærerne representerte både gruppefag som billedkunst, dans og drama, samt individuell instrumentalundervisning. Formell kontakt med kulturskolenes rektorer førte altså til at lærere som var villige til å la seg intervju tok direkte kontakt, og rekrutteringen av intervjudeltakere var slik basert på selvseleksjon.

En rekrutteringsprosess som baserer seg på at deltakerne selv melder sin interesse for å delta i prosjektet, samtidig som de både representerer relevante egenskaper for studien og er tilgjengelige for forskeren, omtales gjerne som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Selv om et slikt utvalg er strategisk, peker Thagaard (2018, s. 56) på at det kan være vanskelig å rekruttere deltakere til kvalitative studier da temaene ofte er personlige og nærgående. De som er villige til å delta i prosjekter med denne rekrutteringsprosessen er

gjærne personer som føler de mestrer det prosjektet er ment å undersøke, noe som kan gi skjevheter i datamaterialet med hensyn til om konfliktfylte forhold vil synliggres (Thagaard, 2018, s. 57). For denne studien kan det ha betydning at kun lærere som opplever mestring og god kompetanse i sammenheng med visjonen «Kulturskole for alle» ønsket å delta. Da intervjudeltakerne selv meldte seg, var det ikke mulig å kontrollere dette forholdet. Imidlertid viste det seg at selv om deltakerne kjente på mestring og trygghet i undervisning innenfor sitt eget fag, uttrykte de samtidig utfordringer i sammenheng med både egen og kollegaers kompetanse i forbindelse med inkluderende undervisningspraksis. Derfor er det grunn til å tro at studien synliggr diversiteten i kulturskolelærernes kompetansebehov. Et tilgjengelighetsutvalg pålegger uansett forskeren ansvar i å ta i betraktning hvilke stemmer som høres i materialet, og om det kan være utfordringer ved fenomenet som ikke kommer til uttrykk gjennom deltakerne (Thagaard, 2018, s. 57). Det betyr at studien som foreligger ikke kan generalisere kulturskolelæreres kompetanse da andre intervjudeltakere kunne ført til andre fortellinger, og dette har vært et viktig forhold å ta med inn i studiens ulike deler.

3.5 Datakonstruksjon

Datakonstruksjon foregikk gjennom semistrukturerte intervju med lydopptak hvor intervjudeltakerne fikk mulighet til å snakke relativt fritt samtidig som det ga mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for oppklaring og utvidelse av svarene. For å belyse forskningsspørsmålet tok intervjuene utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 3) med spørsmål forankret i sosiokulturelle teorier rundt inkludering, deltakelse og profesjonsfellesskap satt i forbindelse med visjonen «Kulturskole for alle».

Intervjuspørsmålene søkte å skaffe innsikt i intervjudeltakernes forståelse av inkludering og deltakelse i kulturskolen, samt deres oppfattelse av egen kompetanse i sammenheng med å kunne tilby undervisning med opplevelse av deltakelse og mestring for alle elever.

I forkant av planlagte intervjuer ble det gjennomført et pilot-intervju med en kollega. Dette pilot-intervjuet stadfestet varighet på rundt 1 time, som planlagt. Pilot-intervjuet viste at de fleste spørsmålene fungerte godt, men at de kunne være krevende å svare på. Ved å be intervjudeltakeren i pilot-intervjuet knytte spørsmålene til egen praksis og eksemplifisere derfra ble det lettere for hen å besvare spørsmålene. Dette funnet førte til at alle intervjudeltakere ble bedt om å knytte svar og eksempler til egen praksis. I samtalen i pilot-

intervjuet framkom at ledelsens rolle var relevant å snakke om, slik at dette var et tema som burde inngå i spørsmålene. Intervjuguiden ble derfor utvidet.

Alle intervjuer ble tatt opp via mobilappen Nettskjema-Diktafon tilknyttet Nettskjema som er et nettbasert undersøkelsesverktøy bestående av en diktafonapp og en nettside. Nettskjema er godkjent av Sikt for innsamling av fortrolige data. Brukertilgangskontroll sammen med to-faktorautentisering gjør Nettskjema til en sikker plattform. Løsningen muliggjorde sikker dataoverføring mellom telefonapp og pc da ingen data ble lagret lokalt, verken på telefon eller pc. Videre muliggjorde Nettskjema automatisk transkripsjon i etterkant av intervjuene, men disse måtte gjennomgå nøye med lyd støtte da transkripsjon av dialekt ikke fungerte tilfredsstillende. Derfor ble alle transkripsjoner lastet ned til pc og omgjort til word-filer slik at de kunne transkribes manuelt. Selv om automatisk transkripsjon ikke fungerte godt, og manuell transkripsjon tok tid, var det likevel en fordel å benytte opptak da det muliggjorde aktiv tilstedeværelse i intervjusituasjonen og umiddelbar respons på intervjudeltakernes fortellinger (Thagaard, 2018, s. 112-113).

Intervjuene ble gjennomført i løpet av fire uker i februar og mars 2024. Grunnen til et relativt langt tidsspenn var at vinterferien avvikles til ulik tid forskjellige steder i landet, og kulturskolene er stengt i vinterferien. Etter intervjudeltakernes ønsker foregikk fire av intervjuene i lokaler tilknyttet deres kulturskole. Grunnet lang avstand ble imidlertid to av intervjuene gjennomført via digitale løsninger.

Alle intervjuer startet med informasjon om prosjektet og innsamling, eller muntlig bekreftelse, av frivillig samtykke. For å skape trygghet i situasjonen fikk alle intervjudeltakere først fortelle om egen alder, utdanning og arbeidserfaring i kulturskolen. Fordi intervjuguiden inneholdt spørsmål som kunne oppleves krevende å snakke med en ukjent om, var det en helt klar baktanke å la intervjupersonene begynne med å fortelle om konkrete og mer nøytrale temaer (Thagaard, 2018, s. 100-101). Da trygghet var etablert mellom meg og intervjudeltakerne, ble det sannsynligvis lettere for vedkommende å gå dypere inn i mer krevende spørsmål som i høy grad krevde refleksjon rundt egne standpunkt og holdninger i forbindelse med kulturskoleundervisning. Alle intervjuene ble avsluttet med anledning for intervjudeltakerne til å legge til eller utvide sine svar innenfor de temaene vi allerede hadde snakket om. Denne muligheten medførte at flere av intervjudeltakerne la til mer eller fortalte om prosjekter relatert til inkluderende undervisningspraksis i kulturskolen.

Gjennom transkripsjonsprosessen endres den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst, og ordet transkribere betyr å transformere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Selv om intervjusamtalen struktureres i tekstform og gir oversikt, forsvinner både kroppsspråk og stemmeleie. For å sikre best mulig skriftlig gjengivelse valgte jeg derfor å ta med alt som ble uttrykt i intervjuene, inkludert tenkeord og latter. Det betyr at transkripsjonene ordrett inneholder alt intervjudeltakerne sa, og dette var et bevisst valg fordi jeg vurderte det til å kunne ha betydning i forhold til senere analysearbeid. Imidlertid er alle intervjuene skrevet på bokmål, selv om intervjudeltakerne hadde ulike dialekter, og dette er et bevisst valg i forhold til å ivareta intervjudeltakernes anonymitet. Sitatene i analysedelen presenteres derfor også på bokmål, men av hensyn til lesbarhet er pauser og gjentakelser i noen grad tatt bort.

3.6 Analyseprosessen

Valg av analysemetode har sammenheng med studiens formål, og kvalitativ intervjuanalyse kan konsentrere seg enten om mening og innhold, eller om språk og samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223). Med bakgrunn i studiens formål og forskningsspørsmål ble det valgt å fokusere på intervjuenes mening og innhold. Meningsanalyse kan benytte ulike analysemetoder, og denne studien benyttet seg av analysemodellen til Kvale & Brinkmann (2015, s. 226-234) for å kunne trekke ut både induktive og deduktive temaer som kunne belyse forskningsspørsmålet. Analysemodellen som ble benyttet består av tre ulike faser; *meningskoding*, *meningsfortetting* og *meningsfortolkning* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-234).

Analyse- og fortolkningsprosessen startet med opplasting av ferdig transkriberte intervjuer til programvaren NVivo, og fulgte videre analysemodellens tre faser. Første fase, *meningskoding*, begynte som en deduktiv prosess hvor sentrale begrep fra intervjuguiden ble benyttet som den første kodingen. Grundig lesing av intervjuene ga oversikt over meningsinnhold og gjennom opprettelse av beskrivende koder i sammenheng med intervjuguidens mest sentrale begrep, ble intervjudeltakernes fortellinger konsentrert i deduktive koder og underkategorier:

Deduktive koder:	Underkategorier:
Deltakelse	Tilgang Tilrettelegging og organisering Samarbeide
Inkluderende arena	Tilgang Tilhørighet Tilrettelegging
Mestring	Elever Lærere
Skolekultur	
Læringsmiljø	Ekskluderende Inkluderende Tilgang
Kompetanse	

Tabell 1: Deduktive koder

Første fase gikk gradvis over til induktiv tilnærming. Hver gang et nytt mønster eller en ny kode ble oppdaget, ble hele datamaterialet lest på nytt for å fange opp all tekst som kunne kodes i den nye koden. De nye induktive kodene med underkategorier fikk sine navn hentet enten direkte fra intervjudeltakernes ordforråd, eller via andre ord beskrivende for fenomenene intervjudeltakerne fortalte om:

Induktive/datadrevne koder:	Underkategorier:
Læringssyn	Elevsyn Prosess Produkt
Sosial rettferdighet	
Flerkulturalitet	Elever Personale
Kollegaveiledning	
Historikk	
Fordommer	
Mangfold	

Tabell 2: Induktive koder

Hvordan de ulike kodene fordeler seg med hensyn til hyppighet av forekomst og hvilke intervjuer kodene stammer fra finnes i nodekartet (vedlegg 4).

Både induktive og deduktive koder ble benyttet i det videre analysearbeidet, og prosessen med koding muliggjorde å bli kjent med detaljene i datamaterialet.

I analysens andre fase, *meningsfortetting*, ble det skrevet et metaperspektiv på hver enkelt kode og underkategori. Dette skrivearbeidet fremkalte refleksjoner, og muliggjorde å bli kjent med de enkelte kodenenes innhold med hensyn til fortellingen bak samt mulige mønstre i intervjudeltakernes fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Metaperspektivet tydeliggjorde meningsenhetene, og videre analyse og fortolkning utgikk derfor både fra intervjuene som helhet, kodingen og metaperspektivene.

Med bakgrunn i hermeneutikken søkte den videre fortolkningsprosessen i analysens tredje fase, *meningsfortolkning*, å tolke fenomener på ulike måter gjennom en vekselvirkning av intervjutekstenes deler, tekstene som helhet, kodingen og metaperspektivene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Hensikten med dette var å oppnå en dypere og mer fundamental forståelse av fenomenene. Prosessen førte til en helhetsforståelse av lærernes synspunkter på egen kompetanse, og førte frem til ulike tematikker i sammenheng med lærernes arbeidshverdag i kulturskolen. Sett i sammenheng med studiens forskningsspørsmål var det temaene *Likeverdige vilkår*, *Faglige identiteter* og *Kollegasamarbeid* som utpekte seg som særlig relevante, og disse ble derfor grunnlaget for analysepresentasjonen. Samtidig finnes det, i henhold til hermeneutikken ikke en egentlig sannhet, og annen forforståelse eller flere runder med analyser, ville kunne ført til andre forståelser. Imidlertid vil analyseresultater som presenteres videre i denne studien være min tolkning på nåværende tidspunkt, og samtidig representere utvalgets fortellinger om egen kompetanse i sammenheng med kulturskolens samfunnsoppdrag.

4 Analyseresultater

4.1 Ulike forståelser av deltakelse – magiske prosesser eller kunstneriske produkt?

Innenfor tematikken *Å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle*, viser analysen at intervjudeltakerne har ulike forståelser knyttet både til deltakelse og formålet med undervisningen i kulturskolen. Noen lærere er opptatt av undervisningen som prosesser med plass til alle, uansett forutsetninger, hvor mangfoldigheten kan føre til magiske opplevelser for så vel elever som lærere. Samtidig uttrykker andre lærere mangfoldet som utfordrende både med hensyn til elevers vilkår for deltakelse, men også i sammenheng med forventninger om at undervisningen skal ende opp i et kvalitativt godt kunstnerisk produkt. Analysen viser at intervjudeltakerne har ulik forståelse av deltakelsesbegrepet og hva deltakelse i kulturskolens tilbud handler om. Videre kommer det frem at spesielt forståelse av deltakelse som tilgang, samt tilrettelegging og organisering peker seg ut i datamaterialet.

