

# Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

---

Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn  
Rønning (red.)



# Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole

Elin Angelo og Anne Berit Emstad | Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU

## Abstract

In this article, we discuss 'school concepts' that are discursively constructed among leaders in the collaboration between compulsory school (CS) and music & art schools (MAS), in three Norwegian municipalities. The term 'school concept', denotes perceptions of what kind of education that are formed in such collaboration, what it is about, aims for, how it is realised, structured and which teacher resources are employed. The article is theoretically and methodologically framed in Foucault's philosophy about power/knowledge, and is based upon a discourse theoretical reading of interviews and strategy documents. The article builds upon three separate studies, where the authors have examined specific examples of collaboration between CS

and MAS, one by one. In this article, which is a meta-article based on the separate studies mentioned, three school concepts are identified; (1) *the local-culture oriented school*, (2) *the professional school* and (3) *the youth-culture-oriented school*. Collaboration between CS and MAS are by law obliged in Norway, but there exists little research based knowledge on this collaboration so far. In this article, identified school concepts and underlying discourses are questioned for what kind of knowledge development these might offer/hinder for pupils and societies. In conclusion, the leader's ways of speaking and writing about the school collaboration are problematized.

## Innledning

Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole har vært en politisk intensjon i Norge siden begynnelsen av 1980-årene, og har siden 1997 vært lovpålagt gjennom opplæringsloven (§13.6) (Kirke og undervisningsdepartementet, 1989; Kunnskapsdepartementet 2002, 2007, 2014). Slikt samarbeid er realisert i kommunene på mange måter, basert i ulike tradisjoner og intensjoner. Vi har studert samarbeid mellom grunnskole og kulturskole på skoleledernivå i tre kommuner, og drøfter i denne artikkelen hvilke skolekonsepter vi har identifisert i disse tre eksemplene. Begrepet *skolekonsept* refererer til ideer og oppfatninger om hva skole er og skal være, og benyttes blant annet av Edvard Befring i en kritisk drøfting omkring dagens fellesskole med idealer hentet fra industrisamfunnet (Befring, 2007). Et skolekonsept omfatter blant annet innhold, mål, metoder, strukturer og lærerkrefter, og handler til syvende og sist om hva slags utdanning som tilbys elever og samfunn. Vi drøfter i denne artikkelen førende diskurser i samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole, på ledelsesnivå, og undersøker hva slags skolekonsept som blir til i hvert av de tre eksemplene. Statlige hensikter med samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole er

uklart formulert, men handler i bred forstand om å styrke opplæringen for barn og unge, benytte lærerkompetanse på best mulig måte, og om å bygge bro mellom skole og kulturliv i kommunene.

Artikkelen bygger på tre delstudier, studie A, B og C. Datamateriale i disse studiene er intervjuer med skoleledere på ulike nivåer: grunnskolerektorer, kulturskolerektorer, avdelingsledere, skolesjefer, rådmenn og prosjektledere, samt kommunale, regionale og nasjonale strategidokumenter. Oversikt over datamaterialet ligger i artikkelens metodedel, i figur 1. De tre kommunene studiene har foregått i, er av ulik størrelse, og organiseringen og strukturen i samarbeidet mellom skole/kulturskole er forskjellig. Utvalget av forskningsdeltakere og dokumenter er derfor noe ulik fra studie til studie. Et fellestrekk er det likevel at vi har intervjuet 3–4 personer og spurt om *hva* de samarbeider om, *hvorfor*, *hva* de har fått til, *hvordan*, og om *hva* de tenker om *veien videre*. I denne artikkelen gjør vi en diskursorientert lesning av de tre studiene A, B og C for å besvare følgende problemstilling: *Hvilke skolekonsepter produseres i skolelederes refleksjoner om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole i tre kommuner?*

Det er *diskursene* om samarbeidet vi undersøker, altså forståelse om samarbeidet slik dette konstrueres språklig, og ikke samarbeidet som sådan. Vi studerer hvordan skolelederne reflekterer om samarbeidet, og hvilke syn de formidler om hva opplæringen i samarbeidet skal handle om. Dette dreier seg om hensikter, ressursbruk, strukturer, bruk av lærerkrefter etc. – i denne artikkelen konseptualisert som «skolekonsept». Hensikten med artikkelen er å bidra til mer artikulert kunnskap om hvordan skoleledere i grunnskole og kulturskole i og gjennom språket former forståelsene av hva samarbeidet skal sikte mot, og hvordan det skal realiseres.

Artikkelen har fire deler. Første del er en review av forskningsfeltet som denne studien er et bidrag til. Del to er en redegjørelse for det diskursteoretiske bakteppet for artikkelen, og del tre beskriver studiens forskningsdesign og våre metodologiske valg. I artikkelens

fjerde del presenteres analysen, og vi drøfter så de diskursene vi gjennom analysen har identifisert. Til sist oppsummerer vi, og poengterer hvordan denne artikkelen kan være et bidrag til mer kvalifiserte samarbeider mellom grunnskole og kulturaktører i kommunene.

## Review

Samarbeid mellom grunnskole, kulturskole og det frivillige/profesjonelle kulturliv omtales og intenderes i en rekke politiske meldinger, utredninger og strategidokument fra 1990-årene og fremover (Kirke og undervisningsdepartementet, 1989; Kulturdepartementet, 2013; Kulturskoleutvalget, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2014, 2007, 2002). Slike samarbeidspraksiser er realisert på mange vis i landets kommuner, og ett forsøk på å typologisere de mange samarbeidsmodellene er å sortere i *integreerte* modeller, *eksterne* modeller og *partnerskapsmodeller* (Borgen, 2014; Emstad og Angelo, 2017a). Disse typologiene handler om hvor tett sammenvevd de to skoleslagene er, og hvordan de fordeler ansvar, myndighet og ressurser. Den første rapporten om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole ble utgitt i 1981, på bakgrunn av prosjektet *Samordnet musikkforsøk* (1974–1981). Dette prosjektet hadde som mål å skape en musikk-skole i tett tilknytning til grunnskolen, gjennom kombinerte musikk-lærerstillinger og samordning av musikkundervisning (Dalín mfl., 1981). Politiske intensjoner om slikt samarbeid blir stadig tydeligere, og nevnes også i en ny stortingsmelding om fornyelse av læreplanverket for kunnskapsløftet (Meld.St.28). Forskningsinteressen for samarbeidet mellom disse to skoleslagene har også økt fra og med 1980-årene. Denne forskningen foregår særlig med utgangspunkt i lærerutdanning og i høyere musikkutdanning, både i Norge, Sverige og Danmark (se feks Angelo, 2015; Danielsen og Johansen, 2012; Danielsen og Westby, 2015; Glasare, 2016; Holst, 2013; Kalsnes, 2014, 2012, og også Aglens kapittel, Westbys kapittel og Brøskes kapittel i denne boken). Disse studiene fokuserer på utfordringer

