

**Geir Grav
Berit Kirksæther**

**Mastergradsoppgave i skoleledelse
Vår 2008
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Program for lærerutdanning
Samarbeidsnettverket for mastergrad i skoleledelse.**

”FARE FOR KUNST”

**Å LEDE EN SKOLE MED VEKT PÅ DEN
ESTETISKE DIMENSJON I LÆRINGSARBEIDET**



Romanske Buer

Inni den veldige romanske kirken stod turistene tett i halvmørket.
Hvelv etter hvelv gapende og intet overblikk.
Noen lysflammer blafret.

En engel uten ansikt omfavnet meg
og hvisket gjennom hele kroppen:

"Ikke skam deg for at du er menneske, vær stolt!
Inni deg åpner seg hvelv etter hvelv uendelig.
Du blir aldri ferdig, og det er som det skal være."

Jeg var blind av tårer
og ble skubbet ut på den solglødende piazzaen
sammen med Mr. og Mrs.Jones, Herr Tanaka og Signora Sabatini
og inni dem alle åpnet seg hvelv etter hvelv uendelig.

Thomas Tranströmer

Forord

Det hender det faller et streif av lys over skolen, bokstavelig talt. Da fanges det opp av fintfølende sensorer på ytterveggene, og straks rasler det i persiennner som senkes foran vinduene. Vi lukker oss mot omverdenen, og ingen ser ut og ingen ser inn. Så stemmer vi i den gamle salme: ”Hør hvor det stormer der ute! Her er det fredfullt og tyst.” Men får vi være i fred? Noen krafser på døra og vil inn. Det er Rikskonsertene denne gang. Så kom inn da, hvis det ikke er til å unngå. Vi får tåle en times avbrudd. Det er heldigvis ikke så ofte de plager oss. Et par ganger i året, om vi minnes rett.

Er det sånn det står til i skolestua? Noen kjenner seg nok igjen. Litt for mange noen. Selv om den estetiske dimensjon kommer til uttrykk i en rekke sentrale styringsdokument, er den helhetlige integreringen av kunstnerlige og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål kommet forholdsvis kort.

I denne oppgaven setter vi lys på skoleledelse med vekt på den estetiske dimensjon i læringsarbeidet, og hvordan utvikling av kulturell kompetanse kan arte seg. Vi undersøker utfordringer, muligheter og hindringer ved en slik prioritering og satsing. Vår bakgrunn for å velge temaet er at vi har jobbet lenge innen feltet, både i fagpolitiske og praktiske sammenhenger.

Vi håper oppgaven kan være et bidrag til at den estetiske dimensjon i læringsarbeidet blir løftet fram, og at den også kan spore til videre forskning.

Vi takker Norsk Kulturskoleråd for at vi fikk foreta vår undersøkelse under oppstartsamlingen av KOM-prosjektet på Røros i februar 2008. En takk går også til de 20 rektorene som deltok i undersøkelsen, og ikke minst til de 4 rektorene som velvillig lot seg dybdeintervjue.

Særlig vil vi takke Wenche Waagen for innsiktsfull, entusiastisk og oppmuntrende veiledning.

Isfjorden/Trondheim, juni 2008

Geir Grav Berit Kirksæther

Sammendrag

I den norske skolen har vi en sentral forestilling om at ”det hele mennesket” skal utvikles. Det uttrykte målet er en skole for alle, der den enkelte får tilpasset opplæring innenfor rammene av fellesskapet.

Vår problemstilling er knyttet til utvikling av elevenes kulturelle kompetanse og hvilke konsekvenser det kan få for skoleledelse. Vi har undersøkt hva som er motivasjonen hos skoleledere for å satse på den estetiske dimensjon i læringsarbeidet, og hvilke utfordringer, muligheter og begrensninger som er knyttet til å lede en skole som legger vekt på dette. Vi har gjennomført et forskningsprosjekt der vi har benyttet kvalitativ metode. Vi har innhentet data fra 20 rektorer gjennom en spørreundersøkelse, og dybdeintervjuet 4 av disse. Alle informantene har foretatt et aktivt valg i forhold til å bruke kunst- og kulturuttrykk i utviklingsarbeidet ved egen skole.

Skoleledernes hovedmotiv for en slik satsing er at de har erfart at den fører til et bedre læringsmiljø og større læringsutbytte. De gir uttrykk for at kunst- og kulturfagene har en egenverdi, og betrakter dem også som redskapsfag for annen læring. Av aktuelle styringsdokumenter er det primært den generelle delen av læreplanen og skolens egne planer de forholder seg til. De har liten kjennskap til Nasjonalt senter for kunst og kultur i utdanningen.

Skoleledernes egen formelle faglige bakgrunn har liten betydning i forhold til å prioritere denne satsingen. Erfaring fra tidligere deltakelse i kulturprosjekter er derimot en viktig motivasjonsfaktor. Skolelederne er fornøyde med støtten fra skoleeier, men opplever en viss distanse mellom skoleeiers intensjoner og den støtten de blir tilbudt. Det synes vanskelig å få kultursatsingen til å bli et felles skoleprosjekt, og integreringen av kunst- og kulturfag for å nå skolens læringsmål er varierende. Den kulturelle skolesekken blir opplevd som positiv, men i hovedsak er skolen mottaker av tilbud. Den største hindringen for arbeidet med den estetiske dimensjon, er manglende kompetanse hos lærerne. Det kan synes som at jo mindre vant skolene er med å bruke kunst og kultur, jo større er motstanden mot å bruke disse fagområdene instrumentelt.

Tidsressursen framstilles også som en hindringsfaktor, og det blir for lite tid og rom til refleksjon, planlegging og gjennomføring. Samarbeid med Kulturskolen blir trukket fram som et område som har stort potensial, men blir beskrevet som å være i oppbyggingsfasen. Det gjelder også samarbeidet med kunstnere og aktuelle organisasjoner utenfor skolemiljøet.

Innhold

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1.	Innmarsj	s. 1
1.2.	Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema	s. 2
1.3.	Problemstilling	s. 5
1.3.1.	Forskningsspørsmål	s. 6
1.4.	Avgrensing av oppgaven	s. 6
1.5.	”Vis meg ditt ansikt”. Vår bakgrunn	s. 7
1.6.	”Du får gjera det, du”. Om arbeidet med oppgaven	s. 8
1.7.	Oppbygging av oppgaven	s. 9

KAPITTEL 2: LÆRING OG KUNNSKAPSSYN

2.1.	Syn på læring	s. 10
2.2.	Motivasjon	s. 13
2.3.	Dannelse	s. 15
2.4.	Estetisk dimensjon i læringsarbeidet	s. 15
2.5.	Kulturell kompetanse	s. 17
2.6.	Den gode vilje kjenner ingen umuligheter. Rapport fra ”drømmeskolen”	s. 19

KAPITTEL 3: NASJONALE OG INTERNASJONALE TILTAK

3.1	Kunnskapsløftet	s. 22
3.2.	Tilpasset opplæring	s. 24
3.3.	Kvalitet i skolen	s. 26
3.4.	Nasjonal strategiplan for kunst og kultur i opplæringen	s. 27
3.5.	Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen	s. 29
3.6.	Den kulturelle skolesekken	s. 30
3.7.	KOM! Prosjekt Kreativt Oppvekstmiljø	s. 31
3.8.	Kulturskolene som lokale ressursenter	s. 32
3.9	Satsing på kreativ skole i andre land	s. 34
3.9.1	Unesco og Arts in Education	s. 34
3.9.2	England	s. 34
3.9.3	Kina og Korea	s. 34
3.9.4.	”The Wow Factor”	s. 35

KAPITTEL 4: SKOLELEDELSE OG SKOLEUTVIKLING

4.1.	En lærende organisasjon	s. 37
4.2.	En skole i utvikling	s. 38
4.3.	Skoleleder som veiviser og stifinner	s. 39
4.4.	Utfordringer og dilemmaer	s. 42
4.5.	Lærerrollen. Tradisjon og nytenking	s. 43
4.6.	Forskning	s. 46
4.7.	Det lokale handlingsrommet	s. 48

4.8.	Hovedutfordringer	s. 49
4.8.1	Pedagogiske utfordringer	s. 49
4.8.2	Organisatoriske utfordringer	s. 50
4.9.	Ledelse i transparente omgivelser	s. 51

KAPITTEL 5: METODE

5.1.	Forskningsdesign. Valg av metode	s. 53
5.1.1	Kvalitativ metode	s. 53
5.1.2	Grounded theory	s. 54
5.1.3	Innsamling av materiale	s. 54
5.2.	Spørreskjema	s. 55
5.3.	Dybdeintervju	s. 56
5.3.1	Kvalitativt forskningsintervju	s. 56
5.3.2	Prøveintervju	s. 56
5.3.3	Gjennomføring av intervju	s. 56
5.4.	Aktører og roller	s. 57
5.5.	Mulige feilkilder	s. 57
5.6.	Vurdering av metode	s. 58

KAPITTEL 6: RESULTATER

6.1.	Analyse. Innledning	s. 60
6.2.	Forskningsspørsmål	s. 61
6.3.	Rapportering	s. 61
6.4.	Svar på spørreskjema. Kort oppsummering	s. 61
6.5.	Intervju-undersøkelsen	s. 62
6.5.1	Estetisk dimensjon i utviklingen av en lærende organisasjon	s. 63
6.5.2	Kreativitet	s. 65
6.5.3	Læring, motivasjon, tilpasset opplæring	s. 65
6.5.4	Kompetanse	s. 68
6.5.5	Strukturer og rammefaktorer	s. 70
6.5.6	Skoleeier som lokal motor	s. 71
6.5.7	Den kulturelle skolesekken	s. 72
6.5.8	Sentrale styringsdokumenter	s. 73
6.5.9	Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen	s. 74
6.5.10	Oppsummering	s. 75

KAPITTEL 7: DRØFTING

7.1.	Læring og læringssyn	s. 77
7.2.	Tilpasset opplæring	s. 78
7.3.	Fellesskapet og utvikling av en lærende organisasjon	s. 79
7.4.	Skoleutvikling i lys av den estetiske dimensjon i læringsarbeidet	s. 79
7.5.	Den estetiske dimensjon i et sosiokulturelt syn på læring	s. 80
7.6.	Læringsutbytte og overføringsverdi	s. 80
7.7.	Kompetanseutvikling	s. 82
7.8.	Skapende kompetanse	s. 83

7.9.	Vurdering av grunnleggende ferdigheter	s. 85
7.10.	Skoleledelse	s. 85
7.11.	Verdibasert ledelse	s. 86
7.12.	Skoleeier som støtte og motor i skolens utviklingsarbeid	s. 87
7.13.	Legitimitet og styringsdokumenter	s. 88
7.14.	Skoleledelse i nye styringslogikker	s. 89
7.15.	Strategi for skoleleder	s. 90
7.16.	Skolepolitiske utfordringer	s. 91
7.17.	Vegen videre	s. 92

KAPITTEL 8: AVSLUTNING. OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

8.1.	Oppsummering	s. 94
8.2.	Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole	s. 95
8.2.1	I en tung stund	s. 95
8.2.2	Dans! ropte felen	s. 96
8.2.3	Syng meg hjem	s. 97
8.2.4	O, visste du bare	s. 97

9. LITTERATUR s. 99

VEDLEGG

1 Intervjuguide

UTRYKT VEDLEGG:

Transkripsjon av intervjuer

Fotografier : Bildene viser elever fra Åndalsnes ungdomsskole og Trondheim kommunale musikk- og kulturskole .
Takk til fotografene; Odd Bjørn Alnes, Carl-Erik Eriksson, Bente Holm Mjelva

KAPITTEL 1. INNLEDNING



1.1. Innmarsj

Denne oppgaven henvender seg til alle som er opptatt av læring i skolen. Vår ambisjon har vært å utvikle kunnskap og innsikt som er relevant for arbeidet med den estetiske dimensjon i grunnopplæringen, med hovedfokus på ledelse av denne.

Stortingsmelding nr.30 (2003 – 2004), *Kultur for læring*, slår fast at kunst og kultur har stor egenverdi, og Utdannings- og forskningsdepartementet mener at estetiske fag derfor skal ha en sentral plass i skolen. I den estetiske dimensjon ligger en erkjennelse av at barn og unge lærer og utvikler seg gjennom å bruke alle sanser. Det kan imidlertid synes som om oppmerksomheten er flyttet bort fra utvikling av personlighet og dannelse i skolen.

I denne oppgaven argumenterer vi for at opplæring i kunsthøgskole og gjennom kunsthøgskole er nødvendig og viktig for å utvikle hele mennesker. Det er vår oppfatning at skolens utvikling vil være tjent med at kulturell kompetanse blir behandlet i en sosiokulturell kontekst. Å legge det sosiokulturelle perspektivet til grunn for læring og utvikling, innebærer at man er opptatt

av relasjonen mellom sosiale og materielle aspekt i våre omgivelser. Læring må også forstås som en institusjonell aktivitet. I dette ligger at læring må bygge på en idé om kulturelle utvidelser. Det skjer ikke gjennom å fokusere på kulturelle aktiviteter i seg selv, men gjennom hva vi ønsker å gjøre og hva vi vil oppnå. Uten at man legger dette til grunn, vil man ikke kunne ta i bruk kulturelle aktiviteter som del av restrukturerte læringsomgivelser på måter som endrer praksis på grunnleggende vis. Da blir de overflatiske krusninger.

I det følgende utdyper vi bakgrunnen for vårt valg av tema. Dette leder fram mot vår problemstilling og de forskningsspørsmålene som følger av denne. Deretter avgrenser vi oppgaven og gir en kort beskrivelse av vår egen bakgrunn. Til slutt beskriver vi oppbyggingen av oppgaven.

En oppgave som tar for seg den estetiske dimensjon, bør også få sin utforming preget av det. Temaet krever et kunstnerisk uttrykk. Vi har derfor valgt å illustrere oppgaven med noen beskrivende foto. Disse må leses som et supplement til den tekstbaserte beskrivelsen.

1.2. Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

I den norske skolen har vi en sentral forestilling om at ”det hele mennesket” skal utvikles. Det synes å være konsensus om dette, noe også kommer til uttrykk både i tidligere læreplaner og nåværende læreplan. Målet er en skole for alle, der individet får tilrettelagt sin læring innenfor rammene av fellesskapet. Som pedagogisk ideologi er ”det hele mennesket” kanskje et uttrykk for en antiboklig holdning. (Bo Steffensen, 2007). PISA-undersøkelsene i regi av OECD har gitt et bilde av at norske elever ikke presterer på ønsket og forventet nivå i de etterprøvede fagene. Debatten i etterkant har ikke minst dreid seg om hvorvidt skolen har vært for opptatt med andre ting enn å dyrke boklige ferdigheter, og at vi nå rammes av den sure svie etter den søte kløe.

Vår bakgrunn for å velge dette temaet er at vi har jobbet lenge innenfor dette fagområdet, både i fagpolitiske og praktiske sammenhenger. Vi lener oss derfor både på erfaringsbasert kunnskap og praksisforankret innsikt.

Kunst- og kulturfagene mangler ikke forankring i statlige styringsdokumenter, men for mange aktører har kunstoffagene primært sin legitimitet som underholdning og trivselsfaktor. At også

kunstfagene har en faglig forankring som kan knyttes til læring, er ikke tilsvarende langt framme i bevisstheten for alle som gir føringer og rammefaktorer for skolens innhold og virke. Ei heller for alle som arbeider i eller har samarbeidsrelasjoner til skolen.

Vårt mål er ikke å bidra til å dyrke etablerte oppfatninger om at det er motsetninger mellom å legge vekt på faglig arbeid og kunnskapstilegnelse på den ene siden, og å legge vekt på den estetiske dimensjon og utvikling av kulturell kompetanse på den andre. Tvert i mot vil vi søke å finne begrunnelser for at dette er to sider av samme sak.

I oppgaven tar vi utgangspunkt i at en fruktbar skoledebatt bør dreie seg om vi evner å utvikle kompetanse og holdninger som gjør oss i stand til å forme og utvikle et fellesskap. Det er på ingen måte noen enkel oppgave, men skolens oppgave har heller aldri vært enkel. Det kan hevdes at skolen i tidligere tider hadde det enklere, ved at sterke plikt- og lydighetstradisjoner gjorde kunnskapsformidling og kunnskapstilegnelse mer meningsfull. I dag er situasjonen en annen. Opplysningstidens gamle ideal er forvitret. Plikt- og lydighetstradisjonene er svekket, og kunnskap selger ikke lenger seg selv. Læringsmiljøet er blitt et problem på mange skoler.

Det medfører at i tillegg til å formidle kunnskap og holdninger, har lærerne fått en annen og vanskeligere oppgave: Å motivere elevene til kunnskapsutvikling og holdningsdannelse, og styrke viljen deres til å ta imot og bruke kunnskap. Det må skje gjennom å arbeide med læringsmiljøet. Men skolen kan ikke alene motivere og styrke læringsviljen, verken gjennom endrede fagplaner eller nye undervisningsformer. Problemet stikker dypere, og i en større kontekst må dette drøftes i lys av sviktende sosialiseringsfunksjoner i familie og storsamfunn. Det ligger imidlertid utenfor denne oppgavens format.

En av skolens viktigste oppgaver er å hjelpe til at hver enkelt elev får et grunnlag for selv å gjøre valg som voksne. Det gjelder ikke minst grunnlag for å velge hvilke kulturelle impulser og uttrykk som den enkelte vil bygge sin identitet ved hjelp av. Skal slike valg bli reelle, må elevene få innblikk i mulige valg. De må få høre og se, ta i, utforske og ta del i mangfoldet av musikk, dans, teater, kunst og fortellinger, blant annet.

I den estetiske dimensjon ligger en erkjennelse av at barn og unge lærer og utvikler seg gjennom å bruke alle sanser. I dagens skoledebatt kan det synes som om fokus er flyttet bort fra utviklingen av personlighet og dannelse. Estetikk var opprinnelig knyttet til all sansing.

Estetisk kunnskap var en motpol til den kunnskapen som blir tilegnet gjennom tanke og forstand. Skal en lykkes i å utvikle ”det hele mennesket”, må en derfor også gi elevene direkte sanseerfaringer. Estetikkbegrepet er inkluderende: Det inngår som et verktøy for refleksjon og gode opplevelser i alle fag. De estetiske aktivitetene er en grunnleggende erfaringsform.

Kvalitetsreformen i grunnopplæringen, NOU 2003:16, *I første rekke*, speiler en bekymring for den kunnskapsproduserende funksjonen skolen har i en økonomisk og markedsorientert forståelse. Forholdsvis snevre definisjoner av basiskompetanse uttrykkes og kommuniseres gjennom grunnleggende ferdigheter. Dette kan føre til en instrumentell tenkning rundt målene som skal nås. Kompetansebegrepene synes ikke klart nok å forankre kunnskapen i en estetisk dimensjon, - for så vidt heller ikke i en etisk, og kan dermed se ut til å tone ned betydningen av danning og fellesskapsverdier.

Opp gjennom årene har vi deltatt i mange konferanser som har hatt den estetiske dimensjonen på agendaen. Det er tankevekkende at det stort sett er de samme deltakerne vi møter igjen i 2008 som midt på 1990-tallet. Dette er en litt overflatisk observasjon fra vår side, men det er ikke helt uten grunn at disse forsamlingene blir omtalt som ”menigheten”. Hva er det som gjør at noen bekjenner seg til denne ”troen”, mens andre ikke har sett lyset, - for å holde oss til terminologien. Det kan neppe skyldes mangel på styringsdokumenter som omhandler den estetiske dimensjon. Hvorfor prioriterer noen skoleledere dette feltet, mens andre viker unna? I arbeidet med denne oppgaven undersøker vi dette nærmere.

Vi vet at av skolelederens tre ledelsesfunksjoner: administrativ ledelse, personalledelse og pedagogisk ledelse, mener et flertall av rektorene at sistnevnte er den som ideelt sett må veie tyngst (Opinion 2004). Av samme undersøkelse går det fram at det er pedagogisk ledelse rektorene i minst grad føler de har mulighet til å ivareta, og at omtrent halvparten av rektorene synes de får liten støtte fra skoleeier i sin rolle som pedagogisk leder. I sum viser dette at det her er et stort potensial for videre utvikling. Å lede den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet krever skoleledere som prioriterer pedagogisk ledelse. Dette er ikke den mest i øyenfallende vinklingen i dagens pedagogiske debatt. Vi vil vise at den er helt nødvendig, og at den er en naturlig følge av kravene som stilles for å gi alle elever tilpasset opplæring. Vi vil vise at den enkelte skoleleder har det nødvendige handlingsrommet som skal til for å realisere og implementere denne dimensjonen i opplæringen, men vi vil også peke på noen utfordringer

Særlig gjelder det i forhold til lærernes kompetanse og de forventninger, føringer og prioriteringer som kommer fra nasjonalt hold.

Avslutningsvis vil vi gi noen tentative forslag for videre refleksjon og valg for ulike instanser og fagmiljøer. Og vi har et håp om å stimulere leserne til å arbeide videre med de utfordringene som blir belyst her.

1.3. Problemstilling

I arbeidet med å utvikle en problemstilling, har vi vært gjennom mange ulike innfallsvinkler. Vi har i hovedsak tatt utgangspunkt i vår egen erfaringsbakgrunn, men samtidig forsøkt å ha en åpen tilnærming. Vi har erfart at dette er et område det er vanskelig å komme til kjernen i.

Spørsmålsstillinger vi har kretset rundt er:

Hvordan kan skolen stå fram som et kulturelt kraftsenter i spenningsfeltet mellom *Kunnskapsløftet* på den ene siden, og statlige signal om satsing på kultur i skolen på den andre?

Hvilke muligheter har skolelederen til å lykkes i å lede en skole med vekt på den estetiske dimensjon ?

Hvordan kan et utvidet læringsbegrep og kroppslige erfaringer bidra til å gi elevene bedre læringsutbytte og mer helhetlig kompetanse?

Hvordan kan skolens ledelse prioritere dette i skolens læringsarbeid?

Hvilke muligheter har skolelederen til å lykkes som kulturentreprenør i forhold til å legitimere sine valg overfor overordnet myndighet, lærere, elever, foresatte og nærmiljø?

Vi vil sette lys på skoleleders utfordringer og knytte dette opp mot skoleeier som ansvarlig støttenivå. Hvilken betydning har blant annet en nasjonal satsing som *Den kulturelle skolesekken* i dette bildet? Hva kjennetegner skoleledelse i skoler som vektlegger estetisk dimensjon i læringsarbeidet?

Ut fra ovennevnte har vi utformet følgende problemstilling:

***Utvikling av elevenes kulturelle kompetanse
- hvilke konsekvenser kan det få for skoleledelse?***

1.3.1 Forskningsspørsmål

Problemstillingen er bearbeidet underveis i prosessen vår. Vi endte opp med fire sentrale forskningsspørsmål:

- Hva er det teoretiske grunnlaget for ledelse av den estetisk dimensjon i læringsarbeidet?
- Hvordan ivareta den estetiske dimensjon når man skal utvikle en lærende organisasjon?
- Hva er motivasjonen hos skolelederne for en slik satsing?
- Hvilke utfordringer møter skolelederne i realiseringen av denne satsingen?

Vår antakelse var blant annet at vi så det som forutsetning at skolelederen er aktivt medvirkende for at implementering av den estetiske dimensjon i skolen skal lykkes.

Og videre at skoler som har en definert satsing på estetisk dimensjon og utvikling av kulturell kompetanse, skaper et læringsmiljø som gir økt lærelyst og økt læringsutbytte.

Vi ønsker å bringe fram kunnskap om erfaringer, dilemmaer og problemstillinger som er knyttet til skoleledelse og den estetiske dimensjon. Dette vil vi gjøre gjennom å lyssette sammenhenger mellom styringsdokumenter, verdigrunnlag, samhandling og prosesser på skolenivå, og mellom skolenivå og kommunenivå. Gjennom dette håper vi å åpne for glimt av ny innsikt.

1.4. Avgrensning av oppgaven

I oppgaven vil vi ta utgangspunkt i *Læringsplakatens* pkt. 4:

Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse”
(Kunnskapsløftet, Læringsplakaten)

Dette punktet er svært omfattende, og komprimerer i stor grad skolens overordnede mål. Det synes ikke å være noen innbyrdes rangering mellom de enkelte punktene, og det er heller ikke entydig hvilken forståelse som ligger i de anvendte begrepene. Hvert av de ovennevnte begrepene er for så vidt en avhandling verdig. Vi vil konsentrere oss om *kulturell kompetanse*, og behandle dette i konteksten *estetisk dimensjon*. Vi legger et sosiokulturelt læringssyn til grunn for vårt arbeid.

Vi vil se nærmere på utfordringer skoleleder står overfor med hensyn til statens ulike styringsstrategier og de implikasjoner dette har for kulturdimensjonen i grunnopplæringen. Vi vil se nærmere på hvordan skolen kan stå fram som en kulturarena i en tid da det kan være vanskelig å se helheten mellom den statlige satsingen på kultur i skolen på den ene siden, og *Kunnskapsløftets* målorientering gjennom vektlegging av grunnleggende ferdigheter på den andre. Dette spennet finner vi også uttrykt i St.meld. nr 8 (2007-2008), *Kulturell skulesekk for framtida*, som løfter fram opplevelsesdimensjonen, men som samtidig poengterer at opplevelsene skal knyttes opp imot læringsmålene i *Kunnskapsløftet*.

