

Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

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



KAPITTEL 12

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole - ekspansiv læring eller bistandsarbeid?

Brit Ågot Brøske | Fagseksjon for musikkpedagogikk
og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

Abstract

This article focuses on collaboration between Municipal Music and Art schools and Primary schools in a theoretical perspective. With cultural historical activity theory as a frame, the text explores conditions for expansive learning to take place within the two activity systems at play. The two schools are based on different historical traditions, related to different content and ways of teaching as well as regulated of different frames and rules. This contributes in both possibilities and challenges when collaborating with each other, and in the article several issues are discussed both related to expansion of the object, expansive learning among teachers as well as among pupils. It is argued that a reciprocal collaboration with long-term

goals and intentions at sight, could contribute in valuable expansive learning within the institutions.

Innledning

Denne artikkelen fokuserer på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, der jeg fra et teoretisk perspektiv ønsker å undersøke hvordan samarbeid mellom disse skoleslagene kan bidra til utvikling og læring. Det er intensjoner om at kulturskolen skal utvikles til et ressurscenter, som blant annet innebærer økt samarbeid med andre opplæringsinstitusjoner, som barnehage og grunnskole (Norsk kulturskoleråd, 2016). Også i fagplanen i musikk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, er det beskrivelser av samarbeid med kulturskolen under formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Begge skoleslagene har dermed uttalte målsettinger og intensjoner om å samarbeide med hverandre. Selv om både kulturskole og grunnskole er utdanningsinstitusjoner, representerer og bygger de på ulike verdier, historiske tradisjoner, planer, rammer, visjoner og mål. Dette vil på ulike måter påvirke og ha betydning for samarbeidet mellom dem, og på hvilke måter møter mellom skoleslagene kan muliggjøre eller hindre læring og utvikling.

I denne teksten er det nettopp betingelser for læring og utvikling i samarbeidsprosjekter som er temaet. Sosiokulturell aktivitetsteori (Engeström, 1987) brukes som et teoretisk rammeverk, der jeg særlig fokuserer på ekspansiv læring og motsetninger og spenninger som drivkraft for utvikling og ekspansiv læring. Aktivitetsteori er særlig egnet for å undersøke og forstå læring der minst to aktivitetssystemer er involvert og interagerer (Engeström og Sannino, 2010; Vennebo, 2016), slik som man kan se for seg i samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Problemstillingen for denne teksten er: *Hvordan kan motsetninger og spenninger*

fungere som betingelser for ekspansiv læring i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole?

Teksten er en teoretisk analyse av mulighetsbetingelser for ekspansiv læring i samarbeidet, og diskuterer dermed ikke konkrete prosjekter og kvaliteten i slike. I lys av aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring argumenterer jeg for at samarbeid kan bidra til ekspansjon av objektet for aktiviteten (musikkundervisningen i samarbeidsprosjekter) gjennom bevissthet omkring forskjeller og det flerstemte, kombinert med en interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt. Gjennom en åpen holdning fra begge skoleslag kan objektet utfordres gjennom motsetninger i møter mellom aktivitetssystemene. Nye mål og objekter kan komme til syne, og nye former for praksis kan utvikles, både i grunnskolens musikkfag, i kulturskolens musikkfag og i det musikkfaget som utvikles i samarbeidet. Videre argumenterer jeg for at lærere fra begge skoleslag bør involveres i samarbeidet, nettopp for å legge til rette for at motsetninger kommer til syne. Jeg argumenterer dermed for en horisontal arbeidsdeling, der kompetanse hos grunnskolelærere og kulturskolelærere ses som likeverdige. Da kan det legges til rette for utvikling og ekspansiv læring i et langsiktig samarbeid heller enn at samarbeidsprosjekter bygger på en idé om bistand; at noen hjelper eller gir noe (her kompetanse) til noen andre.

I første del av artikkelen presenteres sosiokulturell aktivitetsteori og relevant forskning som bruker aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring; deretter presenteres kulturskolen og grunnskolen som to aktivitetssystemer. Den videre diskusjonen i teksten er organisert i tre deler, der jeg først fokuserer på betingelser for ekspansjon av objektet. Deretter diskuterer jeg muligheter for ekspansjon hos lærere som er involvert i samarbeidsprosjekter, og til slutt ser jeg på muligheter for ekspansiv læring hos elever.

Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole er et underforsket felt i Norge og Norden, men et forskningsfelt som synes å ha en økende interesse. Noen studier har sett på kulturskolelærerrollen (Kalsnes, 2014), yrkesfeltet som musikkpedagoger utdannes til (Brøske Danielsen og Johansen, 2012; Kalsnes, 2012) og samarbeid mellom kulturskole og grunnskole fra et ledelsesperspektiv (Angelo og Emstad 2015; Waagen, 2015). Ingen av disse arbeidene gjør bruk av aktivitetsteori som teoretisk rammeverk eller analyseverktøy.