knyttet til endringer i yrkeslivet og dermed også i utdanningene, nye yrkesroller som trer frem, og spenningsforhold mellom utøving og undervisning. Også innenfor skoleutvikling og skoleledelsesfeltet er det en økende interesse for forskning om samarbeider mellom grunnskole og kulturskole (Angelo og Emstad, 2015; Emstad og Angelo, 2017a,b; Oddane og Wennes, 2015; Waagen, 2015, se også Rønningen og Bjørnsruds kapittel i denne boken). Disse studiene fremhever alle betydningen av ledelse, og påpeker at samarbeid mellom grunnskole og kulturskole må forankres på ledelsenivå i kommunene (se om dette også i Glasare, 2016; Kalsnes, 2012). Vi anser ledere i skole, kulturskole og i kommunen som nøkkelpersoner for å utvikle legitimitet, rom og organisatoriske rammer for godt samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, og fokuserer i denne artikkelen på *diskurser* om samarbeidet slik skolelederne medierer disse i intervjuer og dokumenter.

## Diskursteoretisk tilnærming

Diskursorientert forskning foregår innenfor mange fagfelt og ut fra ulike teoretiske og metodologiske utgangspunkt (Angermuller mfl., 2014; Börjesson og Palmblad, 2007; Wodak og Meyer, 2009). Både innenfor musikkpedagogisk forskning og innenfor forskning om utdanningsledelse og skoleutvikling finner vi arbeider utført fra et foucaultiansk makt/kunnskaps-perspektiv, lignende vårt i denne artikkelen. Blant annet i studier om musikkundervisning, lærerpraksiser og identitetsforming (Krüger, 2000; Lindgren og Ericsson, 2010; Nerland, 2003; Schei, 2007), og i profesjonsstudier om ledere, lærere og rektorer i skolen, (Anderson og Mungal, 2015; Anderson og Cohen, 2015; Star, 2011). Diskursorientert forskning ses som en vesentlig inngang for å kunne påpeke, kritisere og eventuelt forandre praksiser i skole og opplæring, gjennom å identifisere tatt-for-githeter og undersøke hvordan det selvfølgelig blir

selvfølgelig. Det kan for eksempel også finnes grunner til å spørre hvorvidt samarbeid mellom grunnskole og kulturskole egentlig er det beste for eleven, lokalsamfunnet eller musikkfaget, selv om denne antagelsen ofte tas for gitt.

Diskursstudier er et overordnet begrep for forskning som kan ha så vel diskursteoretiske som diskursanalytiske tyngdepunkt (Angermuller, 2015). Denne artikkelen er mer *teoretisk* enn analytisk orientert, og er blant annet inspirert av Alecia Jacksons og Lisa Mazzeis tilnærming til *teoridrevet*, kvalitativ forskning (Jackson og Mazzei, 2012). Jackson og Mazzei viser gjennom ulike kapitler i boken *Thinking with theory* hvordan det samme materialet kan leses gjennom ulike teoretisk-filosofiske konsepter (Derrida/Spivak/Foucault/Butler/Barrad), og hvordan disse lesemåtene gir svært forskjellige forståelser og måter på tenke på. Vi har lest datamaterialet i denne studien gjennom Michael Foucaults tenkning om makt/kunnskap (Foucault, 1998). Dette er en utfordrende øvelse siden Foucault selv aldri anga en analysemodell for en slik lesning, men bare viser gjennom egne studier hvordan en slik fokusering kan utfordre og stille spørsmål ved selvfølgeligheter og praksiser i institusjoner vi tar for gitt, som fengsel, sykehus, skole, eller altså også samarbeid mellom skole og kulturskole.

Dette perspektivet tilsier at vi er opptatt av hvilke betingelser som finnes for det som lederne sier om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Vi er opptatt av hvordan det de sier *kan bli* sagt, hvordan det får autoritet og troverdighet, og hvilke handlinger og praksiser utsagnene gjør mulige. Noe sies og gjøres, mens det potensielt jo like gjerne kunne være noe helt annet som ble sagt og gjort. Foucault ser makt og kunnskap som sammenvevde fenomener. Makt finnes overalt og har avgjørende betydning for hva som kan vites og ikke. Spesifikk kunnskap muliggjør bestemte maktrelasjoner, og slik henger kunnskap og makt sammen. Ethvert utdanningssystem er ifølge Foucault (1998) et middel for å opprettholde eller tilpasse dominerende diskursers

forvaltning av makt og kunnskap. Vi ser i denne studien samarbeid som spesifikke utdanningssystemer, og betrakter skolelederne som representanter fra sine kontekster. Skolelederne ses altså verken som arnested eller produktet for diskursene vi finner, men som medier og objekter i disse for å etablere og opprettholde bestemte forståelser om skolens mål og hensikter. Et enkeltutsagn som for eksempel «lokalkultur er bra for barn» er ikke en diskurs i seg selv, men er et utsagn som skoleledere kan komme med, og som får sannhetsverdi ut fra hele den faglige og pedagogiske meningshorisonten i samarbeidet. Vi ser i studien at *læreplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2006) fungerer som et diskursivt ledd som medierer oppfatninger om hva skole er og skal være, i flere av delstudiene A, B og C. På samme måte finner vi også at uttalte forventninger i lokalkulturen, eller hos eksterne aktører som skolekorps eller det profesjonelle kulturliv fungerer maktpåliggende og gir føringer for hvordan skolelederne snakker om samarbeidet. I Foucaults tenkning blir erkjennelse mulig først når det er mulig å *snakke* om den, altså når diskursen tillater at det blir satt ord på forståelsen. Denne studiens tilnærming, med å studere skoleledernes artikuleringer om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, kan ut fra det ses som en innfallsvinkel til å studere større og mer omfattende forståelser av hva dette utdanningssystemet skal tjene, hvorfor og hvordan.

## Forskningsdesign

Denne studien bygger på tre delstudier, der hvert eksempel er valgt fordi det gjennom tildeling av priser, ved å være valgt som demonstrasjonsskoler etc., er anerkjent som eksemplarisk av feltet selv. Vår hensikt er å identifisere førende diskurser og skolekonsepter, og problematisere disse skolekonseptene med tanke på hva slags kunnskap de kan utvikle. De følgende matrisene er en oversikt over datamaterialet, forskningsdesign, funn og teoretisk bakteppe i de publiserte delstudiene A, B og C.



