

Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

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



KAPITTEL 10

Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen - erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen

Halvor Bjørnsrud | Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Sørøst-Norge

Anders Rønningen | Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Sørøst-Norge

Abstract

This article examines experiences from a development/action research project in selected Norwegian Schools of Music and Performing Arts. The project was conducted by The Norwegian Council for Schools of Music and Performing Arts, and combined a consultation on drafts for a new national curriculum for the schools and developing a culture of sharing amongst the teachers as a pilot for better developing individual and collective competence in the field. The article discusses both the data gathered and results that were documented throughout the project, and the methodological experience of having this type of combined consultation and development process. A central finding in the project is that the culture for sharing between teachers in these schools of music and performing arts is quite low. Hence there is a great potential of raising the level of sharing to better develop the individual as well as collective competence as also was a central issue and a goal for the project.

Innledning

Dette kapitlet tar for seg noen sider ved høringsprosessen som ble gjennomført av Norsk kulturskoleråd med utgangspunkt i nye nasjonale læreplaner for kulturskolen.¹⁴ Med bakgrunn i denne prosessen har vår studie følgende problemstilling: Hva blir sentrale temaer når høringsgrupper i kulturskolen vurderer innhold i den nye læreplanen? For å få svar på problemstillingen vil vi drøfte empiri som ble dokumentert i studien, og som belyser aktuelle tema i kulturskolefeltet. Dette vil bli drøftet i lys av en teoretisk referanseramme som er relevant for de to sentrale mønstre og kategorier som kom fram i tekstene til empirien fra deltakere i høringsprosessen.

14 Høringsprosessen ble initiert og finansiert av Norsk kulturskoleråd og planlagt og gjennomført i perioden august 2015–mai 2016. En rapport fra dette prosjektet er utgitt av kulturskolerådet (Rønning, Rønningen og Westby, 2017).

Tilrettelegging av studien kan på denne bakgrunn forstås som et bytteforhold mellom praktisk arbeide med høringsprosessen og innhenting av empiri. Dette bytteforholdet innebærer et forskende partnerskap (Tiller, 1999) mellom skoleledere/lærere i kulturskolen og med forskere og/eller veiledere. Sagt på en annen måte foregår det et utviklingsarbeid i kulturskolen gjennom arbeid med læreplanen, og dette gir empiri som kan drøftes av oss som forskere.

Tidligere relevant forskning på området

Metodene som brukes i studien, har bakgrunn i Berg (1995, Berg mfl., 2016), og her finnes tilknytningspunkter til andre arbeider. Her brukes brevmetoden som et alternativ til åpne intervjuer for å gjennomføre studier av kulturanalyser med lærere på skoler. Metoden går ut på at deltakerne med bakgrunn i åpne spørsmål skriver et brev til forskerne som har ansvar for undersøkelsen. Brevmetoden er i norsk akademisk tradisjon tilpasset blant annet i to doktorgradsstudier med forskningsdesign innenfor aksjonsforskning med skoler som case. Den ene studien drøfter momenter ved lærernes læreplanarbeid for å tilrettelegge en inkluderende skole (Bjørnsrud, 2004). Den andre studien handler om dialogen og innhold i «elevsamtalen» mellom lærer og elev (Sjøbakken, 2012). Vi kjenner ikke til at det tidligere er brukt lignende metoder for å hente inn empiri for å analysere innhold i høringsprosesser med nasjonale læreplaner, verken for kulturskole eller andre skoleslag.

Høringsprosessen

Arbeidet med nye fagplaner for kulturskolene ble påbegynt i 2014. Norsk kulturskoleråd ønsket en grundig høringsprosess med de nye fagplanene. I første fase av dette arbeidet ble det opprettet fire nettverk av to eller tre kulturskoler hver. Slik ble det lagt til rette for fagsamarbeid mellom kulturskoler på fagnivå. Alle nettverk hadde minst ett team med lærere fra musikkfaget og ett team fra

et annet kulturskolefag, slik at alle fem fagene som høringsutkastet for nasjonale fagplaner ble dekket. Til sammen var 10 rektorer og 44 lærere med i høringsprosessen. I tillegg var det en ressursgruppe som fungerte som veiledere i arbeidet (Rønning, Rønningen og Westbye 2017).

Nettverkene som ble opprettet skulle være en arena for fagsamarbeid, refleksjon og utprøving av høringsutkastene til nye nasjonale fagplaner for kulturskolen, og det ble arrangert samlinger og møtepunkt for disse. Rektorene i de utvalgte kulturskolene var med som prosessledere og i prosjektorganiseringen. De deltakende skolene ble valgt og forespurt etter kriterier som at de var tilknyttet IRIS-området,¹⁵ der mange hadde arbeidet med fagutvikling nettopp gjennom dette prosjektet tidligere. Andre kriterier var at de var sterke på fagutviklingsarbeid, hadde aktive rektorer og kunne stille med fagpersonale innenfor de oppsatte fagområdene.

I tillegg til et mandat fra Norsk kulturskoleråd om å levere grundige høringsuttalelser skulle også prosjektet gi erfaringer med å forberede for implementering av fagplaner og planarbeid og kollegabasert utviklingsarbeid generelt (Rønning, Rønningen og Westbye 2017).