Når intervjudeltakerne snakker om deltakelse forstått som tilgang vises i stor grad en forståelse om at kulturskolen skal være åpen for alle: «Så det, tenker jeg, er kjempeviktig, at det skal være for alle, på en måte» (Noa). Men det er bare Noa som uttrykker dette i første person, og det kan derfor forstås som han svarer for sin egen del og at visjonen om en Kulturskole for alle ikke har vært gjenstand for arbeide i personalgruppen. De andre intervjudeltakerne svarer i flertall: «Vi har et ønske om at det er for alle» (Kasper), og det kan derfor se ut som visjonen om en kulturskole for alle er noe det er arbeidet med i personalet. Samtidig kan det at flere av intervjudeltakerne løfter svaret vekk fra seg selv og velger å svare i flertall, tyde på at de i større grad kjenner seg som del av et fellesskap enn hva Noa gjør, og at dette har sammenheng med kulturen på arbeidsplassen. Men uansett om kulturen er fellesskaps- eller individorientert, kan det likevel antas at visjonen om en kulturskole for alle ikke oppfattes som en realitet, da intervjudeltakerne svarer at de har et ønske om at kulturskolen skal være for alle. Analysen viser videre at selv om det muligens er arbeidet med visjonen, er ikke en enhetlig forståelse av hva det betyr å skulle være en kulturskole for alle som ønskes til stede hos intervjudeltakerne. En kompliserende faktor i denne sammenheng virker å være det som må kunne omtales som et spenningsforhold mellom bredde og spesialisering. For selv om intervjudeltakerne fremhever ønsker om en kulturskole for alle, poengteres også viktigheten av spesialisering fordi nettopp spesialisering vil kunne sikre

utdannelse av nye kunstnere. Likevel viser det seg at tilgang hovedsakelig forstås i sammenheng med kulturskolens bredde i undervisningstilbudet, og det faktum at mange kulturskoler dekker hele menneskets livsløp fra fødsel til sykehjem. Imidlertid synes en slik forståelse, med bakgrunn i teorier om likeverdig deltakelse og egen forforståelse av visjonen, å være noe smal.

Isak formidler at han opplever visjonen «Kulturskole for alle» er utfordrende, og selv om han ikke stiller spørsmål ved selve visjonen eller kulturskolens mandat, undrer han likevel på om alle kulturskolens tilbud skal være tilgjengelig for alle: «Så jeg tenker, kulturskolen er for alle, men er alle fagene for alle? Det kan en gjerne drøfte litt mer, tenker jeg» (Isak). Spørsmålet om alle fag skal være for alle elever beveger seg inn i spenningsfeltet mellom å nå alle barn eller bare la noen få utvikle sine spesielle ferdigheter, og skal elevene behandles likt eller møtes ut ifra den enkeltes behov? Dette spenningsfeltet mellom likhet og likeverdighet uttrykkes også av flere av de andre intervjudeltakerne. Flere forteller at langt fra alle deres kollegaer ønsker alle elever velkomne til undervisning. I sammenheng med dette som kan sees på som en fornektelse i at alle elever skal ha tilgang til alle fag, og hvorvidt alle lærere ønsker å undervise alle elever, sier Elias: «Jeg opplever, jeg vil vel antyde at det er ganske mange konservative instrumentallærere i min kulturskole» (Elias). Elias fortellinger om konservative lærere, kan sannsynligvis forstås i sammenheng med kulturskolens skolekultur og lærernes kompetanse, men også med kulturskolens historikk hvor ordinær undervisning har vært en og en elev i eget undervisningsrom med elevens evner og musikalske produkter i sentrum. Dermed kan det antydes at alle elevers tilgang til alle fag har sammenheng med lærerens syn på elever og formålet med undervisningen, så vel som lærerens identitet som kunstner eller pedagog. Kasper vektlegger synet på elever og undervisning som sentralt for sin egen undervisning, og ønsker alle elever velkommen, men forteller om kollegaer som omtaler han som «tøff» fordi han underviser alle elever, også elever med større funksjonsvariasjoner:

[...] så mener de jo at jeg kanskje er tøff som gjør det. Og det synes jeg er kanskje litt problematisk at de sier, fordi det krever kanskje litt mer å sortere tankene når man skal lage denne undervisningen, men jeg synes ikke at jeg er tøff! Jeg synes at det er en selvfølge!
(Kasper)

Selv om Kasper ikke direkte bruker ordet deltakelse, kan det likevel, når han sier det for han er en selvfølge å undervise alle elever, se ut som han forstår deltakelse som en sosial prosess hvor det å være anerkjent og oppleve tilhørighet er en viktig faktor. Dette er et eksempel på at Kaspers underliggende forståelse av deltakelse kan sies å inneholde noe mer enn forståelsen av deltakelse i sammenheng med å gi tilgang som ellers er fremtredende hos intervjudeltakerne. Samtidig kan det se ut til at deltakelse i sammenheng med tilgang er en forståelse som gjelder langt flere kulturskolelærere enn lærerne i studiens utvalg. Dette bekreftes av Lukas som forteller han ikke opplever visjonen om en kulturskole for alle som en realitet i egen kulturskole fordi det finnes lærere som ikke er villige til å undervise alle elever, og utfordringen for å få til en realisering av visjonen ligger derfor i holdninger hos lærerne:

Ja, jeg opplever at vi har en ledelse som virkelig vil, at vi skal, altså vi har jo begynt med friplasser, en ledelse som kjemper for dette at det skal bli en kulturskole for alle. Så det som utfordringen ligger i, det er mer å få kulturskolelærerne til å ville. (Lukas)

Lukas formidler at ledelsen i kulturskole har vist gode intensjoner i forbindelse med visjonen om en kulturskole for alle, men utviklingen vanskeliggjøres av lærere som ikke ønsker å undervise elever med funksjonsvariasjoner. Lukas antyder uvilligheten til å undervise alle elever, uansett forutsetning, har sammenheng med lærernes syn på hva kulturskolen skal være og hvilken type undervisning som skal skje der. Dette kan muligens også sees i sammenheng med kulturskolens historikk og diskurser rundt status og konkurranse kulturskolelærerne imellom. Dermed gjør igjen spenningsfeltet mellom det å nå alle barn, eller bare la noen få utvikle sine spesielle ferdigheter, seg gjeldende, og det er nettopp dette spenningsfeltet som påvirker utvikling av elevers muligheter for deltakelse.

Et annet forhold som angår deltakelse som tilgang omhandler kulturskolenes fysiske forhold. Flere av intervjudeltakerne forteller om undervisning som finner sted i mange ulike rom og lokaler, og de fysiske forholdene varierer dermed fra fag til fag og kulturskole til kulturskole. Det påpekes også at kulturskolenes undervisning finner sted i mange ulike bygg, ikke alle kommuner har egne kulturskolebygg, og derfor benyttes både vanlige klasserom så vel som samfunnshus, bydelshus eller andre lokaler. Mange av byggene er av eldre dato, og selv om de gir tilgang gjennom tilleggsløsninger, er de ikke universelt utformet. Lærerne peker på at manglende universell utforming, og det at undervisning finner sted i lokaler bygget for andre

formål, i ytterste konsekvens kan være ekskluderende faktorer når det gjelder elevers deltakelse i kulturskolens undervisningstilbud.

Et tredje forhold som angår deltakelse innenfor forståelse av tilgang, omhandler det som kan tolkes som sosial rettferdighet. Intervjudeltakerne uttrykker enighet om at deltakelse forstått som tilgang skal være rettferdig:

Vi ønsker å være åpne for at alle skal finne en plass hos oss, og det finnes jo også muligheter for barn og foreldre fra innvandremiljø og fattige for å kunne få friplasser. Så det finnes en del ordninger som gjør at det skal være en kulturskole for alle, i utgangspunktet. (Elias)

Når Elias poengterer at kulturskolen i utgangspunktet skal være for alle, kan det tolkes som han på tross av ordninger med friplasser likevel opplever ekskluderende faktorer i sammenheng med alle elevers mulighet til deltakelse i kulturskolen. Flere av de andre intervjudeltakerne sier liknende ting, og noen utdyper også at sosial rettferdighet i sammenheng med tilgang, i tillegg til å handle om økonomi også omhandler faktorer som transport, språk og kultur. Det kan synes som intervjudeltakerne er opptatt av at alle skal ha mulighet til å delta i kulturskolens tilbud, uansett etnisitet, språk, religion eller kultur, men det å ha foreldre som snakker et annet språk eller har bakgrunn i en annen kultur, kan fungere som en barrierer mot deltakelse i kulturskolen. Isak eksemplifiserer ved å fremholde kulturelle forskjeller, og foreldre som enten ikke vet hva kulturskolen er eller at de kommer fra land hvor denne typen undervisning koster mye penger, som medvirkende årsaker til at barn av innvandrerforeldre i mindre grad enn etnisk norske elever deltar i kulturskolens tilbud.

Den andre forståelsen av deltakelse som utpeker seg i datamaterialet er deltakelse gjennom tilrettelegging og organisering av undervisningen. Selv om intervjudeltakerne i hovedsak formidler ønsker om en kulturskole åpen for alle elever, virker det likevel å være ulike forståelser av i hvilken grad kulturskolen skal tilpasse seg elevene eller om elevene skal tilpasse seg kulturskolen. I forbindelse med hvordan ulike faktorer kan begrense deltakelse eller virke ekskluderende, sier Lukas: «På meg ligger det mye. Jeg har makt i både det å ikke se begrensningen, men faktisk se mulighetene» (Lukas). Lukas formidler han er opptatt av å se løsninger i stedet for begrensninger når det gjelder vilkår for likeverdig deltakelse for elevene i kulturskolen, og hans forståelse av deltakelse peker dermed i retning av at

kulturskolen må endre seg slik at alle elevers deltakelse muliggjøres. Samtidig påpeker Lukas at både elevenes trygghet og lærerens anerkjennelse er vesentlige faktorer i arbeidet med elevenes likeverdige vilkår for deltakelse. Imidlertid følger det et ansvar med denne makten til å gi elever mulighet for likeverdig deltakelse. Sett i sammenheng med andre intervjudeltakeres fortellinger ser maktaspektet ut til å kunne kobles til skolekultur, den enkelte lærers identitet som pedagog eller kunstner og lærerens læringssyn:

Altså ikke alle elevene har.....klarer på alle måter å håndtere en *gruppeundervisning*. Så det er mer *den* delen, ikke faget, men det er mer fagets egenart, at du er en del av en gruppe. Ikke alle har nødvendigvis redskapene eller forutsetninger til å gjøre det. Men problemet mitt er at du skal ivareta *alle*. Så det å ivareta *alle*....Jeg kan jo ikke heller legge ned nivået på undervisningen for å ivareta den ene av de to elevene som egentlig sikkert hadde hatt godt av det, for da synes jo alle de andre at det er dumt, og da slutter de jo. De er jo ikke pålagt å være her, de er jo kunder på mange måter. Foreldrene er jo kunder. (Isak)

Isak antyder at muligens ikke alle fag lar seg organisere eller tilrettelegge på en måte som fremmer deltakelse for alle elever. Når Isak vektlegger det er et problem å skulle ivareta alle, uttrykker han at han kjenner seg pålagt å undervise alle elever, uansett funksjonsnivå. Han formidler også at han med sin kompetanse og syn på undervisningens formål finner det svært utfordrende å skulle organisere undervisningen på en måte som gir alle barn mulighet for likeverdig deltakelse. Isak fremhever at dersom han skulle ivareta alle ville han måtte legge undervisningen på et lavere nivå, og det ville kunne føre til at andre elever slutter eller at foreldre ikke opplever å få det de betaler for. Dette bygger opp under en forståelse av undervisningen som et produkt, og kan ha sammenheng med skolekulturen samtidig som diskursen mellom å nå alle barn eller bare la noen få utvikle sine spesielle ferdigheter også her gjør seg gjeldende.

Selv om det i intervjuene ikke stilles direkte spørsmål om formålet med undervisningen, viser likevel analysen ulikheter rundt dette forholdet. Når intervjudeltakerne forteller om undervisningen, og hvordan de arbeider for elevenes likeverdige deltakelse, kommer ulike forståelser rundt undervisningens formål til syne. Forståelsene som utpeker seg i materialet er hvorvidt intervjudeltakerne ser undervisningen som prosess eller produkt, eller begge deler.

