

Merete Aadnøy

KULTURSKOLETIMEN - EN VEIVISER?

Å lede utvikling og endring i kulturskolen

Masteroppgave i skoleledelse

NTNU 2014

Forord

«Kulturskoletimen sto på scenen, lykkelig for den varme mottakelsen, publikum var begeistret, de ville ha mer... Plutselig ble det mørkt. Forestillingen er avlyst! Stengt, - alle må gå hjem nå! Det blir ikke mer av Kulturskoletimen. Blitzlampene snudde ryggen til, sceneteppet gikk i golvet med et brak og støvet dalte og la seg tilbake på plass, - som om ingenting hadde hendt.»

Kulturskoletimen ble avviklet uten at noen gikk i protest- tog. Den er allerede glemt av de fleste, rådmenn og politikere, foreldre, skoleledere og lærere.

De som ikke har glemt Kulturskoletimen er elevene. De som fikk et møte med et uttrykk, en opplevelse eller en ferdighet. De som fikk applaus og ble sett i en forestilling, de som begynte å spille et instrument, sang av hjertets lyst eller de som danset seg inn i drømmene sine. Kulturskoletimen var noe de gledet seg til. En kulturskolelærer forteller at hun ble møtt i skolegården med følgende kommentar: « Jippi, der kommer Kulturskoletimen». Kulturskolen kom inn med sin kompetanse og utgjorde for mange elever en forskjell.

Jeg forsøker med denne oppgaven å ta vare på og systematisere de erfaringer arbeidet med Kulturskoletimen gav og sette det i et ledelsesperspektiv, i tillegg til de innspill og tanker som i ettertid kan være veiviser for kulturskoleutvikling i framtiden.

Takk til kulturskolelederne som velvillig lot seg intervjuet. Jeg håper oppgaven kan være et bidrag til å se og forstå kulturskolens rolle og dens vilkår i møtet med grunnskolen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Wenche Waagen for god veiledning og oppfølging gjennom prosessen.

Takk til min kjæreste og mine kjære for støtte og oppmuntring!

Åsgårdstrand oktober 2014

Merete Aadnøy

Sammendrag

Denne oppgaven setter søkelyset på kulturskoleleders erfaringer i kjølvannet av Kulturskoletimen. Oppgaven bygger på tre forskningsspørsmål hvor erfaringene med Kulturskoletimen beskrives ut fra et hverdagsperspektiv, et overordnet samfunnsperspektiv og i et visjonært fremtidsperspektiv. I oppgaven setter jeg Kulturskoletimen og kulturskolen i en skolepolitisk kontekst som er relevant for å forstå hva som skjedde og skjer i skjæringspunktet mellom kulturskole og grunnskole. Dette bakgrunns materialet gir innsikt i kulturskolens posisjon, status og rolle. Det er store ulikheter mellom kulturskolene i by og land, små og store virksomheter. Materialet gjenspeiler derfor de mange utfordringer det er på feltet ut fra mangfoldet i kommune-Norge. Jeg har undersøkt seks kulturskolerektorers opplevelser, erfaringer og tanker omkring Kulturskoletimen, kunnskap som gir overføringsverdi til generell utvikling og endring i kulturskolen. Jeg har brukt kvalitativ metode ved dybdeintervju.

Kulturskolen ønsker å være et supplement inn i grunnskolens arbeid i kunst og kulturfag. Kulturskoletimen gav kulturskolene en anledning til å vise frem hvilken kompetanse kulturskolen besitter og hvilke muligheter skoleslagene har sammen. Kulturskoletimen førte til et nytt handlingsrom og en ny arena for et tettere samarbeid mellom kulturskole og grunnskole/SFO. Ved hjelp av Kulturskoletimen kunne kulturskolen nå ut til alle gjennom skolesystemet. Det ble for første gang: *Kulturskole for alle*, uavhengig av barns bakgrunn og sosiale forhold. Tiltaket ble derfor en arena for rekruttering og for omdømmebygging, kulturskolens tjenester og virke fikk fokus og omtale. Flertallet av respondentene mener at Kulturskoletimen burde blitt videreført og forbedret. Oppgaven belyser hvorfor kulturskolen har utfordringer med å komme i posisjon i forhold til barn og unges helhetlige opplæringsløp. Dette til tross for at Stortinget har besluttet at kulturskolen skal være et lokalt ressurscenter for barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Vår kompetanse blir ikke brukt i forhold til vårt potensial. Det er et stort sprang mellom hva kulturskolen er og hva den ønsker å være i kunst og kulturoplæringen. I lys av Kulturskoletimen er det erfart at kulturskolen har sin egenart som organisasjon og det gir ulike ledelsesutfordringer. Teorigrunnlaget i oppgaven blir et verktøy til å forstå implementeringen av Kulturskoletimen og et innspill til å lede de prosessene som kommer i kulturskolen. I 2015 innføres ny rammeplan for kulturskolen og feltet er i forandring. Norsk kulturskoleråd skisserer her en utvikling som bringer kulturskolen nærmere sammen med grunnskolen, en vektlegging av kulturskolen som ressurscenter i oppvekstmiljøet, samtidig som vi skal beholde vår identitet og kjernevirksomhet.

Innhold

Forord

Sammendrag

Kapittel 1. Innlednings. 1

- 1.1. Bakgrunn for valg av temas. 1
- 1.2. Bakgrunn for Kulturskoletimen og politiske føringers. 2
 - 1.2.1. Organisering av Kulturskoletimens. 3
- 1.3. Avgrensning og presisering.....s. 3
- 1.4. Forskningsspørsmål og perspektiver.....s. 4
- 1.5. Overordnet problemstilling.....s. 5
- 1.6. Teoribegrunnelse s. 5
- 1.7. Oppbygging av oppgavens. 5

Kapittel 2. Sentrale styringsdokumenter og forankring av skoleslaget..... s. 6

- 2.1. Kulturskolens fundaments. 6
- 2.2. Norsk kulturskoleråd og Kulturskoletimen..... s. 8
- 2.3. Ny rammeplans. 10
- 2.4. Ekspertutvalget: Det muliges kunsts. 11
- 2.5. Skoleutvikling og læringstrykks. 11
 - 2.5.1. Elevens læring i fremtidens skoles. 13

Kapittel 3. Forskning på feltets. 14

- 3.1. Art and Cultural Education in Norways. 14
- 3.2. Art for Arts Sakes. 16
- 3.3. DICEs. 16
- 3.4. Holst: Musik for Alles. 17
- 3.5. Eidtang: Felt i forandrings. 17
- 3.6. Grav og Kirksæther: Fare for kunss. 17
- 3.7. Proba-rapporten: Kultur får elever til å blomstres. 18

Kapittel 4. Teoretisk tilnærming	s. 19
4.1. Et skoleslag med løse koblinger	s. 19
4.1.1. Kulturskolen som kunnskapsorganisasjon	s. 21
4.1.2. Kunstpedagogikk og profesjonsforståelse	s. 22
4.2. Skolelederrollen generelt	s. 24
4.3. Kulturskolelederrollen	s. 24
4.4. Behovet for forskningsbasert kunnskap	s. 26
4.5. Teoretiske perspektiv	s. 27
4.5.1. Peter Senges teori	s. 27
4.5.2. Ledelse og implementering	s. 29
4.5.3. Transformasjonsledelse	s. 30
4.5.4. Kulturer og barrierer	s. 31
4.5.5. Samtalen som verktøy	s. 33
4.5.6. Kunnskapsutvikling og endring	s. 34
4.5.7. Strategier for endringer	s. 37
Kapittel 5. Metodisk tilnærming	s. 40
5.1. Kvalitativ forskning	s. 40
5.2. Design, metode og utvalg	s. 41
5.3. Datainnsamling	s. 42
5.4. Koding og katalogisering	s. 43
Kapittel 6. Empiri og drøfting	s. 45
6.1. Forskningsspørsmål 1	s. 45
6.2. Forskningsspørsmål 2	s. 55
6.3. Forskningsspørsmål 3	s. 64
6.4. Funn i materialet	s. 71
Kapittel 7. Oppsummerende betraktninger	s. 76
Litteraturliste og kilder	
Vedlegg: 1: Intervjuguide	

Kapittel 1. Innledning

I anledning Norsk kulturskoleråd sin 40 års -markering ble det trykket en artikkel i Stavanger Aftenblad 28.august 2013: *Kulturskolen mangler fiender*. Ingressen utdyper påstanden:

Kulturskolen har venner i alle politiske parti, men skulle gjerne hatt noen motstandere også. Problemet vårt i gjennomført år har vært at vi ikke har motstandere. Dermed sliter vi med å komme på den politiske dagsorden. (Aabø 2013)

Sitatet er hentet fra Anders Aabø i Rogalandsavdelingen til Norsk kulturskoleråd. Artikkelen er sammenfallende med innføringen av Kulturskoletimen høsten 2013. Kulturskoletimen kom og gikk stille i løpet av skoleåret: 2013-2014. Det er til ettertanke at kulturskolen ikke kom på dagsorden når 177 millioner kroner forsvant ut fra kulturskolesystemet. Hvor var vennene?

1.1. Bakgrunn for valg av tema: Kulturskoletimen

Kulturskolen er min hverdag og kunstfagene «mitt hjertebarn». Jeg har jobbet som lærer og skoleleder i både grunnskole og kulturskole og vært kommuneansvarlig for DKS. I mange år har jeg hatt en fot i begge skoleslag og fulgt utviklingen av kunstfagene i både grunnskole og kulturskole. Jeg arbeider i dag som rektor og drama/teaterpedagog i kulturskolen. I 2013-2014 jobbet jeg som kulturskoleleder med implementering og gjennomføringen av Kulturskoletimen, og har derfor direkte erfaring på innsiden av forskningsfeltet. Mitt valg av tema er derfor forankret i undervisningserfaring, ledelseserfaring og et brennende engasjement for skjæringspunktet mellom kulturskole og grunnskole.

Jeg ønsket å jobbe med et forskningsprosjekt der jeg fulgte implementeringen av Kulturskoletimen, den ble lagt til dette «grenselandet» mellom skoleslagene. Dette var et satsningsområde fra Stoltenberg-regjeringen som ville gi flere barn muligheter til å bli kjent med kulturskoletilbudene i skolehverdagen og skolefritidsordning (SFO). Tilbudet skulle gi elevene innblikk og ferdigheter i de estetiske fagene, eller kunstfagene som jeg velger å bruke som benevnelse videre i oppgaven.

Jeg var godt i gang med oppgaven da det ble skifte av regjering høsten 2013 og Kulturskoletimen ble raskt avvirket av regjeringen Solberg. Oppgaven min gikk fra presens til preteritum og jeg måtte endre problemstilling og profil. Arbeidet med Kulturskoletimen var på dette tidspunktet påbegynt og organisert i hele landet, kunstfagtilbud var opprettet og lærere engasjert. En del erfaringer ble gjort i dette korte tidsrommet i løpet av høsten 2013.

Det er dette feltet jeg ønsker å belyse i mitt arbeid: Hvordan kulturskolen som organisasjon og kulturskolens ledere møtte kravet om Kulturskoletimen. Det blir sentralt å trekke ut verdifulle erfaringer for kulturskoleutvikling i et ledelsesperspektiv, erfaringer som har overføringsverdi til andre sammenhenger. Jeg låner Eirik Irgens ord: *Jeg prøver å se det lille i det store* (Irgens 2012), eller kanskje rettere sagt, - å se det store i det lille.

1.2. Bakgrunn for Kulturskoletimen og politiske føringer

Regjeringen la med budsjettet for 2013 opp til at kommunene skulle gi et gratis kulturskoletilbud til elevene på 1 - 4.trinn i tilknytning til skole og /eller SFO, fra høsten 2013. Grunnlaget for tildelingen var Kulturløftet II, hvor et av målene var at alle barn som ønsket det, skulle få et kulturskoletilbud av god kvalitet og til en rimelig pris. Prøveordningen med gratis kulturskoletilbud i et utvalg kommuner ble varslet i St. Meld.10 (2011-2012) *Kultur, inkludering og deltaking* fra Kulturdepartementet. Med budsjettet for 2013 ble ordningen utvidet til å gjelde alle kommuner og alle skoler. Bevilgningene til kulturskolene lå i rammetilskuddet til kommunene. Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet samarbeidet for å fremme helheten i regjeringens politikk og satsningsområder når det gjaldt kunst og kultur for barn og unge.

- De benyttet begrepet kulturskoletilbud for å legge til rette for bruk av kulturskolens lærere i skole og/eller SFO (eller kombinerte stillinger).
- Timen skulle gis i tilknytning til skoledagen og/eller SFO-tiden, men i tillegg til eksisterende fag og timefordeling og var et frivillig tilbud for elever som ønsket det.
- Omfanget av Kulturskoletimen skulle tilsvare 38 årstimer (60 min.). Hvordan disse årstimerne skulle fordels på 1-4.trinn var opp til den enkelte kommune.
- Kommunen var ansvarlig for å legge til rette for et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole slik at tilbudet skulle nå alle elever, for fordeling av midler og organisering av tilbudet.
- Kunnskapsdepartementet tok sikte på å lovfeste en plikt for skoleeier til å tilby elevene 1-4.trinn et slikt tilbud. Departementet tok sikte på å sende forslag om dette på høring i løpet av våren 2013. Da skulle det komme ytterligere konkretisering.
- Tidligere stimuleringsstilskudd som hadde blitt tildelt de siste tre årene, ble kompensert med Kulturskoletimen.
- Totalt ble det bevilget 177 millioner (pr. skoleår). Midlene ble tildelt som rammetilskudd og fordelt etter en kostnadsnøkkel på vanlig måte.

- I kompensasjonen til kommunene var det lagt til grunn lærerlønn inkludert for og etterarbeid og til skoleeier var det lagt inn 15 % påslag til administrasjonskostnader.
- Bevilgningen på landsbasis utgjorde 245 nye årsverk i kulturskolene. Tildelingen gav kommunene anledning til å forsterke pedagogisk og kunstfaglig utdanning ved nytilsetninger i kulturskolen.
- Tilbudet skulle være gratis for elevene. Det betyr at dersom tilbudet skulle organiseres som en del av SFO, så kunne ikke kommune ta betalt for den tiden elevene mottok kulturskoletilbudet. Tilbudet var også for elever som ikke deltok i SFO ellers.
- Kommunene kunne styrke sin satsning på kulturskoletilbudet utover denne timen med egne frie midler (www.regjeringen.no).

1.2.1. Organisering av Kulturskoletimen

Kommunene sto fritt til å bestemme innhold og organisering av Kulturskoletimen. Innholdet og arbeidsmåter måtte tilpasses de rammebetingelsene Kulturskoletimen hadde lokalt på hver grunnskole. Innholdet ville variere med lokaliteter, utstyr, lærerkompetanse, tilbud og gruppestørrelse. Modellene skulle preges av kulturskolens faginnhold og arbeidsmåter. Kulturskolens undervisning skulle gi barna ferdigheter og kunnskaper om materiale, uttrykksformer og teknikker i de ulike kunstfag. Norsk kulturskoleråd (kulturskolenes organisasjon) omtalte tre eksempler på organisering og innhold i Kulturskoletimen: Karusell, Verksted og Produksjon.

- Karusell: Smakebiter fra flere kunstarter (7-9 uker pr. tema).
- Verkstedmodell: Fokus på kunstfaglige ferdigheter som selvstendige kurs.
- Produksjonsmodeller (3): Fokus på arbeid med tema over en eller flere perioder, produksjoner med utgangspunkt i ett av kulturskolens fag eller tverrfaglige produksjoner.

1.3. Avgrensning og presisering

I denne oppgaven er hovedfokus på den delen av kulturskolens virksomhet som gjelder feltet skole/SFO og kulturskole. Jeg omtaler i liten grad de andre feltene i kulturskolevirksomheten. Kulturskolen står for kvalitet og spisskompetanse innen kunstfag og kultur. En kulturskole er en opplæringsinstitusjon, en samarbeidspartner og leverandør til både amatørvirksomhet og de profesjonelle kunstfaglige virksomheter. Dette går fram av oppgaven, men det er ledelse og utfordringene ved implementering av Kulturskoletimen som er innfallsvinkel og gjenstand for

forskning. Kulturskoletimen, møtet mellom kulturskole og grunnskole er satt i en overordnet skolepolitisk sammenheng hvor aktuell forskning og statlige styringsgrep synliggjøres for å forstå feltet. Gjennom et kvalitativt forskningsprosjekt setter jeg kulturskolerektorenes ledelseserfaringer og tanker i sammenheng med teori på feltet. Målet er å synliggjøre et «tankegods» til bruk for andre og systematisere refleksjoner andre kan dra nytte av. I arbeidet med de kvalitative intervjuene, selve intervjufasen og systematisering av stoffet, ser jeg at arbeidet ble en modningsprosess. Satt i sammenheng med relevante utredninger og dokumenter blir noe informasjon fort gammelt nytt og andre moment blir dagsaktuelle, det har vært en utfordring underveis i arbeidet. Jeg vil videre kort redegjøre for utviklingen av problemstillingen.

1.4. Forskningsspørsmål og perspektiver

Forskningsspørsmål og problemstilling er gjensidig avhengig av hverandre. Intervjuguiden består av mange spørsmål sortert inn i disse tre hovedanliggende:

1. Hvilke erfaringer gjorde skoleleder i arbeidet med Kulturskoletimen i et hverdagsperspektiv?

Spørsmålene innen denne kategorien skal avdekke noe om forberedelser og kapasitet for endring. Implementering av Kulturskoletimen i organisasjonen og leders rolle, og de didaktiske og organisatoriske valg i hverdagen.

2. Hvilke erfaringer gjorde skoleleder ved innføringen av Kulturskoletimen i et samfunnsperspektiv?

Spørsmålene innen denne kategorien skal avdekke noe om politiske føringer og kulturskolen i samfunnet. Kulturskoletimen som opplæring, undervisning eller fritidstilbud. Kulturskole og grunnskole- samarbeidet og kulturskolen som ressurscenter.

3. Hvilke erfaringer gjorde skoleleder gjennom Kulturskoletimen som kan være viktige i et utviklings og endringsperspektiv?

Spørsmålene innen denne kategorien skal avdekke noe om holdninger til endring og utvikling i lys av Kulturskoletimen, utfordringer i framtiden og hvilken retning kulturskolen skal utvikle seg.

1.5. Overordnet problemstilling:

Hvilke erfaringer ga innføringen av Kulturskoletimen i et kulturskoleledelses og endringsperspektiv?

1.6. Teoribegrunnelse

I et overordnet perspektiv ligger kjensgjerningen om at Kulturskoletimen ligger i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og pedagogikk. Jeg velger et todelt teorigrunnlag. Første del er knyttet til pedagogikk og profesjonen/ lærerrollen. Andre del er knyttet til generell organisasjonsutvikling. Min teoretiske overbygging er derfor forankret i grunnskolesystemet gjennom teorier som har stor overføringsverdi til kulturskolen. Teorier som gir tyngde, trygghet og relevans i kulturskolelederrollen. Jeg setter Kulturskoletimen og kulturskolen i en skolepolitisk kontekst for å forstå utviklingen og har tatt med en teori om utviklingsstrategi som kan belyse utvikling og endring i kulturskolen.

1.7. Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1: Jeg begrunner valget av tema og presenterer problemstillingen.

Kapittel 2: Her setter jeg Kulturskoletimen inn i en sammenheng, presenterer skoleslagets egenart, sentrale styringsdokumenter og nasjonale tiltak for kulturskolen.

Kapittel 3: Dette kapitlet omhandler eksisterende forskning på feltet.

Kapittel 4: Her presenterer jeg teori som er relevant for kulturskolen, teorier som belyser arbeidet med Kulturskoletimen, kulturskoleutvikling og kulturskoleendring.

Kapittel 5: Jeg beskriver hvordan den kvalitative forskningen er gjennomført.

Kapittel 6: Her oppsummeres forskningsspørsmålene og viktige funn i materialet hentes fram.

Kapittel 7: Dette kapitlet kaller jeg oppsummerende betraktninger, det blir en form for en konklusjon på problemstillingen og funnene i materialet.

Kapittel 2. Sentrale styringsdokumenter og forankring av skoleslaget.

2.1. Kulturskolens fundament

De kommunale kulturskolene har siden starten som musikkskoler på 1960-tallet hatt en sterk vekst og har 124 545 elevplasser (GSI 2013) fordelt på alle landets kommuner. Tallrike offentlige utredninger og meldinger sier noe om kulturskolenes mandat. Målene som er retningsgivende for kulturskolen ligger i kulturskolens rammeplan.

Kulturskolen bygger på et menneskesyn hvor kreative evner er en del av vår totale menneskelighet. Gjennom arbeidet med kunstneriske uttrykk i de estetiske fagene tar elevene i bruk flere sider av seg selv, både gjennom den enkeltes behov for selvuttrykk og behovet for å virke i fellesskapet.

Basiskompetanse for å lykkes i kunnskapssamfunnet defineres gjerne gjennom ferdigheter i muntlig fremstilling, skriving, regning, lesing og digital kompetanse. Kunnskap alene gir ingen suksess hvis den ikke knyttes til sammenhenger, kreativitet, divergent tenkning og utforskning. Kulturskolen er en arena som fremmer skapende aktivitet og ferdigheter. Kunstnere skaper og fornyer. Gjennom kunstnerisk ballast blir vi produktive både utvendig og innvendig og gir oss et handlingsrom som vi vil kunne overføre på de fleste områder. (Waagen, 2011, s. 22)

I Rammeplanen for kulturskolen *På vei mot mangfold* gis denne definisjonen av en kulturskole: «Med kulturskole menes et offentlig undervisningstilbud i kunstfag til alle interesserte i kommunen» (Norsk kulturskoleråd, 2003, s.10).

Rammeplanen har som mål å definere noen fellesnevner for å sikre at alle barn i alle kommuner får et likeverdig tilbud. Den enkelte kommune har likevel stor frihet til å utforme hvert sitt kulturskoletilbud ut fra lokalt særpreg og muligheter. Rammeplanen beskriver opplæringen i musikk, dans, teater, visuelle kunstfag og skapende skriving. Kulturskolens sitt mandat er at den tilbyr opplæring i kunstfag.

- Den er frivillig.
- Den har ikke formell elevvurdering.
- Undervisningen organiseres individuelt eller som smågrupper snarere enn stor klasse.
- Den er ikke underlagt de samme juridiske styringsdokumenter, noe som gir skoleleder og lærer større grad av autonomi.

- Skoleverket har aldershomogene klasser, mens kulturskolens klasser og ensembler er aldersblandet (Waagen, 2011, s. 33).

Opplæringstradisjonen i kulturskolen er forankret i *Mesterlære*. Mesterlæretradisjonen forbindes med læring som sosial praksis, imitasjonslæring, rollemodeller, og deduktiv, instruerende undervisning.

I 1997 ble det lovfestet at alle kommuner skulle ha et musikk/ kulturskoletilbud. En kulturskole er et frivillig undervisningstilbud som historisk sett er relatert til den obligatoriske skolens estetiske fag. Denne sterke kobling mellom grunnskole og kulturskole kommer til kjenne gjennom flere skolepolitiske dokumenter og planer de siste tiår. Kulturskolens samfunnsmandat er forankret i Opplæringsloven.

Opplæringsloven § 13-6 sier: «Alle kommuner skal alene eller i samarbeid med andre kommuner ha eit musikk - og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.»

I Stortingsmelding nr.39 (2002-2003) *Ei blott til lyst* ligger politiske føringer som pålegger kulturskolen å utvikles mot å bli et kulturpedagogisk ressurscenter. Kulturskolen skal sikte mot å bli en kulturell drivkraft i grunnskole og lokalmiljø i sin kommune. I 2007 kom strategiplanen *Skapende læring* fra KD. Planen beskriver i ni punkter hvordan ressurscentertanken kan realiseres. Forholdet til opplæringssystemet poengteres sterkest i disse to punktene:

- Ved å utvikle kulturskolen som faglig ressurs for barnehage, grunnskole og videregående opplæring i lokalmiljøet som arbeider med ulike kunstuttrykk og med organisasjoner med skole- rettet virksomhet.
- Ved å utvikle samarbeidsprosjekt mellom grunnskolen og kulturskolen i kunstfag og estetiske fag og innenfor tverrfaglige undervisning i alle fag.

Samarbeidet med skoleverket knytter kulturskolens oppdrag sammen med grunnskolens målsetting: « Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Læreplanverket, K06). Kunnskapsløftet (2006) omtaler i den generelle delen av planen, *det skapende mennesket*. Her vektlegges kreative evner. I «Læringsplakaten» formuleres grunnleggende plikter som gjelder for alle skoler og opplæringssteder. Her står det:(...) *stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse.*

Kulturskoleløftet II har vært et viktig dokumentgrunnlag for kulturpolitikken mellom 2010-2014.

Det skal gjennomføres et kulturskoleløft slik at alle barn som ønsker det får et kulturskoletilbud til rimelig pris. Dette skal sikres ved statlige stimuleringsstøttestrukturer og solid kommuneøkonomi. Utviklingen av et mer omfattende kulturskoletilbud i tilknytning til SFO/skole skal utredes. Det skal være rom for lokal organisering i kulturskolen. Det skal legges til rette for synliggjøring av kulturskolen og for talentutvikling. (Kulturskoleløftet, 2010, s. 15)

Som følge av dette forslaget gav Kunnskapsdepartementet i perioden 2010-2012 Utdanningsdirektoratet i oppdrag og fordele stimuleringsstøttestrukturer på 40 millioner hvert år. Disse midlene skulle gå til kulturskoler som ville bidra til at flere fikk et mangfoldig kulturtilbud. Dette danner bakkeppet for innføringen av Kulturskoletimen. Grunnskolen og kulturskolen er en del av elevenes felles oppvekstmiljø. Kulturskole er sammensatt av ordene kultur og skole. Det er vår styrke og vår svakhet. Kulturbegrepet er problematisk i den forstand at det har mange ulike betydninger, det knyttes ofte til underholdning, rekreasjon eller fritid.

I politisk sammenheng trekkes kulturskolene mellom samfunnssektorene **kultur** og **skole**, og med de ulike variantene kan man finne kulturskoler med ulik vektlegging for eksempel illustrert som **kulturskoler**, **kulturskole**, og **kulturskoler**. (Angelo, 2014, s.24)

Noen steder defineres tilhørigheten til kulturskolen under skole og oppvekst- avdelingen og andre steder under kulturavdelingen. Denne politiske forankringen har betydning for hva som etableres av offentlige oppfatninger av dette skoleslagets ansvarsområder og kunnskapsgrunnlag. Det oppstår et spenningsforhold mellom skole/ utdanningssektor og kunst/kultursektor (Angelo 2014). Selv om skoleslaget er lovfestet i Opplæringsloven, mangler kulturskolen likevel en statlig forankret læreplan og statlige krav til kompetanse. Størrelse på tilbudet, omfang og fagtilbud er opp til hver kommune ut fra en retningsgivende rammeplan.

2.2. Norsk kulturskoleråd og Kulturskoletimen

Norsk kulturskoleråd er en medlemsorganisasjon for kommuner med kommunale kulturskoler og skal være en drivkraft for å fremme kvalitet i opplæringen innenfor kunst og kultur for barn, unge og voksne. Rådets politiske og faglige målsettinger er at alle som ønsker det skal

få et mangfoldig kulturskoletilbud av god kvalitet til en rimelig pris. Norsk kulturskoleråd har som sine strategiområder:

- Kulturskolen i samfunnet
- Kunst og kunstfaglig utvikling
- Kompetanse og organisasjonsutvikling

Norsk kulturskoleråd representerer 419 kommuner med kommunale kulturskoler. Et flertall av disse kommunene startet opp tilbudet Kulturskoletimen i skoleåret 2013/2014, dette skjedde i regi av kulturskolene i hver enkelt kommune. Norsk kulturskoleråd har en visjon om å bli: *Kulturskole for alle.*

Norsk kulturskoleråd sendte en *høringsuttalelse* i forbindelse med forslaget om lovfesting av gratis kulturskoletilbud 1.-4.klasse. I høringsuttalelsen går det fram at det offisielle kulturskole-Norge var positive til Kulturskoletimen, med noen innvendinger. Denne høringen fikk ingen konsekvens, siden den aldri ble behandlet, den foreslåtte lovproposisjonen ble trukket. Kulturskoletimen ble avvirket ved ny Solberg-regjering høsten 2013.