**Studie A (Angelo og Emstad, 2015)**

Kontekst	Bygdekommune på rundt 4500 innbyggere, 2 grunnskoler. En av grunnskolene og kulturskolen er hver for seg utnevnt som «demonstrasjonsskoler» (Utdanningsdirektoratet, 2008). Kulturskolen honoreres særlig for et godt samarbeid med skole og lokalt kulturliv, grunnskolen høster oppmerksomhet på grunn av særlig gode resultater på nasjonale prøver. Lærerne har kombinerte stillinger mellom skoleslagene, og det er en lang tradisjon for en disktriaktiv undervisning i skolen.
Forsknings-spørsmål	Hvilke prosesser har medvirket til Xs kommunes gode samarbeid om barns utvikling og læring, på skoleeier- og skoleledelsesnivå?
Empirisk materiale	Fokusgruppeintervju med virksomhetsleder for grunnskole og virksomhetsleder for kulturskole. Intervju med rådmann. To offentlige dokumenter om opplæring i kommunen (distriktsaktiv plan, plattform for x kommune).
Teori	Heideggers tenkning om techné, Gadammers tenkning om sensus communis, ledelsesteori om verdibasert ledelse (Bass, 1999; Busch, 2012; Kirkhaug 2013; Gadamer, 2010; Heidegger, 2000).
Analyse	Kasusstudie (Stake, 2005; Yin, 2005). Tematisk analyse.
Identifiserte temaer	(1) Verdier, (2) forankring av felles verdier i hele bygda, (3) ledelse, samspill og refleksjon.

**Studie B (Emstad og Angelo 2017a)**

Kontekst	Bykommune med ca. 45 000 innbyggere, 18 kommunale grunnskoler og en videregående skole. Tre av grunnskolene har innen 2016 innført samarbeid med kulturskolen og kulturskolens lærere om gjennomføring av musikkundervisningen på trinn 1–4. Intensjonen med samarbeidet er at elevene i grunnskolen skal nå Kunnskapsløftets kompetansemål innen musikk. Bakgrunnen er en bestilling fra skoleeier syv år tilbake om å forbedre gjennomføringen av – og skoleresultatene i – videregående skole. Denne bestillingen førte til flere endringer, blant annet til en mer fagspesifikk tilnærming i skolen. Skolesjef har imidlertid vært opptatt av at vektlegging av matematikk, norsk, engelsk ikke skulle gå på bekostning av fagene musikk og kunst og håndverk.
Forsknings-spørsmål	Hvordan tilrettelegger og opprettholder ledere samarbeidet mellom kulturskole og skolen når kulturskolen skal overta deler av grunnskolens arbeidsoppgaver?
Empirisk materiale	Individuelle intervjuer med skolesjefen i kommunen, rektor i kulturskolen, avdelingsleder i grunnskole og koordinator/prosjektleder i kulturskolen. Tre dokumenter: årsrapport, kommunal plan, lokal læreplan.

*Continued*

**Studie B (Emstad og Angelo 2017a) (Continued)**

Teori	Tverrsektorielt samarbeid (Bryson, Crosby og Stone, 2006; Crosby og Bryson, 2005).
Analyse	Konstant komparativ metode (Strauss og Corbin, 1990).
Identifiserte tema	(1) strategiske prosesser og forankring, (2) samstemthet om musikkfagets betydning i skolen og (3) barrierer som utfordrer samarbeidet.

**Studie C (Emstad og Angelo, 2017b)**

Kontekst	Stor bykommune med 187 000 innbyggere, 52 kommunale grunnskoler og landets største kulturskole. Skole med eksplosjonsartet økt deltakelse i kulturskolen de siste tre årene. Delte stillinger, band, dans.
Forsknings-spørsmål	Hvordan bidrar samarbeid mellom skole og kulturskole til å fremme barn og unges deltakelse i kulturskolen?
Empirisk materiale	Fokusgruppeintervju med grunnskolerektor, kulturskolerektor, en avdelingsleder ved grunnskolen samt en lærer i kulturskolen. Individuelt intervju med rådgiver for rådmann. Dokumenter: Plan for x kommunes musikk- og kulturskole.
Teori	Verdibasert ledelse og transformasjonsledelse (Bass og Riggio, 2006; Leithwood og Jantzi, 2006; Kirkhaug, 2013).
Analyse	Konstant komparativ metode (Strauss og Corbin, 1990).
Funn	Tre tema: 1) kulturskole tilknyttet skoleverket 2) barne- og ungdomskultursentret 3) politisk føring.

## En analytisk lesning

Vi har som bakgrunn for denne artikkelen lest på ny de publiserte artiklene fra delstudie A, B og C. Videre har vi konsentrert oss om datamaterialet, det vil si intervjutranskripsjonene og dokumentene, og undersøkt hvordan skolelederne reflekterer om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole med fokus på forholdet makt/kunnskap. Vi har vært opptatt både av *hva* de sier og *hvordan* de sier det, og i dette forsøkt å identifisere hvordan makt utøves,

hvilke utøvelser dette involverer, hva/hvem utøvelsene består av, og hvilke mekanismer som synes å være i spill. Informert av Foucaults tenkning diskuterer vi i det videre effekter som makt synes å produsere når den sirkulerer gjennom praksisene hos skolelederne. Det betyr for eksempel hvilke samarbeidsmodeller som blir til; hva slags hierarkier som bygges frem, hvilke rolleforståelser av grunnskole/ kulturskole dette innebærer, hvilke lærer- og lederstillinger som blir til, hvilke dokumenter som skrives (av hvem), og hva slags oppfatninger om skolens mål og innhold som etableres. Dette fokuset omhandler effektene av makt/kunnskapsspillene, og hvilke forståelser skolelederne bekrefter og bygger frem om skolens oppgaver og innhold.