Både Noa og Oliver forteller de ikke ser på elevenes evner eller diagnoser som vesentlige da det er deres ansvar å møte mangfoldet samt å skape likeverdige vilkår for deltakelse og mestring. Videre fremhever de at dersom det ikke lykkes å skape likeverdige vilkår for deltakelse og mestring, er det de som har feilet og ikke elevene. Begge disse lærerne forteller altså om undervisningen som en samhandlingsprosess som både begynner og slutter med det å skape noe sammen, men dette utelukker ikke at det oppstår produkter av kunstfaglig verdi som kan vises frem til publikum.

I sammenheng med å se på undervisningen som en prosess, trekker Lukas frem at kulturskolen grunnet mindre konkrete læringsmål enn grunnskolen har en annen fleksibilitet i sin undervisning. Det kan derfor synes som Lukas mener kulturskolens fleksibilitet, med hensyn til å kunne fokusere på prosesser i større grad enn produkter, burde være et godt utgangspunkt i arbeidet med å skape inkluderende læringsfellesskap. Denne fleksibiliteten og muligheten den gir for å skape likeverdige vilkår for deltakelse står sterkt når Elias forteller om sitt formål med undervisningen: «Ungene skal være i musikken, eller i opplevelsen, og det skal ikke egentlig ende opp med noe annet enn at de skal være der» (Elias). Med bakgrunn i sitatet, kan det forstås at elevene i Elias sine timer får delta med sine styrker og gjennom fellesskap får oppleve mestring og glede. Elias formidler et læringssyn med plass til elevmangfoldet, og hvor deltakelse og felles opplevelser er viktigere enn at undervisningen ender opp i et produkt som kan vises frem. Det kan derfor forstås at Elias er opptatt av undervisning i inkluderende læringsfellesskap. Han forteller også han jobber hardt for alle barns opplevelse av trygghet, og at han ser undervisningen som en prosess som handler om å skape noe sammen. Noa deler Elias sitt syn på undervisningen som prosess, og vektlegger at det er lærerens ansvar å skape likeverdige vilkår for deltakelse og mestring gjennom å se og anerkjenne elevene, slik at de både kan og tør ta del i egne læringsprosesser:

Det er ikke sikkert at de nødvendigvis alltid klarer å få til det som....kanskje må de ha en liknende oppgave, men innenfor det samme temaet. Det kan være at det er ikke så nødvendig at alle må gjøre det samme, men at de kan få gjort noe som gjør at de klarer å få til og å være en del. (Noa)

Både Elias og Noa er tydelige i sitt syn på at vilkår for likeverdig deltakelse for elevene er lærerens ansvar, og forteller om sterke opplevelser knyttet til elevers deltakelse og mestring i undervisningen. Når de sammen med elevene lykkes med å skape undervisningsprosesser

hvor alle anerkjennes, og opplever både deltakelse og mestring, mener de begge det oppstår noe magisk mellom alle som er til stede. Men gitt intervjudeltakernes fortellinger, er slike magiske opplevelser bare en side av undervisningen i kulturskolen.

Det er, som analysen allerede har vært inne på, i kulturskolens tradisjon å tenke at formålet med undervisningen er at den skal ende opp i kunstneriske produkter. Kulturskolelærernes tilhørighet i en tradisjon med forventninger om synlige resultater kommer til syne gjennom utsagn som: «Du skal tilpasse for dem, du skal inkludere alle, men så skal du også ha et kunstnerisk produkt» (Isak). Isak antyder han føler seg pålagt å undervise alle elever, og med bakgrunn i egen faglige identitet og kompetanse opplever han elevmangfoldet som en utfordring når det samtidig forventes at undervisningen skal føre frem til et produkt. Når Isak påpeker at undervisningen skal frembringe et kunstnerisk produkt, er det usikkert om det er hans personlige mening eller om det er hans oppfattelse av en forventning som ligger i skolekulturen. Imidlertid kan det synes som et slags opplevd press om å produsere resultater er en medvirkende faktor til at Isak finner det vanskelig å tilrettelegge for likeverdige vilkår, støtte opp under alle elevenes læring og samtidig arbeide frem mot kvalitative resultater. Det tyder på at Isak kjenner han befinner seg i spenningsfeltet mellom å nå alle barn eller at noen få får utvikle sine ferdigheter. Nettopp dette at Isak kjenner på frustrasjoner rundt å både skulle tilrettelegge for alle elever og samtidig møte forventninger om å levere et produkt, kan ha sammenheng med kulturskolens historikk så vel som skolekulturen. Lukas kjenner også på liknende frustrasjoner og gjør seg noen tanker rundt skolekultur og formål med undervisningen:

Jeg er veldig opptatt av at det handler mye om den enkelte, altså våre holdninger og innstillinger, og vi har stor makt i dette, stor innflytelse på inkludering. Og jeg tror jo at det må et holdningsskifte til av hva som skal være målet vårt med undervisningen. (Lukas)

Selv om kulturskolen er preget av både historikk og ulike diskurser knyttet til undervisning, antyder Lukas at endring starter med den enkelte, men at et holdningsskifte avhenger av felles begrepsforståelse. Lukas poengterer hans kulturskole som organisasjon har et stykke arbeide å gjøre i sammenheng med hvordan både fellesskapet og den enkelte forstår begrepene inkludering og deltakelse som ofte nevnes i forbindelse med visjonen «Kulturskole for alle». Samtidig viser analysen at manglende felles begrepsforståelse rundt deltakelse og

likeverdige vilkår etter all sannsynlighet gjelder også de andre kulturskolene som utvalget representerer.

Når visjonen om en kulturskole for alle viser seg i størst grad å forstås som tilgang, kan det være med å begrense eller lage barrierer for elevenes deltakelse. Intervjudeltakernes fortellinger om at alle elever grunnet bredde i kulturskolens undervisningsprogrammer samt sosiale ordninger i forhold til økonomi er gitt tilgang, viser tilsynelatende ingen barrierer, men analysen illustrerer et mer nyansert bilde. Når Isak antyder, slik tidligere skrevet, at ikke alle elever har forutsetninger til å delta i gruppeundervisning, synliggjøres holdninger og verdier som både kan begrense og skape barrierer for deltakelse på likeverdige vilkår. Slike holdninger fremtrer også i sammenheng med undervisning hvor formålet er et kvalitativt godt produkt, fordi en slik undervisningsprosess kan fungere som ekskluderende mekanismer når det gjelder likeverdige vilkår. Analysen illustrer derfor at intervjudeltakerne preges av kulturskolens historikk, og fremhever samtidig vekslende grad av kompetanse og bevissthet hos lærerne, i så vel utvikling av inkluderende læringsmiljøer som i hvilke faktorer som kan føre til barrierer eller ekskludering. Likevel ser det ikke ut til at disse forholdene kan forklares annet enn tilfeldig da intervjumaterialet ikke viser tydelige sammenhenger på dette punktet verken til intervjudeltakernes alder, utdanning eller fagområde. Derfor virker lærernes faglige identitet og deres syn på undervisning å være av betydning i sammenheng med utvikling av likeverdige vilkår for elevers deltakelse i kulturskolen.

4.2 Faglige identiteter- kunstner eller pedagog?

Analysen illustrerer at intervjudeltakernes faglige identitet i stor grad knytter seg til deres virke som utøvende kunstnere. De fleste intervjudeltakerne er selv oppdratt i en profesjonsfaglig identitet som handler om kunstfaget og det faktiske kunstfaglige produktet. Flertallet av intervjudeltakerne uttrykker stor grad av mestring i sammenheng med sitt undervisningsfag som også knytter seg til deres identitet som kunstner. Langt de fleste fortellingene formidler kulturskolelærernes trygghet rundt undervisning innenfor eget fagområde: «For jeg kjenner at jeg synes jo selv at jeg håndterer å formidle faget med min utdanning» (Lukas). Kulturskolelærernes opplevelser av mestring og trygghet i formidling av kunstfagene, vekker inntrykk av en profesjonell identitet som knytter seg nettopp til kunstfagene, og at deres identitet som profesjonsutøver står sterkt i betydningen kunstner, musiker, danser etc. Imidlertid svarer de fleste intervjudeltakerne at de betegner seg som

lærere, og det kan dermed tolkes at deres faglige identitet ikke samsvarer med yrkestittelen. Denne diversiteten mellom å betegne seg som lærer, men samtidig ha sin profesjonskunnskap knyttet til kunstfagene, kommer tydelig frem da langt de fleste av intervjudeltakerne virker å være lite bevisste rundt egne handlinger når det gjelder elevenes deltakelse: «Ja, men selvfølgelig hva jeg gjør også, selvfølgelig, men hvordan jeg gjør det, det er vanskelig å si» (Noa). Flere av kulturskolelærerne uttrykker i liten grad at de har reflektert rundt hvilke samhandlingsprosesser som vil kunne hemme eller fremme elevens vilkår for deltakelse. Det kan derfor antydes at verdier knyttet til deres profesjonelle identitet langt på vei styrer undervisningen.

Majoriteten av intervjudeltakerne påpeker at leseplikten i kulturskolen er høy. For de av intervjudeltakerne som arbeider i gruppefag, er det ikke uvanlig å ha rundt 300 elever i uken, og det er mange individuelle behov hos elevene som skal dekkes. Flere av intervjudeltakerne etterlyser i denne sammenheng et samarbeide med grunnskolen for å kunne styrke likeverdige vilkår for deltakelse for den enkelte elev, og Elias uttrykker det slik:

Men det er i noen grad vanntette skott, så jeg må jobbe en del for å bryte ned det der. Og det er litt rart, for vi er jo ansatt av samme arbeidsgiver og vi har den samme taushetsplikt. Men det å samarbeide med fagfolk innenfor det feltet som det barnet er en del av. Det er den veien vi må gå. (Elias)

Når Elias snakker om samarbeide med grunnskolen for å styrke likeverdige vilkår for deltakelse for den enkelte elev, gjør han det med bakgrunn i en tanke om laget rundt barnet. Han uttrykker at grunnskolelærerens pedagogiske kompetanse og deres kunnskap om eleven, vil kunne være av betydning også i kulturskolens undervisning. Det kan altså synes som om den kompetansen Elias etterspør knytter seg til noe mer enn faglig dyktighet. Dette forholdet illustrerer også flere av de andre intervjudeltakerne i sine etterlysninger av samarbeide med grunnskolen eller andre fagpersoner. Det ser ut til å være i forbindelse med egen usikkerhet, eller følelser av manglende kompetanse når det gjelder ulike utfordringer i elevmangfoldet tanker rundt kompetanseheving uttrykkes: «Ja, altså, møter jo alltid på utfordringer, senest i dag lurte jeg på om jeg kanskje burde ha tenkt på å ta spesped eller noe, for det er jo alltid greit å ha enda flere verktøy i skrinet» (Oliver). Oliver nevner i sammenheng med utfordringer og kompetanse at han har vurdert å ta spesialpedagogikk, og det vekker inntrykk av at han tenker det ville gi han større muligheter til å skape vilkår for likeverdig deltakelse.

Samtidig forteller både Isak og Lukas om utfordringer i møtet mellom egen kompetanse og elever med diagnoser. De antyder begge en følelse av å ikke strekke til, og lurte på om det er rett at de skal undervise elever de føler de ikke har kompetanse til å møte på en god måte: «Av og til så får jeg elever som har såpass, som har diagnoser, hvor jeg tenker at dette her er ikke innenfor min kompetanse. Her bør nesten eleven stille med en ledsagende fagperson» (Isak). Selv om begge intervjudeltakerne betegner seg som lærere, kan det likevel tyde på at mangfoldige elevgrupper gir dem så store utfordringer at de sitter med en følelse av at det enkleste hadde vært å overlate ansvaret til noen andre.