Vi vil drøfte noen sentrale utfordringer for skolelederen i møtet med den estetiske dimensjon og de implikasjoner dette kan medføre med hensyn til organisering og arbeidsformer. Vi vil deretter se på hvordan man kan komme disse utfordringene i møte. Vårt arbeid er ikke primært rettet mot implementering av *Den kulturelle skolesekken (DKS)*. Vårt hovedfokus er realisering av den estetiske dimensjonen, slik den er nedfelt i *Læringsplakaten*, læreplanens generelle del og andre aktuelle styringsdokumenter. *DKS* blir i den sammenheng betraktet som et viktig tiltak som støtte for dette arbeidet.

Vi vil se dette i lys av aktuell teori, forskning og statlige styringsgrep. Gjennom et eget kvalitativt forskningsprosjekt undersøker vi hvilke konsekvenser det kan ha for skoleledelse når man satser på utvikling av elevenes kulturelle kompetanse. Vi tar utgangspunkt i og konsentrerer vårt arbeid om grunnskolen.

1.5 . "Vis meg ditt ansikt". Vår bakgrunn

Vi representerer skolelederperspektivet som h.h.v. rektor/enhetsleder ved enheten som består av Åndalsnes ungdomsskole, Rauma kulturskole og Rauma voksenopplæring, og skoleeierperspektivet som prosjektleder ved rådmannens fagstab i Trondheim kommune.

Geir har vært leder av den nasjonale referansegruppa for *Den kulturelle skolesekken*, er medlem av det nasjonale *Vitensenterstyret*, nestleder i *Musikk og Ungdom Norge* og styremedlem i *Musikk i Skolen*. Han har tidligere bl.a. vært lærer og rektor i grunnskolen, personalsjef i Rauma kommune og sekretariatsleder i KS Møre og Romsdal.

Berit har kunstfaglig og pedagogisk bakgrunn. Hun har ledet kommunalt satsingsområde innenfor Trondheim kommunes kvalitetsutviklingsprogram for grunnskolen siden 1996, og er

nå ansatt hos rådmannen med ansvar for kunst og kultur i opplæringen både i skole og barnehage.

1.6 . ”Du får gjera det, du”. Om arbeidet med oppgaven

Halldis Moren Vesaas har skrevet barneboka ”Du får gjera det, du”. Den handler om Sigrid som overtar farens drøm. Hun skal dyrke opp jord og starte gartneri på hjemgården. Boka skildrer det gode livet på gården og års - og livsrytmene der.

På sett og vis tegner dette også et bilde av hvordan vi har arbeidet med denne oppgaven. Det har dreid seg om nybrottsarbeid, arbeidsdeling og det gode liv. Gjennom et langt studium har vi hatt felles glede og nytte av de faglige diskusjonene vi har ført, ikke minst på bakgrunn av vårt engasjement for kunst- og kulturfagene i skolen. Både i fagpolitiske og praktiske sammenhenger har vi omfattende erfaring med kultursatsing i skolen, og vi er opptatt av hvordan kunst og kultur kan bidra til å realisere skolens læringsmål. Både ved opplæring i kunsthøgskolen og *gjennom* kunsthøgskolen. Både ved å ivareta de faglige kvalitetene og som metode. Det falt derfor naturlig å foredle det årelange samarbeidet ved å gå sammen om å skrive denne oppgaven. Og ettersom vi legger et sosiokulturelt syn på læring til grunn i arbeidet vårt, - der kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, skulle det bare mangle om vi ikke tok konsekvensen av det når vi selv bestreber oss på å utvikle kunnskap.

I det daglige holder vi hverandre på avstand, om lag 30 mil. Samarbeidet har derfor skjedd gjennom enkelte fysiske møter, men i hovedsak over telefon og verdensveven. Dette har fungert utmerket. Pilotintervjuet og innsamlingen av data fra de 20 rektorene vi spurte gjorde vi i fellesskap, likeså gjennomføringen av dybdeintervju med 3 av 4 utvalgte rektorer. Av praktiske grunner ble den fjerde intervjuet av kun en av oss.

I arbeidet med utforming av oppgaven, har vi begge vært involvert i alle faser og ledd. Vi har fordelt arbeidsoppgavene mellom oss, slik at vi har delt hovedansvaret for å utforme skisser og diskusjonsgrunnlag til de enkelte kapitler og deler av kapitler. På bakgrunn av diskusjonene har vi så gått inn i hverandres tekster i en løpende, kreativ prosess. En prosess som tidvis er opplevd litt smertefull. Det er sjelden hyggelig å se noen ”kill your darlings”. Men det kan være lærerikt.

Og ikke minst har vi hatt stor glede og nytte av møter, telefonsamtaler og e-poster med vår veileder, Wenche Waagen, som med stor faglig innsikt og usvikelig energi og humør har sporet oss under veis. Du fekk gjera det, du.

1.7 . Oppbygging av oppgaven

Oppgaven blir oppbygd i 8 kapitler:

Kapittel 1: Vi begrunner valg av tema og avgrenser oppgaven. Vi omtaler vår bakgrunn og gjør greie for hvordan oppgaven er konstruert.

Kapittel 2: Handler om det teoretiske fundamentet for den estetiske dimensjon og kulturell kompetanse. Her trekker vi spesielt fram det vi mener er viktige nasjonale styringsdokumenter, og viser også til hva som skjer i verden for øvrig når det gjelder kunst og kultur relatert til grunnopplæringen. Vi omtaler læringssyn, lederrolle og organisasjonsutvikling som forutsetninger for å skape en estetisk dimensjon i læringsarbeidet. Denne gjennomgangen danner et nødvendig bakteppe for vårt forskningsprosjekt.

Kapittel 3: Vi ser på grunnlaget for satsingen på den estetiske dimensjon i ulike styringsdokument, og gir en beskrivelse av nasjonale tiltak. Vi går også inn på UNESCO-rapporten The Wow Factor.

Kapittel 4: Omhandler ulike utfordringer og dilemmaer for skoleleder, og peker fram mot vårt forskningsprosjekt.

Kapittel 5: Omhandler konstruksjonen av vårt forskningsprosjekt, med metodevalg og gjennomføring.

Kapittel 6: Vi presenterer resultatene av forskningsprosjektet.

Kapittel 7: Her drøftes funnene i våre undersøkelser.

Kapittel 8: Til slutt trekker vi sammen trådene og oppsummerer, og gir tentative forslag til oppfølging.

KAPITTEL 2. LÆRING OG KUNNSKAPSSYN



Innledningsvis definerer vi hva vi legger i læringsbegrepet, og begrunner vårt valg av sosiokulturelt syn på læring som utgangspunkt for vår forskning. Gjeldende læreplan, *Kunnskapsløftet*, blir omtalt. Vi definerer hva vi legger i begrepet estetisk dimensjon og kulturell kompetanse, og ser nærmere på de estetiske fagenes plass i skolen. For å gi leseren et bilde av den ideelle tilstand, har vi nedfelt en liten fortelling om ”Drømmeskolen”. Den er ikke tatt ut av løse lufta. Det gir håp og pågangsmot.

2.1 Syn på læring

All opplæring i skolen må være rettet mot læring og utvikling hos den enkelte elev. Læringssynet utgjør sammen med menneskesynet og kunnskapssynet selve grunnstrukturen i lærer- og lederrollen og opplæringen. Det læringssynet man har, vil ha konsekvenser for hvordan man vurderer den estetiske dimensjon og kulturell kompetanse i læringsprosessene. Det er derfor viktig å definere hva vi legger i vårt syn på læring, fordi det danner det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven.

Noe grovmasket kan vi dele oppfatningen av læring i tre grupper:

Det behavioristiske, det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet.

Behavioristisk læringsteori tar utgangspunkt i at endring av adferd er knyttet til ytre påvirkning av individet. Selv om eleven deltar aktivt i læringen forutsettes det at tilbakemelding skjer umiddelbart og i et tempo som er tilpasset eleven. Pavlov og Skinner er kjente teoretikere innenfor dette feltet.

Kognitive læringsteorier ble introdusert på 1950-tallet av sentrale teoretikere som Piaget og Bruner. Disse dannet grunnlaget for det læringssynet vi omtaler som konstruktivistisk.

Et *konstruktivistisk* syn på kunnskap og læring innebærer at kunnskap er noe mennesker alltid konstruerer. Omsatt på elever at de lærer både i og utenfor skolen. Kunnskap utvikles i samhandling med andre og på bakgrunn av tidligere erfaringer. Læringsprosessen vektlegges, og språket er viktig fordi det ved hjelp av symboler og tegn danner grunnlaget for sosiale prosesser (Lillejord 2003). Konsekvensene for skolen blir at den må legge til rette for elevaktive arbeidsformer der elevene involveres i planlegging, gjennomføring og evaluering av læringsmålene. Lærerens rolle blir å være tilrettelegger for at læring kan skje.

Den russiske teoretikeren Lev Vygotsky er betydningsfull innenfor det *sosiokulturelle læringssynet*. I et sosiokulturelt syn på læring står menneskets utvikling sentralt. All utvikling tar utgangspunkt i individet, men individet står i avhengighet til sine omgivelser. Vygotsky anvender begrepet ”den proksimale utviklingssonen”, som omhandler det grunnleggende ved hvordan barn utvikler seg og lærer. Sosialt samspill er en forutsetning for læring og utvikling, og særlig er språket viktig for å tilegne seg nye ferdigheter. I samvirke med andre når man lengre enn man ville gjort alene. Vygotsky legger vekt på at barnet får utfordringer tilpasset sine forutsetninger, men slik at barnet får noe å ”strekke seg etter”. Hans teori synes derfor særlig egnet som utgangspunkt og begrunnelse for drøftingen av kravene til tilpasset opplæring.

Det *sosiokulturelle* perspektivet tar utgangspunkt i interaksjon og samhandling. Læring blir slik et sosialt fenomen som skjer i en sosial kontekst. Den personlige identiteten er forankret i og er en del av kulturen. Individet og omgivelsene er en sammenhengende, interagerende helhet. Individets erfaringer med livet blir formet av den dialogen det til enhver tid er mellom individet og omgivelsene.

Den forrige læreplanen, L-97, var sterkt preget av det sosiokulturelle perspektivet, og dette er videreført i *Kunnskapsløftet* gjennom planens generelle del. I kapitlet om ”Det skapende menneske” går det fram at:

Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes – eller hemmes og hindres – av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren. (*Kunnskapsløftet*).

Kunnskapsløftet framstår som en læreplanreform i spenningsfeltet mellom det konstruktivistiske og det situerte, slik Stein Ludvigsen (Ludvigsen 2005) viser. Han knytter de ulike perspektivene på læring til klasserommet. Det tradisjonelle klasserommet bygger på ideen om at kunnskap kan overføres fra hode til hode. Mønsteret i undervisningen er knyttet til aktiviteter opp mot læreboka, og arbeidsformene vil i dette tilfelle primært være individuelle.

Det konstruktivistiske klasserommet legger avgjørende vekt på prosesser og elevaktiviteter, på begrepsdannelse, forståelse og indre motivasjon. Læreplaner som ønsker å realisere det konstruktivistiske klasserommet bør være åpne, eksempelvis slik vi finner i *Kunnskapsløftet*. De to idealtypene bygger på troen om at den beste måten å utforme skolen på, er gjennom sterkt individfokus.

Den tredje idealtypen er klasserommet som læringsfellesskap. Her betraktes kognisjon og læring som sosiale fenomen, det vil si at de blir forstått som sosialt distribuerte prosesser. Dette er i tråd med det sosiokulturelle synet på læring. Forskjellen mellom dette perspektivet og de to første er at vekten blir lagt på kollektive arbeidsformer, og det blir tatt i bruk andre læringsressurser enn det skolen tradisjonelt har benyttet

De tre idealtypiske klasserommene er likevel ikke å forstå som gjensidig utelukkende. Som Ludvigsen (ibid) framholder, kan det situerte perspektivet integrere det tradisjonelle klasserommets vektlegginger av ferdigheter og det konstruktivistiske klasserommets vekt på mentale representasjoner.

Lave og Wenger (i Ludvigsen 2000) beskriver at læring er sosialt distribuert. Kunnskap blir til mellom mennesker, men også via kulturelle redskaper. Det kan for eksempel være i form av språk, bøker, datamaskiner, gitarer, - eller fotballer for den del. Stein Ludvigsen trekker i

denne sammenheng fram begrepet *situert læring*. I det ligger at elevene er en del av et flerkulturelt informasjonssamfunn, både i og utenfor skolen. Elevenes motivasjon er derfor nært knyttet opp imot hvordan de identifiserer seg med aktivitetene skolen tilbyr. Bruk av alternative læringsarenaer og inntrykk blir slik å forstå som viktige redskap for læring. I dette lys blir også mulighetene som ligger i informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT) svært viktig å løfte fram som grunnlag for både innhenting, produksjon og publisering av læringsstoff.

2. 2. Motivasjon

*Overbevis deg selv om at du ikkje har nokon fri vilje.
Installer så fri vilje.*

(Kurt Johannesen)

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007), ”...og ingen sto igjen”, peker på at barn er nysgjerrige av natur og motiverte for læring, og at disse egenskapene må støttes og videreutvikles gjennom hele opplæringen. Det er en sterk sammenheng mellom motivasjon, interesse og holdninger hos eleven på den ene siden, og læring på den andre siden. Som det også er uttrykt i *Prinsipper for opplæringen* i *Kunnskapsløftet*, har motiverte elever lyst til å lære. De er utholdende og nysgjerrige, og evner å arbeide målrettet. Det er læreren som er ansvarlig for at møtet mellom eleven og skolen blir positivt, slik at det vekker faglig interesse, gir motivasjon og fører til læring.

I skolehverdagen er det ikke alltid den motiverte og lærelystne elev man får øye på. Eller den nysgjerrige og utholdende for den del. Å være skoletrøtt er et utbredt fenomen i norsk skole. Det kan blant annet skyldes at kunnskaps- og ferdighetsfagene ikke får med seg hele barnesinnet, og med det kravet til en rikere selvtutfoldelse. Slik Grønbæk Hansen (i Illeris 2000) viser, ligger skolens legitimitet ikke minst i oppfatningen om at en i skolens kontekst kan tilegne seg ferdigheter som er kontekstfrie og så allmenne at de kan overføres til hvilken som helst annen kontekst. Det grunnleggende spørsmålet er hva slags ferdigheter det er skolen bør befatte seg på å utvikle, og om det er sider ved læreprosessen som fremmer eller hemmer dette.

Læring er en prosess som dreier seg om å finne betydningene av eller prøve å forstå livserfaringer. Men som Jarvis hevder (i Illeris 2000), vil læring ikke bare være en reaksjon på

disse erfaringene. Læring omfatter også en aktiv side i forsøk på å skape erfaringer. Og ut fra disse oppdage ny erkjennelse, ferdighet og holdninger. Læring er dermed i følge Jarvis noe som skjer selv om vi ikke får øye på det, og uavhengig om det er ønsket eller uønsket. Selv om man ikke lærer det som er forventet eller ønsket i en gitt situasjon, innebærer det som regel at man lærer noe annet i stedet. Her berører vi et av undervisningens kinkige områder: Det er vanskelig å planlegge elevenes forståelse på forhånd! Det er grenser for hvor mye vi kan styre og planlegge. Slik Gunn Imsen (1998) poengterer, vil elevenes egen læring alltid inneholde elementer av det uforutsigbare.

Ivar Bjørgen (1999) drøfter de motivasjonelle sidene ved elevenes arbeid, og poengterer at skolen må rette søkelyset mot den lærende og gi utfordringer til både hjerte og hjerne. Da blir det også en utfordring å skape evalueringsformer som honorerer slik læring. Ikke minst i tider der vi ser omrisset av en skolereform som på mange vis vektlegger annerledes.

For det er egentlig kunnskapstilegnelsen, sosialiseringen og dannelsen som er skolens produkt. Men kvaliteten på dette produktet er det vanskelig å bestemme. Slik Trygve Bergem (i Møller/Sundli 2007) viser, er skolen blitt både målstyrt og resultatorientert. Redskapsfagene og faktakunnskapen er blitt satt i sentrum, og innføringen av kvalitetskontroll gjennom nasjonale prøver har medvirket til å spisse denne profilen.

Et hovedproblem med målstyringstenkingen er at skolens virksomhet blir dreid mot det faktisk målbare. Dermed kan evalueringen, med sine muligheter og begrensninger, komme til å virke mer styrende enn målene. Hvis vi forutsetter at skolen skal være en aktiv og levende del av lokalsamfunnet og at skolen skal være et samlingssted for ulike kultur- og aktivitets-tilbud, er skolen slik sett ikke ferdig formet. Grunntanken er heller at den skal skapes og gjenskapes i en løpende prosess.

Resultatene fra den nasjonale elevundersøkelsen våren 2006, viser at 20% av elevene ikke er motivert for skolearbeidet overhodet. 60% av elevene ga uttrykk for at de var litt motivert. Som Trygve Bergem (ibid) framholder, er dette dystre tall, og de gir uttrykk for en passiv motstand fra elevenes side som hemmer skolens formidling av ferdigheter, verdier og holdninger. Og slik sett utgjør dette en av de største utfordringene skolen står overfor.

2.3. Dannelse

Dannelse er ikke bare et spørsmål om formidling av faglig innhold og ferdigheter. Det er i like stor grad et spørsmål om formidling og konstruksjon av verdier og motiver.

En hoveddimensjon i norsk skoleutvikling og pedagogikk har vært spenningen mellom instrumentalisme og dannelse. Mellom “ein utdana mann og eit dana menneske” som Jon Hellesnes formulerer det. (I Karlsen 2002). Hovedtendensene på 1980- og -90-tallet har vært en dreining fra dannelse til utdanning. Det innebærer at en dannelsesorientert skoleforståelse har hatt forholdsvis magre kår, og det har medført at skolen i større grad er blitt sett på som produsent av kvalifikasjoner med sikte på et marked. Utdanning blir slik betraktet som en viktig støttefunksjon for økonomisk politikk. Det reflekteres også gjennom PISA-undersøkelsene i OECD-regi, som i sin grunn kan sies å være mer politiske enn pedagogiske prosjekt.

I skolen er det også en spenning mellom kontrolltiltak og autonomi. Mellom det å være dannelsesorientert med vekt på tilpasset opplæring og individets egenutvikling, og utdannings- og produktorientert med påfølgende måling og rangering. Det ligger imidlertid ingen garanti for at de grunnleggende og instrumentelle ferdighetene i seg selv vil heve dannelse eller livskvalitet. I *Prinsipper for opplæringen* blir verken dannelsesaspektet eller personlighetsutviklingen drøftet spesielt. Men hvis skolens overordnede mål skal være å lære elevene kunsten å leve, slik Inge Eidsvåg hevder i boka *Læreren (2000)*, må mye mer enn bare det som kan telles bli lagt inn i det grunnlaget som skolen skal bygge på. Dannelse er ikke bare et spørsmål om formidling av faglig innhold og ferdigheter. Det er i like stor grad et spørsmål om formidling og konstruksjon av verdier og motiver.

2.4. Estetisk dimensjon i læringsarbeidet

Ordet estetikk kommer fra det greske Aisthesis, ”den som sanser”. Opprinnelig var estetikk knyttet opp til all sansning. Estetisk kunnskap var en motpol til den kunnskapen som ble tilegnet gjennom intellektet. Når vi går tilbake og følger de historiske linjer i den estetiske dimensjon, ser vi at mennesket ble betraktet som en råvare som måtte kultiveres, dannes og utvikles. Intellektuelle og moralske evner måtte formes, slik at vi ble hele mennesker. Hjelpemidlene i denne dannelsesprosessen skulle være musikken, dramaet, poesien, billedkunsten og dansen. Hensikten med kunstoffagene fikk en spesiell hensikt, nemlig å *gjøre*

mennesket menneskelig (Waagen 2004). Det vide estetikkbegrepet favner om alt som kan sanses og oppleves.

Begrepet *den estetiske dimensjon* brukes gjerne i en vid og generell sammenheng, og betegner menneskets sanse- og opplevelsesmessige erfaringer og menneskets skapende, kunstneriske aktiviteter. Den estetiske dimensjon består ut fra dette av tre hovedmoment:

- estetisk opplevelse
- estetisk erfaring/praksis
- estetisk vurdering/kritikk.

Det er naturlig at de grunnleggende ferdighetene trenes på andre måter i utøvende og skapende fag enn i mange andre skolefag, hovedsakelig gjennom en kroppslig og praktisk tilnærming til tenkning, forståelse og begrepslæring. De estetiske fagene vil på denne måten representere vesentlige bidrag til en tilpasset opplæring for alle elever, gjennom å by på alternative tilnærminger til læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter.

Wenche Waagen (ibid.) refererer til Kjell S. Johansen som omtaler kunnskap i tre kategorier: påstandskunnskap (fakta), ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Denne siste kategorien omtales ofte som taus kunnskap og peker tilbake til Michael Polanyi. Den ungarske vitenskapsteoretikeren og filosofen Polanyis hovedpoeng er at læring skjer med utgangspunkt i noe vi allerede har lært. Denne formen for taus kunnskap er ikke faktabasert og kan ikke bestandig begrunnes verbalt. Vi må stole på det vi kjenner ”under - huden” og som kan være vanskelig å dokumentere.

Estetisk kunnskap handler nettopp om noe som det kan være vanskelig å sette ord på. Det er en dimensjon som vanskelig lar seg måle, men som må oppleves. Den baserer seg på ofte på intuisjon, og er gjerne kroppslig forankret. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu omtaler dette som ”habitus”. Gjennom ulike sosialiseringprosesser formes vi som individer. Habitusbegrepet forklares ved at alle påvirkninger mennesket utsettes for lagres i kroppen og blir til habitus. Det vi si at vi derfra styrer våre handlinger på bakgrunn av livets erfaringer uten at vi er det bevisste. Vi handler derfra intuitivt, og får dermed muligheten til å rette vår oppmerksomhet mot andre områder, for eksempel ny læring.

2.5. Kulturell kompetanse

I *Prinsipper for opplæringen* utdyper Utdanningsdirektoratet hva som ligger i læringsplakatens pkt. 4 om kulturell kompetanse. Departementet er imidlertid relativt knapp i sin omtale av den kompetansen som de mener elevene bør tilegne seg.:

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, *Prinsipper for opplæringen*)

Her poengteres betydningen av at elevene vokser opp i et flerkulturelt samfunn som krever at de utvikler en forståelse for det mangfoldet dette byr på. Kulturell kompetanse skal videre fremme utviklingen av den enkeltes identitet gjennom å utvikle skapende evner og kreativitet. Det vektlegges å legge til rette for skapende uttrykksformer for derigjennom å bidra til den enkeltes individuelle utvikling av identitet.

Samlet sett skal skolen altså utvikle kulturell kompetanse innenfor et inkluderende læringsfellesskap, der opplæringen skal fremme kulturforståelse og utvikle både selvinnsikt, identitet, respekt og toleranse. Det er en ambisiøs målsetting som stiller store krav til skolen.

Kunnskapsløftet er vedtatt av et enstemmig Storting. Det synes derfor å være bred politisk enighet om skolens mål. Hvor dypt denne enigheten egentlig stikker, kan det imidlertid være grunn til å dvele litt ved. Dette kommer til syne når innholdet i kunnskaps- og ferdighetsbegrepene skal konkretiseres, i spennet mellom vekten på intellektuelle ferdigheter og vekten på å utvikle evne og vilje til samhandling, samarbeid og kreativitet. Trygve Bergem (i Møller og Sundli 2007) drøfter dette, og framholder at det blir naturlig å spørre om hvilke ferdigheter skolen skal beflitte seg på å utvikle hos elevene. Og ikke minst hva slags kunnskap elevene bør motiveres til å tilegne seg. Er det faktakunnskaper, eller like gjerne kunnskap som omfatter den basiskunnskap og kompetanse som er nødvendig for å håndtere ny og ubrukt kunnskap?

Kunnskapsløftet legger vekt på fem grunnleggende ferdigheter. Elevene skal kunne uttrykke seg muntlig, lese, regne, uttrykke seg skriftlig og være i stand til å bruke digitale verktøy. Dette er instrumentelle ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene må betraktes som redskaper for annen læring. I *Kunnskapsløftet* sies det innledningsvis at skolens sentrale rolle som formidler av verdier, allmenndannelse og kultur ligger fast. Dette følger for så vidt naturlig av at den generelle delen av læreplanen videreføres. Men forbindelsen mellom den generelle delen og den nye fagplandelen er noe uklar. Den gamle *Broen*, overbygningen mellom generell del og fagplandelen, er borte. Den er erstattet av *Læringsplakaten*, og prinsippene i denne har andre funksjoner enn *Broen*. Blant annet savner vi en presisering av innholdet i allmenndannelses-begrepet.

Kulturell kompetanse er å virkeliggjøre den estetiske dimensjon i opplæringen. Kulturell kompetanse bør inneholdt evnen til:

- å kunne oppleve estetiske uttrykk
- å uttrykke seg kroppslig og symbolsk, og beherske estetiske uttrykksmidler og kunstfaglige medier
- å kunne tolke og vurdere estetiske uttrykk
- å kunne forstå det estetiske og kunstens rolle i samfunnet
- å kunne reflektere over det universelle ved kunst i alle kulturer

I stor grad vil det sosiokulturelle læringssynet inkludere innholdselementene i både estetisk dimensjon og kulturell kompetanse.

2.6. Den gode vilje kjenner ingen umuligheter.

Rapport fra ”drømmeskolen”.

Det var muntlig eksamen ved skolen vår, og en gutt i tiende klasse satt passe ubekvem ved et bord sammen med faglærer og sensor. Han hadde kommet opp i norsk, og det var han ikke særlig begeistret for. Ikke faglærer heller, for så vidt. Eksaminasjonen gikk nokså trått.