Teoretisk referanseramme for studien

For å drøfte den empiri som er tatt inn studien om skoleledere og læreres skriftlige refleksjoner med vurderinger om kulturskolenes nye læreplan, bruker vi relevante teoretiske referanserammer i fra organisasjonslæring, læreplanteori og fra aksjonsforskning.

Organisasjonslæring for delingskultur

Teoriene om organisasjonslæring har bakgrunn i sosiokulturelle perspektiver og ser sammenhenger mellom individuell og kollektiv

15 Se nærmere beskrivelse av IRIS-prosjektet i denne antologiens kapittel 2.

læring (Wells, 1999). Sagt på en annen måte har den enkelte deltaker både en selvstendig individuell rolle og en kollektiv rolle i lagarbeidet blant kollegene. For deling av kunnskap og erfaringer må det tilrettelegges muligheter for praksisfellesskap hvor refleksjoner og utveksling mellom deltakerne kan finne sted (Wenger, 2004).

I vår sammenheng blir individuelt og kollektivt arbeid med kulturskolens nye nasjonale rammeplan tilpasset for å få tilrettelagt et design som skaper et bytteforhold mellom utviklingsarbeid og forskning. I en slik prosess gjennom samarbeid vil de som deltar, finne fram til kunnskap og handlinger om forståelse av læreplanarbeid som de neppe kunne kommet fram til alene.

De individuelle erfaringene og den individuelle kunnskapen er forutsetninger for at fellesskapet lærer. Videre er designet avhengig av kollektive refleksjoner og deltakernes vilje og evne til å se i en felles retning framover. Slik sett kan delt kunnskap uttrykkes og være med å prege fellesskapets praksis. Organisasjonslæring preges gjerne av situasjoner med det komplekse, uforutsigbare og usikre. Individuelt og kollektivt arbeid blant deltakerne blir regnet som viktig for å skape utvikling av kompetanse. Det hevdes at deltakernes refleksjoner i praksisnære fellesskap er med på å forbedre handlinger i praksisfeltet (Senge, 2006).

Deltakerne må oppleve at de har handlingsrom for å reflektere rundt praktiske valg, og de må være innstilt på å forplikte seg på den prioriteringen av praktiske handlinger som blir gjort. Dette samsvarer godt med forståelse av medskapende møteformer gjennom deltakernes dialog. Det skapes forståelse av et problem gjennom tilrettelagt individuell og kollektiv refleksjon og handling. Deltakernes tause kunnskap blir artikulert, gjort synlig og forløst i fellesskapet. På denne måten kan organisasjonslæring være med på å skape mening i arbeidet med kulturskolens læreplan. Et konstruktivt samarbeid handler blant annet om å sammen utvikle den «uferdige» faglige forståelsen som etter hvert blir til. Løsningene er

ikke kjent på forhånd, og lærerne deltar gjennom en prosess hvor man tenker, påvirker og handler sammen med andre. Tillit, gjensidighet og likeverd mellom aktørene er grunnleggende i samspillet (Bjørnsrud, 2015).

Det er hevdet at kulturskoler har svak kultur for deling blant lærerne (Lystad, 2014). Slik vi ser det, kan dette tilskrives flere faktorer. For det første har mesterlæretradisjonen vært rådende i kulturskolen. Dette er en undervisningsform med stort individuelt ansvar hos den enkelte lærer og liten grad av kollektiv erfaringsdeling (Nielsen og Kvale, 1999).

Den enkelte lærer har i denne tradisjonen stor frihet og tillit til å undervise uten særlig kontroll eller vurdering fra andre enn eleven og gjennom elevens framgang og prestasjoner. Uten felles nasjonale kompetansemål for kulturskolen, med liten grad av tydelige målformuleringer lokalt og svake tradisjoner for planarbeid, står i prinsippet enhver lærer fritt til å legge opp undervisningen slik han ønsker. Det er da også naturlig å anta at lærere underviser og legger opp til en type undervisning som de selv har hatt erfaring med i sitt eget læringsløp. Vi vet at mange kulturskolelærere er utdannet som utøvende kunstnere, og de fleste har noe pedagogikk i fagkretsen (Rønningen, 2017). Det er plausibelt å anta at det i norsk kulturskole finnes en syklus der det foregår en reproduksjon av en profesjonsforståelse som utøver. Finn Holst skriver om situasjonen i Danmark for musikkfaget (Holst, 2013). Om musikkskolene (kulturskolene) beskriver han en syklisk bevegelse, der «konservatoriet leverer uddannede musikpædagoger (musikkolelærere), og musikkolen leverer egnede studerende til optagelse på konservatoriet (Holst, 2011, s. 84).