Kulturhistorisk aktivitetsteori bygger på ideen om at vi lærer og utvikler vår bevissthet gjennom sosial deltakelse og knytter seg til Vygotskys prinsipp om mediering (Vygotsky, 1978). Aktivitetsteori har utviklet seg gjennom flere generasjoner. Leont'ev (1981) utviklet forståelsen av en grunnleggende forskjell mellom individuelle og kollektive aktiviteter og utviklet en modell som i tillegg til subjekt, objekt og medierende artefakter inneholdt de tre komponentene *regler*, *arbeidsdeling* og *community* (fellesskap) (Engeström, 1987; Engeström, 2001; de Lange, 2014). De seks komponentene er gjensidig avhengig av hverandre og danner til sammen en modell eller struktur over et aktivitetssystem (Engeström, 1987). Et aktivitetssystem kan defineres som en gruppe med mennesker som deler et felles mål og motiv over tid (de Lange, 2014). Ideen om indre motsetninger som en drivkraft for utvikling og endring i aktivitetssystemer ble etablert, med fokus på innbyrdes relasjoner mellom subjektet og fellesskapet som subjektet er en del av (Engeström, 2001). Dette fokuset kan finnes i noen studier som bruker aktivitetsteori innen musikkfeltet. Aktivitetsteori har blitt brukt som en metodisk framgangsmåte eller analytisk redskap, blant annet for å undersøke musikalsk læring i et kirkekor, og hvordan korsangerne forholder seg til den kulturelle konteksten de er en del av (Welch, 2007). Aktivitetsteori har vært utgangspunkt for å beskrive og identifisere interaksjoner mellom barn

som samarbeider i komponerings- og arrangeringsaktiviteter (Burnard og Younker, 2008), der ulike elementer, som medierende artefakter, regler og arbeidsdeling, identifiseres i interaksjonen og samarbeidet som finner sted. I en undersøkelse av kreativ musikkaktivitet og læring i grupper har aktivitetsteori blitt brukt i analyser (Burnard og Dragovic, 2015). Funnene i denne studien viser hvordan støttende tilbakemeldinger og styrking av elevens egne beslutninger i kreative musikalske aktiviteter kan bidra til å styrke elevens «wellbeing». Aktivitetsteori har blitt brukt i to doktorgradsavhandlinger om improvisasjon. En som fokuserer på orgelimprovisasjon (Johansson, 2008) og en annen som omhandler temaet å øve på jazzimprovisasjon (Johansen, 2013). Johansen (2013) lanserer konseptet utforskende øving gjennom varierte, mangfoldige og komplekse øvingspraksiser (Johansen, 2013). Improvisasjon er også tema i en studie der aktivitetsteori brukes for å forstå hva som kjennetegner improvisasjon, og hvordan en gruppe musikere improviserer sammen (Burrows, 2004). I en studie som har sett på tre ulike caser, har aktivitetsteori både blitt brukt som et analytisk redskap og videreutviklet gjennom en tredimensjonal modell for å kunne favne den gjensidige påvirkningen og forholdet mellom mål for aktiviteten og subjektets identitet (Henley, 2015; Henley, Caulfield, Wilson og Wilkinson, 2012). Denne tredimensjonale modellen har gitt forståelse av forholdet mellom musikkaktivitet og personlige og sosiale transformasjoner (Henley 2015; Henley, Caulfield, Wilson og Wilkinson, 2012). Ingen av disse studiene innen musikkfeltet har fokusert eksplisitt på samarbeid og interaksjon mellom to eller flere aktivitetssystemer, som ble sentralt i tredje generasjons aktivitetsteori (Engeström, 2001) og som også er tema i denne teksten.

Tredje generasjons aktivitetsteori bygger på erkjennelsen av at ingen virksomheter i realiteten opererer isolert eller uavhengig (de Lange, 2014), og at aktivitetssystemene rommer mange ulike og

samtidige perspektiver, meninger, tradisjoner og interesser. Dette uttrykkes gjennom begrepet *flerstemthet* og relaterer seg til motsetninger som en sentral kilde utvikling (Engeström, 2001). Når ulike systemer samarbeider og interagerer, vil det være interesser om å opprettholde, reprodusere og forhandle om institusjonelle grenseområder som bidrar til motsetninger. Samarbeid og partnerskap kan forstås som overlapping av to eller flere aktivitetssystemer, og finner sted i en grensepraksis (*boundary practice*) (Engeström, 2008). Motsetninger og spenninger er til stede i grensepraksiser siden de to systemene har ulike mål, redskaper, regler og måter å fordele arbeid på. Spenning i og mellom aktivitetssystemer utgjør et potensial for læring. Når deltakere fra aktivitetssystemer er engasjert i dialoger og forhandlinger om sine perspektiver og forståelser av målet for aktiviteten, kan det dukke opp nye mål, og nye former for praksis kan utvikles (Engeström, 2008). En slik dynamikk foregår som en spiral som fører til nye forståelser av målene, så lenge de involverte er forpliktet og involvert i samarbeidet. I aktivitetsteorien defineres dette som ekspansiv læring (Engeström, 1987; Engeström, 2001). Ekspansive læringscykluser starter med å stille spørsmål ved den eksisterende praksisen, kalt *questioning* (Engeström, 1999). Deretter følger en analyse av det foregående, nåværende og framtidige i situasjonen, modellering av en ny løsning, undersøkelser av den nye modellen, implementering og refleksjon over prosessen og til slutt konsolidering av den nye praksisen (Engeström, 1999; Vennebo, 2016). Samarbeid og interaksjon, ekspansiv læring og grensekryssing (*boundary crossing*) mellom ulike nivåer i systemene og mellom systemene er dermed sentrale elementer i aktivitetsteorien (Engeström og Sannino, 2010).