Kandidaten hadde ikke mye å meddele, og ga vel i så måte et representativt uttrykk for sin innsats i faget gjennom tre år. Men faglærer var en lur rev, og hun lokket ham frampå. Temaet var barne- og ungdomslitteratur. Var det noen bøker som han hadde gode minner om? Jo da, gutten stotret fram at han alltid hadde likt Kardemomme by, og særlig politimester Bastian.

- Kanskje du vil synge Bastians vise for oss? spurte faglærer.

Og da skjer det: En lang og hengslete 15-åring stabler seg sånn passe vindskeivt på beina. Keitete står han foran de to, og vet utmerket godt med seg selv at hele skapningen er ute av proporsjon for tida. Ørene er for store, nesa for lang, hendene er som bananklaser og ansiktet lyser som ei fullmoden tyttebærtue. Så begynner han å synge om politimester Bastian som er en vennlig mann. Stemmen skjener mellom

bass og falsett, mens han vifter dramatisk med bananklasene sine. Han synger som gjaldt det livet.

Sensor var bortimot paralysert. Noe slikt hadde han aldri opplevd, og honorerte kandidaten rikelig. Gutten var nokså vantro til den gode vurderingen. Han hadde knapt sett et så stort tall før. Men faglærer var ikke overrasket av opptrinnet, og ikke vi andre i kollegiet heller. Det er slik vi forventer at våre elever skal opptre. Vi arbeider jo systematisk for at elevene skal bli trygge i utrygge situasjoner. Politimester Bastian hadde trent jevnlig i tre år. Det skulle bare mangle at det ikke blir resultater av sånt.

Så hva er det vi har lykket med ved skolen vår? Vi har vel ikke så mye å vise for oss. Bortsett fra at langsiktig og systematisk arbeid med den estetiske dimensjon og utvikling av elevenes kulturelle kompetanse har snudd opp ned på hele skolen. Bortsett fra at elevene trives og blomstrer. Bortsett fra at lærerne synes livet er verdt å leve – også på skolen. Det er alt. Men i sum er det også ganske omfattende.

Vi leker mye på skolen vår, men vi leker ikke skole. Det er en viktig distinksjon. Tverrfaglig arbeid med kunstfagene er bærebjelken i byggverket vårt. Mestergrepet er å integrere sang, musikk, dans, drama, film, kunst og lek i all undervisning ved skolen. Samtidig underviser vi med kvalitet i kunstfagene. Ved å legge til rette for å utvikle de musiske og kreative egenskapene hos elevene, har vi fått ungdommer som lærer mer og trives bedre. Og vi når læringsmålene gjennom å utvikle ”det hele mennesket”. Gjennom å lokke fram alle de ideoende mulighetene. Gjennom å skape arenaer for mestring.

Skal man motivere andre, må man også være motivert selv. Da må man ha kroppstemperatur over gjennomsnitt. Gjennom systematisk opplæring av alle lærerne har dette blitt felles eie hos oss. Alle blir kurset, alle har noe å lære bort, alle blir brukt. Hver uke setter vi av tid for hele kollegiet der vi danser, dramatiserer, maler hverandre i fjeset eller leker. Og renholderne og sekretæren er med på leken, og vaktmesteren er en racer i foxtrot. Vi utfordrer oss selv og sprenger

stadig nye grenser. Dummer oss ut, men blir stadig klokere av det.

Og det vi ikke kan selv, det kan andre lære oss. Lærerne i Kulturskolen er eksperter på sine områder. De holder kurs for oss når vi ønsker det. Og har vi behov for annen kompetanse, så kjøper vi den. Det er mange flinke folk der ute. Og penger har vi. Det er snakk om å prioritere. Slik greier vi å vedlikeholde og utvikle vår egen kompetanse. Og holde temperaturen oppe. Hva er det smarteste vi har gjort? Vi plasserte rektor i styringsgruppa for hele satsingen, og sendte ham på kurs. Han skjønner hva det dreier seg om. Og når rektor går foran og sier: - Hør her, venner, nå gjør vi det sånn! da er utgangspunktet det beste. Da klarer vi å spille på entusiasme og pågangsmot hos lærere, elever og foresatte. Da klarer vi å trekke det beste ut av gode samarbeidspartnere i nær- og fjernområdet. Eller for å si det i ungdommelig sjargong: Vi taper aldri!

KAPITTEL 3. NASJONALE OG INTERNASJONALE TILTAK

I dette kapitlet viser vi til grunnlaget for satsing på den estetiske dimensjon i ulike statlige styringsdokumenter. De står i et visst motsetningsforhold til hverandre. Særlig gjelder det i forhold til vurderingsspørsmål. Dette er et omfattende felt som ville sprengte rammen for denne oppgaven hvis vi gikk i dybden på det. Vi velger derfor å omtale forhold knyttet til vurdering noe sammenfattet mot slutten av oppgaven

Vi omtaler vesentlige styringsdokumenter og gir en beskrivelse av nasjonale tiltak, i særlig grad opprettelsen av et *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen* og den statlige satsingen på *Den kulturelle skolesekken*. Vi går forholdsvis grundig inn på UNESCO-rapporten *The Wow Factor*. Vi avrunder kapitlet med et lite innblikk i satsing på kreative skoler i andre land.



3.1. Kunnskapsløftet

Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* består av 4 deler:

- Generell del, som er videreført fra *L-97*
- Prinsipper for opplæringen
- Fagplaner
- Fag - og timebytteplan

I St.meld.nr. 30 (2003 - 2004), *Kultur for læring*, går det fram at:

departementet legger til grunn at kunst og kultur har en stor egenverdi og mener at estetiske fag skal ha en sentral plass i skolen. Barn og unges kreativitet og nysgjerrighet er en kraft som er av stor betydning for lærelysten, læringsutbyttet og de utøvende og skapende aktivitetene i skolen. Kunst- og kulturopplevelser har stor betydning for den enkelte elevs personlige utvikling og livskvalitet.

Læringsplakaten med sine 11 punkter er en del av *Prinsipper for opplæringen*. Både læreplanens generelle del, læreplanene for fag og *Læringsplakaten* er forpliktende for opplæringen, og må ses på som en helhet. Etter siste regjeringsskifte ble det foretatt noen endringer i planverket. Den viktigste endringen er at sosial og kulturell kompetanse skal inngå som basiskompetanse på linje med grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese og regne og bruke digitale verktøy. I den nye læreplanen er intensjonen at de grunnleggende ferdighetene skal utvikles i alle fag. Samtidig innebærer skolereformen en systematisk satsing på de tradisjonelle basisfagene norsk, matematikk og fremmedspråk, samt noe i naturfag og samfunnsfag. Om en ser det fra en kunstfaglig synsvinkel, kan en lett oppfatte det som om hele saken er snudd opp ned: At utvikling av kunstfaglig kompetanse er grunnet på elevens skrive-, lese- og regnekompetanse.

Vi øyner en skolereform der redskapsfagene og faktakunnskap er satt i sentrum, og der forståelsen av hva skolens funksjon skal være utgjør det genuint nye. Læreplanverket sier riktignok innledningsvis at allmenndannelsen er viktig, og at skolen har en viktig rolle som formidler av verdier og kultur. Dette følger av at den generelle delen fra *L-97* er videreført, men forbindelsen mellom den generelle delen og fagplandelen er blitt mer uklar enn før. Den tidligere forbindelseslinjen *Broen* er fjernet, og prinsippene i *Læringsplakaten* har andre funksjoner.

Selv om det synes å være bred politisk enighet om skolens mål, er det grunn til å stille spørsmål ved hvor dypt denne enigheten stikker når man ser nærmere på innholdet i begrepene allmenndannelse, kunnskap og ferdigheter. Hvilke ferdigheter er det skolen skal legge vekt på å utvikle hos elevene? Er det først og fremst de intellektuelle ferdighetene, eller like gjerne kreativitet, evne og vilje til samhandling? Og i dette lys: Hvilken kunnskap skal man motivere elevene til å tilegne seg og på hvilken måte? Dette gir en rekke utfordringer både av prinsipiell og pedagogisk art.

De fem grunnleggende ferdighetene er redskaper for annen læring. Kunnskapsdepartementet legger til grunn (i *Dette er Kunnskapsløftet*) at disse ferdighetene også skal være døråpnere til dannelse og livskvalitet. Vi synes ikke det er opplagt at instrumentelle ferdigheter vil kunne ha en slik funksjon, gitt at man har en dypere forståelse av allmenndannelses-begrepet enn at redskapsfagene og faktakunnskapen skal settes i sentrum ut fra en overordnet idè om hva som tjener nasjonale økonomiske interesser.

Skolelederens utfordring er å implementere *Kunnskapsløftet* i skolen. *Kunnskapsløftet* er en målorientert reform, der læreplanene er utgangspunkt for utviklingsarbeidet på skolene. Reformen er samtidig en innholds- og strukturreform. I dag er det en sentral forventning til skolelederen at han skal være en pådriver i utviklingsarbeid. At han med andre ord skal være en utviklingsleder (Grøterud/Nilsen 2001).

Sentrale aspekt ved *Kunnskapsløftet* er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe i Hølleland 2007). Dette er imidlertid mer implisitt enn eksplisitt uttrykt. *Kunnskapsløftets* vektlegging av individuelle læringsstrategier har sitt grunnlag i et kognitivt læringssyn.

Det sentrale i *Kunnskapsløftet* er å skape en kultur for læring. Dette bunner i en oppfatning om at norsk skole ikke har vært god nok til å fremme læring hos elevene. *Kunnskapsløftet* legger føringer på tydelig definerte faglige mål, grunnleggende ferdigheter i alle fag og tilbakemelding og rettleiding som er tilpasset behovene hos den enkelte elev. Samt utvikling av digital kompetanse.

Kunnskapsløftet bryter med den forrige læreplanen, *L-97*, på mange vis. Den generelle delen i *L-97* er videreført, men for øvrig er *Broen* erstattet av *Læringsplakaten* og fagplanene er blitt sterkt rammepreget. Planen er et grunnleggende brudd med den detaljerte sentralismen når det

gjelder innhold og arbeidsmåter. Den er erstattet med lokal utvikling og avgjørelse når det gjelder innhold og arbeidsmåter, ut fra felles og generelle kompetansemål. Lokale læreplaner skal konkretisere undervisningsinnhold og undervisningsmåter. Som Peder Haug antyder, er grunnene først og fremst ideologiske (Haug i Hølleland 2007).

Lokal læreplanutvikling er et stort og krevende arbeid. Det fordrer betydelig faglig oversikt, og et tett og nært samarbeid mellom lærere på samme nivå og mellom nivåene. Og ikke minst krever det at skoleleder har oversikten over planarbeidet, slik at innhold, progresjon i innholdet og valg av arbeidsmåter henger sammen. Det er en forutsetning for at systemet skal fungere, slik at planene bidrar til å nå målene både for de enkelte fagene og for skolen som helhet.

Kunnskapsløftet innebærer metodefrihet for lærerne. Men dette innebærer ikke en invitasjon til privat praksis. *Kunnskapsløftet* er tydelig på at det er metodefrihet innenfor de rammene som skolen eller skoleeieren bestemmer. Dersom skolen skal utvikle en felles kultur for læring, må det foreligge en felles basis. Det er en sentral oppgave for skolelederen å utvikle denne.

I læreplanens generelle del beskrives det integrerte menneske som målet for skolens prosjekt:

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (*Kunnskapsløftet*).

En konstruktiv tilnærming til dette er avhengig av forståelse, kompetanse og handlekraft på ledernivå. Det er derfor avgjørende at skoleleder besitter den nødvendige innsikt, og samtidig har utvetydige forventninger og krav knyttet til sin lederrolle.

3.2. Tilpasset opplæring

Kjernen i *Kunnskapsløftet* er alle elevers rett til tilpasset opplæring. Det er også utgangspunktet for vår overbevisning om at kunst- og kulturfagene ikke bare i seg selv, men også gjennom sine arbeidsmåter, er avgjørende for at alle elever får nødvendige kunnskaper som grunnlag for videre læring. Dette kapittelet viser hvilke teoretiske rammer vi har å støtte oss til.

I læreplanens generelle del går det fram at opplæringens hovedmål er å ruste barn, unge og voksne til å møte oppgavene i livet og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen

skal gi den enkelte grunnlag for å ta hånd om seg selv og sitt eget liv. Samtidig skal man også ha overskudd og vilje til å hjelpe andre. I korttekst er opplærings mål å utvide elevenes ulike evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Utgangspunktet er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Dette er det såkalte barneperspektivet i norsk skole: Skolen skal tilpasse seg eleven og ikke omvendt.

Det er ikke innlysende hva det egentlig innebærer å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Like lite som en skole er et produkt som er ferdig til bruk, er en elev et ferdig individ som er på et visst nivå. Ingen har utviklet seg bare av seg selv. Elevene er i et samspill med omgivelsene og har et behov for noe å tøyse seg etter og vokse på.

Det er vel kjent, også fra pedagogisk teori, at motgang og nederlag kan spille en stor rolle når det gjelder den enkeltes vekst og modning. Skolen er ofte det stedet der barn for første gang møter de mer planmessige utfordringer og nederlag. Det grunnleggende spørsmålet, slik Guttorm Fløistad (1988) poengterer, er om en møter den rette motgangen og det rette nederlaget. Dersom de er for store, kan en lett bli brutt ned. Dersom de er for små, kan en brenne inne med uprøvde evner og muligheter. Det er derfor en sentral oppgave å gi tilpassede utfordringer. De siste tiårene har skolen strevd med dette. Likevel er skoletrøtthet, disiplinærproblemer og mobbing sørgelig aktuelle problemområder fremdeles. Kan dette skyldes at skolen, i sin natur, legger hovedvekten på intellektuelle utfordringer, - og i mindre grad tar hensyn til utvikling av følelser og vilje? I så fall strider dette mot barns medfødte nysgjerrighet og forskertrang. Det kan se ut som om vi utdanner fra nakken og opp.

En av skolens hovedoppgaver er å hjelpe elevene i deres vekst og utdanning. Dette blir kalt skolens identitets-skapende funksjon. Gjennom de erfaringene elevene gjør, lærer de seg selv å kjenne. Tilpasset opplæring innebærer derfor at undervisningen ikke bare skal tilpasses elevenes intellektuelle evner, men også deres kulturelle forutsetninger i vid forstand. Lovise Grøtta Grav (2007) drøfter den postmoderne kulturen i et kulturanalytisk perspektiv, og viser at den er kjennetegnet av pluralisering, differensiering og individualisering. Disse tre prosessene virker inn på barns og unges personlighetsutvikling, og gjør deres identitetsarbeid og livstolkning vanskeligere enn før, ettersom tradisjonene har mindre å si og de unge har lite å navigere etter.

En inkluderende skole handler om likeverd, slik det framgår av *Kultur for læring*. Slik Signe Kalsnes (2005) viser, vil tilpasset opplæring bety å verdsette de ulike kompetansene elevene har, og samtidig legge til rette for nye arenaer for faglig og personlig utvikling. Her er det skapende og kreative både selvsagt og nødvendig. Skolen må derfor være en kulturell arena, der en må synliggjøre den kulturelle kompetansen som elevene har. Dette finner vi grunnlag for i alle de stortingsmeldingene som omhandler ulike kunstfaglige sider ved skolen, og St.meld. nr. 39 (2002 – 2003), *Ei blot til lyst*, uttrykker det eksempelvis slik:

Kulturell kompetanse har både egenverdi, stor betydning for økt livskvalitet og for kvalifisering for framtid og arbeidsliv. Styrking av den kulturelle kompetansen hos barn og unge er en framtidsinvestering.

I dette perspektiv må skolen, slik Kalsnes (2005) framholder, utgjøre et kulturelt rom der tilstedeværelsen av det estetiske, det kreative og det skapende i elevenes opplæring og utvikling er både selvfølgelig og nødvendig.

3.3. Kvalitet i skolen

Regjeringen la våren 2008 fram en melding om kvalitet i skolen, St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*. I sum varsler denne meldingen en klarere nasjonal styring av skolen. I meldingen går det fram at vurderingen av kvalitet i grunnopplæringen byr på mange utfordringer. Ikke alle sider ved kvalitet i skolen lar seg måle. Det understrekes at en rekke mål, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom de undersøkelsene som har tatt temperaturen på norsk skole. På denne bakgrunn er det derfor vanskelig å vurdere kvaliteten i norsk skole, både når det gjelder utvikling over tid og i forhold til andre land.

Meldingen gir imidlertid uttrykk for bekymring for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok. Dette er eksplisitt omtalt som ferdigheter i lesing, regning og naturfag, med grunnlag i PISA-undersøkelsene.

Meldingen inneholder et forslag til nytt formål for opplæringen, som legger vekt på at opplæringen skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet.

I prinsippene for opplæringen, med *Læringsplakaten*, blir det fastslått at tilpasset opplæring skal være grunnleggende for fellesskolen. Elevene skal få kunnskap om ulike kulturer og erfaringer med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer.

Meldingen setter mål for hva som er kvalitet i grunnopplæringen. Disse målsettingene gir føringer for hva som skal prioriteres:

1. Alle elever skal mestre de grunnleggende ferdighetene
2. Alle elever som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring
3. Alle elever skal inkluderes og oppleve mestring

Meldingen gir altså ingen indikasjoner på hvordan det vanskelig målbare skal vurderes: Verdier, holdninger og det å utvikle ”det hele mennesket”. De sidene ved kvalitet som man innledningsvis er opptatt av, og som man strever med å dokumentere. Kvalitetsmålene knyttes til det kvantifiserbare med ankerfeste i de grunnleggende ferdighetene.

Det blir påpekt at det må stilles sterkere krav og forventninger til hva elevene skal lære. Dette medfører at skolelederne må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen, og at skoleeierne må sette krav til skolelederne om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid. Ledelsen på den enkelte skole skal styrkes gjennom at det stilles økte krav til skoleledernes kompetanse. Det blir foreslått å innføre skolelederutdanning med omfang på 30 studiepoeng for alle nytilsatte rektorer og rektorer som ikke har formell skolelederutdanning. Fra sentralt hold vil det bli stilt tydeligere krav til skoleeierne.

Meldingen varsler at utdanningsforskningen skal styrkes, og det skal etableres et nytt langsiktig forskningsprogram som skal ta for seg:

- fag og yrkesdidaktikk
- ledelse, styring og organisering av utdannings- og forskningsinstitusjoner
- vurdering, vurderingsformer og kvalitetsutvikling

I sum fremmer Kvalitetsmeldingen en rekke tiltak, men det kan synes som om det fremdeles er en viss distanse mellom retorikk og forslag til konkret aksjon.

3.4. ”Skapende læring”. Nasjonal strategiplan for kunst og kultur i opplæringen.

Kunnskapsdepartementet presenterte i 2007 strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen 2007 - 2010, *Skapende læring*. Dette er et sentralt styringsdokument for den estetiske

dimensjon og utvikling av kulturell kompetanse. Det overordnede målet for planen er å utvikle kunstfaglig, kulturfaglig, estetisk og skapende kompetanse hos barn, elever og ansatte i barnehage, grunnsopplæring og høyere utdanning.

Målgruppen for planen er alle barn og unge i barnehager, grunnsopplæring og kulturskoler. Samt de som arbeider med eller i tilknytning til kunst- og kunstformidling på ulike nivåer i opplæringen, studenter og de som arbeide med kunst og kultur i høyere utdanning og forskning.

De estetiske fagene i grunnskolen blir omtalt som musikk, kunst og håndverk, dans og drama. De blir framhevet at skapende virksomhet og refleksjon skal vektlegges i innhold og arbeidsmåter i alle fag.

Planen er delt inn i fem hovedområder:

1. Utvikle og styrke kunstfaglig kompetanse og kulturtilbudet i opplæringen i barnehage og grunnsopplæring
2. Styrke formidlingskompetanse i kunst og kulturfag i opplæringen
3. Utvikle varierte undervisningsformer og gode pedagogiske verktøy
4. Stimulere og dokumentere kunst- og kulturfaglig opplæring og utdanning
5. Gjøre sentrale deler av landets kulturarv og kulturelle uttrykk fra det flerkulturelle samfunnet tilgjengelig.

Ansvar for oppfølging og gjennomføring er lagt til ulike instanser. Kultur- og kirkedepartementet (KKD) har overordnet ansvar for regjeringens kulturpolitikk. ABM-utvikling, Statens senter for arkiv, bibliotek og museum, er KKD's rådgivende og utøvende fagorgan på dette området.

Utdanningsdirektoratet har hovedansvaret for oppfølging av planen og for å se tiltakene i sammenheng. Direktoratet skal samarbeide nært med Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Dette senteret er en sentral aktør i gjennomføringen av strategiplanen.

Strategien gir retning for holdninger og tiltak Til samme er det lansert 27 tiltak, og under hvert tiltak er det anført hvem som er ansvarlig for gjennomføring og innen hvilket tidsrom. Planen er å betrakte som retningsgivende for beslutningstakere på alle nivåer, og kommuner og fylkeskommuner oppfordres spesielt til å forankre tiltakene i helhetlig planlegging.

Strategiplanen påpeker at det er svært mange aktører som opererer innenfor kunst- og kulturfeltet med barn og unge som målgruppe.

Blant de sentrale aktører og interessenter er: Norsk Kulturskoleråd, Kunnskapsdepartementet, Kultur- og Kirkedepartementet, Utdanningsdirektoratet, ABM - utvikling, Nettverk for estetiske fag, frivillige organisasjoner, kommuner og fylkeskommuner som skoleeiere, fylkesmenn. Strategiplanen peker spesielt på behovet for at alle de ulike aktørene og satsingene blir sett i sammenheng, og at dette er avgjørende for at det utvikles gode samarbeidsmodeller som tjener målgruppen.

Planen presiserer at skoleledere må sørge for å gi elevene et allsidig læringsmiljø som kjennetegnes av kreative prosesser. Gjennom å stimulere den enkelte til kreativitet og estetisk sansing, skal det legges et grunnlag for nyskaping på mange områder, og elevene dyktiggjøres gjennom dette til å møte utfordringene i et framtidig arbeidsliv.

3.5. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

I januar 2007 ble det opprettet et Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, lokalisert til Høgskolen i Bodø. Senteret er et nasjonalt ressurscenter, og mandatet er gitt i 6 punkter. Senterets hovedoppgave er å bidra til flere kunstopplevelser og styrke kompetansen i kunst og kultur hos barn i barnehage, elever, lærere og skoleledere.

Videre skal senteret bidra til å fremme erfaringsutveksling mellom ulike bidragsytere, og løfte fram synergieffekter som oppstår ved erfaringsutveksling og samordning. Den nasjonale strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen, *Skapende læring*, vil være et sentralt dokument for senteret, og senteret skal bistå med å realisere planen. Det faglig arbeidet skal være basert på forsknings-, forsøks- og utviklingsprosjekter i nær kontakt med studenter og lærere.

I den strategiske planen blir det uttrykt forventning om at senteret skal initiere tiltak som vil ha umiddelbar betydning og effekt. Senteret er tiltenkt en viktig rolle i forbindelse med igangsetting, oppfølging og evaluering av tiltak i *Skapende læring*. Disse tiltakene skal være prioriterte områder i senterets arbeid.

3.6. Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken (DKS) ble introdusert som et nasjonalt tiltak i 2001, som et samarbeid mellom Kultur- og kirkedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet. Målet med DKS er å bidra til at alle elever i grunnskolen får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud. Det blir derfor lagt vekt på ” å sikre at elevane får fagkunnskap som grunnlag for kreative uttrykksformer og eiga formidling.... Og sikre borna gode møte med fagfolk på ulike kunst- og kulturfelt.” (St.meld. nr.38, (2002-2003).

Skoleeier har ansvaret for tilrettelegging av tilbudet og skal sørge for god forankring og innlemming i skolenes øvrige læringsarbeid. Stortinget vedtok i 2006 at *Den kulturelle skolesekken* skal være en varig ordning.

Forskningsinstituttet NIFU STEP fikk på bakgrunn av behandlingen av St.meld.38 (2002-2003) i oppdrag å evaluere ordningen. Evalueringsrapporten, ”*Ekstraordinært eller selvfølgelig?*”, forelå høsten 2006. Denne anbefaler blant annet en forenkling, tydeliggjøring og styrking av konkrete samarbeidsarenaer, og av brobyggings-funksjonene mellom kultur- og skolesektor.

St.meld. nr. 8 (2007-2008), *Kulturell skulesekk for framtida*, ble vedtatt av et samlet Storting våren 2008. DKS skal bidra til at alle elever får oppleve, gjort seg kjent med og utvikle forståelse for profesjonelle kunst- og kulturopplevelser av alle slag. Stortingsmeldingen poengterer opplevelsesdimensjonen i DKS, samtidig som den understreker betydningen av at tilbudene skal bidra til å nå læringsmålene i *Kunnskapsløftet*.

Meldingen legger særlig vekt på å utvikle samarbeidet mellom skolesektoren og kultursektoren. Et slikt samarbeid gir nye muligheter med hensyn til kunstformidling til barn, samtidig som det gir mange utfordringer til de involverte. En side kan være kunstnerens ønske om total kunstnerisk frihet. En annen kan være å lage en pedagogisk ramme om kunstformidlingen slik at den passer til skolens planer og behov. Det vil også være en grunnleggende utfordring i dette samarbeidet om eleven selv skal være medskapende, eller om man bare skal se eleven som mottaker. Dette er grundig behandlet i evalueringsrapporten *Ekstraordinært eller selvfølgelig?*

Evalueringen ble fulgt opp av St.meld. nr.8, (2007-2008), *Kulturell skulesekk for framtida*. Meldingen fastslår at *Den kulturelle skolesekken* er å betrakte som kjernen i regjeringen sin politikk for kulturformidling til barn og unge. I innledningen blir det slått fast at Norge skal bli en ledende kulturnasjon som legger vekt på kunst og kultur i alle deler av samfunnslivet. Meldingen tar sikte på å styrke samhandlingen mellom skole og kulturliv. Temaet ble behørig omtalt i forbindelse med evalueringa av DKS, og meldingen vektlegger betydningen av mer forskning knyttet til DKS. Tilsvarende har Kunnskapsdepartementet i sin strategiplan *Skapende læring* skissert opprettelsen av et nytt nasjonalt og internasjonalt evalueringsprogram for kunst og kultur i barnehage og opplæring.