Intervjudataene tyder på at intervjudeltakernes kunstfaglige identitet vanskeliggjør møtet med en mangfoldig elevgruppe, ikke minst det å skulle ha ansvar for å skape likeverdige vilkår for deltakelse i heterogene elevgrupper. Flere av intervjudeltakerne vektlegger, i sammenheng med en følelse av utilstrekkelighet som pedagoger, at kompetansen som behøves er mer mangfoldig enn hva de som kulturskolelærere er i besittelse av. Både Isak og Lukas forteller om opplevelser av å skulle være sosialarbeidere eller terapeuter i tillegg til kulturskolelærer. Dette kan tolkes som at selv om kulturskolelærere er dyktige fagpersoner innenfor kunstfagene, er de kanskje ikke like gode pedagoger. Lukas bekrefter denne antagelsen når han fremholder at kulturskolelærere er faglig dyktige, men kanskje ikke like gode med mennesker. Men i kontrast til sterk profesjonsfaglig identitet knyttet til kunstfaget finnes også en lærer som uttaler: «Min agenda er ikke å utdanne musikere, det er ikke det jeg er god på, men det å få frem hele mennesket, og at de finner et sted å trives på» (Elias). Ut ifra utsagnet virker Elias å ha en faglig identitet som er mer på linje med det å være pedagog enn det å være kunstner, og at han ikke ser undervisningen i kulturskolen som en konkurranse, men et sted hvor elevene får oppleve glede og motivasjon i kunstfagene. Gjennom arbeid med kunstfag, kan elevene utvikle motoriske, kognitive og emosjonelle ferdigheter, men når Elias påpeker at hans agenda er å danne hele mennesker, kan dette tyde på at han ikke opplever det å utdanne hele mennesket som en felles visjon eller en del av profesjonskulturen på arbeidsplassen.

Innenfor tematikken kunstner eller pedagog illustrerer analysen at kulturskolelærere, selv om de betegner seg som lærere, i stor grad preges av sin kunstfaglige identitet. Samtidig må det sees på som positivt at kulturskolelærere i sammenheng med kunstfaglig profesjonskunnskap og opplevelser av manglende kompetanse, er åpne for å tilegne seg mer kunnskap. Imidlertid

viser datamaterialet også lærere som ser mangelen på kunnskap som en vei ut, ved å heller si andre må komme inn, og dette kan være problematisk når kulturskolens mandat langt på vei handler om å skape inkluderende læringsmiljø slik at visjonen om en kulturskole for alle kan oppnås. Når kulturskolelæreres mest fremtredende identitet knytter seg til kunstfagene, og i den forbindelse det å være best, kan det skape utfordringer for verdien de tillegger hverandre og dermed også for samarbeide i praksisfellesskapet.

4.3 Kollegasamarbeid- individualisme eller fellesskap?

Innenfor tematikken kollegasamarbeid viser analysen ulike skolekulturer. På den ene siden lukkede kulturer hvor den enkelte lærer står alene og på den andre siden åpne praksisfellesskap hvor kulturskolelærerne samarbeider og deler med hverandre.

Elias beskriver samarbeide som en viktig del av arbeidet sitt. Han fremhever det gjennom ulike samhandlingsprosesser kan oppstå magi i undervisningssituasjonene, og at alle både lærere og elever trenger litt «magi i livet» (Elias). Elias sine beskrivelser kan tolkes som han er bevisst på betydningen sosiale rammer og samspill mellom mennesker har for læring.

Samtidig forteller han også om opplevelser av ofte å være ensom i undervisningen, da mye av hans undervisning skjer desentralisert, uten mulighet for kontakt med kollegaer i løpet av undervisningsdagen. Likevel fremhever han at han i sammenheng med møter eller fellestid føler seg som en del av fellesskapet hvor det alltid er mulig å spørre kollegaer om hjelp eller tips. Elias sine fortellinger vekker inntrykk av at det på hans kulturskole er en delingskultur som bidrar til lærernes tilegnelse av ny kunnskap.

I motsetning til Elias fortellinger om åpne kulturer hvor det oppleves trygt å samhandle med kollegaer, står fortellingene om kulturskolelærere som føler seg isolert på sin egen «øy» uten opplevelse av rom for samarbeide, og med redsel for ikke å være god nok: «Jeg blir livredd for at noen skal avsløre min utilstrekkelighet» (Lukas). Det kan synes som om Lukas er del av en lukket skolekultur hvor det verken forventes eller legges opp til felles utvikling, og dette kan settes i sammenheng med kulturskolens historikk:

Altså samarbeid har ikke vært den sterkeste siden til lærere, men kanskje kulturskolelæreren i større grad blir utsatt for det. Samtidig er jo kulturskolen sin tradisjon en og en elev inn på rommet. Du står der på ditt rom med dine elever, og det oppfordrer ikke akkurat til samarbeid og refleksjon med kollegaer. (Lukas)

Tradisjonelt har ikke kulturskolene vært et sted for samarbeid og sosialisering mellom kollegaer, og Lukas fortellinger om lukkede kulturer kan forstås som at det eksisterer ekskluderende barrierer som står i veien for etableringen av inkluderende praksisfellesskap. Flere av de andre intervjudeltakerne bygger opp under Lukas fortellinger når de påpeker eksistensen av en slags konkurransekultur i så vel kulturskolens historikk som i lærernes bakgrunn. Denne konkurransekulturen mellom lærerne synes blant annet å knytte seg til undervisningsform og nivå, samt elevenes kunstneriske resultater. Lærere som underviser innen individuell instrumentalopplæring oppleves som mer konservative enn lærere som underviser innenfor gruppefag, og det ser også ut til at elevenes resultater knyttes opp til den enkelte lærers anseelse i kollegiet. Det kan derfor antas at lærernes holdninger og verdier er av betydning for skolekulturen. Samtidig fremhever flertallet av intervjudeltakerne mekanismer i kulturskolens historikk og synet på hvilke lærere, elever og fag som er viktigst eller gir mest status som betydningsfulle for kulturskolens lærerfellesskap. Lukas setter kulturskolens historikk i sammenheng med opplevelser av individualisme hvor det som flertallet anerkjenner som gode resultater og kunstneriske produkt sees på som viktigere enn det å støtte hverandre:

Og det er der jeg tror det må skje noe, for den holdningen der er der ikke per i dag og den tror jeg er viktig. At vi står side ved side og heier på hverandre, samme hvilket nivå det er snakk om (Lukas)

Lukas antyder han kjenner seg alene, uten å kunne støtte seg til kollegaer, og at enkelte undervisningsfag eller undervisningsnivåer gir større anerkjennelse enn andre. Lukas fortellinger kan sees på som en representasjon av lukkede kulturer hvor den enkelte lærer står alene med et ønske om å samarbeide med kollegaer, samt savnet av en ledelse som oppfordrer de ansatte til å dele og samtidig møter deres utfordringer.

Nettopp ledelses-aspektet er et annet forhold intervjudeltakerne fremhever har betydning i sammenheng med kulturskolelæreres muligheter for kollegasamarbeid. Oliver forteller om åpne dører og en ledelse som er opptatt av å se de ansatte:

Det er jo bare å gå inn på rektor sitt kontor, altså når som helst, og snakke om ting og tang er det veldig stor åpenhet for. Så jeg føler vi har en veldig god dialog på denne kulturskolen, synes jeg, mellom ledelse og ansatte. Det sier han faktisk at en gang i uka, eller kanskje en

gang i måneden, eller... nei, jeg husker ikke helt. At alle skal inn, alle må ha en fot i bakken der en snakker om løst og fast. Så der er det jo åpenhet for å ta opp vanskelige ting. (Oliver)

Selv om Oliver forteller om en åpen kultur med rom for å kunne spørre om hjelp når han møter egen ikke-mestring, er ikke dette ensbetydende med at skolens praksis styres av inkluderende verdier. Imidlertid kan det virke som både lærere og ledelse ved Oliver sin skole anerkjenner hverandre, og dette kan bygge opp under ønsker om en inkluderende praksis.

Analysen viser altså at kulturskolelærere står i ulike virkeligheter når det gjelder samarbeid med kollegaer. Noen kulturer er lukkede og svært preget av institusjonalisert praksis og konkurransekultur, mens andre kulturer har ønsker om å bevege seg i retning av en mer inkluderende praksis.

4.4 Oppsummering – analysens viktigste funn

Analysen illustrerer, gjennom fortellingene til 6 kulturskolelærere, et sammensatt bilde av å være ansatt som lærer i kulturskolen. Selv om alle intervjudeltakerne ønsker visjonen «Kulturskole for alle» velkommen, tydeliggjør analysen at det ikke er en enhetlig forståelse av visjonens betydning. Gjennom en relativt smal forståelse av deltakelsesbegrepet illustreres eksistensen av en tydelig diskurs mellom å nå alle barn eller bare la noen få utvikle sine ferdigheter, og det kan synes som denne diskursen har sammenheng med kulturskolens historikk samt lærernes utdanning.

Selv om langt de fleste intervjudeltakerne virker å ha sin profesjonelle identitet knyttet til eget kunstfaglig område, betegner de seg alle som lærere. Imidlertid antyder analysen at deres pedagogiske kompetanse ikke er dekkende i møtet med en kulturskole hvor nye krav til inkluderende undervisning for alle elever, setter lærernes kompetanse på prøve.

Intervjudeltakerne understreker de, i sammenheng med vilkår for likeverdig deltakelse for alle elever, har behov for ytterligere kompetanse. Samtidig synliggjør analysen et sammensatt bilde når det gjelder kulturskolenes samarbeidskultur hvor det, både mellom skoler og innenfor samme skole, viser seg å eksistere både individualisme, samt ønsker om fellesskap. Analysen illustrerer at lærerens identitet som kunstner eller pedagog sannsynligvis er av betydning i forhold til kulturskolenes samarbeidskultur. Det ser også ut til at lærernes profesjonsidentitet, er av betydning når intervjudeltakerne formidler et behov for samarbeide med kollegaer og en ledelse som legger til rette for profesjonsfaglig utvikling.

5 «Kulturskole for alle»- en visjon med konsekvenser

Den kommunale kulturskolen i Norge er lovfestet i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §13-6), og gjennom politiske føringer samt Kulturskolerådets visjon fastslås det at alle barn og unge som ønsker skal kunne delta i kulturskolens tilbud. Historisk sett har kulturskolenes undervisningspraksis omhandlet evnetenkning og spesialisering. Imidlertid utvider politiske føringer og prinsipper knyttet til alle barns rett til deltakelse i en inkluderende skole samt visjonen «Kulturskole for alle» kulturskolens samfunnsoppdrag. Det betyr at kulturskolens mandat i dag er å ta vare på elevmangfoldet gjennom å tilby alle elever et undervisningstilbud hvor den enkelte kan oppleve deltakelse og mestring. Når kulturskolens samfunnsoppdrag utvides, er det trolig at dette gir konsekvenser for forventinger til kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. Derfor har det i denne studien vært min hensikt å undersøke hva lærerne forteller om egen kompetanse sett i sammenheng med elevers muligheter for deltakelse og mestring i et likeverdig kulturskoletilbud. Gjennom analysens sentrale temaer, sett i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver, vil dette kapitlet drøfte om kulturskolelærerne i kraft av sin utdanning er i stand til å utøve mandatet som er gitt dem, og hvilken rolle skolekulturen spiller i denne sammenheng.

5.1 Manglende profesjonsfaglig kompetanse?

Kulturskolerådets visjon «Kulturskole for alle» springer ut av nyere verdier om inkluderende undervisning som angår hele utdanningsfeltet, både nasjonalt og internasjonalt. Kulturskolelærernes oppdrag er, sett i lys av kulturskolenes brede samfunnsoppdrag, både mangfoldig og tydelig. Politiske idealer og visjonen om en kulturskole for alle gjør det klart at kulturskolelærere skal forberede elever til høyere kunstutdanning, men samtidig skal de også muliggjøre deltakelse på likeverdige vilkår for alle elever. Selv om idealer om inkluderende undervisning i utgangspunktet fremmes på policy-nivå, fremkommer også tanker om en kulturskole for alle i datamaterialet. Intervjudeltakerne formidler ønsker om at alle elever skal få anledning til å delta på likeverdige vilkår, og enkelte påpeker de ser det som en selvfølge at alle elever skal kunne delta i undervisningen. Likevel illustrerer analysen at alle elevers likeverdige deltakelse oppleves som en større utfordring enn de fleste intervjudeltakerne kan løse, med tanke på den kompetanse de er i besittelse av. De fleste kulturskolelærere har lang kunstfaglig utdanning, og analysen viser at intervjudeltakerne kjenner seg kompetente med tanke på å formidle sitt eget kunstfag.