Videre er det strukturelle årsaker til at delingskulturen mange steder er svak. Mange kulturskolelærere er ansatt i små stillinger (<https://gsi.udir.no/>; Rønningen, 2017; Kulturskoleundersøkelsen, 2010). Fordi kulturskolene i mange kommuner er små, kan de kun

tilby små lærerstillinger innenfor de enkelte fagene. Av dette følger at den enkelte lærer enten må ha stillinger i mange kommuner, kombinere med annet arbeid, eller drive utstrakt frilansvirksomhet. Å sette av tid til organisert erfaringsdeling mellom pedagogene er derfor en stor utfordring. Dette ble rapportert som vanskelig og et substansielt hinder for en delingskultur av både ledere og pedagoger. Dette er imidlertid svært nødvendig dersom det skal utvikles en delingskultur i skolen (jfr. Tiller, 2006; Bjørnsrud, 2015). Fravær av fellestid for skoleutvikling har både med generell tidsbruk å gjøre, fordi tidsressursen oppfattes som knapp, men det handler også om å finne konkrete tidspunkt der kollegiet kan møtes. Til dette påligger også det i mange kulturskoler mange steder ikke finnes egnede fellesrom der lærerne møtes uformelt og mer tilfeldig.

Læreplanteori

De valgte temaene fra læreplanteorien er relevante for kulturskolelæreres arbeid med tolkning av teksten i den nye rammeplanen for påfølgende praktiske arbeid med elevene. Dette er grunnleggende momenter for utøvelsen av lærerrollen ved kulturskolene. Sagt annerledes er læreres evne til å lese og tolke læreplaner et sentralt tema innenfor læreplanteori og dette drøftes og benevnes som blant annet *curriculum literacy* (Engelsen 2015).

Læreplaner er ikke detaljerte oppskrifter som skoleledere og lærere skal følge. Deltakerne i læreplanarbeidet på en skole må gjennom lesning og tolkning av den nasjonale læreplanen ha forståelse for at de har en pedagogisk handlefrihet som gir dem handlingsrom i utviklingsarbeid ved skolen (Ben-Peretz, 1990; Bjørnsrud, 2005).

I dette perspektivet er det forståelse for at skolens folk må forberedes og utvikles til å være både kritiske, analytiske og bearbeidende i læreplanprosessen. Dette fordi læreplanens tekst må

tilrettelegges og tilpasses til mangfoldet av skolekontekster. Det trengs en gjensidighet mellom hva lærerne kan trekke ut av potensialet som ligger i læreplanen, og den tilretteleggingen som skjer ved egen arbeidsplass.

På et slikt grunnlag kan ikke lærerne være passive og lite involverende når det gjelder læreplanarbeidet i skolen. En god strategi for at deltakerne skal få forståelse av læreplanprosesser og utvikle sitt potensial innenfor *curriculum literacy*, er å gjennomføre strukturerte analyser av læreplaner og annet læreplanmaterieell. Lærernes profesjonelle mandat er å behandle læreplanprosessen med respekt og omsorg (Ben-Peretz, 1990).

Med bakgrunn i det ovennevnte er ikke diskusjoner i grupper noen ny strategi for å utvikle kompetanse i et personale. Teamsamarbeid blir imidlertid sett på som en nødvendig arbeidsform for å utvikle kompetanse. Rollen som *the teacher as a learner* som kontinuerlig utvikler sin viten gjennom *curriculum literacy* – og dermed også sin forståelse av *curriculum potential* – er knyttet til lærerens involvering og drøftinger i team (Engelsen, 2015).

Aksjonsforskning

Den teoretiske referanserammen for aksjonsforskning har bakgrunn i Carr og Kemmis' klassiske bok (1986). Vi plasserer vår studie i relasjon til begrepet *practical action research*, hvor det er gjensidig samarbeid mellom forskere og deltakerne fra praksisfeltet. Forskeren oppmuntrer deltakerne til å reflektere rundt temaer i egen praksis og får en rolle som prosessveileder for å utvikle kompetanse hos deltakerne. Fordi denne retningen utvikler deltakernes evne til å begrunne praksis, har den fått navnet «praktisk aksjonsforskning» (Carr og Kemmis, 1986).

Hensikten er å både kunne utvikle deltakernes forståelse av egen praksis og å utvikle teori. Den strategi som brukes for å få fram empiri i vår studie, knyttes hovedsakelig til forståelsen av hva som

menes med praktisk aksjonsforskning. Vår studie preges av et forskende partnerskap med skolelederne og lærerne i kulturskolen på den ene siden og forsker og/eller veileder på den andre siden. Den praktiske aksjonsforskningen ivaretar gjennom et forskende partnerskap i bytteforholdet mellom tilrettelegging av utviklingsarbeid og innsamling av empiri om utviklingsarbeidet (Bjørnsrud, 2015).

Kalleberg (2004) foretar et skille mellom aksjonsforskning som profesjonelt arbeid og aksjonsforskning som forskningsopplegg. Aksjonsforskning bør, slik han ser det, kunne omfatte begge deler. Dessuten ser han at vitenskapen uansett tilnærming må ha noen spesielle kjennetegn som både vil være med i de planene vi har for forskning, og når vi skal presentere resultatene fra forskning. Disse kjennetegnene identifiserer han som fire vesentlige elementer som også gjelder for aksjonsforskning.

Disse er for det første *spørsmål* som gir prosjektet retning. Vi kan med andre ord ikke forske uten spørsmål. For det andre hører det med å få innhentet empiri eller *datamateriale*. For det tredje gjør vi bruk av *begreper* inkludert modeller og typologi. For det fjerde er en forskingsprosess karakterisert ved å være en argumenterende bevegelse mellom spørsmål og *sva*r (Kalleberg, 2004).