Tiltaket *Den kulturelle skolesekken* er nedfelt i St. meld. 38 (2002-2003) fra Kultur- og kirkedepartementet. I denne beskrives det som en av utfordringene å etablere visjoner for en langsiktig og målrettet integrasjon av kunst- og kulturressurser i grunnskolen, sett i sammenheng med det til enhver tid gjeldende læreplanverk. I St.meld. 39 (2002-2003), *Ei blot til lyst*, ser man på kunst og kultur som del av helheten i det offentlige rom. I denne påpekes at interesse og engasjement for kunst og kultur skal stimuleres lokalt og vokse fram nedenfra. Dette er det viktig å ha for øye i de unges møte med kunst og kultur, ikke minst fordi det kan ligge en iboende fare i at profesjonelle overtar den estetiske treningen (Waagen 2002).

3.7. KOM! Prosjekt Kreativt oppvekstmiljø.

Norsk kulturskoleråd leder det landsomfattende prosjektet *Kreativt oppvekstmiljø, KOM!*. I perioden 2008-2010 gjennomføres prosjektet i begge Trøndelagsfylkene. Prosjektet er nært knyttet til *Den kulturelle skolesekken*, fylkesmannen og utdanningsinstitusjonene. Dette er en videreføring av den satsingen som gikk under navnet *Positivt skolemiljø (PSM)* på 1990-tallet.

KOM-prosjektets hovedmålsetting er å styrke ”hverdagsdimensjonen”. I den forbindelse er følgende mål uttalt:

- Motivere og stimulere til å bringe den estetiske dimensjonen inn i skolens hverdag i tråd med nye læreplaner, og følge opp tiltakene i strategisk plan for kunst og kultur i opplæringen.
- Øke bevisstheten om barns og ungdoms evne til nyskaping gjennom synliggjøring av deres skapende aktiviteter.
- Videreutvikle kompetansen i og rundt målgruppen, slik at arbeidet med lokal gjennomføring av DKS kan bidra til å skape en enda mer helhetlig kultursatsing i forhold til barn og unge.

Et vesentlig utviklingsområde for dette prosjektet er å utvikle samarbeidet mellom kulturskoler og grunnskoler i kommunene. Prosjektet skal utvikle kulturproduksjoner og gjøre deltakerne i stand til å gjennomføre disse. Det fokuserer spesielt på skoleledernes rolle i dette utviklingsarbeidet, og arrangerer egne bolker for disse lagt til de store fellessamlingene.

3.8. Kulturskolene som lokale ressurscenter

Opplæringslovens §13-6 pålegger kommunene å ha et kulturskoletilbud som er organisert i tilknytning til grunnskoler og kulturlivet ellers. Tilbudet kan organiseres i den enkelte kommune eller som interkommunalt samarbeid. Vi har opplevd en forholdsvis stor nasjonal satsing på Musikk- og Kulturskoler over flere år. Kjernevirksomheten i kulturskolene er rettet mot barn og unge som skal få opplæring i kunsthøgskole. Det er til dels stor variasjon i tilbudene, og de omfatter opplæring i musikk, dans, drama, teater, billedkunst, litteratur, kulturminnevern, husflidsteknikker, mv. Skoleeier bestemmer selv både omfanget av og innholdet i tilbudet.

Norsk kulturskoleråd har utviklet en rådgivende rammeplan for kulturskolene, *På vei til mangfold*. Denne baserer seg på det samme verdigrunnlaget som vi finner i læreplanverkets generelle del, og foranker dermed kulturskolens virksomhet til det samme verdigrunnlaget som grunnopplæringen bygger på. Rammeplanen peker på behovet for samarbeid på skoleleder-, lærer- og elevnivå. Dette finner vi også uttrykt i *Prinsipper for opplæringen* i læreplanverket:

Samarbeidet mellom skolen, kulturskolen, lokale lag, foreninger, og andre i lokalsamfunnet gir barn og unge muligheter til å videreutvikle sine evner og talenter gjennom aktiv deltakelse i kulturelle aktiviteter. (*Prinsipper for opplæringen*).

St.meld. nr.39 (2002-2003), *Ei blot til lyst*, vektlegger et godt samarbeid mellom kulturskolen og resten av grunnopplæringen. Her pekes det på mulighetene til å gjøre kulturskolene til ressurscenter for kunst og kultur i kommunene. Dette er tatt opp i strategiplanen *Skapende læring*, der det blir listet opp en rekke forslag til hvordan dette kan realiseres. Det blir presisert at det forventes samarbeid på ledernivå mellom grunnskole og kulturskole, og lagt ord på den avgjørende faktoren som ligger i at skolelederne engasjerer seg i og forplikter seg på dette.

Strategiplanen har et eget punkt, - det første, som omhandler hvordan kulturskolen kan videreutvikles som lokalt ressurscenter for barnehage, grunnskole og videregående opplæring.

Det uttrykkes en forventning om at kulturskolen skal bli en kulturell drivkraft for alle grunnskolene i kommunen, og den også skal bistå skolene i deres arbeid med kunstfaglig opplæring. Kommunen som skoleeier blir oppfordret til å utvikle kulturskolen i tråd med dette. Utviklingen kan realiseres på forskjellig måter, og det blir vist til blant annet disse innfallsvinklene:

- utvikle det tradisjonelle kulturskoletilbudet til å omfatte flere elever og kunstuttrykk
- utvikle samarbeid med skoler, lag og organisasjoner
- utvikle rollen som lokal tilbyder og arrangør av konserter, utstillinger og forestillinger
- utvikle samarbeid med skoleledere for å realisere *Skapende læring*
- sammen med lærerne i skolene bidra til at elevene når kompetansemålene i læreplaner for ulike fag
- utvikle samarbeidsprosjekter mellom grunnskolen og kulturskolen i estetiske fag og innenfor tverrfaglig undervisning i alle fag
- sambruk og samarbeid om tilgjengelige ressurser
- bidra til at elevene får møte profesjonelle kunstnere og kulturformidlere
- bidra til at *Den kulturelle skolesekken* benyttes aktivt i undervisningen

Kulturskolene står overfor et vegvalg, der skoleeier må ta stilling til om kulturskolen skal bli en premissleverandør for alle oppvekstmiljøer, eller en sentralisert tilbyder av tjenester til et avgrenset antall påmeldte og interesserte barn. Gjennom at kulturskolen i alminnelighet har bred kunstpedagogisk kompetanse, har den også potensial til å bevege seg fra tilbyderrollen mot rollen som premissleverandør. Men dersom kulturskolen skal bli et lokalt ressurscenter, forutsetter det at også den representerer flere uttrykk enn musikk. Og at disse uttrykkene bygges ut i større omfang enn i dag.

I tillegg til at kulturskolen må spille en mer aktiv rolle i forhold til grunnskolen, forventes det at den også skal være en bidragsyter og støttespiller for det frivillige kulturlivet. Det vil derfor være avgjørende for kulturskolenes utvikling at ressurscenter-begrepet fylles med et tydelig innhold som gir et godt grunnlag for beslutningstakerne.

3.9. Satsing på kreativ skole i andre land

3.9.1. Unesco og Arts in Education

Unesco har satt ” Arts in Education” på dagsorden. Kunst og kulturelle uttrykk blir av Unesco beskrevet som grunnleggende for å utvikle egen selvforståelse og forståelse på tvers av kulturer i flerkulturelle samfunn. I Lisboa, i mars 2006, ble det dannet et grunnlag for et bredt internasjonalt samarbeid om å styrke arbeidet med kunst og kultur i opplæringen og arbeid for å øke forståelsen for den estetiske dimensjonen i alle skolens fag: ”Road Map for Arts Education” (www.portal.unesco.org).

3.9. 2. England

Det britiske departementet som er ansvarlig for skole, har nylig skiftet navn fra *Department of Education and Skills* til *Department of Children, Schools and Families*. Regjeringen har lansert et stimuleringsprogram for musikkopplæring i grunnskolen med en økonomisk ramme på 3.5 milliarder kroner over 5 år. Programmet er lansert under mottoet: ”Hver grunnskole skal være en musikk-skole”. Skolelederne er sentrale i denne satsingen. England har de siste 20 årene gjennomført skoleutviklingsstrategier som har vært basert på basisfag og testing. På tross av denne innsatsen har PISA-resultatene holdt seg på middels nivå, omtrent der Norge også befinner seg på rankingen.

Den britiske regjeringen velger nå en annen strategi, med utgangspunkt i rapporten ”Nurturing creativity in young people”, utarbeidet i 2006. Satsingen innebærer å gjøre skolene til arenaer der kunst- og kulturtilbudene også gir rom for elevenes egen skapende aktivitet. En stor del av disse aktivitetene forutsetter oppdatert utstyr, og ca.500 millioner er derfor øremerket til innkjøp av instrumenter. Dette er et tydelig signal fra den britiske regjeringen om at den ønsker å styrke skolenes innsats innenfor disse områdene.

3.9.3. Kina og Korea

Også i Kina og Korea ser vi at kunst- og kulturfagene er på frammarsj. Det er særlig foreldregruppen som etterspør skolenes kreative fagområder. Begrunnelsen for satsingen synes å være at selv om den asiatiske produksjonsteknologien er allerede langt framme, ser de nødvendigheten av å utvikle kreativ kompetanse for å gjøre nye framskritt (Bamford 2006).

3.9.4. The Wow Factor

”The Wow factor: Global research perspectives on the impact of the arts in education” (Bamford 2006), rapporterer funnene i et UNESCO-prosjekt utført i samarbeid med Australia Council for the Arts og the International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA). Det ble undersøkt og evaluert standarder for kunstfaglig opplæring fra mer enn 60 land over hele verden. Målet var å etablere et internasjonalt kompendium på den forskningen som viser hvilken betydning kunstfaglige programmer har på opplæringen for barn og unge i ulike deler av verden. Dette for å forstå rådende trender og gi eksempler på modeller for beste praksis på dette feltet.

Begrepet ”wow-factor” innenfor opplæring blir brukt i betydningen

the excitement and unexpected results that are difficult to be definitive about but have enormous impact on the teachers, artists, children and even communities where effective arts-rich education occurred (Bamford 2006)

Altså et begrep som omhandler begeistring og uventede resultater. Noe som det er vanskelig å si noe bestemt om, men der det finnes kunstfaglig opplæring av høy kvalitet, vil det ha stor innflytelse på lærere, kunstnere og samfunn.

Kunstfaglig opplæring, slik den er definert i prosjektet, sikter mot å formidle kulturarven til barn og ungdom, og å sette dem i stand til å skape sitt eget kunstneriske språk og bidra til deres helhetlige utvikling.

Undersøkelsen legger til grunn at opplæring kan foregå på mange ulike arenaer og omfatte mer enn å tilegne seg regne-, lese- og skriveferdigheter. Med denne definisjonen av opplæring, finner vi at

wisdom is engendered through skills, concepts, understandings and knowledge. Education is acknowledged to be a force in cultural development and to involve an understanding of tradition and contemporary and future society and practices. (Bamford 2006)

I en utdanningskontekst er dette altså noe som skapes gjennom ferdigheter, begreper, forståelse og kunnskap. Utdanning blir anerkjent som en kraft til kulturell utvikling, noe som også innebærer en forståelse av tradisjon, samtid og framtid.

Undersøkelsen deler funnene inn i to aspekter:

- opplæring *i* kunstfag
- opplæring *gjennom* kunstfag

Opplæring *i* kunstfag beskrives som vedholdende og systematisk læring i ferdighet, måter å tenke på og i presentasjonen av de enkelte kunstformer: musikk, dans, drama, billedkunst mv. Opplæring *gjennom* kunstfag beskrives som bruk av kreativ og kunstnerisk pedagogikk i opplæringen i alle fag.

Opplæring *i* kunstfag og opplæring *gjennom* kunstfag blir å betrakte som utfyllende og kompletterende. De er gjensidig avhengig av hverandre, og undersøkelsen konkluderer med at det ikke er mulig å ta i bruk enten bare den ene eller den andre og likevel oppnå helhet og positiv effekt i opplæringen.

En hovedkonklusjon er at opplæring *gjennom* kunstfag ”enhances overall academic attainment, reduces school disaffection and promotes positive cognitive transfer” (Bamford 2006). Når man bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk i opplæringen, er det altså dokumentert en økning i de samlede akademiske prestasjoner, redusert uvilje mot skolen og positiv kognitiv overføring. Men det er verdt å merke seg at undersøkelsen slår fast at man bare fant denne effekten der man hadde programmer av høy kvalitet. Programmer av dårlig kvalitet hadde ingen eller sågar negativ effekt.

En annen hovedkonklusjon er at kunstfaglig utdanning av god kvalitet blir kjennetegnet ved et sterkt partnerskap mellom skolene og kunstorganisasjonene utenfor skolen. Det vil si at dette ikke er et anliggende for skolen alene, men at lærere, kunstnere og samfunnet deler ansvaret for at programmene blir gjennomført. Særlig innenfor dette området, - opplæring *gjennom* kunstfag, antyder rapporten at ytterligere forskning sannsynligvis vil kunne avdekke ytterligere fordeler.

The Wow Factor er den første omfattende analysen av forskningsbaserte case-studier fra ulike deler av verden, og søker å gi svar på hva som er god kunstfaglig opplæring og hvilke fordeler man kan vise til for undervisning i kreative fag eller ved bruk av kreativt pregede undervisningsmetoder. Men undersøkelsen berører i svært liten grad aspekter ved ledelse av utdanningsinstitusjoner. Det er lærerens rolle som blir trukket fram.

KAPITTEL 4. SKOLELEDELSE OG SKOLEUTVIKLING

Dette kapitlet omhandler ulike utfordringer og dilemmaer vi ser for skoleleder, og peker fram mot vårt forskningsprosjekt som blir behandlet i kapittel 5. Det er lite relevant forskning på dette feltet, både nasjonalt og internasjonalt. Her synes det å være store, hvite felt på kartet. Vi vil referere til den forskningen som finnes og er aktuell, særlig den som er knyttet opp mot *Den kulturelle skolesekken* og den svært aktuelle undersøkelsen *The Wow Factor*.



4.1. En lærende organisasjon

Alle i en organisasjon må ta ansvar for å realisere felles mål. Det er ikke bare et ansvar for skolelederen. Dette kommer til uttrykk i St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, der vi blant annet kan lese at:

Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. (*Kultur for læring*)

Meldingen understreker behovet for faglig og pedagogisk ledelse, og sier at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan ta vare på egen læring og bli lærende organisasjoner. I dette ligger at en er bevisst skolens kunnskapsmål. *Kunnskapsløftet* er en målorientert reform, der læreplanene er utgangspunkt for utviklingsarbeidet på skolene. Reformen er samtidig en

innholds- og strukturreform. I dag er det en sentral forventning til skolelederen at han skal være en pådriver i utviklingsarbeid. At han med andre ord skal være en utviklingsleder, som Grøterud/Nilsen (2001) betegner det.

Kjennetegnet på en organisasjon som lærer, er en som har evne til både å arbeide med et framtidsperspektiv og å arbeide målbevisst med sin egen forståelse av virkeligheten. Elever og foreldre stiller helt andre krav til virksomheten enn før. Det blir derfor en utfordring hvordan man kan lede skolen i omstillingsprosesser med disse rammefaktorene.

Det er en stor utfordring i en kommuneorganisasjon at det er til dels store forskjeller mellom skolene når det gjelder forankring av den estetiske dimensjon i egen organisasjon. Det kan være et problem at noen skoler har kommet relativt kort med organisasjonslæring, ettersom dette har stor innvirkning på bruken av kulturelle uttrykk. Strategiplanen *Skapende læring* har gitt økt trykk på dette. Det medfører at skoler som har gode strategier for bruk av kulturelle uttrykk, gjerne kombinert med god erfaring, vil ha grunnlag for å ta fatt i disse utfordringene nokså kjapt. Mens skoler som ikke har et slikt grunnlag, vil ha en lang veg å gå. Dette er i tråd med det vi ser av vårt prosjekt.

4.2. En skole i utvikling

Stortingsmeldingen *Kultur for læring*, som *Kunnskapsløftet* bygger på, understreker at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. I meldingen understrekes det at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, og det blir framhevet at åpenheten rundt skolens resultater vil stille rektor overfor nye oppgaver.

For skolelederen blir det viktig å legge opp til bevisste læringsprosesser for å oppnå utvikling i skolen. Som Dalin og Rust (1983) har vist, kan en ikke uten videre gå ut fra at summen av individuell læring i et kollegium fører til at organisasjonen lærer. Det innebærer at skolelederen må arbeide både med prosesser og relasjoner når målet skal være en lærende skole, og at utviklingsarbeidet må integreres i det daglige livet på skolen og være knyttet til primæraktiviteten.

Dersom en skole skal være i utvikling, er det en forutsetning at ledere og lærere selv har et ønske om å være i kontinuerlig utvikling. I dette ligger en forventning om at de selv tar initiativ til å systematisere erfaring, slik at det kan bli kunnskapsutvikling i organisasjonen. Hovedutfordringen for skolen som lærende organisasjon, er utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring for elever og personalet som profesjonelt fellesskap. Da er det avgjørende å styrke skoleledelsen og personalets evne til å evaluere resultatene av egen praksis. Det er et særlig ansvar for skolelederen å sette i gang slike prosesser. Et bevisst, åpent og reflektert forhold til den virksomheten som blir utført, er det viktigste grunnlaget for profesjonell skoleledelse.

Utviklingskompetanse må betraktes både som forutsetning og som læringsresultat. Det vil derfor være avgjørende å få kollegiet til å engasjere seg i utviklingsarbeidet. Økt bruk av kulturuttrykk i elevenes læringsarbeid, forutsetter at en har en felles forståelse av de pedagogiske implikasjonene dette medfører, og den endringen av lærer- og elevrollen som vil følge med.

Vi bygger på at kulturen i en organisasjon ikke er noe som blir valgt, men som blir utviklet gjennom felles erfaring og læring. Slik Monsen (i Grøterud/Nilsen 2001) viser, innebærer dette en såkalt konstruktivistisk ide om læring, der tre moment blir framhevet: En sosial, en kulturell og en konstruktiv prosess. Poenget er at aksjonslæring blir lagt opp med lærerteamet som sosial ramme, og skolens kultur virker inn på og kan være premiss for arbeidet i teamet.

Gunn Imsen (1997) opererer med 10 særtrekk ved skoler i utvikling. Dette kan synes omfattende, men kjernen i det er at det blir lagt sterk vekt på fellesskapet på en slik måte at det ikke blir ”tvang til tro”. Her må en altså balansere mellom felles holdning og aksept for individuelle forskjeller. Men basis er en sterk vekt på grunnleggende verdier, kombinert med det å være nysgjerrig etter å prøve noe nytt. En lærende organisasjon forutsetter at alle tar del. Selvutvikling betyr imidlertid ikke at skolen må gjøre alt selv, uten korrigeringer og impulser utenfra. En utvikler seg i møte med andre, der perspektivbrytinger og perspektivmøter er nødvendige ingredienser.

4.3. Skoleleder som vegviser og stifinner

Det er flere forhold som gir grunn til å gi skoleledelse økt oppmerksomhet. Ivar Frønes (2006) peker på at humankapitalens økende verdi gir skolen andre funksjoner enn i industri-

samfunnet. Skolen kan framstå gjenkjennelig uendret både i bygninger og innhold, men funksjonen og posisjonene i samfunnet forandrer seg. Endringene i samfunnet blir reflektert i skolen, og det gir nye utfordringer for skolelederen. Ikke minst i et internasjonalt perspektiv. Elevene tar med seg sine ulike kulturer inn i skolen, og så vel globale som nasjonale utfordringer blir reflektert i det elevene arbeider med.

Evalueringen av *L-97* viser at ledelsen ved skolene er svært viktig for utviklingsgraden ved skolen (Haug i Hølleland 2007). Men vi ser også at det er store variasjoner mellom kommuner, skoler og innad i skoler. Jevnt over er det en slående mangel på endring, særlig i ungdomsskolen. Det blir lansert to mulige årsaker til dette. Det kan for det første være en konsekvens av at skoleeiere og skoleledere i varierende grad har tatt ansvaret for at skolen skal få de nødvendige kvalitetene. Skoleutvikling er mange steder privatisert til den enkelte skole og den enkelte lærer. For det andre kan det skyldes mangel på systematisk metodeutvikling, samt at de arbeidsformene skolen benytter ikke er tilstrekkelige.

Gunn Imsen poengterer at læreren er den sentrale aktøren i undervisningsarbeidet, med den følge det har for pedagogisk styring av praksisfeltet. Hun problematiserer det grunnleggende spørsmålet om undervisning egentlig kan styres, og i forlengelsen av det om hvor stor skolelederens påvirkning egentlig er. Hun viser til at hun har funnet svært små spor etter skolelederen i lærernes undervisning: ”Jeg måtte konkludere med at sporene etter skolens ledelse stoppet ved dørstokken til klasserommet.” (Imsen i Hølleland 2007).

Det som trolig er mest styrende for læreren, er læreplaner og lærebøker. Men ikke minst omfatter det elevenes forutsetninger, verdier og holdninger, særlig uttrykt gjennom kommersialisert barne- og ungdomskultur.

Forventningene til skolelederen og skolelederens kompetanser avviker fra kravene til læreren som profesjonell yrkesutøver, eller kommer i tillegg til lærerkompetansen. For tilsetting av lærere gis det spesifikke krav til utdanning. Det er ikke tilfelle for skoleledere etter endringen av Opplæringslovens § 9-1 i 2003. For tilsetting av skoleledere gjelder følgende formulering: ”Kvar skole skal ha ei forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ leiing.” (Opplæringsloven § 9-1). Ved ansettelse av rektor gir dette skoleeier anledning til en skjønnsmessig vurdering av hva pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper innebærer.

Leif Moos (2004) påpeker at det er strid om å definere skoleledelse, og at dette ikke minst dreier seg om hvorvidt lærerfaglig profesjonsutdannelse og profesjonell erfaring med lærerarbeid er en nødvendig forutsetning for god skoleledelse. Knyttet til norske forhold, kan det være dekkende å se på skoleledelse som en profesjon under oppbygging (Hegtun 2007). En slik forståelse underbygges av flere forhold, blant annet nye og endrede krav til skolelederrollen i form av ansvar og profesjonalitet både fra myndigheter og foreldre.

I OECD-rapporten ”Improving school leadership” (OECD 2007), blir det lagt ord på sterke og svake sider ved arbeidet med skoleledelse her til lands. Det blir trukket fram som en styrke at St.meld 30, *Kultur for læring*, presiserer at det er politisk vilje til å styrke ”tydelig og kraftfull” ledelse i skolen, og at dette er fulgt opp i *Kunnskapsløftet* og kompetansestrategier. Det blir også vist til at kompetanseutvikling for skoleledere har vært et prioritert felt helt fra 1960-tallet gjennom ulike program.

På den annen side blir det påpekt at det er en svakhet at på tross av en langvarig og bredt anlagt satsing, har vi ikke kunnskap om hvorvidt vi har gode skoleledere i Norge. Slik Arnhild Hegtun (2007) viser, foreligger det ikke systematisk dokumentasjon om satsingene. Og det er høyst ulike syn på hva som gir størst effekt både for skoleleder, skolen som organisasjon og arbeidssted, og ikke minst for læringsresultatet til den enkelte elev.

For en leder er det nødvendig, men ikke tilstrekkelig, å lære seg kommunikativ ferdighet. Det avgjørende er hvilken grunnholdning lederen har til andre mennesker, og ikke minst hvilken oppfatning lederen har av hvordan mening blir skapt og læring skjer. Det kan være grunnlag for å hevde, slik Arnhild Hegtun argumenter for, at skolelederens profesjonelle pedagogiske kompetanse må bestå blant annet av å kunne kommunisere med lærere om undervisning og læring. Og at dette relateres både til den enkeltes praksis og teori samt relasjonene mellom leder, lærere, elever og foreldre.

Det er godt dokumentert at ledelsen er avgjørende for å lykkes med utviklings- og endringsarbeid, og at organisasjonsutvikling har vært mest vellykket ved de skolene der skolelederen har vært aktivt medvirkende (Erstad 2005). I denne sammenheng vil vi legge vekt på rektors rolle som kulturskaper i endringsprosesser, og for utvikling av samarbeid mellom lærerne som forutsetning for endring. En viktig side er å sette seg inn i nye ideer og

være aktivt søkende etter nye løsninger. Vi vet, blant annet fra PILOT-prosjektet (2004), at det er avgjørende at ledelsen er pådrivere i utviklingsarbeidet, og at det blir satt av tid til å drive endringsarbeid og etablere arenaer for å drøfte erfaringer. Det er også vist at det er viktig at en har faglige drivkrefter i kollegiet.

Både på kommunenivå og skolenivå er det store og krevende oppgaver knyttet til å utvikle skolen som en lærende organisasjon, der et felles læringssyn må ligge til grunn. Dersom skolen skal være i målrettet utvikling der kulturell kompetanse er en integrert del av elevenes læringsarbeid, handler det etter vår mening først og fremst om læringssyn.