Imidlertid medfører politiske retningslinjer om et inkluderende verdigrunnlag også andre krav til kulturskolelærernes profesjonsutøvelse og kompetanse. I henhold til rammeplanen forventes kulturskolelæreren å ha kunstfaglig kompetanse, didaktisk kompetanse, kommunikativ kompetanse, refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse, lederkompetanse, læreplankompetanse, vurderingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Analysen viser, som også rammeplanen initierer, at det i tillegg til det rent kunstfaglige også kreves andre kompetanser i arbeidet med å skape likeverdige vilkår for deltakelse. Eksempelvis savner intervjudeltakerne kompetanse når det gjelder å ivareta alle elevers læringsutbytte i sammenheng med ulike gruppetilbud, og de forteller om opplevelser av å skulle være sosialarbeidere eller terapeuter i tillegg til kulturskolelærere. Spesialpedagogisk kompetanse nevnes spesielt i intervjuene, og det kan se ut som intervjudeltakerne tenker det er denne kompetansen de mangler. Imidlertid er ikke spesialpedagogisk kompetanse en av kompetansene rammeplanen lister opp i sine forventninger til kulturskolelæreres kompetanse. Spørsmålet kan derfor synes å være om det virkelig er spesialpedagogisk kompetanse som trengs, eller om det kan tenkes kulturskolelærerne i kraft av sin kunstneriske utdannelse mangler pedagogisk kunnskap om etiske utfordringer og grunnsyn på elever og undervisning?

Intervjudeltakernes fortellinger om manglende kompetanse støttes både av tidligere forskning og stortingsmeldinger. Aglen (2022) fant at kulturskolelærere er i behov av mangfoldig kompetanse, og Kuuse (2018) fant at lærere strever med hvilket innhold som tilligger lærerrollen i sammenheng med kulturskolens brede samfunnsoppdrag. Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld.St.6 (2019-2020), s. 92), peker på manglende kompetanse som årsak til manglende tilpasning for alle elever. Sett i sammenheng med intervjudeltakernes fortellinger er det grunn til å tro at de samme forholdene angår også kulturskolen, da alle barn og unges deltakelse har betydning for profesjonsfaglig praksis i møte med elevmangfoldet. Når mangfoldig kompetanse oppleves å være en mangel, kan det være problematisk sett i sammenheng med ivaretagelse av alle elevers mulighet for likeverdig deltakelse. I tillegg gir det en pekepinn mot at kulturskolelærernes profesjonsfaglige kompetanse er smal, og dette kan skape utfordringer for profesjonaliseringsprosessen sett i sammenheng med politiske retningslinjer om inkluderende verdigrunnlag.

Kulturskolen som institusjon har, i sin historiske kontekst med individuell undervisning, ikke tradisjon for å utvikle inkluderende undervisningspraksis. Tveitnes (2022, s. 44) fremholder at læreres profesjonsfaglige forståelse er praksisbasert, og analysen illustrer at dette forholdet sannsynligvis også gjelder kulturskolelærerne som må forholde seg til to ulike praksisfelt, praksis som kunstner og praksis som lærer. Intervjudeltakernes praksisbaserte profesjonsfaglige forståelse kommer til syne ved at lærerne opplever å ikke ha kompetanse til å løse utfordringer de ikke har erfart tidligere i sammenheng med elevers vilkår for deltakelse. Eksempelvis stiller intervjudeltakerne spørsmål ved om de skal undervise elevene når de opplever å mangle kompetanse, eller om noen andre heller skulle gjort det. Gjennom tanker om å la andre overta undervisningen når de selv mener å ikke ha nok kompetanse, kan det tolkes som intervjudeltakerne opplever manglende kompetanse som en vei ut og at andre heller bør ta hånd om ansvaret. Et standpunkt om å la andre ta seg av elevene dersom en selv ikke har nok kompetanse, kan ha sammenheng med en praksisutøvelse preget av institusjonaliserte normer, og at intervjudeltakerne er sterkt knyttet til sin praksis som kunstner. Det som i denne sammenheng sannsynligvis vil være en nødvendig tilnærming til inkluderende praksis og undervisning, vil etter all sannsynlighet medføre bredde heller enn spesialisering. Imidlertid kan en utvikling hvor undervisningsbredde settes foran spesialisering, føre til at kulturskolelæreren opplever en følelse av å miste sin autonomi som kunster (Kalsnes, 2014, s. 116)

Intervjudeltakerne besitter stor grad av kunstfaglig dyktighet, men det kan virke som de handler ut ifra erfaring og tillærte mønstre (Waagen, 2024, s. 69), og det kan være problematisk når målet er å skape inkluderende undervisningspraksis. Det er sannsynlig at kulturskolelærernes forståelse og implementering av inkluderende læringsfellesskap er knyttet til erfaringer og kompetanser den enkelte lærer bringer inn i fellesskapet, samt kulturskolens institusjonaliserte forståelse av deltakelse. I henhold til Tveitnes (2022, s. 45) er det når praksis møter mangfold at institusjonaliserte og eventuelt ekskluderende måter å drive undervisning på kommer til syne. Ainscow (2020, s. 13) fremholder at det å endre bestående normer innenfor en utdanningskontekst er vanskelig fordi det omhandler endringer av verdier. Derfor vil større grupper ansatte med en annen forståelse av kulturskolens samfunnsoppdrag enn visjonen om å være for alle, kunne fungere som barrierer mot alle elevers deltakelse, fordi lærere med andre forståelser sannsynligvis ikke vil

arbeide for inkluderende læringsfellesskap. Det betyr at eksisterende og institusjonaliserte normer vil opprettholdes, og dette vil kunne vanskeliggjøre utvikling av ny kunnskap. Politiske føringer angående kulturskolenes samfunnsoppdrag vil derfor ikke endre kulturskolens kultur, og gir heller ingen garanti for at vilkårene for likeverdig deltakelse i kulturskolen endres. Dermed kan det tenkes kulturskolelærerne i større grad må løsrive seg fra rollen som profesjonsutøver og samtidig reflektere over praksis slik at denne kan orienteres mot utvikling og fornying.

5.1.1. Det viktige samarbeidet

Nyere politiske retningslinjer om inkluderende verdigrunnlag også i kulturskolen, vil stille nye krav til alle kulturskolens ansatte. Analysen viser gjennom intervjudeltakernes fortellinger at det finnes et spenningsfelt mellom å nå alle barn eller la noen få, få utvikle sine spesielle ferdigheter, og dette kan settes i sammenheng med hvorvidt den enkelte elev anerkjennes som likeverdig. Analysen illustrerer også at det eksisterer en konkurransekultur blant lærerne hvor enkelte lærere, basert på hvilke resultater som oppnås i elevarbeidet, anerkjennes som viktigere enn andre lærere. Disse funnene kan tolkes som at kunstfagene og det pedagogiske står i konkurranse med hverandre. En slik kultur med elementer av konkurranse kan skape utfordringer sett i sammenheng med utvikling av profesjonsfaglig kunnskap som samsvarer med politiske føringer om inkluderende læringsfellesskap.

Intervjudeltakernes fortellinger om konkurransekultur, kan peke mot at kulturskolens verdigrunnlag er basert på individuelle oppfatninger, og at majoriteten ikke opplever samarbeide som viktig eller nødvendig. Likevel etterlyser flere intervjudeltakere samarbeide og refleksjon med sine kollegaer. Dette er et vesentlig funn sett i sammenheng med at profesjonsfaglige refleksjoner rundt erfaringer, verdigrunnlag og praksisutfordringer i møte med elevmangfoldet er viktig for å utvide kompetanse og utvikle egen praksis (Tveitnes, 2022, s. 34; Ainscow, 2020, s. 14). Gjennom samarbeide kan lærerne inspirere og hjelpe hverandre til å tenke bredere rundt valg de gjør i undervisningssituasjonen (Jordhus-Lier, 2018, s. 149). Lærerne som kollegium innehar enorme mengder kunnskap, og denne kunnskapen kan utvikles til praksisfellesskapets beste ved anerkjennelse av hverandre og de andres kunnskap (Tveitnes, 2022, s. 32; Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 11). Likevel er det ikke nødvendigvis slik at alle kulturskolelærere trenger samme kunnskap. Sett i sammenheng med kulturskolens samfunnsoppdrag vil en være i behov av både lærere med breddekompetanse

så vel som spisskompetanse. Det betyr at lærere med ulik profesjonskunnskap kan berike hverandre og praksisfellesskapene gjennom anerkjennelse og samarbeide rundt forståelser og utfordringer knyttet til vilkår for likeverdig deltakelse. I arbeide med utvikling av inkluderende undervisningspraksiser samt profesjonsfaglig kunnskap og kompetanse, vil relasjoner og samarbeide i personalet være av betydning.

Samtidig som intervjudeltakerne etterlyser rom for samarbeide og refleksjon, formidles imidlertid også en redsel for ikke å anerkjennes av kollegaene hvis en viser sine svakheter. Dette forholdet kan være utfordrende med tanke på at felles forståelse og opplevelse av likeverdighet etter all sannsynlighet er viktige forutsetninger for samarbeid (Tveitnes, 2022, s. 40). Dermed kan det antydes at skolekulturen setter begrensninger med hensyn til videreutvikling av kulturskolelærernes kompetanse samt i forhold til å motta den støtten som trengs for å utvikle elevens vilkår for likeverdig deltakelse. Derfor vil det være nødvendig med refleksjon rundt og anerkjennelse av, individuelle og gruppebaserte, forståelser når det gjelder kulturskolens mangfold, både hva angår elever, men også lærere slik at ikke aksept av andres kunnskap og verdier forblir et ideal som ikke lar seg realisere innenfor den institusjonaliserte praksisen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at prosesser for å øke deltakelse er komplekse, og tiltak for å øke deltakelse for noen, kan føre til ekskludering og barrierer for andre (Tveitnes, 2022, s. 30).

Dersom arbeidet med å skape likeverdige vilkår for deltakelse skal komme videre, vil både samarbeide og det å rette fokus mot hva lærere i praksis gjør være sentrale forhold (Florian et al., 2017, s. 27). Derfor kan det betraktes som problematisk når analysen viser at intervjudeltakerne ikke har et bevisst forhold til, eller reflekterer rundt, egne handlinger i sammenheng med elevenes deltakelse. Selv om alle, i utgangspunktet, er gitt tilgang til kulturskolens undervisning illustrerer analysen det likevel finnes barn og unge som ikke får delta i kulturskolens ordinære læringsfellesskap. I henhold til Florian et al. (2017, s. 52) består inkluderende deltakelse av de fire kvalitetene *tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse*, og de benevnes alle som forutsetninger for inkludering. Dersom en eller flere av kvalitetene ikke er til stede i undervisningssituasjonen, vil det utfordre elevenes muligheter til å delta på likeverdige vilkår. Florian et al. (2017, s. 49) forstår altså deltakelse som et videre begrep enn hva analysen viser er tilfelle for intervjudeltakerne som i hovedsak forstår deltakelse i sammenheng med tilgang samt tilrettelegging og organisering. Når

deltakelse forstås i sammenheng med tilgang, kan det synes som intervjudeltakerne mener kulturskolens visjon «Kulturskole for alle» er nådd dersom alle, uansett fysiske eller økonomiske forhold, er gitt tilgang til undervisningen. Men denne forståelsen av deltakelse er muligens mer i tråd med integreringstanken, hvor undervisning for de som strever eksisterer ved siden av undervisning som fungerer for de fleste (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 814). I sammenheng med tematikken å gi alle barn likeverdige vilkår for deltakelse kreves derfor trolig fokus på at tilstedeværelse og deltakelse ikke er samme sak. I henhold til Marinossou et al. (2007, s. 258) er deltakelse kjernen i inkluderende pedagogikk, og innebærer noe mer enn tilstedeværelse. Det er først når eleven oppfatter seg selv som anerkjent og fullverdig deltaker inkluderende praksis oppstår; for å skape slike likeverdige vilkår for deltakelse er lærerens kompetanse av avgjørende betydning (Florian & Spratt, 2013, s. 132; Haug, 2017, s.213).

