

# Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

---

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



## KAPITTEL 4

# Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering

Ellen M. Stabell og Anne Jordhus-Lier | Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

### **Abstract**

This chapter addresses the possible opportunities and challenges in introducing selective in-depth programmes into the Norwegian municipal schools of music and arts. These schools' main aim is to offer 'arts and cultural education for everyone' (Norsk kulturskoleråd, 2016, our translation). However, with the new curriculum framework, all schools shall offer their students opportunities to specialize within an art form through an in-depth programme. Through looking at dominating discourses in the school of music and arts field, as well as learning cultures in selective and specialized junior conservatoires, questions of inclusion, accessibility and selection processes are discussed. One newly started in-depth programme, Ad Astra (part of IRIS), will be used to exemplify how breadth and specialization can be

combined in a school of music and arts. We recognize the challenges inherent in such a process, related to the interface between a breadth discourse and a specialist discourse. However, we want to argue in favour of the programme as an 'in-depth breadth programme', comprised by a breadth of genres and art forms that will give more children and young people opportunities for specializing within an art form, and thus increase both the accessibility to specialization and the diversity in the municipal school's activities.

## Innledning

I kulturskolens nye rammeplan, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), er en av de viktigste endringene at kulturskoler nå skal tilby et breddeprogram, et kjerneprogram og et fordypningsprogram til sine elever. Oppdelingen i tre programmer skal ivareta behovet for tilpasset opplæring (Norsk kulturskoleråd, 2016), og målene med en slik inndeling er blant annet å gi elever mulighet til fordypning i en kunstform i sitt lokalmiljø, bidra til at flere elever oppnår et høyere nivå og gjøre det mulig å forberede seg til høyere kunstutdanning innenfor kulturskolens rammer (Norsk kulturskoleråd, 2016). Fordypningsprogrammet skal være regulert med opptaksprøver, og er tenkt for «elever som har særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11).

I denne artikkelen vil vi drøfte mulige spenningsforhold ved det å innlemme fordypningsprogram i musikk i en kulturskole som har som visjon å være åpen for alle som ønsker å delta i en aktivitet. Dette vil undersøkes gjennom å synliggjøre dominerende diskurser i kulturskolefeltet, samt å peke på viktige verdier i læringskulturen på nasjonale talentutviklingsprogram. Artikkelen vil videre presentere og diskutere pilotprosjektet *Ad Astra* for å eksemplifisere de mulighetene og utfordringene som kan ligge i prosessen med å

innlemme fordypningsprogram i kulturskolen. I den avsluttende diskusjonsdelen vil vi argumentere for hvordan kulturskolens fordypningsprogram kan fungere som en «breddefordypning», der visjonen om å være for alle kan ivaretas.

## Metodisk og teoretisk rammeverk

Datamaterialet og analysearbeidet vi bygger på i denne artikkelen, er hovedsakelig hentet fra våre pågående doktorgradsarbeider (Jordhus-Lier, 2017; Stabell, 2017)<sup>1</sup>. Jordhus-Liers studie om kulturskolen og musikk læreres profesjonsidentitet bygger på kvalitative intervjuer med 16 musikk lærere i tre kulturskoler og dokumentanalyse av nåværende og forrige rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2003; 2016) og politiske styringsdokumenter fra regjeringstidene 2009–2013 og 2013–2017. Datamaterialet er analysert diskursivt (Potter og Wetherell, 1987) med utgangspunkt i Laclau og Mouffes (2001) diskursteori, der de ulike diskursene ble etablert ved identifisering av nodalpunkt (sentrale, men åpne tegn) som andre tegn ordnet seg i forhold til for å fastlegge mening. Stabells studie har undersøkt læringskulturer på tre talentutviklingsprogram i Norge og England. 16 fiolin- og celloelever mellom 14 og 18 år deltok i studien. Elevene ble først observert på hovedinstrumenttimer, øvelser, konserter og musikkteoritimmer, etterfulgt av individuelle, kvalitative intervju (Brinkmann og Kvale, 2015). Slike intervju ble også gjennomført med elevenes hovedinstrumentlærere. Feltnotater og intervju transkripsjoner ble analysert tematisk (Braun og Clarke, 2006) for å komme fram til sentrale læringsressurser, verdier og antagelser i læringskulturen på programmene. I denne artikkelen refereres det kun til det empiriske materialet samlet inn på de to norske programmene. Begge

---

<sup>1</sup> Doktorgradsarbeidene innleveres ved Norges Musikkhøgskole i hhv. august og oktober 2017

doktorgradsprosjektene er godkjent av NSD, og det er innhentet informert samtykke fra informantene. Datamaterialet om Ad Astra er hentet fra prosjektets nettside (irisprosjektet.no, 2016), *Søknad om videre støtte og sluttrapport* (Thoresen, 2016) samt et intervju med prosjektleder Marius Astrup Thoresen<sup>2</sup> gjennomført august 2016 i forbindelse med denne artikkelen. Bruk av intervjuet i denne artikkelen er avklart med Thoresen. Vi vil i det følgende gjøre rede for hvordan vi definerer begrepene *diskurser* og *læringskulturer*.