I den generelle delen i læreplanverket går det fram at opplæringens hovedmål er å ruste barn, unge og voksne til å møte oppgavene i livet, og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal gi den enkelte grunnlag for å ta hånd om seg selv og sitt eget liv. Samtidig skal man også ha overskudd og vilje til å hjelpe andre. Kort sagt er opplæringens mål å utvide elevenes ulike evner til erkjennelse, opplevelse, utfoldelse og deltakelse. Utgangspunktet er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Dette er som tidligere omtalt selve barneperspektivet i norsk skole: Skolen skal tilpasse seg eleven og ikke omvendt.

4.4. Utfordringer og dilemmaer

Hverdagen som skoleleder er preget av ulike og til dels motstridende forventninger. Rektor kommer gjerne i et krysspress mellom den formelle styringen ovenfra og den uformelle nedenfra. Mellom et legalt fundament og et legitimt fundament for ledelse. I tillegg eksisterer en forventning om at rektor skal skape en selvstendig lederrolle på skolen. En rolle som er profesjonell. Slik Jorunn Møller (2001) viser, vil det ofte være spenning mellom det legale og det legitime grunnlaget for ledelse. Forventninger fra elever, foresatte og lærere kan være helt andre enn de som kommer fra overordnede nivå.

Det legale fundamentet for ledelse kan i seg selv være problematisk. Med økende kommunalisering av skolen, og en nasjonal tradisjon for desentralisering av myndighet, kan rektor bli utsett for krysspress fra de overordnede på kommunalt og statlig nivå. Jus og økonomi blir lokale tema, mens læreplaner og vurdering blir statlige virkemiddel. Rektor må i det daglige arbeidet vende seg til nærmeste overordnede, som er det kommunale nivå. Hvorvidt kommunen i økende grad legger mål - middel - tenkning til grunn også for skolen er

et aktuelt tema. Budsjetstyring og effektiv forvaltning er viktige elementer i en målstyringsmodell etter mal av New Public Management (Karlsen 2002).

Skoleleders utfordringer er komplekse, og de formes av ytre og indre forventninger og krav til rollen. Dilemmaene er relatert til styring, fag, personalledelse og økonomi. Vi ser hvordan dette blir polarisert i forholdet mellom New Public Management (NPM) og pedagogisk ledelse. NPM er kjennetegnet ved mål, middel og resultat, og rapportering med fokus på effekt og kostnadseffektivitet. Pedagogisk ledelse relateres derimot til mål, middel og resultat med rapportering ut fra pedagogiske begrunnelser.

Det vil alltid være et stort press på skoleleder for å være døråpnere for ulike interesser og satsinger som ønsker innpass i skolen. Her er det viktig å skille mellom hva som forventes av kunnskap og ferdigheter hos skoleleder innen de aktuelle fag- og emneområdene, og hva som forventes å være tuftet på et kunnskapsgrunnlag i ledelse. Skoleleder kan være døråpner for satsinger i skolen uten nødvendigvis selv å ha spesifikk kunnskap på alle andres fagfelt. Slik Hegtun (2007) argumenterer for, vil skoleledelse forstått som profesjon derfor innebære å argumentere for og begrunne valg og beslutninger pedagogisk med utgangspunkt i elevens læring og utvikling.

Rektors lojalitet bør i utgangspunktet være grunnfestet hos elevene og deres læring. Men ikke sjelden er det kravet til lojalitet oppover i systemet som blir trukket fram. Både Opplæringsloven og læreplanen er klare på at tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all opplæring i skolen. Men det er ikke alltid lett å se dette igjen i god praksis. Det kan være flere grunner til dette, men det skyldes neppe tilfanget av pedagogisk teori. Snarere kan det ha sammenheng med den tradisjonelle detaljstyringen av skolen: Alt fra styring av rammetimetall, klassedeling og kvalitet på vurderingsordninger, til arbeidsavtaler for lærerne.

4.5. Lærerrollen. Tradisjon og nytenking.

Læreren er i krysningpunktet mellom skolens tradisjonelle forankring i kulturarven og elevene som representanter for den nye tid. Det synes klart at moderne teknologi og mediekultur er med på å endre maktforholdet mellom lærer og elev. Også elevrollen blir en annen. Vi ser konturene av den multimediale elev som møter en organisasjon som i stor grad bygger på andre artefakter. En organisasjon som dermed ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre

læringsmøtene motiverende. Dette må man ta konsekvensen av i skolen, og det representerer ikke minst en stor utfordring for skolelederen.

Lærere har en tendens til å undervise slik de selv ble opplært og undervist. Dette er grundig dokumentert. Det er noe å bryne seg på i forhold til omstilling og skoleutvikling, fordi man i utgangspunktet gjerne vil savne en pedagogisk visjon om hva den nye lærerrollen innebærer når den møter nye utfordringer. I lys av dette er det ikke rart at lærere opplever uvante og uoversiktlige situasjoner når elevene er mer eller mindre på selvstyr innenfor kulturuttrykk der læreren ikke alltid er husvarm.

Da vil det være avgjørende å ha klare tanker om i hvilken grad man er i stand til å skape nye, reelle handlingsrom for å framme læring og utvikling. Lærers oppgave er å lede elevene på veg mot læringsmålene. May-Brit Postholm (2004) påpeker at læreren derfor må tolke elevenes intensjoner, tro og motiv før man kan finne ut hvordan man på best mulig måte kan støtte eleven i læringssituasjonen. I dette ligger at lærerne må få tilbake sin tapte autoritet, slik at de ut fra egen vurdering av undervisningssituasjonen kan legge til rette for gode læringsprosesser. Også elevene kan medvirke til gode læringsmiljø dersom deres kunnskap og kompetanse blir verdsatt og tatt i bruk. Wolfgang Klafki formulerer det slik:

Undervisningsplanlegging kan aldri være mer enn et åpent utkast, som skal kvalifisere læreren til å handle fleksibelt i undervisningen. Målestokken for didaktisk kvalitet er ikke i hvilket omfang den reelt avviklede undervisningen svarte til planen, men derimot om planleggingen muliggjorde en didaktisk begrunnbar, fleksibel handling for læreren, og for elevene muliggjorde produktive læreprosesser. (Harald Jarning i Steinsholt/Sommerro 2006, s.224).

Kjernen i dette er å ta vare på det pedagogiske øyeblikk, en situasjon der læreren gjør noe som er velvalgt og konstruktivt for læringen til en elev. Pedagogisk nærvær forutsetter oppmerksomhet og åpenhet for hvordan ulike elever opplever skolen. Innen pedagogisk forskning har særlig Elliot Eisner viet oppmerksomhet til de estetiske og kreative sider ved undervisning. Erling Lars Dale har også berørt dette. Eisner holder fram det uttrykksfulle, situasjonspregede og uforutsigbare som vesentlige trekk ved undervisningen. Eisners poeng er at læreren må søke etter undervisningens slutt punkt og mål i samhandling med elevene, i stedet for å søke etter effektiv realisering av forutbestemte målsettinger. Dale (2001) peker på de dramaturgiske aspektene ved lærergjerningen. Begge er opptatt av kvaliteter som dels krever planlegging, men som ikke minst krever skapende samhandling som ikke kan

forhåndsprogrammeres. Både estetikk og improvisasjon er dermed viktige sider ved lærerens evne til problemløsning.

Men improvisasjon er ikke en form for mindreverdige nødløsninger når alt det planlagte har gått galt. Her ligger det muligheter i å forstå undervisning ut fra dramaturgiske termer. Slik Geir Karlsen (i Steinsholt/Sommerro 2006) påpeker, må det være element av samarbeidsimprovisasjon til stede i undervisningen. Ingen kan være tilhørere. Alle må utfordres til å bli deltakere. Det grunnleggende aspektet ved improvisasjonen blir dermed at den skal utfordre undervisningen til det som ennå ikke er, men som *kan bli*. Dette i motsetning til den undervisningstradisjonen som handler om å framstille og fastholde det som *var*, som innebærer en søken etter fasitsvar. Gunn Imsen drøfter improvisasjon som et samspill med erfaring, elevene og lærematerialet. En improvisasjon som har den erfarne læreren som forutsetning. All undervisning må bygge på dialog med elevene, og man risikerer alltid å møte noe uventet: ”Derfor må forberedelse alltid finne sin plass mellom det pedagogisk gjennomtenkte og øyeblikkets krav til improvisasjon” (Imsen 1999).

Dette gir uttrykk for det spenningsfeltet som både lærerrollen og skolemiljøet er plassert i: Forholdet mellom en endrings- og konserveringsstrategi. I lys av dette kan vi se på arbeidet med ulike kunstuttrykk både som redskap for endring og som et effektivt middel for å ta vare på det eksisterende. Hovedelementer i et slikt utviklingsarbeid vil være:

- selvfornyende praksis, evne til å utvikle seg selv
- kontinuerlig kompetanseutvikling
- selvvalgte endringer basert på egen energibruk
- kreativ og eksperimenterende praksis
- læring integrert i det daglige arbeidet
- problemorientert utviklingstenkning
- godt utviklet pedagogisk og faglig kommunikasjon
- egen kunnskapsbase
- samarbeidsorientert kultur
- ledelse som utfordrer og støtter lærings- og utviklingsprosesser

Her ligger det en stor oppgave for skolelederen som utviklingsagent i egen organisasjon.

4.6. Forskning

Forskning på kunst og kultur i opplæringen er viktig for å frambringe ny kunnskap om fagfeltet. Det gjelder så vel fagområdenes posisjon som deres funksjon. Ikke minst bør forskningen sikte mot å gi innsikt i hvordan kunst og kultur kan bidra til å realisere skolens læringsmål, og hvordan de medvirker i en helhetlig dannelsesprosess i lys av et utvidet kunnskapssyn.

I Norge er det iverksatt en del forskningsprogram som har ambisjoner om å belyse det ovennevnte. Disse er kort omtalt i strategiplanen *Skapende læring*. Det gjenstår å se om disse programmene også vil sette lys på skoleledelse i denne sammenheng.

Våre undersøkelser viser at det foreligger lite relevant forskning innen feltet skoleledelse. For oss har det vært særlig interessant å etterrørte følgende:

- finnes det forskning som viser at visse ledelsesmetoder er effektive for å fremme læring i skolen?
- finnes det forskning som viser om bestemte forhold og sammenhenger bidrar til mer læringssentrert ledelsespraksis i skolen?

Resultatene av våre søk viser at det er lite å finne. Det er smått med forskning og data når det gjelder skoleledelse i Norge. Vi savner dokumentasjon på mye innen dette feltet. Det finnes ingen oversikt over hvordan forholdet mellom krav og støtte praktiseres fra skoleeier overfor rektor, eller hva slags formell utdanning skoleleder har. Det finnes ingen forskning på ledelsesmetoder og effektivitet for læring, og heller ikke på læringssentrert ledelsespraksis. Vi finner heller ingen forskningsmessige resultater, eller pågående forskning, om effekten for ledere som gjennomfører studier i utdanningsledelse (Hegtun 2007).

På lokalt nivå finner vi enkelte kommuner og fylkeskommuner som har kvalitetssystem som gir relativt god informasjon om skolelederne, men det er høyst ulike syn på hva som gir størst effekt. Dette er referert i den norske bakgrunnsrapporten til studien "Improving school leadership" (OECD 2007).

Når ledelse blir omtalt i nasjonale dokumenter, er det gjerne læreren som blir beskrevet. I liten grad er det skolelederen som blir trukket fram når utfordringer og oppgaver i sektoren blir beskrevet i planer og strategier.

Forskning på kunstfaglig opplæring i grunnskolen er et forholdsvis neglisjert område i Norge. For så vidt også internasjonalt, selv om vi finner en del studier i hovedsak utført i USA, Canada, Australia, Finland og Storbritannia. Resultatene av denne forskningen viser et gap mellom antatte retningslinjer, som gir uttrykk for å verdsette kunstfag i opplæringen, og praksis i skolen. Praksis kommer vesentlig dårligere ut enn de målene som er nedfelt i retningslinjene. Det er imidlertid så langt ikke blitt utført noen omfattende analyse på global forskning innen feltet. Dette til tross for at en rekke studier gir uttrykk for fordelene av kunstfag (Bamford 2006).

De senere årene har *Den kulturelle skolesekken* vært gjenstand for forskning som i stor grad fokuserer på barns møter med kunst og kultur. Det gjelder både kvalitativ og kvantitativ forskning. Flere hoved- og masteroppgaver har hatt dette som tema. I forbindelse med DKS-satsingen, er det også utarbeidet flere rapporter som i hovedsak handler om organisering av denne relatert til suksessmålene. Dette gjelder bl.a. NIFU skriftserie 21/2003: *DKS-forskning, utvikling og evaluering* og NIFU STEP rapport 5/2006: *Ekstraordinært eller selvfølgelig?.* Et gjennomgående trekk i denne forskningen er at det blir understreket hvor avgjørende det er at satsingen er forankret i skolens virksomhet. Det materialet vi har gjort oss kjent med, berører imidlertid i svært liten grad ledelse av dette arbeidet. Det kan man undre seg over, ikke minst med tanke på hvor betydningsfull denne satsingen anses å være i forhold til prioritering av statlige midler.

NIFU step (21/2003) påpeker riktig nok et behov for å kartlegge lokale og regionale forskjeller knyttet til skolens handlingsrom og forståelsen av DKS ved den enkelte skole. Rapporten omtaler også at det bør siktes mot en kunnskapsproduksjon som har ambisjoner om å kaste lys over samspill mellom ulike sosiale og kulturelle kontekster som formidlingsprosjekter innenfor DKS befinner seg i. Skoleledelse nevnes ikke eksplisitt i det materialet vi har gjort oss kjent med. Det foreligger heller ikke forskning i Norge som kan påvise sammenhenger mellom bestemte kompetanseområder og skolers effektivitet (Utd.dir. 2007).

Evalueringen av L-97 peker på at det ikke er mulig å trekke klare konklusjoner om hvilke arbeidsformer som gir best læringsresultat. Det blir antydnet at det kan ha sammenheng med at lærere og elever er forskjellige, og at de mestrer og profitterer ulikt på forskjellige arbeidsmåter. En variert bruk av metoder for undervisning, opplæring og organisering av

elever vil derfor være nødvendig for å realisere en skole som er god for alle. Sentralt i dette er å endre arbeidsmåtene i skolen fra å være mest formidlingsorienterte til å bli mer aktivitetorienterte. Og det krever tiltak som bryter den tradisjonen som alltid har rådd i skolen (Haug i Helleland 2007).

4.7. Det lokale handlingsrommet

Samfunnet og verden omkring oss er preget av gjennomgripende endringsprosesser. Det som særmerker vår egen samtid, er farten på utviklingen og den verdensomspennende rammen som vi har som referanse, faktorer som henger nøye sammen med medie- og teknologiutviklingen. Begrep som blir brukt for å legg ord på den samfunnsformen vi er en del av i dag, er blant annet informasjonssamfunnet, kunnskapssamfunnet, nettverkssamfunnet, risikosamfunnet eller det hyperkomplekse samfunnet (Erstad 2005).

Skolens økte handlingsfrihet kommer til uttrykk på forskjellige måter. Ved innføringen av *Kunnskapsløftet* ble den forrige læreplanens del II redusert med 33 sider, fra 34 til 1. Prinsipper og retningslinjer ble erstattet med *Læringsplakaten*, en 11 punkts oppstilling som er ment å gi retning og legge nødvendige føringer for arbeidet i grunnopplæringen. Der ett av punktene som tidligere omtalt omhandler blant annet den kulturelle dimensjon.

I etterkant av regjeringsskiftet i 2005, ble det signalisert at det ville skje endringer i forhold til del II, og KD sendte i mars 2006 ut et høringsdokument med tittelen "Prinsipper for opplæringa". Der er det blant annet lagt ord på et sterkere kollektivt perspektiv på læring, og dannelsesperspektivet er omtalt på et bredere grunnlag. Betydningen av kulturell kompetanse blir understreket, og det heter blant annet at:

skolen skal legge til rette for elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette skal gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet. Opplæringa skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvforståelse og identitet, respekt og toleranse. (*Prinsipper for opplæringa*).

Historisk sett har det lokale handlingsrommet aldri vært så stort som i *Kunnskapsløftet*. Generelt kan vi si at jo flere regler og rammer som blir erstattet av statlige krav om resultat og måloppnåelse, desto mer øker frirommet for kommuner og skoler for selv å sette preg på hverdagsarbeidet (Berg 2003). Utfordringen er hvordan vi stiller oss i det daglige arbeidet. Et

viktig aspekt ved dette er i hvilken grad skolen som organisasjon har aktørberedskap som kan møte denne reformen og utfordringen. Det innebærer blant annet hvilke kunnskaper, ferdigheter og relasjoner som er i personalet, mellom elever, i skole - hjem samarbeidet og hos skoleledelsen.

4.8. Hovedutfordringer

Innad i skolen er det en sentral oppgave å enes om at en elevsentrert innfallsvinkel må medføre endret praksis i forhold til den tradisjonelle formidlerrollen. Satsing på den estetiske dimensjon utfordrer ulike sider ved skolen. Vi vil holde fram fire sentrale punkt:

For det første blir skolen utfordret som institusjon, gjennom at den estetiske dimensjon gir muligheter til kommunikasjon og samhandling som bryter de tradisjonelle rammene for skolens aktiviteter.

For det andre rokker den estetiske dimensjon ved skolens kunnskapsgrunnlag, ved at det tradisjonelle kunnskapssynet blir radikalt forandret.

For det tredje turrer den estetiske dimensjon den tradisjonelle lærer- og elevrollen, gjennom å gi større mulighet for tilpasset opplæring.

For det fjerde blir den estetiske dimensjon bygd opp gjennom samhandling med aktører og læringsarenaer også utenfor skolestua, og dette utfordrer skolens kompetansevurdering.

Dette gir flere interessante aspekt, både pedagogisk og organisatorisk, og disse blir behandlet i det følgende.

4.8.1. Pedagogiske utfordringer

I Kunnskapsløftet blir de 5 grunnleggende ferdighetene lansert: Det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Dette skal være læringsmål. Slike ferdigheter kan vel sies å være inngangsbilletten til informasjonssamfunnet, men etter vårt syn utgjør de alt for snevre læringsmål for ungdom som skal møte utfordringene i en sammensatt virkelighet.

Skolelederen har en viktig rolle i å opparbeide holdninger og motivasjon som drivkraft for endringer. Diskusjoner om erfaring er viktige for utviklingen av nye læringssituasjoner. Diskusjon, refleksjon og vurdering vil være vesentlige element i aksjonslæring. I denne sammenheng vil det være fruktbart å basere utviklingsarbeidet på aksjonslæring, som bringer erfaringslæringen ett steg videre ved å knytte erfaringene til planlagte og ønskede handlinger. Aksjonslæring i et samhandlende fellesskap kan være en hensiktsmessig måte å organisere

læringen på i et kollegium, der en benytter lærerteamene som basisgrupper for nytenking og implementering (Grøterud/Nilsen 2001). Med aksjonslæring forstår vi lærings- og refleksjonsprosesser av mer kontinuerlig karakter, støttet av kolleger, der målet er å bedre praksis. Aksjonslæring handler om å forstå det en erfarer, om det å forstå seg selv på en grunnleggende måte (Tiller 1999).

Gjennom å benytte denne utviklingsstrategien, vi en kunne forsterke den skolebaserte vurderingen. Poenget er troen på at kvalitet blir utviklet ved at skolen og lærerne lærer av sine erfaringer, at pedagogisk profesjonalitet kan vurderes ut fra hvordan skolen takler sine utfordringer, og at slike læreprosesser er med på å fremme en utviklingskultur i skolen. Sentralt i dette arbeidet står skolelederen som premissleverandør og prosessveileder. Skal kulturelle aktiviteter i større grad bli et pedagogisk verktøy i arbeidet med tilpasset opplæring, må det settes inn i en mer helhetlig og strukturert kontekst, der alle får anledning til å delta i de interne utviklingsprosessene. Dette ansvaret ligger hos skoleledelsen og i skolens utviklingsgruppe. Forutsetningen for at kollegiet for eksempel gjennom læreteamene kan bli utspring for refleksjon og framtidsrettet tenkning, er at det ligger en trygg sosial kultur i bunnen. Parallelt med at en vinkler tema mot møteplasser der aksjonslæring skjer i forhold til den estetiske dimensjon, må en derfor arbeide med den sosial siden. Det er en sentral oppgave for skolelederen.

Det ligger noen grunnleggende utfordringer i det å endre strategi. Det er vanskelig å utøve ledelse når du ikke har tilstrekkelig autoritet, tillit og kunnskap. Spørsmålet blir derfor: Hvilken autoritet har skolelederen når det gjelder å lede utviklingsprosesser knyttet til den estetiske dimensjon?

4.8.2. Organisatoriske utfordringer

Mange har gode erfaringer med samarbeid over grenser, det være seg andre skoler eller kommuner i forpliktende nettverk. Dette innebærer både skolebesøk og konsentrasjon om særlige tema. Det har vist seg å være gode arenaer for kompetanseutvikling. Et særtrekk som aksjonsforskningen trekker fram som en avgjørende suksessfaktor, er skolelederens rolle.

Om vi skjeler til PILOT- rapporten (2004), ser vi at den legger vekt på skolelederens rolle som kulturskaper i endringsprosesser. Betydningen av teambygging og delegering blir understreket, men også at skolelederne etablerer og deltar på arenaer som vedkommer utviklingsprosjektene Det er også noe Grøterud/Nilsen (2001) poengterer. Dette synes ikke

minst viktig i forhold til å lede en organisasjon i endring, der nye læringsmodeller og endrede organisasjonsformer er i fokus. Dessuten trekker aksjonsforskningen fram betydningen av rammefaktorene, særlig med tanke på tidsfaktoren. Det har vært avgjørende at det blir satt av nok tid til å drive endringsarbeidet, samt tid til å drøfte erfaringene.

Når det gjelder andre trekk ved utviklingen av skoler, ser det ut til at de faglige drøftingene har vært sterkt medvirkende til utvikling av nye læringssituasjoner. Brede drøftinger i team, som inkluderer flere enn de mest ihuga kulturentusiastene, - og der satsingen blir satt inn i en mer kontekstuell og situasjonsorientert sammenheng, har skapt et mer realistisk bilde av utviklingen.

Kompetanseutvikling blir også pekt på som en viktig suksessfaktor, og aller viktigst er den kollegabaserte støtten som grunnlag for utvikling av den estetiske dimensjon. Lærernes kompetanse blir utviklet best på det lokale nivået, med gode støttefunksjoner nært og tilgjengelig. Men som Ola Erstad (2004) holder fram, er også nettverkstrukturer mellom skoler viktig som inspirasjonskilde og en spore til egenutvikling og systemforbedringer.

Utviklingsprosesser er aldri lineære, slik Leif Moos (2003) understreker. Man må være parat til å justere og endre retning under veis. Og satsing koster. Her ligger det en reell fare for at skolene utvikler seg ulikt, og at vi får skille mellom dem. Den faren blir ikke mindre sett i lys av at mange kommuner organiserer seg i ulike former av flat struktur, som gjerne innebærer at støttefunksjoner på kommunenivå blir bygd ned. Det medfører et økt ansvar for den enkelte skoleleder for å initiere og drive utviklingsprosesser.

4.9. Ledelse i transparente omgivelser.

Skolen har gjennomgått mange endringer. Vi har fått nye læreplaner, IKT er tatt i bruk, fleksibel timeplan er innført og klasserommene er åpne i mange skoler. Men i praksis er gjerne klasserommet mer preget av stabilitet enn endring. Slik Østerud (2001) viser, vil inngangen i et høyteknologisk informasjonssamfunn gjøre det nødvendig med store institusjonelle endringer, og skolen kan ikke bli skjermet for denne prosessen. Læringsfellesskapet står i fokus, og det blir utviklet åpne læringssystem. De foresatte blir invitert inn i åpne læringsplattformer og hjemmesider. Skoleporten er åpen, - i mer enn en forstand. Det er en stor oppgave å lede i så åpne omgivelser, der en skal håndtere det demokratiske trykket og mangfoldet. Dette krever en omstilling i forhold til hva ledelse innebærer. Lederen må ha en annen autoritet enn før.

Det er ikke minst viktig å ha innsikt i og evne til å lede kulturelle omstillingsprosesser. Skolelederen må kunne fokusere på erfaringsdeling rundt felles erfaringer og ressurser. Det blir også en viktig oppgave for skolelederen å legge til rette for et hjem - skolesamarbeid som utnytter de mulighetene som ligger i den estetiske dimensjon. Dette vil også gjelde samarbeidet skolelederne imellom, internt i egen kommune, interkommunalt og regionalt. Og ikke minst i forhold til kunstnere. Samlet sett er imidlertid dette et ansvarsområde som skoleeier i stor grad må ivareta og videreutvikle, både med hensyn til ressursgrunnlag og ulike støttestrukturer.

Foresatte og elever er sikret innflytelse på skolens virksomhet gjennom lov- og avtaleverket. (Opplæringsloven §§ 11 og 9a-6). Skoleutvikling vil blant annet ha som mål å skape et bredt legitimeringsgrunnlag for å øke handlingsrommet for virksomheten. Å sikre at foreldrene er aktive medspillere til elevenes læringsarbeid er slik en viktig lederoppgave. Dette gjelder ikke minst i et aksjonsfelt som er innrettet mot den estetiske dimensjon. Skoleleder må aktivt legge til rette for at effektene av kultursatsingen blir synlig i skolens nærmiljø. Det må synliggjøres når elevene blir mer *motiverte* og når de *mestrer* mer gjennom å uttrykke seg på andre måter enn de tradisjonelle. Ikke minst er det viktig at dette blir synliggjort gjennom skolens arbeid med vurdering.