Forskning viser at handlinger med å fremheve forskjeller, kan forverre isolasjon og marginalisering (Florian & Spratt, 2013, s. 133). Når intervjudeltakere stiller spørsmål om alle fag skal være for alle barn, og samtidig forteller om elever de mener ikke kan delta i gruppeundervisning uten å ha med seg en ledsager, synliggjøres diskrepans mellom politiske føringer og institusjonelle diskurser. I tillegg vises deterministiske oppfatninger om evne (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 818) samt holdninger og verdier hvor elevens forutsetninger for deltakelse er tatt for gitt. Felles for disse forholdene er at de kan bidra til at eleven ikke får delta i det ordinære læringsfellesskapet. Slike holdninger kan altså begrense elevens deltakelse og utvikling, og gjøre at elevens deltakelse begrenses til ren situert aktivitet (von Wright, 2006, s. 168). Standpunkt om at ikke all undervisning er for alle barn, gjør at det kan stilles spørsmål ved lærerens kompetanse utover faglig dyktighet, og minner om perspektivet «fixed-ability» (Hart & Drummond, 2014, s. 442). Innenfor dette perspektivet plasseres elevene i forhåndsbestemte kategorier hvor deres deltakelse både er tatt for gitt og en del av eksisterende oppfatninger rundt hva eleven kan lære. Dermed kan trolig både gjeldende diskurser og barrierer mot deltakelse opprettholdes. Samtidig er et slikt perspektiv forståelig ut ifra analyseresultatene som viser at enkelte av kulturskolens lærere er opptatt av at undervisningen skal ende opp i et kunstnerisk produkt. Men sett i sammenheng med tematikken å skape likeverdige vilkår for deltakelse, vil perspektiv i retningen «fixed-ability» være problematisk. I stedet vil det være nødvendig å fokusere på elevens kapasitet

og potensiale for læring og dermed sette elevens læringskapasitet i sentrum (Hart & Drummond, 2014, s. 441-442; Florian & Spratt, 2013, s. 131). Gjennom å utvikle undervisningsformer som responderer på individuelle forskjeller og derfor kommer alle elever til gode (Ainscow, 2020, s. 8; Florian et al., 2017, s. 141), kan mer inkluderende praksis oppnås, men dette vil kreve lærersamarbeid.

Inkluderingsprosesser, vil i henhold til Ainscow (2016, s. 160-162), påvirkes av både nåværende praksis og praksishistorikk. Derfor vil arbeide med utvikling av mer inkluderende praksiser kreve samarbeide og refleksjoner i lærerkollegiet i forbindelse med holdninger og verdier rundt likeverd. For elevens opplevelse av like muligheter i inkluderende praksiser, vil det være sentralt med undervisningsprosesser hvor elevene inviteres med i dialogisk meningsskapning slik at deres opplevelse av deltakelse og anerkjennelse styrkes (Helgevold, 2015, s. 2; von Wright, 2006, s. 165). Deltakelse har da sammenheng med at den enkeltes ferdigheter og undringer brukes til fordel for alle samtidig som alle bidrag anerkjennes som verdifulle. Slike undervisningsprosesser, vil i stor grad være relasjonelle, og kan trolig fremme både anerkjennelse og mestringfølelse. Derfor kan det tenkes at kulturskolens undervisningsformål i breddeprogrammet i større grad bør dreie seg rundt det å skape noe sammen slik at undervisningen dreier mot å være en prosess. En slik utvikling vil kunne skje gjennom profesjonsfaglig samarbeide og større bevissthet rundt hva som er formålet med både undervisningen og elevenes deltakelse.

5.1.2 Profesjonsfaglig utvikling

Profesjoners kunnskapsbaser består av spesialisert, mangfoldig teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap (Grimen, 2008, s. 71). Samtidig påpeker Grimen (2008, s. 79) at praktisk kunnskap også har elementer av kunnskap som ikke kan artikuleres verbalt. Grunnet kunstfagenes nære praktiske tilknytning, og det faktum at mange av lærerne er «oppdratt» innenfor tradisjonen mesterlære, er det grunn til å tro at taus kunnskap er del av kulturskolelærernes profesjonsfaglige praksis. Videre synes kulturskolelærernes kunnskapsbase å være heterogen da hver undervisningsdisiplin stammer fra ulikt kunstfaglig kunnskapsfelt. I henhold til Grimen (2008, s. 72) har kunnskapsbaser sammensatt av heterogene elementer normalt sett svak integrasjon. Det er derfor sannsynlig at kulturskolelærerens perspektiv på undervisning og deltakelse vil variere ut ifra kontekst. Forhold som lærernes egen tidlige opplæring så vel som kunstfaglig eller pedagogisk

utdanning samt skolekultur, vil også kunne være av betydning. Derfor kan viktige spørsmål være: hvor sterk sammenheng er det mellom elementene i kunstprofesjonenes kunnskapsbaser; finnes egentlig kulturskolelærerprofesjonen, og hva bygger den i så fall på?

Kulturskolenes brede samfunnsoppdrag og intervjudeltakernes fortellinger bygger oppunder at det å være kulturskolelærer innebærer å arbeide i et sammensatt yrkesfelt. Det er også klart at dette yrkesfeltet, grunnet nasjonalpolitiske mål om et likeverdig kulturskoletilbud, har gjennomgått store endringer de seneste årene. Samtidig viser analysen at politiske visjoner om inkluderende undervisning ikke forstås eller operasjonaliseres likt av kulturskolelærerne. I sammenheng med lærernes kompetanse og profesjonsfaglig utviklinger det derfor enda viktigere enn tidligere «[...] å kombinere kunnskap, ferdigheter og holdninger på en hensiktsmessig måte i nye kontekster som preges av uklarhet og usikkerhet» (Westby, 2017, s. 118).

Analysen illustrerer at kulturskolen er et yrkesfelt med stort behov for ny kunnskap og nye ferdigheter, og kulturskolelærerne må derfor hele tiden være i bevegelse og endring, både personlig og faglig. Krejsler (2008, s. 263) sammenlikner denne tilværelsen hvor det er kontinuerlig behov for ny orientering med en nomadisk eksistens hvor en stadig er i forflyttelse. Han bruker begrepet kompetansenomade for å beskrive behovet for kompetanseutvikling som forandringene i skolesystemet utgjør for lærerrollen. I henhold til Krejsler (2008, s. 263) har kompetansenomaden, med bakgrunn i et kontinuerlig behov for kompetanseutvikling, ikke én identitet, men mestrer i stedet å bidra i både tverrfaglige og foranderlige prosesser hvor handlingene må tilpasses konteksten. Konsekvensen og utfordringen for kulturskolelæreren blir at hen hele tiden må være i konstant utvikling, både når det gjelder identitet og kompetanse. Dermed kan kulturskolelærernes tilsynelatende sterke tilknytning til kunstfaglig identitet og profesjon tolkes som en utfordring. Videre kan det også være en utfordring om kulturskolelærerne er mest opptatt av å ivareta egne interesser eller om de også er bevisst sitt samfunnsmandat.

Selv om Varkøy (2014, s. 172, 182) hevder det kan oppstå konflikter mellom kunstens egenart og profesjonens mandat, vil ikke det viktige sett i sammenheng med å skape likeverdige vilkår for deltakelse være om kulturskolelæreren definerer seg som kunstner eller pedagog. Det er kanskje heller ikke vesentlig om kulturskolelærer er en selvstendig profesjon, eller om det å være kulturskolelærer er en kombinasjon av to profesjoner, en lærerprofesjon og en

kunstnerprofesjon (Westby, 2017, s. 18). Analysen og diskusjonen viser kulturskolelæreres manglende kompetanse som årsak til at god nok tilpasset undervisning ikke finner sted. Det avgjørende for tematikken å skape vilkår for likeverdig deltakelse, vil altså ikke være hvilken profesjonsidentitet kulturskolelæreren identifiserer seg med, men hvorvidt kulturskolelæreren har den kompetansen som trengs for å løse de oppgavene som forventes. Selv om kulturskolelærerne besitter enorme mengder kunnskap, viser analysen at denne kunnskapen ikke deles med kollegaer, eller kommer elevene som felles prosjekt til gode, da skolekulturen ikke oppfordrer til samarbeide eller refleksjon.

5.2 Konkurrerende profesjonskompetanser og skolekultur

Norske kulturskoler rammes inn av visjonen «Kulturskole for alle» på samme måte som grunnskolen rammes inn av diskursen «En skole for alle» (Meld.St.6, (2019-2020), s. 32). Prinsippet om en kulturskole for alle kan forstås som politiske idealer, men analysen viser at dette forholdet er noe som både fremsnakkes og ønskes i kulturskolene. Derfor kan det forstås at visjonen ikke utelukkende er politiske mål, men også på vei til å bli en del av de ansattes forståelse med hensyn til kulturskolens samfunnsmandat. Likevel viser analysen at enkelte intervjudeltakere opplever det utfordrende å skulle tilby undervisning til alle, eller peker på konservative kollegaer som ikke ønsker å undervise alle elever. Analysen støtter altså opp under at idealer ikke alltid er enkle å gjennomføre i praksis, og at det blir ekstra utfordrende dersom begrep forstås og brukes på ulikt vis (Tveitnes, 2022, s. 44).

5.2.1 Kunstfaglig identitet til besvær?

Svært mange av kulturskolens lærere er «oppdratt» i mesterlærling-tradisjonen hvor de ikke bare har lært å beherske sitt kunstfag, men etter all sannsynlighet også har arvet sin mesters holdninger til kunstfaget (Säljö, 2016, s. 134; Angelo 2014, s. 33; Waagen, 2024, s. 53). I tillegg er de aller fleste kulturskolelærere vant med å være best; det er bare de beste som kommer gjennom nåløyet for opptak til høyere kunstfaglig utdanning, og langt de fleste lærerne i kulturskolen har fullført høyere kunstfaglig utdanning. Det kan ut ifra analysen synes som lærerne har sin identitet knyttet til en kunstfaglig profesjon hvor elementer av konkurranse og det å være den beste utøveren står sentralt. Derfor knyttes trolig intervjudeltakernes profesjonelle identitet i vesentlig grad til profesjonsutøvelse i betydningen kunstner, musiker, danser eller skuespiller, men i mindre grad til betydningen kulturskolelærer. Fordi kulturskolelæreres identitet ofte er knyttet til deres eget kunstfag,

påpeker Angelo (2014, s. 23) at selvforståelse og yrkesforståelse kan ha en tett forbindelse, og at et eventuelt dilemma mellom å være kunstner eller pedagog derfor vil angå kulturskolelærerne på et personlig plan. Samtidig er identitet vesentlig også fordi det omhandler hvem man identifiserer seg som og med, og vil derfor ha betydning for hva som oppfattes som meningsfulle handlinger (Heggen, 2008, s. 323). I den forbindelse kan kulturskolelærernes tilknytning til kunstfaglig identitet virke hemmende på utvikling av inkluderende skolekulturer så vel som inkluderende undervisningspraksis.

Intervjudeltakerne forteller om opplevelser av å arbeide i lukkede kulturer hvor det i liten grad reflekteres eller snakkes om hva som gjøres eller hvorfor, når det gjelder å skape likeverdige vilkår for deltakelse i undervisningen. Disse fortellingene gjør det rimelig å anta at kulturskolelærernes profesjonsfaglige praksis i stor grad er erfaringsbasert, og at lærernes handlinger involverer bruk av uartikulert taus kunnskap (Ainscow & Sandill, 2010, s. 403; Grimen, 2008, s. 79). Det kan dermed virke som kulturskolelærernes kunstfaglige identitet preges av en slags lukket konkurransekultur hvor det ikke er rom for verken å diskutere eller reflektere med kollegaer, og hvor forhold som angår opplevelser av egen ikke-mestring ikke verbaliseres. Derfor kan det tolkes at lærernes identitet, forankret i en kunstfaglig profesjon i sammenheng med institusjonaliserte diskurser, påvirker både handlinger og forståelser rundt visjonen «Kulturskole for alle».

Analysen synliggjør at samarbeide i praksisfellesskap ikke er del av skolekulturen, og dette bekreftes av Waagen (2024, s. 82) når hun påpeker at kulturskolelærerne har hatt få muligheter til systematisk erfaringsdeling og refleksjon med sine kollegaer. Kulturskolens nåværende praksis er, slik analysen også viser, plassert i en historisk diskurs som kan påvirke både handlinger og forståelser i personalet. Selv om kulturskolens brede samfunnsoppdrag fordrer til samarbeide mellom de ansatte, er likevel både samfunnsoppdragets bredde og intensjoner om inkluderende undervisning initiert gjennom politiske føringer. Det betyr at endringer som kan få konsekvenser for profesjonsfaglig praksis er påført kulturskolelærerne utenfra. Nettopp forholdet at endringer som får konsekvenser for undervisningspraksis er initiert utenfra organisasjonen, vil vanskeliggjøre endringer og utvikling av institusjonalisert praksis (Haug, 2012, s. 217 – 251).