Innen lærerutdanning er det noen studier som har fokusert på samarbeid og relasjoner mellom ulike aktivitetssystemer og på grensekryssing (*boundary crossing*). Grensekryssing var først diskutert som et teoretisk konsept i en artikkel av Engeström, Engeström

og Kärkkäinen (1995). Videre ble grensekryssing undersøkt innenfor lærerutdanning og praksisopplæring av Lambert (1999). Hun kom fram til at gjensidig deling og utveksling av ideer omkring et potensielt delt og utvidet objekt, samt bruk av relevante medierende artefakter var avgjørende for vellykket *boundary crossing* (Lambert, 1999). Det har blitt gjennomført studier av *boundary crossing* og ekspansiv læring med fokus på praksisopplæring, yrkestrening, yrkes- og profesjonsutdanning (Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert og Ludvigsen 2007; Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003; Ellis, 2011). Studenter kan gjennom praksisopplæring fungere som viktige endringsagenter gjennom *boundary crossing*, ved å utvikle og implementere nye ideer mellom utdanningsinstitusjonen og arbeidsplassen (Konkola mfl., 2007; Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003). Noen studier har fokusert på lærerstudenters læring i praksisopplæring (Hutchinson, 2011; Douglas, 2011) og på konflikt og motsetninger som utgangspunkt for læring i praksisopplæring (Moussay, Flavier, Zimmermann og Meard, 2011). Videre har man sett på hvordan motsetninger og spenninger kan håndteres i et klasserom (de Lange, 2011), og på hvilke måter motsetninger og udefinerte problemer i grensesonene er vesentlig for ekspansiv læring (Tsui og Law, 2007). En svensk studie har sett på betingelser for *boundary crossing* fra lærerutdanningen og over til yrkespraksis etter endt utdanning (Andersson og Andersson, 2008). Her konkluderes det med at profesjonell utvikling er avhengig av hvordan nye læreres grensekryssing støttes gjennom samarbeid og profesjonelle dialoger innenfor en inkluderende og ekspanderende kontekst. Studier har sett på partnerskap mellom skoler og lærerutdanning ved å bruke aktivitetsteori (Edwards og Mutton, 2007). En annen studie som undersøker partnerskap mellom grunnskole og høyere utdanning fokuserer spesifikt på å identifisere barrierer for samarbeidet (Waitoller og Kozleski, 2013). Her understrekes at betingelser for et verdifullt samarbeid er at de involverte er villige

til å stille spørsmål ved egne forståelser og forforståelser. Når man opererer i et nytt aktivitetssystem som en «ukjent» eller ny, bidrar det til forstyrrelser og avbrytelser av det normale, og dette blir en kilde til læring. Studien viser dermed at grensekryssing innebærer spenning, og samarbeid og samtale ses som avgjørende for at begreper og forståelser blir gjort eksplisitte og tilgjengelige for ulike deltakere i samarbeidet (Waitoller og Kozleski, 2013).

Kulturskolen og grunnskolen som to aktivitetssystemer

I denne teksten ses kulturskole og grunnskole som to ulike aktivitetssystemer ved at de er rettet og motivert mot ulike historiske objekter. Selv om det er likheter mellom disse to skoleslagene, slik som at begge har læring og undervisning som sitt hovedmål, er det en rekke forskjeller. I den følgende presentasjonen av de to skoleslagene som to ulike aktivitetssystemer velger jeg å rette søkelyset på forskjellene mellom systemene. Dette vil kunne tydeliggjøre motsetninger, spenninger og flerstemthet som kan komme til syne i et samarbeid mellom systemene, og som dermed vil være en forutsetning for å stille spørsmål (*questioning*) ved gjeldende praksis, som er en betingelse for at ekspansiv læring skal skje (Engeström og Sannino, 2010). Jeg velger å fokusere på tre av komponentene som inngår i et aktivitetssystem, objekt, subjekt og regler, da jeg opplever at de tydeligste forskjellene mellom disse skoleslagene kommer til syne her. Det er musikkfaget, eller musikkundervisningen i samarbeidet, som er hovedsaken i teksten.

Musikk er et av flere fagtilbud i kulturskolen, i tillegg til dans, teater, visuell kunst og skapende skriving (Norsk kulturskoleråd, 2015). Opplæring i musikk i kulturskolene knytter seg historisk til en individuelt tilpasset, kontinuerlig og langsiktig håndverksmessig opplæring (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen,