En diskurs kan forstås som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på, og som en fastleggelse av meningen innenfor et bestemt område (Jørgensen og Phillips, 1999). Diskursanalyse innebærer dermed å studere språket i bruk. Laclau og Mouffe (2001) har lagt vekt på å studere innholdet i språket for å forstå hvordan verden, der alt, også det materielle, sees som sosialt konstruert. Diskurser konstruerer den sosiale verden og etableres ved å utelukke andre betydninger; altså er de en reduksjon av muligheter (Jørgensen og Phillips, 1999). Det vil alltid være flere diskurser som kjemper om å fastlåse språkets meninger på deres måte, og disse fastlåsningsene er midlertidige (Jørgensen og Phillips, 1999; Laclau og Mouffe, 2001). Innenfor kulturskolefeltet vil det være flere ulike diskurser som kjemper om å definere hva kulturskolen skal være. Hvilke diskurser som er dominerende i kulturskolefeltet, vil videre muliggjøre hvilke læringskulturer som konstrueres i kulturskolen.

Læringskulturer er frambrakt gjennom sosiokulturelle prosesser og er dermed i stadig endring ettersom nye aktører engasjerer seg og diskurser endres eller nye etableres (James og Biesta, 2007). Til grunn for en læringskultur ligger ulike antagelser og verdier, som inkluderer det man i all hovedsak er enige om innad i en kultur. Slike antagelser kan være både implisitte og tatt for gitt, mens andre gjøres eksplisitte, som i for eksempel visjoner og plandokumenter.

---

2 Referert til som «prosjektleder» i artikkelen

Kulturskolens visjon om å være for alle er en slik eksplisitt verdi, mens det kan være andre verdier og antagelser i spill som sjelden eller aldri diskuteres. Videre setter læringskultur som teoretisk begrep søkelyset på hva som er mulig og verdifullt å lære innenfor en kultur (James og Biesta, 2007). Å undersøke et avgrenset sosialt felt som en læringskultur kan derfor være gunstig for å diskutere hvilken type læring som tilrettelegges innenfor en kultur, hvilken type læring som vanskeliggjøres, hvordan læring gjøres tilgjengelig for ulike aktører, og hvilke verdier som ligger til grunn for ulike måter å organisere en praksis på.

## Kulturskole for alle – om sentrale diskurser i kulturskolefeltet

Jordhus-Lier har i sin studie identifisert flere diskurser som kjemper om å definere kulturskolen, der de mest framtrædende er *bredde* *diskursen* og *spesialiseringsdiskursen*. Sentralt i bredde *diskursen* er sosial inkludering, lett tilgjengelighet, kollektivism og mangfold, mens spesialiseringsdiskursen kjennetegnes av fordykning, individualisme og krav om egeninnsats og progresjon (Jordhus-Lier, 2017). Disse diskursene kjemper om å definere hva det betyr at kulturskolen skal være for alle; om det er ved å ivareta det kollektive og fokusere på sosial inkludering eller ved at den enkeltes ønsker og drømmer prioriteres.

Opplæringsloven slår fast at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud, og visjonen til kulturskolen, stadfestet av Norsk kulturskoleråd, er *kulturskole for alle*, forstått som *alle som vil* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Dette gir kulturskolen et bredt mandat. I rammeplanen refereres det også til barnekonvensjonens artikkel nr. 30 og 31, der det slås fast at alle barn har rett til å delta i lek og fritidsaktiviteter, samt i kulturliv og kunstnerisk virksomhet. Dette er relatert til *sosial inkludering*. I ideen om at alle barn skal kunne

delta i kulturskoleaktiviteter, ligger det at aktivitetene må være *lett tilgjengelige*, både i form av hva de koster, hvor de er, når de er, samt hva som kreves av forkunnskaper for å delta. Kulturskoletimen, et tilbud initiert av den forrige regjeringen, var et forsøk på å imøtekomme dette.<sup>3</sup> I rammeplanen er kulturskoletilbudet oppdelt i breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram, der det er breddeprogrammet som skal ivareta ideen om lett tilgjengelighet. De tre programmene skal være «gradert i forhold til undervisningsmengde og krav til egeninnsats» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 10), og breddeprogrammet er beskrevet med lavere krav til egeninnsats enn de to andre programmene. Det er også spesifisert i rammeplanen at breddeprogrammet og kjerneprogrammet har åpent opptak for alle som ønsker det, mens fordypningsprogrammet har opptaksprøver.

I tillegg til tilgjengelighet er *mangfold* sentralt i breddediskursen. Dette kommer blant annet til syne i rammeplanen der det står at kulturskolen skal tilby opplæring i forskjellige kunstformer og sjangre, og der mangfoldet i samfunnet forøvrig med økende internasjonalisering skal gjenspeiles i kulturskolens tilbud. At kulturskolen skal tilby opplæring på ulikt *nivå*, gir også større variasjon og mangfold i tilbudet og kan dermed bidra til å oppnå visjonen om en kulturskole som er for alle. I dette perspektivet kan fordypningsprogrammet ses på som en del av breddediskursen ved at det vil gi et større mangfold i kulturskoletilbudet. I det at kulturskolen skal være for alle, ligger det at den også skal være for dem som ønsker å satse og spesialisere seg innenfor en av kunstformene.