Når skolekulturen i liten grad anerkjenner samarbeide som viktig, påpeker Ainscow (2020, s. 10) det vil være utfordringer knyttet til utvikling av inkluderende praksis, da det er nettopp

samarbeid mellom ansatte som kan føre til eksperimentering med ny praksis og samtidig fjerne eksisterende diskurser. I kulturskolesammenheng betyr det at lærere med ulike identiteter må anerkjenne hverandres kunnskap og verdi, og i henhold til Ainscow (2020, s. 10), må det utvikles et felles språk som muliggjør samtaler om praksis. Gjennom å utfordre eksisterende tenkning og praksis, vil det være mulig å utvikle ny kunnskap, og Wenger (1998, s. 4) vektlegger at læring skjer nettopp gjennom aktiv deltakelse i sosiale fellesskaps praksiser. Imidlertid virker analysens beskrivelser av en lukket konkurransekultur å vanskeliggjøre læreres deltakelse og læring i praksisfellesskap. Spenningsfeltet analysen viser eksisterer mellom den enkeltes profesjonelle identitet og ønsker om felles profesjonsidentitet, vil være et viktig arbeidsområde i sammenheng med å utvikle kulturskolelærerprofesjonen mot å oppfylle politiske føringer om en inkluderende kulturskole.

5.2.2 Utvikling av inkluderende skolekulturer

Analysen viser at kulturskolelæreryrket er et sammensatt yrkesfelt bestående av en lærerprofesjon og en kunstnerprofesjon, og at disse profesjonene i noen grad konkurrerer. Det kan synes som det finnes to ulike «leire», en leier bestående av kulturskolelærere som identifiserer seg som kunstnere og en leier bestående av kulturskolelærere som identifiserer seg som pedagoger. Det kan derfor tenkes det er nødvendig å arbeide for forståelse hos kulturskolelærerne av at de er en del av et større profesjonsfellesskap, og at samarbeide er viktig for felles utvikling i retning av inkluderende læringsmiljø. Ainscow & Sandill (2010, s. 401) argumenterer for at ledelsespraksis en avgjørende faktor nettopp når det gjelder å utvikle inkluderende praksis.

Kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14) bekrefter ledelsens ansvar i sammenheng med pedagogisk utviklingsarbeid, og fremhever at kollegabasert samarbeide, kan bidra til den enkelte lærers utvikling av både praksis og relasjonskompetanse. Imidlertid omtaler ikke rammeplanen utfordringer knyttet til læreres ulike profesjonsidentiteter, eller spenningsfeltet mellom å nå alle barn versus å la noen få barn få utvikle sine spesielle ferdigheter. Sett i sammenheng med intervjudeltakernes fortellinger, kan det virke som kulturskolens utvidede samfunnsoppdrag vanskeliggjør kulturskolelærernes forståelse av egen rolle i forhold til om det viktigste er talentutvikling for enkelte elever, eller å arbeide for likeverdige vilkår for deltakelse for alle elever. Denne ambivalensen i sammenheng med

forventninger og krav til lærerrollen bekreftes også av Kuuse (2018, s. 68-69) sin doktorgradsavhandling. Både Kuuse (2018) sin avhandling og analyseresultatene vekker inntrykk av at det ligger en spenning rundt hva slags institusjon kulturskolen skal være og hva som definerer lærerrollen. Sett i sammenheng med kulturskolens historikk, er ikke disse funnene uventet, og de stemmer også overens med Jordhus-Lier (2018, s. 126-128) som fant at interne diskurser i kulturskolen kjemper om å definere kulturskolen som institusjon samtidig som lærerdiskurser forsøker å definere lærerrollen. Samtidig viser det seg at det internt i kulturskolen er spesialiseringdiskursen som dominerer kulturskolens læringskultur, mens diskurser rundt bredde er dominerende i politiske føringer (Jordhus-Lier, 2018). Dette stemmer overens med analyseresultater i foreliggende studie som viser så vel spenningsfelt i sammenheng med likeverdig undervisning for alle og eksisterende konkurransekulturer lærerne imellom. Med bakgrunn i diskurser og kontekstualiserte strukturer, kan det derfor bli en utfordring å innføre nødvendige samarbeidsprosesser i personalet (Ainscow & Sandill, 2010, s. 403-404).

Ainscow (2020, s. 12) påpeker viktigheten av et felles syn rundt faktorer som hvem som får tilgang og tilgang til hva, og hvem som ikke får tilgang. I sammenheng med dette viser analysen at visjonen om en kulturskole for alle ikke er en realitet da det kommer frem at ikke alle elever gis tilgang til alle fag. Alle barn og unge har grunnet fysiske, sosiokulturelle forhold eller andre årsaker ikke tilgang til kulturskolens undervisningsfelleskap. Det kan derfor antydes at det finnes barrierer og ekskluderende mekanismer som må overkommes. Sett i forbindelse med alle barns rett til deltakelse i inkluderende undervisning, er forhold som innebærer barrierer og ekskluderende mekanismer problematiske (Florian, 2019, s. 695). En endring av disse forholdene involverer personalets deltakelse i sosiale læringsprosesser (Wenger, 1998, s. 4-5) hvor mening forhandles rundt egen praksis så vel som kulturskolens dominerende praksis. Ledere må derfor gjennom analyser av eksisterende praksis og holdninger, skape en spørrende holdning som kan sette eksisterende tenkemåter rundt undervisning på prøve (Ainscow & Sandill, 2010, s. 404).

I prosessen med å utvikle inkluderende skolekulturer bør personalet inkluderes i sosiale læringsprosesser som gjennom nytenkning rundt institusjonalisert praksis samt utvikling av felles begrepsforståelse, kan føre til samhandling og kunnskapsutvikling. Samtidig vil det være vesentlig å skape felles forståelse for hvilke utfordringer for praksis som finnes innenfor

visjonen «Kulturskole for alle». Skolekulturen har betydning for og gjenspeiler hvordan lærere ser på undervisning og elevene (Ainscow & Sandill, 2010, s. 404; Florian, 2019, s. 699), og analysen viser i tillegg at kulturskolelærernes kunstfaglige dyktighet og identitet er nært knyttet til deres personlighet. Dermed kan ønsker om å beholde sin ekspertise og fungere som barrierer for samarbeidsprosesser, og en overgang til mer inkluderende undervisning vil derfor ikke skje gjennom en spesifikk organisering (Ainscow & Sandill, 2010, s. 404). Derimot vil det kreves sosiale læringsprosesser som stimulerer til og støtter refleksjon. Fra et perspektiv på utvikling av inkluderende skolekultur vil det derfor bli ledelsens ansvar å lede de ansatte gjennom arbeide med hva det politiske målet om inkluderende undervisning i en kulturskole for alle betyr for kulturskolens profesjonskultur.

Uavhengig av skolekultur er læreren kulturskolens viktigste ressurs, og det er grunn til å tro at den enkelte lærers kompetanse i sammenheng med barns læringsprosesser er av betydning. Samtidig er elevene grunnlaget for kulturskolens eksistens, og for å svare på bredden i kulturskolens samfunnsoppdrag vil alle kulturskolelærere, uansett identitet som kunstner eller pedagog, være like viktige. Forskning viser det i skoler som preges av en inkluderende kultur er «[...] en viss grad av konsensus blant de ansatte rundt verdier som respekt for forskjeller og samtidig en forpliktelse til å tilby alle elever tilgang til læringsmuligheter» (Ainscow & Sandill, 2010, s. 405, egen oversettelse). Det betyr ikke nødvendigvis at alle er enige om alt, eller at eksisterende spenningsfelt forsvinner. Imidlertid er det likevel sannsynlig at enighet rundt verdier kan føre til større forpliktelser i sammenheng med å skape vilkår for likeverdig deltakelse for alle elever. Derfor vil det være viktig å arbeide med skolekulturen slik at profesjonsfaglig utvikling hvor den enkelte lærers potensiale utnyttes til det beste for elevene, kan finne sted.

En utvikling av skolekultur og profesjon som bygger felles forståelser rundt hva som forstås med begrepet inkluderende verdier i sammenheng med undervisning og elevsyn må defineres som en prosess, og ikke en tilstand (Ainscow, 2020, s. 11). Det betyr at kulturelle faktorer er av betydning for utvikling og at skolekulturer aldri kan sees på som ferdig utviklet, men hele tiden må være i dynamisk samspill med de ansatte. En forening av kulturskolelærerne i gode læringsfellesskap hvor alle anerkjennes som ressurspersoner og hvor erfaringer deles med kollegaer vil være sentralt. I henhold til Waagen (2024, s. 83) vil anerkjennende læringsfellesskap ikke bare styrke lærernes profesjonsbevissthet, men også

føre til felles forståelse av eksisterende utfordringer så vel som hvordan kulturskolen kan utvikles for fremtiden.

6 Konklusjon og veien videre

Denne studien viser at kulturskolelærerne er faglig dyktige innenfor sin kunstfaglige spesialisering, og de er trygge når det gjelder undervisning innen eget kunstfag. Imidlertid påpeker intervjudeltakerne selv at de mangler kompetanse til å sikre den enkelte elev likeverdige vilkår for deltakelse i undervisningen. Dermed kan det antydes å være diskrepans mellom politiske føringer og kulturskolelærernes kompetanse, og det kan synes som kulturskolelærerne som yrkesgruppe ikke er rustet til å oppfylle visjonen «Kulturskole for alle».

Både analyse og diskusjon illustrerer avstand mellom politiske intensjoner og kulturskolens praksis. Det viser seg å være flere grunner til denne avstanden, men manglende felles forståelse av hva visjonen «Kulturskole for alle» innebærer samt manglende profesjonsfellesskap er sentrale forhold. De fleste kulturskolelærere er oppdratt og utdannet innenfor kunstfagene, og deres profesjonsfaglige identitet er derfor sterkt knyttet til nettopp kunstfagene som faktisk handler om synlige resultater og produkter. Undervisning innenfor kulturskolens fordypningsprogram og individuelle tilbud i kjerneprogrammet, vil etter all sannsynlighet kreve slik kunstfaglig identitet og ekspertise. Imidlertid er samfunnsoppdraget utvidet. Kulturskolelærerne skal ikke lenger bare utdanne neste generasjon profesjonelle musikere, dansere, skuespillere eller kunstnere. De skal også, gjennom blant annet gruppeundervisning i kulturskolens breddeprogram, gi alle barn og unge som ønsker det muligheter for deltakelse i kunstneriske uttrykk på likeverdige vilkår. Denne undervisningen vil sannsynligvis utfordre problematikken rundt vilkår for deltakelse samt kulturskolelærernes kompetanse i større grad enn i tidligere. Likevel er det innenfor denne virkeligheten kulturskolelærernes fremtidige kunnskapsbaser bør forankres.

En kulturskole for alle krever et verdisyn hvor inkludering sees på som riktig og viktig. En kulturskole for alle krever også en skolekultur hvor mangfoldet hos både elever og lærere verdsettes og hvor alle lærere anerkjennes av andre, uansett hvilken spesialisering de har eller hvilket undervisningsprogram de arbeider innenfor. En kulturskole for alle krever ikke nødvendigvis allsidighet fra hver enkelt lærer, men derimot at lærere med ulik spesialisert kompetanse samarbeider i lærende praksisfellesskap. Gjennom samarbeide i praksisfellesskap er det også tenkelig at lærernes horisont kan utvides til mer kollektive tanker og holdninger rundt vilkår for likeverdig deltakelse. Dermed vil samarbeid i

praksisfellesskap også være sentralt i sammenheng med å utvikle kulturskolene fra individorientering til fellesskap, fra «meg og mine elever» til «oss og våre elever», og i dette arbeidet vil kulturskolens ledelse være sentral.

Arbeide med utvikling av skolekulturer i retningen lærende organisasjoner, hvor de ansatte gjennom samhandling og anerkjennelse av hverandre kan utnytte kulturskolens samlede kompetanse til det beste for elevene, kan være en kortsiktig løsning på kompetansebehovet. Samtidig kan det trolig bidra til å løse samfunnsoppdraget om en kulturskole for alle. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved om det å utvikle kulturskolen i retning av lærende organisasjoner alene kan fungere som en permanent løsning. Muligens er opprettelse av en profesjonsutdanning for kulturskolelærere, slik det allerede eksisterer for grunnskolelærere, barnehagelærere og ansatte i skolefritidsordningen, en mer langsiktig løsning på kompetansebehovet i de norske kulturskolene. Samtidig må ikke kulturskolens samfunnsoppdrag knyttet til utvikling av talenter glemmes, fordi det i den forbindelse også i fremtiden vil være behov for spesialisert kunnskap hos kulturskolelærerne. Det er derfor kanskje ikke så enkelt som at en felles profesjonsutdanning vil løse alle utfordringer kulturskolene står ovenfor. En slik utdanning vil likevel kunne bidra til felles forståelser rundt verdier og betydningen vilkår for deltakelse på likeverdige premisser også i kulturskolesammenheng.