2010), der mesterlære er en dominerende læringsform (Waagen, 2011). Denne typen musikkopplæring er i et aktivitetsteoretisk perspektiv dermed dette aktivitetssystemets *objekt*. Både kulturskolelærere og kulturskoleelever utgjør *subjekter* i kulturskolen. Kulturskolelæreren har gjerne mange år med erfaring og ekspertise i å beherske sitt instrument, og dermed svært høy grad av spesialisering og kunstfaglig kompetanse (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2010; Kalsnes, 2014). Selv om det med den nye rammeplanen for kulturskolen nå også er innført krav om praktisk pedagogisk utdanning (Norsk kulturskoleråd, 2016) har kulturskolelærere i varierende grad formell undervisningskompetanse (Kalsnes, 2014). Kulturskoleelevene er barn og unge som ønsker undervisning i musikk eller andre kunstfag, og denne opplæringen er et fritidsmusikktilbud for dem med særlig interesse for dette. Kulturskolen er i likhet med andre skoler regulert gjennom ulike *regler* og rammer. Fra 1997 har det vært lovfestet at alle kommuner skal ha et musikk/kulturskoletilbud til barn og unge. Rammeplanen for kulturskolen er ikke en juridisk forskrift, og det er opp til hver enkelt kommune å innføre den, og planen er dermed mindre styrende enn læreplanen for grunnskolen (Norsk kulturskoleråd, 2015). Kulturskolelærere har en selvstendig arbeidssituasjon med gode muligheter til selv å sette både mål og innhold for undervisningen og har fullt ansvar for elever, framføringer og timeplanlegging (Waagen, 2011). Undervisningen er videre i hovedsak organisert individuelt eller i smågrupper, og i instrumentopplæring gjerne som én-til-én-undervisning med en tildelt og begrenset tid for hver elev (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2010).

Musikkfaget beskrives i grunnskolen i likhet med grunnskolens ti øvrige fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), og inngår i grunnopplæringens brede samfunnsmandat. *Objektet* i dette aktivitetssystemet vil

i denne sammenheng være det allmenndannende og skapende musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musikkfaget er allmenndannende ved å være et «grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk» for alle barn, og et skapende fag som skal «gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musikkfaget i grunnskolen består av musisering, komponering og lytting i store grupper, med et mål om at elever skal musisere og få noe erfaring med flere typer instrumenter, gjerne såkalte klasseromsinstrumenter, inkludert sang, som et ledd i en allmenn musikkopplæring. Elevene skal delta i aktiviteter innen komposisjon og oppøve lyttekompetanse i et bredt utvalg av sjangre fra ulike tidsepoker (Utdanningsdirektoratet, 2006). Også i grunnskolen utgjør både lærere og elever *subjekter* i dette aktivitetssystemet. I grunnskolen må alle lærere ha formell pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2015), mens det er færre krav når det gjelder fagspesifikk kompetanse, særlig i musikk og de øvrige praktisk-estetiske fagene. På barnetrinnet er det krav om 30 studiepoeng fagrelevant utdanning i fagene norsk, samisk, engelsk og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2015), og ingen formelle krav i de øvrige fagene. På ungdomstrinnet er det krav om 60 studiepoeng for å undervise i de nevnte fagene, og krav om 30 studiepoeng fagrelevant utdanning i skolens øvrige fag (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det betyr at lærere som underviser i musikk, kan mangle eller ha lav formell kompetanse i musikkfaget. Lærere kan videre være utdannet enten faglærere eller allmennlærere (Holst, 2013). En faglærer kan defineres som en lærer som underviser i få fag med stor grad av fordypning i faget, mens en allmennlærer kan forstås som en lærer som underviser i mange fag og har mindre grad av fordypning (Sætre, Neby og Ophus, 2016). Musikkundervisningen i grunnskolen er obligatorisk for alle barn og unge, og elevgruppen

i en skoleklasse kan være svært sammensatt ved at elevene er organisert i aldersbestemte klasser. Grunnskolen er regulert av formelle, juridiske *regler* som Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og ved at grunnskolen er obligatorisk for alle barn. Læreplanverket for kunnskapsløftet har kompetansemål som fungerer retningsgivende og styrende for musikkundervisningen. Andre sentrale regler og rammer omkring musikkundervisningen i grunnskolen er bestemmelser om vurdering der det nå er et økt fokus både på undervisvurdering som vurdering for læring og sluttvurdering (Kunnskapsdepartementet, 1998), som også vil ha betydning for objektet, forstått som musikkundervisningen.

Som nevnt innledningsvis er det i begge skoleslagene på ulike måter uttalte ønsker og forventninger om samarbeid, synliggjort blant annet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), i rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016) og i strategiplanen *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007). I det videre fokuseres det på samarbeidet mellom disse systemene, og på hvilke måter samarbeidet kan bidra til ekspansjon av objektet (faget), og ekspansiv læring hos lærere og elever som subjekter i aktivitetssystemene.

Mulighetsbetingelser for fagekspansjon

I denne delen av teksten diskuterer jeg mulighetsbetingelser for ekspansjon av objektet; forstått som ekspansjon av faget/musikkundervisningen som foregår i samarbeidsprosjekter. Ekspansiv læring vises først og fremst som endringer og ekspansjon av objektet for aktiviteten (Engeström og Sannino, 2010), og for at det skal skje, vil det være avgjørende at de involverte kjenner til og anerkjenner forskjeller i objektet slik det er manifestert i det enkelte aktivitetssystemet (Andersson og Andersson, 2008; Waitoller og Kozleski, 2013). Videre er det å stille spørsmål, *questioning*, ved den

eksisterende praksisen en betingelse for ekspansjon av objektet, der forskjeller, motsetninger og spenninger er en avgjørende drivkraft (Engeström, 2001; Engeström og Sannino, 2010). Dermed kan objektet bevege seg fra et ureflektert, situasjonsbetinget «råmateriale» – et objekt som tas for gitt – til et potensielt delt og felles konstruert meningsfylt objekt (Engeström, 2001). Det kan tenkes å være både muligheter og hindringer for at ekspansjon av objektet kan finne sted i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole.