I lesningen av intervjuene og dokumentene har vi sett etter makt/kunnskaps-forhold i relasjonene mellom skolelederne og deres kolleger, ledere og administratorer, og mellom skolelederne og foreldre/elever i konteksten. Vi har undersøkt hvem de er i dialog med om dette samarbeidet, hvordan de to skoleslagene og lærerrollene posisjoneres i disse dialogene ut fra hvordan skolelederne snakker om dette, hvilket faglig innhold og faglige mål samarbeidet synes å omhandle, og altså hva som fremtrer som normalt, ideelt og ønskelig (og dermed også som mindre normalt, ideelt og ønskelig). Samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole realiseres i hvert eksempel gjennom et ensemble av slike diskursive praksiser, og det er disse som utgjør mulighetene for hvordan man kan snakke om skolens mål, innhold, metoder, bruk av lærerkrefter etc. Vi undersøker ikke hvorvidt det ene skolekonseptet er bedre eller dårligere enn det andre, men hvordan skolelederne konstruerer ulike skolekonsepter i sine refleksjoner om hva samarbeidet handler om. I lesningen har vi forsøkt å identifisere momenter der makt/kunnskap medieres på en tydelig måte, for eksempel når skolelederne eksplisitt uttaler seg om og utdypet hva som er skolens og kulturskolens felles/forskjellige oppgave og ekspertise. Skolelederne medierer

allerede eksisterende oppfatninger, og bidrar til å forme og reforme dem videre, og fungerer med dette som «makthjul» som holder diskursene aktive.

Vi utdyper i den følgende delen diskurser vi gjennom analysen har identifisert som sentrale i ledernes refleksjoner om samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole. I hvert eksempel meisler vi så ut et skolekonsept ut fra tre betydelige diskurser i hvert eksempel. Hver av disse tre diskursene kunne også ha vært diskutert som komplementerende egenskaper ved en og samme diskurs fordi de henger tydelig sammen under det skolekonseptet som begrepsfestes. Hver av de i alt ni diskursene som drøftes, kan imidlertid også settes sammen på tvers av eksemplene, og man ville da kunne ha sett andre skolekonsepter der de ulike diskursene hadde komplementert hverandre på andre måter enn i de tre eksemplene A, B og C.

## Identifisering og diskusjon

### Studie A

I studie A identifiserer vi en førende diskurs om at det er *lokalmiljøets konstituerte verdier* som er grunnlaget for samarbeidet mellom skole og kulturskole – og at det er disse verdiene som forvaltes i samarbeidet. Virksomhetsleder for grunnskolen, virksomhetsleder for kulturskolen og rådmann fremhever alle et tett samarbeid mellom lokalmiljøet, skolen, kommunen, organisasjoner og næringsliv. Dette handler om grunnskole og kulturskole, men inkluderer også bondekvinnelaget, skolekorpset, skytterlaget, jegerforeningen og idrettslaget. «Det skal en landsby til for å oppdra et barn», står det i en brosjyre om opplæring, utviklet i 2007 av skoleledelsen og kommunen i fellesskap. Dette afrikanske ord-taket påpeker en etablert forståelse om at opplæring her foregår med hele bygda som bakgrunn. Denne forståelsen er ikke ny, men etablert i et aktivt samarbeid mellom skole og lokalsamfunn som

har foregått gjennom flere tiår, og som er nedfelt i det kommunale strategidokumentet «Distriktsaktiv plan» fra 1985. I denne planen er det skissert hvordan hvert av grunnskolens trinn aktivt skal samarbeide med en gitt lokalaktør, som kulturskolen, bondekvinnelaget eller jaktlaget.

Denne bakgrunnen, og realiseringen av opplæring i tett samarbeid med lokalmiljøet gjør at barn og unge tilbys mange mestringsarenaer, og arenaer for å oppleve seg selv som del av et fellesskap. «Vi er rå gode på tilpassa opplæring», sier virksomhetsleder i grunnskolen, og poengterer at dette er noe han innprenter både lærerkollegiet, foreldre og andre, så ofte han kan. «Barn er så forskjellige, hos oss er det *hele* eleven som står i fokus», sier virksomhetsleder i kulturskolen, og løfter frem en forståelse av at opplæring her handler om en helhetlig dannelsesprosess, der elevene skal få realisere alle sine potensialer og bli en del av bygda gjennom de ulike læringsarenaene. Kunnskapen som skole og kulturskole forvalter, er i dette eksemplet sterkt forankret i et lokalsamfunn; en fjellbygd med sterke tradisjoner både innenfor natur og friluftsliv, kor, korps og instrumentmakeri. Synet på dette som vesentlig kunnskap i skolen og kulturskolen medieres og gis styrke av skolelederne og får betydning for hvordan skole og kulturskole realiseres nærmest som en enhetlig opplæring i studie A. Det gjøres til noe *gitt* at bygda som helhet er vesentlig for kunnskapsutvikling, at mange mestringsarenaer er positivt for elevene, og at helhetlig danning er viktig. Denne forståelsen medieres av skolelederne muntlig og også skriftlig, i strategiske kommunepolitiske dokumenter.

Både grunnskolerektor og kulturskolerektor jobber bevisst for å befeste forståelsene om skole og opplæring i politiske dokumenter. «Det vi gir oppmerksomhet, det gir vi kraft», sier grunnskolens virksomhetsleder. Kulturskolens virksomhetsleder forteller hvordan hun arbeider for å styrke en estetisk tilnærming til læring i alle fag i skolen, og for å forankre denne ideen politisk:

«Kanskje det høres styrende ut, men jeg har alltid vært bevisst på å ha med politisk hold i forhold til å styrke de estetiske fagene. Hvis kulturskolen forsvinner, da er det ikke nedfelt godt nok. Da har vi ikke forankret det godt nok. Dette er basis, ikke ekstra.» (intervju, virksomhetsleder kulturskole).

Kulturskolelederen forteller hvordan hun involverer kommunepolitikere i innspill til strategiarbeid som for eksempel i arbeidet: «Kulturskolenes fremtidsfortelling», og på dette viset trekker tenkingen om kulturskole og grunnskole inn i kommunepolitikken. Å gjøre kunst og kultur til noe sentralt i skole og samfunn kan ikke bare være private initiativ, sier hun: «Dette må nedfelles gjennom vedtak fordi det er vedtakene som styrer oss». Strategidokumenter som utvikles fungerer retroaktivt, og pålegger enkeltpersoner og institusjoner å ta ansvar for samarbeidet. Virksomhetslederen iscenesetter med dette makt som får effekt både på institusjonelt og politisk plan, og som både formelt og uformelt fører kulturskole og grunnskole sammen.