Samtidig er det i aksjonsforskning, som i annen forskning, et krav om at det skal produseres vitenskapelige tekster eller rapporter fra prosjektet som kan vurderes av kolleger. Med bakgrunn i det materialet som er samlet inn, kan det i rapporter utvikles nye begreper og ny skriftlig forståelse av temaet eller området. Det vil med andre ord si at den empiri som er kommet inn, skal drøftes i sammenheng med relevant teori eller teoretiske referanserammer.

Når det gjelder forskerrollen, har det vært sentralt å være mest mulig nøytral og ikke vise tydelig støtte eller motstand som kan legge føringer på forskningsdeltakerne (Creswell, 2013). Forskerrollen innebærer samtidig å finne balanse mellom faren for «stor distanse» og mangel på distanse ved å «være for nær» dem det

forskes med eller på (Denzin og Lincoln, 2008). Dette er momenter ved forskerrollen som vi har tatt spesielt hensyn til ved gjennomføringen av studien.

Metode

I tråd med rammene for praktisk aksjonsforskning handler vår metode om å legge til rette for refleksjoner omkring egen praksis (Carr og Kemmis, 1986). Empiri blir på denne måten ikke bare samlet sammen og analysert av forskerne, men forskningsspørsmålene og svarene blir en del av deltakernes utviklingsprosess.

Som nevnt innledningsvis er studien en tilpasning av brevmetoden (Berg, 1995; Berg mfl., 2016). I studien er det tilrettelagt for individuelle og kollektive prosesser ved at skoleledere og lærere skal skrive korte tekster eller fortellinger som svar på spørsmål. Dette er en strukturert prosess som gir empiri om deltakernes refleksjoner og handlinger om studiens problemstilling. Deltakerne artikulere eller forløser sin kunnskap og erfaringer gjennom å svare skriftlig på spørsmål. Disse skriftlige svarene analyserer og vurderer vi som forskere i sammenheng med relevant teori (Bjørnsrud, 2004, 2005, 2015; Sjøbakken, 2012).

Dette har gitt studien empiri som viser deltakernes egen stemme og egne skrevne ord i sammenheng med svar på studiens forskningsspørsmål. Ved å bruke fortellinger vil man kunne finne sammenhenger og utfordringer i innholdet. Gjennom fortellingene kommer det fram både muligheter og hindringer (Bruner mfl., 2006.).

En sentral faktor i arbeidet har vært en tilpasset tilrettelegging etter ITP-modellen, slik den er utviklet og presentert av Bjørnsrud (2015). ITP-modellen er en strategi der det stilles spørsmål som det skal gis tid til å reflekteres over individuelt (I), deretter skal de individuelle svar deles og drøftes i team (T), og bearbeides og presenteres i plenum (P). Spørsmålene vi brukte, var åpne, og skulle skape

bred refleksjon over egen erfaring i møte med temaet, som var læreplanarbeid. Innledende spørsmål til ITP-sesjonen på den første samlingen var: «Hvordan kan jeg beskrive meg selv som lærer og hva som motiverer meg i en undervisningssituasjon? Hvilke av mine kunnskaper vil jeg dele med mine kollegaer, hvorfor og hvordan? Hva kjennetegner kvalitet i en lokal læreplan for mitt fag?» (Rønning, Rønningen og Westby, 2016).

Det ble gitt tid til individuell refleksjon og nedskrivning av svar, som så ble delt og drøftet i teamene. Hvert team fikk som oppgave å besvare spørsmålene i et felles dokument, der de individuelle refleksjonene ble sammenholdt og ivaretatt. De ble også bedt om å finne fram til et utvalg sitater som følte representative eller ivaretok det deltakerne oppfattet som sentrale perspektiver. Teamenes besvarelser var grunnlag for presentasjonen i plenum, og ble også sendt per mail til en koordinator, som redigerte svarene fra alle teamene inn i ett dokument. Det er disse tekstene som er det skriftlige materialet som vurderes i denne studien. Disse ble også presentert på neste nettverkssamling, slik at alle deltakerne fikk mulighet til å korrigere og bekrefte. Slik får deltakerne tillit til at synspunktene i empirien er ivaretatt på en god måte.

Videre ble det på bakgrunn av innkomne svar via ITP-metoden også formulert nye spørsmål, og det ble også lagt opp til hva vi velger å kalle TIP-metoden. TIP er en tillemping av brevmetoden og ITP. I brevmetoden skriver hver enkelt informant brev med sine refleksjoner til prosjektledelsen/forskere (Bjørnsrud, 2015). I TIP-metoden slik prosjektledelsen utarbeidet denne, ble teamene samlet først (T), og sammen lagde de spørsmål som senere skulle besvares individuelt (I) og sendes til prosjektledelsen, som sammenfattet innholdet og presenterte det på neste samling i plenum (P). I tillegg til å gi god informasjon og gode prosesser som ved ITP og brevmetoden, var TIP-metoden godt egnet til å framskaffe relevante spørsmål som også kunne brukes i neste fase

i høringsprosessen og i utviklingsarbeid i kulturskoler generelt. Dette er videre dokumentert i prosjektets rapport (Rønning, Westby og Rønningen, 2016).