Ut ifra studiens hovedfunn om at kulturskolelærere mener å være i behov av mer kompetanse for å kunne oppfylle både politiske intensjoner samt deres egne ønsker om en kulturskole for alle, sees et behov for en mer omfattende studie innen samme tematikk. Denne studiens størrelse tatt i betraktning, gjør at den ikke kan konkludere med om studiens resultater har sammenheng med type kunstfaglig spesialisering eller alder hos intervjudeltakerne. Derfor sees behov for en bredere studie som kan utforske disse forholdene. Videre sees også et behov for å inkludere kulturskolerektorene. Hva er deres oppfatning av de ansattes kompetanse sett i sammenheng med kulturskolens brede samfunnsoppdrag, og hvilke muligheter ligger i skolekulturen for å videreutvikle den enkeltes profesjonsfaglige kompetanse?

7 Litteratur

- Aglen, G. S. (2022). *Kulturskolelæreryrket i bevegelse – en framvekst av nye profesjoner? En kvalitativ undersøkelse av utdanningsfeltets forståelse av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. [Brage INN: Kulturskolelæreryrket i bevegelse – en framvekst av nye profesjoner? En kvalitativ undersøkelse av utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen](#)
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- 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* (s. 21-41). Cappelen Damm Akademisk.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge* (TF-rapport 489) NTNU, Telemarksforskning. [Evaluering av kulturskolen | udir.no](#)
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.

- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). Introduksjon. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. (s. 9-15). Universitetsforlaget.
- Buen, K. (2021, 26.januar). *Kler folkemusikken i ny drakt*. Norges Musikkhøgskole.
[NMH | Kler folkemusikken i ny drakt](#)
- Dugstad, B. S. (1989). *Musikkskolene: en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*. Innstilling fra et utvalg oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo.
- Florian, L. (2019). On the required co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2. utg.). Routledge.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- FN. (1948). *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*. [Verdenserklæringen-om-menneskerettigheter.pdf \(fn.no\)](#)
- FN. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata. [Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett \(menneskerettsloven\) - Vedlegg 8. FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller \(norsk oversettelse\) - Lovdata](#)
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16-34). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.

- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Hart, S. & Drummond, M. J. (2014) Learning without limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education, Volume 2* (s. 440-458). Sage Publications Ltd.
- Haug, P. (2012). Skulen som sosialiseringsagent. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 217-251). Gyldendal Akademisk
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
<https://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Helgevold, N. (2015). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*.
<https://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Hermansen, H. (2018). Kunnskapsformer i lærerprofesjonen. I H. Hermansen, *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen* (s. 36-50). Universitetsforlaget.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2011). The Constructionist Analytics of Interpretive Practice. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4. utg.)* (s. 341-357). SAGE Publications Inc.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists – A discourse analysis of music teacher’s professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH Vitenarkiv. [NMH Brage: Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers’ professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts \(unit.no\)](#)

- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelæreren? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109-124). Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, S. (2017). Policy, Access, and Multicultural (Music) Education. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the Political Life of Music Education* (s. 221-230).
<https://doi.org/DOI:10.1093/acprof:oso/9780190246143.003.0013>
- Karlsen, S. (2019). Competency nomads, resilience and agency: music education (activism) in a time of neoliberalism. *Music Education Research*, 21(2), 185-196.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1564900>
- Krejsler, J. (2008). Från professionell lärare till kompetansnomad? I C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (Red.), *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärarens liv och arbete* (s. 251-268). Läraförbundets förlag.
- Kulturlova. (2007). Lov om offentlege styresmaktens ansvar for kulturverksemd (kulturlova)(LOV-2007-06-29-89). Lovdata. [Lov om offentlege styresmaktens ansvar for kulturverksemd \(kulturlova\) - Lovdata](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Kulturskoleløftet – kulturskole for alle. Kulturskoleutvalget.
[Kulturskoleløftet - regjeringen.no](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen | udir.no](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i musikk (MUS01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Kompetansemål etter 7. trinn - Læreplan i musikk \(MUS01-02\) | udir.no](#)
- Kuuse, A-K. (2018). «Liksom ett annat uppdrag»: iscenesättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik. [Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet].
[FULLTEXT01.pdf \(diva-portal.org\)](#)

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Marinossou, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delagtighedsens pædagogikk. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), 236-263.
- Meld.St.6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)
- Meld.St.8 (2018-2019). Kulturens kraft - kulturpolitikk for framtida. Kulturdepartementet. [Meld. St. 8 \(2018–2019\) - regjeringen.no](#)
- Meld.St.18 (2020-2021). Oppleve, skape, dele: Kunst og kultur for, med og av barn og unge. Kulturdepartementet. [Meld. St. 18 \(2020–2021\) - regjeringen.no](#)
- Meld.St.30 (2003-2004). Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet. [stm200320040030000dddpdfs.pdf \(regjeringen.no\)](#)
- Meld.St.39 (2002-2003). Ei blot til Lyst. Utdannings- og forskningsdepartementet [St.meld. nr. 39 \(2002-2003\) - regjeringen.no](#)
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Norsk Kulturskoleråd. (2003). Rammepplan for kulturskolen: På vei til mangfold.
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammepplan for Kulturskolen: Mangfold og fordykning*. [Rammepplanen > Norsk kulturskoleråd \(kulturskoleradet.no\)](#)
- NOU 2013:4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet. [NOU 2013: 4 - regjeringen.no](#)

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)
- Ricoeur, P. (1981). The model of the text: meaningful action considered as a text. In J. B. Thompson (Ed.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (20. utg.). (s. 197-221). Cambridge University Press.
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Johnsen, H.B. & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt*. Norsk kulturskoleråd, Statens kulturråd Sverige. [Kulturskolerelatert forskning i Norden > Norsk kulturskoleråd \(kulturskoleradet.no\)](#)
- Säljö, R. (2022). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24-49). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100302>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO. [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library](#)
- Varkøy, Ø. (2014). Mellom relevans og frihet: Om kunsttenkning og profesjonstenkning. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 171-183). Cappelen Damm Akademisk.
- Waagen, W. (2024). *Kulturskolen: Læring og undervisning*. Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.


Westby, I. A. (2017). Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver, skriftserie fra Centre for Educational Research in Music*, 1(10), 115-125.
<http://hdl.handle.net/11250/2475554>

Wright, M. v. (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159-170.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Tilråding fra Sikt

10.04.2024, 11:47 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 626043	Vurderingstype Standard	Dato 15.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Kulturskolelæreren - rustet til å oppfylle visjonen om en kulturskole for alle?

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig
Marieke Bruin

Student
Rønnaug Magnussen

Prosjektperiode
01.01.2024 - 01.09.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

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

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT
Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene/datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kulturskolelæreren – rustet til å oppfylle visjonen om en kulturskole for alle?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skape innsikt i hvordan kulturskolelærere ser på sin egen kompetanse i forhold til å legge til rette for et likeverdig tilbud med muligheter for deltakelse og mestring for alle elever, inkludert elever med andre forutsetninger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er et masterprosjekt, og prosjektets formål er å skape innsikt i hvordan kulturskolelærere ser på sin egen kompetanse i forhold til å legge til rette for et likeverdig tilbud med muligheter for deltakelse og mestring for alle elever, og gjennom dette oppfylle visjonen om en inkluderende kulturskole for alle.

Utvalget vil bestå av 8 kulturskolelærere fra 4 ulike kulturskoler.

Prosjektets forskningsspørsmål er: *Hva forteller lærerne i kulturskolen om hvordan de ser på sin kompetanse for å kunne legge til rette for et likeverdig tilbud med muligheter for deltakelse og mestring for alle elever, inkludert elever med andre forutsetninger.*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som benyttes vil være et tilgjengelighetsutvalg med fokus på bredde, og vil bestå av til sammen 8 kulturskolelærere fra 4 ulike kulturskoler.

Du blir kontaktet med forespørsel om å delta i prosjektet som informant fordi vi anser din kunnskap og kompetanse knyttet til profesjonskompetanse i kulturskole som spesielt relevant.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et individuelt intervju som vil ta deg ca.60 minutter. Det vil bli gjort lydopptak og notater under intervjuet. Som informant i prosjektet kan du om ønskelig lese transkripsjonen fra den samtalen du er med i med tanke på validering.

Det er frivillig å delta

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

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 bare student og veileder ved Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til de opplysningene du gir.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Informasjon gitt i intervjuer vil ikke publiseres på en slik måte at du som deltaker vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Personopplysningene slettes når masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen skjer innen 01.09.2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved førsteamanuensis Marieke Bruin på epost: marieke.bruin@uis.no
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Stavanger på epost: personvernombud@uis.no

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Marieke Bruin

Student
Rønnaug Magnussen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kulturskolelæreren – rustet til å oppfylle visjonen om en kulturskole for alle?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, og at intervjuer gjør lydopptak og notater under intervjuet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.08.24

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Bakgrunn:

- Alder
- Utdanning
- Formell utdanning innen inkluderende pedagogikk eller spesialpedagogikk? I så fall hva?
- Hvilken kulturskolerelatert yrkeserfaring har du, og hvilke arbeidsoppgaver har du i din nåværende stilling?

2. Profesjonsforståelse:

- Hvilken yrkestittel betegner du deg selv med?
- Er yrkestittelen du betegner deg selv med beskrivende for arbeidet du utfører? På hvilken måte?
- Hvilke arbeidsoppgaver i arbeidet ditt passer bedre/dårligere med din egen profesjonskompetanse? (den profesjonen du først og fremst ser på deg selv som)

3. Kulturskolen som inkluderende arena:

- Hva tenker du om at kulturskolen skal være en inkluderende arena?
- Hvordan forstår du at kulturskolen skal være en inkluderende arena? Hva betyr dette for din egen praksis?
- Er din kulturskole en inkluderende arena? På hvilke måter?
- Hva tenker du om dine kvalifikasjoner, utdanning og yrkespraksis, for å kunne undervise alle elever i en inkluderende kulturskole?
- Hvor ofte opplever du situasjoner i undervisningen hvor du kunne trenge mer kompetanse for å ivareta likeverdige vilkår for alle elever?
- Hvilke kunnskaper eller ferdigheter anser du som viktige for å kunne gi alle elever likeverdig undervisning i en inkluderende kulturskole?

4. Skape likeverdige vilkår for deltakelse: (knytt gjerne svarene til egen praksis)

- Hvordan arbeider du i praksis for/med å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for alle elever?
- Hvordan arbeider du for å øke elevenes deltakelse i din undervisning?
- Hvilke faktorer erfarer du begrenser elevenes deltakelse og øker faren for ekskludering? NB – hva slags faktorer?
- Møter du utfordringer i arbeidet med å skape likeverdige vilkår for deltakelse? Hvilke?
- Når opplever du at eleven blir en likeverdig og aktiv deltaker som opplever mestring i undervisningen?

5. Utvikling av inkluderende læringsmiljø:

- Hvordan arbeider din kulturskole for å utvikle et inkluderende læringsmiljø?
- Hvordan erfarer du at begrepet inkluderende læringsmiljø forstås av dine kollegaer?

- Hvordan vektlegges refleksjon rundt likeverdig inkluderende opplæring i profesjonsfellesskapet på din skole?
- Hvordan legger ledelsen i din kulturskole til rette for at refleksjon rundt inkluderende opplæring kan skje?
- Snakkes det i plenum eller mindre enheter om kulturskolen som inkluderende arena, hvordan den enkelte lærer kan oppfylle visjonen om en kulturskole for alle og hvilken kompetanse som trengs i personalet?
- Hvordan påvirker din forståelse av inkluderende læringsmiljø din praksis?

- Har du avsluttende tanker eller kommentarer?

Vedlegg 4: Nodekart- oversikt over NVivo-koder

NVivo-koder	Files	References
Deltakelse	5	16
Samarbeid	6	13
Tilgang	5	21
Tilrettelegging og organisering	6	42
Flerkultuarlitet	0	0
Elever	5	9
Personale	4	4
Fordommer	4	31
Historikk	5	24
Inkluderende arena	6	57
Tilgang	6	45
Tilhørighet	6	37
Tilrettelegging	6	44
Kollegaveiledning	6	23
Kompetanse	6	96
Læringsmiljø	6	21
Ekskluderende	5	14
Inkluderende	6	65
Tilgang	5	12
Læringssyn	6	35
Elevsyn	6	56
Produkt	3	15
Prosess	6	27
Mangfold	6	48
Mestring	5	9
Elever	6	44
Lærere	6	21
Skolekultur	6	55
Sosial rettferdighet	5	10