I makt- og kunnskapsspillene vi ser i eksempel A, gjøres det til noe normalt at skolen er lokalkulturorientert. Det er en hel bygd som oppdrar, og det blir et felles prosjekt å forme barn og unge til å bli glad i og ivareta denne bygdas verdier og særegne kunnskapsformer. Det er ut fra en allerede etablert forståelse av dette at skolelederne her medierer og gir kraft til utvikling av et slikt samarbeid, bidrar til at det blir normalt og vanlig å være elev i kulturskolen, å være glad i natur, fjell, fiske, kopperverksted og sauesanking. Praktisk kunnskap til å skape og utøve er en anerkjent og vesentlig del av de sosiale praksisene i og rundt skolen. Dette kunnskapsynet medieres av makt på mange plan, samtidig som det er denne makten som befester dette som gyldig og god kunnskap.

Skolekonseptet som etableres diskursivt, i skoleledernes refleksjoner, har vi valgt å kalle *Den lokalkulturorienterte skole*. Teksten

over gir eksempler på hvordan vi har lest og tolket datamaterialet i studie A, hvilke diskurser vi har identifisert, og hva slags syn på skole og opplæring disse muliggjør. Skolekonseptet Den lokalkulturorienterte skole opereres av enkeltpersoner, institusjoner og organisasjoner i lokalmiljøet, for eksempel grunnskole og skolekorps, men også politisk, gjennom utforming av strategidokumenter og forvaltning av timetall og lærerressurser i skolen. Disse praksisene og relasjonene er alle med på å influere, konstituere og gi form til det skolelederne sier og gjør, og til hvordan samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole realiseres. Sentrale diskurser vi har identifisert bakgrunn for skolekonseptet i eksempel A er skolen som *fellesskapsorientert*, *mestringsorientert* og *danningsorientert*

## Studie B

I studie B ser vi at makt utøves ved at grunnskolen posisjoneres som et skoleslag med en betydelig kunnskapsmangel, og kulturskolen som et skoleslag med et stort forråd av den kunnskapen som grunnskolen mangler. Denne ubalansen når det gjelder kunnskap, gjøres til et betydningsfullt premiss for samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole her. Makt som opererer diskursen om grunnskolens kunnskapsmangel, medieres av alle fire skoleledere i denne studien, blant annet gjennom henvisninger til kunnskapsløftets læreplan og til oppfattede krav for musikkopplæringen der. Kulturskolerektor sier blant annet at:

«Du kan ifølge kunnskapsløftet ikke komme ut av grunnskolen uten å kunne spille, komponere eller lytte. Det er absolutte krav, og skal du kunne spille, må du faktisk gjøre det. Da må du enten trykke på noen tangenter, putte noe i munnen eller ha det under haka, det er ingen vei utenom dette.» (intervju, kulturskolerektor).

I dette utsagnet påpekes musikkfaglig håndverkskunnskap som kulturskolens musikk lærere har, og som grunnskolens musikk lærere kan mangle, og det handler om å kunne spille et tangent-, blåse- eller strykeinstrument. Kulturskolerektor bekrefter gjennom å henvise til kunnskapsløftet at grunnskolen behøver den kunnskapen som kulturskolelærerne har. «Det er absolutte krav, og de forutsetter at man faktisk kan gjøre det, altså spille», sier han. Dette er maktutøvelse, og et strategisk utspill som hever over enhver tvil at grunnskolen behøver kulturskolen for å kunne ivareta ansvaret sitt. Læreplanen gjøres til et ubestridelig argument og blir et kraftreservoar for diskursen om at samarbeidet med kulturskolen er uunnværlig for en kompetent musikkopplæring i grunnskolen. Skolesjefen i kommunen henviser også til læreplanen og artikulerer denne samme kunnskapsubalansen, men snakker om dette som en *profesjonalisering* av skolen:

«Vi ønsker en profesjonalisering gjennom hele skolen, og vi ser at de profesjonelle institusjonene vi har, som gjerne ligger utenfor, i større grad bør kunne trekkes inn i skolen for å benyttes der. Ønsket og tanken er, om vi hadde hatt penger nok, at vi skulle ha organisert oss på en annen måte slik at alle elver fikk et profesjonelt tilbud i musikkfaget.» (intervju, skolesjef).

Skolesjefen påpeker i sitatet at de profesjonelle institusjonene ofte ligger utenfor skolen, og at kommunen gjerne ville organisert det hele annerledes slik at *alle* elever kunne ha fått et profesjonelt tilbud. I tidspunktet for studie B var 4 av grunnskolens i alt 16 grunnskoler del av samarbeidsprosjektet *El Sistema Norge*, noe som ga økonomiske muligheter for å realisere samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole som et kjøp/salg-scenarior. Kulturskolens lærere ble i dette eksemplet kjøpt inn, i tillegg til den vanlige musikk lærerressursen i grunnskolen, for å ta ansvar for grunnskolens musikkundervisning på trinn 1–4. Ordet «profesjonell» er i utsagnet ovenfor



sterkt ladet, og brukes i refleksjoner om samarbeidet både av skolesjef, av avdelingsleder i grunnskolen, av kulturskolerektor og av prosjektleder for El Sistema. Ordet «profesjonell» angir autoritet og høy standard, og handler i dette tilfellet om en skole der lærerne har solid *faglig* kunnskap (jf. kulturskolerektors utsagn over), der det jobbes effektivt mot gitte mål, og der man kan være sikker på at elevene oppnår målene. Fagkompetanse og resultatorientering er også tydelig i følgende utsagn fra kulturskolerektor om hva kvalitet er i kulturskolen:

«Vi må tenke kvalitet og tiltak, og hva tiltak skal føre til på litt ny måte. Det er det skoleverket har gjort, og uten dette blir vi jo ikke tatt alvorlig. Vi må i større grad kunne snakke om en forutsigbar leveranse. Skolekorpset skal vise at etter å ha vært her i tre år, skal de (elevene) kunne nok til å dekke en tredjestemme i korpset.» (intervju, kulturskolerektor).

Standardene i studie B knyttes i motsetning til i studie A lite til lokal-kulturen, men i stedet til en instrumentalutøvende, faglig standard som for eksempel «å kunne dekke tredjestemme» i skolekorpset.