Arbeid med fagplaner vil ofte være *deduktivt* – idet planen gir generelle føringer eller tekst som skal deduseres ned til konsekvenser i praksisfeltet der den skal virke. En grundig høring av et fagplanutkast vil også være et deduktivt arbeid, ettersom man da må se for seg hvilke konsekvenser planens styrende tekst kan ha for på praksisfeltet, og mottakernes respons på innholdet. På den annen side vil enhver utviklingsprosess basert på aksjonslæring som strategi være en *induktiv* prosess, der man tar utgangspunkt i det som finnes hos deltakerne i praksisfeltet, og ut i fra fellesnevnerne i dette finner grunnlag for å bygge teori og konkretisere en utvikling som kan evalueres. En induktiv metode går fra de enkelte data (her: individuelle erfaringer som deles) og forsøker å finne allmenne prinsipper (her: som kan utvikle organisasjonen). Prosessen starter i praksis, og man finner momenter som kan løftes ut og sammenfattes i en plan eller i mer allmenngyldige tiltak. Denne studiens metode, med en kombinasjon av en utviklingsprosess og fagplanhøring, kan ikke ses på som verken rent induktiv eller deduktiv, men som en kombinasjon av disse to, noe som også utløser synergier. Analysen av tekstene til lærerne viser for det første hva vi mener er relevant teori innenfor studiens problemstilling. For det andre viser mønster som kommer fram i analysen, lærernes erfaringer og forståelse av vår problemstilling og forskningsspørsmål. Analysen bygger dermed på sentrale momenter ved abduksjon slik det forklares for eksempel hos Alvesson og Sköldbberg (1994). Abduksjon som strategi er forskjellig fra induksjon og deduksjon. I likhet med induksjon går abduksjon som strategi ut fra enkelttilfeller i empirien, men tar samtidig i bruk teoretiske begreper og forestillinger, som i deduksjon, for å forstå den aktuelle empiri (Schurz, 2008). Under prosessen i studiet utvikles det empiriske analysen

gradvis samtidig med at det utbygges og justeres med nye referanser innenfor teorien.

Svarene på spørsmålene i ITP-prosessene danner altså det primære empirigrunnlaget for denne artikkelen. I praktisk aksjonsforskning er det sentralt at refleksjonen og resultater kan kunne føre til nye handlinger og endret praksis (Carr og Kemmis, 1986). I denne studien har det jevnlig vært møter i det forskende partnerskap med rektorene og ressursgruppe for å justere prosessen videre, og resultatene fra ITP og de andre verktøyene som ble brukt, ble analysert og gav impulser til å styre prosessen videre. På denne måten er også selve prosessen og refleksjonene rundt denne en del av det empiriske grunnlaget for denne artikkelen. Etter endt prosjekt og med utarbeidet kladd til hørings svar var det en oppsummering fra rektorene i et felles prosjektmøte. Denne evalueringen er tatt med i prosjektrapporten (Rønning, Rønningen og Westby, 2016) og er også en del av datagrunnlaget for denne artikkelen.

Gjennom en nærlesning av tekstene sorterte vi dette ut i ulike kategorier som kunne svare på problemstillingen: *Hva blir sentrale temaer når høringsgrupper i kulturskolen vurderer innhold i den nye læreplanen?*

Vi valgte så å ordne funnene under to kategorier som vi opplevde som tydelige i materialet og fruktbare i forhold til å belyse problemstillingen. Disse to kategoriene er *delingskultur i deltakerskolene* og *lærerrollen i balanse mellom handlingsrom og handlingstvang*. Den videre diskusjonen er derfor også ordnet etter disse kategoriene, hvor vi også bruker sitater fra svarene til deltakerne slik de ble dokumentert gjennom ITP-prosessen.

Delingskultur i deltakerskolene

Det var ved prosjektets begynnelse en antakelse fra alle involverte at det var for lite deling i kulturskolen (jf. Lystad, 2014). Muligheten

til å komme sammen i nettverk, dele erfaringer og sammen arbeide med tilbakemeldinger på rammeplanutkastet var sett på som positivt og klart en viktig motivasjonsgrunn hos både lærere og rektorer for å delta i prosjektet. Delingskultur (Bjørnsrud, 2015) var også et av hovedpunktene det ble stilt spørsmål om til rektorene som deltok i prosjektet.

Rektorene ble bedt om å reflektere over dette på evaluerings-samlingen etter endt prosjekt, og de kom fram til at fokuseringen på erfaringsdeling og refleksjon som hadde vært gjennomgående i prosjektet, var positivt på flere måter. Det gav for det første trygghet og tillit i gruppene, og dermed fornøyde deltakere. Det gav eierskap til utviklingsprosessen, økt refleksjon over planarbeid generelt og til arbeidet med høringssvaret spesielt, og ikke minst gav det økt bevissthet omkring egen profesjonsutøvelse, noe som muliggjør utvikling både individuelt og for kollegiet (jf. Wells, 1999). Dette ble særlig drøftet på evalueringssamlingen for alle rektorene og ressursgruppen etter endt prosjekt, og kan eksemplifiseres gjennom følgende sitat fra en av rektorene: «Det var en stor glede for lærerne å kunne treffe kollegaer og diskutere deres fag og metode. Flere av seksjonene med bare én eller få lærere fra en skole ble spesielt inspirert av å møte andre med samme fagbakgrunn.»¹⁶ Deltakernes refleksjoner i praksisnære felleskap er med på å forbedre handlinger i praksisfeltet (Senge, 2006).