I rammeplanens beskrivelse av fordypningsprogrammet er imidlertid *spesialiseringdiskursen* dominerende, ved at det stilles krav om egeninnsats og progresjon, og at det enkelte individ blir vektlagt framfor det kollektive. Begrepet spesialisering har en

---

3 Tilbudet skulle være gratis og lovfestet for alle fra 1. til 4. klasse og det skulle legges i SFO-tid. Dette tilbudet forsvant imidlertid med Høyre/Frp-regjeringen i 2013.

innebygd relativitet ved at noe er spesialisert bare i forhold til noe annet (Freidson, 2001). Dermed kan det å drive med en kunstform i regi av kulturskolen, enten det er tilknyttet bredde-, kjerne-, eller fordypningsprogrammet, ses som spesialisering i seg selv sammenlignet med det å motta musikkundervisning gjennom den generelle musikkopplæringen i grunnskolen. Rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5) sier da også at «kulturskolen [...] representerer en vesentlig fordypning utover det obligatoriske skoleverket». Innad i kulturskolen er det imidlertid fordypningsprogrammet som skal fungere som en ytterligere spesialisering sammenlignet med de to andre programmene.

Jordhus-Liers studie viser også at lærernes mål med undervisningen, deres elevsyn, og hvordan elevene deltar og forbereder seg, styres av om *kulturskole som skole-diskursen* eller *kulturskole som fritidsaktivitet-diskursen* er dominerende. Sentralt her er spørsmålet om hvilken rolle kulturskolen skal ha. Kulturskolen som fritidsaktivitet-diskursen kjennetegnes av at det skal være gøy, lett, og at man mottar i stedet for å yte. Kulturskolen framstår da som en fritidsklubb med få krav til egeninnsats og jevnlig oppmøte. I motsetning til dette står kulturskolen som skole-diskursen, der sentrale elementer er progresjon, å lære et håndverk, kontinuitet, egeninnsats og at undervisningen kan lede til et framtidig yrke innenfor kunstfag (Jordhus-Lier, 2017). Den sistnevnte diskursen er sentral i rammeplanens beskrivelse av fordypningsprogrammet, der det slås fast at fordypningsprogrammet er «for elever som har særlig interesse og forutsetninger for å *arbeide* med faget», og at det «stilles krav til høy og målrettet *egeninnsats*» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 12, vår utheving). Videre er et av målene at eleven skal kunne «kvalifisere for videregående opplæring og høyere utdanning» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11). I Jordhus-Liers studie er det flere kulturskolelærere som forteller om elever som øver lite, har forventninger om å bli lært noe uten å legge ned egeninnsats



og ikke prioriterer kulturskolen fordi de deltar på mange andre fritidsaktiviteter. Dette peker mot at flere elever og foresatte oppfatter kulturskolen mer som en fritidsaktivitet enn som en skole. Når det gjelder de andre programmene, heter det i rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11) at kjerneprogrammet krever en «systematisk egeninnsats», mens det i breddeprogrammet er slik at «krav til deltagelse og egeninnsats spesifiseres nærmere i det enkelte undervisningstilbud». I rammeplanen er dermed kulturskolen som skole-diskursen den mest dominerende ved at den artikulere både fordypningsprogrammet og kjerneprogrammet.

## Nasjonale talentutviklingsprogram - spesialisering for noen få

Stabell har i sin studie undersøkt læringskulturer på nasjonale talentutviklingsprogram som er organisert av institusjoner for høyere musikkutdanning. Det er i dag omtrent 200 plasser på disse programmene, fordelt på Talentutviklingsprogrammet *Unge Musikere* ved Norges musikkhøgskole og de andre statlige musikkutdanningsinstitusjonene og *Unge Talenter* ved Barratt Due Musikkinstitutt. Disse programmene bruker *talent* aktivt i beskrivelsen av programmet, i motsetning til kulturskolen som har valgt *fordypningsprogram* og dermed fokuserer på *hva* programmet handler om mer enn *hvem* programmet skal være for. Talent forstås gjerne som noe medfødt, noe som kan avdekkes tidlig, som er nødvendig for å nå langt, og som er begrenset til noen få (Howe, Davidson og Sloboda, 1998), en oppfatning som også er framtredd blant elever og lærere på de nasjonale programmene (Stabell, 2017). Hva dette *noe* er, blir imidlertid sjelden artikulert inne på programmene, selv om det tilsynelatende er stor enighet rundt hvilke elever som er talentfulle. Forståelsen av talent kan derfor ses på som en del av det som er tatt for gitt i læringskulturen på disse talentutviklingsprogrammene.

De nasjonale talentprogrammene er tenkt som et bindeledd mellom høyere musikkutdanning og grunnutdanningen representert ved kulturskoler, musikklinjer på videregående og privat undervisning. Elever får hovedinstrumenttimer med erfarne lærere, samspill, teoriundervisning og mulighet for å spille og høre på konserter. Læringskulturen på disse programmene er preget av en spesialiseringsdiskurs, som i tillegg til det som ble beskrevet ovenfor om høye krav til elevers egeninnsats, karakteriseres av at inntak skjer gjennom selekterende opptaksprøver, og der elevene spesialiserer seg på ett instrument innen én sjanger (Stabell, 2017). Læringskulturen på de nasjonale talentutviklingsprogrammene verdsetter videre dedikasjon, individuell øving, og konserter. Dedikasjon forstås som at elevene forventes å prioritere tid til egenøving, tid til spilletimer, og at aktiviteter på programmet prioriteres foran eventuelle andre aktiviteter. Videre ligger det en forventning om at elevene skal være indre motivert for å drive med musikk. Elevene som er intervjuet gjennom studien (klassiske fiolin- og celloelever) forventes å øve rundt to timer hver dag, og det er da i hovedsak individuell øving det er snakk om. Som tidligere beskrevet i studier av konservatoriekulturen (Kingsbury, 1988; Nerland, 2004; Perkins 2011) er det hovedinstrumenttimene som står i sentrum også på talentutviklingsprogrammene, og timene med instrumentallæreren er for elevene den viktigste motivasjonen for å gå på programmet (Stabell, 2017).