I intervjuene i studie B fremheves det av alle at samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole er drevet frem av skolelederne, ut fra et ønske om å heve den faglige standarden på musikkundervisningen i skolen. Skolelederne synes å ha satt premissene, og det reflekteres ikke om tegn til motstand mot et slikt samarbeid. Tvert imot fortelles det om hvordan elever, foreldre og lokalmiljø er fornøyde og takknemlige for samarbeidet, og for alt det gode dette har ført med seg. Blant annet økt rekruttering til skolekorps. Som forarbeid for å få til dette samarbeidet tok skolesjef og kulturskolerektor med seg grunnskolelektor på skolebesøk til et annet sted i Norden for å vise hvor vellykket El Sistema i grunnskolen kan være. Videre fulgte en kartleggingsundersøkelse, som tydeliggjorde musikkfaglig kompetansemangel hos grunnskolens lærere

og dermed underlegenhet i forhold til læreplanen, og prosesser som åpenbarte kulturskolen som mulig kunnskapskompensator for grunnskolens mangler. Ideen om at lederne vet best, og at kompetente lærere behøves for en forsvarlig kunnskapsutvikling i musikkfaget, tydeliggjøres blant annet i kulturskolerektors utsagn:

«Kulturskolen er jo profilert med pene og blide barneansikter, men de trenger ikke være blide hver time. Det kan hende at de er sure og. [...] Barna får ikke velge matteboka si heller, den er en del av opplæringen på (X) skole.» (intervju, kulturskolerektor).

Kulturskolen og kulturskolelærerne artikuleres som autonome kunnskapsbærere i dette sitatet, i motsetning til entertainer- eller feelgood-roller som dette skoleslaget gjerne assosieres med (jf. sitatet). Autonomien tydeliggjøres blant annet i det at «barna får ikke velge matteboka si heller». Den er, som læringsopplegget på for eksempel cello, en del av opplæringen ved denne skolen eller hos denne læreren.

Diskusjonen over viser hvordan vi har lest intervjutranskripsjoner og strategidokumenter i studie B. Ut fra en slik lesning av data-materialet som helhet velger vi å skrive frem skolekonseptet som dannes diskursivt av lederne i samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole som *den profesjonelle skole*. Sentrale diskurser som dette skolekonseptet formes gjennom, er skolen som *fagkompetent*, som *ledelsesdrevet* og som *resultatorientert*.

## Studie C

En bakgrunn for samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole i studie C er et uttalt mål i bystyret om større kulturskolerekruttering fra denne spesifikke bydelen. Bydelen har mange innvandrerfamilier med sosiale og økonomiske utfordringer, og en inkluderende kulturskole er blant annet forsøkt realisert gjennom redusert

elevavgift. I intervju med skoleledere og rådgiver for rådmann finner vi imidlertid ikke at det er bystyrets vedtak som er den primære årsaken til samarbeidet. I stedet tydeliggjør både kulturskolerektor og grunnskolens rektor hvordan de ønsket dette samarbeidet for å utvikle en skole for alle med mer musikk i, og en skole som tar ungdommene på alvor – uavhengig av hvor ungdommene kommer fra. Bandsamspill og metodeopplegget «Rett i band» er bra, poengterer alle de fire lederne som var med i studie C. På spørsmål om hvorfor de foretrekker band, og ikke korps eller strykeorkester, som «Rett i band»-metodikken ofte knyttes til, svarer grunnskolerektor noe humoristisk at:

«Forskjellen er jo at band er motiverende i seg selv. Altså det ligger i barne- og ungdomskulturen på en helt annen måte enn korps og strykeinstrumenter. Det er vel Beatles som har skylda. Og så drar det damer.» (intervju, grunnskolerektor).

Skolelederne i denne studien – grunnskolerektor, kulturskolerektor, avdelingsleder skole og avdelingleder kulturskole (alle menn) – forteller at band inkluderer alle, uavhengig av bakgrunn, etnisitet og kultur. Alle disse fire har bakgrunn fra bandsamspill selv. I «Rett i band» lærer elevene bandinstrumenter gjennom samspill. Kulturskolerektor forteller hvordan kulturskolens visjon blant annet er at alle elever skal være med i en eller annen form for samspill. Dette gjelder ikke bare i instrumentalmusikk, men også innenfor kor, visuelle kunstoffag og dans. «Det viktige er at de *gjør* noe sammen», sier kulturskolerektor, slik at «ingen sitter på et eget rom og bare øver og øver». Ut fra dette er det musikk- og kunstutøvelsen i seg selv som fordrer til fellesskap og inkludering, ikke at kommunen vil styrke opplæringen for spesielt utsatte grupper. Visjonen om samspill gjelder alle.

Skolelederne opererer alle en diskurs om at kunstoppplæring handler om aktivitet, og om at elevene skal gjøre noe sammen.

Kulturskolerektor påpeker videre at kunstoppplæring i kulturskolene *skal* foregå i tilknytning til grunnskolen, og henviser til en setning i opplæringsloven (§13.6) som forplikter kommunene til å ha et musikk- og kulturskoletilbud:

«Det viktigste i den setningen er imidlertid at dette tilbudet skal være organisert i tilknytning til skoleverket, og det er akkurat det vi gjør her. Vi organiserer dette tilbudet sammen, og i tilknytning til skolen.»

Det er altså ikke kulturskoletilbudet i seg selv som er vesentligst, men at dette er organisert i tilknytning til grunnskolen. Denne forståelsen sirkulerer både mellom de fire skolelederne og settes i spill også i refleksjonene om samarbeidet slik rådgiver for rådmann uttrykker det: «Vi er svært opptatt av betydningen av kunst og kultur i skolen», sier hun, og poengterer at «målet om at 30 prosent av grunnskoleelevene i kommunen også skal være elever i kulturskolen, er artikulert i strategiske dokumenter og planverk». Kulturskole og grunnskole posisjoneres videre som to tydelig adskilte men samtidig likeverdige partnere, i denne kommunen. Disse er ikke «ett» som i eksempel A, og det er heller ikke et likt kjøp/salg-samarbeid, som i eksempel B. Grunnskole og kulturskole er partnere, som samarbeider men som også er selvstendige aktører. Grunnskolelærerne *kan* elevgruppene, og metoden «Rett i band», mens kulturskolelærerne kan instrumentene, arrangering og musikkfaglig tilrettelegging. Lærerne lærer av hverandre, de har hver sine særegne kunnskaper, og det er i dialog de blir gode. Denne forståelsen uttrykkes av lederne i begge skoleslagene. Leder for gitarseksjonen i kulturskolen sier: «Det er så greit å komme hit, og kunne stikke innom kontoret til X (grunnskolens avdelingsleder), og si at vi behøver nye gitarstrenger. Da vet jeg at de er der uka etterpå.» Kulturskole og grunnskole har spleiset på bandrom og utstyr, låner av hverandre og bruker i fellesskap. På kommunalt

plan prioriteres samarbeider mellom kulturskolen og de mange kommunale grunnskolene, og dette følges opp i alle kommunens ledersamtaler. I praksisene i eksempel C, ved én av denne kommunens grunnskoler, kommer ungdommene fra mange ulike steder, ulike typer hjem og oppvekstvilkår. Skolelederne reflekterer påfallende lite over det, men poengterer at de er *ungdommer* alle sammen, og det er derfra samarbeid om musikkundervisningen starter.