I noen typer samarbeid mellom kulturskole og grunnskole fokuseres det på musisering, slik som «Blås og stryk i skolen»¹ eller El-Sistema²-prosjekter. I møte med grunnskolefaget musikk, som ikke har instrumentalopplæring som hovedfokus, vil dette på noen måter kunne forstås som en ekspansjon av faget eller *objektet* i grunnskolen, først og fremst som *expansion by enrichment* (Engeström og Sannino, 2010). Ved å gjennomføre en instrumentalopplæring som ligner kulturskolens musikkundervisning og tradisjon innenfor grunnskolens rammer, kan det utvikles nye praksiser i grunnskolens musikkfag. Dette betinger imidlertid at slike prosjekter utgjør et tillegg til den ordinære musikkundervisningen i grunnskolen som dekker de øvrige delene av musikkfaget. Sett fra kulturskolens ståsted kan man tenke seg at denne typen undervisning kan virke tilbake til kulturskolens eget undervisningsfag som et supplement til en individuell tilnærming gjennom mesterlære. Nye forståelser av og innsikt i instrumentalundervisning i store og sammensatte grupper kan på den måten fungere som en ekspansjon av kulturskolens objekt.

Inkludering av hele grunnskolens musikkfag i samarbeidsprosjekter kan imidlertid skape ytterligere muligheter for ekspansjon

-
- 1 Elever får instrumentopplæring som del av den ordinære musikkundervisningen på skolen, der opplæringen gis av kulturskolelærere
 - 2 El-Sistema er en del av IRIS-prosjektet, med fokus på samspill i orkester. <http://iris.skul.no/?p=685>

av objektet, både i grunnskolens og i kulturskolens objekt, samt i disse systemenes felles objekt. En ekspansiv transformasjon oppnås ifølge Engeström (2001) når «the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity» (s. 137). Fokus på kun én av tre hovedområder av grunnskolens musikkfag kan ses som et hinder for ekspansjon av objektet. Hvis dette erstatter musikkundervisningen på det aktuelle klassetrinnet i grunnskolen, vil det være en reduksjon av objektet ved at vesentlige sider av musikkfaget blir utelatt. Samarbeid mellom kulturskolelærere og grunnskolelærere om og i alle deler av musikkfaget gir en mulighetsbetingelse for utvikling og ekspansjon av objektet. Det vil være avgjørende at de involverte er bevisst på forskjellene som ligger i de ulike systemenes objekter, kombinert med en interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt. Når objektet utfordres og blir utsatt for det flerstemte og motsetningsfylte i møte med et annet aktivitetssystem, åpnes det for muligheter for ekspansjon av objektet (Engeström, 2001; 2008). Dette kan forstås som at nye mål kommer til syne, og nye former for praksis kan utvikles (Engeström, 2008) både i grunnskolens musikkfag, i kulturskolens musikkfag og i det musikkfaget som utvikles i et samarbeid mellom disse to aktivitetssystemene, og som kan bli en ny, hittil ukjent praksis.

Mulighetsbetingelser for ekspansjon hos lærere

Interaksjon mellom lærere vil være en teoretisk premiss for ekspansiv læring blant lærerne som er involvert i samarbeidsprosjekter. I samarbeid mellom kulturskole og grunnskolen kan det være flere faktorer som kan hindre eller muliggjøre ekspansiv læring hos lærere. Hvis musikkfaget (objektet) i samarbeidsprosjekter

i overveiende grad bygger på kulturskolens etablerte forståelse av musikkopplæring som instrumentalopplæring, vil det kunne bidra til å befeste begrensningene i musikkfaget i grunnskolen. Da vil begge typer lærere kunne fortsette innenfor sin tradisjon med den undervisningen de er mest kjent med, og vedlikeholde mulige eksisterende oppfatninger av læreres kompetanseprofiler. Det kan dermed vanskeliggjøre grensekryssing, som er nær knyttet til, eller også ses som, ekspansiv læring (Engeström og Sannino, 2010). Grensekryssing innebærer at eksperter krysser grenser for å oppsøke og gi hjelp, for å finne informasjon og redskaper der de er tilgjengelige (Engeström, Engeström og Kärkkäinen, 1995). En fordeling av arbeidsoppgaver på denne måten kan sies å bygge på en forståelse av kulturskolelæreres kompetanse som en type spisskompetanse eller ekspertkompetanse (Sæther, 2014). Slike forståelser kommer blant annet til syne i beskrivelser av kulturskolen som et ressurscenter (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2010; Kalsnes, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2007), og i ulike beskrivelser av samarbeid som «Blås og stryk i skolen»³. Som nevnt tidligere i denne teksten har gjerne kulturskolelærere høy grad av spesialisering og kunstfaglig kompetanse, mens grunnskolelærere oftere mangler formell spesialisering i musikkfaget, men har gjerne betydelig mer formell pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2015). At lærerne fortsetter med de arbeidsoppgavene de er mest kjent med, kan dermed framstå som en *vertikal arbeidsdeling* relatert til makt (Engeström, 2001). En fare ved dette kan videre være at ekspertise eller spisskompetanse knyttet til å spille et instrument anerkjennes som den mest verdifulle ressursen, og som noe noen har og andre mangler, mens annen verdifull kompetanse hos grunnskolelærere kan bli oversett. Nettverk og samarbeid er ofte hierarkier, og læring er dermed også vertikale