Lærerne formidler at de oppfatter at det er en svak delingskultur innenfor kulturskolens rammer. Men det kommer også klart fram gjennom forskningsmaterialet i dette prosjektet at lærerne *ønsker* å dele mer. De er ikke redd for å dele, og de sier om seg selv at de har noe som de anser som verdifullt å kunne deles med andre. Deltakernes deling av kunnskap og erfaringer gir muligheter

16 Alle direkte sitater i denne delen av artikkelen er hentet fra ITP/TIP-arbeider gjennom prosjektet, slik det er forklart i metodedelene.

for praksisfellesskap hvor refleksjoner og utvikling kan finne sted (Wenger, 2004). Denne positiviteten til å dele vitner om en ganske stor trygghet i egen profesjonsutøvelse, noe som reflekteres i følgende adjektiver som kom fram i ITP-arbeidet der spørsmålet var «Hvordan kan jeg beskrive meg selv som lærer»: trygg, leken, morsom, kreativ, streng, tålmodig, konservativ, lyttende, strukturert, allsidig, fleksibel, målrettet, åpen, engasjert.

Muligheten for erfaringsdeling og faglig utveksling mellom fagpedagoger (for eksempel mellom danselærere, mellom messingblåsere eller lignende) oppleves som liten i den daglige yrkesutøvelsen fordi det lokalt finnes få pedagoger med nær beslektede fag, og liten tid til slike møter (<https://gsi.udir.no/>; Rønningen, 2017; Kulturskoleundersøkelsen, 2010). I de mindre kulturskolene er det ofte kun én lærer i hvert fag (for eksempel én pianolærer, én som underviser i klassisk gitar, én dramalærer osv.). Dette gjør at mange påpeker at det eksisterer en slags faglig ensomhet, og at dette er et hinder for personlig fagutvikling og inspirasjon, og dermed også for utvikling i fagmiljøer og i kulturskolene. Lærerne var enige om at det er et stort potensial i samarbeid og deling: «Samarbeid med andre lærere er lærerikt og utviklende [...]. Lærere som ikke har prøvd det, vet ikke hvilke fordeler dette har.»

Mange av deltakerne i studien har sin profesjonsidentitet innenfor et mesterlæreparadigme (Nielsen og Kvale, 1999) og utviser en tydelig motvilje mot å undervise i større grupper. Noen hevder imidlertid at deling av pedagogiske erfaringer og erfaringskunnskap omkring gruppeledelse vil kunne resultere i økt trygghet hos lærere som underviser i grupper. Dette elementet ble et spesielt viktig punkt i møte med høringsutkastet til fagplanene, fordi planene styrer kulturskolen noe mer over på gruppeundervisning. Denne dreiningen skaper behov for en annen kompetanse i kulturskolene, og flere av lærerne uttrykte bekymring for om de måtte undervise på denne måten. Fra en undersøkelse med tyngdepunkt

i den samme regionen som dette prosjektet er gjort, vet man at rektorene vurderer at det er mangel på kompetanse innenfor gruppedidaktikk (Rønningen, 2017). Usikkerheten hos mange lærere omkring det å undervise i større grupper ble trukket fram som et område der erfaringsdeling kan bidra til forandring og utvikling.

Flere lærere snakker også om deling på vegne av sitt fag, altså hvordan deres fagtradisjoner kan være til nytte overfor andre fag i kulturskolen. En teaterlærer uttrykte følgende: «Jeg som teaterlærer har sikkert noe å dele med andre faggrupper når det gjelder tilstedeværelse, formidling, oppvarming, bevissthet rundt tema/innhold, kontakt med egen kropp og sanseapparat og historiefortelling.» En folkemusiker mener at det bør være en «folkemusikalsk grunnmur» i alle musikkfag, og at det kan «styrke alle sjangre», og antyder med det at folkemusikklærerne kan være en spesiell ressurs for kollegiet i så henseende.

Noe av profesjonskunnskapen ble sett på som vanskelig å dele fordi den er nær knyttet til personlige egenskaper, eller fordi den ikke så lett lar seg språkfeste. En lærer gav uttrykk for at en verdifull kompetanse i hans jobb var å ha tålmodighet. Han skrev: «Jeg kan ikke undervise andre folk i tålmodighet.» Dette utsagnet kan forstås som et uttrykk for en holdning der det finnes viktige profesjonsegenskaper som ikke så lett lar seg utvikle i kollegiet. Vi tror imidlertid med støtte i Carr og Kemmis (1986) og Bjørnsrud (2005) at refleksjons- og delingsprosesser også overfor mer uåtgripelig taus kunnskap vil kunne skape god utvikling gjennom å utvikle deltakernes evne til å begrunne praksis.