Diskusjonen over gir eksempler på hvordan vi har lest data-materialet i studie C. Ut fra denne lesningen skriver vi frem det diskursivt konstruerte skolekonseptet i dette eksemplet som *Den ungdomskulturorienterte skole*. Diskurser vi fant vesentlig bak dette skolekonseptet er skolen som *bandorientert*, som *partnerskapsorientert* og som *delingsorientert*.

## Refleksjoner etter den analytiske lesningen

I lesningen av materialet som vist i forrige del, har vi vært opptatt av hvordan makt/kunnskap utøves i skoleledernes refleksjoner om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Vi har sett hvordan kunnskap gjøres gyldig når makt er virksom, som når dokumenter og planverk utformes, lærerstillinger etableres og samarbeider settes i verk i kombinasjonsstillinger eller ved kjøp og salg av tjenester. Dette er makt i virksomhet som gyldiggjør spesifikk kunnskap om hva skolen er og skal være, og hva som er bakgrunn og intensjoner for samarbeidet mellom disse skoleslagene. Maktutøvelse av denne typen er mulig først når eksisterende erkjennelser gir rom for det, og foregår blant annet gjennom samtaler og hendelser som bekrefter og styrker disse forståelsene. Skolelederne i eksempel A medierer oppfatninger om at skolen og kulturskolen er lokalkulturorientert, og at dette er riktig og bra. Denne maktutøvingen bygger på anskuelser som eksisterer, og er samtidig med på å styrke

og videreføre disse. Diskursenes effekter her er blant annet delte lærerstillinger og planverk som forplikter grunnskolen til aktivt samarbeid med lokalkulturlivet. I eksempel B opererer skolelederne en diskurs om at skolen skal være profesjonell, og at den blir det gjennom sterk fagkompetanse og ved å benytte ressursmiljøer rundt. Artikuleringene om hva skole er og skal være er nokså forskjellig i studie A og studie B. I eksempel C medieres oppfatninger om at ungdomskultur og ungdommene er grunnleggende for samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole i en bydel med lave sosioøkonomiske forhold. I dette eksemplet opprettholder lederne forståelsene av at grunnskole og kulturskole er selvstendige partnere, uavhengige av hverandre, men med et felles ønske om en delingskultur der kompetanseutveksling foregår begge veier. I etterkant av lesningen av datamaterialet i studie A, B og C reflekterer vi over hvordan det hadde fungert å rokere om, og bytte plass på kulturskolelederne eller skolesjefene i de tre eksemplene. Hvordan hadde det vært om kulturskolerektor i studie B hadde flyttet til bygdekommunen og samarbeidet i studie A, eller om rådgiver for rådmann i studie C hadde erstattet skolesjefen i studie B?

Gjennom denne metastudien stiller vi ikke spørsmål om hvorvidt det er sant eller ikke det som skolelederne sier i de tre eksemplene, eller om det er bra det som etableres som gitte premisser. Vi spør for eksempel ikke om det faktisk er slik at alle *trives* i kulturskolen i eksempel A, eller om forankringen i lokalkulturen er positivt for barn og unge. I studie B spør vi ikke om det er *sant* at grunnskolen mangler musikkfaglig kunnskap, eller om læreplanen for grunnskolen egentlig etterspør den kunnskapen som skolelederne påpeker. Vi konstaterer bare at lederne opererer en diskurs om at grunnskolen har en kunnskaps*mangel*, som kulturskolen kan *tilby*, og at det er riktig at prosessene rundt dette styres av lederne. Vi spør i studie C ikke om hvorvidt *band* egentlig er bedre enn korps eller kor som musikkundervisning i ungdomsskolen, eller om det å satse

på musikk og dans i grunnskolen er positivt med tanke på kommunens visjon om sosial inkludering. Denne artikkelen har altså ikke handlet om samarbeidet slik det oppleves av elever, lærere eller foreldre, eller om hvilke konsekvenser det har, men har forsøkt å vise hvordan de førende diskursene produserer sannheter og kunnskaper om skolen som medieres i skoleledernes refleksjoner.

Gjennom denne studien har også *vi* produsert tenkemåter om samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole. Disse forholder seg naturligvis heller ikke på objektiv avstand fra de diskursene vi har studert, men er tenkemåter som både er påvirket, utformet og utfordret av eksemplene og av de diskursene vi selv er del av i lærer- og lederutdanning. Skolekonseptene vi har identifisert er selvsagt også *konstruksjoner*. De finnes ikke som selvstendige, materielle enheter, men er diskursivt formede oppfatninger som kan plukkes fra hverandre og settes sammen på andre måter. Diskursene vi har identifisert i hvert av eksemplene, kan til dels også gjenfinnes i de øvrige eksemplene, men det er sammensetningen av dem, og hvilke makt/kunnskapsutøvelser de i fellesskap fører til, som er bakgrunn for de spesifikke skolekonseptene vi har identifisert og formulert. Vår intensjon med denne artikkelen har ikke vært å presentere fasiter på verken skolekonsepter eller samarbeidsmodeller, men å tilby én måte å studere hvordan forståelsene av samarbeidet etableres og videreføres i skolelederes språkpraksiser. Vårt håp er at artikkelen dermed kan være et bidrag til mer kvalifiserte diskusjoner om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole, i forskningsfeltene så vel som i yrkes- og utdanningsfeltene rundt skoleutvikling og kunstpedagogikk.