Informasjonen i høringsuttalelsen sier noe om Norsk kulturskoleråds syn på Kulturskoletimen. Det står at generelt slutter alle fylke- og regionavdelinger seg til lovforslaget med de intensjonene man mener ligger bak om at flere skal få tilgang til et kulturskoletilbud, uavhengig av inntekt og sosial bakgrunn. Kulturskolerådet mener at tilbudet skal være en inspirasjon og gi smakebiter på det man kaller kulturskolens grunnfjell, nemlig den ukentlige undervisningen innen musikk, dans, drama, kunstfag og den øvrige mangesidige aktiviteten som norske kulturskoler driver. Slik kulturskolerådet ser det skal dette også fungere som en motivasjon til å delta i kulturskolens kjernevirksomhet. Kulturskolerådet frembringer undringer over at man vil lovfeste en liten del av kulturskolens virksomhet når kulturskolen fremdeles savner skikkelige forskrifter for den totale virksomheten. Det påpekes at det nå arbeides med å utvikle en ny rammeplan for kulturskolen som omhandler den totale driften av kulturskolen, ikke bare et tilbud innenfor en allerede stor og omfattende virksomhet.

13. november 2013 sender direktør Morten Christiansen i Norsk kulturskoleråd et brev til statsminister, kunnskapsminister, partiledere og stortingsrepresentanter. Overskriften er: *Regjeringen må satse på kulturskoleutvikling.* Christiansen påpeker at de midlene som forsvinner med Kulturskoletimen, ikke går tilbake til kulturskolen for å videreutvikle denne, herunder talentsatsning, kvalitetsarbeid og profesjonalisering.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen svarer på dette brevet om Kulturskoletimen.

Overskriften er: *Kunnskapsministeren ser verdien av kulturskolens kompetanse.*

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen ser at grunnskolen i sitt arbeid med kompetansemål i aktuelle fag kan trekke verdifulle vekslers på verdien av kulturskolens kompetanse. Men det betyr ikke gjenoppliving av statlig støtte til Kulturskoletimen. (Norsk kulturskoleråd.no)

Kunnskapsministeren skriver at det er behov for å se hvordan en kan få bedre koordinering og samlet innsats fra kunst og kulturfaglige miljøer som har aktiviteter rette mot skolen. Han viser til den regjeringsoppnevnte ekspertgruppa for *Kunst og kultur i opplæringen*. Ministeren avslutter brevet med at det er fortsatt rom for at kommunene lokalt kan finne gode samarbeidsformer mellom skolen/SFO og kulturskolen. Regjeringen har tillit til at kommunene finner gode løsninger på dette uten statlig innblanding.

2.3. Ny rammeplan

Ny rammeplan for kulturskolen: *Mangfold og fordypning*, kom på høring våren 2014. Den bygger på rammeplanen fra 2003 og de tidligere skisserte utredninger og stortingsmeldinger. Rammeplanen er fundamentert i barn og unges rett til kunst og opplæring nedfelt i FNs barnekonvensjon. I utkast til ny rammeplan står det under formål:

Kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som selv ønsker det. Formålet med opplæringen er å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk.

Den nye rammeplanen skisserer et tredelt programtilbud som skal ivareta læring, opplevelse og formidling på alle nivå og legge grunnlag for bred rekruttering og planmessig opplæring. De tre programmene kalles: *grunnprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram.*

Rammeplanen skal utvikles til et grunnlagsdokument for nasjonale standarder og lokale læreplaner i faget, fagplanene skal angi forventet måloppnåelse. Rammeplanen slår fast at samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole bør foregå både på elevnivå, lærernivå og ledernivå. Planen viser til Kunnskapsløftet som appellerer til samarbeid om elevens læring på tvers av skoleslagene gjennom læreplan i musikk og kunst og håndverk. Det står følgende:

Kulturskolen skal i samarbeid med skole- og kultursektor og medvirke til å styrke kompetanse og kulturell utfoldelse i lokalsamfunnet. Det innebærer et forpliktende samarbeid med barnehager, grunnskoler, videregående skoler, det lokale kulturlivet og profesjonelle aktører innen kunst og kulturformidling. (Rammeplanutkast, 2014, s.8)

Det står helt spesifikt at *grunnprogrammet* med fordel tilbys i samarbeid med barnehager, grunnskole, videregående opplæring eller andre samarbeidspartnere. Rammeplanen knytter grunnskole og kulturskole sammen på en mer forpliktende måte. Dette innebærer en tydeliggjøring av kulturskolens rolle som lokalt ressurscenter ved tydelig å slå fast at kulturskolens kunst og kunstfaglige kompetanse kan supplere den obligatoriske opplæringen gjennom et samarbeid med skoleverket.

2.4. Ekspertutvalget: Det muliges kunst

Daværende Stoltenberg-regjering nedsatte høsten 2013 en ekspertgruppe oppnevnt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Tiltaket ble varslet i St. Meld.20 (2012-2013) *På rett vei* fra Kunnskapsdepartementet. Mandatet var å sette sammen en ekspertgruppe for å få forslag til tiltak som kan bedre koordinering og samle innsatsen fra kunst - og kunstfaglige miljøer. I alle ledd i utdanningsforløpet fra barnehage, skole, kulturskole, DKS og kunst og kulturinstitusjoner har ekspertgruppa har lagt vekt på kvalitet, kompetanse, kontinuitet og resultater i form av læring og opplevelse.

I fag med affektive mål, som vesentlige for fagenes egenart, er det spesielt viktig at det gis tid og kontinuitet til øvelse og gradvis utvikling. Dette kan ikke skolen gjennomføre alene, med sine knappe tidsrammer. Derfor må kulturskolene utvikles parallelt og forsterke tilbud innen kunst og kultur ut over det den obligatoriske opplæringen legger opp til. (Det muliges kunst, 2014, s.11)

Ekspertutvalget la frem ti råd til både kultur og kunnskapsministeren. Kulturskolen fikk et eget punkt i rapporten: *Lag tydeligere profil for kulturskolesatsingen*. Ekspertgruppa mener at det er viktig å arbeide for å kunne gi kulturskoleplass til alle som ønsker det, men mener samtidig det vil være avgjørende for kulturskolen som opplæringsinstitusjon at innhold og kvalitet på tilbudene gis høyere prioritet. Ekspertgruppa slår fast at utvikling av kulturskoler er utdanningspolitikk. Kulturskolen bør få en tydeligere rolle som opplæringsinstitusjon hvor det gis fordypning i kunstfag. DKS og kulturskolene må sees i sammenheng. De peker på store variasjoner mellom kommunene og på kulturskolen sin rolle som ressurscenter. Ekspertgruppa anbefaler at kulturskoleledere/ lærere gis tilbud om videreutdanning innenfor *Kompetanse for kvalitet*.

2.5. Skoleutvikling og læringstrykk

De to største endringene for kulturskolene har vært at den ble forankret ved lov og med overgangen fra musikkskolebegrepet til kulturskoler. Norsk kulturskoleråd har mange

utviklingsprosjekt knyttet til kompetanseheving og utviklingsarbeid. Det er likevel ikke alle som får ta del i disse prosjektene, det blir derfor store forskjeller i de ulike kommunene. Sammenlignet med skoleverket for øvrig har det tradisjonelt skjedd få og ingen endringer i kulturskolesystemet. For å se på kulturskoleutvikling i et dagsaktuelt perspektiv er det nyttig og se på skoleutvikling generelt. Det skjer stadig endringer og nye krav i grunnskolen som følge av endret politisk syn i samfunnet. Forandringene henger sammen med samfunnsutviklingen fra arbeidssamfunnet til kunnskapssamfunnet hvor utdanning er nødvendig. Nye politiske styringssystemer påvirker skolen som New Public Management (NPM). St. Meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, representerer et systemskifte i skoleverket. Intensjonen var at de nye reformene og læreplanene skulle gi større rom for lokal og individuell tilpassing av opplæringen. Dette ble en motsigelse til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som skal sikre at læreplanenes mål gjennom nasjonale evalueringer, kartlegginger og tilstandsrapporter. Disse gir lærere og ledere ansvar for skolens resultater. I kjølvannet av dette kom debatten om Pisa-undersøkelsene.

Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: Svein Sjøberg, poengterer at vi har fått utallige former for evalueringer og rapporter. I Nytt norsk tidsskrift er Sjøberg er opptatt av ordet *læringstrykk*, et nytt ord i den pedagogiske terminologien. Dette ordet går igjen i mange PISA rapporter, stortingsmeldinger, offentlige dokumenter og avisspalter. Svein Sjøberg hevder at dannelse, samfunnsmandatet og skolens formålsparagraf, skolens verdigrunnlag er kommet i skyggen av plasseringen i PISA-rangeringen (Sjøberg 2014). Kort sammenfattet mener Sjøberg at Pisa drives av regjeringer og for regjeringer. De har som sitt mål å fremme økonomisk utvikling og frihandel i en global konkurranse. Hensikten med Pisa er å gi deltakerlandene data og analyser til utforming av sin framtidige politikk. Sjøberg hevder at Norge er lojale og lydhør ovenfor OECD. Motsatsen er Finland. Sjøberg synes det er interessant at finnene ikke har fulgte de rådene de tidligere fikk fra OECD, men bevarte og pusset på sin politikk fra 1970-tallet. Dette er til ettertanke når de er best i Pisa-testen. I Finland er holdningen til kunstfagene generelt mer positive og de er opptatt av *det hele mennesket* både gjennom læreplaner og den praktiske undervisningen. I Norge skal alle i ungdomskolen ha et tilbud om valgfag fra 2014, f.eks. *Sal og scene*. Valgfagene kan være tilbake ut fra verdien av fagene eller at de er et forbyggende tiltak. Mange elever sliter og strever med motivasjon og mestring, mange fullfører ikke skoleløpet fordi alt er blitt så teoretisk. Valgfagene gir mulighet til en mestringsarena som ikke ensidig baserer seg på kognitive teoretiske ferdigheter. Valgfagene letter litt på *læringstrykket*.

Hilde S. Blix, førsteamanuensis ved Universitetet i Tromsø hevder at vi må innse at norskeskoleelevers relativt svake skoleresultater kan henge sammen med beskjæringen av kunstfag i skolen (Blix 2012). Hun viser til Pisa-sjefen Andreas Schleicher som hvert år har ansvaret for analyser av skole og utdanningssystemer verden over. I et intervju med A-magasinet 8.juni 2012 sier han:

Jeg var heldig. Foreldrene mine brukte mye tid på å utvikle ferdighetene mine. Gjennom hele ungdomstiden spilte jeg ulike instrumenter, senere i et kjent orkester. Dette har spilt en viktig rolle i utviklingen av det tankegodset jeg har i dag. Jeg måtte øve, jobbe hardt, utviklet høy selvdisciplin, lærte å samarbeide og lytte. Eksempler på evner og ferdigheter som er vanskelig å oppdage (Schleicher 2012).

Hilde S. Blix uttaler i en kronikk til Nordlys: «Kunstens egenverdi ligger både i universelle behovet mennesker ser ut til å ha for kunst, men den ligger også i dens kraft til å utvikle hele mennesket» (Blix 2012).

2.5.1. Elevenes læring i fremtidens skole

Kunnskapsdepartementet fikk 3.september 2014 en delutredning: *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7). Mandatet var at utvalget skulle vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns og arbeidsliv. Kulturskolene er nevnt;

Spesialisering og egenutøvelse er sentralt for en del elever i musikk. Faget i skolen virker sammen med kommunale kulturskoler og annen fritidsaktivitet i å bygge utøverkompetanse på feltet, både individuelt og i samspill med andre (NOU 2014:7, s.87).

Samlet sett kan profilen til de praktiske og estetiske fagene gå ut over elevenes mulighet for dybdelæring. Lærerkompetansen har betydning og varierer mellom kommuner og skoler i disse fagene (NOU 14:7, s.89).

Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Dybdelæring forutsetter at elevene er aktive i egen læringsprosess, bruker læringsstrategier og reflekterer over egen læring. Dybdelæring, det er kulturskolens «varemerke» og vi har lærere som har kompetanse, i motsetning til grunnskolen som sliter med å få kompetente lærere i kunstfagene. Det å lære seg å beherske et instrument eller et annet kunstuttrykk handler om dybdelæring. Elevene blir spesialisert på sitt kunstuttrykk, og de erverver seg kunnskap og holdninger som har overføringsverdi til andre områder. Her har kulturskolene en kompetanse som kan supplere og veilede grunnskolene.

Kapittel 3. Forskning på feltet

3.1. Arts and Cultural Education in Norway

Anne Bamford er professor ved University of Arts i London og er internasjonalt anerkjent for sin forskning om kunst og kultur i opplæringen. Hun har utført flere studier for UNESCO og flere nasjonale studier for blant annet Danmark, Nederland, Hong Kong, Belgia, Island og Australia. Boka hennes: *The Wow Factor*, regnes som et standardverk innen feltet.

Rapporten: *Arts and Cultural Education in Norway*, ble bestilt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hovedintensjonen bak senterets bestilling var å få en kartlegging, et «øyeblikksbilde», av situasjonen for kunst og kultur i opplæringen i Norge. De siste årene har andelen av praktiske fag og kunst og kulturfag sunket fra 20 prosent i grunnskolen, til dagens 12,5 prosent. Hun hevder at vi i Norge er i ferd med å ødelegge noe av det vi har bygget opp gjennom mange år. Anne Bamford sier til Aftenposten: «Dette handler om politiske valg og prioriteringer, eller mangel på sådan, og bør tas på alvor.»

Prosjektet startet i oktober 2010 og datainnsamlingen var ferdig i mai 2011. Prosjektet dekker alle typer formelle opplæringstilbud for barn og unge i alderen 1-20 år. Kartleggingen tar for seg ulike kunst og kulturtilbud som skjer på dagtid, inkludert tilbud gitt av Den kulturelle skolesekken (DKS). Rapporten omtaler lærerutdanningen og tilbud i skolefritidsordning (SFO), kulturskolen og frivillige organisasjoner. Deltakere fra utdannings og kultursektoren deltok, det var elever, lærere, rektorer, foreldre, studenter, lærerutdanningsrepresentanter, barnehageansatte, kulturskolelærere og rektorer, kunstnere, representanter for politikere, næringsliv og media. Hovedproblemstillingene i rapporten var delt i tre områder:

- Hva gjøres innenfor kunst og kulturoplæringen, og på hvilken måte gjøres det?
- Hvordan er kvaliteten i kunst og kulturoplæringen i Norge?
- Hvilke muligheter og utfordringer står vi ovenfor nå og i fremtiden?

Jeg påpeker noen få relevante moment. Rapporten peker på økt fokus og økt timetall i «basisfagene» har ført til redusert fokus på de estetiske fagene. I tillegg har grunnskolen i stadig større grad organisert opplæringen i de estetiske fagene som «ukesprosjekt».

Manglende ferdigheter blant lærerne ble også sett på som en begrensende faktor. De estetiske fagene er ikke obligatoriske i allmennlærerutdanningen. I rapporten påpeker informanter at det mangler faglærere i grunnskolen, spesielt musikk lærere. Rapporten hevder at rektor trenger mer kunnskap om verdien av kunst og kulturoplæring, mer kunnskap om kreative

tilnærminger når det gjelder å bedre skolens resultater. Mange rektorer argumenterer varmt for viktigheten av kunst og kultur. De uttrykker at dagens press i forbindelse med kvaliteten i basisfagene, et sterkt fokus på vurdering og sammenligning av resultatene i basisfagene, hadde hatt en nedslående innvirkning på kunstfagene sin posisjon i skolen.

«Dere har hauset opp PISA- undersøkelsene som den eneste sannhet. Rangeringen brukes som argument for å kutte i kunst og kulturfag i skolen» (Bamford 2012). Rapporten sier at fokuset på Pisa-resultatene har hatt uforholdsmessig svært negativ innvirkning på praksis i kunst og kulturfagene, hevder lærerne. De estetiske fagene blir ofte presentert i media som fag som krever mindre av elevene enn de andre fagene. Rapporten framhever at kunst og kulturfag ikke tar fokus vekk fra teoretiske fag, kunst og kultur og kreativitet kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultat og større grad av mestring. Det samles ikke inn regelmessig gode data i Norge innenfor kunstopplæringen, de er ikke sammenlignbare. Dette hevdet Anne Bamford er en stor svakhet ved det norske systemet. Til Aftenposten 13.3.14 hevder hun:

Det som slår meg, er at alle gjerne vil ha mer av disse fagene, det gjelder på alle politiske nivåer, fra statsrådets kontorer til kommuner, rektorer, lærere og elever. Men det er stikk motsatt av det som skjer. Det er helt tydelig at skolene prioriterer basisfagene, særlig gjelder det på ungdomstrinnet. Jeg finner dette underlig ettersom det er så stor enighet om at praktisk-estetiske fag er viktig for å skape en variert skole» (Bamford, 2012).

Anne Bamford mener ikke at alle lærere skal undervise i disse fagene, men det er viktig at alle lærere kjenner betydningen av kunst og estetikk. Hennes funn viser at elever som tilegner seg kunnskap gjennom kunst og kultur oppnår bedre skolerresultater enn elever uten slik erfaring. Hun avviser også at de østasiatiske landenes topplassering i Pisa 2009 kun skyldes drill og pugg. Hun er imponert over hvor mye disse landene satser på kultur i skolen.

Magne Espeland, professor i musikk og fagdidaktikk ved Høgskolen Stord/Haugesund, påpeker samme dualismen i den politiske styringen av kunstfagene som Bamford fremhever. At de tilsynelatende mener fagene er viktige i fine formuleringer og samtidig velger og ikke sette krav til kunstfag i lærerstudentenes fagkrets, det snakkes med to tunger og det er et uklart virkelighets- bildet som sender doble signaler til skole-Norge (Espeland 2012).

I rapporten: *Det muliges kunst*, bygger ekspertutvalgets anbefalinger på bl.a. Anne Bamford sitt arbeid. De slår fast at Bamford sitt kartleggingsarbeid i flere europeiske land, inklusive Norge, har fått betydelig oppmerksomhet rundt arbeidet med kunst og kultur i opplæringen. Ekspertutvalget henviser også til OECD sin rapport: *Art for Arts Sake* (2013).

3.2. Art for Arts Sake

Hovedbudskapet i rapporten er at kulturelle og kunstneriske aktiviteter bidrar til å utvikle varierte tenkemåter for innovasjonsferdigheter som trengs i et bærekraftig samfunn.

Kunstfagene vektlegger både kognitive og ikke-kognitive kunnskaper og ferdigheter, de blir dermed viktige forutsetninger for allmenn tilegnelse av kunnskap. I konklusjonen av Art for Arts Sake kommer det fram under punktet: *Kunst for kunstens skyld*, at de finner noen bevis for at det er effekt av kunstfaglig utdanning på ulike typer ferdigheter. Det er også viktig at kunstfaglig opplæring ikke bare fremmer mestring av håndverk og teknikker, men også ferdigheter som observasjon, visjoner, utforskning, utholdenhet, uttrykk, samarbeid og refleksjon - ferdigheter i tenkning og kreativitet, og de sosiale og atferdsmessige ferdigheter som utviklet kunsten. Rapporten påpeker at mennesker som er opplært i kunst spiller en betydelig rolle i innovasjonsprosesser.

3.3. DICE

DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) er et internasjonalt prosjekt støttet av EU. Det toårige prosjektet er en flerkulturell studie der effekten av teater og drama i undervisningen ble studert på fem av åtte Lisboa-nøkkelpåvirkningskompetanser for læring. De fem nøkkelpåvirkningskompetansene er:

- Kommunikasjon som morsmål
- Å lære å lære
- Mellommenneskelig forståelse, flerkulturell forståelse, sosial kompetanse og medborgerskap
- Entreprenørskap
- Kulturelt uttrykk

Forskningen er gjennomført av tolv parter: Ungarn, Nederland, Norge, Palestina, Polen, Portugal, Romania, Serbia, Slovenia, Storbritannia, Sverige og Tsjekkia. Elevgrunnlaget var 50 000 elever i alderen 13-16 år. Forskningsprosjektet DICE viser at ungdom som får teater og drama i undervisningen scorer bedre på en rekke områder sammenlignet med medelever som ikke får denne undervisningen. Drama elever viser mer empati, takler bedre stress og er flinkere til å løse problemer. De trives bedre på skolen og liker skoleaktiviteter bedre enn gruppen som ikke får dramaundervisning. De er mer tolerante ovenfor minoriteter og utlendinger, de er mer aktive borgere ved å uttrykke sin mening (forskning.no).

3.4. Holst: «Musik til Alle»

I Horsens i Danmark har det siden 2001 vært et samarbeidsprosjekt mellom Horsens Musikkskole og fire folkeskoler i Horsens kommune med støtte fra Undervisningsministeren. Ordning er videreført permanent via kommunal finansiering. Ideen med prosjektet var å gi økt kvalitet på musikkundervisning ved å satse med ekstra midler og ressurser. De benyttet både musikk skolens lærere og folkeskolens egne musikkutdannede lærere, 600 barn fra førskole til 5. klasse har deltatt. Prosjektet ble fulgt av Finn Holst, lektor i musikkpedagogikk ved Aarhus Universitetet. Der ble det i 2008 utarbeidet en evaluering av prosjektet. Resultatet viser at elevenes interesse for musikk steg markant på folkeskolene. I evalueringen kommer det frem at samspillet mellom folkemusikklærere og musikkskolelærere har vært avgjørende for prosjektet. Folkeskolelærers kompetanse i kraft av den generelle pedagogiske innsikt og en bredere tenkning. Musikkskolelæreren arbeider mer i detaljer og i fordypelsen. Denne to-lærerrollen gir dobbelte muligheter. En kort oppsummering viser:

- En vesentlig styrking av elevens selvfølelse.
- Økt kvalitet i musikkundervisning gjennom samspill musikkskole og folkeskole.
- Utvikling av sosial kompetanse. Det er et markant og samstemt resultat.
- En positiv endring av skolens «image» i nærmiljøet.

3.5. Eidtang: «Felt i forandring»

Trude Kristin Eidtang sin masteroppgave og forskningsarbeid: *Felt i forandring*, tar for seg hvordan kommunale kulturskoler utfordres og omformes med skiftende nasjonale føringer og lokalpolitisk handlingsfrihet. Hun bygget oppgaven på forskning i to demonstrasjonsskoler fra perioden 2006-2008: Trondheim og Larvik. De fikk en million til utviklingsarbeid og informasjonsvirksomhet til andre kulturskoler. Hun undersøkte overføringsverdien ved å synliggjøre disse skolens virksomheter, hun fant en lav overføringsverdi. Det som er interessant er at flere av hennes funn og synspunkter viser at feltet ennå forholder seg med mange av de samme problemstillingene i forhold til utvikling og endring. Kulturskolen er ennå utsatt for anstrengt kommuneøkonomi, stor lokalpolitisk frihet, fravær av spesifikke standarder og minstekrav for hva kulturskoletilbudet skal inneholde.

3.6. Grav og Kirksæther: «Fare for kunst»

Geir Grav og Berit Kirksæther (2008) har skrevet en masteroppgave i skoleledelse med tittelen: *Fare for kunst*. Den tar for seg: *Å lede en skole med vekt på den estetiske dimensjonen*

i læringsarbeidet. Forskningsarbeidet viser at skoleleders hovedmotiv for å satse på dette arbeidet er erfaringer med at det fører til bedre læringsmiljø og større læringsutbytte. Samarbeidet med kulturskolen blir trukket fram som et område med stort potensial. Den største hindringen for arbeidet med den estetiske dimensjonen er manglende kompetanse hos lærerne. De viser til at kunst og kulturfagene er svakt forankret i skolens kompetansebegrep.

Når kompetansebegrepene ikke forankrer kunnskapen i en estetisk dimensjon, toner man samtidig ned betydningen av dannelse og fellesskapsverdier. Estetisk kunnskap er en motpol til den kunnskap som blir tilegnet gjennom tanke og forstand. Skal man lykkes og utvikle *det hele mennesket*, må man også gi elevene direkte sanseerfaringer. Estetikkbegrepet er inkludert. Det inngår som et verktøy for refleksjon og gode opplevelser i alle fag. De estetiske aktivitetene er grunnleggende erfaringsformer. (Grav og Kirksæther, 2008, s.97)

3.7. Proba-rapporten: «Kultur får elever til å blomstre»

Proba Samfunnsanalyse har gjennomført på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, Proba - rapport 2013-14: *Kultur får elever til å blomstre*. Rapporten er en evaluering av de øremerkede stimuleringsmidler som ble fordelt til kulturskoletilbud i 2012-2013. Formålet med analysen har vært å få frem erfaringer og eksempler fra prosjekter i tidsperioden som har hatt betydning for innføringen av det nye kulturskoletilbudet i skole/SFO fra høsten 2013. Stimuleringsmidler er blitt fordelt på 636 prosjektsøknader. Kulturskolen var prosjektansvarlig eller involvert som samarbeidspartner i de fleste prosjekt. Rapporten viser:

- Prosjektene som har mottatt stimuleringsstilskudd viser stor variasjon når det gjelder kunstfaglig innhold, målgrupper og organiseringsmodeller.
- Prosjektene har bidratt til at flere får tilgang i kulturaktiviteter.
- Stimuleringsmidlene har vært med på å heve kvaliteten i kulturskolens egne tilbud, og i mange tilfeller bidratt til å heve kvaliteten på kunst og kulturfag i grunnskolen.
- Mange av prosjektene som var rettet mot barneskolen eller SFO har fått betydning for Kulturskoletimen. Halvparten av prosjektene er direkte videreført i Kulturskoletimen.
- Samarbeidet i prosjektene som har fått stimuleringsstilskudd har i hovedsak fungert bra. Positive holdninger hos ledelse og avklarte forventninger er viktige.
- Stimuleringsstilskuddet har hatt avgjørende betydning for igangsettelse av et stort antall kultur(skole)prosjekter. Mange av mottakerne har fått mye ut av små beløp.
- Trang økonomi i kulturskole/skole gjør at en del av prosjektene har vært vanskelig å videreføre. Mange ønsker tildelinger utover ett år. (Proba-rapport, 2013-14, s.2)

Kapittel 4. Teoretisk tilnærming

4.1. Et skoleslag med løse koblinger

Kulturskolen som organisasjon har sin egenart som gir spesielle utfordringer i skoleslaget. En hovedutfordring er at det er et skoleslag med løse koblinger. Teorien om løse koblinger er en analytisk modell fra 1970 og 1980- tallet (Weick 1976, et al). Weicks teori er betegnende for kulturskolesystemet.

Å si at det er løse koblinger mellom de forskjellige enhetene i systemet betyr at det er liten kunnskapsoverføring mellom dem. Menneskene som arbeider i de ulike enheter vet lite om hverandre og utveksler i liten grad informasjon eller erfaringer. Dette er et trekk som også kan kjennetegne andre utdanningsinstitusjoner. Løse koblinger er et tydelig trekk i kulturskolen og et særpreg for kulturskolene som kunnskapsarena.

I følge Weick (1976) karakteriseres arbeidsprosessene i løst koblede systemer av situasjoner hvor det er mulig å bruke flere midler for å nå samme mål. Andre kjennetegn er svak eller manglende koordinering, fravær av reguleringer og tette nettverk med sen tilbakemelding. Dette er kjennetegn vi finner i kulturskolen hvor lærere har flere ansettelsesforhold og lite faglig nettverk, de er ofte alene om å undervise i sin disiplin. De reguleres kun av sin egen undervisningstid og arbeidstidsavtaler som må ta høyde for dette «løse koblingsfenomenet» Det er for de fleste en tidskabal skal gå opp med flere fremmøtesteder. Rammebetingelsen forsterker de løse koblingene. Fordelen med slike «uavhengige» koblinger ligger i at de kan hjelpe organisasjoner med å overleve i perioder med store forandringer. Selv om deler av systemet går til grunne, bryter ikke hele organisasjonen sammen. Kulturskolen har gjennom historien vært utsatt for dårlig kommuneøkonomi og har god kompetanse på å bestå til tross for nedskjæringer og omfordeling av tilbudene. Særegenheten blir en styrke fordi «de biter seg fast». Jobben blir for noen en livstil og lærergjeningen blir for noen et kall på godt og vondt, de har stor tålmodighet i skiftende tider og under varierende økonomiske betingelser.