Det er påtåkelig i materialet at det later til at viljen og den positive innstillingen til å dele av egne tanker og erfaringer står høyere enn ønsket om å få del i andres erfaringer. Dette kan være en konsekvens av måten spørsmålene ble stilt på i ITP-oppgavene, men det kan også anskueliggjøre en generell motvilje mot endring i kollegiet, og en frykt for å bli styrt. Dette leder oss inn på temaet for neste avsnitt.

Lærerrollen i en balanse mellom handlingsrom og handlingstvang

Det empiriske materialet i dette prosjektet viser at lærerne som var med, er stolte av yrket og faget sitt samtidig som de la vekt på betydningen av stort handlingsrom i arbeidet med rammeplanen (Ben-Peretz, 1990). Lærerne ser både på sin profesjon generelt og sin egen profesjonsutøvelse med stolthet. De mener de har høy fagkunnskap og forvalter viktige tradisjoner, og de mener de bidrar med noe som er viktig for barn og unge og for samfunnet. Lærerne framhever også elevens læringsglede og resultater som spesielt motiverende i sitt arbeid. Å se at elevene er motivert og *får* motivasjon, og å oppleve elevenes mestring, progresjon og utvikling gir mening for lærerne, og én av dem sa at: «Det å kunne motivere elevene som en dyktig utøver og forbilde selv, er viktig.» Videre heter det fra en annen lærer: «Når elever har et sterkt ønske om hva de skal lære, så vil jeg ivareta den motivasjonen.» For å gjøre dette, trengs «tillit fra ledelsen, kunstnerisk og pedagogisk frihet».

Gjennomgående innenfor alle kulturskolens fag er det den relasjonelle i møtet mellom læreren og eleven som framheves som meningsfullt og viktig. Friheten til å gjøre pedagogiske valg i møtet med elevene blir vektlagt i forbindelse med dette (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015), men dette underslår ikke betydningen av å forberede seg godt til timene. Dette reflekteres i følgende utsagn fra ITP prosessen: «Ingen lærer kommer uforberedt til timene – de som gjør det, er en utdøende rase.»

Det kommer tydelig fram i svarene fra deltakerne så vel som i prosessen underveis at lærerne setter pris på friheten til å velge det pedagogiske opplegget som kjennes riktig for læreren og hensiktsmessig for elevene (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015). Dette kommer til uttrykk både gjennom konkrete utsagn i ITP-prosessene, som «jeg vil ikke bli tvunget til å gjøre noe som ikke er riktig for meg», eller «detaljeringnivået i fagplanen

er for høyt», og dette var svært tydelige holdninger som ble erfart av prosjektgruppen gjennom hele prosjektperioden. Profesjonsforståelsen og -stoltheten reflekteres i en frykt for at rammeplanen skal binde læreren gjennom å legge for sterke føringer på undervisningen. Det var svært stor skepsis blant lærerne omkring læreplanens detaljeringsnivå, og hvor styrende denne skulle være: «Fagplanen skal være et arbeidsverktøy, ikke et kontrollorgan. Læreren har det pedagogiske ansvaret og må kunne bruke sin egenart.» Det var således lett å merke frykten for at en sentralt gitt fagplan skulle sette for trange rammer for lærernes profesjonsutøvelse.

Dette kan også forklare hvorfor positiviteten for en sterkere delingskultur virket til å være rettet mot det å dele av sine egne erfaringer, ikke på verdien av å få del i de andres erfaring for egen utvikling. Idet profesjonsidentiteten er sterk hos lærerne, og at den er knyttet til relasjonelle egenskaper og det å se den enkelte eleven, kan man anta at dette for noen oppleves som mer risikofyllt å dele. Det å være en rollemodell ble trukket fram som viktig, og det vil være tettere innvevet i livet også utenfor profesjonen, og slik mer sårbart, enn «bare» å skulle representere en avgrenset kunnskap/ferdighet som tilhører yrket. Relasjonelle ferdigheter anses altså som viktig i profesjonen, men som vanskelig å dele, og det er en frykt for at rammeplanen skal true den friheten som lærerne føler de trenger for å ivareta den enkelte eleven (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015). Denne trusselen kan hos noen lærere særlig være knyttet til at oppgavene blir for mange og omfattende i forhold til den tiden som er tilgjengelig. En lærer uttrykte: «Det føles som om du har en elefant og skal få plass til den i en liten fyrstikkeske.» En annen trussel er de føringer som truer yrkesforståelsen med stor individuell frihet og det store handlingsrommet lærerne har: «Jeg må ikke bli tvunget til å gjøre noe som ikke er riktig for meg.»

Oppsummering

Med bakgrunn i vår tidligere henvisning til annen forskning med brevmetoden (Berg, 1995; Berg mfl., 2016; Bjørnsrud, 2004, 2005, 2015; Sjøbakken, 2012) vil vi understreke at dette forskningsdesignet har vært spesielt egnet til å skape et bytteforhold mellom deler av høringsprosessen med læreplanen og innsamling av empiri til forskning.