KAPITTEL 5. METODE

Med forskningsmetode mener vi framgangsmåter, metoder og strategier for gjennomføring av et forskningsarbeid. I valg av metode er overveielser i første rekke knyttet til valg av datagrunnlag, hvordan dette grunnlaget innhentes og hvordan det analyseres. De fleste metodene er systematiske, representative og ofte gjennomsnittlige. Vi skiller gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder. Ofte er det relevant å gjøre bruk av flere metoder i samme forskningsprosjekt; både kvantitative og kvalitative, - en såkalt *triangulering* (Ringdal 2000).



5.1. Forskningsdesign. Valg av metode

Vi har valgt et eksplorerende design. Denne måten å forske på fordrer en åpen framgangsmåte, men gir forskeren mulighet til å utvikle ny kunnskap gjennom hele forskningsprosessen.

5.1.1. Kvalitativ metode

I vår problemstilling ønsker vi å belyse ulike sider ved det å være skoleleder på skoler som prioriterer den estetiske dimensjonen i elevenes læringsarbeid. Spørsmålstillingene rundt dette er knyttet til informantenes tanker, følelser og opplevelser. På bakgrunn av det har vi valgt en

kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode har stor spennvidde og har røtter i ulike og vidt forskjellige tradisjoner og fag. Overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Mason trekker fram tre felles metoder som kvalitativ forskning baserer seg på:

- Et tolkende perspektiv
- Innsamlingsmetoder som er fleksible og sensitive til den sosiale konteksten
- Analyser og forklaringer med forståelse for kompleksitet, detaljrikdom og kontekst der helhetsperspektivet er viktig (Mason i Ringdal 2000).

Innenfor kvalitativ metode arbeider vi med ord og frie uttrykksformer. Vi har hatt anledning til å gripe våre informanternes opplevelse av situasjonen, ikke bare beskrivelser. Til sammen ga dette grunnlag for å belyse flere sider ved vår problemstilling.

5.1.2. Grounded theory

Våre søk viser at det finnes svært lite teori som omhandler ledelse knyttet til den estetiske dimensjonen i grunnopplæringen. Vi har derfor valgt en induktiv forskningsstrategi. Som forskere hadde vi på forhånd få eller ingen teoretisk grunngitte forventninger til det vi ville finne. Vi stilte med en åpen tilnærming. Empirien, altså virkeligheten, skulle gi oss svar på våre spørsmål. Dette er i tråd med det idealet Glaser og Strauss (1967) legger til grunn i det de omtaler som *Grounded theory*; grunngett teori. Denne metoden forankrer teoriutvikling i konkret, empirisk forskningsvirksomhet, og er godt egnet for tolkning og analyse av kvalitative intervjuer. Her er det mulig å lære av feltet en studerer for å få nærhet til stoffet som skal forklares.

Dette har vi forstått ut i fra en hermeneutisk sirkel. I hermeneutikken forstås en del ut fra helheten, og helheten tilpasses delen. Det forutsetter et samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens forforståelse. Uansett hvor åpen forskeren måtte være for ny kunnskap, vil forskeren likevel ha en forhåndsoppfatning.

5.1.3. Innsamling av materiale

Vårt forskningsmateriale er innsamlet ved hjelp av:

- Spørreskjema med åpne spørsmål
- Dybdeintervjuer med fire skoleledere

KOM-prosjektet, omtalt i kap. 3.7, dannet en viktig ramme for innhenting av vårt materiale. Det ble startet som prosjekt i Trøndelag i februar 2008. 38 skoler søkte om å få bli med i

prosjektet, og 24 fikk plass. Vår tilknytning til prosjektet er som henholdsvis deltaker i referansegruppa og som observatør fra annet fylke. Referansegruppa behandlet alle søknadene til KOM-prosjektet, og var med i utvelgelsen av hvilke skoler som fikk delta.

5.2. Spørreskjema

Våre informanter er 20 rektorer som står ved oppstarten av et treårig kulturprosjekt (KOM) . Disse rektorene kommer fra hele Trøndelag. De representerer barneskoler, 1-10 skoler og ungdomsskoler, med elevtall fra 60 til 650. De har alle foretatt et aktivt valg i forhold til utviklingsarbeid på egen skole. Datainnsamlingen ble foretatt under den felles oppstartsamling av prosjektet.

I samarbeid med vår veileder utarbeidet vi et spørreskjema til oppstarten av prosjektet. Skjemaet ble forelagt prosjektledelsen på forhånd, ettersom vi hadde til hensikt å la den informasjonen vi samlet inn tilflyte prosjektet. Skjemaet var utformet slik at det var enkelt å svare på der og da. Dette for at vi skulle få inn flest mulig svar. Skjemaet inneholdt 4 spørsmål, alle med åpne svarmuligheter. Spørsmålene lød som følger:

- 1) *Gi en kort beskrivelse av din egen formelle/uformelle kompetanse innenfor et eller flere av kunstfagene. (Uformell kompetanse kan være personlige erfaringer, synger i kor, ivrig utstillingsgjenger, spille et instrument/teater, er lesehest etc. Formell kompetanse; antall studiepoeng /vektall, antall år utover vgs.)*
- 2) *Beskriv kort, gjerne i stikkordsform, din egen motivasjon for å delta i KOM-prosjektet.*
- 3) *Hva tror du din skole vil få ut av deltakelsen i KOM-prosjektet?*
- 4) *Hvilke nasjonale/regionale/lokale styringsdokumenter bygger du på når du skal begrunne/legitimere satsingen på kultur i skolen?*

Det ble avsatt tid i plenum, der alle skolelederne var samlet, til å informere om vår undersøkelse og den sammenhengen den går inn i. Vi fikk vi inn svar fra alle skolelederne som deltok på samlingen.

Vårt spørreskjema var enkelt utformet, men det ga oss raskt en god oversikt over ledernes kompetanse, motivasjon, forventninger og kjennskap til styringsdokumenter. Undersøkelsen var anonym, og vi opplever at vi fikk de umiddelbare svarene vi ønsket. Samtidig var dette en nokså uforpliktende form.

5.3. Dybdeintervjuer

Blant de ovenfor nevnte rektorene har vi dybdeintervjuet fire fra Trondheim kommune. Tre ble intervjuet under oppstartsamlingen på Røros. Den fjerde hadde forfall, og ble intervjuet på et senere tidspunkt. De fire har til felles at de har vært skoleledere noen år, fokuserer på kulturdimensjonen i ledelsen av sine skoler, og har nedfelt kultursatsingen i sine lederavtaler med rådmannen i Trondheim kommune. Før intervjurunden gjennomførte vi et prøveintervju.

5.3.1. Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på allmenne prinsipper for gjennomføring av empirisk undersøkelse og forsøker å forstå verden fra intervjupersonens synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, avdekke deres livsverden, før det gis vitenskapelige forklaringer (Kvale 2002).

5.3.2. Prøveintervju

Vårt første feltarbeid ble foretatt i juni 2007. Da gjennomførte vi et pilotintervju med en rektor som har lang erfaring innenfor dette feltet. Denne informanten ga oss verdifull respons på intervjuguiden, som var svært omfattende ved dette intervjuet. Det var svært nyttig å prøve ut opplegget på en reflektert og erfaren skoleleder. Intervjuguiden ble i ettertid omarbeidet i lys av denne erfaringen. Spørsmålene ble spisset og omfanget ble redusert.

5.3.3. Gjennomføring av intervjuer

De tre første intervjuene ble gjennomført i løpet av samlingen på Røros. Intervjuene foregikk i et nøytralt møterom og ble gjennomført i løpet av inntil 1 time. Informantene var forespurt før de møtte på samlingen. De fikk ikke intervjuguiden på forhånd, og dette var bevisst fra vår side. I og med at de var deltakere på en tre dagers samling med vårt tema i sentrum, antok vi at de allerede var svært fokuserte og hadde høy beredskap i forhold til å reflektere ut fra våre spørsmål. Før intervjuet ble gjennomført, hadde de også fylt ut det omtalte spørreskjemaet. Vi deltok begge under de tre første intervjuene. En av oss førte ordet i intervjuet, mens den andre observerte situasjonen og noterte. Intervjuene ble tatt opp digitalt. Etter hvert intervju hadde vi en oppsummering der vi reflekterte over våre hovedinntrykk. Disse ble nedfelt skriftlig og lagt til øvrige notater.

I intervjusituasjonen var det viktig for oss å legge til rette for at informanten snakket mest mulig fritt. Dette gjorde vi ved å velge det Dalen (2004) kaller en semistrukturert form på

intervjuene. Med dette menes at samtalen ble styrt mot bestemte temaer som vi som forskere hadde valgt ut på forhånd. Hvert hovedtema ble innledet med såkalte ”grand-tour”- spørsmål (Mc Cracken i Kvale, 2001). Et grand-tour spørsmål er et overbyggende, generelt spørsmål. Det tillot oss å følge opp eventuelle nye temaer som informanten la fram. I en semistrukturert form etableres en dialog mellom intervjuer og informant. Det er likevel intervjuer som styrer intervjuet ved å ha definert hvilke tema intervjuet skal handle om (ibid.). Dette gjorde det mulig å få fram det særegne og det som kjennetegner kompleksiteten i skoleleders utfordringer. Det avdekket også dilemmaer skoleledere opplever i forhold til prioritering av oppgaver og ledelse. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i ettertid av oss selv.

5.4. Aktører og roller

Som forskere har vi begge mange felles referanserammer med våre informanter, og i arbeidet med denne oppgaven anser vi det som en fordel å kjenne fagmiljøene. Den ene av oss er rådmannens kontaktperson overfor tre av rektorene, mens den andre er rektor i en annen kommune. Vi valgte å løse dette ved at den av oss som er fjernt fra informantene til daglig ledet intervjuet, mens den andre var bisitter og noterte på sidelinja. Rektoren som hadde forfall under samlingen, ble av praktiske grunner intervjuet av den av oss som bor i samme by som informanten.

Cato Wadel (1991) påpeker i boken *Feltarbeid i egen kultur* at vi som observatør på et kjent område lettere kan forstå fenomenet det forskes på. Samtidig understreker Tove Thagaard (1998) at det i slike situasjoner kan være et hovedpoeng å oppnå et perspektiv hvor man kan se sin egen kultur med andres øyne. For oss medførte det at vi måtte stille en del spørsmål som kunne oppfattes som ”selvfølgelige”. Det var samtidig lett for oss å gi positiv tilbakemelding på det informantene fortalte, slik Thagaard framholder er en allmenn regel i intervjuer. Intervjuene foregikk i en god tone, samtalen fløt lett og informantene delte villig sine tanker, meninger og opplevelser med oss.

5.5. Mulige feilkilder

Vår egen nærhet til det vi har studert er en mulig feilkilde. Samtidig har vi vært oppmerksomme på dette og forsøkt å unngå de mest opplagte fallgruvener. Vår egen forforståelse er til dels farget av et læringssyn som i hovedsak stemmer overens med våre informantere. Dette kan ha gitt seg utslag i at vi legger mer innhold i eller større forståelse av enkelte utsagn enn vi ellers ville gjort.

Monica Dalen (2004) omtaler tre sentrale begrep som omfatter 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 særpreg

Vi har prøvd å ha dette langt framme i bevisstheten, og ved at vi har samarbeidet om dette, har vi også øvd konstruktiv kritikk av hverandres forståelse og tolkninger. Vi mener det har bidratt til at vår framstilling ikke har vesentlige skjevheter eller feil.

Kunnskapsnivå og manglende hukommelse hos respondentene kan være grunnlag for i hvert fall ufullstendige svar. På dette feltet er det et konglomerat av nasjonale styringsdokumenter som er kommunisert svært forskjellig avhengig av hvilket departement som har hatt ansvaret. I og med at styringsdokumenter er en viktig del av vårt teorigrunnlag, og noe vi spør informantene om, er det relevant å trekke fram dette som en mulig feilkilde. Selv har vi satt oss grundig inn i styringsdokumentene i forbindelse med denne oppgaven, og vi kan ha hatt for store forventninger til at lederne var like godt informert som oss selv om tilblivelsen av og hensikten med disse. Derfor er det også mulig at vi har knyttet urealistiske forventninger til hvilken betydning skolelederne tillegger styringsdokumentene.

Når det anvendes kvalitative metoder i et forskningsarbeid, kan etterprøvingen være problematisk. Vi mener at åpenheten om prosessen, koblet med nøyaktighet i beskrivelsene av ulike kilder for å belyse problemstillingen fra forskjellige perspektiv, bidrar til å unngå skjevheter og feil i framstillingen av materialet. Og at dette justerer eventuelle feilslutninger i oppsummeringer og konklusjoner.

5.6. Vurdering av metode.

Valg og bruk av kildemateriale og hvor relevante disse valgene er, vil ha betydning for gyldighet og pålitelighet. Det gjelder også for våre analyser og vurderinger. Det innebærer at vi kritisk må vurdere de resultatene vi er kommet fram til, og identifisere eventuelle metodiske svakheter for å se om disse kan ha ledet oss til bestemte konklusjoner. Samtidig må vi vurdere vår egen rolle og forståelse i forhold til forskningsarbeidet. Når vi vurderer metode brukes begrepene *validitet* og *reliabilitet*.

Reliabiliteten sier noe om forskningen er troverdig og til å stole på.

Validiteten sier noe om vi faktisk måler det vi ønsket å måle.

Vi opplevde at svarene på spørreskjemaet ga oss et godt utgangspunkt for dybdeintervjuene. Vi fikk raskt en oversikt over det som ble opplevd som vesentlig, og justerte den endelige intervjuguiden i lys av dette. Det var både praktisk og effektivt å konsentrere arbeidet med undersøkelsene til de tre samlingsdagene på Røros. Lederne var allerede fokuserte på det aktuelle feltet, og dette bidro ytterligere til at de velvillig delte sine erfaringer med oss. Slik sett fikk både de og vi utnyttet tida effektivt.

Funnene er pålitelige i den forstand at vi har fått utdypende svar på problemstillingen fra respondenter som representerer den gruppen vi ønsker å undersøke. I tillegg er våre funn vurdert opp i mot teorien i del 1 av denne oppgaven. Vår funn samsvarer i stor grad med de utfordringene Bamford løfter fram i *The Wow Factor*, selv om hun ikke har forsket spesielt på skoleledere.

Vårt utvalg av respondenter påvirker *reliabiliteten* i våre funn. Vi har valgt å spørre de som har et uttalt ønske om og vilje til å utvikle elevenes estetiske og kulturelle kompetanse. Men våre funn er ikke kontrollert opp i mot ledere som ikke prioriterer de estetiske sidene ved læringsarbeidet. Innenfor rammene av denne oppgaven har vi valgt å ikke prioritere dette. Vi ser imidlertid at det er et område som det kan være aktuelt å utdype videre.

At vi har vært to som har jobbet sammen, har bidratt både til å kvalitets sikre innholdet i spørreskjemaet og gjennomføring og analyse av intervjuene. Vi har reflektert sammen om det vi har gjort. Slik sett mener vi at *reliabiliteten* i materialet er tilfredsstillende.

Vi mener våre funn i stor grad følger opp problemstillingen og forskningsspørsmålene vi satte opp i begynnelsen av arbeidet med dette prosjektet, og vil derfor hevde at også *validiteten* er ivarettatt innenfor omfanget av denne oppgaven.

KAPITTEL 6. RESULTATER



6.1. Analyse. Innledning

Grounded Theory baseres på at analyser formes av datainnsamling som igjen genererer behovet for å samle nye data. Et eksempel fra vår prosess er svarene på spørreskjemaet til alle rektorene ved oppstarten av KOM-prosjektet. Disse ga god bakgrunn for det videre arbeidet, ikke minst gjennom konstruktive innfallsvinkler til nye og utdypende spørsmål til intervjuene med de fire utvalgte rektorene.

Etter å ha studert svarene på spørreskjemaene, grupperte vi de fire spørsmålene og systematiserte svarene i et hjelpeskjema. Dette hjalp oss til å lese fellestrekk i svarene, men ga også et oversiktlig bilde av spesielle uttalelser. Analysearbeidet av intervjuene startet allerede med transkriberingen. I og med at vi brukte samme intervjuguide til alle intervjuene, hadde vi en systematikk i spørsmålsstillingene. Notatene som ble foretatt under intervjuene ble brukt som supplerende materiale, og viste seg å være til god hjelp i tolkningen. Ikke minst fordi intervjunotatene var i en slik form at de tolket der-og- da - opplevelsen av intervjusituasjonen.

I det følgende presenteres analysen av svarene på spørreskjemaet sammen med intervjuene. I stor grad ser vi at intervjuene utdyper og eksemplifiserer svarene i spørreskjemaet. Det samlede materialet er omfattende. I analyseprosessen har vi forsøkt å forholde oss kritisk til

våre egne tolkninger. Vi har trukket ut de mest interessante funnene av skjemaene og de transkriberte intervjuene.

6.2. Forskningsspørsmål

Problemstillingen er bearbeidet underveis i vår prosess. Til slutt stod vi igjen med fire sentrale forskningsspørsmål som er omtalt i kap.1.3.1. Vi ønsker å undersøke hva som er det teoretiske grunnlaget for ledelse av den estetiske dimensjon i læringsarbeidet, og hvordan man kan ivareta denne dimensjonen når man skal utvikle en lærende organisasjon. Hva er skoleleders motivasjon for en slik satsing, og hvilke utfordringer møter skoleleder i realiseringen av denne satsingen?

6.3. Rapportering

I denne rapporten har vi anonymisert svarene fra våre informanter. Vi gir heller ikke en detaljert beskrivelse av de skolene våre informanter er ledere for, ei heller av den enkelte som leder. Det er ikke den enkelte skole eller skoleleder vi har forsket på, men flere ledes tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet, og hvilke muligheter de har for å vektlegge dette som skoleledere. Vi legger vekt på å presentere helheten i våre data, men gir også konkrete eksempler fra intervjuene som illustrere og underbygger sider ved funnene. Sitatene er anonymisert av samme grunn som nevnt over.

Samlet sett mener vi dette ivaretar behovet for konfidensialitet overfor informantene.

De besvarte spørreskjemaene, digitale opptak av intervjuene og transkripsjon av intervjuene, følger oppgaven som utrykte vedlegg.

6.4. Spørreskjema, kort oppsummering

Kultursatsingen omtales som en viktig motivasjonsfaktor for både elever og lærere. Et representativt utsagn er at hensikten er å ”løfte skolen ut av negativ tenkning”. Troen på at kultursatsingen har en sterk positiv effekt på flere av skolens områder støttes av flere informanter. Kultursatsingen vil engasjere elever og lærere mer i det generelle læringsarbeidet. Noen påpeker at dette også vil bidra til bedre resultater innen de områder som er gjenstand for konkret måling, og viser i så måte til egne erfaringer.

Vi ser at skolelederne i denne sammenhengen ofte referer til elever og lærere under ett, og det ser ut til at skillet mellom elever og lærere viskes ut. Kultursatsingen skal bidra til en positiv

utvikling av skolemiljøet for både elever og lærere. Det er *skolens* samlede kompetanse de ønsker å utvikle, det være seg utvikling av kreative sider, inspirasjon eller behovet for opplevelser og kreative arbeidsformer. Der er få av skolelederne som har formell kompetanse innenfor kunstfagene. I tabellen under er det laget en oversikt over bakgrunnen de oppgir å ha.

Kommentar til skjema : 20 skoleledere har svart. Flere har svart at de har erfaringer fra flere uttrykksformer.

Tidligere deltatt i positivt skolemiljø	Musikk	Drama	Forming	Ingen formell bakgrunn
9	8	3	4	7

De aller fleste skolelederne som velger å delta i KOM- prosjektet, har personlige erfaringer som ikke nødvendigvis er knyttet til formell utdanning. 9 av rektorene har erfaringer fra tidligere Positivt skolemiljø-satsinger, og uttrykker at dette er gode erfaringer. Vi finner en overvekt av ledere med utdanning på musikkfeltet. Det er også her de fleste referer til uformell kompetanse som egenpraksis og annen realkompetanse.

Uttrykk som å ”øke bevisstheten” går igjen i flere av svarene. Det blir lagt ord på at det er et behov for både faglig og teoretisk utvikling innen disse fagområdene. Rektorene ønsker å se seg selv som kreative veiledere for eget personale, ønsker å se elever utfolde seg kreativt i læreprosesser og utforske hva som gir grunnlag for kreative arbeidsformer elevene. Flere av informantene uttrykker et ønske om å engasjere lærere og elever mer i skolens læringsarbeid gjennom satsingen på kulturdimensjonen.

6.5. Intervju-undersøkelsen

De fire skolelederne vi intervjuet har alle bakgrunn fra tidligere Positivt skolemiljø-satsinger i regi av Norsk Kulturskoleråd. To har formell kompetanse i kunst- og kulturfagene, to har realfaglig bakgrunn.

6.5.1. Estetisk dimensjon i utviklingen av en lærende organisasjon

Skoleledere har i oppdrag å utvikle lærende organisasjoner. Kunst- og kulturprosjekt som også har skoleutvikling og pedagogiske utfordringer som siktemål, krever betydelig pedagogisk refleksjon i skolene for å lykkes. Det kreves også en overordnet visjon for hvorfor de ønsker å bruke kunst- og kultur som en del av undervisningen.

Samlet sett ser det ut som om våre informanter har en høy bevissthet i forhold til dette, men det varierer hvordan de legger ord på det. Alle våre fire informanter benytter seg av *metodene* i kulturfagene når de skal utvikle fellesskapskulturene på sine skoler. De uttrykker en overbevisning om at elevene lærer mer gjennom kroppslige erfaringer, og at det samme er tilfelle for lærerne. Det kan imidlertid være vanskelig å gjøre kultursatsingen til et felles skoleanliggende. En av informantene ser denne utfordringen slik:

Det er mye kulturaktivitet på trinn, og lite på skolenivå. Så det er en tidligere klasseromsskole der folk har jobbet med klassen sin og laget juleavslutning og sommeravslutning og øvd inn et lite drama og en sang. Det er en sånn skole som jeg har vokst opp med selv. Så for meg er utfordringen å løfte dette opp på skolenivå og gjøre det til felles eie. Og bli kjennetegnet for skolen og ikke for den klassen som gjør sånn og sånn, men for oss som skole.

En annen forteller hvor viktig det er at alle har et eierforhold til skolens utviklingsområde: ”Jeg tror personalet her har snakket om, og at alle er kjent med, hva den estetiske dimensjonen vil si”.

Å styrke det sosiale fellesskapet er et viktig argument for kultursatsingen. De understreker betydningen av det å oppleve noe sammen for å bli en del av skolefellesskapet, og argumenterer for at den sosial samhandlingen er nødvendig. Som en av våre informanter uttaler: ”Den sosiale læringa og samspillet, der den ene må spille på den andre for å få resultater. Det ligger naturlig i metodikken til de praktisk-estetiske fagene.”

En av skolelederne er opptatt av at elevene lærer mest når de presenterer for hverandre. Den samme tanken er overført til måten lærerne arbeider på. Denne har derfor nedfelt i sin lederavtale med rådmannen at i løpet av et avtalt tidsrom skal minst 30% av lærerne ha presentert noe fra skolen på en ekstern arena: ”I dag er det 21 lærere (av 40, red.anm). som har vært på eksterne arenaer og presentert skolens arbeid, og det er bortimot unikt. Men det gir også et eierforhold.”

Samme leder er svært opptatt av å ha motiverte lærere. Å ha eierskap til utviklingsarbeidet som man skal være del av, blir rangert som den viktigste faktoren for å lykkes. Nest etter det vurderes besluttsomhet som avgjørende faktor:

Det andre er vilje. Det er det viktigste i forhold til kompetansebegrepet. For det du virkelig vil få til, der du bruker tid og konsentrasjon, det får du jo til, som regel. Jeg får jo til og med til å danse, jeg, selv om jeg ikke har forutsetninger fra naturens side.

Også en av de andre lederne refererer direkte til egen kroppslig erfaring når han forteller om hvordan han bevisst bruker den estetiske dimensjonen til å utvikle et fellesskap i sitt personale:

Det ene er naturligvis det vi skulle tilby ut mot elevene og slike ting, men jeg brukte det like aktivt ut mot mitt kollegium. Og egentlig så kunne jeg stå der på en måte, og jeg ble tatt alvorlig, og forstå meg rett, for jeg kunne ikke stå fram og være den perfekte som kunne synge eller danse eller gjøre hva som helst. Jeg kunne være utpå gulvet og gjøre mange rare ting, jeg tror rett og slett det ufarliggjorde det for mitt kollegium.

Samhandling med andre skoler blir rangert høyt som suksessfaktor for å realisere den estetiske dimensjon. Fire av skolene i en bydel har slått seg sammen i en felles søknad om deltakelse i KOM-prosjektet. De ønsket å bygge videre på det gode nettverket som de allerede hadde etablert:

Ja, vi fire rektorene kjenner hverandre veldig godt, vi har vært på studieturer sammen og jeg tror ikke det skal bli noe problem å drive videre med kultur i fokus. Men modellen er jeg spent på, for jeg har store forventninger til den ja. ...Hvordan vi skal organisere det vet vi ikke enda. Vi kan ikke ha møter med så store grupper, men det å utnytte ressursene på tvers da, for vi har fått 2 kontaktpersoner hver. Jeg har ei som er på fiolin, begynneropplæring, og så har jeg en klarinettist. På naboskolen har de dramalærer og sånn fra kulturskolen, og så skal vi kunne bruke disse helhetlig.