Knut Roald (2010) hevder på grunnlag av Fevolden og Lillejord (2005) at avgjørelser i en organisasjon blir tatt av de som står for den praktiske utformingen, noen ganger frikoblet fra lokale og sentrale mål. I et løst koblet skolesystem er det en taus kontrakt mellom leder og lærer, de to partene legger seg ikke opp i hverandres arbeid. Læreren bestemmer i alle didaktiske og praksistilknyttede spørsmål. Hva som skal undervises, hvordan det skal undervises, hva det forventes at elevene skal lære til enhver tid, i tillegg til organisering og

evaluering. Sølvi Lillejord (2011) karakteriserer skolens ledelse som et distansert byråkrati som har lite og ingen ting å gjøre med de faglige spørsmålene. Roald (2010) påpeker at:

Selv om læreren har lang formell utdanning, kan en innenfor perspektivet av løst koblede system forstå profesjonsutviklinga i skolen som svak. Yrkeskunnskapen er ofte taus, situert og basert på skjønn og individuelle vurderinger, det gjør det vanskelig å overføre kunnskap som er utvikla i en bestemt sammenheng til nye pedagogiske situasjoner. Samtidig er etterutdanningen ofte avgrensa til korte kurs i fag og emner lærerne underviser i, ikke til mer omfattende analyser av forutsetningene for skolens mål og arbeidsmåter.(Roald, 2010, s.42)

Dette er sammenfallende med hvordan kulturskolen virker, det siste momentet om korte kurs, kortsiktige etterutdanningstilbud som preger virksomheten. Lærerne i kulturskolen har stor metodefrihet knyttet til individuell fagkunnskap, de ulike disipliner er et fag i seg selv med hver sin didaktikk. De fleste lærere har høyskoleutdanning i et kunstfag, andre grupper relatert til kunstfag arbeider også i skoleslaget.

Det er ikke en spesifikk utdanning som kvalifiserer til en yrkestittel som musikk- eller kunstpedagog. Det finnes mange veier til yrket via høgskoler, akademier, konservatorier, universitet, kurs og seminar, frivillige organisasjoner som kor og korps (Angelo, 2014, s.49).

Kunstnere, freelancearbeidere, mennesker med høy realkompetanse tar ofte jobb som lærere i kulturskolen, spesielt på mindre steder der det er vanskelig å få lærere med formell kompetanse. De er ofte utøvere selv og har kulturskolen og DKS (Den kulturelle skolesekken) som alternative arbeidssteder. Noen kulturskolelærere har kulturskolen som arbeidsplass nummer to, f.eks. profesjonelle musikere som har musikkutøvelse som hovedinntekt. Da er yrkeskodeksen: musiker som underviser i tillegg. Mange har flere kulturskolestillinger i ulike nærliggende lokalsamfunn med forskjellige kulturskolevarianter og vilkår ut fra kommunens rammebetingelser. De har ofte små stillingsprosenter på hvert sted og får derfor liten tilhørighet og lite samarbeidstid. De blir løse koblinger.

«Kunstnere og kunstpedagoger som befinner seg i spagat mellom flere ansettelsesforhold» (Angelo, 2014, s.30).

Dette er et viktig moment i forhold til kulturskole og ledelse. Det gjenspeiler Weick (1976) sine kjennetegn på organisasjoner med løse koblinger som forklarer hvorfor reformer ikke når ned i grunnstrukturen og fører til endring i praksis. Dette viser at det ikke er lærerens motvilje til endring som er forklaringen, men heller strukturen på systemet.

Irgens (2006) bruker begrepet ”selvgående medarbeidere”. Noen tar initiativ og prøver å styre utviklingen selv, de er opptatt av å skape og lære, framfor å lete etter syndebukker og unnskyldninger for å opprettholde status quo. Dette kan oppfattes som et positivt bilde på en løs kobling.

Til sammen har de ansatte i kulturskolen mye kunnskap om kunstneriske og pedagogiske prosesser. De har gjennom sin yrkesutøvelse stor innsikt i organisering, stofftilgang og didaktiske metoder. De har i mindre grad deltatt i læringsprosesser der skolen betraktes som en lærende helhet. Derfor kan utviklingsarbeid og forandring bli en utfordring. «Den skjulte læreplanen» kan betegnes som « skolens pedagogiske arv» (Berg 1999). Den opprettholdes i stor grad på tross av skiftende læreplaner og skolepolitiske strømninger. I følge Goodlads (1979) er det viktig å gjøre læreplan innholdet til sitt eget på lokalt nivå, på skoleeiernivå, på ledelsesnivå og blant lærerne, og deretter sette i gang aktiviteter som er nødvendig for å realisere den oppfattede planen på hver enkelt skole. Et planarbeid som fremmer en kollektiv forståelse og kollektiv læring. Et planarbeid som kan koordinerer, samle og forankre alle løse koblinger i et uttalt felles ståsted.

Orton og Weick (1990) hevder at løse koblinger har fått mange dimensjoner og representerer i liten grad en sammenfallende teori. De oppsummerer med at det kan være løse koblinger mellom individer, avdelinger, mellom organisasjoner og omgivelser, mellom aktiviteter, mellom ideer og mellom intensjoner og handlinger. Når det gjelder årsaken til løse koblinger peker de på blant annet uklare mål- middel sammenhenger, de påpeker i tillegg fragmenterte miljø, internt og eksternt.

4.1.1. Kulturskolen som Kunnskapsorganisasjon

Kulturskolen er i høyeste grad en kunnskapsorganisasjon. Wenche Waagen (2011) har tatt utgangspunkt i Sølvi Lillejord (2003) sin karakteristikk av kunnskapsorganisasjoner og beskriver seks kjennetegn ved kulturskolen som en kunnskapsorganisasjon.

- De som arbeider der driver med kvalifisert og kompleks problemløsning.
- Kulturskolelærere har høy og spesialisert kunstfagkompetanse ofte med pedagogisk yrkeskompetanse, de er ofte nøkkelpersoner med kunstfagekspertise i sitt lokalmiljø.
- De som arbeider der forventer stor grad av autonomi. Kulturskolelærerens arbeid er avhengig av stor grad av profesjonell frihet og handlingsrom. Det er liten grad av detaljstyring og kontroll, og utøvelsen av yrket er basert på tillit.

- Det er vanskelig å utforme en tydelig jobb-beskrivelse for den enkelte ansatte, fordi utfordringer som oppstår krever situasjonsbestemte løsninger. Den utformet ikke en instrumentell beskrivelse av undervisningens karakter og forløp, som kan være felles.
- Profesjonskunnskapen i kulturskolen hviler på mye taus kunnskap eller fortrolighetskunnskap. Denne er intuitiv og personlig, knyttet til handling og erfaring mer enn verbalisering. Lærene er avhengig av at de ansatte samhandler og betrakter kunnskapsutvikling som en drivkraft i arbeidet (Waagen 2011).

Taus kunnskap er et uttrykk for den kompetanse vi innehar som ikke er satt ord på og som nærmest er blitt en naturlig del av oss (Schømer 2014).

4.1.2. Kunstpedagogikk og profesjonsforståelse

Elin Angelo viser i sin bok: *Profesjonsforståelse og kunstpedagogikk*, til Geir Johansen som identifiserer ulike kunnskapskulturer i musikkpedagogisk utdanning. En skissering som er overførbart til flere disipliner i kulturskolen enn musikk.

- Den utøvende og skapende kunnskapskultur
- En allmennpedagogisk kunnskapskultur
- En musikkvitenskapelig kunnskapskultur
- En musikkpedagogisk kunnskapskultur (Johansen 2006, Angelo 2014).

Disse reiser hver for seg bestemte utfordringer til tenkning om undervisning.

Spenningsforholdet mellom kunnskapskulturene gjelder både på personlig, kollektivt, politisk og institusjonelt nivå. De ulike kunnskapskulturer er med på å opprettholde ulike oppfatninger av hvorvidt musikkpedagogen behøver en bred eller dyp fag - og fagdidaktisk kompetanse, bør hun/han være håndverker, kunstner, utøver eller lærer (Angelo 2014). Når disse møtes i kulturskolesystemet så er det etter hvert behov for en overordnet betegnelse som kan lage et felles uttalt ståsted for kunstpedagogene på tvers av disipliner og musikkjangere. Hva skal vektlegges og hvorfor?

Kunstpedagogikk er et begrep som inkluderer både, fag, didaktikk og pedagogisk refleksjon knyttet til estetiske fag og ulike kunstuttrykk (Østern et al. 2013, s.14). Kunstfaglig læring bygger på en anerkjennelse av følelsenes betydning i læringsprosesser, og kroppslig og sansebasert læring er byggesteiner sammen med personlig og kulturell erfaring. Kunsten berører en større del av kunnskapsvirkeligheten enn hva en mer begrenset kognitiv læringsforståelse legger opp til (ibid s.275). Profesjonsbegrep både innen dagligspråket og

profesjonsforskning er knyttet til ulike yrkesområder, mange med utdanningskrav knyttet til høyskoleutdanning, blant disse er lærerne. Brante (1989) peker på at forskningen må ta utgangspunkt i yrkesgruppens rammevilkår og samfunnets strukturering av deres praksis. Forskningsenheten bør ikke være på visse arbeidsgrupper, men vilkårene for deres virksomhet.

Elin Angelo hevder at profesjonsforståelse handler om oppfatning av ekspertise og mandat (Angelo 2014). Kunstpedagog er og blir da en samlebetegnelse på de som jobber med kunstformidling i skolesystemet. Navnet kunstpedagog er på dagsorden, det er et behov for å vise at det er pedagoger som kan det håndverket i tillegg til sitt fag, sitt instrument eller sin kunst. Kunstpedagoger, som yrkesgruppe, trenger en felles referanseramme og ståsted i tillegg til sin spesifikke kompetanse.. Elin Angelo presiserer at: «Min intensjon er ikke å sause sammen, viske ut eller utydelig-gjøre mangfoldet av ekspertise i det kunstpedagogiske felt» (Angelo, 2014, s.12). Angelo har en visjon om å utvikle felles arenaer for å artikulere og diskutere profesjonsforståelse på individnivå, institusjonsnivå og politisk nivå. En visjon om kunstpedagogikk som møtested i yrke, utdanning og forskning (Angelo 2014).

Kunstpedagogikk kan bli en overbygning mellom alle kunstfagene. Det kan bli «limet» i kulturskolen, mellom de ulike kunstfaglige avdelingene og lærerne. Det fordrer imidlertid at skoleleder har dette overordnede pedagogiske perspektivet på hva det er som forener og hvordan dette kan kanaliseres inn i undervisning, inn felles forestillinger, konserter og utstillinger med elever og lærere. Den nye rammeplanen for kulturskolen bruker begrepene:

- Profesjonskunnskap: Lærerne må et bevisst forhold til sine roller i Kulturskolen.
- Profesjonsutøvelse: Vektlegging av ulike nødvendige kompetanser hos læreren.
- Profesjonsutvikling: Det er viktig at kulturskolelærer får tilgang til etter og videreutdanning og støtte til utviklingsarbeid. (Utkast til rammeplan, 2014, s.16)

Dette viser at det fra sentralt hold signaliseres at det er nødvendig med en bevisstgjøring i kulturskoleorganisasjonen omkring kunstpedagogenes profesjonsforståelse. Det er nødvendig å definere dette ut fra at vi skal samarbeide med andre. Hva er vår styrke kontra andre lærere? Hvilke bidrag kan kunstpedagogikken gi allmennpedagogikken og omvendt? Hva kan vi erfare og lære av hverandre? Hva skjer i estetiske læreprosesser? Det er i dette mellomrommet og grenselandet kulturskole og grunnskole møter hverandre og som har et gjensidig utviklings og læringspotensial. Noen erfaringer er nå blitt gjort gjennom Kulturskoletimen og tidligere prosjekt gjennom stimuleringsmidler.

4.2. Skolelederrollen generelt

Skoleledelse ligger i skjæringspunktet mellom flere felt. Skoleledelse kan deles inn i administrativ, økonomisk, personal og pedagogisk ledelse. Det har vært vanlig å skille oppgavene i to hovedgrupper: administrativ og pedagogisk ledelse. I dag er det mer relevant å betrakte pedagogikk og administrasjon som praksiser som flyte over i hverandre og forutsetter hverandre. Tiltak på ett område kan ha innflytelse på et annet. Pedagogiske og administrative avgjørelser bør gjensidig styrke hverandre slik at skolens mål realiseres best mulig.

Administrativ ledelse er i hovedsak knyttet til vedlikehold og iverksetting av planer, forskrifter og regler, ofte programfestede aktiviteter. Pedagogisk ledelse domineres av målorientering, kommunikasjon, beslutninger og oppfølging av beslutninger. Tradisjonelt har dette hatt benevnelsen faglig ledelse, gjerne basert på lang praktisk erfaring og pedagogiske tilknytning (Herløv, Pettersen og Hermansen 2003). En god skoleleder skal ivareta og balanserer hensynet til personalet, administrasjon og pedagogikk, som en faglig leder. Det er mange roller og mange krav å fylle som leder. Rektor dras mellom interne og eksterne forventninger, mellom behovet for endring og stabilitet. Skoleledelse blir derfor en mangfoldig og krevende øvelse.

Alt som blir gjort må utføres på en slik måte at det kan fremme læring i skolen i vid forstand- både elevens læring, lærerens læring, ledelsens læring og organisasjonens læring. Skolen skal i vid forstand være en lærende organisasjon. (Lillejordet, 2011, s.285)

4.3. Kulturskolelederrollen

Disse skisserte rolle- utfordringene møter også kulturskoleleder i større eller mindre grad. Kulturskoleleders største utfordring er problematikken omkring «løse koblinger». Det faktum at staben består av mange lærere med sin yrkesidentitet delt mellom flere skoleslag og ansettelsesforhold. Personalledelse i dette skoleslaget er en krevende oppgave.

Hvilke roller må en skoleleder spille på for å fremme skolens utvikling? Rollebegrepet står sentralt: I skolelederundersøkelsen 2005 ble tre roller beskrevet; *systemutvikler*, *inspirator*, *støttespiller* (Møller et al 2006). Skal en skoleleder være inspirator og støttespiller på kulturskolefeltet er det viktig at kulturskoleleder må holde seg oppdatert på det som kommer av forskning på kulturskolefeltet og det kunstpedagogiske feltet. Det er forskjell på *legalitet* og *legitimitet*. Skal leder ha troverdighet blant personalet må tillit til leders kunnskap ligge i bunn. Når nye tiltak skal innføres er det fire parallelle lederoppgaver:

- Utviklingsoppgaven må avklares, den må kunne begrunnes i skolens behov og interesser.
- Leder må kunne omforme og stille seg bak de krav som følger i kjølvannet av et utviklingsarbeid. Føre argumentasjon for retningen, diskutere og støtte opp ved kompetansebygging og ressurstilførsel.
- Leder må strukturere arbeidet ved å skape arenaer for samarbeid og andre tiltak for at medarbeiderne blir trygge på hvordan oppgaven skal angripes og løses.
- Leder må bygge en støttende kultur som fremmer arbeidet med utviklingsoppgaven. Leder må vise interesse, tydeliggjøre og gi status. Det skaper bedre forutsetninger for eierforhold til oppgavene (Grøterud og Nilsen 2001).

Det er en tidkrevende oppgave med full deltakelse, i viktige oppgaver er det likevel nødvendig. Michael Fullan (1999) mener at forskning på endringsprosesser de siste tiår viser at det ikke finnes noen ferdig modell som tilbyr en snarvei til vellykkede resultater. Reformen krever lokale eierforhold, og disse kommer ikke gjennom lovbestemmelser. Den må utvikles på hver skole, men det lokale eierforholdet trenger stimulering og støtte utenfra (Fullan og Watson 2000). Dette er et kjernepunkt også i kulturskoleutvikling. Wenche Waagen (2011) hevder at en kulturskoleleder må ha oppmerksomheten mot elevens, lærerens, sin egen og kollegiets læringsprosesser. Pedagogisk ledelse i kulturskolen handler om:

- Å ha et pedagogisk grunnsyn
- Å legge kulturskolen til rette for kjernevirksomheten
- Å være inspirator
- Å skape gode relasjoner til alle og se hver enkelt
- Å holde kontakt med ansatte, elever og foreldre
- Å initiere faglig- pedagogisk nytenkning
- Å iverksette pedagogiske diskusjoner
- Å skape bevissthet i kollegiet om kulturskolens rolle og profil
- Å skape bevissthet om estetiske læringsprosesser, syn på læring og oppdragelse
- Å utvikle og ta i bruk de ansattes profesjonskunnskap
- Å sørge for oppdatering på det kunstpedagogiske feltet (Waagen, 2011, s.270)

Ledelse i kulturskole må basere seg på relasjonelle ferdigheter fordi det er få treffpunkter og møteplasser. Leders tilstedeværelse både i undervisning og fremførelser er viktig. Det å være interessert og støttende. Tydelig informasjon er viktig i et system med løse koblinger.

4.4. Behovet for forskningsbasert kunnskap

Forskningsbasert kunnskap gir et bedre grunnlag for politikktutforming og pedagogisk praksis. Kunstfag i skolen er et felt det er helt nødvendig å forske mer på. For å få større gjennomslag for fagene egenverdi og for samfunnets syn på fagene i grunnskolen og kulturskole. Det presiseres i ny rammeplan at kulturskolefeltet er et relativt nytt profesjonsfelt som trenger forskning og utviklingsarbeid for å utvikle kunnskap om skoleslaget. Det må forskes generelt og dokumenteres at kunstfag har positiv effekt på skolehverdagen og fremmer læring. Skoleeier og skoleleder må forholde seg til den faktiske kunnskap om dette området. Hva gjør kunst og kulturfagene med elevenes læring? Det må bli en større åpenhet og aksept til å ta inn over seg denne kunnskapen. Grunnskoleleders holdning til kunstfag i grunnskole er et av de områdene hvor det allerede foreligger viktig dokumentasjon og forskningsresultater. I Aud Sæbø Berggraf sitt forprosjekt for tiltak 25: *Skapende læring*, jobbet hun med casestudie av fire grunnskoler som valgte å satse på kunst og kultur i opplæringen. Jeg fremhever her to suksessfaktorer i studien:

- Rektors vilje og evne til å satse på kunst og kultur i opplæringen.
- Samarbeid med kulturskolen om opplæring og felles prosjekt.

Selv om grunnskoleledere ser kulturskolens rolle i kunstfagene i skolen i et større læringsperspektiv så kan kommunale toppledere være en utfordring. Nilsen (2010) hevder at toppledere i kommunen i liten grad utfordrer det pedagogiske innholdet i skolen. I den grad det skjer, er det lite utviklingsorientert eller nyskapende, men mer orientert mot det som har vært, mer preget av status quo, for eksempel ved å være opptatt av å opptre i samsvar med de nasjonale skolepolitiske føringer.

Hvilken «Policy» er det som skal gjøre seg gjeldende? Policy er vedtak som trekker linjer og setter kurs. Forstått som «Policy» skal utdanning bidra til kvalitet i barns oppvekst og læringsmiljø. Kvalitet kan ses ut fra ulike perspektiv: sosialiseringperspektivet og dannelsesperspektivet. Hvordan setter vi barn og unge i stand til å leve opp til de mål, krav og forventninger vi har satt for samfunnsutviklingen? Ekspertutvalgets arbeid og rapport blir en legitimering inn i skoleverket til å vektlegge og «framsnakke» kunst og kultur i opplæringen.

4.5. Teoretisk perspektiver

4.5.1. Peter Senges teori

I St. Meld.19 (2010) brukes begrepet: *lærende organisasjon*, i forbindelse med hvordan det forventes at skoleledere skal drive sin virksomhet. Begrepet er også brukt i det første høringsutkastet til den nye rammeplanen for kulturskolen. Den lærende skole er preget av åpenhet og nysgjerrighet. De ansatte reflekterer systematisk over hva de gjør, slik at de kan undersøke sin praksis og dermed forandre sin til det bedre. Samhandling, tverrfaglighet, kommunikasjon og team preger slike skoler. Samtalen er viktig. Dialogen og organiseringen understøtter personalets læringsprosesser. Metoder og prosess gjentas og blir en del av den lærende skole. Jeg bruker Peter Senges definisjon på begrepet:

Organisasjoner der deltakerne jevnlig utvikler evnen til å skape ønskede resultater, der nye og ekspansive tankesett blir framelsket, der kollektive ambisjoner får spillerom, og der menneskene kontinuerlig lærer mer om hvordan en lærer sammen.(Peter Senge 1990)

Dette er kompetanseutvikling både på individuelt nivå og på et kollektivt nivå. *Lærende organisasjoner* har vært en drøftet i organisasjonsteori helt fra 1960-årene med flere bidragsyttere. Teoribidragene har økt i omfang, de aktualiserer på ulike måter vesentlige utfordringer for skoleledere, det å skape fruktbare kombinasjoner mellom praksisbasert utprøving, refleksjon og teoretisk erkjennelse. Peter Senge ga ut boka: « *The Fifth Discipline* » i 1990. Boka er i ettertid forbundet med begrepet en lærende organisasjon. Han flytter fokus fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring, fra opplevelser i fortid til fremtidsrettet visjoner. Han ønsker å stimulere den «kreative spenninga» som kan nås når en fremmer dynamikk og frihet på en arbeidsplass. Peter Senge beskriver fem viktige disipliner for å utvikle en lærende organisasjon:

- Personlig kompetanse: Evne til å være visjonær og realistisk på samme tid.
- Mentale modeller: Gjennom felles drøftinger og utprøving kan vi bygge mentale modeller eller holde ved like de eksisterende.
- Felles visjon: Meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen.(ståsted)
- Team-læring: Grupper som gjennom dialog reflekterer seg frem til ny felles kunnskap og nye handlemåter. Dette gir ny innsikt som den enkelte ikke kunne nå frem med alene.(erfaringsdeling)

- Systematisk tenkning: Søke overblikk gjennom den helhetstenkningen vi må bruke for å forstå sammenhenger og mønster, ikke bare enkelte saksforhold (K.Sivesind et. al 2006, s.154).

Senge hevder at den femte disiplin: *systematisk tenking*, integrerer og binder sammen de fire andre disiplinene til en sammenhengende helhet. Det som skiller innovativ lærende organisasjoner er at de mestrer de fem disiplinene. Systemteori setter søkelyset på helhet og hvordan samspillet mellom de ulike delene påvirker og blir påvirket av hverandre (Ertesvåg og Roland, 2013, s.72).

En lærende organisasjon er i en kontinuerlig prosess, noe som pågår hele tiden.

Kulturskoletimen ble en test på hvor rustet kulturskolen som organisasjon er for direktiver og organisasjonslæring. Disse prosessene aktualiseres nå med rammeplanen. Kulturskolene trenger system for å innføre og implementere denne. Systemtenkning er i følge Senge (1990) «skabelonen» for struktur og prosess. Det er en forutsetning mellom de fire øvrige disipliner og deres virkemåter. Derfor er det viktig å ha forankring i hele staben dersom man skal få lærerne med på endringer. Senge sine forutsetninger må være til stede: Personlig kompetanse, felles visjon, erfaringsdeling, læring og systematisk tenkning. Dette samsvarer med Elin Angelo sine tanker om at læringsarenaer for kunstoffag trenger å sette ord på felles forståelse og etablere et begrepsapparat som gir alle en fellesplattform for å samarbeide og samhandle. Kulturskolen har på skolenivå liten tradisjon for felles kunnskapsbase som forener og gir et verktøy for at profesjonsgruppa tar del i kollektive læringsprosesser.

Det vil være en viktig lederoppgave å legge til rette for felles tid, der alle blir hørt og sett. God organisering og tilrettelegging, slik at det gir muligheter for kollektiv læring. Om det blir en god eller dårlig prosess handler mye om kunnskap om organisasjoner i endring. Senge bidrar derfor til en modell og et tankegods som kan gi også kulturskolen nødvendig kunnskap, forståelse og perspektiv, på mekanismer som er viktige for å skape en organisasjon som er i kontinuerlig utvikling. Ertesvåg og Roland sier det nesten poetisk;

I hjertet av den lærende organisasjonen ligger endringen i tankesettet, fra å se seg selv som atskilt fra verden, til å se seg selv som en del av verden, fra å se problemene som forårsaket av noe eller noen der ute, til å se på hvordan våre egne handlinger skaper de problemer man opplever. En lærende organisasjon er et sted der den enkelte kontinuerlig oppdager hvordan hun eller han skaper realiteten, og hvordan man kan endre denne. (Ertesvåg og Roland, 2013, s.81)

4.5.2. Ledelse og implementering

Endringsarbeidet i skolen kan ha karakter av både episodisk endring og kontinuerlig endring (Weick og Quinn 1999). Episodisk endring betyr at noe gammelt blir ersattet med noe nytt på en planlagt måte (Overland 2009). En endring kan komme fordi det har bygget seg opp en spenningstilstand mellom skolen og omgivelsene fordi skolen ikke raskt nok har klart å tipasse seg omgivelsenes forventninger. Kontinuerlige endringer er mindre endringer som er knyttet til misforholdet mellom det en vet er ønskelig, og det en faktisk gjør som lærer og skoleleder. Resultatet kan være fornyelse på enkelte områder, men kan også være at gamle tenke- og atferdsmønstre forsterkes. Prosessen foregår kontinuerlig og har ingen bestemt begynnelse eller slutt (Overland, 2009, s.14).

Felles for teorier om endring i organisasjoner er at det er en planlagt prosess.

Endringsbegrepet er et overordnet begrep som rommer flere underordnede begrep, herunder organisasjonsutvikling (Kongsvik 2006). En rekke forskningstudier slår fast at ledelse er sentralt for implementeringen av endringsarbeid (Fullhan et al. 2002). Hvem som skal lede endringsarbeidet vil være avhengig av hvilken type endring som skal skje og omfanget. Forskning omkring dette temaet har delvis sett på selve lederollen og delvis hvordan ledelse blir utøvd av mange i organisasjonen (Ertesvåg og Roland, 2013, s.89). Bush og Glover (2003) definerer ledelse som :

En påvirkningsprosess som leder til at en når et ønsket mål. Det involverer å inspirere og støtte andre mot en visjon for organisasjonen som er basert på klare personlige og profesjonelle verdier. (Bush og Glover, 2003, s.8)

Ledelse blir en prosess, der hensikten er å gi inspirasjon og påvirkning gjennom klare kollektive mål for organisasjonen. Ledelse blir ikke her knyttet til formelle posisjoner. Ledelse defineres som bestemte typer oppgaver og atferd.

En kan karakterisere ledelse gjennom to hovedtyper: *transformasjonsledelse* og *transaksjonsledelse* (Burke 2008). Transformasjonsledelse handler om å drive frem grunnleggende endringer i en organisasjon. Transaksjonsledelse refererer mer til at lederen fra dag til dag håndterer utfordringer som kan sies å være administrative oppgaver. Denne ledelsesformen kan opprettholde effektiviteten i en organisasjon, utvikling skjer i mindre grad. En god leder vil lede ut fra begge disse typene. De er hver for seg og sammen viktige for å skape gode organisasjoner. I den daglige drift er det transaksjonsledelse som skjer ved at

små og store utfordringer løses fortløpende. Hvis dette tar all tid blir det mindre tid og energi til transformasjonsledelse, dette begrenser organisasjonslæringen (Ertesvåg og Roland 2013).

4.5.3. Transformasjonsledelse

Ertesvåg og Roland (2013) viser til de ulike ledelsesbegrep som definerer ledelse som et kollektivt ansvar; *distribuert ledelse*, *kollektiv ledelse*, *demokratisk ledelse* og *transformasjonsledelse*. Disse definisjonene er overlappende og har fellestrekk. De ledelsesformene som fremmer kollektivt ansvar, drar nytte av de ferdigheter og kunnskap som hver enkelt har. Gjennom å delta i beslutninger kan en også utvikle større grad av forpliktelser ovenfor organisasjonens mål og strategi (Harris 2008). Ertesvåg og Roland (2013) henviser til Burns (1978). I følge Burns oppstår transformasjonslæring når en eller flere personer engasjerer seg slik at leder og ansatte hever hverandre til et høyere motivasjonsnivå og moralsk nivå. Faktorer som bidrar til dette, er å utvikle visjoner for organisasjonen, utvikle forpliktelser og tillit mellom ansatte og legge til rette for organisasjonslæring. Denne ledelsesformen er relasjonsorientert. Det er et punkt jeg mener er viktig og avgjørende ledelsesgrep i kulturskolesammenheng. Kulturskoleleder må ha sterke relasjoner til sine ansatte, hvis ikke så blir det som å gjete kongens harer i teorien om løse koblinger. Endring må skje ved involvering, medbestemmelse og refleksjonsprosesser. Transformasjonsledelse har vært sett på som den ideelle praksisutøvelse i pedagogiske sammenhenger (Hallinger 2003). Ertesvåg viser til Leithwood og Beattys (2008) fire sentrale områder når det gjelder transformasjonsledelse:

- Gi retning i arbeidet: Skape motivasjon, utvikle felles visjon, skape forventninger.
- Utvikle kapasiteten: Gi individuell støtte, gi faglig stimulering, være rollemodell.
- Endre organisasjonen: Ledelsesformer som stimulerer og bygger kollektive strukturer
- Lede intervensjoner: Bemanne arbeidet ut fra kompetansebehov i endringen, følge opp, etterspørre aktiviteten, etablere samarbeidsrelasjoner internt i organisasjonen og eksternt ut mot andre aktører.