For det første viser den gjennomførte høringsprosessen til en arbeidsform som kombinerer utviklingsarbeid og forskning (Kalleberg, 2004; Bjørnsrud, 2005, 2015). Prosjektet besto av et definert oppdrag å gjøre en grundig høringsprosess rundt utkastet til kulturskolens rammeplaner, en pilotering av en utviklingsprosess og et design tilrettelagt etter prinsipper i fra praktisk aksjonsforskning (Carr og Kemmis, 1986), som bygger og formidler kunnskap på en vitenskapelig forsvarlig måte. Fagplanhøringen kan tenkes å ha blitt bedre fordi delingskulturen som ble etablert i nettverkene, gjorde det enklere å koble planen til den erfarte praksis i kulturskolene. Samtidig som lærernes egne praksiser og erfaringer ble delt og reflektert over, ble det innført deler av fagplanutkastene og teori i forbindelse med dette, som igjen ble drøftet mot erfaringene som ble delt. Noe av dette ble meldt tilbake til gruppene, som utarbeidet utkast til fagplaner og gav disse en mulighet til å justere noe underveis. Utviklingsprosessen kan tenkes å ha blitt styrket fordi det ble gitt tekster som på forskjellige vis relaterer til praksiserfaringene som kunne prøves opp mot elementer i planen. Fagplanutkastet forstått som foreløpig «teori» fungerte som en katalysator for refleksjonen omkring egen praksis. Arbeidet har vært preget av praktisk aksjonsforskning (Carr og Kemmis, 1986), både med tanke på å hjelpe til med begrepsfesting underveis og med å formidle resultater.

For det andre viser fagplanhøringen at det er ønsker om en forbedret og styrket delingskultur i kulturskolene. Vi har hevdet at det finnes en svak delingskultur i kulturskolen, og at det er et stort

potensial for utvikling i det å dele erfaringer og kunnskap. Samtidig er delingskultur gjennom individuell og kollektivt arbeid en viktig faktor i utviklingsarbeid (Bjørnsrud, 2005; 2015; Senge, 2006; Tiller, 1999; Wells, 1999; Wenger, 2004). Det er også en vilje blant lærerne til å dele mer av sine erfaringer, men det finnes mange både strukturelle og kulturelle hindre. For at kulturskolefeltet skal kunne utvikle seg videre, vil en økt fokusering på, og bedre rammer for, delingskultur være en forutsetning.

For det tredje er det et viktig funn at deltakerne fra kulturskolene er opptatt av at det må være en balanse mellom et tilstrekkelig handlingsrom og føringer gjennom en rammeplan (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015). Lærerne mener seg godt kvalifisert for den jobben de gjør, men det er noe usikkerhet omkring det å skulle påta seg andre og nye oppgaver. Lærerne er redde for handlingstvang, og de ønsker å beholde en stor valgfrihet i undervisningen, men uttaler glede over å være del av faglige og sosiale delingsfelleskap. Det er derfor sentralt for skolekulturen at ledelsen finner en god balanse mellom styring av læreplanarbeidet og handlingsrom for lærernes kreativitet og skapende evner.

Referanser

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Gøteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G., Strang, R. og Sundh, F. (2016). Kulturanalys i förskolar och skolar. I U. Auno, G. Berg, og F. Sundh (red.), *Metodhandbok för förskolechefer och rektorer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud (red.), *Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bjørnsrud, H. (2015) (red.), *Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Bruner, J., Feldman, C. F, Hermansen, M og Molin, J. (2006). *Narrative, Learning and Culture*. Copenhagen: New Social Science Monographs.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Engelsen, B.U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holst, F. (2013). *Professionell Musikk lærer praksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d.-avhandling, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2011). Musikk lærer kompetencer mellem uddannelse til og udøvelse av musikundervisning. I S.-E. Holgersen, S. Graabræk Nielsen, og L. Väkevä (red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, vol. 13 (s. 77–92). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.
- Lystad, L. (2014). Profesjonsutvikling – en ledes tilrettelegging for profesjonsutvikling i kulturskolen. Masteroppgave i utdanningsledelse, Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Kalleberg, R. (2004). Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I M. Hammersley og P. Atkinson (red.), *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (s.7–28). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulturskoleutvalget (2010). *Kulturskoleundersøkelsen 2010*. www.noku.no/sfiles/9/30/1/file/kulturskoleutvalget-kortrapport-ferdig.pdf

- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen og S. Kvale (red.), *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Mangfold og fordypning*. Rammeplan for kulturskolen. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplansaksjonen/rammeplanen>
- Mc Niff, J. (2002). *Action research for professional development*. <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp> (lastet ned 03.11.16).
- Sjøbakken, O.J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rønningen, R.J., Rønningen A. og Westbye I. A. (2017). *Rapport høringsprosess rammeplanens kapittel 3, fase 1*. Trondheim, Norsk kulturskoleråd.
- Rønningen, A. (2017). *Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse*. Upublisert/under publisering.
- Schurz, G. (2008). Patterns of abduction. *Synthese*, vol.164 (2), s. 201–234. doi: 10.1007/s11229-007-9223-4
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency. doi: 10.1109/MS.2000.820021
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory Of Education*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511605895
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.