Kulturer skilles gjerne ved om de setter individet eller det kollektive i sentrum (Schein, 2010), og læringskulturen ved de undersøkte talentprogrammene framstår som en individualistisk kultur der den ultimate framtidsdrømmen for elevene er å bli solist, og deretter å få en orkesterjobb. Instrumentalundervisning gis individuelt, elevene spiller stort sett alene på konserter, og enkeltelevers prestasjoner, som for eksempel å vinne en konkurranse eller

et prøvespill, framheves både i uformelle samtaler og på programets hjemmesider. Individfokuset vises videre i repertoaret som spilles, som hovedsakelig består av solorepertoar eller sonater. Ensemblespill og orkestervirksomhet er også ansett som viktige læringskontekster, men da hovedsakelig begrunnet i at en musiker har behov for disse ferdighetene som en del av sin *individuelle* musikerkompetanse.

De nasjonale talentutviklingsprogrammene har ingen visjon om å være for alle. Deres oppdrag er å være for de få elevene som allerede har kommet langt på sitt instrument, som er motivert for en betydelig innsats på instrumentet, og som vurderer å søke seg til høyere musikkutdanning. Opptaksprøver, der en elev fremfører et forberedt program, anses som en uproblematisk metode å velge nye elever på. Også inne på programmet er det mekanismer som framhever de «beste» fra elevmassen som helhet ved at enkeltelever inviteres til å spille på eksterne konserter, lede sin instrumentgruppe i orkesteret eller være solister (Stabell, 2017). I en læringskultur er det, samtidig med at noe framheves som viktig, andre ting som gjøres usynlig eller nedvurderes (James og Biesta, 2007). Det diskuteres for eksempel ikke om elevene burde få undervisning på andre instrumenter eller om de burde spille andre sjangre i tillegg til klassisk. Det er heller motstand fra enkelte lærere om at elevene skal bruke tid på teoriundervisning og valgfag, som direksjon og komposisjon fordi disse aktivitetene «stjeler» tid fra hovedinstrumentundervisningen. Verdier som mangfold og tilgjengelighet tilhørende breddediskursen er altså i liten grad til stede på de nasjonale talentprogrammene som er undersøkt gjennom Stabells studie.

Vi har nå redegjort for diskurser i kulturskolefeltet der breddediskursen er sentral, og læringskulturer på talentutviklingsprogram der spesialiseringdiskursen har hegemoni. I det neste avsnittet vil vi diskutere dette i forhold til fordypningsprogrammet Ad Astra.

## Ad Astra - fordypning for mange

Ad Astra er en del av IRIS-prosjektet som startet opp høsten 2014 for elever ved kulturskolene i Sandefjord, Larvik, Stokke og Andebu. Programmet er koordinert av Norsk kulturskoleråd og finansiert av Sparebankstiftelsen DNB gjennom Dextra Musica, som også har stilt flere av sine musikere til rådighet som instruktører og konsertholdere. Instruktører og akkompagnatører er videre hentet inn fra Norges musikkhøgskole og Barratt Due Musikk institutt, som er blant samarbeidspartnerne i IRIS. Formålet med hele IRIS-prosjektet er å «stimulere lovende unge musikanter og sangere i regionen, styrke samarbeidet mellom kulturskole og det frivillige og profesjonelle kulturliv, samt bidra til kulturskoleutvikling» (Thoresen, 2016, s. 3). Ad Astra skal hovedsakelig bidra til å nå det første av disse målene, ved å gi et tilbud til «de flinkeste og ivrigste musikantene mellom 9–19 i kommunene» (Thoresen, 2016, s. 6). Elever har blitt plukket ut etter prøve-spill og har fått seminarer, teoriundervisning, samspill, spilt konserter, mesterklasser, øvd med akkompagnatør og fått instruksjon fra profesjonelle musikere. I form minner det dermed mye om organiseringen av de nasjonale talentutviklingsprogrammene. Programmet har rundt 50 elever mellom 9 og 17 år, der de fleste spiller strykeinstrumenter, blåseinstrumenter, piano eller synger. Størstedelen av elevene mottar undervisning innen klassisk tradisjon, mens en liten andel, hovedsakelig sangere, tilhører rytmisk<sup>4</sup> sjanger.