Burns (1978) så på transformasjonsledelse og transaksjonsledelse som to ytterpunkter på en linje. Transformasjonsledere skiller seg fra transaksjonsledere ved at de ikke bare ser behovene til de ansatte, men at de også prøver å utvikle nye behov hos ansatte, slik at de utvikler seg (Ertesvåg og Roland 2013). Ut fra beskrivelser av ledelsestypene er det lett å tro at transformasjonsledelse er viktigere enn transaksjonsledelse. Det blir feil, transaksjonsledelse er grunnmuren. Det daglige administrative arbeidet må gjøres. Dersom en organisasjon skal

utvikle seg er det helt nødvendig at det rutinepregede arbeidet som lønn, budsjett, personal og informasjon fungerer. Faren er at den rutinepregede ledelsen tar store deler av tiden. Transformasjonsledelse krever mye større grad ledere med visjoner, kreativitet, framtidssblikk, og som har sterk relasjonskompetanse. En god leder vil beherske begge former for ledelse. Leder må legge til rette, etterspørre og stimulere til læring og ansvar enkeltvis og i grupper, eller i fagseksjoner som er mer vanlig i kulturskolen. Andre enn leder kan gjennomføre oppgaver de får tildelt. Det å spre ledelsen i organisasjonen ved *distribuert ledelse*, vil virke forsterkende på utviklingsprosesser i organisasjonen.

4.5.4. Kulturer og barrierer

Ertesvåg og Roland (2013) hevder at de ansatte er enhver organisasjons største ressurs. Kunstpedagogene er som arbeidstakere en sammensatt og uensartet gruppe som gjør at det er mange utfordringer ved å jobbe kollektivt. Den store ressursen og spisskompetansen de representerer er ikke alltid like lett å mobilisere. Årsaken kan være at strukturene ikke fungerer. Det trenger ikke være motvilje i personalet, det kan være at rammebetingelsene ikke er tilstede, det er igjen teorien om løse koblinger. På den annen side kan det være den individuelle kulturen som kjennetegner skoleslaget. Noen har nok med sin egen undervisning. De har ikke tilhørighet og eierforhold til anliggende utenfor dem selv og sine egne elever. Vi kan se dette i lys av teoretikeren Andy Hargreaves. Tislevold (2010) viser til Hargreaves fire ulike typer organisasjonskulturer:

- Individualisme
- Samarbeid
- Påtvunget kollegialitet (tvinges til samarbeid)
- Balkanisering (parter mot hverandre, eller interessefelleskap)

Ved endringer møter man ofte motstand mot forandring, for noen ble Kulturskoletimen en forandring. I dagligtalen snakker vi om «bremseklosser» og «subb- kulturer» i en organisasjon, de som ikke lar seg begeistre. Noen grupper kan være konkurrenter om knappe ressurser, andre vil bare samarbeide med dem de liker og er enige med. Leder må forstå og se hva som ligger til grunn og ta tak på konstruktive måter. Det kan være et utgangspunkt for fruktbare og utviklende diskusjoner. En undersøkelse av Halvor Bjørnsrud (1998) viser at fragmentering i skolen skaper grobunn for parallelle delkulturer med ulike holdninger til endringstiltak, og at læreren har den endelige kontrollen over undervisningsarbeidet. Michael Fullan (1993) legger vekt på at utviklingsarbeid er avhengig av den enkelte lærers egen

oppfatning og læring. Lærerne gjør bare det de tror på. Overland (2009) hevder at vi selv om vi fokuserer på metode og samarbeidsteknikker, må en aldri glemme at skolen består av mennesker. Relasjonen mellom disse vil være avgjørende om en får til et reelt samarbeid om skoleutvikling. Han viser videre til at et reelt samarbeid springer ut av et følt behov for samarbeid. Overland refererer til Hargreaves (1996) som skiller mellom «individualisme» og «individualitet». Dersom kulturen er preget av individualisme så fungerer lærerkollegiet som isolerte øyer, de er ikke vant med å se på hverandre som en ressurs. Individualitet impliserer personlig uavhengighet og selvrealisering, et negativt ladet begrep som kan true fellesskapet. Frihet til å gjøre uavhengige vurderinger, utøve personlig skjønn, være kreativ og initiativrik er kjernen i profesjonell handling (Schøn 1983).

Hargreaves (1996) hevder at all individualitet hos lærerne ikke er en last. Han oppfordrer til å vurdere individualitetens mulige styrkepunkter før vi begynner å utrydde den i skolen. En levende lærerkultur bør være i stand til å unngå individualitetens begrensninger og samtidig verdsette dens kreative muligheter (Overland, 2009, s.90). Dette er et moment som er viktig å ta med ut fra kulturskoles egenart. Det er mange individualister i skoleslaget ut fra at mange er utøvende kunstnere. Noen velger den selvvalgte ensomheten som Hargreaves påpeker positivt. En skoleleders dilemma blir å balansere dette, frivillighet og tvang. I en individualistisk kultur kan det være uklare grenser mellom den profesjonelle og personlige rollen. En rolleforvirring hvor profesjonelle kunstutøvere underviser og vil ha sin personlige frihet, uavhengig av fellesskapet.

Per Dahlin sin teori har relevans for kulturskolen fordi ulike tradisjoner og disipliner fort kan komme i diskusjon om elev og læringssyn. Hva skal vektlegges av f.eks. bredde eller spissing av tilbud mot talenter? De ulike kunstpedagoger kan ha ulike verdisynter ut fra hvilken sjanger eller disiplin de representerer. Maktbalansen ved skolen kan utfordres med nye fag og satsningsområder. Kulturskoletimen ble et supplement til kulturskolens andre disipliner, den truet ikke øvrig drift. Hvis kulturskolen skal nærme seg grunnskolen i større grad, kan det komme en diskusjon om verdisynter og maktbalanse. Mesterlære blir kanskje utfordret eller erstattet av andre undervisningsmetoder. I ny rammeplan står det: *Det ligger et stort faglig-pedagogisk potensial i videre utvikling av samvirket mellom individuell oppfølging og gruppeundervisning* (Norsk kulturskoleråd, 2014).

Per Dahlin (1978) skisserer fire typer *barrierer* mot endringer:

- Verdibarrierer (elev-syn, læringssyn)

- Maktbarrierer (opposisjon, redsel for endring, forskyvning av maktbalansen)
- Praktiske barrierer (tror ikke på gjennomføring i praksis, møtetretthet)
- Psykologiske barrierer (dårlig erfaring med tidligere prosjekt)

Jeg har tidligere vært inne på rektors roller uten å nevne rektors *sorteringskompetanse*. Rektor, som motivator, må sortere ut hva som er viktig på de ulike stadier, utviklingsnivå, skape en trinnvis utvikling. Rektor må finne ut hva organisasjonen trenger av nye ideer og hvordan dette kan tilpasses det som finnes i organisasjonen fra før. Rektors sorteringsrett forutsetter legitimitet blant lærerne. Sorteringskompetanse har vært et tydeligere fenomen i grunnskolen, der mye som ikke er undervisning og fag skal løses inn i skolehverdagen. Noen beviste valg må tas, det er ikke tid til alt, for mange satsningsområder eller prosjekter kan gjøre endringene overfladiske. Dette aktualiseres i kulturskolen som nå i større grad må forholde seg til forandringer gjennom kulturskoleutvikling. Det er mange utviklingsområder og prosjekter, utfordringen er ofte å få dette arbeidet implementert utover en prosjektperiode, slik at det blir en del av strukturen og systemet. De skolelederne som ikke startet opp med Kulturskoletimen sorterte ut tiltaket primært av økonomiske hensyn. Kulturskoletimen ble et kort prosjekt i statlig regi. Det er en fare for at kulturskoleutvikling i regi av Norsk kulturskoleråd ofte bare blir et prosjekt, det blir ingen langvarige virkninger. Dette tydeliggjøres i Skaarutvalgets rapport (2014) hvor målet er en dreining fra det lineære til det evolusjonære.

- Det lineære perspektivet: tidsavgrenset avsluttende prosjektbasert.
- Det evolusjonære perspektivet: kontinuerlig, systematisk forbedring og utvikling.

Når skolene innfører nye tiltak, skapes nye forutsetninger for læring, og behovet for ny utvikling av praksis oppstår for læring. Dette fører til at reglene for skolekulturen og lærerens kompetanse må tilpasses nye betingelser og da kan det oppstå motsetninger mellom tradisjonell praksis og nye modeller. Da er det viktig å ta hensyn til ulike former for barrierer på en konstruktiv måte. Skoleledere må evne og bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser, hele tiden med elevens læring og resultat for øye (Møller, 2011 s.20).

4.5.5. Samtalen som verktøy

Lederens viktigste ledelsesredskap er språket. Det er gjennom språket ideer kan uttrykkes og anerkjennes som brukbare for å håndtere oppdraget, og det er språket som gir muligheten for å forhandle om, utvikle, og noen ganger forkaste ideer (Robinson 2001).

Gunnar Ekman (2004) hevder at lederen må ut, de må delta i samtalen blant de ansatte. Det er her de viktigste bestemmelsene blir tatt, de tas ikke i plandokumenter, møterefater og instruksjer. Rektors viktigste ledelsesverktøy er samtalen. Det er viktig å utøve en ledelse i dialog (Moos og Møller 2000). Det er viktig å være «tett på». Den profesjonelle samtalen og dialogen mellom lærer og ledere, gir mulighet til veiledning og tilbakemelding, derfor er medarbeidersamtalen et viktig styringsverktøy. Kulturskolelederen er ofte «sentralen» i kulturskolen for alle «de løse koblingene», spesielt i små skoler hvor leder har mange funksjoner fra lærer, vaktmester, sekretær, kostymemaker til formell ledelse. Dialogen og samtalen på personalrommet er basis for å skape gode relasjoner som er en viktig del av det å være en god leder. I tillegg er det i kulturskolen viktig å stille opp for å vise interesse for små og store oppdrag, enten det er et opptrinn på biblioteket, i kirka eller i konserthuset. Det er en måte å støtte og gi erkjennelse både til lærere og elever. Foreldregruppa er viktig medspiller for kulturskolen og skoleleder må bruke de treffpunktene til god dialog, også i uformelle fora. I de store organisasjonene, kulturskolene i store byer med flere avdelinger med flere ansatte i skoleadministrasjonen, de skolene med flere tusen elever og over hundre ansatte, der er det andre grep som må legges til grunn. Distribuert ledelse, hvor øverste leder støtter og veileder mellomlederne og samler trådene. Disse skolene er i ferd med å ta i bruk digital kompetanse for å være i dialog på læringsplattformer, et område kulturskolen kan nyttiggjøre seg på en effektiv og rasjonell måte, det passer vårt skoleslag hvor de fleste er lite fysisk tilstede. Gjennom sosiale medier når kulturskolen ut til elev og foreldregruppa, det blir en markedsføringsarena og en informasjonskanal. En kan diskutere om samtalen ivaretas like godt i en digitalisert verden.

4.5.6. Kunnskapsutvikling og endring

Læring på grunnlag av refleksjoner rundt aksjoner blir kalt aksjonslæring og ofte brukt om endrings og utviklingsarbeid. Revans (1982, 1984) fremhever at det å lære av aksjoner handler like mye om å se fremover som bakover. Aksjonslæring er et relativt nytt begrep og betegner, noe forenklet, det at lærere og ledere gjør i sin hverdag når de aktivt går inn med en aksjon for å endre og forbedre sin praksis.

Ved å bli bevisst og videre løfte frem den tause kunnskapen (Polanyi 1967) i refleksjonsfellesskapet vil en kunne bli oppmerksom på og videre nyttiggjøre seg kunnskapen som allerede er i lærerfellesskapet (Postholm 2012). Det er en utfordring å få ut det potensialet som er i det kunnskapsrike fagmiljøet som en kulturskole representere. Det er ofte

i grupper og i tverrfaglige prosjekt det skjer læring i kollegiet og vitalisering av den tause kunnskapen. Det er lite deling når det gjelder tradisjonell undervisning en til en. Det å skape praksisfelleskap, dele hverandres kompetanse og refleksjoner er lettere i store skoler, hvor det er flere som kan samarbeide og det er flere fra samme fagmiljø.

Nonaka og Takeuchi (1995) mener at kunnskapsutvikling ligger i veksling mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. Kjernen i organisasjonslæring ligger etter deres syn i mobilisering og transformering av taus kunnskap. De skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap. Den tause kunnskap er alle ferdigheter, forståelse og antakelser vi ikke er bevisst og dermed ikke uten videre kan sette ord på og videreføre. De hevder at den tause kunnskap må opp i lyset for at organisasjonen skal lære. Ny innsikt og kunnskap kommer ut i fire former:

- *Sosialisering* uttrykker at taus kunnskap går fra en taus tilstand hos noen aktører til taus tilstand hos andre.
- *Eksternalisering* er prosesser der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog, refleksjon utvikles til å bli bevisst kunnskap.
- *Kombinering* innebærer at eksplisitt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen slik at ny kunnskap blir utviklet, nettverksarbeid og kvalitetsgrupper der yrkesutøverne fra samme fagområde kommer sammen for å lære av hverandre.
- *Internalisering* uttrykker at kunnskap også kan gå fra eksplisitte til tause tilstander. Kunnskap som på et tidspunkt blir utviklet i åpen og aktiv dialog ved en skole, kan seinere etablere seg som gitt og nedfelt i form av felles arbeidspraksis og mentale modeller. I forhold til komplekse arbeidsoppgaver kan slike underliggende styringsmekanismer hindre forståelse og handlingsevne. Disse fire kunnskapsformene står i et dynamisk forhold til hverandre (Sivesind et al. 2006, s.156).

Nonaka og Takeuchi (1995) skisserer fem grunnleggende vilkår for at kunnskapsutvikling skal kunne foregå i en organisasjon:

- Intensjon: vilje til å utvikle mål og arbeide for å nå målene.
- Autonomi: frihet for enkeltpersoner til å arbeide på eget ansvar.
- Kreativt kaos: evne til å håndtere det uventede og utfordrende.
- Redundans: mer enn en deltaker fra samme miljø ved etablering av grupper.
- Variasjon: deltakere fra flere miljø i samme gruppe.

Dette er et sosiokulturelt læringssyn. Nonaka og Takeuchi (1995) omtaler et mellom-nivå i organisasjonen. Det er de kvalifiserte fagfolk som utfører både drift og utviklingsarbeid. De hevder at det er her det avgjørende møtet mellom taus yrkeskunnskap og mer eksplisitt kunnskap skjer, i form av teoretisk lærdom, målsetninger og handlingsprogram. Det er de erfarne lærerne som er de sentrale aktører når utdanningspolitiske og pedagogiske prinsipper skal oversettes til konkret handling i skoleorganisasjonen. Dette er en innfallsvinkel og et poeng i kulturskoleutvikling, dette synet samsvarer med den tause kunnskapen som ligger lagret i kulturskolesystemet. Det er kulturskolelærerne selv som er en ressurs for utvikling og endring. I sentrum for taus kunnskap står handlingen. Det er gjennom utføring av aktivitetene at aktørene utvikler, overfører og integrerer taus kunnskap i sosiale system. Refleksjon er avgjørende for at for at læring skal finne sted. «Den klassiske historien her er forskjellen mellom å ha ti års erfaring eller ett års erfaring i ti år» (Johannesen, Olsen 2008). Kunnskap eksisterer ikke i et tomrom, men er avhengig av den historiske og kulturelle kontekst. Dersom vi vektlegger at kunnskap er sosialt distribuert, vil utviklingsarbeid basere seg på samhandling mellom lærere, elever, foreldre og lokalmiljø. Hvis vi erkjenner at emosjoner gir retning til handlinger og tanker blir sanselige kunnskapsformer også vesentlig i utviklingsarbeid. Når noe skal endres eller utvikles er det viktig å ta tak i de tingene som fungerer og bygge på dette. Det er ledelsens ansvar å tilrettelegge for ønsket organisasjonsutvikling.

Fullan (2007) mener at endringer har tre faser: *Initiering* > *Implementering* > *Kontinuering*.

Ulike forskermiljø deler inn fasene på ulike måter. De fleste forskere beskriver tre hovedfaser: initieringsfasen, implementering og videreføringsfasen. Endringsprosessen blir ofte forklart som sirkulær, en fase går over i en annen. Men i virkeligheten foregår endringsprosessen mer som en spiral. Når en har gått gjennom de ulike fasene, starter en ikke på nytt selv om skolen går inn i en ny initieringsfase med nye mål og nytt innhold. Alle ansatte utvikler seg over tid, og vi ser hvordan aktørene blir en del av en kontinuerlig endringsprosess. Dette arbeidet kan spisses på to måter;

- *Den lange veien*: Her kommer beskjeder om endring ovenfra, det er mindre fokus på samarbeid og det forventes rask endring. Det er lite fokus på motivasjon eller endring av mentale modeller.
- *Den lange korte veien*: Det er viktig å bruke tilstrekkelig med tid til: Involvering og klargjøring av mål og hensikt med endringene, klargjøring av roller og ansvar, tidsbruk, rammer, kommunikasjonsregler og normer (Olsen, 1996, s.195).

Dette samsvarer med Overland sitt syn på implementering.

En forutsetning for innovasjon og implementering er at skolen som organisasjon har utviklet en beredskap til å handle på nye måter, og at lærerne og skolens ledelse har lært å lære slik at de er i stand til å avvikle tenke- og atferdsmønster som ikke lenger er tilstrekkelige for å «løse» utfordringene de står overfor, og erstatter disse med nye tenke- og atferdsmønster som er mer funksjonelle. (Overland, 2009, s.13)

4.5.7. Strategi for endringer

Skolen er en del av samfunnet og påvirkes av hvem og hva som styrer hvilke beslutningsprosesser og endringer. Styring er ikke bare en statlig ambisjon, det er også en ideologi. Staten har en enestående mulighet til å bestemme hva som skal være dens eget og andres aktørers handlingsrom, fordi staten delvis definerer samfunnets felles spilleregler (Langfelt 2008). Hvilke strategier bruker staten ved endringer?

I en artikkel av Per Tronsmo i Bedre skole nr. 2/2012 setter han søkelyset på at utdanningssektoren i Norge har høye ambisjoner og mange planer. Han hevder at det er dårlig samsvar mellom politikk og praksis. Han hevder at det på mange måter er det et gap mellom det vi vet og det vi praktiserer. Han stiller videre spørsmålstegn ved hvorfor er det så vanskelig å anvende vår lærdom. Dette samsvarer med Orton og Weick (1990). Tronsmo mener at det er mange svake kommuner med lite ressurser, kompetanse og kraft til å drive skole på en tilfredsstillende måte. Mange skoleeiere har bygget ned sin skolefaglige kompetanse og overlatt mye ansvar til den enkelte rektor. Det er lite oppmerksomhet om skolen som organisasjon og en svak tilbakemeldingskultur. Han påpeker at det er stor avstand mellom universitets og høyskolesektoren og den praktiske skolehverdag. Forhold utenfor skolen har stor betydning. Skoleeiere, skoler, skoleledere og lærere ønsker utvikling, endring og forbedring, men vet ikke hvordan de skal få det til.

Utdanningssektoren er fragmentert med mange aktører og interessegrupper og med en forvaltning som består av mange lag og funksjoner. Det har vært relativt liten oppmerksomhet på sektoren som et samlet system. Denne beskrivelsen gir et svært grovt bilde som man kan være enig eller uenig i. Vi kan slå fast at det er store forskjeller mellom kommuner både i grunnskolen og ikke minst i kulturskolen. Ut fra dette lettere å forstå at det kan være utfordrende for statlige myndigheter å implementere Stortingets og regjeringens politikk og hvordan de arbeider med implementering og endring. Tronsmo mener de ikke er særlig bevisste, diskutert og ikke særlig kunnskapsbasert, han spissformulerer følgende strategier:

- Fornuftsstrategien: Dette er den rasjonelle modellen. Virkemidlene er kunnskap og forskning, evaluering, analyser, utdanning, opplæring og argumentasjon. Man antar at dersom folk blir opplyste vil de ta en konsekvens av den gjennomførte kunnskapen og gjøre de forandringer som er fornuftige.
- Formalstrategien: Virkemidlene er lov og budsjett. Man antar at folk gjør det de får beskjed om fra overordnede myndigheter, at folk er lojale fordi det er besluttet.
- Maktstrategi: Virkemidlene er her sanksjoner. Sentrale myndigheter fører tilsyn eller skoler kan oppleve det som sosiale sanksjoner når det fortas offentlige målinger og sammenligninger.
- Krisestrategi: Man gjennomfører endringer fordi man innser at man ikke har noe annet valg. Et eksempel fra skolesektoren er «Pisa-sjokket» som utløste endringer helt ned på navngitte skolenivå: f.eks. Ullern videregående skole.
- Mobiliseringsstrategi: Sentrale myndigheter søker å mobilisere sektoren. Man tar initiativ og setter i gang tiltak som støtte, ikke styring. Det kan være å tilby lederutdanning, opplæring og veiledning på ulike fagområder, evaluering og forskning, nettverk, brobygging og støtteordninger for å nevne noen. Skoleeier står fritt til å benytte seg av tilbudene. Denne strategien er i økende grad blitt en del av direktoratets strategi mot sektoren.

Implementering og endring er utfordrende i utdanningssektoren. Tronsmo hevder videre at det meste av den kunnskapen om implementering og endring som er viktig og relevant, ikke er forskningsbasert. Den viktigste kunnskapen er erfarings basert, og sitter i hodet til sentrale aktører som selv er involvert.

Implementering og endring handler mye om makt, ære, autoritet, legitimitet, påvirkning, beslutningsprosesser, interesser, konflikt, skjulte prosesser, fortrolige samtaler, vanskelige beslutninger, uformelle samtaler, verdispørsmål, vilje, energi, motivasjon og kultur. (Tronsmo 2012)

Dette er områder forskere velger bort, er dårlige til å håndtere eller ikke har tilgang til. Mye av kunnskapen er derfor ikke offentlig tilgjengelig. Når det gjelder reformer og tiltak i utdanningssektoren er mye kunnskap basert på evalueringer og analyser. Dette er argumenter som forsterker at samtalen er et viktig ledelsesredskap som må forskes på og setter fokus på at kunnskap basert på erfaring hos hver enkelt er den viktigste kunnskap. I 2010 ble der

gjennomført en undersøkelse på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, Kulturskoleutvalget: *Kulturskoleundersøkelsen 2010*. Der står det:

I den enkelte kommune ser det ut til at det er en sterk sammenheng mellom status og posisjon kulturskolen har blant kommunens politikere og sentraladministrasjonen, den estetiske bevisstheten og kulturkompetansen blant disse, og kulturskolens budsjetter og kulturskolerektors handlingsrom. (Kulturskoleundersøkelsen 2010, s.139)

Dette bekrefter Tronsmo (2012) sin teori om hvilke prosesser som egentlig betyr mye. Det forklarer ulikheten i kulturskolesektoren og sier noe om kommunenes lokale spillerom som Tronsmo definerer som en del av en strategi. Tronsmo hevder at Utdanningsdirektoratet i arbeider på følgende måter, momenter som er forklarende i forhold til kulturskoleutvikling:

- Nasjonal standarder eller kjennetegn innebærer sterk sentral styring på få, utvalgte områder. F. eks. en nasjonal standard er læreplanen om hva elevene skal mestre.
- Når staten vil noe må det følges opp. OECD sier at vurdering, tilbakemelding og oppfølging gjøres i forliten grad i Norge. Vi må skaffe oss styringsinformasjon ved resultatmålinger, effektmålinger, brukerundersøkelser, evaluering og vurdering.
- Kapasitetsbygging: Staten har i de seinere år trappet opp sin hjelperrolle med kompetanse, støtte og ressurser. f.eks. skolelederutdanning, veilederkorps m.m.
- Lokalt spillerom: Kommunene er skoleeiere, og i prinsippet kan de gjøre hva de vil innenfor statens krav. Lokal autonomi er en sterk verdi i det norske samfunnet. Staten har de seinere år gått inn på skoleeier sitt ansvar med økt rapportering og tilsyn. Forskere påpeker at forbindelseslinjen mellom styringsnivåene ikke er gode nok, dette er en forutsetning for bærekraftige systemreformer. Funnene viser store forskjeller mellom kommunene og de setter spørsmålstegn ved om underliggende forvaltningsnivå besitter endrings og gjennomføringskompetanse. Nye reformer bør være forankret i lokale behov og tilpasset lokal kontekst og at det avklares hva som er styring og hva som er støtte.
- Kompetent, lojal og kraftfull ledelse: Tronsmo viser til Kunnskapsløftet som en ansvarsreform der ledere på alle nivå tar ansvar for den konkrete og praktiske gjennomføringen av reformen.

Kapittel 5. Metodisk tilnærming

5.1. Kvalitativ forskning

Det vil alltid være en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, de forskningsspørsmål som stilles, metoden som velges, og måten datamaterialet blir samlet inn, analysert og presentert på (Postholm 2012).

Som rektor i kulturskolen er jeg klar over min subjektivitet og førforståelse som forsker. Mitt skjæringspunkt og erfaring fra både grunnskole og kulturskole vil farge min måte og se problemstillingen på, min fremgangsmåte og retningen på forskningsarbeidet.

Forskerens verdenssyn eller paradigmer er et uttrykk for hvordan verden oppfattes. Kognitivism, konstruktivism og positivism er slike teorier. Jeg identifiserer meg med det konstruktivistiske paradigmet, der blir mennesket betraktet som aktivt, handlende og ansvarlig. Det er dette perspektivet som er mest sammenfallende med kvalitativ forskningsmetoder. Her finnes ingen faste og absolutte eller «objektive» sannheter. En situasjon kan oppleves og forstås ulikt av mennesker i samme situasjon. I kvalitative studier strever forskeren med å forstå kompleksiteten på feltet som han eller hun studerer. Kvalitative studier ble skapt ut fra ønsket om å forstå den andre. Det er følgende særpreg ved kvalitative studier;

- De utforsker sosiale, menneskelige prosesser.
- De er naturalistiske naturalistisk, er i en virkelig setting.
- De sikter mot et helhetlig bilde av virkeligheten.
- De prøver å få frem deltakernes perspektiv (Postholm 2012).

Aksjonslæring og erfaringslæring (Kolb 1984) er nært beslektet. Det handler om å se og forstå, undersøke og endre. Det er teori som gir briller og retning (Postholm 2012).

Å bruke samtaleintervju blir en fenomenologisk tilnærming hvor forskerdeltakeren vil bli intervjuet i forhold til erfarte fenomen fra virkeligheten (Cresswell 1998). Det viktige er å få tak i erfaringen av en handlingsprosess i sin naturlige kontekst. Beskrive meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring. Finne essensen, kjernen i opplevelsen (Postholm 2013). Dette er viktige momenter i det videre arbeidet.

5.2. Design, metode og utvalg

Alle kommuner skulle i utgangspunktet iverksette Kulturskoletimen høsten 2013. Det viste seg i etterkant at ca. 60 % startet opp. Mange startet ikke opp med tilbudet da det økonomiske tilskuddet til Kulturskoletimen ikke kom. Siden det ikke var øremerkede midler valgte noen kommuner ikke å bruke midlene på Kulturskoletimen. Andre valgte likevel å starte opp ut fra den rammen de hadde.

Mitt utvalg av skoler tar utgangspunkt i ulikheter, i skolestørrelser, lokalmiljø og kommunespredning. Alle kulturskolene har sin lokale egenart i sitt lokalmiljø. Jeg ønsket å se på hva store, mellomstore og små skoler/ kommuner har fått til i et hverdagsperspektiv, et samfunnsperspektiv og et utviklings og endringsperspektiv som er skissert i kapittel 1.

På bakgrunn av dette har jeg intervjuet seks kulturskoleledere fra seks ulike kommuner i mitt forskningsarbeid. Videre lå det noen anbefalinger til grunn for hvem jeg valgte. Mitt utgangspunkt var å se om jeg fant noen tendenser i materialet som sier noe om forskningsspørsmålene og den overordnede problemstilling. Er det et felles erfaringsgrunnlag og tankegodt her som kan bringes frem og belyses? Fra den åpne innfallsvinkelen har jeg prøvd å spisse forskningsblikket mot ledelse og utvikling i lys av Kulturskoletimen.