3 <http://musikkultur.no/nyheter/blaser-i-musikktimen-6.54.326567.729959de24>

bevegelser og grenseoverskridelse mellom ulike nivåer og vil kunne bidra til ytterligere utvikling; «Boundary-crossing entails stepping into unfamiliar domains. It is essentially a creative endeavor which requires new conceptual resources» (Engeström, Engeström og Kärkkäinen, 1995, s. 333). For å legge til rette for grensekryssing vil det være en betingelse at både kulturskolelæreren og grunnskolelæreren går utenfor sine mest vanlige og trygge arenaer, og ikke at musikkfaget i grunnskolen erstattes med et musikkfag som er så likt kulturskolens musikkfag som mulig, eller suppleres med en undervisning der bare kulturskolelæreren er involvert.

Man kan tenke seg at det i større grad kan legges til rette for ekspansiv læring ved at lærere fra begge aktivitetssystemene er involvert i hverandres oppgaver på ulike måter. Et område for felles involvering kan for eksempel være valg av innhold og undervisningsstrategier, som kan handle om hvilke instrumenter som brukes i undervisningen, hvordan man jobber med hele grunnskolens musikkfag gjennom komponering, lytting og musisering, og valg og strategier omkring elevvurdering og klasseledelse. Gjennom et samarbeid der lærerne på ulike måter opererer sammen i klasserommet, vil styrkene og kompetansene til lærerne komme til syne og være avgjørende og verdifulle for å finne nye løsninger og praksiser. Dette vil kunne gi innsikt i og forståelse for den andres ekspertise, og det vil kunne utvide både kulturskolelærerens og grunnskolelærerens kompetanse, forståelser og praksiser i musikkundervisningen, og dermed kunne bidra til ekspansiv læring. Dette vil være i tråd med Waitoller og Kozleski (2013), som understreker at samtale og samarbeid er særlig avgjørende for å gjøre begreper og forståelser eksplisitte og tilgjengelige for ulike deltakere og kunne legge til rette for ekspansiv læring. Gjennom fokusering på hele grunnskolens musikkfag og aktiviteter på tvers av ferdigheter og elevforutsetninger kan det komme til syne motsetninger og undringer som kan igangsette ekspansive læringssykluser, slik som

beskrevet i aktivitetsteorien (Engeström, 2001). På den måten kan lærerne få innsyn i muligheter og utfordringer som ligger i de ulike arbeidsoppgavene for de to lærerrollene gjennom en mer *horisontal arbeidsdeling* av oppgaver som må utføres (Engeström, 1987; 2001). Det kan også bidra til en ny forståelse for hvilken kompetanse som har verdi, og dermed til et likeverdig samarbeid.

Mulighetsbetingelser for ekspansiv læring hos elever

Musikkopplæring i kulturskolen er valgfri for elever, mens musikkopplæring gjennom grunnskolens musikkfag er obligatorisk for alle. Det betyr at kulturskoleeleven alltid også er grunnskoleelev, men at grunnskoleeleven ikke alltid er kulturskoleelev. I samarbeidsprosjekter mellom kulturskole og grunnskole kan man tenke seg rike muligheter for læring hos elever gjennom et møte med kulturskolelærere som har høy fagkompetanse. Hvis innholdet i musikkfaget i samarbeidsprosjekter gjennomføres som instrumentalopplæring i tråd med kulturskolens kjernevirksomhet, vil dette kunne gi muligheter for ekspansiv læring for elever gjennom utvidelse av og fordypning i faget, kanskje særlig for elever som ikke kjenner denne typen opplæring. I teorien om ekspansiv læring forstås dette som «constructing and implementing a radically new and more complex object and concept for their activity» (Engeström og Sannino, 2010, s. 2). Man kan tenke seg at elever som ikke er kjent med kulturskolens undervisning og arenaer, vil kunne få muligheter for ytterligere ekspansiv læring ved å bli kjent med arenaer og innhold som «tilhører» kulturskolen. Alle elever kan dermed få muligheter til å delta på kulturarenaer som tidligere bare er «åpne» for kulturskoleelever. For kulturskoleelever kan samarbeidsprosjekter gi muligheter for å bli sett som musikere både av medelever og av grunnskolelærere i grunnskolen. Hvis samarbeid omfatter

hele grunnskolens musikkfag, kan det gi rike muligheter til at kulturskoleelever i større grad kan få øye på sammenhenger mellom det de gjør på sitt instrument som utøvere og komponering og lytting. På den måten kan grunnskolefaget musikk legge til rette for at elever klarer å kombinere kreative komponeringsaktiviteter med utviklingen av spill på sitt instrumentet.

Teoretisk vil samarbeidsprosjekter kunne tilføre større grad av flerstemthet og motsetninger i elevenes læringserfaringer, noe som gjør at ekspansive læringssykluser kan komme i gang. Det kan dermed handle om ikke bare å gjennomføre musikkopplæring i grunnskolens arena, men at et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan skape muligheter for at elever erfarer ulike sider og egenskaper ved hverandre, ved de involverte lærerne og ved faget. Dette kan bidra til ekspansiv læring.