Et viktig mål for Ad Astra har vært å få en større andel av elevmassen opp på et høyere nivå gjennom et økt fokus på læring og kvalitet på undervisning, og slik bidra til å tette det som har blitt opplevd som et stort gap mellom nivået på kulturskoleelever flest og de som er gode nok til en plass på et nasjonalt talentutviklingsprogram (Thoresen, 2016). Ad Astra har ønsket å lage et sjikt der mange elever får mulighet

---

4 Rytmisk brukes her som en samlebetegnelse for jazz, rock og populærmusikk.

til fordypning på sitt instrument, og der det skal være mulig å fordype seg fra tidlig alder. Viktige fokusområder for å få dette til har vært mer tid til hver elev (alle elever i Sandefjord kulturskole har fått mulighet til å søke om dobbel spilletime), et utvidet hjem-skole-samarbeid der forventninger til øving og støtte fra foreldre har blitt diskutert i foreldresamtaler, samt et større prosjekt om normering av undervisningen i form av læreplanarbeid. I opptaksinformasjonen opplyses det om at deltagelse på programmet setter krav om «daglig solid innsats i form av øving på instrumentet» (irisprosjektet.no, 2016). Prosjektlederen presiserer i intervjuet at det har vært viktig at både elever og foresatte får en forståelse av hva øving innebærer for å gi innhold og retning til økt egenøving. Ad Astra har hatt eksterne midler til å arrangere mesterklasser, samlinger og konserter, noe som både har vært viktig for elevenes læring og motivasjon, i tillegg til at det har hatt betydning for samholdet i elevgruppen. Dobbel spilletime har imidlertid blitt dekket inn gjennom dobbel elevbetaling, og har dermed ikke medført ekstra kostnader for kulturskolen.

Ad Astra velger sine elever gjennom opptaksprøver, og ønsker å nå de «ivrigste og flinkeste». For å få kunnskap om elevens motivasjon har samtale med eleven vært en viktig del av opptaksprøven. Inne på Ad Astra har «elever som utmerker seg spesielt» (Thoresen, 2016, s. 6) fått tilbud om å være med på *Ad Astra mentor*, der eleven og den lokale læreren reiser sammen for å ha timer med en lærer på høyere musikkutdanning, eller får tilbud om å være med i *IRIS kammerorkester*, som er et orkester sammensatt av dem som er blitt vurdert som de beste musikerne fra de fire kulturskolene og studenter og Unge Talenter ved Barratt Due Musikk institutt. Det er altså seleksjonsmekanismer i spill, både for opptak til Ad Astra og inne på programmet.

Samtidig som spesialiseringsdiskursen gjennom fordypning, egeninnsats og progresjon kan sies å dominere på Ad Astra, er bredde-diskursen også til stede gjennom tanker rundt sosial inkludering,

kollektivismen og mangfold. Dette kommer blant annet til syne når Ad Astra også er opptatt av at kulturskolens grunnutdanning skal bli «bedre, mer omfattende og forpliktende», slik at flere elever kan oppnå et høyere ferdighetsnivå (Thoresen, 2016, s. 17). Gjennom Ad Astra har de ønsket å skape en kulturskolekultur der alle som vil, kan få fordype seg i det de ønsker, noe Thoresen kaller «breddefordypning». Mangfold blir ivaretatt gjennom Ad Astra ved at de tilfører kulturskolefeltet *en annen type tilbud* enn det kulturskolen hadde fra før. Det som imidlertid ikke blir så godt ivaretatt i Ad Astra, er mangfold i form av sjangerbredde. Selv om Ad Astra ikke har satt noen sjanger- og instrumentbegrensninger, har det vært få rytmiske instrumentalister blant søkerne. Kanskje kan dette forklares med at mange av aktivitetene i Ad Astra, som orkester og mesterklasser, er knyttet opp mot den klassiske sjangeren, at samspill omtales som kammermusikk i beskrivelsene på nettsidene, og at samarbeidet med Dextra Musica innebærer at elevene får møte rollemodeller som har lyktes som *klassiske* musikere.

## Diskusjon

Kulturskolen har en visjon om å være for alle, og det er et premiss vi også legger til grunn i den videre diskusjonen. Vi har tidligere i artikkelen vist til at en tredeling av kulturskolens tilbud og innføring av et fordypningsprogram kan styrke denne visjonen, da dette vil bidra til et større mangfold i det helhetlige kulturskoletilbudet. Breddediskursen er dermed til stede gjennom innføringen av fordypningsprogrammet selv om tenkningen bak et fordypningsprogram domineres av spesialiseringsdiskursen. Nettopp kombinasjonen av bredde og dybde er noe som også blir fremhevet i Tid for Talent,<sup>5</sup> der det står at «det å gi et spesielt tilrettelagt undervisningstilbud for musikk talenter må ikke ses

---

5 *Tid for Talent* er en rapport som ble laget for å kartlegge situasjonen for talentutvikling i Norge og foreslå nye løsninger for å øke antall elevplasser på talentprogram.

som en erstatning for eller en motsetning til oppbygging av en musikkundervisning for alle», og videre at det å gi musikk talenter et tilrettelagt undervisningstilbud ikke må føre til «talentjakt og en tidlig og sterk spesialisering og styring i retning av musikkutøvelse» (Norges musikkhøgskole, Barratt Due Musikk institutt og Norsk kulturskoleråd, 2008, s. 9). I rapporten argumenterer man altså for viktigheten av å finne en god kombinasjon mellom bredde tilbud og fordypningstilbud i opplæringen, og at innlemmelse av et talent- eller fordypningstilbud ikke må gå på bekostning av musikkundervisning som skal være for alle. Men er dette mulig å få til? Vi vil i det følgende diskutere hvilke problemstillinger man kan støte på i prosessen med å inkludere fordypningsprogram dominert av en spesialiseringsdiskurs, inn i en kulturskole der bredde diskursen er sentral. Vi ser spesielt at det ligger noen utfordringer i møtet mellom disse to med tanke på ressursdisponering mellom programmene, hvordan elever skal selekteres til fordypningsprogrammet, og hva fordypningsprogrammet skal kvalifisere for. Basert på disse drøftingene vil vi til slutt argumentere for at kulturskolens fordypningsprogram bør utformes som et «breddefordypningsprogram».