Jeg tok i bruk kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Det ble individuelle dybdeintervju med rektorene for å få tak i deres refleksjoner om utviklingsarbeid i kulturskolen, herunder Kulturskoletimen spesifikk. Intervjuene startet ofte formelt og fulgte intervjuguiden for så og leve litt sitt eget liv ut fra hvilke punkter som engasjerte de ulike rektorene innenfor rammen av spørsmål.

Intervjuguiden består av 20 spørsmål og 7 tilleggsspørsmål. (Vedlegg nr.1)

- I hverdagsperspektivet var det 7 hovedspørsmål og 3 tilleggsspørsmål.
- I samfunnsperspektivet var det 7 hovedspørsmål og 3 tilleggsspørsmål.
- I et fremtidsperspektiv var det 6 hovedspørsmål og 1 tilleggsspørsmål.

Spørsmålene startet med det nære i skolehverdagen, noen måtte snakke seg litt «varme». Der det var nødvendig brukte jeg tilleggsspørsmålene, hvis jeg mente det var mer informasjon som ikke var belyst. Spørsmålene tok utgangspunkt i Kulturskoletimen som innføring av et nytt tilbud i kulturskolen og erfaringene knyttet til dette ut fra de ulike perspektiv. Selv om spørsmålsstillingen er lik blir det ulike svar ut fra skoleleders ståsted, tanker, følelser og

opplevelser, det som ble direkte uttalt og det som lå mellom linjene i informasjonen. Som forsker ble målet mitt å sammenfatte og dra frem det nyanserte bilde av de ulike sannheter og virkeligheter og strukturere materialet slik at det får overføringsverdi for fremtiden og kulturskolens utvikling.

5.3. Datainnsamling

Dette forskningsprosjektet er klarert av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Skolene og kommunene er anonymisert under bokstaver og rektor blir omtalt som respondent, rektor, skoleleder, han eller hun. Respondentene har ikke ytret ønske om å lese de transkriberte intervjuene. Jeg har likevel foretatt «member- checking» som er et validitetskriterium for kvalitativ forskning (Postholm2010). Respondentene har fått tilsendt sitt intervju til gjennomlesning. Alle leverte ikke samtykkeskjema formelt, selv om det var sendt ut på forhånd. Det er lite senestive opplysninger i materialet.

Alle de seks intervjuene ble foretatt på respondentens arbeidssted i tidsrommet februar og april 2014. Respondentene ble gjort kjent med temaet på forhånd og fikk tilsendt informasjon, intervjuguide og samtykkeskjema. Noen hadde lest intervjuguiden i forkant og var litt mer forberedt enn de som ikke hadde gjort det. Jeg fulgte malen og rekkefølgen på intervjuguiden. Jeg stilte spørsmålet slik det var formulert og nyanserte det litt muntlig som en samtale, hvis det var nødvendig med litt starthjelp. Jeg tok noen skriftlige notater underveis mer av frykt for å miste noe av lydopptaket. Jeg ser i etterkant at notatene komprimerer stoffet og tar ut det mest vesentlige og at nyansene i situasjonen blir visket vekk ved notater. Tenkepausene, flytting av fokus, det muntlige preget er viktig informasjon mellom linjene.

Intervjuene ble av omtrent lik varighet på 1 time (pluss/minus 15 min). Det første ble det korteste på 45 min. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert. Skolene er anonymisert og blir ikke videre presentert individuelt, da jeg ikke anser det som viktig for problemstillingen. Den minste kulturskolen har 54 elever og den største har 1900 elever. I mitt system bruker jeg skolene med bokstavene: A, B, C, D, E, F. Jeg referer ikke direkte til noen skoler. Jeg bruker en skole, noen skoler, de fleste eller alle skoler.

Datamaterialet er skapt i en intervjusamtale mellom respondent og meg selv som er kulturskoletimelærer, kulturskoleleder og forsker. Jeg prøvde å være åpen og lyttende, alt ble tatt opp og videre bearbeidet som en fenomenologisk analyse, der jeg prøver å tolke det som er formidlet til meg.

I en analyse må jeg å ha fokus på innholdet, hva avspeiler det? Er det tendenser i materialet? Kan jeg vise til resultater, hvordan har jeg funnet fram til disse? Finner jeg noe som er uventet?

Postholm (2010) beskriver forskning som en hermeneutisk sirkel eller spiral. Det er en god beskrivelse av hva som skjer underveis i analyseprosessen. Det å forstå sitt eget forsøk på å lage gode system for å fange opp viktige tendenser og momenter. Det blir som å lete etter biter i et puslespill (Leiulfsrud og Hvinden 2007).

Jeg er i en utdanningssituasjon som kvalitativ forsker og jeg erfarte at det var spennende og analysere og tolke materialet. Min nærhet til stoffet kan bli en feilkilde og min egen bakgrunn kan betraktes som et dilemma. På den ene siden kan den farge min tolkning ut fra at jeg har slik nærhet til stoffet. På den annen side mener jeg at jeg er klar over dette og at jeg er i stand til å lese det som måtte tolkes ut av materialet på en objektiv og distansert måte.

Grav og Kirksæther (2008) henviser i *Fare for kunst* til Monica Dalen og hennes tre sentrale begreper som berører dette:

- Den holistiske feilantakelse: Man er så godt kjent på feltet at avvik fra egen oppfatning ikke blir registrert.
- Eliteskjevhet: Noen informanter blir tillagt uforholdsmessig stor vekt.
- «Going native»: Man er så familiær med feltet at det blir vanskelig å trekke ut særpreget.

Det er likevel slik at noen respondenter er flinkere til å ordlegge seg og spisse budskapet i få ord. Slik blir de representanter for et meningsinnhold som flere formidler, om på ulike måter. Da er det ikke en forfordeling av noen informanter, det er innholdet som er viktig.

Jeg mener jeg er observant på fallgruvene. Valg og bruk av kildemateriale er mitt valg og jeg prøver å vurdere dette ut fra begrepene:

- Reliabilitet (troverdighet: om resultatene er til å stole på)
- Validitet (gyldighet: om jeg måler det jeg måler)

5.4. Koding og kategorisering

Transkribering av materialet ble en omfattende prosess, deretter ble alle intervjuene lest nøye. Jeg skrev stikkord underveis for å se om det var noe system i informasjonen. I analysearbeidet

så jeg etter mønster i materialet og brukte tusjer i ulike farger for hvert tema ut fra forskningsspørsmålene. Jeg hadde en fargekode for det jeg tolket som spesielt interessant, momenter jeg ønsket å utdype i drøftingsdelen. Stikkordene ble videre kategorisert ut fra innhold. Disse stikkordene er igjen blitt brukt som små overskrifter i presentasjonen av materialet.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke erfaringer gjorde skoleleder i arbeidet med Kulturskoletimen i et hverdagsperspektiv?

- Hverdagsperspektiv
- Ledelse
- Kompetanse
- Eierforhold
- Innhold
- Organisering
- Elevrekruttering
- Endringer
- Ledelsesgrep

Forskningsspørsmål 2: Hvilke erfaringer gjorde skoleleder ved innføringen av Kulturskoletimen i et samfunnsperspektiv?

- Handlingsrommet
- Samarbeid
- Ressurscenter
- Kulturskole for alle

Forskningsspørsmål 3: Hvilke erfaringer gjorde skoleleder fra Kulturskoletimen som er viktige i et utviklings og endringsperspektiv i fremtiden?

- Behov for felles plattform
- Struktur og system
- Lærerkompetanse i fremtiden

I følge Postholm sier Stake (1995) at søken etter mening eller forståelse handler om å finne mønster. Å analysere handler om å gå inn i materialet for å forstå det som er beskrevet. Jeg prøver videre å tolke hva respondentene mener.

Kapittel 6. Empiri og drøfting

6.1. Hvilke erfaringer gjorde skoleleder i arbeidet med kulturskoletimen i et hverdagsperspektiv?

Jeg har kategorisert de områdene som jeg ser de fleste har vært opptatt av og som går igjen i materialet. I det første av tre forskningsspørsmål er fokus her på leders arbeidshverdag. I det legger jeg hva den enkelte leder måtte ta stilling til daglig for å få gjennomføre Kulturskoletimen. Fagtilbud, didaktiske og organisatoriske valg, lederoppgaver i prosessen og andre faktorer som påvirket arbeidet.

Ledelse: Ut fra Burke (2008) sin teori om ledelse, transformasjonsledelse og transaksjonsledelse, er det i dette hverdagsperspektivet transaksjonsledelse som dominerte ved innføringen av Kulturskoletimen. Det daglige administrative arbeidet som må gjøres, det rutinepregede arbeidet som ligger i grunnmuren og som opprettholder effektiviteten i organisasjonen. Kulturskoletimen kom som et direktiv ovenfra og ned og bar preg av mer kontorarbeid enn utviklingsarbeid. Dette gikk på hvilke tilbud hver skole kunne lage ut fra sine forutsetninger og hvordan de fikk tilgang på de tiltenkte ressursene. De administrative utfordringene gikk på organisering og logistikk i planleggingsfasen. Det ble en kabal å få kompetente lærere til tilbudene i den begrensede SFO- tiden.

Det utøves lite transformasjonsledelse ut fra de sentrale tankene til Leithwood og Beatty (2008) om å gi retning til arbeidet, utvikle kapasiteten, endre organisasjonen og lede intervensjonen. Det ble mye kontorarbeid og ingen grundig prosess utover informasjon underveis til de involverte lærere. Respondentene var enig om at den største utfordringen lå i å etablere god kontakt og informasjonsutveksling med grunnskolene. Alle kulturskolelederne brukte mye tid på møter og avklaringer av mer praktisk karakter, lite om forventninger og mål og mening med tilbudet. Det skjedde raskt for at alle skulle komme i gang høsten 2013.

Jeg tror nok hoveddelen av organisering og innhold er det jeg som kulturskolerektor har tenk, men da drøftet det med de som potensielt skulle inn i disse stillingene.

Dette utsagnet er representativt for flere av kulturskolene. Prosessen i forkant ved involvering av lærere, det begrenset seg stort sett til informasjon.

Fullan (2007) hevder at ingen skolereform kan gjennomføres med tyngde og bærekraft uten solid forankring i skolens ledelse. Kulturskoletimen var svakt forankret fordi den kom så fort.

Ledelsen i kulturskole-Norge ble litt overrumplet med at Kulturskoletimen «erstattet» stimuleringsmidlene, de midler som skolene hadde disponert til sine valgte, mer gjennomtenkte og forankrede prosjekt. I et ledelsesperspektiv var det den praktiske delen, tilretteleggelse av Kulturskoletimen som dominerte.

Kompetanse: Når skolene innfører nye tiltak skapes nye forutsetninger for læring, og behovet for ny utvikling av praksis oppstår. Dette fører til at reglene for skolekulturen og lærerens kompetanse må tilpasses det nye skolelandskapet, da kan det oppstå motsetninger mellom tradisjonell praksis og nye modeller. Det er veldig reelt for kulturskolesystemet som er dominert av individuell undervisning med enkeltelever i de fleste musikkdisipliner. Kompetansen må tilpasses det nye. Endring kan føre til motstand på ulike måter ut fra Per Dahlin (1978) sin teori om verdibarrierer. Hvilke elev- og læringssyn ligger til grunn i utformingen av Kulturskoletimen sine tilbud? Er dette den måten kulturskolen skal drive undervisning på? Dette henger også sammen med profesjonsbakgrunn og kunstpedagogens ståsted, hvilken tradisjon han/hun representerer. Synet på hvordan og hva man skal undervise i og status mellom fagene. Hva er viktig?

Å undervise i store grupper er et område mange i kulturskolen mangler kompetanse på og noen var ukomfortable med store grupper. Siden tilbudet skulle være gratis for alle ble det store grupper i kulturskoletimesammenheng, med litt ulikheter i by og bygd.

Tre kulturskoler supplerte egne lærere ved å hente inn eksterne krefter til å sette inn i Kulturskoletimen, lærere eller instruktører med kompetanse på store grupper. Et flertall av tilbudene ble gruppetilbud som kor, dans eller dramagrupper. Da fikk mange av kulturskolenes egne lærere lite eierforhold til det som skjedde. Der de klarte å lage modeller med mindre grupper som korpsopplæring, gitargrupper etc. var kulturskolens egne lærere på plass. Det ble et tankekors.

Da tenker jeg at du liksom skal ha kompetanse til å spille triangel i 3.klasse og skyve folk inn porten på Musikkhøyskolen. Er det de samme menneskene? Det er litt urealistisk og vidløftig i forhold til skoleslaget vårt.

Her ligger utfordringen med hvordan skoleleder best kan bruke sine lærere som er en sammensatt gruppe kunstpedagoger. Skal alle undervise fra begynnernivå og frem til høyskole? Det er så mye spisskompetanse at det noen ganger er vanskelig å utnytte potensialet og kapasiteten, spesielt i slike oppgaver som Kulturskoletimen. Den nye

tredelingen i rammeplanen vil gi ledere et grep til å plassere sine lærere på ulike likestilte program etter kompetanse.

Vi måtte leie inn eksternt, vi hadde nok kompetanse, men vi hadde ikke noen som hadde lyst. Det var ikke så mange lærere som hadde lyst til å bytte ut sin portefølje med undervisningselever på sitt instrument med to timer i SFO.

Dette kan vi tolke ut fra Dahlin sine verdibarrierer. For noen var det ikke interessant å gå inn i dette arbeidet. Dette kunne være ut fra verdisyn eller psykologiske barrierer. En del lærer ville ikke jobbe med dette, det var ikke dette som vanligvis var deres oppgave. Sett fra en annen synsvinkel så er det ikke et mål at alle jobber med alt, det som er viktig er en felles forståelse for å ta kollektivt ansvar og ha en felles forståelse for den totale undervisningen, slik at det blir en god skole hvor alle får tilpasset undervisning på sitt nivå. Et prinsipp som også gjaldt Kulturskoletimen.

I studien var det en kulturskole som hadde lagt om til avdelinger der Kulturskoletimen kom inn under seksjon for breddetilbud. Dette var grunnivået i skolens virksomhet og de hadde prosjekterfaring. De hadde også lærere som kunne gå inn i store grupper. En organiseringsmodell flere respondenter hadde tanker om og var positive til. Denne modellen ligger nå i den nye rammeplanens høringsutkast hvor kulturskolens innhold skal deles inn i flere nivå.

Oktober 2014 kom den blå regjeringens «Lærerløftet» der nøkkelen til å øke elevens kunnskap er å løfte lærerens kompetanse. Kulturskolelærere har allerede spisskompetanse på sine felt. Kulturskoletimen ble et prosjekt som kunne ryddet veien for et «lærerløft» i samarbeids-aksen mellom kulturskole og grunnskole Kulturskoletimen var en anledning til å få til gode samarbeidsrelasjoner og alle tok ikke den muligheten. Grunnskolens holdninger til Kulturskoletimen og kulturskolen er avgjørende, et moment som forsterkes gjennom Bamford, Berggraf og Grav og Kirksæther sine arbeid.

Eierforhold:

Det er en stor utfordring at alle lærerne skal få et eierforhold til noe de ikke ser og opplever i sin hverdag, for dette er bare desentralisert undervisning og da er ikke elevene i Kulturskoletimen synlig på kulturskolen.

Det var de som var direkte involvert i arbeidet med Kulturskoletimen som fikk et eierforhold til «prosjektet». Rektor, ledelse og de få utvalgte.

Bare de som drev med det, og siden dette har vært et så spesielt og selvstendig prosjekt, så har dette blitt drevet i gåseøyne som et eget prosjekt, så det har ikke eller har nesten ingen kobling til kulturskolen.

I praksis førte det til at lærerne fikk flere desentraliserte undervisningsarenaer. De kom lenger vekk fra sin egen kulturskole og arbeidsfellesskap. Dette kan forstås i lys av Weicks teori om løse koblinger. «De løse koblingene» ble bare enda løsere. De som jobbet med de ulike tilbudene ble ikke kjent med hverandre (SFO/grunnskole og kulturskole). Partene utvekslet i liten grad informasjon og erfaringer. Det ble lite kunnskapsutveksling gjennom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon, deling av taus kunnskap etter Nonaka og Takeuchi sin kunnskapsmodell. En modell hvor ny kunnskap internaliseres i åpen og aktiv dialog i felles arbeidspraksis hvor flere deltaker fra flere miljø er i samme gruppe.

Kulturskoletimen ble en kontrast til det tidligere omtalte prosjektet, *Musik til Alle*. Det ble i det prosjektet slått fast at de ulike faggruppene drog veksler på hverandre.

«Folkeskolelæreren» i kraft av sin pedagogiske innsikt og bredere tenkning og musikk lærerens fordypelse og spisskompetanse. I arbeidet med Kulturskoletimen var det noen kulturskoler som kom, levert og gikk igjen. Da fikk ikke grunnskolene et forhold til Kulturskoletimen, det var bare noe som skjedde i SFO etter undervisningstid. Det var ikke erfaringsutveksling og samarbeid mellom skoleslagene. «*Musik for Alle*» er også et eksempel på et pilotprosjekt som ble permanent fordi at det gav målbare virkninger. Horsens Musikk skole og fire folkeskoler startet samarbeidet på eget initiativ. Her brukte kommunen mobiliseringsstrategi (Tronsmo 2012) og tok selv tak i prosjektet og videreførte dette. Alle kommuner har et lokalt spillerom, de kan velge å satse på Kulturskoletimen. En skole ville prøve å videreføre tilbudet ved å gjøre det til et betalingstilbud i SFO- tid. En annen skole har tydelige mål om å få til et større og grundigere samarbeid med grunnskolen og ta ansvar for deler av musikkundervisningen. Dette må forankres der beslutningene blir tatt. Fullan (2007) viser i sin teori til at en skolereform må ha solid forankring ved implementering, dette gjelder også på ledernivå i kommunen. En rektor uttalte:

Vi får ikke noe særlig hjelp av øvrig kommuneledelse hvordan kulturskolen skal være organisert og da tenker jeg at av og til kan det være litt fint, at vi får en oppgave som er helt spesifikk og konkret. For vi sitter som «grundere» ofte når vi skal lage, gjøre

noe nytt, så må vi lage alt fra bunnen av og her var det på en måte noen rammer som var gitt som jeg endte opp med å oppfatte som positive.

Dette utsagnet bekrefter at kommunenivå i dette tilfellet har lite eierforhold til sin kulturskole, det er lite interesse for kulturskolen. Rektor opplever seg selv som grunder for nye tanker og det er lite drahjelp fra nivået over, igjen teorien om «løse koblinger», et system som har en sterk overlevelsessevne og som eksisterer på tross av. Kulturskoletimen kom her som et direktiv med gitte rammer og noen føringer, dette oppleves som positivt.

Innhold: Det lå ingen faglige føringer innholdsmessig om Kulturskoletimen og ledelsen hadde få holdepunkter utover økonomiske føringer. Det er enighet om at handlingsrommet til kulturskolen var stort i den forstand at det ikke var politisk føringer på hva tilbudet skulle være. Norsk kulturskoleråd var inne, tolket budskapet og hjalp kulturskolene inn i tankerekkene. Det er enighet om at Kulturskoletimen i liten grad ble et kulturskoletilbud som et opplæringstilbud. Det ble ikke rom for dybde i tilbudet, det som er kulturskolens varemerke, det ble mer opplevelse enn læring. En rektor uttalte; *Hvis dette var svaret, hva var da spørsmålet?*

Forskningen til Anne Bamford viser til en sentral forutsetning. Dersom kunstoppplæring skal bidra til unges ytelse på andre fagområder er tidsperspektivet avgjørende. Funnene kommer først for en dag etter en tidsperiode på to til tre år. Et resultat som prosjektet *Musik til Alle* fra Danmark også bekrefter, resultat viser seg over tid. Det samme viser DICE- undersøkelsen. Det var den politiske agenda som var fremtredende. Ingen nivå hadde klare målformuleringer på hva og hvor de ville med Kulturskoletimen over tid, utover at det skulle være et tilbud for alle i SFO- tid, alle elever fra 1.-4.klasse.

Dette ble innført via det Tronsmo karakteriserer som en formalstrategi. Virkemidlet er her budsjett og folk gjør derfor det de får beskjed om. Det hadde vært bedre om det var en krisestrategi, der myndighetene erkjente kunstfagenes betydning og så at det snart var krise for fagenes lave vektlegging i grunnskolen. Dette burde ført til en mobiliseringsstrategi hvor man tar initiativ til støtte ved å tilby opplæring og kompetanseheving.

I hovedsak var det den enkelte kulturskolelærer eller instruktør som foretok de didaktiske valg, hva som det skulle undervises i og hvordan. Dette samsvarer med kulturskoletradisjonen hvor lærerne har stor grad av autonomi. Skoleleder hadde lite og ingenting å gjøre med de faglige spørsmål. Det var stor metodefrihet og individuell fagkunnskap. Fullan (2007) påpeker

leders betydning og tilstedeværelse i implementeringsprosesser. I Kulturskoletimen var det mer rektors rolle som tilrettelegger gjennom transaksjonsledelse som dominerte, kontra involvering og direkte delaktighet i det som ble gjort. Det handler på den andre siden om tillit til dyktige medarbeidere og behovet for autonomi som vilkår for kunnskapsutvikling. I en større generell sammenheng er dette et generelt ledelses- dilemma i kulturskolen utover arbeidet med Kulturskoletimen.

Jeg synes det er utfordrende å være leder i en organisasjon som ikke har et felles dokument om hvilket tilbud vi gir, jeg synes at lærerne har såpass stort handlingsrom at som leder så er det en utfordring å gi god informasjon til søkere fordi læreren former faget i stor grad sjøl. Dette er det utfordrende å finne en god form på, vi gir veldig ulike tilbud ettersom hvilken lærer elevene går hos.

Norsk kulturskoleråd tar nå grep ved å kategorisere kulturskolens undervisning i de ulike tre program med ulik kjernekompetanse og ut fra dette utarbeides retningsgivende fagplaner, disse skal «oversettes» til lokale forhold. Det blir en bevisstgjøring av innholdet i undervisning og av elevperspektivet. Det er viktig at lærerne i kulturskolen er med på dette arbeidet. Det er de som er mellom- nivået i forhold til Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori. Det er de som kan sitt fagfelt. Det er skoleleder som må legge til rette for møtet mellom taus yrkeskunnskap og eksplisitt kunnskap når målsetninger og lokale fagplaner skal utarbeides. Det er det som må skje ved implementering av ny rammeplan. De erfarne lærerne er de sentrale aktører når utdanningspolitiske og pedagogiske prinsipp skal oversettes til konkret handling i skoleorganisasjonen. Vi må få aktivert den tause kunnskapen som ligger lagret i kulturskolesystemet.

Det er flere respondenter som tar til ordet for en diskusjon om kulturskolens fremtidige innhold etter erfaringene med Kulturskoletimen. Hva skal vi undervise i og hvorfor?

Elevperspektivet, hvilke anvendbare ferdigheter har jeg etter to år, sju år? En ting er å gå der, hva har jeg igjen av omsettelige kunnskaper og ferdigheter som synes igjen i lokalsamfunnet. Jeg tror vi må stille noen krav. Hva har jeg i bagasjen fordi jeg har vært kulturskoleelev som jeg ikke hadde hatt hvis jeg spilte fotball eller gikk på ski? Og ha et bevisst forhold til det, hva tilbudet skal inneholde, hvilken systematikk vi har i ferdighetene?

Grete Helle Rasmussen har jobbet ved Baratt Due musikk institutt i mange år, instituttet omtales som «landets største talentfabrikk». Hun liker ikke talentbegrepet fordi det ikke kommuniserer den arbeidsinnsatsen som ligger til grunn. I en artikkel i Musikkultur 1/2014 hevder hun at forskning viser at tidlig start, riktig lærer til riktig tid, støttende foreldre, bra miljø og 7500 øvingstimer for å bli god. Det snakkes mye om mengde, men lite hva de skal inneholde. Å øve er mer enn å stå alene på et rom med tekniske øvelser. Hun hevder det er viktig med fordypning, det å få tilhøre et musikkmiljø, spille konserter og få oppgaver og utfordringer de må løse på egenhånd.

Organisasjonsutvikling: Det er bare en respondent som sier at de på kulturskolen hadde en felles forståelse av hva Kulturskoletimen skulle være og at det ble oppfattet som et felles ansvar i kulturskolens hverdag. Dette viser at det har vært liten felles refleksjon over teori og praksis. Det er langt fra «den lærende organisasjon» (Senge 1990), hvor ansatte systematisk reflekter over eget arbeid. Den kulturskolen som valgte et tverrfaglig prosjekt inn i Kulturskoletimen, hvor de jobbet i grupper, har hatt større utbytte av Kulturskoletimen som organisasjonsutvikling. Flere lærere var ansvarlig for et felles produkt og tilbud. Det krever samhandling, kommunikasjon og team på et kollektivt nivå. Dialogen og organiseringen understøtter personalets læringsprosesser, en prosess hvor flere lærer sammen og av hverandre. Dette er kjernen i Nonaka og Takeuchi sin teori om kunnskapsutviklende organisasjoner. Et praksisfellesskap, der taus yrkeskunnskap aktiveres gjennom praktisk utforming og refleksjon. Dette å skape ny innsikt og kunnskap. Et tverrfaglig prosjekt gjør at ikke-verbal kunnskap blir delt inn i fellesskapet (sosialisering), dette overføres til det daglige arbeidet (eksternalisering). Flere kilder setter sammen ny kunnskap gjennom nettverk, de kombinerer kunnskap og blir internalisert som en arbeidspraksis og mentale modeller, et sosiokulturelle læringssyn. Det må ligge en intensjon, en vilje til utvikling innenfor en frihet hvor enkeltpersoner kan arbeide på eget ansvar inn i gruppen eller miljøet. Denne vekslingen mellom praktisk utprøving satt sammen med teoretisk refleksjon ble det lite tid til i personalgruppene ved innføringen av Kulturskoletimen. De tre hovedprosesser knyttet til taus kunnskap var ikke til stede, handling, refleksjon og interaksjon. Kulturskoletimen ble i et helhetsperspektiv ikke gjenstand for kollektive læringsprosesser i organisasjonen.

Elevrekruttering: En tydelig faktor er at alle kulturskolene har brukt Kulturskoletimen aktivt for å rekruttere nye elever til kulturskolen. Gjennom «smakebiter» av hva kulturskolen kan tilby og gjennom å nå ut til flere gjennom skolesystemet, ble kulturskoletimen en

rekrutteringsarena. Flere barn og voksne har fått et forhold til og mer kunnskap om kulturskolen i lokalmiljøet.

Det var en opplevelse av å nå ut til flere potensielle kulturskoleelever, til elever som i utgangspunktet ikke ville søkt et tilbud på kulturskolen. Et kort øyeblikk var Kulturskoletimen på dagsorden i offentligheten og nådde frem til de tusen hjem på en annen måte, Kulturskoletimen ble et begrep.

Det ble en markedsføringsarena for mange kulturskoler, det er positivt i en tid da ventelisteproblematikken ikke er like aktuell. Rektorene bekrefter at antall søkere til kulturskolen er på vei ned, elevene skifter raskt fokus og elevene prøver flere disipliner. Om det skyldes konkurranse fra andre tilbud eller den «flyktige» verden vi lever i, er vanskelig å si. Et trekk i tiden er at mange elever ikke klarer å jobbe så hardt som det trengs for å erverve seg kunnskap nok til å beherske et instrument. Den debatten ligger som et «bakteppe» og et «hjertesukk». Motivet for hvilken strategi hver skole valgte virker mer eller mindre bevisst. En kulturskole handlet bevisst ut fra vikarierende motiv. Satset stort, de kjøpte inn eksterne profesjonelle krefter for å rydde vei for et fremtidig positivt samarbeid med grunnskolen. De benyttet sjansen til virkelig å lage en positiv «drive» omkring begrepet kulturskole. Et smart grep med tanke på omdømmebygging, det var spesielt viktig at det ble en positiv erfaring når perioden ble så kort. Samme effekt som Horsens fikk gjennom sin musikk-satsning.

Endringer: De skolene, som har hatt tilbud i SFO og grunnskole gjennom stimuleringsstøtte før, sier at det skjedde ingen endring ved innføringen av Kulturskoletimen. De har hatt og vil fortsette arbeidet i en mindre målestokk slik de jobbet i utgangspunktet, flere henviser til talentutvikling. Innføringen av Kulturskoletimen ble ikke en endring, utvikling eller noe nytt. Det ble det samme i større målestokk og med de organisatoriske utfordringene det medførte.