## Oppsummering

Hvem bør bestemme hva skolen skal sikte mot, og hva slags idealer elever og lærere skal følge? Dette er utdanningspolitiske så vel som kulturpolitiske spørsmål, og de aktualiseres i denne artikkelen

gjennom en makt/kunnskapsorientert studie av skolelederens refleksjoner. Det har betydning for elever og lærere, og også for samfunn og kultur om skolen setter lokalkultur eller fagkunnskap, elevenes mestringsopplevelser eller faglige resultater i forgrunnen. De tre skolekonseptene i studien – den *lokalkulturorienterte* skolen, den *profesjonelle* skolen og den *ungdomskulturorienterte* skolen – er ideer som omhandler mål, innhold, retning, lærerressurser og strukturer i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Skolekonseptene er ikke gjensidig utelukkende, og det finnes elementer av alle i hvert av eksemplene A, B og C, men forskjellene er likevel tydelige og peker mot grunnleggende ulike forståelser om hva som er skolens oppgaver og hensikt. De avsluttende spørsmålet blir: Hva slags kunnskap skal samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole forvalte? Hva er det viktigst at elevene lærer? Å bli del av et lokalsamfunn, å lykkes i skolens musikkfag eller å bli trygg i et ungdomsfellesskap? Dette er tre forskjellige retninger, som krever forskjellig kompetanse av lærerne, og ulike mål, arbeidsmåter og vurderingsmåter. Kulturskolen poengteres i politiske dokumenter fra medio 1980-årene og fremover som et lokalt *ressurssenter* for skole, barnehage og kulturliv. Det tydeliggjøres imidlertid ikke i noen av disse dokumentene hva denne ressursen er eller skal være. Denne studien danner et diskusjonsgrunnlag for ledere og forskere i det kulturskolerelaterte feltet til å drøfte dette: Hva skal samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole handle om, hvem skal bestemme det, og hvilken betydning har forklaringspråket i denne sammenheng?

## Referanser

- Anderson, G. og Cohen, M. (2015). A framework for studying educator resistance and advocacy. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (91), s.1–23. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>



- Anderson, G. og Mungal, A.S. (2015). Discourse analysis and the study of educational leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(7), s. 807–818.
- Angelo, E. og Emstad, A.B. (2015). Skolen som mulighetens univers i bygda. Eksistensorientert ledelse som drivkraft. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s.144–162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. (2015). The music educator: Bridging performance, community and education – An instrumental teacher’s professional understanding. *International Journal of Community Music* 8(3), s. 279–296.
- Angermuller, J. (2015). Discourse Studies. I J.D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Second Edition* (s.510–515). Amsterdam: Elsevier
- Angermuller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisigl, M., Wedl, J., Wrana, D. og Ziem, A. (red.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (2 utg.). Bielefeld: Transcript Verlag
- Bass, B.M. og Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Befring, E. (2007). Kva er det som gjer den gode skolen god? Den forløysande pedagogikken som vegvisar for ein kvalitetsskole. I O.H. Kaldestad, E. Reigstad og J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 135–160). Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgen, J.S. (2014). Asymmetri mellom det «kunstneriske» og det «pedagogiske» i Den kulturelle skolesekken. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagagisk utdanning* (s.138–154). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C. og Stone, M. M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaborations: Propositions from the literature. *Public administration review*, 66(1), s. 44–55. doi: 10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Börjesson, M. og Palmblad, E. (2007) (red.). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber forlag.

- Crosby, B.C. og Bryson, J.M. (2005). *Leadership for the Common Good: Tackling Public Problems in a Shared-Power World* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalin, P., Ekeland, J., Skard, O., Vinje, I. (1981). *Musikk for alle. Evaluering av samordnet musikkforsøk*. IMTEC. [http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/02\\_Nasjonale\\_utredninger\\_og\\_rapporter/1981\\_Musikk\\_for\\_alle\\_-\\_Evaluering\\_SMF\\_-\\_IMTEC.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/02_Nasjonale_utredninger_og_rapporter/1981_Musikk_for_alle_-_Evaluering_SMF_-_IMTEC.pdf)
- Danielsen, B.Å.B og G. Johansen (red.) (2012). *Educating Music Teachers in the New Millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project* (s. 7–30). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Danielsen, B.Å.B og Westby, I.A. (2015). Musikkpedagogens kompetansebehov i et yrkesfelt i endring. Paper presentert på *NNMPF konferanse* 8.–10. mars 2016. Hamar: Høgskolen i Hamar.
- Emstad, A.B. og Angelo, E. (2017a). Outsourcing av skolens musikkundervisning - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*. doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v1i2.489>.
- Emstad, A.B. og Angelo, E. (2017b). Sustainable collaboration between Schools of Music and Performing Arts and compulsory school. Paper presentert på *NNMPF konferanse*, mars 2017. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1998). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings: 1972–1977*. Oversatt av L. Marshall, C. Gordon, J. Mepam og K. Soper. Redigert av C. Gordon. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. I L.H. Martin, H. Gutman og P. Hutton (red.), *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* (s. 61–49). London: Tavistock.
- Foucault, M. (2008/1969). *The Archaeology of Knowledge*. Routledge.
- Gadamer, H.G. (1960/2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola*. Rapport. Stockholm: Avdelningen för tillväxt och samhällsbyggnad.

- Heidegger, M. (1950/2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Med etterord av H.-G. Gadamer. Oslo: Pax.
- Holst, F. (2013) *Kartl gning af samarbejde musikskole-grundskole*. Aarhus Universitet. [http://www.finnholst.dk/pjt/RAPPORT%20Kortlaegning\\_MS-GS.pdf](http://www.finnholst.dk/pjt/RAPPORT%20Kortlaegning_MS-GS.pdf)
- Jackson, A.Y. og Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolel rerollen. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsforst elser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 62–64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2012). *Oase: Om kulturskoleutvikling og lokal forankring av Den kulturelle skolesekken: Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikk rerutdanning*. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:6
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1989). *Musikkskolene: en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*. Innstilling fra et utvalg oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. <http://www.nb.no/nbsok/nb/0a7cea09d1fb11800adfc5ac699bbe09.nbdigital?lang=no#0>
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturdepartementet (2013). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kulturskoleutvalget (2010). *Kulturskolel ftet – kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Det muliges kunst. R d til kulturministeren og kunnskapsministeren*, fra et oppnevnt av kulturdepartementet og kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd\\_det\\_muliges\\_kunst\\_f4398b\\_lenket.pdf?id=2240305](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf?id=2240305)
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet (K06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2002). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. (St.meld. nr. 39 (2002–2003)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Leithwood, K. og Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), s. 201–227.
- Lindgren, M. og Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 9(3), s. 35–54.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oddane, T. og Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifolinist til TrondheimsSolist. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 163–190). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Routledge.
- Schei, T.B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen, Griegakademiet.
- Stake, R.E. (2005). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Star, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management, Administration & Leadership*, 39(6), s. 646–667.
- Strauss, A. og Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Ulleberg, H. (2007). Diskursanalyse. Et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn 1*, s. 65–80.
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Demonstrasjonsvirksomheter. Demonstrasjonsskoler, demonstrasjonskulturskoler og demonstrasjonsbedrifter 2007–2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Yin, R.K. (red.) (2005). *Introducing the world of education: a case study reader*. Sage.
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 191–210). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wodak, R. og Meyer, M. (2009) (red.) *Methods for Critical Discourse Analysis*. Sage