## Utfordringer - ressurser, seleksjon og innhold

En problemstilling ved innføring av fordypningsprogram i kulturskolen er at det kan oppstå et spenningsforhold mellom dette og bredde- og kjerneprogrammet når det gjelder fordeling av ressurser. Ad Astra har hatt ekstern finansiering, og prosjektleder sier selv at de ikke kunne ha startet fordypningsprogrammet uten disse midlene. Hvis alle kulturskoler i Norge skal kunne tilby et kvalitativt godt fordypningsprogram og samtidig sikre og utvikle de andre programmene uten en betydelig økning av elevbetalingen, vil økte bevilgninger til kulturskolen være nødvendig. Samtidig er det ikke bare størrelsen på pengesekken som vil ha betydning

for om man lykkes med å ivareta både bredden og dybden ved å sørge for at alle tre programmene får tilstrekkelige midler til å sikre et godt tilbud. Det handler også om hva som gis verdi innad i læringskulturen, og dermed hva som prioriteres, og hva som blir nedprioritert eller oversett. Vil for eksempel det å gi et kvalitativt godt breddetilbud til barn og unge kunne stå opp mot behovet for å gi framtidige norske musikere det best mulige opplæringstilbudet? Det er videre en tendens i samfunnet med økt målstyring, og hvis elevenes læringsutbytte skal måles ut fra gitte parametere, vil det kunne være lettere å måle antall elever som har gått videre til nasjonale talentutviklingsprogram eller høyere musikkutdanning sammenlignet med for eksempel å måle musikkgladen barn har fått gjennom å delta i en av breddeprogrammets aktiviteter. Et annet moment knyttet til fordeling av ressurser er hva som er mest utsatt for effektivisering i kulturskolen. Individuelle spilletimer med lærer har en høy verdi og har tradisjonelt hatt en naturlig plass i utdanningen av musikere (Nerland, 2004; Nielsen, 1999). Lengre spilletimer vurderes videre av lærerne i Jordhus-Liers studie som viktig for å heve kvaliteten på kulturskoletilbudet, og i rammeplanen framheves det at en vesentlig del av fordypningsprogrammet er «styrket instrumentaltime» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 55). Dette er samtidig den dyreste delen av opplæringen, og en del som vanskelig kan effektiviseres uten at det vil oppleves som at tilbudet blir dårligere. Undervisningen på breddeprogrammet med større grupper kan imidlertid være mer utsatt for effektiviseringsprosesser ved at man her både kan øke gruppestørrelsen eller korte ned på undervisningstiden. Ut fra perspektivene om målstyring og effektivisering er det derfor en risiko for at kjerneprogrammet og breddeprogrammet kan bli nedprioritert hvis kulturskolene skal satse på fordypningsprogrammer.

En annen utfordring for kulturskolen er hvordan visjonen om å være *for alle* skal kombineres med det å selektere elever til et



fordypningsprogram. Tradisjonelt har kulturskolen tatt opp elever kun basert på en søknad, men nå foreslås det i rammeplanen at tilgangen til fordypningsprogrammet skal reguleres gjennom opptaksprøver for å finne de elevene som har «særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11). I en utvelgelsesprosess vil det kunne være åpne og mer skjulte seleksjonsmekanismer i spill som vil påvirke både hvilke elever som er motivert for å søke fordypningsprogrammet, og hvilke egenskaper og ferdigheter som verdsettes av en opptaksjury. Programmets kostnader er noe av det første som kan avgjøre om en elev søker eller ikke. Flere kulturskoler (Jordhus-Lier, 2017), og også Ad Astra, tar dobbelt pris for elever som innvilges dobbelt spilletime, mens teoriundervisning og ukentlige samlinger på fordypningsprogram i hovedsak er gratis. Selv om en kulturskoleplass koster lite sammenlignet med privatundervisning kan dobbelt elevbetaling like fullt fungere selekterende, både ved at noen familier ikke vil ha råd til det, mens andre familier ikke vil prioritere det fordi de ikke ser verdien av ekstra lange spilletimer. Opptaksprøver er i utgangspunktet en åpen seleksjonsprosess der alle som ønsker det, kan møte opp og vurderes på samme grunnlag av en jury. Hvordan vurderingen skjer, er imidlertid i mange tilfeller en mer skjult prosess i og med at det hovedsakelig er non-verbale uttrykk som skal vurderes (Vinge, 2014). Hvordan skal oppnådd nivå, potensial, interesse og vilje til å jobbe vurderes, og hvem skal foreta en slik vurdering? Ad Astra ønsker de «ivrigste og flinkeste» elevene, og et viktig utvalgs-kriterium har derfor vært motivasjon. Å ha motivasjon som et utvalgs-kriterium fungerer hvis antall motiverte elever står i samsvar med antall plasser på fordypningsprogrammet. Hvis mange ønsker en plass på fordypningsprogrammet, må man imidlertid legge større vekt på det andre kriteriet, altså hvem som er «flinkeste». Men hva er det man måler når man ser etter de flinkeste elevene? Stabell viser i sin studie til at identifikasjon av talent