Jeg har en følelse av det å drive virksomhet i grunnskole og SFO var en del av vår virksomhet før Kulturskoletimen og kommer til å være det etter Kulturskoletimen. Det eneste Kulturskoletimen har bidratt til er en større distribusjon av det hele. At nå blir det til alle skolene, her ble alle interessert for her fikk alle noe.

Episodisk endring betyr at noe gammelt blir erstattet med noe nytt på en planlagt måte (Overland 2009). En endring kan komme fordi det har bygget seg opp en spenningstilstand mellom skolen og omgivelsene. Kulturskoletimen kom et tilbud til heldagsskolen, uten at den hadde presset seg fram som et behov verken fra samfunnets eller kulturskolen sin side. Felles

for teorier om endring i organisasjoner er at det er en planlagt prosess. Kulturskoletimen kom brått, den var ikke en planlagt prosess i den forstand at det var tid til å forbrede seg, kulturskolene tok likevel utfordringen. Alle skolelederne trakk frem det økonomiske aspektet som positivt. Den opplevdes knapp for noen og romslig for andre. Tilskuddet ble en «gavepakke» og mange fikk mye ut av pengene dette året, innkjøp av f.eks. utstyr og instrumenter de kan bruke inn i skolen selv om Kulturskoletimen ble avvirket.

Økonomi er alltid en forutsetning for å få til eller for å få til endring og utvikling, men det er lettere å få til utvikling hvis man tilfører noe nytt, enn å erstatte noe.

Ved de største kulturskolene som allerede arbeidet ute på skolene i tidsrommet SFO-tid opplevde Kulturskoletimen som en konkurranse med seg selv og sin egen undervisningstid. Ingen lærere valgte vekk sin egen undervisning for å arbeide med Kulturskoletimen. Her kom Kulturskoletimen som et tillegg i kulturskolens kjernetid. Den ble ikke et endringsgrep, men et tilskudd.

I skoler som tidligere aldri hadde fått stimuleringsmidler ble Kulturskoletimen en nyvinning. Den oppleves som mer viktig og et tilbud som kunne blitt utviklet over tid. Det ble ikke tid til erfaringslæring og dette fremheves som synd, trist og andre følelsesladete uttrykk.

Det synes jeg er trist for alle elevene har fått et godt tilbud. Det ble en døgnflue. Vi rakk ikke å sette i gang før det var over, vi rekker knapt å evaluere det. Fikk vi med oss at det kom i hele tatt?

Viljen til erfaringslæring er tydelig. Mange kulturskoleledere investerte mye tid og energi på å få dette så bra som mulig, vel viten om at førsteinntrykket var viktig med tanke på samarbeidsmodeller med grunnskolen. Logistikk og organisering var viktig forutsetninger for å få en god start. For disse skolene ble det en form for episodisk endring (Overland 2009) i den forstand at det gamle ble utfordret av noe nytt. En endring ut fra skolene fikk innpass i grunnskolen i større målestokk og at kulturskolene ble en ressurs i kunstfaglig opplæring.

Ut fra Fullan sin teori om de tre endringsfaser kom aldri Kulturskoletimen lenger en til initieringsfasen og bare delvis til implementeringsfasen. Den rakk aldri å bli en integrert del av kulturskolens oppgaver før den forsvant. Direktiver fra øverste hold har tradisjonelt vært en dårlig måte å innføre nye ting på, det føles som tvang og behovet kommer ikke innenfra. Teorien betegnes som «den lange veien» (Olsen 1996), hvor krav om endring kommer fra et høyere nivå. Det forventes raske endringer og det er lite fokus på mentale motivasjon,

endringer av mentale modeller og samarbeid. Dette gjenspeiles i Kulturskoletimen, det ble ikke tid til involvering, klargjøring av mål og hensikt. Det eneste som var klart var den økonomiske rammen og tidsbruk. Et langsiktig perspektiv er nødvendig ved endringer. Raske «stunt» holder ikke.

Leders grep: Ledere er viktig i alt utviklingsarbeid, de skal påvirke, inspirerer og støtter andre. Mange kulturskoleledere var i utgangspunktet skeptiske til Kulturskoletimen. Det å være motivator og inspirator er vanskelig hvis leder selv ikke tror på endringen. Skoleleders egne holdninger er viktige (Berggraf 2009). Kulturskoletimen var ikke nødvendigvis den retning som kulturskolerektorer ønsket en utvikling. Flere hadde gode erfaringer med stimuleringsmidler som de selv disponerte og mente det var en bedre løsning enn Kulturskoletimen.

Det er som å smøre en så liten tynn ressurs, tynt, tynt utover.

Til tross for disse momentene og erfaringene, var alle respondentene positive til Kulturskoletimen med ett unntak. Alle påpekte sterkt er at dette gav en stor mulighet til et nærmere samarbeid med grunnskolen, uavhengig av hva tilbudet ble. Det var for alle den største gevinsten. Det er litt varierte synspunkter på om det var riktig at tilbudet skulle ligge i SFO eller om det burde legges inn i skolehverdagen, alt etter målet med tilbudet. Andre var krystallklare i sine uttalelser:

Så er det dette med tilhørighet igjen, altså når vi er på skolen så er vi der, når vi er på SFO er vi en pest og plage. Vi roter på rommene deres, vi må rydde etter oss og vi får alle disse negative aspektene som tilhører fritidsmusikklivet, det vil jeg si er en ganske markant forskjell.

De fleste respondentene føyer til at de ville tatt noen andre grep for å få et bedre tilbud og implementert det sterkere i kulturskolehverdagen. De fleste kulturskolene ga opp forsøket med å fortsette med Kulturskoletimen uten videreføring av midler. Andre ville jobbe mot færre skoler og noen få ville forsøke et videre samarbeid på en eller annen måte, til tross for at midlene ikke ble videreført. Respondentene bekrefter at kulturskolen mistet en samarbeidsarena med stort potensial for begge skoleslag.

Skal vi videreføre tilbudet må skoleetaten legge inn penger og det tror jeg ikke vi får til.

Et flertall ønsket å jobbe videre i grunnskolen og ikke SFO.

At vi er litt selektive når vi velger, at det er skolene som velger oss, det er kanskje de vi skal velge, så det ikke blir et sånt kulturskolegissel som kommer inn en time i uka og på en måte skal få til alt? Kanskje vi heller velger færre skoler og er til stede på flere trinn, slik at lærerne våre blir en del av det pedagogiske miljøet. Det bidro ikke Kulturskoletimen til, den bidro bare til mer flakking.

Ser vi på materialet i et hverdagsperspektiv, så er det litt motstridende signaler skoleledere kommer med. De er på den ene siden positive og ville gjerne ha videreført Kulturskoletimen, men ikke nødvendigvis i samme form som den fikk. På den andre siden er det en skepsis til om dette er den retning kulturskolene skal utvikles. Det er tydelig at det er en brytningstid der tradisjoner og nye retninger møtes og hvor hver kulturskoleleder har gjort viktige erfaringer i hverdagen. Dette bekrefter et snart ti år langt dilemma som ennå ikke er avklart mentalt hos alle skoleledere. Det er samme problematikken Eidanger finner i sitt materiale fra 2007. Hvilken vei skal kulturskolen utvikle seg? Dette viser at skolelederne i kulturskolene må få et felles ståsted og kunnskap som er mer systematisk og likt for alle. Ny rammeplan vil gi retning.

6.2. Hvilke erfaringer gjorde skoleleder ved innføringen av Kulturskoletimen i et samfunnsperspektiv?

Handlingsrommet: Alle seks skolelederne var enige om at handlingsrommet til kulturskolen er veldig stort. Dette viser seg i planverket i de ulike kommuner, bare en kommune hadde utviklingsplan, en var under arbeid, en annen hadde strategisk plan for utvikling av kulturskolen. Kulturskolens arbeid og mandat er med andre ord dårlig forankret i det kommunale systemet. Det oppleves som positivt at ingen legger føringer, på den andre siden er det et ønske om å få tydelige retningslinjer for veien videre, slik at det ikke bare er opp til hver enkelt kommune.

Handlingsrommet er så å si ubegrenset, vi har mye makt i vår andedam. Vi har jo de millionene vi har og har stor grad av tillit.

Handlingsrommet gjenspeiler seg i økonomien. Noen har dårlige vilkår i sin kommune og det er ikke rom for videreutvikling eller økte utgifter. Alle er enige om at handlingsrommet er stort innenfor den rammen den enkelte kulturskolen har. Her blir skoleleder en løs kobling til skoleeier basert på tillit og autonomi. Der det er dårlig kommuneøkonomi gjelder det å berge

den daglige drift ved hver budsjettbehandling og være glad for å overleve. Derfor kom Kulturskoletimen som en «gavepakke» til de som fikk ut pengene fra kommunesystemet.

Vi prøvde å være litt prinsipielle på at de pengene som kom ble overført til kulturskolen fordi det forventes at de skulle brukes på Kulturskoletimen. Det er ikke lov å bruke dem til annet, det fikk vi gjennomslag for, det var bra, særlig når vi kjenner kommuneøkonomien, det er jo ganske mange som ikke startet opp.

Opplevelsen av trang kommuneøkonomi synes større i de kommuner hvor kulturskolen ligger under kulturavdelingen kontra skole. De som ligger under skoleetaten opplever det som et fortrinn.

Jeg tror det handler om at vi ligger under skole, når grunnskolen får, så får vi, når grunnskolen får iPad til alle, så får vi. Ja, alle våre lærere har Mac-maskiner, vi får de samme kompetanseutviklingsmidlene som skolene får.

Samarbeid: En skole måtte i starten ta en «kamp» om plasseringen av ansvaret for Kulturskoletimen.

Etter en litt kranglet start og en liten maktkamp, hvor rådmannen bestemte at den skulle ligge under kulturskolen, så merket jeg endringer i forhold til samarbeid. Plutselig blir man invitert inn på grunnskolens rektormøter, SFO- ledernes møter. Det er lettere å ta en telefon til skolene og dette gjelder jo også andre prosjekter og jeg synes samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole har hatt en kjempestor utvikling til det positive i og med at vi vet hvem de andre er, ja.

En viktig erfaring om betydningen av å være i de rette «fora» for å implementere nye tanker på riktig nivå. Grunnskolens rektorer var viktige brikker i forankringen av Kulturskoletimen. Det handler om mottakerkompetanse om hvem som synes at Kulturskoletimen var et viktig arbeid, herunder rektors vilje og evne til å satse på kunst og kultur i skolehverdagen, dette samsvarer med Berggraf (2007). Det var viktig at grunnskolens leder prioriterer og løftet Kulturskoletimen fram, skoleleders rolle som motivator på vegne av kulturskolen.

Noen steder kom og gikk kulturskolen med sitt opplegg og ingen fra SFO eller skole var til stede. Det foregikk ingen kunnskapsutveksling eller faglig påfyll til de som hadde elevene daglig. De benyttet ikke den kompetansen som kom inn til egenlæring eller observasjon. Det ble ulike erfaringer ut fra hvilke yrkesgrupper som møttes i det konkrete samarbeidet i SFO.

Det var et bedre og mer likeverdig samarbeid i skolen enn i SFO. Der er det pedagoger som møtes og grunnskolelærere med kunstfag i sin fagkrets. Det går et skille mellom det som ble organisert inn i skole- tid og det som ble organisert i SFO- tid. En kulturskoleleder var veldig tydelige i sine utsagn:

Det var stor forskjell, det ene var opplæring, det andre var dropp- innom, rett og slett.

Det handler igjen om mottakerkompetanse når kulturskolen kom ut gjennom Kulturskoletimen. Det sosiokulturelle læringssynet der kunnskap blir konstruert gjennom praktiske aktiviteter, der mennesker samhandler. Dette skjedde i større grad i grunnskolen enn i SFO. Det lå en større forventning og intensjon om at det skulle samarbeides om opplæring, siden det var forankret på et likeverdig nivå.

Den kulturskolen som laget et samarbeidsprosjekt på tvers i egen skole fikk gode erfaringer internt, hvor lærerne laget et felles opplegg sammen og gikk ut i grunnskolen som en gruppe. Dette var positivt for selve kulturskolen. De gikk inn med et opplegg i SFO- tid og tok over uten at det ble et direkte samarbeid som involverte grunnskolens lærere eller SFO- personalet i den pedagogiske og metodiske prosessen. Det ble likevel erfaringslæring omkring samarbeid i egen organisasjon.

Vi fikk mer erfaring i forhold til å drive et slikt prosjekt som kan være positivt videre. Vi har vel fått en del erfaringer om hvordan sånn samarbeid skal gjøres og ikke gjøres, men ja, så klart, i forhold til lærerne så var det et heavy prosjekt, det var mye forflytning, det var nye elever, men sånn er det jo..

Det var to kulturskoler som fikk til et samarbeid. For flertallet ble det mer et prosjekt hvor kulturskolen kom inn og gjorde en jobb, ikke et reelt samarbeid for å utvikle gode modeller og erfaringslæring. Samarbeid fordrer at partene snakker samme fagspråk og at de har en felles forståelse for oppgaven.

Jeg tenker på et annet aspekt ved framtida, hvem skal våre lærere samarbeide med? En SFO- assistent, en SFO- leder eller en pedagog? Hva slags personale i en grunnskole? Hva gir best effekt på kort sikt i en gjennomføring? Hva gir en langtidseffekt for den oppvoksende slekt i samfunnet?

Respondentenes holdning er at kulturskolen bør sikte mot grunnskolehverdagen, hvor kulturskolen bør supplere og samarbeide med grunnskolen i kunstfagene. På den måten blir

kulturskolen en tyngre og tydeligere aktør i barns helhetlige opplæring og utvikling, et forsøk og en mulighet vi hadde en kort stund. En skole skiller seg ut ved å ta i bruk læringsplattform. Skolen valgte å digitalisere samarbeidet om Kulturskoletimen. Det ble opprettet en hjemmeside på It, s learning, den ble en felles plattform for Kulturskoletimen og samarbeidet. En nettside der alle kunne gå inn og se hva som ble lagt ut, både rektorer, lærere og SFO-ansatte. Dette var en effektiv måte å utveksle informasjon og erfaringer på når alle er spredd geografisk.

Ressurssenter: Intensjonen om at kulturskolen skal utvikles som ressurssenter forsterkes nå i utkastet til ny rammeplan. Det fremheves at dette innebærer et forpliktende samarbeid med barnehager, grunnskoler, videregående skoler, det lokale kulturlivet og profesjonelle aktører innen kunst og kulturformidling. Kulturskolen skal utgjøre en viktig rolle i forberedelse til de studieforbereende utdanningsprogrammene; musikk, dans, drama og formgivingsfag. Det presiseres at kulturskolen i rollen som lokalt ressurssenter også må samarbeides med helsesektoren bl.a. barnevern, sosialtjenesten, flyktingetjenesten, helsesøster og eldreomsorg (Rammeplanutkast, 2014, s.8). Dette viser at kulturskolen og kunstfagene har en rolle i et helse og forebyggende perspektiv. Dette forebyggende perspektivet burde også gjelde i skolesystemet hvor mange ikke klarer å fullføre utdanningsløpet ut fra at alt er blitt teoretisk. Det er igjen innført valgfag i ungdomskolen f.eks. Sal og scene, et samarbeidsområde for ungdomsskole og kulturskole.

På spørsmålet om skolene oppfatter seg selv som ressurssenter, svarer de fleste ja. Når vi går inn på hva betydningen av hva et ressurssenter defineres som, da blir det flere variasjoner. De fleste lykkes i å være et ressurssenter ovenfor det lokale frivillige kulturlivet, spesielt med tanke på skolekorps og tett samarbeid eller ansvar for dirigentene. De fleste oppfatter seg som arrangør av konserter og forestillinger i kulturskoleregi og blir mye brukt til oppdrag i lokalsamfunnet. Noen skoler jobber med talentutvikling som leverer kandidater til høyere kunstfaglig utdanning. De er også tilbyder og samarbeidspartner i forhold til lys og lyd og lokaliteter.

Det er litt interessant med det om ressurssenter, for hvis man er et ressurssenter, da burde en vært mer aktiv mot skoleverket? Vi er altså ikke det.

Jeg prøver virkelig og jobbe med at vi er et ressurscenter og at vi besitter høy kompetanse da også pedagogisk. Jeg hadde virkelig ønsket at skole og barnehage kunne se den kompetansen og hvilken ressurs, - er ikke helt i mål med det.

Kulturskoletimen gav kulturskolen en anledning til å bli synlig gjennom samarbeidet med alle skolene i rollen som et lokalt ressurscenter.

Jeg tror de har merket seg at vi er handlekraftig og at vi er i stand til å gi tilbud i bredde, så sånn sett tenker jeg at vi oppfattes som et ressurscenter, som tilrettelegger og arrangerer, sette i gang og at de ser at vi når mange.

De kulturskolene som ligger under skole på det kommunale nivå, mener de er en støttespiller og samarbeidspartner for kommunens skolesystem. En kulturskole hadde vært involvert i lokale læreplaner for estetiske fag og selv laget lokale læreplaner for kulturskolen, basert på læringsmål i Kunnskapsløftet,

Det er igjen de store kulturskolene med erfaringer omkring samarbeidsprosjekt mot grunnskolen som i tydeligere grad definerer seg som ressurscenter.

Definitivt, bare det at vi finnes med så stor kompetanse i kollegiet gjør at vi generer synergier ut, lærerne deltar i det lokale kulturlivet, de sitter i kor og orkester.

Kulturskolen server kulturlivet masse med konserter og spilleoppdrag. Vi server også skolene med tjenester og samarbeid, vi har korps i skolen, vi har gitar i skolen, vi har trekkspill i skolen, vi bruker ressurser og skolene kjøper tjenester.

Denne skolen er den som ligger nærmest de skisserte visjoner i ny rammeplan. Den fungerer som et ressurscenter mot kunstfaglig opplæring. De har lang tradisjon for å samarbeide med grunnskolen litt etter hvilke rektorer som har hatt ansvaret på kommunenes skoler. Samme skoleleder tilføyer:

Vi tror på den ressurscenter- tankegangen. Jeg skulle gjerne hatt en pool med lærere som kunne brukes til det, gode vikarer og det ringer ofte rektorer som sier: Har du en ledig lærer? - og da har jeg ikke en ledig lærer, så vi fremstår ikke alltid som et ressurscenter.

Ut fra hvilke problemstillinger kulturskolene er opptatt av og presenterer, kan vi slå fast at det er store ulikheter i lokalmiljøene, hvorvidt kommunene greier og ønsker å nyttiggjøre seg den ressursen som kulturskolen representerer. Bare en skole er kommet langt i arbeidet som

ressurssenter, andre har egentlig ikke begynt i forhold til skoleverket. Felles er at alle fikk en ny mulighet ved Kulturskoletimen. De kulturskolene (40 %) som ikke startet opp fikk ikke denne erfaringen. En skoleleder påpekte at utviklingen mot et ressurscenter ikke er udelt positivt. Vi må samtidig ivareta kulturskolen og definere tydelig vår organisasjon og vårt samfunnsmandat.

Jeg ser det er to aspekt. Det ene er at vi trenger å bygge vår institusjon, hvor vi har våre ideer, vår skaperkraft og vår leveringsevne intakt og så har vi forpliktelser ovenfor skoler og amatørkulturlivet i kommunen. Når det gjelder de to tingene må vi finne en gylden middelvei, slik at vi kan overleve som institusjon med vår optimale utvikling og levere kandidater til fritidskulturlivet, - også skoleverket. Jeg ser faren i ensidig ressurscenter tenking. Det å viske seg selv ut som organisasjon, så det en tilbyr er på en måte en sånn glassmanet, at en ikke skal eksistere selv, men i kraft av sine leveranser. Det tror jeg er et feilskjær, da er det lett å kutte oss ut, hvis vi ikke fremstår som en tydelig organisasjon med egne meninger og agenda.

Tronsmo påpeker i sin strategitenkning at kommunen som skoleeier har en stor lokal autonomi og sier at nye reformer må være forankret i lokale behov og tilpasset lokal kontekst, det må avklares hva som er styring og hva som er støtte. Når det gjelder Kulturskoletimen og kulturskolen generelt er inntrykket at autonomien var for stor. Det er få og ingen lokale føringer på hva kommunen vil med kulturskolen som et ressurscenter. Likevel var det opplevelsen av å være en ressurs for skolene, som ble bekreftet og forsterket, gjennom Kulturskoletimen i et kort tidsrom.

Norsk kulturskoleråd presiserer i ny rammeplan at kommunen som skoleeier har ansvar for kulturskolen og at kulturskolen skal inngå i kommunens plandokumenter og kan være en del av kommunens strategiarbeid både innenfor utdanning, kultur og helse. Der kulturskolen drifter Den kulturelle skolesekken (DKS) virker det som om det er en bedre kontakt med skolene. Kulturkontaktnettverket som DKS har organisert blir et treffpunkt for de kulturskolene som har ansvar for DKS- arbeidet. Det gir kulturskolen større tyngde og legitimitet i forhold til status og rolle i grunnskolens skolehverdag. Noen får til fine løsninger og tilbud i samarbeid med kulturskolen og de lokale profesjonelle kunstnere og aktører. Mange av kulturskolens lærere leverer til DKS og er på turne periodevis. De skolene som har ansvar for DKS opplever seg selv som ressurscenter i større grad. Noen kulturskoler lager tilbud til Den kulturelle spaserstokken (DKSS) og inn mot barnehagene. I de kommuner hvor

DKS lå inn under kulturavdelingen var det mindre samhandling og kontakt mellom kulturskolen og DKS.

(..) Det er tette skott mellom avdelingene.

(...) Ja, det er et kunstig skille med kulturkontoret her.

Dette bare understreker alle de ulikheter det er i dette systemet ut fra lokale modeller.

Vi må bare finne ut av det og jeg utfordrer stadig politikerne på at nå må de samarbeide, hvis de vil at vi skal samarbeide. Hvis skolepolitikere ikke vil det, mens kulturpolitikere vil, jeg blir så oppgitt over at de ikke kan samarbeide bedre.

Det sier noe om at det overordnede nivå må fungere for at vi skal gå i samme retning. Det må settes en nasjonal standard. Tronsmo (2012) viser til det lokale spillerommet med store forskjeller mellom kommunene. Han setter spørsmålsteget ved om de underliggende forvaltningsnivå besitter endrings og utviklingskompetanse. Dette er et argument for at kommunene bør få en «mal» å forholde seg til, for å oppnå gode løsninger og resultat, slik at det blir større likhet og standard i kulturskolesystemet.

Kulturskole for alle: Norsk kulturskoleråd sin visjon er *Kulturskole for alle*. Respondentene mener at intensjonen om å gi flere et kulturskoletilbud ble innfridd gjennom Kulturskoletimen. Om Kulturskoletimen var løsningen og om den ble oppfattet som opplæring eller fritidstilbud, det var det ulike synspunkt på. Det ble ikke et kulturskoletilbud i vår tradisjonelle betydning. Kulturskoletimen ble mindre læring, mer opplevelse, motivasjon og glede. Respondentene slår fast at Kulturskoletimen bidro til at flere ble kjent med kulturskolen i hovedsak foreldre og elever.

Kulturskolen når ut til en breiere del av befolkningen, at kulturskolen har tilført noe skolen trengte, et tilbud med varierende innhold og som ikke krever så mye av søkeren som ja, jeg har hele tiden sammenlignet Kulturskoletimen med idrett.

Kulturskoletimen er vårt svar på barneidrettsskolen, hvor de får prøve ulike aktiviteter.

At kulturskolen kom på dagsorden og ble omtalt i medier har vært en positiv bevisstgjøring av skoleslagets rolle og eksistens. Kulturskoletimen har vært med på å heve kulturskolen sin status i grunnskolesystemet. Grunnskolene fikk en erfaring og kunnskap om hvilken kompetanse kulturskolen kan bidra med. Kulturskoletimen fikk både en opplæringsdimensjon

og en fritidsdimensjon. Foreldre, som sendte barna sine på tilbudet, forventet i stor grad opplæring.

Kulturskoletimen ble opplæring innenfor kunst og kultur som gis på fritiden, jeg prøver faktisk ikke å skille de to tingene, for jeg tenker begge deler rett og slett.

En respondent skilte seg ut i den forstand at de la deler av Kulturskoletimen inn i skolehverdagen og resten av tilbudet ble lagt i SFO, i praksis to ulike typer tilbud på ulike arenaer, innen samme kommune. Kulturskoletimen i SFO ble karakterisert som et løsrevet fritidstilbud i SFO, om tilbudet i skolehverdagen sier respondenten:

Det er klart når du går inn i skolen og har med deg lærene, så kan du drive opplæring.

Dette var det ene argumentet for å legge det i skolehverdagen, det andre var av mer politisk karakter:

Jeg la det inn i skolehverdagen og det var jo en demokratisk løsning, for nå nådde vi alle elevene, alle fikk være med.

Her handler skoleleder ut fra egne verdier og sitt ståsted. Det ble en konsekvens:

Skolesjefen kom etter noen uker og sa at det var ulovlig, jeg svarte ikke så mye, men jeg gjorde tilbudet kortere.

Da er vi i skoleleder sitt dilemma om alltid å være lojal, når vedtak strider mot ens egen overbevisning og synspunkter. Det blir et krysspess mellom direktiver og egne verdier. Det ligger i grenseland til leders styringsrett og handlingsrom. Her ble handlingsrommet innskrenket fordi det sto i skrevet fra departementet at Kulturskoletimen ikke skulle tas av rammetimetallet. Prosjektet ble fullført ut fra den begrunnelsen at den ennå ikke var lovpålagt.

Den samme skoleleder uttalte:

Det ble et fantastisk tilbud, det er det flotteste prosjektet lærerne noensinne hadde hatt, kom det frem på evalueringen.

De politiske tankene omkring innføringen av Kulturskoletimen var tilnærmet unisone. De fleste påpekte at de oppfatter tilbudet som en innspill til heldagsskolen- tenkningen.

Jeg tror egentlig ikke Kulturskoletimen handler om kulturskolen, jeg tror det handler om en innføring hvor man bruker kulturskolen mer som et fagalibi og et politisk

verktøy på grunn av vår kvalitet og da som nøytralitet, - som sådan, for å innføre noe som da kan brukes politisk i forhold til ønske om å innføre heldagsskolen.

Flere påpekte at den avgående regjeringen burde gjort mer for å redde kulturskolens stimuleringsmidler som var blitt en del av finansieringen av Kulturskoletimen.

Hvor man har satset alt på ett kort, man har spilt lotto med kulturskolens midler, så opplever jeg at man ikke har gjort noen ting, heller ikke i avslutningsfasen. Kulturskolen har egentlig bare blitt brukt!

Dette er sterke reaksjoner på hvordan en skoleleder oppfattet vedtaket. En formalstrategi, der virkemidlene var direktiv, lovforslag og budsjett for å få gjennomført regjeringens politikk om heldagsskole.

Jeg ser det vel litt sånn at det var en måte å innføre heldagsskolen på og ha flere tilbud i utvidet skoledag og jeg tenker at det er et bevisst politisk valg at man ønsker å ha elevene lenger på skolen, men nå når det ble regjeringsskifte, så har Høyre et annet fokus.

Den blå regjeringen avviklet Kulturskoletimen da de kom i posisjon høsten 2013. Alle respondenter i mitt materiale fortsatte ut skoleåret 2013/2014 med de midlene de hadde fått til disposisjon. Noen gjorde tilbudene om til storgrupper, for at flest mulig skulle få kjennskap til kulturskolen. Andre kortet ned tilbudet, de ønsket å lage seg «en økonomisk buffer». På den måten sparte de midler til å drive annet utviklingsarbeid neste skoleår.

Da Erna Solberg nevnte Kulturskoletimen helt eksplisitt som noe det skulle bli slutt på, bompenger og Kulturskoletimen.

Det viktigste negative poenget for alle respondentene var at stimuleringsmidlene forsvant.

Jeg har skrevet leserinnlegg som sa at egentlig det som skjedde, at det kanskje ikke er så farlig at vi avvikler Kulturskoletimen, men de har tatt vekk stimuleringsmidlene også, - så hvordan vil man utvikle kulturskolen?

Kulturskolen er inntil videre overlatt til tilfeldighetene og hver kommunes økonomi.

Det ble som å gi ut godteri. Her inviterer vi til noe vi ikke kan følge opp, spesielt hos oss som har lange ventelister, så nå blir de enda lenger for nå viser man hva det kan være.

Dette viser at det må jobbes politisk på alle nivå. Flere mener at Norsk kulturskoleråd burde vært på banen i større grad og mer aktive når de så utviklingen.