Oppsummering: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid?

I denne artikkelen har jeg diskutert teoretiske betingelser for at ekspansiv læring skal kunne skje i samarbeidsprosjekter mellom grunnskole og kulturskole. Jeg har fokusert på ekspansjon av objektet (musikkundervisning i samarbeidsprosjekter) og argumenter for at det kan skje når alle tre hovedområder i faget inngår i fagsamarbeidet der lærere fra begge skoleslagene er involvert og virksomme gjennom sin kompetanse. Da kan det legges til rette for å lære «new forms of activity which are not yet there» (Engeström 2001, s. 138) og utvide objektet til et potensielt delt og felles mål (Engeström og Sannino, 2010). Jeg har diskutert hvordan det kan være et hinder for ekspansiv læring hvis innholdet i samarbeidsprosjekter kun fokuserer på musiseringsdelen av faget. Komponeringsaktiviteter kan stå i fare for å ikke inngå i et slikt samarbeid, og vil dermed være opp til grunnskolene å gjennomføre

på egen hånd. Praktiske og utøvende aktiviteter innen musisering er for øvrig også slike aktiviteter som grunnskolelærere selv ofte driver med, mens komponering og improvisering i mindre grad er i fokus (Sætre, Neby og Ophus, 2016). Hvis man i samarbeidsprosjekter er mest opptatt av musiseringsaktiviteter, vil man kunne gå glipp av muligheter til å skape et utvidet musikkfag gjennom samarbeid. Et samarbeid om hele grunnskolens musikkfag vil kunne bidra til at motsetninger, spenninger og det flerstemte kommer til syne gjennom de to ulike aktivitetssystemenes verdier, tradisjoner, kompetanser og ting som blir tatt for gitt. Et slikt samarbeid vil kunne legge til rette for at objektet beveger seg fra noe man tar for gitt, til et felles nytt og mer komplekst objekt (Engeström og Sannino, 2010).

I artikkelen har jeg også fokusert på ekspansiv læring hos involverte lærere, og diskutert hvordan reell interaksjon, samarbeid og dialog om planlegging, gjennomføring og vurdering av hele grunnskolens musikkfag kan være et startpunkt for ekspansive læringssykluser. Dette betinger at begge skoleslagene, på lærer-, ledelses- og institusjonsnivå fullt ut anerkjenner og verdsetter de ulike kompetansene i de to aktivitetssystemene og omfavner motsetninger og det flerstemte. Da kan det åpnes for å stille spørsmål ved eksisterende praksis og skapes muligheter for ekspansive læringssykluser (Engeström, 1999). Ved å se både grunnskolelærere og kulturskolelærere som grensekryssere, der begge trer inn i ukjente domener med interesse og nysgjerrighet, vil det kunne legges til rette for ekspansiv læring. Det kan muliggjøre en horisontal arbeidsdeling der motsetninger og spenninger kan omfavnes som avgjørende drivkrefter for utvikling av et allmenndannende og skapende musikkfag.

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan, som tidligere nevnt, være begrunnet i en forståelse av at allmennlæreren har manglende kompetanse, og kulturskolelæreren har en spisskompetanse

som grunnskolen trenger. Dette kan ses som en samarbeidsmodell som bygger på ideen om bistand, forstått som at noen (kulturskolen) hjelper noen (grunnskolen) som trenger hjelp og kompetanse. En slik holdning og forståelse kan man finne relativt tydelig uttalt i omtaler av ulike samarbeidsprosjekter: «Musikkundervisningen styrkes ved at elevene får spille på ordentlige instrumenter. Det bedrer dessuten rekrutteringen til videre spill, og kulturskolen styrker de delene av musikkundervisningen som skolene selv ikke har klart å oppfylle på grunn av manglende kompetanse»⁴ og «kommunen [kan] på denne måten tilby barna bedre musikkundervisning i det ordinære skoleverket»⁵. Slike holdninger finner man i utsagn som tydeliggjør verdimeslige oppfatninger av musikkundervisningen i de to aktivitetssystemene: «[I prosjektet] har vi byttet ut den tradisjonelle blokkføyteundervisningen med opplæring på andre instrumenter»⁶. Dette viser en forståelse av samarbeidet som en type bistand, og vil kunne være et mulig hinder for ekspansiv læring i samarbeidsprosjekter. Jeg argumenterer for at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole må være et gjensidig arbeid med langsiktige mål for begge de involverte virksomhetene, preget av oppriktig anerkjennelse av kompetansen som både grunnskolelærere og kulturskolelærere besitter, og en sterk interesse for å undersøke hvordan den andres forståelser og erfaringer kan berike egen praksis og kompetanse. Da kan det åpnes for nye praksiser som foreløpig er ukjente og nye både for grunnskolen og kulturskolen, som kan bidra til ekspansjoner i begge disse aktivitetssystemenes objekt, og i tillegg legge til rette for ekspansjon av et felles objekt gjennom muligheter for å lære «new forms of activity which are not yet there» (Engeström 2001, s. 138).