er en viktig del av opptaksprøvene til nasjonale talentprogrammer. Talent beskrives av informantene i studien som noe som kan ses i «en naturlig fraserings», i «intuisjon», «en personlig klang», men innholdet i slike utsagn blir sjelden artikulert (Stabell, 2017). Prosjektlederen for Ad Astra og andre aktører i kulturskolefeltet er varsomme med å bruke begrepet talent. Likevel er tenkningen til stede når man omtaler elever som musikalske eller velger ut enkeltelever inne på programmet som får et ekstra tilbud, slik noen av Ad Astra-elevene får gjennom IRIS kammerorkester eller Ad Astra Mentor. En forståelse av talent som noe medfødt viser seg også i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45, vår utheving) der det står at «musikktilbudet skal sørge for at alle elever får *utnyttet sitt potensial* så langt som overhodet mulig» og at «læringssynet tilsier at alle unge har et *iboende potensial* for sang og spill; opplæringen er *talentutvikling fra første stund*». Forskningen rundt talent og ekspertise har imidlertid ikke klart å påvise at det er noe medfødt som skiller dem som lykkes som profesjonelle musikere fra dem som ikke gjør det. Det som derimot er blitt påvist, er betydningen av en tidlig start på instrumentet, mange timer med øving og dyktige lærere i de forskjellige fasene av en elevs utvikling (Ericsson mfl. 1993; Howe, Davidson og Sloboda, 1998; Sosniak, 1985). Om man ser på talent som et resultat av tid brukt på instrumentet og tilgang til gode læringsmuligheter, eller om man ser på det som noe medfødt, vil kunne ha konsekvenser for hvilke elever som vurderes som «flinkest» på en opptaksprøve, og hvilke det er «verdt» å satse på. Det kan være et dilemma at opptaksprøvene ikke fanger opp dem som har hatt en senere start på instrumentet, og som derfor ikke framstår som like lysende talenter som sine jevnaldrende på en opptaksprøve. Et annet dilemma er at det som kan observeres på en opptaksprøve, bare er et utsnitt av en elevs kompetanse, og at elevens prestasjoner, og dermed sjanser for å komme inn, vil preges av faktorer som nervøsitet og grad av forberedelse.

I tillegg til at åpne og skjulte seleksjonsmekanismer regulerer tilgangen til fordypningsprogrammet, vil læringskulturen som preger kulturskolen muliggjøre og verdsette enkelte typer kunnskap og læringsformer, mens andre usynliggjøres eller blir uvesentlige. Spørsmål i tilknytning til dette er hva kulturskolens fordypningsprogram skal være og hvem det skal være for. «De dedikerte nasjonale talentutviklingsprogrammene trenger først og fremst rekrutter, ikke konkurrenter», står det i en av rapportene fra Ad Astra (Thoresen, 2016, s. 18). Et av målene til Ad Astra har derfor vært å fylle det som blir beskrevet som et stort gap i nivå mellom elevene på talentutviklingsprogrammene og kulturskoleelever flest. Hvis kulturskolens fordypningsprogram skal være en rekrutteringsarena for nasjonale talentprogram, er det nærliggende å tenke at undervisningen bør fokusere på å gi elever nødvendig kompetanse for å lykkes på opptaksprøven til et av de nasjonale programmene. Da vil spesialiseringdiskursen, kjennetegnet av en smal fordypning på ett instrument innen én sjanger, individualisme og egeninnsats, også bli sentral i fordypningsprogrammene. Det er da en fare for at kunnskaper og verdier som mangfold i form av for eksempel sjangerbredde og allsidighet og kreativt arbeid med musikk usynliggjøres eller blir mindre viktig. Vi ser dermed at en av kulturskolens utfordringer blir å skape en læringskultur der det er mange måter å lykkes på, og der ulike kompetanser anses som verdifulle. I og med at kulturskolen har en posisjon som lovpålagt arena for barn og unges opplæring i kunst og kultur, kan man også argumentere for at den har et større ansvar for bredde og mangfold, også når det gjelder fordypning, enn det de nasjonale talentutviklingsprogrammene har.

## Fordypningsprogram i bredden og for bredden?

Til slutt ønsker vi å diskutere hvordan et fordypningsprogram i kulturskolen kan forstås som breddefordypning ved å se på hvilke ulike

betydninger dette begrepet kan ha. Ad Astra omtales av prosjektlederen som en form for «breddefordypning», ved at programmet har gitt *mange elever* tilbud om fordypning. Bredde forstås her i relasjon til de nasjonale talentprogrammene, der det kun er noen få elever fra hver kulturskole som er gode nok til å komme inn. Vi mener at «breddefordypning», altså en kombinasjon av bredde og fordypning, videre kan ivaretas på minst tre måter ved innføringen av fordypningsprogram i kulturskolen. For det første ved at kulturskolens tilbud sett under ett blir bredere og mer variert med innføringen av fordypningsprogram, og derfor vil kunne treffe flere elevgrupper. For det andre ved at det tilbys muligheter for fordypning i ulike sjangre, på alle instrumenter, og at de ulike tilbudene blir utformet ut fra området egenre. Et fordypningsprogram for rytmiske musikere vil sannsynligvis ønske å ha andre opptaksprøver, annet innhold og andre organiseringsmåter sammenlignet med et klassisk fordypningsprogram. Det tredje aspektet ved breddefordypning er at fordypning ikke trenger å innebære spesialisering på ett instrument innen én sjanger, slik det fungerer på de nasjonale talentutviklingsprogrammene. I tillegg til en smal, spisset fordypning kan man se for seg muligheten for å kunne fordype seg bredt: at fordypningsprogrammet også kan være for dem som ønsker å bruke tid på å opparbeide seg en bred sjangerkompetanse, lære seg komposisjon eller lære seg mange instrumenter. Dette trenger imidlertid ikke utelukke fordypning, progresjon og egeninnsats, som er viktige aspekter ved spesialiseringsdiskursen, og som også bør være til stede i et bredt fordypningsprogram.