Tre av de fire lederne i vår undersøkelse deltar i dette nettverket. De har utnyttet et eksisterende nettverk til å gå i dybden av og sammen utvikle et fagområde de er spesielt opptatt av. Her har skolelederne skaffet seg en arena der de kan utnytte hverandres faglige kompetanse. De har også en arena for refleksjon og erfaringsdeling innen det som gjelder ledelse av læringsarbeidet på sine skoler. Faglig påfyll vil de også få gjennom deltakelsen i KOM-prosjektet, som fokuserer spesielt på lederne i noen av samlingene. Dette kommer vi tilbake til i drøftingsdelen.

6.5.2. Kreativitet

Både i svarene på spørreskjemaene og i intervjuene går ordet *kreativitet* igjen. Lederne har et ønske om å se seg selv som *kreative* veiledere for eget personale: ”Her er det snakk om kreativitet i ledelse. Vi får til det vi vil, men vi må se hva vi har og finne ut hva som er mulig.”

De vil se elever utfolde seg kreativt i læreprosesser og utforske hva kreative arbeidsformer kan tilføre elevene. De uttrykker at det er behov for å fylle på med kompetanse som kan stimulere kreativitet. Skolelederne ser nødvendigheten av å utvikle skapende kompetanse:

”Vi trenger bedre kompetanse i alle ledd. Vi behøver økt kompetanse, større bevissthet og ikke minst entusiasme.”

6.5.3. Læring, motivasjon, tilpasset opplæring

Våre informanter gir uttrykk for å ha et helhetlig syn på læring. Selv om de har noe ulike begrunnelser og innfallsvinkler til kultursatsingen, ønsker de å la denne dimensjonen også gå inn i de teoretiske fagene. Med andre ord å drive opplæring både *i* og *gjennom* kunstoffagene:

Jeg tror den største utfordringen vår ligger der, i et planverk som fra gammelt av er bygd på læreverk i de ulike fagene. Sånn at det blir en fragmentert måte å se læringsmålene på. Og det å få kulturfagene til å gjennomsyre andre fag, der føler jeg at det er en veg å gå.

Flere uttrykker at de gjennom det estetiske arbeidet ønsker å engasjere lærere og elever mer i skolens totale læringsarbeid. Et utsagn kan beskrive dette: ”Jeg tror også at mitt personale vil oppleve et løft på området ved å se hva en mer kreativ arbeidsform gir elevene.”

En informant ser denne hovedutfordringen:

Det som er vår utfordring nå, er å møte elevene og ta i bruk den ballasten de har og omsette det i skapende og produktivt læringsarbeid. Og da er jeg helt sikker på, hvis vi klarer dette, vil skolen utvikle seg på en helt annen måte enn at vi skal tilbake til den finske modellen. Som i stor grad er det svaret vi får i dag. Men finsk skole er i realiteten ikke noe annet enn norsk skole på 50-tallet.

Arbeidet med kulturfagene blir sett på som en motivasjonsfaktor også for annen læring. Våre informanter uttrykker at kulturfagene representerer metoder for læring i andre fag. Selv om mange av lederne er opptatt av å øke kompetansen i å lage forestillinger og konkrete produksjoner, gir de uttrykk for at de ønsker å la dette satsingsområdet få betydning for flere av skolefagene enn de praktisk-estetiske. Dannelsesaspektet blir også trukket fram:

Barn i dag skal forholde seg til så mye, de skal stå i krysspress i mange situasjoner og da er det viktig at de klarer å ta vurderinger og ha de riktige trådene og styrkene. Jeg tror de estetiske fagene, det er ingen andre fag enn de estetiske, mer enn noe, som er så dannende som nettopp drama, teaterfaget.

En annen uttrykker det slik:

Og når de er aktive i sin læringsprosess, og det at de må være kreative, og at vi driller dem inn i retning av å bruke ulike typer læringsstrategier, så vil de også på en måte bli bedre kjent med seg selv i retning av hvordan er det jeg lærer best.

Nytteverdien omtales av samme leder:

For jeg har tro på at man i forhold til barn og unges motivasjon må tenke det hele mennesket. Og da er den estetiske oppdragelsen og den sanselige læringen for meg og for de jeg er sammen med veldig viktig. Etter hvert ser vi alle nytteverdien av denne innsatsen.

En av de andre lederne har i denne sammenhengen vært opptatt av eleven som produsent, og poengterer hvor viktig det er at denne kunnskapen formidles:

Så jeg har vært opptatt av to ting: Det ene er eleven som produsent, og det andre er eleven som formidler. Og jeg tror også at de fleste voksne har opplevd at det er effektivt, for når man skal presentere noe for andre, så må man nødvendigvis gjøre et dypdykk og sette seg inn i det man har tenkt å presentere. Det som er viktig her, og det har jeg jobbet mye med i forhold til mine lærere, er å sørge for å skape aksept for at alle uttrykksformer er likeverdige. Det er like godt uttrykk om en elev velger å lage en tegning, et maleri, en skulptur, som det å lage en skriftlig framstilling.

Noen av informantene uttrykker at arbeidet med ulike kulturuttrykk fungerer som lim mellom elever og lærere: ”Det er et voldsomt pre for det sosiale miljøet når lærere og elever gjør noe sammen på denne måten.”

Et par av informantene har håp om at man gjennom å synliggjøre den estetiske dimensjon, vil gi et positivt bilde av skolen utad. Og at dette i sin tur vil bidra til at kommuneledelsen og kommunepolitikerne bevilger mer penger til skolen. På den annen side peker en informant på at det ikke er tilfanget av midler som er problemet, men at det snarere kan medføre et problem å bruke dem:

For det er ikke bare å få penger. De skal brukes også. Og det krever energi. Så innenfor en skole av den størrelsen vi er, har vi ikke kapasitet til å bruke mer enn en halv million i året i tillegg. Da må det i så fall være midler av den typen som gir oss anledning til å kjøpe fri folk, men det får vi jo nesten aldri.

Flere nevner at kultursatsingen er et viktig element i forhold til skole- hjem samarbeidet. Alle våre informanter trekker fram positive holdninger fra foreldre og foresatte som grunn til å prioritere denne typen arbeid. De opplever at ungene deres blir sett og verdsatt. En av rektorene uttrykker dette slik:

Jeg har hatt næropplevelser knyttet til enkeltelevers vekst i forhold til at de har fått muligheten til å uttrykke seg i forhold til det som de behersker...Som rektor har jeg blant annet opplevd at mødre har ringt og sagt at ungene har fått et nytt liv i forhold til det skoletilbudet de har fått. Og det er sterke opplevelser. Vanligvis når mødre ringer til rektor, er det ikke slike budskap de har på hjertet.

Å gi elevene muligheter til alternative uttrykksmåter, kan bidra til å tilpasse undervisningen bedre til den enkelte elev:

I en kreativ prosess ser man samhandlingsevnen, kreativt arbeid på en annen måte, barn som mestrer. På områder som aldri kommer fram i andre metoder. Det sier meg at metoden er viktig, for da tar vi ut flere metoder og her har vi med metoder å gjøre som kan gi øvelse i sosiale ferdigheter. Samtidig lærer de seg ferdigheter som går på å kjenne seg selv, kropp, blikk, som har overføringsverdier i andre sammenhenger. Når de skal presentere andre ting. Klarer vi å være såpass bevisste at vi klarer å overføre til andre fag, og kanskje også når de skal bli voksne mennesker som skal stå i yrkesliv, så har vi jo virkelig lyktes.

En annen informant uttrykker det slik:

Og det er i hvert fall noe som vi kan dokumenter, en massiv dokumentasjon på at de elevene som trenger spesiell tilrettelegging, de kan vise fram sitt læringsarbeid på en sånn måte at vi ikke er i tvil om at de har lært enormt mye, selv om de ikke er så flinke til å uttrykke seg skriftlig. Men de blir også flinkere til å uttrykke seg skriftlig etter en sånn periode.

I vårt materiale ser vi en høy grad av bevissthet i forhold til at skolen ikke kan isolere seg fra resten av samfunnet, men må ta opp i seg det som skjer utenfor i et konstruktivt samspill:

Det finnes noen der ute som er samspillere, medspillere, i forhold til det som er vårt interessefelt. Utvikling av skolen og pedagogikken. Og det å få brukt midler i samarbeid med andre, det handler om å ha en form for beredskap, gjerne i form av et nettverk.

Men samvirket med omgivelsene kan også oppleves som forstyrrende. Samme informant har blandede erfaringer:

Det er alt for mange utenfor skolen som vil inn og ta del i våre tjenester. Vi kan ikke betjene så mange interessenter. Vi får minst 100 forespørsler pr. semester. Altså 200 i året. Folk som vil inn og gjøre undersøkelser om ett eller annet.

Våre informanter er alle svært opptatt av fellesskapet, av den sosiale konstruksjonen det estetiske arbeidet kan bidra til å utvikle. Uttrykket ”å skape et bedre skolemiljø for alle” går igjen. Flere er også opptatt av å ”løfte skolen ut av negativ tenkning”.

6.5.4. Kompetanse

Alle våre informanter trekker fram at den største utfordringen i forhold til satsingen på kunst og kultur i skolen befinner seg blant lærerne. Den formelle kompetansen er jevnt over svak, mens realkompetansen beskrives som i hovedsak god.

Flere av våre informanter trekker fram lærerne som den største hindringsfaktoren for å få gjennomslag for den estetiske dimensjon. De forklarer det med faglig usikkerhet og derav følgende utrygghet:

De største hindringsfaktorene ligger i lærerkorpset. Fordi at de har ulike, -ja, mange opplever det utrygt. Og der må jeg ærlig innrømme at jeg har måttet gå runder med meg selv, hvor jeg rett og slett har følt meg utrygg.

Det er gjennomgående at rektorenes utfordringer er knyttet til å endre holdninger. De beskriver seg selv som endringsledere, og viser til langsiktige prosesser som er satt i gang på deres respektive skoler: ”Det er ikke noe jeg har begynt med i disse dager. Det er noe jeg har hatt et perspektiv på i lang tid.”

Det kan oppleves som et dilemma for skoleleder å både se til at den enkelte får tilpasset undervisning og samtidig ivareta behovet for høy kvalitet på det faglige innholdet. Dette blir av flere holdt fram som en særlig utfordring.

Det er viktig for både læreren og skolemiljøet å utnytte læreres kompetanse best mulig, særlig med tanke på lærere som har fordypning i de praktisk-estetiske fagområdene. En av rektorene lar lærere med høy fagkompetanse i musikk og kunst og håndverk bli ekstra ressurser for lærere i teorifagene:

Det betyr at for neste år vil vi gå enda et skritt lenger i den retningen, det vil si at da vil vi sette av enda større tidsressurs til praktisk-estetiske fag. Det gjør vi for eksempel på den måte at vi flytter den nåværende mengden av kunst og håndverksfag til 8. og 9. trinn, og gjør ferdig det grunnleggende ved faget når det gjelder verktøyopplæring . Og så tilfører vi hele den nye ressursen, som kommer på toppen av den gamle, til 10. trinn hvor det faktisk blir musikk-lærere og kunst- og håndverkslærere som utfører en del av arbeidet innenfor samfunnsfag, naturfag og alle disse teorifagene.

Skolelederne er samstemte i at det er stort behov for kompetanseutvikling av lærere når det gjelder forståelsen av skapende læring. Det er ikke nok at skoleeiere blir pålagt å legge til rette for etter- og videreutdanning av lærere som allerede er tilsatt så lenge det kommer stadig flere nyutdannede ut i skolen uten nødvendige kvalifikasjoner:

Jeg har en genial utviklingsplan i forhold til å øke personalets kompetanse. Den er så enkel. Vi har i løpet av de siste årene folk som har bygd seg opp en spisskompetanse innenfor enkelte områder. Gjerne knyttet til prosjekt. ...Vi var i Italia i forbindelse med en skoleovertakelse, og prøvde ut en verkstedmodell. Altså hvor de lærerne som har spisskompetanse kjører verksted for de andre lærerne. Men det lure med disse verkstedene er at det er frivillig. De tar et sånt verksted når de har behov for det.

Dette blir satt inn i en planmessig sammenheng:

Det betyr at vi satser på egne folk, men etter at vi har bygd opp en spisskompetanse hos dem som skal drive disse verkstedene. Vi setter det inn i en plan. ...Og de som går på disse verkstedene gjør det jo frivillig fordi de har bruk for kompetansen. Jeg sier at det er ikke utvidet arbeidstid, men jeg forventer at dere skaffer dere denne kompetansen.

Denne ordningen oppleves som effektiv og rasjonell. Kompetansen blir bygd opp og er tilgjengelig på skolen, og samtidig får man mye kompetanse ut av de økonomiske midlene som står til rådighet. Det beskrives som kostnadseffektiv kompetanseutvikling:

Og dette synes folk faktisk er ganske trivelig, for vi kjører et slikt kurs selv om det bare er 2 deltakere. For det koster jo ingen ting, og jeg kan kjøre det så ofte jeg bare vil. Og dermed får vi bygd ut kompetansen innenfor de områdene der vi velger å kjøre slike verksted.

Skoleleder legger klare føringer i kompetanseutviklingen, og kommuniserer at dette er et prioritert område:

Og enkelte verksted har stjernemerke, og da sier jeg at innen så og så lang tid skal disse stjernemerkede feltene være implementert som verktøy som alle elevene på skolen får del i.

Andre informanter opplever at kompetansen er til stede på skolen, men den blir ikke skolens felles eiendom. Den blir i hovedsak brukt på det trinnet som aktuelle lærere holder til:

Den samlede kompetansen er egentlig veldig god. Det er mange som har en eller annen kulturkompetanse. Ikke veldig mye formell kompetanse. Det er ikke mange som er høyt utdannet, men realkompetansen er veldig bra på flere områder. På visuell kunst, musikk og drama, den finnes, men det er bare det at den brukes der de har klassene sine. Så å få røyket det ut og tatt det i bruk så det kommer flere til gode, det er den store utfordringen.

En informant anfører at tidsressursen er den største hindringsfaktoren for kompetanseutvikling: ”Det er jo begrenset hvor mye du får til å heve kompetansen innen den tida vi disponerer som skoleledere. Vi rekker ikke alt. Vi gjør ikke det.”

6.5.5. Strukturer og rammefaktorer

Tradisjonelle strukturer byr på utfordringer for skolelederne i større og mindre grad. Skolelederne gir uttrykk for at organiseringen ofte styrer innholdet, og ikke motsatt. Dette er særlig aktuelt for arbeid som er tverrfaglig. Om lærerne ikke er tilstrekkelig engasjert i alternative måter å organisere arbeidet på, vil skolens ledelse fort sitte igjen med mye av ansvaret også for den faglige utviklingen. Som en av våre informanter uttaler: ”Den store hindringsfaktoren er det rutemønsteret som er stemplet i panna på alle lærere, og som heter timeplan...”

Skolelederne er opptatt av både å utvikle kvaliteten i kunstfagene, og bruke dem instrumentelt. De praktisk-estetiske fagene får altså oppmerksomhet både som egne fagområder, og de blir uttrykksfag for de andre fagområdene. Det er særlig integreringen av kunstfagene i de andre fagene, og organiseringen knyttet til det, som oppleves som problematisk. Det oppleves ofte som krevende å overbevise lærere fra andre fag enn de estetiske om at kunst- og kulturprosjekt også gir læring innenfor andre fagområder.

Skolebygget kan fremme eller hemme den pedagogisk aktiviteten. En av de intervjuede rektorene har flyttet inn i en skole som er restaurert og påbygd, og gir uttrykk for at de fysiske forholdene bygger opp om kultursatsingen. De tre øvrige legger ord på at kultursatsingen skjer mer på tross av enn på grunn av den fysiske utformingen av skolen. En av dem uttrykker det slik:

All pedagogisk teori sier at vi skal starte med den pedagogiske tenkningen, og så skal vi få det fysiske og organisatoriske til å bygge opp under og løfte fram pedagogikken. Sånn er det ikke i praksis. Man flytter inn i en skole, og så er det andre som har tenkt pedagogikk. Hvis de i hele tatt har tenkt pedagogikk. En del må altså tilpasses de fysiske omgivelsene som du faktisk har.

Tidsfaktoren blir beskrevet som en akilleshæl. Skolelederne opplever at tidsrammene er sprengt, og det er alt for lite tid og rom for planlegging og refleksjon. Dette rammer først og fremst den kollektive forståelsen av kultursatsingen som del av en helhetlig utvikling av skolen.

Respondentene gir uttrykk for at de økonomiske rammene de har til disposisjon ikke begrenser satsingen på avgjørende vis. En uttrykker det slik: "... men vi har vårt budsjett. Vi har de pengene vi har og pengene er ikke uendelige, men satser vi så satser vi."

Allikevel har skolelederne behov for å vite om tilfang av økonomiske midler i et langsiktig perspektiv, og de føler en viss usikkerhet i forhold de årlige budsjettene.

6.5.6. Skoleeier som lokal motor

Våre informanter er alle ledere av skoler i Trondheim kommune. Kommunen er organisert som en to-nivå kommune, der enhetsleder er direkte underlagt rådmannen. Som støtteapparat har lederne en fagstab bestående av skolefaglig kompetanse hos rådmannen, og tilgang til andre kommunale enheter som for eksempel oppvekstkontor, personaltjeneste, utviklings-tjeneste osv. Under rådmannen er det i forbindelse med innføringen av *Kunnskapsløftet* etablert et kompetanseutviklingsprogram som skal støtte skolene i utviklingsarbeid på enhetene. I dette programmet tilbys skolene å delta i nettverk. *Den kulturelle skolesekken* har for eksempel vært et av prosjektene underlagt dette programmet.

Informantene opplever støtte fra skoleeier når de vektlegger den estetiske dimensjon:

Skoleeier lar meg bli hørt gjennom lederavtalen. Jeg har hatt kultursatsingen som del av denne i mange år. Jeg opplever støtte, - ingen har stilt spørsmål ved denne delen av vår virksomhet. Jeg opplever tvert i mot at Trondheim kommune er positiv. Jeg synes skoleeier gir signal om at det er viktig.

Skolene har slik stor frihet til å utforme sin pedagogiske profil. Dette verdsetter våre informanter høyt, men det kommer likevel fram at det er et behov for en tydeligere pedagogisk profil i de kommunale tjenestene. Det etterlyses en intern tjeneste for støtte til kunnskapsutvikling. En informant knytter elevenes læring opp til elevaktivitet og estetiske opplevelser, samtidig som han etterspør en kommunal drivkraft i form av et pedagogisk senter:

Men det vi skal få til, må vi få til selv. Men jeg kan nevne at Trondheim kommune trenger et pedagogisk senter. Vi har ingen drivkraft, vi har ingen motor. For en del år tilbake så var Trondheim landsledende og et fyrtårn i Europa i forhold til skoleutvikling. Det er vi med skam å si ikke i dag. Den utviklingen som finnes i dag, den er på enkeltskoler. Og disse skolene finner jo sine samarbeidspartnere. Vi finner dem som har den kompetansen vi trenger, og henter inn den kompetansen. I kommunen har vi ørten interne tjenester med en skog av folk som vi ikke har bruk for, men et pedagogisk senter har vi altså ikke. Så det er merkelig at man ikke har en intern tjeneste for det som er hovedproduksjonen, kunnskap i skolen.

Skoleeiers rolle oppleves støttende i forhold skolenes valg av estetiske aktiviteter, men denne støtten blir også beskrevet som noe distansert. Det kan være et sprik mellom intensjon og virkelighet: ”Er viljen større enn budsjettene, - til tross for det jeg tidligere har sagt? Burde man få mer penger til en større kultursatsing enn i dag?”

Når det gjelder deltakelsen i KOM- prosjektet, er skoleeier representert med fagkompetanse i referansegruppa og med økonomisk støtte til gjennomføring. Det er likevel opp til den enkelte skole å utnytte dette prosjektet til beste for egen skoles utvikling.

6.5.7. Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken blir opplevd som en svært positiv satsing av samtlige informanter, og det blir gitt slikt uttrykk: ”Jeg må si at det er noe av det mest fantastiske som har skjedd oss i skolen.”

Men entusiasmen er først og fremst knyttet til at det er en regularitet i tilbudene, og at de er finansiert utenom skolens budsjett. Integreringen med skolens øvrige læringsarbeid er forholdsvis svak. Våre informanter opplever at DKS-tilbudene i hovedsak kommer til skolen som en løsrevet del. Skolen er i stor grad mottaker og konsument av tilbud, og det fokuseres relativt lite på å integrere DKS-tilbudene i skolehverdagen. Men forutsigbarheten er blitt bedre etter hvert, og med det gis også muligheten til å sette dem inn i en plansammenheng:

Det er vel egentlig bare i form av at vi deltar på det vi får tilbud om. Jeg opplever ikke at det er gjensidig i dag. Tilbudene bare kommer. Men i forhold til de første årene da tilbudene ble kastet på, er det en planmessighet i det nå. Vi legger det inn i planene våre og har mulighet til for- og etterarbeid bedre enn før. Men det er ikke slik at vi kan bestille en produksjon eller si at vi ønsker å ha med oss den og den kunstneren inn i et DKS-prosjekt i skolen.

Tilbudene oppleves som positive, og flere forteller at de har satt for- og etterarbeid i tilknytning til DKS-tilbudene i system. Men det er gjerne tilretteleggingen av besøket som blir omtalt. I liten grad er det konstruktiv samhandling i forkant, og i liten grad etterarbeid. ”Når

vi vet hva som kommer, legger lærerne til rette”, er et representativt utsagn. DKS som bidrag i å realisere skolens læringsmål er stort sett fraværende.

En av informantene som tidligere har jobbet et annet sted i landet, synes *DKS* fungerer bedre nå. Han refererer slik til tidligere opplevelser:

Og det å legge opp ei rute, med geografi og reise, var mer styrende enn når det passet oss. Så da synes jeg at det ble sånn pang, nå var det inn og se på det, og så utelukket det forberedelser. Så det ble liksom bare en sånn bit som ble lempet inn.

Våre informanter er opptatt av at å forankre *Den kulturelle skolesekken* i læringsarbeidet krever bevissthet og kunnskap om tilbudene, men det må ikke minst prioriteres av skoleledelsen om det skal bidra til læring og vekst for elevene.

Våre informanter gir uttrykk for å ha god kjennskap til og oversikt over de ulike tilbudene som er inkludert i ordningen. De har etablert strukturer på sine skoler som ivaretar behovet for informasjon, men de gir uttrykk for at de i større grad kan utnytte mulighetene som ligger i det som tilbys skolene.

I *The Wow Factor* (Bamford 2006) går det fram at et av suksesskriteriene for en vellykket implementering i et skoleutviklingsprosjekt, er et godt samarbeid mellom kunstner og skole.

En rektor synes imidlertid at skolen begynner å få format på samarbeidet med kunstnerne.

Ved skolen er det en dedikert kulturkontakt som følger opp:

Det gjør det mulig å få gjort en skikkelig jobb. Den som jobber mot kunstneren gjør en god jobb, har faste møter og legger opp prosjekter og informerer i personalet. Alle drar med seg de som skal, informerer trinnene, og vi har jo fått veldig god erfaring med å jobbe med kunstnere. Vi har fått dreis på det. Begynner å bli gode.

6.5.8. Sentrale styringsdokumenter

Vi har undersøkt hvilke styringsdokumenter skolelederne betrakter som relevante for ledelse av estetisk dimensjon i læringsarbeidet på sine skoler. Kun 5 av de 20 skolelederne nevner spesifikt den nasjonale strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen, *Skapende læring*, på spørsmålet om hvilke styringsdokumenter de vil referere til når satsingen på kunst og kultur skal legitimeres. Langt de fleste forholder seg til generell del av læreplanen, og viser til denne som tilstrekkelig begrunnelse:

Generell del av læreplanen er bibel i forhold til kunst kultursatsing, der har jeg plukket om estetisk dimensjon og hele mennesket. Det gir grunnlaget for det vi gjør. Vi har tatt det opp og holder det fram.

De aller fleste forholder seg mest aktivt til sin egen skoles plan, eller viser til kommuneplanen og den delen av lederavtalen som gjør det mulig for skolen å ha egne satsingsområder. Flere viser også til aktuelle stortingsmeldinger, særlig *Kultur for læring*.

En av våre informanter poengterer at vedkommende ikke har behov for å legitimere eller begrunne satsingen i det hele tatt:

Egentlig kan man jo legitimere det ved Stortingsdokumenter og Trondheim kommunes utviklingsplan og alt mulig sånt, men jeg opplever ikke at vi har behov for det, for det er egentlig noe som alle opplever med sine unger. Og når vi ser hva ungene presterer og produserer i slike sammenhenger, så har jeg ennå ikke møtt foreldre som ikke har sett hvor bra dette er for ungen. Og de lærer mer på det.

Skolelederne synes å velge de styringsdokumentene som de finner relevante for å begrunne satsingen både internt og eksternt. Ledere som har relativt få erfaringer å vise til på området, er mer opptatt av de dokumentene som omhandler kulturdimensjonen enn mer erfarne ledere. Manglende kjennskap til og bruk av aktuelle dokumenter, blir forklart med at de dokumentene som de allerede gjør seg nytte av er tilstrekkelige.