4 <http://musikkultur.no/nyheter/blaser-i-musikktimen-6.54.326567.729959de24>

5 <http://musikkultur.no/nyheter/blaser-i-musikktimen-6.54.326567.729959de24>

6 <https://www.nesodden.kommune.no/barn-og-unge/skoler/nesoddtangen-skole/kultur/blas-og-stryk/>

Referanser

- Andersson, I. og Andersson, S.B. (2008). Conditions for Boundary Crossing: Social Practices of Newly Qualified Swedish Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(6), s. 643–660. doi:10.1080/00313830802497307
- Angelo, E. og Emstad, A.B. (2015). Skolen som mulighetenes univers i bygda. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s.144–162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brøske Danielsen, B.Å. og Johansen, G. (red.) (2012). *Educating Music Teachers in the New Millenium*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Burnard, P. og Dragovic, T. (2015). Collaborative Creativity in Instrumental Group Music Learning as a Site for Enhancing Pupil Wellbeing. *Cambridge Journal of Education*. 45(3), s. 371–392. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Burnard, P. og Younker, B.A. (2008). Investigating Children's Musical Interactions within the Activities Systems of Group Composing and Arranging: An Application of Engestrom's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*. 47(1), s. 60–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.001>
- Burrows, J.B. (2004). Musical archetypes and collective consciousness: cognitive distribution and free improvisation. *Critical Studies in Improvisation*, 1 (1) <http://dx.doi.org/10.21083/csieci.v1i1.11>.
- de Lange, T. (2011). Formal and Non-Formal Digital Practices: Institutionalizing Transactional Learning Spaces in a Media Classroom. *Learning, Media and Technology*. 36(3), s. 251–275. doi:10.1080/17439884.2011.549827
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I L. Wittek og J.H. Stray (red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s.162–177). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Douglas, A.S. (2011). Learning on the Job: A Cultural Historical Activity Theory Approach to Initial Teacher Education across Four Secondary School Subject Departments. *Ethnography and Education*. 6(2), s. 195–211. doi:10.1080/17457823.2011.587359
- Edwards, A. og Mutton, T. (2007). Looking Forward: Rethinking Professional Learning through Partnership Arrangements in Initial

- Teacher Education. *Oxford Review of Education*. 33(4), s. 503–519.
doi:10.1080/03054980701450928
- Ellis, V. (2011). Reenergising Professional Creativity from a CHAT Perspective: Seeing Knowledge and History in Practice. *Mind, Culture, and Activity*. 18(2), s. 181–193.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I Y. Engeström, R. Miettinen, og R.L. Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory* (s. 377–405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), s. 133–156.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity Theoretical Studies on Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R. og Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, s. 319–336.
- Engeström, Y. og Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5 (1), s. 1–24.
- Henley, J. (2015). Prisons and Primary Schools: Using CHAT to Analyse the Relationship between Developing Identity, Developing Musicianship and Transformative Processes. *British Journal of Music Education*. 32(2), s. 123–141. doi:10.1017/S0265051715000133
- Henley, J., Caulfield, L.S., Wilson, D. og Wilkinson, D.J. (2012). Good Vibrations: Positive Change through Social Music-Making. *Music Education Research*. 14(4), s. 499–520. .doi.org/10.1080/14613808.2012.714765
- Holst, F. (2013). *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.D-avhandling, Aarhus Universitet.

- Hutchinson, S.A. (2011). Boundaries and Bricolage: Examining the Roles of Universities and Schools in Student Teacher Learning. *European Journal of Teacher Education*. 34(2), s. 177–191.
- Johansen, G.G. (2013). *Å øve på improvisasjon. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Johansson, K. (2008). *Organ improvisation - activity, action and rhetorical practice*. Ph.d.-avhandling, Lund University.
- Kalsnes, S. (2012). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE. I Brøske Danielsen, B.Å. og G. Johansen (red.) *Educating Music teachers in the New Millenium* (s. 109–140). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurs senter – konsekvenser for kulturskole-læreren? I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk – og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109–124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. og Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), s. 211–228.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Skapende læring. Strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen*.
- Lambert, P. (1999). *Boundaries fade away: Innovative learning through collaboration between vocational teacher education, training institutes, and work organizations*. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu
- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P. og Meard, J. (2011). Pre-Service Teachers' Greater Power to Act in the Classroom: Analysis of the Circumstances for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*. 34(4), s. 465–482. doi.org/10.1080/02619768.2011.587117
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2010). *Kulturskolen – utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>

- Norsk kulturskoleråd (2015). *Veiledning for lokalt rammeplanarbeid*.
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk og kunstpedagogisk utdanning* (s. 43–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sætre, J.H., Neby, T.B. og Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10 (3).
- Tuomi-Gröhn, T. og Engeström, Y. (red.) (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Tsui, A.B.M. og Law, D.Y.K. (2007). Learning as Boundary-Crossing in School-University Partnership. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 23(8), s. 1289–1301. doi. org/10.1016/j.tate.2006.06.003
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Rundskriv 3-2015.
- Vennebo, K.F. (2016). Innovative work in school development: exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*. 45 (2), s. 298–315.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Welch, G. (2007). Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective. *Research Studies in Music Education*, 28, s. 23–37.
- Waitoller, F.R. og Kozleski, E.B. (2013). Understanding and Dismantling Barriers for Partnerships for Inclusive Education: A Cultural Historical Activity Theory Perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 9 (1), s. 23–42.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s.191–210). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.