Jeg tenker denne regjeringa ser på Kulturskoletimen som frukt og grønt, det er liksom på det nivået, vi er et hyggelig miljøskapende tiltak. Der mener jeg vår moderorganisasjon har gjort den dårligste lobbyjobben i kultur-Norges mange hundreårige historie, at den ikke kom departementet og regjeringen i rette på et tidlig stadium ved å slenge hjerneforskningsrapporter i bordet. Det er ikke snakk om frukt og grønt, det er jo å styrke elevenes grunnleggende kognitive egenskaper, det er det vi snakker om. I tillegg har kunsten sin egenverdi også selvfølgelig, det tror jeg de har skjønt, det er de andre tinga de ikke har skjønt, siden vi blir plassert i kategorien frukt og grønt. Da er det ikke vanskelig å fjerne oss, det er ikke vanskelig å erstatte oss med noe heller. En mygg som de har slått i hjel og så er det ikke så farlig, en dyr mygg!

Utsagnet sier noe om engasjementet for kulturskolen, mange er utviklingsorientert. De mener at vi nå er satt tilbake, siden stimuleringsmidlene forsvant. Dette samsvarer med Tronsmo sitt moment om at mange ønsker endring og utvikling, men de vet ikke hvordan de skal få det til. Stimuleringsmidlene kommer heller ikke i forslaget til statsbudsjettet 2015. Norsk kulturskoleråd har levert et skriftlig innspill der de henstiller Solberg-regjeringen om å gi 40 mill. kroner i stimuleringsmidler, det er samme beløp som kulturskolesystemet hadde tilgang på før Kulturskoletimen. Kulturskoletimen ble mye arbeid i et øyeblikkperspektiv, den ble forhåpentligvis en erfaring vi kan lære av i et fremtidsperspektiv.

6.3. Hvilke erfaringer gjorde skoleleder gjennom Kulturskoletimen som er viktige i et utviklings og endringsperspektiv i fremtiden?

Kulturskoletimen ble en kortvarig erfaring som kan gjøre oss bedre kvalifiserte til å møte nye endringer, de kommer raskt og er dagsaktuelle. Kulturskolene tradisjonelt svak kompetanse på endring og utvikling fordi vi ikke har møtt formelle krav om rapportering og dokumentering av virksomhetens utvikling eller kvalitet. De kulturskolene som ikke har ønsket, eller ikke har fått stimuleringsmidler, har på mange måter stått stille i sin egen «skoleverden».

Behov for felles plattform: En respondent tar til ordet for at det burde kanskje vært en form for behovsanalyse over hva kulturskolen trenger. Det mangler en felles plattform på hva vi trenger og hvor vi skal. Dette «løses» nå gjennom arbeidet med rammeplan i skrivende stund, hvor det er kommet inn 131 høringsuttalelser. Det viser et relativt stort engasjement for den

generelle delen av planen, mange mener mye om kulturskolen i fremtiden. Det påpekes at en god utvikling må komme innenfra, selv om et felles trykk som et direktiv kan være utløsende for utvikling. I hvilken grad Kulturskoletimen utgjorde en forskjell eller endring er det nyanseforskjeller i synspunktene på. Den førte ikke til endring i selve skolen, den ble mer et prosjekt.

Kanskje i forhold til, det var nok i forhold til grunnskolen, det å ha kommet inn der, men i selve kulturskolen, så har det vel ikke. Ikke hvis du tenker på at Kulturskoletimen er borte, de pengene er borte og jeg kan ikke fortsette med den, så har det ingen betydning, så egentlig er svaret nei.

Nei, ikke endring, men som jeg sa tidligere så fikk vi mer erfaring i forhold til å drive et sånt prosjekt.

For en skole kom Kulturskoletimen samtidig med endringer i organisasjonen. Da fikk den en større effekt som et virkemiddel og verktøy til å skape endringer som allerede var under vurdering og fremtidsrettet.

Den gav jo en endring i alles måte og tenke på, også for de som bestemmer over oss. For oss var det sammenfallende at vi laget strategisk plan og Kulturskoletimen, det var kanskje vippepunktet for at vi delte oss i to avdelinger og det har vi ikke tenkt å reversere.

Dette vil bli en debatt inn i den nye rammeplanen om hvordan breddetilbud eller store grupper skal vektlegges i grunnopplæringen i kulturskolen.

Den gav oss et insitament til at vi tenker virksomheten vår todelt. Tilbud som gjelder mange og tilbud som gjelder færre, så jeg tenker at denne måten og tenke på kanskje vil forsterke seg fremover og det var kanskje Kulturskoletimen som var sparket bak for at vi måtte ta stilling til dette, også i forhold til kompetansesammensetning i fremtiden og måten vi organiserer de øvrige tilbudene på.

Kulturskoletimen gav et innblikk i hvilke rammebetingelser som må være på plass, hva som er suksesskriterier ved endring og implementering. Få tak i ressurser, tid og økonomi er de momentene som ligger i bunn, mener de fleste skoleledere. I tillegg til et utsagn som ble uttrykt på følgende måte:

Jeg synes egentlig økonomi er det minst viktige. Jeg tenker i «worst case», den loven som sier noe om kulturskole kan bli reversert, så er det opp til hver kommune om de vil ha kulturskole eller ikke.. Hvem vil gå fremst i 1.mai-toget under parolen for kulturskolen, hvilke venner har vi skaffet oss? Da er det ikke nok med foto av blide barneansikter i avisen. Hva har kommunen en følelse av hva vi levere i et samfunnsperspektiv? Så er det ikke viktig om vi finnes eller ikke, da bør vi faktisk legge ned eller gå over til det private eller selvkost, hvis vi ikke utgjør en forskjell i samfunnet.

Dette er et viktig poeng og sier noe om kulturskolens behov for å få et tydeligere samfunnsmandat, både på nasjonalt nivå og kommunenivå. Det er nå skissert i den nye rammeplanen.

Jeg tror vi må ta den utfordringen, med å få et tydelig samfunnsoppdrag, der de plikter det eventuelt medfører gir oss en tryggere ballast, rett og slett.

Struktur og system: Kompetanse var et viktig moment og flere beskriver sine lærere som dyktige fagfolk i undervisningen med elevene. Det er ikke alle som er en del av praksisfelleskapet eller en del av et kollegium, de har få treffpunkter i virksomheten. De er «satellitt -lærere», de fungerer på egenhånd, løst tilknyttet sin base.

Kompetanse og erfaring følger ikke organisasjonen. Det viktige er at det er en lærende organisasjon og ikke bare utvikling av enkeltpersoner, det er nødvendig å lage gode systemer og skape arenaer hvor lærerne møtes.

Flere rektorer tar til ordet for å lage bedre strukturer i kulturskolen som organisasjon, for å få til utvikling. Det er en motsetning mellom den frihet som ligger i systemet og det behovet som kommer, når det er krav om utvikling og endring. Det er ingen tradisjon på kollektiv læringsprosesser og lite systemtenkning, det er en forutsetning for en lærende prosess. Peter Senge er opptatt av å ta med erfaringsbaserte opplevelser inn i fremtiden og sette dette i system. Her har kulturskolen et utviklingspotensial og fikk en viktig erfaring gjennom Kulturskoletimen, som et direktiv.

I motsetning til andre kunnskapsbedrifter det er nærliggende å sammenligne seg med, så tenker jeg at det er noe med kulturskolen, vi har kunnskapsarbeidere som er veldig selvstyrte og autonome, de er vant med stor frihet i forhold til arbeidsplaner.

Tar vi utgangspunkt i Hargreaves teori om fire kulturer så finner vi elementer av disse. Den individuelle kulturen dominerer. For å få i gang samarbeid må kanskje leder benytte påtvunget samarbeid en periode, legge til rette og kreve for at endringer skal skje. Hargreaves begrep balkanisering er også relevant. Det er ulike fagfelt som musikk, dans og drama, der likesinnede lager egne kulturer og foretrekker hverandre fordi de har samme kultur og kode, felles språk.. Det kan oppstå « litt muring» i forhold til hvem som er mest viktig? Hvilken status? Musikktradisjonen har alltid stått sterkest og har vært fundamentet i skoleslaget. Nå er andre yrkesgrupper inne, dramalæreren som underviser på en annen måte, det er ikke mesterlære. Ser musikkpedagogen som jobber med talentelever på sin rolle som mer viktig? Er en talentelev skolens elev eller en lærers elev? Her ligger Per Dahlin sin maktbarriere, ved å utvikle og endre kan maktbalansen forskyves.

De trenger ingen fagplan i hånda for å undervise. Tenker at det både er en fordel og en ulempe. All den friheten og det er kunstens egenart sånt sett er vi ikke en kunnskapsorganisasjon på samme måte som grunnskolen. Jeg tror kulturskolen kunne tjent på å se til grunnskolen som er dyktige på å lage planer, de har vært flinkere til å lage felles dokument, hvilke verdier ønsker vi å legge til grunn, hvorfor skal vi ha kulturskole?

Hvor mye eller mindre refleksjon over innhold i fag og felles ståsted og planarbeid det er i de ulike kulturskoler er vanskelig å si ut fra dette materialet. Det går frem at det ikke er en del av alle sin hverdag, bare litt stykkevis og delt. Dette viser at Eidtang sitt arbeid er like dagsaktuelt, vi har ikke et felles multiplum ennå.

Det er den individuelle læringskultur som gjør endringsarbeid vanskelig. Det mener jeg stemmer med praksisen; kulturskolen er en slik organisasjon. Dette er en utfordring for skolelederne, erfart gjennom Kulturskoletimen, Den forsterket behovet for en felles visjon, system for planer, for mål og innhold i Kulturskoletimen og for kulturskolen generelt

Vi har en fagplan, den er på to sider, den burde vært på 10 sider. Alle sånne læreplaner burde være lokale. For hvis de ikke har jobbet med dem selv er det ikke sikkert noen gidder å følge dem.

Retningsgivende fagplaner vil komme med den nye rammeplanen. Poenget er at lærere gjør bare det de tror på, og kommer det ferdige læreplaner som ikke blir forankret lokalt, så er det trolig ingen som vil bruke dem. Rammer og planer må alle få et eierforhold til for at endring

skal skje. Overland (2009) påpeker at lærere og ledelse må avvikle tankemønster som ikke lenger er tilstrekkelige for å løse nye ut mønster, og erstatte disse med mer funksjonelle. Det er få av mine respondenter som har fagplaner ved sin skole. Da blir det en «avlæring» av individuelle praksiser og planer, eller nye planer som forsterker og forbedrer eksisterende praksis.

Jeg er av og til litt misunnelig på grunnskolen, at det på en måte er enklere å være leder når du har et klart oppdrag, jeg føler ikke at mitt oppdrag er klart. Det spriker i alle retninger. Vi har på en måte ikke et felles multiplum, hva skal vi tilby og hvordan?

Det er her det viktige lederansvaret kommer med å tilrettelegge for fellestid, til systematisk gruppe og plenumsdiskusjon. Det kreves systematisk arbeid, skoleleder må fremme et kollektivt ansvar, drar nytte av de ferdighetene og kunnskapen hver enkelt har.

Jeg tenker at vår egenart er dedikerte mennesker og der har vi vår egenart på kunstfeltet, musikkfeltet og teaterfeltet, og det er bra, og de bygger resultatene, - og kulturskolen bygger sin identitet på mange småresultater. Det som er problemet er at vi mange små stillinger, gjennomsnitt på 27 %, det betyr at vi har mange aksjonærer i en ansatts arbeidshverdag. Det gir ikke den krafta det skulle, for vi er så fragmentert.

Dette er den store lederutfordring i kulturskolesystemet. Små stillinger på flere steder gjør at det er en større utfordring med skoleutvikling. Det å skape et eierforhold til arbeidsplassen og de øvrige ansatte, det å være en del av en skolekode og identifisere seg med skolen. Et konkret eksempel er en planleggingsdag, der alle skolene har oppstart på samme tid, og en lærer kan bare være på ett sted om gangen. Det handler om å gå glipp av diskusjoner, informasjon, motivasjonsdelen i en planfase når de fysisk ikke er tilstede. Det er et logistikk - problem som er en del av en kulturskolelærers arbeidsdag. De fleste blir flinke på langtidsplanlegging, å fordele byrdene ved fravær og gjøre det beste ut av situasjoner som oppstår. Denne forståelsen kan også være en uheldig i den forstand at en krever forlite i forhold til arbeidstidsavtalen eller vedtatte arbeidsplaner. Verken skoleleder eller lærer får utnyttet hele arbeidstiden og kapasiteten, det blir for lange intervaller mellom hver gang læreren er på skolen og da er det elevenes undervisning som er det primære.

Det er en utfordring, en kjempe- utfordring, å lage møteplasser slik som vi er organisert, det gir en deltidsproblematikk, det er utfordrende å få til endring og utvikling.

Det kan også handle om at dette er «en komfortsone», bevisste og ubevisste mekanismer, det er ikke alle som vil ha endringer som innebærer krav. Praktiske barrierer, hvor en blir trøtt og sliten av å forholde seg til flere steder, manglende tro på at en er en viktig del av fellesskapet. Maktbarrierer, der mesterlære forankret gjennom århundrer og endringsviljen kan sitte langt inne. Et verdisyn i forhold til hva kulturskolen skal levere av tjenester ut fra idealistiske eller økonomiske hensyn av virksomheten (Dahlin 1978).

Irgens (2006) bruker begrepet; *selvgående lærere* positivt. Mange fortjener denne betegnelsen ut fra at kulturskolelærere ofte står på dag, kveld og helg med ubekvem arbeidstid i sterk relasjon til sine elever eller grupper. De jobber på andre premisser enn andre «vanlige» lærere. Det er derfor vanskelig å «binde» opp disse løse koblingene slik at folk går i «vranglås», frihet og autonomi generer også ytelse og trivsel. Disse selvgående lærerne trenger møtesteder i kulturskolesystemet, mange er alene i sitt fag. Norsk kulturskoleråd kompenserer dette til en viss grad ved å tilrettelegge for regionale nettverk i ulike disipliner som dans, teater m. m.- et forum for kulturskoleutvikling. Dette gir egenutvikling og kollegaveiledning, utfordringen blir alltid hvordan kunnskapen videre skal deles inn i hver kulturskole. Dette blir det sosiokulturelle læringssynet, der eksplisitt kunnskap fra flere kilder settes sammen ny.

Lærerkompetanse i framtida: Det er mye kompetanse i kulturskolen hvor mange fagfelt utgjør skoleslaget. Kulturskolelæreren tilhører den største profesjonsgruppa i Norge, lærerne. De er eksperter på hvert sitt kunstfelt og 86,4 % av alle kulturskolelærere har høyere utdanning, mange med mastergrad.

Vi er sykt spesialiserte. Jo høyere kompetanse desto mindre kan de gjøre? Vi vil så gjerne ha de smale, så flott og ha deg, men samtidig tenker jeg at det skulle vært et oppgjør med hele porteføljen som kulturskolen har hva skal vi løse? Må alle gjøre det samme, må alle jobbe på samme måten?

Hvis påstanden i utsagnet er riktig om at høyere kompetanse, desto mindre kan de gjøre, da sier det noe om kulturskolens egenart som «vernet miljø». Det er en røff påstand som sikkert mange vil mene noe om, eller er det en sannhet kulturskolen må ta inn over seg? Er tiden inne for at mesterlære utfordres i fremtiden? Er det den undervisningsformen som fungerer best for alle? Det trenger ikke være noen motsetning, det kan være begge deler.

Så tenker jeg at jeg som leder har lært at man kanskje ikke alltid skal være redd for å tenke litt annerledes med det som er rammefaktorer. At det ikke alltid er sånn at få elever pr. lærer er den beste undervisningen? Jeg har veldig lyst til å legge til rette for at lærerne skal gjøre en god jobb, men av og til trenger de å utfordres på slikt.

Det forutsetter at både skoleleder og kunstpedagogen må tenke nye didaktiske tanker og at kulturskolesystemet struktureres slik at vi får plassert pedagogene der de gjør best jobb. Det er ikke sikkert at alle skal gjøre alt.

Vi får tilbakemeldinger på at det er et godt møte med lærer, den tette kontakten de kan ha, verdifullt. De ser jo elevene på en annen måte enn når de går i store grupper, det er en kjempe styrke, virkelig.

Dette er kulturskolens privilegium, det å få undervise enkeltelever, det er vår egenart. Det er likevel en diskusjon i tiden, det ser jeg i mitt materiale, og en ny trend i den nye rammeplanen som vektlegger grupper og samspill. Det er ikke alle som lærer best i enetimer, noen har større motivasjon og glede ved å være en del av et samspill. Elevenes læring må stå i sentrum. Gjennom felles drøftinger og utprøvinger kan vi bygge mentale modeller, gjennom teamlæring kan grupper i dialog reflektere seg frem til ny kunnskap og handlemåter ved erfaringsdeling. Da blir vi en lærende organisasjon.

Veivalg: Ny rammeplan legger opp til en tredeling av undervisningsformer. Det er ikke nødvendig at alle gjør det på samme måten i undervisningen, det er avhengig av behov og kompetanse. Da må kulturskolene knytte til seg lærere med ulik kompetanse til de ulike programmene. Mangfoldet blir større og de ulike miljø og fagpersoner kan lære av hverandre. Her utfordres lærerens verdibarrierer som synet på eleven og på læring.

Vi har tenkt ganske uprofesjonelt når vi har bygd opp sånn. Hadde vi hatt en musikkskole, en teaterskole en kunstskole. Nå lager vi en skole med et konglomerat av tilbud og store og små stillinger. Jeg ser ikke så veldig store fordeler med det.

Et innspill til generell debatt og et innspill til debatten om kommunesammenslåing. Bør vi endre karakter? Et politisk tema som kan berøre kulturskolen som alle andre. Det er mange private aktører i feltet som vi konkurrerer med elevgrunnet om. Kulturskolen er knyttet til lokal identitet og tilhørighet. Det er vår styrke i debatten som kommer, kommune-Norge kan fort skifte karakter og gi samarbeidsutfordringer over dagens kommunegrensener Kulturskoletimen ble et hurtig skifte, fra alt til intet:

Vi kan jo diskutere om det var det rette for å styrke kulturskolen, jeg håper nå at denne regjeringa får kommet seg inn i foldene, at de får tenkt om hvordan de skal styrke kulturskolen. Jeg vet jo at regjeringen er glad i talent, ikke sant? De har vært opptatt av det, samtidig er jeg ikke redd for at kulturskolen skal rase sammen.

På den ene siden er dette et uttrykk for at kulturskolens samfunnsmandat må bli tydeligere både for oss selv og andre. Hva vil samfunnet med kulturskolen og hvordan skal vi styrkes, fine visjoner uten midler? På den andre siden er et utsagn som sier noe om organisasjonens evne til å overleve. «Løse koblinger» er vanskelig å både forandre og utslette.

Noe enda bedre, at vi slipper å søke på midler. At man kunne tenke at man fikk tilført midler, sånn at man kan styrke lørdagsskoler eller grunn- elever eller at man kommer dit man tenker seg man vil at skolen skal komme.

I forslaget til nytt statsbudsjett 2015 bevilger regjeringen 30 mill. til talentutvikling, et beløp som ikke tilfaller kulturskoleutvikling. Kulturskolen leverer likevel kandidater til denne satsningen. De pengene kommer ut fra et pedagogisk grunnsyn om at det er ok med forskjeller og et poeng å dyrke fram noen få. Kulturskoletimen lå i andre enden av den skalaen, et forsøk på å gi kunst og kulturmuligheter til et flertall. Hadde Kulturskoletimen blitt lovfestet 2013 ville den nye rammeplanen passet veldig mye bedre inn i det skolepolitiske landskapet enn det gjør dagen etter statsbudsjettet 2015. En respondent uttrykker det slik:

Jeg tenker at det ikke er tydelig for politikerne hva kulturskolen står for.

6.4. Funn i materialet

Jeg vil videre spesifisere de funn som er dominerende i materiale i hovedpunkter.

- **Kulturskoletimen ble læring om implementering.**

Kulturskoletimen ble en læringsarena for hva som skjer ved implementering av nye tiltak. Siden den kom som et direktiv, ble den for alle en «treningsarena» for implementering og utvikling, skoleleder erfarte styrker og svakheter i egen organisasjon. Et innblikk og erfaring i hva som må til for å implementere nye tiltak.

- **Kulturskolen som lærende organisasjon – et stykke igjen.**

De fleste kulturskolene har en lang vei å gå for å bli «en lærende organisasjon».

Kulturskoleutvikling har basert seg på søknader om et ønske å utvikle seg, kontra et direktiv

om å *måtte* utvikle seg. Der ligger en stor forskjell i forhold til motivasjon for endring. De skolene som aldri har blitt tildelt stimuleringsmidler har hatt andre vilkår for endring og utvikling. Skoler med prosjektet i regi av Norsk kulturskoleråd eller tidligere mottakere av stimuleringsmidler hadde andre mentale modeller for hvordan kulturskolen kan utvikles og en større «egenmotor» for utvikling. De er mer skolerte i hvordan implementering og endring skjer i egen organisasjon. Kulturskoletimen utfordret ikke systemet lenge nok til at det foregikk organisasjonsutvikling. Det var lite kunnskapsutveksling og refleksjon mellom de ulike aktørene i egen kulturskoleorganisasjon. Det skjedde ikke endringer som forplantet seg konkret inn i kulturskolehverdagen utover det organisatoriske, med hovedvekt på transaksjonsledelse. Endringen skjedde mer på det mentale nivå hos hver kulturskoleleder. Skoleleder gjorde seg ulike refleksjoner, flere sier at de ville forandret praksisen til noe bedre gjennom denne erfaringslæringen. Dette kan bane vei for hvordan kulturskoleleder vil ta fatt på oppgaven med implementering av ny rammeplan. Skal kulturskolen bli en lærende organisasjon må kulturskoleleder få med de ansatte inn i systematisk erfaringsinnsamling og kollektive læringsprosesser. Utfordringen blir å finne møteplasser i en fragmentert hverdag.

- **Kulturskoletimen ble en utløsende faktor for noen kulturskoler.**

De skolene, som tidligere har fått stimuleringsmidler, var mer kjent med implementering av tiltak i organisasjonen gjennom sine satsningsområder. De hadde et annet syn på Kulturskoletimen ut fra andre erfaringer. Kulturskoletimen ble ikke i samme grad en nyvinning fordi kulturskole- grunnskolesamarbeidet allerede var etablert. Det var også lettere for disse kulturskolelederne å komme i dialog med grunnskolelederne i en tidlig fase, og de møtte større forståelse og innsikt i hva dette kunne innebære. I noen skoler ble Kulturskoletimen en utløsende faktor for å få i gang et samarbeid med grunnskole/SFO. Disse skolelederne var gjennomgående mer positive, siden det var første gang de fikk til et samarbeid, de fikk en sterkere relasjon til grunnskolen.

- **Kulturskoletimen gav kunnskap på tvers av skoleslag.**

De som arbeidet med Kulturskoletimen ble klar over hvilket potensial det er for begge skoleslag med et samarbeid. Lærere i grunnskolen og ansatte i SFO fikk kjennskap til kulturskolens kompetanse, de ønsket mer samarbeid ut fra den gode jobben som ble gjort i et kort tidsrom. På den andre siden fikk kulturskolen et mye større nedslagsfelt gjennom arbeidet i grunnskolen og de fikk utfordringen med større grupper. De fikk status og anerkjennelse for

sin kompetanse. Det vil i fremtiden være lettere å få til et samarbeid på bakgrunn av felles positive erfaringer.

- **Samarbeid bygger på likeverd og felles forståelse.**

Om det ble et reelt samarbeid forutsatte mottakerkompetanse. Der kulturskolelærer møtte likeverdig pedagoger fungerte tiltaket i større grad som et gjensidig samarbeid. Der de ikke gjorde det, ble det en tjeneste. Kulturskolen fikk med det en nyttig erfaring. Samarbeidet må gjøres grundigere over tid, gjennom likeverdig samarbeid, basert på opplæring.

- **Kulturskolens individuell skolekultur og fragmentariske ansettelsesforhold er en hindring.**

I materialet er det en tydelig utfordring knyttet til teorien om «løse koblinger.» De fleste respondentene trekker frem dette momentet som den viktigste årsaken til at det er vanskelig å drive utviklingsarbeid i kulturskolen. Kulturskolen sin hverdag har få møtestedet og derfor lite tradisjon for å tenke kollektivt. Små prosentvise stillinger på flere oppmøtestedet gjør at det er en utfordring å etablere et eierforhold til hver enkelt skole. Kulturskolen fungerer derfor fragmentert i ulike disipliner og tradisjoner.. Det er en individuell kultur som er vanskelig å forene med høyere krav om samarbeid. Skoleslaget må utvikle en kultur og modeller med mer fellestid, samarbeid og delingskultur. Det er nødvendig å finne samarbeidsarenaer slik at lærerne kan bygge større stillinger på færre steder. Den individuelle kulturen ble utfordret gjennom Kulturskoletimen. Kulturskoletimen ble gjenstand for lite engasjement utover de som jobbet med den og prosjektet. Den svake felleskulturen kan indikere at kulturskolene kan møte utfordringer ved implementering av ny rammeplan og fagplaner. Arbeidet med rammeplan og nye fagplaner må ledes inn i hvert undervisningsrom over tid.

- **Kulturskolen må bygge sin identitet på tvers av kunstfagene.**

Det å skape en felles plattform for kunstpedagogene ville vært et skritt i riktig retning for å fremme en mer kollektiv kultur i skoleslaget, en felles kunstpedagogisk teori for å møte marginaliseringen av kunstfagene i opplæringen. Kulturskolen bygger sin identitet og egenart fragmenterte resultater. Kulturskolen må ikke miste det preget, men åpne for å se oss selv også i en større sammenheng og koble oss tettere sammen gjennom felles plattform og et sterkere samfunnsmandat.

- **Kulturskolen trenger en læreplan og en planmessig forankring i kommunene.**

Det er et tydelig behov for et felles ståsted med ny rammeplan som sier noe om innhold og mål for virksomheten, en plan som forener og skaper større likhet i skoleslaget. Ny rammeplan er et viktig dokument til skoleeier på kommunenivå for fremtidig utvikling av skoleslaget.

- **Kulturskoletimen synliggjorde et behov for kompetanseheving.**

Kulturskoletimen ble opplæring i mindre grupper, spesielt i grupper knyttet til korpsoplæring og visuelle kunsthøgskole. Små grupper skaper nærhet til lærer og gir god individuell veiledning. En viktig erfaring hvis kulturskolen skal inn i grunnskolen, gruppestørrelsen er avgjørende for læringsmiljøet. Kulturskoletimen ble i store grupper mer opplevelse enn ferdigheter og kunnskap. Det ble mer et tilbud hvor store grupper la premissene for hva som lot seg gjennomføre i praksis, hvilke tilbud og lærere som gikk inn. Kulturskolelærer trenger kompetanseheving på de felt vi nå ser en forandring på gjennom Kulturskoletimen og ny rammeplan. Det er lite kunnskap om store grupper og klasseledelse, utarbeiding av fagplaner og vurderingsredskap. Det er et behov for å utvikle kunnskap om gruppeundervisningsmetodikk i framtida. Ledelsesutfordring i skoleslaget er mange og arbeidsoppgaver og belastning til skolelederne er ulike. Mange kulturskoleleder har ikke formell kompetanse i ledelse og bør på lik linje med grunnskole kommer inn i slike ordninger.

- **Kulturskoletimen førte til offentlig oppmerksomhet og statusheving.**

Siden Kulturskoletimen skulle ut til alle SFO- elever, så var det mange som fikk informasjon om Kulturskoletimen og kulturskolen som skoleslag. Kulturskolen nådde ut til foreldre og barn de ellers ikke når ut til. De fleste kulturskolene høstet applaus for de ulike tilbudene og foreldregruppa gav positive tilbakemeldinger. Kulturskoletimen ble en rekrutteringsarena og kulturskolen fikk positivt omdømme i en større skolesammenheng. Kulturskoletimen ble en gylden mulighet til vise hva kulturskolen kan tilby inn i den kunstfaglige opplæringen. Kulturskolen fikk høyere status og gode tilbakemeldinger fra elever, foreldre, grunnskolene og SFO.

- **Kulturskoletimen avdekket store ulikheter mellom kulturskolene.**

Store og små kulturskoler virker ut fra ulike rammebetingelsene, det handler om alt fra lokaliteter, utstyr og tilbud. Det handler også om forskjeller mellom by og land og hvor kulturskolen er forankret. Det handler om ulike forutsetninger. Store kulturskolene har flere i administrasjonen og er inndelt i avdelinger, de fungerer mer som en grunnskoleorganisasjon.