## Oppsummering

Vi har i denne artikkelen drøftet muligheter og utfordringer ved å innlemme fordypningsprogrammer i kulturskolen, eksemplifisert gjennom pilotprosjektet Ad Astra. Vi har vist hvordan kulturskolens fordypningsprogram kan forstås som et *breddefordypningsprogram*,

der det både handler om å gi et tilbud til mange elever, et variert tilbud av områder å fordype seg i, og der det er mulig å fordype seg både bredt og mer spisset. Innføring av fordypningsprogrammer vil da kunne bidra til at kulturskolen både får et mer mangfoldig tilbud, og at tilgjengeligheten til fordypning øker, altså to sentrale aspekter ved breddediskursen, som beskrevet tidligere. Samtidig vil spesialiseringdiskursen også være til stede ved at et fordypningsprogram krever at elevene må legge ned en betydelig egeninnsats og der progresjon blir viktig.

Ad Astra er et eksempel på et breddefordypningsprogram der mange elever har fått et utvidet tilbud, og der samarbeidet med eksterne aktører og ekstra bevilgninger har gitt mulighet til å arrangere mesterklasser, orkester, konserter og fellesturer, noe prosjektleder vurderer som vesentlig for det programmet har fått til. Hvis kulturskolene skal implementere fordypningsprogrammer innenfor de eksisterende økonomiske rammene, vil det være en risiko for at effektiviserings tiltak på breddeprogrammet og kjerneprogrammet blir det som skal finansiere fordypningsprogrammet, eller at elevbetalingen for å være med på fordypningsprogrammet blir så høy at den ekskluderer elever fra å søke seg dit. Prosjektleder for Ad Astra beskriver videre noen av de utfordringene som ligger i å utforme et fordypningsprogram der også elever som tilhører andre sjangre enn klassisk kan føle seg hjemme, samt utfordringene som ligger i det å endre en læringskultur, både innad blant lærerne på kulturskolene, men også overfor elevene og foresatte. Å delta på et fordypningsprogram er ikke bare et tilbud til eleven; det er også en forpliktelse om økt egeninnsats og krever dermed mer oppfølging og innsats fra både elever og foreldre.

Kulturskolens fordypningsprogram vil forhåpentligvis gi både flere og bedre kvalifiserte søkere til høyere musikkutdanning. Imidlertid ser vi det som minst like viktig at flere barn og unge gjennom deltakelse på fordypningsprogrammet vil få oppleve gleden ved å mestre et instrument og få positive musikalske opplevelser

både alene og i samspill med andre. For noen av elevene vil det gi et grunnlag og en inspirasjon til å gå videre til høyere musikkutdanning, men dette bør ikke være det eneste målet med et fordypningsprogram i kulturskolen.

## Referanser

- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. og Tesch-Römer, C. (1993). The role of Deliberate Practice in the acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 43. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Howe, M.J.A., Davidson, J. og Sloboda, J. (1998). Innate talents: Reality or Myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 9. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- irisprosjektet.no (2016). Ad Astra hjemmeside. <http://iris.skul.no/?cat=30><http://iris.skul.no/?cat=30> (lastet ned 15.08.16)
- James, D. og Biesta, G.J.J. (2007). *Improving learning cultures in further education*. London: Routledge.
- Jordhus-Lier, A. (2017\*). *Institutionalising versatility, accommodating specialisms. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole (\*innlevert august 2017).
- Jørgensen, M.W. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Laclau, E. og Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Vol. 2004:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, K. (1999). *Musical apprenticeship: learning at the Academy of Music as socially situated* (Vol. 24, no 2). Risskov: Institutet.
- Norges musikkhøgskole, Barratt Due Musikk institutt, og Norsk kulturskoleråd (2008). *Tid for talent. Talentutvikling i musikk*. <http://www.kulturskoleradet.no/sok?q=tid+for+talent>
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Mangfold og fordypning*. Rammeplan for kulturskolen. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk kulturskoleråd (2003). *På vei til mangfold*. Rammeplan for kulturskolen. <http://www.kulturskoleradet.no/sok?q=p%C3%A5+vei+til+mangfold>
- Perkins, R.L. (2011). *The construction of 'learning cultures': an ethnographically-informed case study of a UK conservatoire*. Cambridge: University of Cambridge.
- Potter, J. og Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Sosniak, L.A. (1985). Learning to Be a Concert Pianist. I B. S. Bloom (red.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Stabell, E.M. (2017\*). *Being talented – becoming a musician*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole (\*innleveres oktober 2017).
- Thoresen, M.A. (2016). *Iris - Vestfold/Grenland. Veien videre 2017–2018*. Søknad om videreføring og foreløpig sluttrapport. Upublisert.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Oslo: Norges musikkhøgskole.