Rektor sin lederrolle er tydeligere, og distribuert ledelse fungerer nedover i organisasjonen. Avdelingene er en egen enhet og har sine ansvarsområder. De store skolene ligger i byer og har et annet elevgrunnlag, de har ofte bedre tilgang til lærerkrefter siden de ligger i nærheten av utdanningsinstitusjonene og ulike kunstfaglige miljø. De har egne lokaler og kan i større grad legge opp til samarbeids og utviklingsprosjekter. Det faglige miljøet er større hvor det er flere underviser i samme disiplin, hvor stillingsprosentene er større, slik at det er lettere å finne tid til møteplasser. I dette systemet er det tettere møteaktivitet og tilstedeværelse. De har tettere koblinger og har et bedre grunnlag for å kunne bli eller være en «lærende organisasjon». De små skolene i landkommuner bygger tilbudet sitt omkring hvilke lærere de har tilgang på, skolen er avhengig av enkeltpersoner. Undervisningen kan foregå desentralisert i et klasserom eller en annen kommunal bygning, det er få treffpunkter. Det betyr at disse har en stor grad av autonomi, de fungerer som løse koblinger. Små skoler har ofte en rektor som må dekke flere funksjoner utover ledelse, ofte har rektor selv undervisning i sitt fag. Da går tiden i større grad til transaksjonsledelse enn transformasjonsledelse. Kulturskoletiden ble derfor løst på veldig ulike måter ut fra de forutsetningene hver skole hadde i sin hverdag.

- **Utviklingen av kulturskolene som lokale ressurscenter varierer i stor grad.**

I mitt materiale er det en skole som er et ressurscenter, skolen er under skoleetaten, den er en stor byskole som har ansvaret for DKS og leverer tjenester inn i barnehager og skoler. Skolen samarbeider med det lokale kunst og kulturmiljø. Dette er suksesskriterier for å fylle ressurscenterrollen. De øvrige kulturskoler oppfyller noen få kriterier, som en ressurs for korps og kormiljø, men ikke for skole og barnehage. Alle skolene leverer tjenester til kommunen i form av at de bidrar ved ulike anledninger og oppdrag. Kulturskolens rolle som identitetsbygger er større i små lokalmiljø, de bygger på en sterkere link til det frivillige kulturlivet. Kulturskolene ønsker å være et ressurscenter derfor må kultur og skole samarbeide bedre på kommunenivå. Kulturskolelederne ønsker tydeligere og formelle retningslinjer for virksomheten i mandatet som ressurscenter. Gode intensjoner må oversettes til praksis på kommunenivå. Skoleeiernivå fungerer ikke for de fleste kulturskoler i dette materialet. Kulturskolen sin rolle i oppvekstmiljøet er avhengig av at kommunenivået ser hvilken ressurs kulturskolen er i opplæringen. Det er forskjell på hvilket mandat og status kulturskolene har etter hvilken avdeling og nivåinndeling hver enkelt kommune har. Det handler om skoleeiers evne til å se helheter i og skape synergieffekter i samarbeidet skole og barnehage, kulturskole og DKS. Det er derfor et behov og ønske om å forankres sterkere i skolesektoren.

Kapittel 7. Oppsummerende betraktninger

Hensikten med studien har vært å ta vare på skoleleders erfaringer ved innføringen av Kulturskoletimen. Konkrete erfaringer og refleksjoner som kan brukes ved framtidige utviklings og endringsoppgaver. Kulturskoletimen ble derfor en forløper til arbeidet med ny rammeplan, et moment som har influert oppgaven underveis, et resultat av sammenfallende prosesser i kulturskolesystemet. Oppgaven ble mer aktuell enn det jeg i utgangspunktet startet med. Det er likevel vanskelig å gi noen eksakte, entydige svar og konklusjoner. Vi kan slå fast at Kulturskoletimen satte i gang prosesser ved hver enkelt skole og ga i første rekke skoleleder et erfaringsgrunnlag for videre utvikling og større kunnskap om implementeringsprosessen. Slik ble erfaringene fra Kulturskoletimen en veiviser til å se hvilke muligheter og begrensninger det er i organisasjonen i forhold til kulturskoleutvikling, med fokus på samarbeid med grunnskolen.

Kulturskoletimen synliggjorde at det i skjæringspunktet mellom grunnskole og kulturskole er et stort utviklingspotensial for begge skoleslag. Kulturskolen har et mål om å være et ressurscenter i lokalmiljøet og samarbeide med grunnskolen. Ut fra det vi vet om kunstfagenes vilkår i grunnskolen så er det et behov for kulturskolens kompetanse inn i kunstfagene. Kulturskolen trenger også grunnskolen, det bekreftes gjennom arbeidet med Kulturskoletimen. «Grunnskolen er den største kulturskolen» (Ellen Lohne 2014). Det er i grunnskolen at kulturskolen treffer det elevgrunnlaget som gir muligheten til å nå det overordnede mål: *Kulturskole for alle*. Det er derfor viktig å komme inn i skolen for å være en ressurs og et supplement for kunst og kultur i opplæringen. Det blir et paradoks at ikke skolesektoren ser større nytteverdi av kulturskolen og inviterer til et grundigere samarbeid enn det Kulturskoletimen ble. Kommun nivå burde vært mer opptatt av kulturskolens kompetanse, høyt utdannede spesialister på mange områder som kunne hevet nivået på undervisningen og resultatene i grunnskolen, hvis vi kom i posisjon. Funnene i forskningsmaterialet viser at skoleslagene var på god vei til å få til et samarbeid. Grunnskolen ble interessert i kulturskolen gjennom arbeidet med Kulturskoletimen.

Gjennom systematisering av erfaringene gir disse til sammen et innblikk i kulturskoleleders hverdagsoppgaver og utfordringer kulturskolen har på kommunalt nivå i rollen som ressurscenter og opplæringsinstitusjon. Ut fra relevant teori har jeg drøftet noen sentrale utfordringer for kulturskoleleder møter i skoleslaget. Teori som gir et bedre utgangspunkt til å forstå hva som skjer i den praktiske hverdag. Skoleledernes tause kunnskap er blitt uttalt og

satt i en kontekst, til sammen blir dette viktige bekreftelser på respondentenes egne tanker og refleksjoner andre kan lære av. I egen organisasjon ga arbeidet med Kulturskoletimen innsikt i styrker og svakheter i hver enkelt virksomhet. Kulturskolen er klar for ny rammeplan og tydeligere retningslinjer. Utfordringen blir å forankre den inn i hvert undervisningsrom. Et arbeid og felt det er lite tradisjon for, det bekreftes gjennom erfaringene ved innføringen av Kulturskoletimen. Vi trenger å forsterke en kollektiv kultur for oppgavene som kommer. Vi må sammen definere innhold og kvalitet i alle ledd. Hvilken kunnskap er hensiktsmessig til enhver tid, metoder og læringsmål. Ut fra studien er det mange tilfeldigheter og ulikheter, det er ingen helhetlig plattform som gjelder alle. Det er stor frihet i hva hver enkelt skole trenger å forholde seg til, dette kommer fram både når det gjelder planverket og i rollen som lokalt ressurscenter.

«Løse koblinger», teorien om at det er lite kunnskapsoverføring mellom enhetene i systemet er en utfordring for kulturskolen. Dette kan være et forklarende moment på hvorfor kulturskoleutvikling kan være vanskelig. Denne teorien kan oversettes til alle nivå. Det handler om at forbindelseslinjene mellom styringsnivåene ikke er gode nok, det er en forutsetning for bærekraftige systemreformer, det er de samme mekanismene både i liten og stor målestokk. Det er en gjennomgående systemsvikt som pulveriserer og fragmentert ansvar for kulturskolene i forvaltningssystemet. Arbeidet med Kulturskoletimen forsterker og bekrefter at kulturskolen som system, organisasjon og virksomhet i stor grad er en «løs kobling» i seg selv på alle nivå: skolenivå, kommunenivå og nasjonalt nivå.

Det er slik jeg tolker mine respondenter når meningsytringene systematiseres. Kulturskolen forsvinner som ressurs i opplæringen fordi det ikke er samsvar mellom intensjon og virkelighet. Dette henger sammen med kunstfagenes betydning i den norske skolen, kulturskolens kompetanse blir ikke satt i system for å bedre kunstfagenes vilkår i grunnskolen. Det er et bilde på at de ulike koblingene ikke virker sammen slik at det blir helhet og tyngde bak fine ord i ulike dokumenter. Kulturskolen blir ikke en ressurs for den kunstfaglige opplæring i en sammenheng utover tradisjonell kulturskolevirksomhet. Kulturskolen er viktig for de relativt få som går på kulturskolen, men ikke viktige i et samfunnsperspektiv, innen opplæring og kunnskap. For å koble kulturskolen på «samfunnet» må skoleslaget i større grad formaliseres og prioriteres. Kulturskolen må dokumentere sitt samfunnsoppdrag og utviklingspotensial inn mot skoleverket. Summen av disse erkjennelsene gir en forklaring på hvorfor det er vanskelig å komme i posisjon til skoleverket og elevens helhetlig kunstopplæring.

Kulturskolen er en del av utdanningslinjen som kvalifiserer elever til videregående opplæring i kunstfag og til høyere kunstfaglig utdanning. Poenget er at kulturskolen ønsker å fremstå som en tyngre aktør for flere elever fra ulike sosiale lag med en sterkere tilknytning til skoleverket. Undervisning er kulturskolens primæroppgave og skolen må systematiseres i skolesektoren. Skal kulturskolen komme dit Norsk kulturskoleråd vil og skisserer i ny rammeplan må planen lovfestes. Det vil gi større gjennomslagskraft enn retningsgivende planer og intensjoner. En lovfesting vil måtte aktivere kommunen sterkere, den er skoleeier for skoleslaget. En plan kulturskolene kan bruke i den praktiske hverdag på kommunenivå, en plan som kan utløse midler og gi retning til utvikling og endring på sikt. Vi har større mulighet for å bli en aktør når vi har et mer omfattende felles dokument for skoleslaget. Tiltak som Kulturskoletimen kan komme inn under grunnleggende ferdigheter i ny rammeplan.

Kulturskolene har ved Norsk kulturskoleråd satt seg selv på dagsorden gjennom ny rammeplan, men det er dårlig mottakerkompetanse i det politiske system, dette til tross for at kommunene selv har levert inn bestillingen på ny rammeplan, i kraft av å være skoleeier. Selv om Norsk kulturskoleråd representerer stort sett alle kommuners kulturskoler er det ofte hver enkelt kulturskolerektor som står alene og er forkjemper og representant for sin kulturskole, samtidig skal kulturskoleleder være en lojalt ansatt i kommunen. Ut fra erfaringen med Kulturskoletimen kan vi slå fast at kommunene i liten grad er opptatt av kulturskolen og dens opplæringskompetanse. Kunnskap og informasjon fra Norsk kulturskoleråd ned til kommunenivå må forbedres slik at kommunene får et høyere kunnskapsnivå om skoleslaget.

Kunnskapsministerens har stor tillit til at kommunene finner gode løsninger selv. Det er vanskelig med det uklare mandatet kulturskolen har hatt over lang tid, det er vanskelig både å få sentrale og lokale politikere til å engasjere seg i kulturskolens utvikling. Norsk kulturskoleråd presiserer i ny rammeplan skoleeiers ansvar og at kulturskolen skal inngå i kommunens plandokumenter og kan være en del av kommunens strategiarbeid både innenfor utdanning, kultur og helse. Norsk kulturskoleråd vil at kulturskolen skal inngå i fylkesmannens tilsyn med kommunene, det kan bli en viktig kontrollmekanisme og en kvalitetssikring av skoleslaget og av samarbeidet med skoleverket og kulturlivet. Et arbeid som flere av respondenter ser nødvendigheten av.

Skolepolitikken i Norge har et fokus på måling av ferdigheter. Kunstfagene må finne kriterier og ferdigheter som er målbare hvis kunstfagene og betydningen av kulturskolen skal på dagsorden i en kunstfaglig opplæringssammenheng. Det er disse fakta skolepolitikere er

opptatt av. Resultater må dokumenteres for få dette inn i den skolepolitiske tenkningen. Derfor er kulturskolerelatert forskning viktig i fremtiden. Det er ingen signal om at det blir forandringer i synet på kunst og kulturfag, den estetiske dimensjon i skolehverdagen i nær fremtid. Derfor ligger intensjonen i ny rammeplan lagt fra den politiske virkelighet. Det er et gap mellom det vi vet og det vi praktiserer (Tronsmo2012). Gode intensjoner i planer og utredninger når ikke inn som kunnskapsgrunnlag for skolepolitikken, det blir ingen konsekvens. Ut fra Utdanningsdirektoratets arbeidsmetoder kan vi slå fast at vi styres ikke etter nasjonal standard, evaluering eller vurdering, det er lite kapasitetsbygging og ledelsessatsning. Det er bare et stort lokalt spillerom, verken kulturskolen eller kunstfagene er et satsingsfelt i det politiske Norge. Det er en tydelig dualisme i det politiske systemet.

Nytt statsbudsjett 2015 foreligger uten stimuleringsmidler til kulturskolene. Ny tid med nye oppgaver må møtes ut fra de rammebetingelser vi har. Erfaringene fra Kulturskoletimen viser at kulturskolen i liten grad er på dagsorden hos andre enn seg selv. Vi er tilbake til innledningen, hvem taler kulturskolens sak i det politiske bilde på nasjonalt og kommunalt nivå, slik at vi får status og kreditt for alt det fantastisk arbeidet som blir gjort i kulturskole-Norge? Ekspertutvalget påpeker at kulturskolene må utvikles parallelt og forsterke tilbud innen kunst og kultur ut over det den obligatoriske opplæringen legger opp til. Hvem tar denne grundige dokumentasjon til etterretning? Det foreligger mye forskning og rapporter som burde påvirket skolepolitikken, heve status på feltet, kunstfagene og kulturskolen. Det er en erkjennelse at kulturskolen ikke blir tatt på alvor. At ikke flere ser de synergier det kan gi og hvilket supplement kulturskolen kan være i ordinær kunstfaglig undervisning i opplæringsløpet. Det var enkelt å fjerne Kulturskoletimen og stimuleringsmidlene.

I kvalitative studier strever forskeren med å forstå kompleksiteten på feltet som studeres, det har vært mitt mål og min rolle i dette arbeidet. Jeg har prøvd å få frem et helhetlig bilde av situasjonen og virkeligheten ut fra mine respondenters innspill og erfaringer fra Kulturskoletimen, hvordan det er å lede utvikling og endringer i kulturskolen i vårt opplæringssystem. Løfter vi blikket og ser inn i glasskulen så gir Kulturskoletimen, som veiviser, et signal om at kulturskolen vil, må og ønsker å forholde seg sterkere til grunnskolen i fremtiden. Framtiden vil trenge en ny basisferdighet i samfunnet: Å SKAPE. Når vi i framtidens læreplaner for grunnskolen vedtar denne grunnleggende ferdigheten, den dagen blir kulturskolen en viktig samarbeidspartner i den kunstfaglige opplæringen og kulturskolen når sitt mål om å bli: Kulturskole (time) for alle.

Litteratur og kilder

Andreassen, R.A. (2009) Ledelse i en lærende skole- i spenningsfeltet mellom den kollektive framtid utfordringen og den individuelle praksiserfaring. Andreassen, R. A. og Irgens, E.J. og Skaalvik, E. M. *Skoleledelse- Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Angelo, E. (2014) *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Angelo, E. (2013) Musikkundervisning som en dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. Østern, A. og Stalvik-Karlsen, G. og Angelo, E. (red.) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bamford, A. (2008) *Wow-Faktoren*. Oslo: Musikk i skolen.

Berggraf Sæbø, A. (2009) *Kunst og kultur i opplæringen- et forprosjekt for tiltak 25 i Skapende læring*. Bodø: KKS (Senter for kunst og kultur i opplæringen).

Bjørnsrud, H. (1998) *Skoleledelse gjennom å tilrettelegge gode læringsforhold*. Drammen: Statens utdanningskontor i Buskerud.

Blix, H. S. (2012) Slik får du smartere barn. www.nordlys.no/kronikk/article6250573.ece (29. 09.2012).

Birkeland, N. R. (2008) Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. Langfeldt, G. Elstad, E. Hopman, S. *Ansvarlighet i skolen; Politiske spørsmål og pedagogiske svar* 1. utg. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Brante, T. (1989) Professioners identitet och samhälleliga villkor. I.S. Selander (red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Profesjonaliseringens sociala grund*, Lund: Studentlitteratur.

Burke, W.W. (2008) *Organization change: theory and practice*. Thousand Oaks,CA: Sage Publications.

Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bush, T. og Glover, D. (2003) *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: NCSL

DICE Consortium (2008) *DICE- terningen er kastet*, www.dramanetwork.eu

Eidtang, T. K. (2007) *Felt i forandring*. Masteroppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.

Eide, S. (2012) *Hva er kvalitet i kulturskolen?* www.musikk-kultur.no/nyesider/artikkel-1.asp?id=1220 (17.09.2012)

Engeland, E. og Langfeldt, G. og Roald, K. (2008) Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? Langfeldt, G. Elstad, E. Hopman,

- S. *Ansvarlighet i skolen; Politiske spørsmål og pedagogiske svar* 1. utg. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Ertesvåg, S.K. og Roland, P. (2013) *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fullan, M. (1993) *Changes Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer
- Grav, G. og Kirksæther, B. (2008) *Fare for kunst*. Masteroppgave i skoleledelse. NTNU.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001) *Ledelse av skoler i utvikling*, 1.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hallinger, P. (2003) Leading Educational Change: Reflections on Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of education*,33(3), s.329-352.
- Hargreaves, Andy (2010) Samarbeid og påtvunget kollegialitet. Tørstedrikk eller giftbeger? *Kompendium1: Ledelse av skoler i utvikling*, NTNU
- Harris, A. (2008) Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational administration*, 46 (2), s.172-188
- Helle Rasmussen, G.(2014) Gretes kulturrevolusjon, *Musikkultur*, nr.1.2014 s.20-25
- Holst, F. (2008) *Musik til Alle*. Evalueringsrapport. Aarhus: Kulturministeriet og Undervisningsministeriet.
- Huse Amundesen, I. (2014) *Slik skal regjeringen løfte lærerne*, www.vg.no/nyheter/inneriks/skole-utdanning/slik-skal-regjeringen-loefte (30.09.2014)
- Irgens, E. J. (2010) Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. Andersen, R. A. og Irgens, E. J. og Skaalvik, E. M. (red.) *Kompetent skoleledelse* Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Irgens, E. J. (2007) *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J. A. og Olsen, B. (2008) *Skoleledelse-skolen som organisasjon* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kongsvik, T.Ø. (2006): *Innviklet utvikling*. Dr.poli.-avhandling 2006. Institutt for sosiologi og statsvitenskap og teknologiledelse, NTNU Trondheim
- Kulturdepartementet (2014) *Eit kulturbudsjett med tydelege prioriteringar*, www.regjeringen.no/nb/dep/kud/pressesenter/pressemeldinger/2014/Eit-kultur (08.10.2014)
- Kulturdepartementet (2014) *30 millioner kroner til Talent Norge*, www.regjeringen.no/nb/dep/kud/pressesenter/pressemeldinger/2014/Storsatsing (08.10.2014)
- Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet (2014) *Det muliges kunst*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2007-2010) *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringa*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2010) *Kulturskoleløftet – Kulturskole for alle*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2012) *Nytt kulturskoletilbud – nye muligheter*.
www.regjeringen.no/nb/kd/tema/kulturskoler/redaksjoneller-artikler-kultursk (27.02. 2013).

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leithwood, K. og Beatty, B. (2008) *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.

Ligaarden, L. (2009) Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet? Møller, J. og Bjørnsrud, H. og Aasland, B. (red.) *Kvalitet i skolen* 1. utg. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Lillejord, S. (2011) *Kunsten å være rektor*, Møller, J. og Ottesen, E. (red.) *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2012) Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere, *Kompendium: Mondul 8*, Program for lærerutdanning, NTNU.

Norsk kulturskoleråd og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2009) *Kulturskolen, utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*. Trondheim/Bodø

Norsk kulturskoleråd (2003) *Rammeplan for kulturskolen: På vei til mangfold*. Trondheim.

Norsk kulturskoleråd (2014) *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim.

Norsk kulturskoleråd (2014) *Ny tid- nye oppgaver- Skaar-utvalgets rapport til Landsmøtet*. Trondheim

Norsk kulturskoleråd (2013) *Strategi 2020*. Trondheim.

Norsk kulturskoleråd (2013) *Virksomhetsplan*. Trondheim.

Norsk kulturskoleråd (2014) *Melding for virksomheten 2012-2014*. Trondheim.

Norsk kulturskoleråd (2012) *Vil tilby gratis kulturskole i skole/SFO-tida*,
<http://www.kulturskoleradet.no> /dokumentarkiv.

Norsk kulturskoleråd (2012) *Organisering av kulturskoletimen*.
<http://www.kulturskoleradet.no> /dokumentarkiv.

Norsk kulturskoleråd (2012) *Ekspertgruppe for kunst og kultur i skolen*.
<http://www.kulturskoleradet.no> /dokumentarkiv.

- Norsk kulturskoleråd (2013) *Offensivt brev til kunnskapsminister og kulturminister*.
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2013) *Kulturskolerektor fikk svar i spørretimen*.
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2013) *Kunnskapsministeren ser verdien av kulturskolens kompetanse*.
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2013) *Regjeringen må satse på kulturskoleutvikling*.
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2013) *UH-sektoren i Midt-Norge inngår viktig avtale med Norsk kulturskoleråd*, <http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2013) *Høringsuttalelse angående Kulturskoletimen*.
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2013) *Høringsuttalelse angående Kulturutredningen 2014*.
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2013) *Høringsuttalelse angående «Det muliges kunst»*
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- Norsk kulturskoleråd (2014) *18,5 mill.kr. til kulturskoleutvikling og organisasjonsdrift*,
<http://www.kulturskoleradet.no/> /dokumentarkiv
- Norsk kulturskoleråd (2014) *Innspill til statsbudsjett 2015, Prop.1s. Kunnskapsdepartementet*
<http://www.kulturskoleradet.no/> dokumentarkiv.
- NOU 2013: 4 *Kulturutredningen 2014*
- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*
- OECD-publishing: Art for Arts Sake? <http://www.oecd.org/publishing>
- Olsen, T. (1996) *Pedagogisk ledelse i en reformtid*. Oslo : Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Orton, J. D. og Weick, K.E.(1990) Loosely coupled systems: A reconceptualization.*The Academy of Management Review*, 15, 2, s.2003-233
- Overland, B. (2009) *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2011) *Kvalitativ metode*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Moen T. (2011) *Forsknings og utviklingsarbeid i skolen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2007) Refleksjon -nøkkelen til utvikling i skolen, *Bedre skole* nr.4.
- Postholm, M. B. (2007) Tid til utvikling; *Bedre skole* nr.2

- Rian, H.O. (2013) *Fortsatt en vei å gå - sats på kunstfag*, <http://www.musikkultur.no/forsiden/> (13.12.1013)
- Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2006) Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? Sivesind, K. Langfeldt, G. Skedsmo, G. (red.) *Utdanningsledelse*, Oslo: Cappelens forlag.
- Schømer, A.(2014) Interaktivt og reflekterende praksisfellesskap. *Bedre skole* nr.2 2014, s.73-79.
- Sjøberg, S.(2014) *Kunstfagene i Pisa-tider*, <http://folk.unio.no/sveinsj/>
- Sjøberg, S.(2014) Pisa-syndromet, *Nytt norsk tidsskrift*. nr.1. 2014 s.30-43
- Sjøberg, S. (2008) Norsk skole: Styrt fra Pisa i Paris? *Utdanning*, nr. 4.2008
- St. meld. nr. 39 (2002-2003) *Ei blott til lyst*, Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon for læring*, Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 10 (2011-2012) *Kultur, inkludering og deltaking*, Kulturdepartementet
- St.meld. nr.20 (2012-2013) *På rett vei*, Kunnskapsdepartementet
- Tessem. L. B. (2011) *Kunst gir bedre karakter*, www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4059767.ece (13. 03.2011).
- Tronsmo, P. (2012) Implementering og endring, *Bedre skole*, nr.2, 2012 s.22-29.
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Kultur får elever til å blomstre*, Oslo: Proba- samfunnsanalyse.
- Vareberg. D. O. (2010) *Flinkere elever med drama i skolen*, www.forskning.no/artikler/2010/november/269574 (05.11.2010)
- Waagen, W.(2011) *Kulturskole-profesjon og bærekraft*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.
- Zahl, J. (2013) Kulturskolen manglar fiendar, *Stavanger Aftenblad*, 28. 08.2013, s. 27.
- Østrem, V. H. (2012) *I Norge er kultur koselig, men ikke særlig viktig*. www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig-men-ikke-særlig-viktig-6806633.html (16. 04.2012)

Vedlegg 1

Intervjuguide

Arbeidstittel: Endringskultur i kulturskolen - sett i lys av kulturskoletimen. (Hva vant vi, hva mistet vi?)

Problemstilling;

Hvilke erfaringer ga innføringen av Kulturskoletimen i et kulturskoleledelses og endringsperspektiv?

Jeg bruker videre tredelingen;

- A) Implementering av kulturskoletimen -didaktiske og organisatoriske valg(hverdagsperspektiv)**
- B) Kulturskoletimen som politikk -en døgntilflykt?(Overordnet perspektiv)**
- C) Kulturskoleutvikling i fremtiden(Fremover -perspektiv)**

DEL 1-Implementering av kulturskoletimen -didaktiske og organisatoriske valg(hverdagsperspektiv)

- 1.- Hvordan har dere organisert Kulturskoletimen?
- 2.-Hvilke tilbud har dere gitt gjennom kulturskoletimen?
- 3.-Hvilken faglig/pedagogisk kompetanse trengte dere for å gjennomføre kulturskoletimen?
- 4.- Hvordan har prosessen med implementering av kulturskoletimen foregått ved din skole?
- 5.- Hvordan har din lederrolle vært?
- 6.-Har lærerne har fått et eierforhold til kulturskoletimen som prosess og innhold i hverdagen?
- 7.-Har skolen tidligere søkt på utviklingsmidler til kulturskoleutvikling?

Tilleggsspørsmål:

- Hvilke utfordringer har du som leder opplevd i prosessen?

-Hvilke muligheter har du som leder opplevd i prosessen?

-Hvordan har motivasjonen vært for implementeringen av kulturskoletimen vært ved skolen?

DEL 2- Kulturskoletimen som politikk -en døgntilflykt?(Overordnet perspektiv)

- 1.-Hvilke styringsdokumenter /retningslinjer ligger til grunn for oppstart av kulturskoletimen?

2.-Hvordan har rammebetingelsene påvirket utformingen av kulturskoletimen ved din skole/ din kommune?

3.- Hvordan har samarbeidet med grunnskolen vært under innføringen av Kulturskoletimen?

4.- Hvordan mener du Kulturskoletimen oppfattes, som opplæring/undervisning eller som et fritidstilbud ?

5.-Vil du karakteriserer kulturskolen som et ressurscenter i din kommune? evt. på hvilken måte?

6.-Hva er ditt lokale handlingsrom som leder mht. kulturskoletimen og annet utviklingsarbeid?

7.-Når det nå er avgjort at kulturskoletimen ikke videreføres, hvilke politiske valg mener du ligger til grunn?

Tilleggsspørsmål;

a)Er kulturskolen støttespiller og samarbeidspartner i kommunens skolesystem og DKS?

b)Er det sambruk og samarbeid om ressurser, faglig og økonomisk, lokaliteter m.m.?

c)Fungerer kulturskoletimen etter intensjonen om å gi flere et kulturskoletilbud?

DEL 3- Kulturskoleutvikling i fremtiden(Fremover -perspektiv)

1.-Har Kulturskoletimen ført til endringer i kulturskolen?

2.-Hvilke suksesskriterier mener du skal til for at Kulturskoletimen eller andre nye tiltak blir implementert i kulturskolesystemet?

3.-Hvilke forutsetninger må være tilstede for at utvikling og endring kan skje?

4.-Hvilken egenart har Kulturskolen som organisasjon ved/i endrings og utviklingsarbeid? Fordeler? Ulemper?

5.-Hva mener du om det fakta at Kulturskoletimen avvikles?

a)- Hvilket potensial gikk tapt?

b)- Hva vant vi?

6.-Er det andre forhold som du ønsker å ta opp, eller andre ting du har lyst til å nevne?

Tilleggsspørsmål:

-Får avviklingen av kulturskoletimen konsekvens for lærere ved skolen eller andre samarbeidspartnere?