Skolelederne er oppmerksomme på at deres legitimitet også er koblet mot at de må ha tilslutning blant foreldre og foresatte til kultursatsingen. De legger derfor stor vekt på kommunikasjon og begrunnelser, og sånn sett er det også nærmest å betrakte som et voksenopplæringsprosjekt. Men samtidig gir de uttrykk for at foreldrenes opplevelser av sine barn i aksjon kan være begrunnelse god nok i seg selv:

Noen ganger, jeg tenker at det er slik at vi har en oppgave å gjøre. Vi må begrunne og forklare. Vi som har jobbet lenge vet at, gjennom mange år, er det noe som det har gått ut over så er det statusen til kunst og kulturfagene. Så jeg er kjent med at vi må begrunne fordi mange trenger kunnskap om det fordi mange ikke kjenner verdien av det. Jeg benytter alltid anledningen når vi har revyer og takker ungene og forteller foreldrene hva ungene har lært. Slik tror jeg vi er med og oppdrar en foreldregenerasjon som også skjønner at dette er viktig. Etter at vi fikk nybygget hører jeg ikke særlig mye om dette. Det var i starten. De får jo oppleve å se barnas kunnskaper og glede og mestring. Foreldrene får oppleve at barna deres får delta og uttrykke seg, - glede kunnskap og ferdigheter. Vi har en oppgave å gjøre, det sier jeg til mitt personale også. Vi må begrunne, for mange trenger kunnskap.

6.5.9. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

Det nasjonale senteret for kunst og kultur i opplæringen åpnet i januar 2007. Det har ikke gjort særlig inntrykk så langt. Ingen av våre informanter har et forhold til senteret. Følgende

uttalelse er typisk: ”Jeg har ikke vært så klar over at det finnes en gang. Så jeg kan ikke si noe om det kompetansesenteret.”

En annen beskriver sine forventninger slik: ”Jeg har ingen forventninger, for jeg kjenner ikke noe til det. Og jeg synes ikke det har vært veldig synlig heller, på mitt nivå. Derfor er ikke forventningen stor.”

Gjennomgående er det en avventende holdning til Det nasjonale senteret:

I og med at man har samlet denne type ressurser i et slikt senter, - akkurat som matematikksenteret i Trondheim har gitt masse impulser, så har jeg jo forventninger om at kultursenteret skal gjøre tilsvarende når de kommer i siget.

En annen informant uttrykker det slik: ”Har lest strategiplanen, og må si de er diffus. Vet ikke hvor de står eller hva de kan bidra med. De må mer på banen. Må gjøre seg mer levende.”

En tredje informant legger disse ord på senteret: ”Jeg har ikke sett noen utspill derfra, så jeg har ingen relasjon til det.”

I sum melder informantene at de har liten eller ingen kjennskap til det nasjonale senteret og hva det står for. Og de har få eller ingen forventninger til hva senteret kan bidra med.

6.5.10. Oppsummering

Skoleledernes hovedmotiv for en slik satsing er at de har erfart at den fører til et bedre læringsmiljø og større læringsutbytte. De gir uttrykk for at kunst- og kulturfagene har en egenverdi, og betrakter dem også som redskapsfag for annen læring. Dette bygger på observasjoner og erfaringer.

Av aktuelle styringsdokumenter er det primært den generelle delen av læreplanen og skolens egne planer de forholder seg til. Strategisk plan for kunst og kultur i opplæringen, *Skapende læring*, og relevante stortingsmeldinger blir det sjelden referert til. De har liten kjennskap til *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*, og har en avventende holdning til hva senteret kan bidra med.

Skoleledernes egen formelle faglige bakgrunn har liten betydning i forhold til å prioritere satsingen. Erfaring fra tidligere deltakelse i kulturprosjekter er derimot en viktig motivasjons-

faktor. Skolelederne er fornøyde med støtten fra skoleeier, men opplever en viss distanse mellom skoleeiers intensjoner og den støtten de blir tilbudt.

Det synes vanskelig å få kultursatsingen til å bli et felles skoleprosjekt, og integreringen av kunst- og kulturfag for å nå skolens læringsmål er varierende. *Den kulturelle skolesekken* blir opplevd som positiv, men i hovedsak er skolen mottaker av tilbud.

Den største hindringen for arbeidet med den estetiske dimensjon, er manglende kompetanse hos lærerne. Det kan synes som at jo mindre vant skolene er med å bruke kunst og kultur, jo større er motstanden mot å bruke disse fagområdene instrumentelt.

Tidsressursen framstilles også som en hindringsfaktor, og det blir for lite tid og rom til refleksjon, planlegging og gjennomføring. Samarbeid med Kulturskolen blir trukket fram som et område som har stort potensial, men blir beskrevet som å være i en oppbyggingsfase. Det gjelder også samarbeidet med kunstnere og aktuelle organisasjoner utenfor skolemiljøet.

Kapittel 7. DRØFTING

Forskningsspørsmålene som utkrystalliserte seg under arbeidet med problemstillingen, danner utgangspunkt for drøftingsdelen. Vi drøfter det teoretiske grunnlaget for å lede en skole som vektlegger den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet, og tar for oss hvordan den lærende organisasjonen kan utvikles i tråd med dette.

Dette fører over til skolepolitiske utfordringer og en drøfting av begrepet tilpasset opplæring . Vi viser at behovet for kompetanseutvikling er en nødvendig forutsetning for at den estetiske dimensjonen kan medvirke til å realisere læringsmålene i *Kunnskapsløftet*.



7.1. Læring og læringssyn

All opplæring i skolen må være rettet mot læring og utvikling hos den enkelte elev. Opplæringen må forankres i en grunnleggende pedagogisk idè og debatt om mening og formål. Læringssynet utgjør sammen med menneskesynet og kunnskapssynet selve grunnstrukturen i lærerrollen og opplæringen. Det læringssynet en har, vil ha konsekvenser for hvordan en vurderer den estetiske dimensjon i læringsprosessene. Det som kjennetegner læringssynet til våre informanter, er at de bekjenner seg til et sosiokulturelt eller

konstruktivistisk syn på læring. De argumenterer for at nettopp kultursatsingen kan medvirke til at kunst- og kulturprosjektene kan virke som brobygger mellom ulike fag og innsatsområder både i og utenfor skolen i forhold til omgivelsene. Det være seg frivillige lag og organisasjoner, gallerier, museer, kunstnere, næringsliv og familier. Skolelederne ser på dette samvirket som en viktig ressurs for elevenes læring. De uttrykker at vektleggingen av den estetiske dimensjonen har sterk støtte blant foreldrene, og bruker dette som bekreftelse på at dette er et viktig innsatsområde.

7.2. Tilpasset opplæring.

Når våre informanter argumenterer for kultursatsingen, framhever de at dette kan bidra til å tilpasse undervisningen bedre til elevene. Det er ikke innlysende hva det egentlig innebærer å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Slik Dale og Wærnes (i Hølleland 2007) viser, har det historisk sett vært individualisering som har vært knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Denne tenkningen er fremdeles utbredt. Men perspektivet i *Kunnskapsløftet* er at skolen ikke ensidig skal tilpasse seg den enkelte elev ut fra prinsippet om individualisering. Det går klart fram at opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og kunne oppleve glede ved å mestre og nå sine mål.

I den generelle delen til læreplanverket går det fram at opplæringens hovedmål er å ruste barn, unge og voksne til å møte oppgavene i livet og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal gi den enkelte grunnlag for å ta hånd om seg selv og sitt eget liv. Samtidig skal en også ha overskudd og vilje til å hjelpe andre.

En av skolens hovedoppgaver er å hjelpe elevene i deres vekst og utvikling. Dette blir kalt skolens identitetsskapende funksjon. Gjennom de erfaringene elevene gjør, lære de seg selv å kjenne. Tilpasset opplæring innebærer derfor at undervisningen ikke bare skal tilpasses elevenes intellektuelle evner, men også deres kulturelle forutsetninger i vid forstand.

Det er imidlertid viktig å holde fram at det er kunnskap, læring og dannelselse som er målet med Kunnskapsløftet. Utfordringen ligger i å finne en god balanse mellom individ- og fellesskapsorientering. Som Dysthe (i Hølleland 2007) framholder, er tilpasset opplæring et middel for å oppnå det overordnede målet og sikre likeverdig opplæring for alle. Det ligger imidlertid et dilemma i hvordan man skal ta vare på den enkelte individ, og samtidig utvikle fellesskapet. En poetisk skildring av dette finner vi hos den svenske dikteren Tage Danielsson:

*En droppe droppat i livsens elv,
har ingen kraft til at flyta själv.
Det stells et krav på varenda droppe,
hjelp til at holda dom andra oppe.*
(Tage Danielsson)

7.3. Fellesskapet og utviklingen av en lærende organisasjon

Det er en vesentlig utfordring for lærende virksomheter å gjøre læringen kollektiv. Det kan omfatte både at en enkelt person blir holdt fram og brukt i hele organisasjonen, men det kan også bety at organisasjonen lærer noe som et kollektiv. Eksempelvis ved at man etablerer nye relasjoner, ny praksis, ny samhandling eller utvikler nytt vokabular.

En forutsetning for å lede en skole som vektlegger den estetiske dimensjonen i opplæringen, er at skolens leder har en klar begrunnelse for dette som vedkommende klarer å løfte fram og prioritere. Det er vårt inntrykk at alle våre respondenter framstår som reflekterte ledere, men samtidig viser de et differensiert bevissthetsnivå i forhold til hvordan de argumenterer for kultursatsingens egentlige hensikt. De har en klar formening om at de ønsker å satse på kulturfagene i opplæringen, og de er også tydelige på at dette er noe de selv må prioritere og fronte som pedagogiske ledere av sine skoler. Vi finner imidlertid ikke noe entydig svar på hvordan de bruker den kulturelle dimensjonen i et skoleutviklingsperspektiv.

Lærerne bruker i hovedsak sin tid til undervisning i klasserommet. Dette oppleves i stor grad som det lukkede rom. Planene for undervisningen er godt kjent både for kollegiet og for rektor, men selve aktiviteten er kun kjent for dem som er til stede. Rektorene opplever det derfor som en utfordring å løfte god praksis og gode erfaringer inn på felles arenaer, slik at de kan danne grunnlag for diskusjoner og kollegalæring. Utfordringen ligger i å bevege seg fra forståelsen av hva som karakteriserer en lærende skole, til faktisk å være en lærende skole.

7.4. Skoleutvikling i lys av den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet

All pedagogisk teori argumenterer for at utvikling må komme fra bunnen av. Det er avgjørende at lærerne har lyst til og er motivert for å starte på utviklingsarbeid. Derfor er det ikke rart at de fleste har et fjernt forhold til styringsdokumentene. Når vi vet hvor lang tid det tar før endring oppnås etter at en ny læreplan er introdusert, er det lett å se at strategidokumenter ikke nødvendigvis får avgjørende betydning. Men om strategiplaner og stortingsmeldinger ikke virker direkte igangsettende på utviklingsarbeid, kan mye tyde på at de virker

stimulerende når man har holdt på en stund og kan finne begrunnelser for det man gjør i praksisfeltet. Praksis først og teoretisk forankring etterpå synes å være en alminnelig resept. En finner lett de svarene en ønsker å finne, - det gjelder både på pluss og minussida.

7.5. Den estetiske dimensjonen i et sosiokulturelt syn på læring

Et av de sentrale poengene i Anne Bamfords undersøkelse *The Wow Factor*, er skolens evne til å inngå partnerskap med livet utenfor skolen. Barns bruk av medier i form av for eksempel tv, I-pod og internett er viktige kanaler som skolene må velge å spille på lag med. Dette stemmer overens med et sosiokulturelt læringssyn., der man anser at læring blir konstruert innenfor rammene av et kulturelt fellesskap. Læringsfellesskapet i sosial, kulturell og historisk forstand er derfor viktig for hva den enkelte lærer.

Vi ser et mønster i at rektors hovedstrategi er å benytte rettleidende ledelse innenfor satsingsområdet. Rektor har lederutdanning og lederpraksis, har ektefølt engasjement for kunstfagene, og også i overveiende grad realkompetanse innen deler av området. En av rektorene har omfattende formell bakgrunn innen kunstfagene. Det oppleves som rektorene har gyldig legitimitet i kollegiet og blir møtt med respekt for sin kompetanse. Vi ser at *management by walking around*, kombinert med rettleidningssamtaler på gruppenivå og supervisjon/rådgivning på individnivå, har vist seg å fungere godt. Dette har holdt trykket oppe på utviklingsområdet, og det tyder på at det har en overrisslingseffekt til andre områder ettersom man innarbeider ”den reflekterende praktiker”.

Vi ser at rektorene er bevisst at læring dreier seg om også å aktivere emosjonelle ressurser. At de ikke er opphengt i ensidig problemorientering med fokus på hva som må rettes på. I stedet blir energien kanalisert mot hvilke positive arbeidserfaringer man kan lære av og bygge videre på.

7.6. Læringsutbytte og overføringsverdi

Anne Bamford (2006) viser at elevenes akademiske prestasjoner øker gjennom god undervisning i kunst og kultur. Skoletrøtthet reduseres, og elevenes motivasjon og læringslyst økes. Dette stemmer med våre informanternes erfaringer.

De elevene som presterer dårlig, som opplever at de ikke lykkes, kjeder seg og synes skolen er meningsløs, trenger neppe mer av det de mislykkes med. I dette perspektivet har den

estetiske dimensjonen og den skapende og kreative tilnærmingen til undervisning sin åpenbare berettigelse. Skal man ta prinsippet om tilpasset undervisning for *alle* elever på alvor, kommer man vanskelig utenom en slik innfallsvinkel til læring og oppdragelse.

Mange elever som scorer dårlig i basisfagene får ekstra hjelp og støtte gjennom spesialundervisning. Nærmere 90% av innholdet i denne undervisningen er knyttet til norsk, engelsk og matematikk. Og resultatene er heller dårlige (Nordahl 2003). Det ser med andre ord ikke ut til at mer spesialundervisning i basisfagene gir bedre resultat for denne elevgruppen. Det kan tyde på at variasjon og andre innfallsvinkler ville være tjenlig for disse elevene, og at en styrking av de estetiske fagene kan være et godt alternativ.

Vi utfordret våre informanter på om de følte at diskusjonen i lys av PISA-undersøkelsen styrer skolen i retning bort fra den estetiske dimensjon. At det ligger en mer eller mindre uttalt forventning om en annen vektlegging i læringsarbeidet. Rektorene viser til at de er godt kjent med diskusjonen, men opplever ikke dette konfliktfyllt i forhold til å prioritere den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet. Spesielt i forhold til dette spørsmålet har vi lett etter doble betydninger eller motsetninger i vårt forskningsmateriale. I den grad vi finner noen motsetninger, refereres det til at lærerne kan være motvillige til å ”gi fra seg” timer, men dette nevnes ikke i sammenheng med eksterne undersøkelser som måler resultat.

Når vi ikke finner grunnlag for å si at PISA-undersøkelsene og nasjonale prøver byr på store utfordringer i forhold til å holde stø kurs i kultursatsingen, kan det ha sammenheng med at våre informanter har en grunnleggende overbevisning om at læring skjer også når aktiviteten ikke er direkte målbar. De tror så sterkt på at dette er veien å gå, at de ikke vil se det som et problem. Alternativt har de et såpass høyt kunnskapsnivå at de vet at å satse på den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet bidrar til bedre resultater også i det som er målbart. De befinner seg sann sett allerede i den tidligere omtalte ”menigheten”, og lar seg ikke rokke i troen. På den annen side kan man gjøre seg tanker om hva som skjer med læringsarbeidet på skoler som har ledere som ikke har denne overbevisningen

Rektorene har vansker med å dokumentere at satsingen på den estetiske dimensjon gir økt læringsutbytte. Overbevisningen bygger i hovedsak på egne inntrykk og opplevelser, og de har ikke gjort forsøk på å kvantifisere dette. Det gir for så vidt et representativt uttrykk for et

av de grunnleggende problemene ved denne satsingen, nemlig fraværet av dokumentasjon. Dermed blir det lett en arena for tro og tvil, med tilsvarende usikkerhet i argumentasjonen.

7.7. Kompetanseutvikling

Kompetansebegrepet slik det kommer til uttrykk i *NOU 2003:16, "I første rekke"*, innebærer at skolen i tillegg til kunnskaper også skal legge vekt på å utvikle ferdigheter, evner, kvalifikasjoner, potensial, motivasjon og holdninger. Kompetansebegrepet slik det har blitt brukt, åpner for en mer helhetlig tilnærming til læring som må ses i sammenheng med livslang læring.

Lederne vi har intervjuet bruker ord og uttrykk for å beskrive satsingen som røper at de befinner seg på et høyt bevissthetsnivå. Denne graden av bevissthet er neppe representativ for skoleledere som sådan, men det faller utenfor denne oppgaven å gå nærmere inn på det.

Men selv på sitt eleverte nivå, bruker våre informanter lik og forholdsvis avgrenset terminologi når de omtaler arbeidet med kunst og kulturfagene. Det kan gjenspeile at det eksisterer få dekkende begrep for å omtale denne typen arbeid, slik Erling Lars Dale (2006) argumenterer for. I skolen har man behov for å utvikle et profesjonsspråk som grunnlag for utvikling av vekst og holdninger.

Alle lærere har ikke nødvendigvis en bakgrunn som gjør dem trygge i forhold til å legge til rette for skapende uttrykk. Dette kan forklares med at lærerutdanningen ikke har vektlagt dette. I følge en undersøkelse av Statistisk sentralbyrå (2005/2006), har over halvparten av lærerne som underviser i musikk og kunst og håndverk på 1. til og med 4. trinn ikke utdanning i disse fagene. Tilsvarende for ungdomstrinnet viser at her mangler 30% av lærerne fagkompetanse. Når vi i tillegg vet at fagene kan velges bort både på videregående skole og i lærerutdanningen, kan man oppleve at læreres fagkompetanse er basert på egen elevtid i ungdomsskolen. Undersøkelsen peker samtidig på læreren som krumtapp i elevenes utvikling, og det blir mer enn noen gang understreket at skolen må ha fokus på læring i egen organisasjon. Skolen skal være en lærende organisasjon. Dette utfordrer skoler og skoleeiere, der en både skal ha et individualistisk og et organisatorisk perspektiv på virksomheten. Det kan se ut som om det er skoler som har en stor grad av pedagogisk refleksjon som klarer å lykkes i forhold til kunst og kultur i undervisningen.

Der det finnes få lærere med formell utdanning i estetiske fag i grunnskolen, blir de ofte ansvarlige for å undervise alle elevene på en skole i innenfor sitt spesielle fagfelt. Det kan frata disse muligheten til å bli godt nok kjent med den enkelte elev, og krever svært mange samarbeidspartnere i voksenmiljøet. Dette er i tråd med det den nasjonale evaluering av *Den kulturelle skolesekken* påpeker: Det er en forutsetning for et vellykket prosjekt at skolen klarer å ta imot og sette tilbud som kommer inn i en læringssammenheng.

Våre respondenter gir uttrykk for at de erfarer det samme som Anne Bamford dokumenterer i undersøkelsen *The Wow Factor*: Elever som får god undervisning i estetiske fag forbedrer sine prestasjoner også i teoretiske fag. Det kan være flere svar på hvorfor de er så sterkt overbevist om dette, men de fleste referer tilbake til egne opplevelser knyttet til enkeltelever, men også til skolesamfunnet som helhet.

Det er grunn til å reflektere over på hvilke andre områder i skolen utviklingen av kompetanse kan ses under ett. Dette viser seg også gjennom informantenes bruk av ordet *skole*. Det er *skolens* samlede kompetanse de ønsker å utvikle, det være seg utvikling av kreative sider, inspirasjon eller behovet for opplevelser og kreative arbeidsformer. I det ligger en iboende tro på at kultursatsingen har en sterk positiv effekt på flere av skolens områder. Informantene er har ambisjoner om at kultursatsingen skal engasjere elever og lærere mer i det generelle læringsarbeidet, og de gir uttrykk for at dette vil bidra til bedre resultater i det som kan måles.

7.8. Skapende kompetanse

Ordet kreativitet kommer fra det latinske *creare*, som betyr ”å lage” eller ”å skape”. Kobler vi dette mot informantenes ønsker og ambisjoner om at kulturfagene også skal gå inn i teorifagene, øyner vi et bilde av at de vil lede skoler som er mer skapende enn tilfellet er i dag. Dette kan også betraktes som et behov for å utvikle nye lærer- og elevroller. De heller altså mot et konsept som Geir Kaufmann (2006) omtaler som transformasjonsledelse. Det grunnleggende i dette er at lederen er i stand til å formidle selve grunnideen om hva skolen er og bør være, og klarer å omforme den enkeltes egeninteresser i jobben til kollektivt engasjement, der alle bidrar til å nå skolens visjoner.

I vårt materiale ser vi skiller mellom skoler som har forholdsvis lang erfaring med kultursatsingen, og de som har en kortere periode med levd liv i så måte. Funnene kan tyde på at jo

mindre vant skolene er med å bruke kunst og kultur i opplæringen, jo større vansker opplever skolelederne i forhold til å bruke dette instrumentelt.

I all levende undervisning og innovativt lederskap må det legges noe unikt og annerledes til det som allerede foreligger nærmest som en selvfølge. Altså å gjøre noe usedvanlig ut av det helt vanlige, for å gå ut over kjente rammer, forskrifter og metoder. Og derved unngå komfortable rutiner og stivnet instrumentell praksis. Det betyr ikke at kjente mønstre og metoder er ubrukelige. Tvert imot, de er ofte nødvendige som feste og utgangspunkt for kreativiteten. Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro (2006) bruker begrepet ”provokativ kompetanse” for å beskrive dette. Det innebærer en ferdighet til å mestre det uplanlagte gjennom improvisasjon, å utfordre konvensjonelle praksisformer og eksperimentere på grensen av det ukjente. Enhver pedagog og skoleleder må kjenne sitt fag og sine omgivelser godt for å kunne improvisere. Men hvis de utelukkende forholder seg til de kjente og grunnleggende elementene i faget, metodene og arbeidsmåtene, vil resultatet sjelden bli særlig kreativt. Det dreier seg om å utvikle en kompetanse som gjør at man er forberedt på usikkerhet, og kan takle og akseptere gledene og frustrasjonene som utvilsomt vil dukke opp.

En sammenlikning med improvisasjon i jazz kan være interessant og fruktbar. Som Steinsholt og Sommerro påpeker, improviserer jazzmusikere ut fra møysommelige forberedelser hvor de kjenner til de fleste hendelser som vil dukke opp. Og det er en spennende tanke at lærere og skoleledere kan nærme seg undervisning og lederskap på en tilsvarende måte. I dette ligger at god undervisning og godt lederskap ligger nærmere det å improvisere rundt bestemte pedagogiske strukturer enn det å gjennomføre i detalj sekvenser som er planlagt på forhånd. Med referanse til John Dewey kan vi beskrive det som å åpne opp for våre unike evner til å la oss begeistre og drive med av hendelsenes flyt, og samtidig spontant kunne endre dem underveis (Steinsholt/Sommerro 2006, s.20).

Vi vil understreke betydningen av at det veves en rød tråd fra læreplanens generelle del til de enkelte fagplandelene. Fra den generelle beskrivelsen av “Det skapende menneske” til beskrivelsen av skapende ferdigheter i alle fag. Slike ferdigheter er av grunnleggende og generell karakter, og ikke knyttet til særskilte fag. Kreativitet og skapende kompetanse representerer heller en form for personlig beredskap, eller gjerne en aktiv tilnærming til tilværelsen og til læringsarbeidet som sådan. Det er vanskelig å tenke seg en samfunns-

utvikling som ikke skal tuftes på den kommende generasjons kreativitet og skapende kompetanse.

7.9. Vurdering av grunnleggende ferdigheter

Når de grunnleggende ferdighetene både skal utvikles og vurderes i alle fag, blir spørsmålet om hva som vil skje med innholdet i de estetiske fagene når de skal være arena for både utvikling og vurdering av ferdigheter som ikke spesifikt omfatter elevene sine kreative og skapende evner. Altså de mest sentrale delene ved fagene. Som Signe Kalsnes (2005) påpeker, må vi se spørsmålet i lys av to vesentlige faktorer. Den ene er det faktum at det vil være de fagbaserte og lettest målbare ferdighetene som blir målt i nasjonale kartleggingsprøver opp mot nasjonale standarder. Den andre er den mangelfulle lærerkompetansen i estetiske fag som preger grunnskolen. Sett i lys av disse faktorene, er det nærliggende å frykte at de estetiske fagene blir rent instrumentelle i dreiningen mot å oppfylle kravene til basiskompetanse. Mens kjernen i den faglige virksomheten, de skapende aktivitetene, svinner hen.

7.10. Skoleledelse

Ledelse blir ofte undervurdert i kunnskapsbaserte virksomheter. Læring og kunnskap kan virke utstyrilig, og ledelse knyttet til dette er vanskelig fordi man skal lede noe som er lite synlig. I skolen vil ofte lærerne være mer kompetente på utvalgte fagområder enn rektor. Dersom ledelse blir forstått som og avgrenset til faglig veiledning, kan dette føre til at rektor blir redusert til en mindre viktig administrator.

En av de viktigste oppgavene for skolelederen er å bidra til å skape mening og retning i organisasjonen. I denne sammenheng blir den største utfordringen derfor å føre de pedagogiske aspektene ved kulturuttrykkene inn i konstruktive spor, der både mål, innhold, arbeidsformer og vurdering vil måtte endres. Det forutsetter at en leder som vil fremme god læring må være tett på det pulserende livet i skolen. Selv om man ikke er den faglig mest kompetente, må man ha en forståelse av og nærhet til det som skjer. Det gir ikke minst lederen legitimitet.

Om skolen skal bli en lærende organisasjon, må det gis stort spillerom for ledelse. Kompetanse i en organisasjon dreier seg om gjensidig forhold mellom individnivå,

gruppenivå og systemnivå. Overføringskompetanse blir derfor en viktig egenskap i en kunnskapsorganisasjon. Dette er ledelse gjennom mennesker, gjennom visjoner og verdier.

Det er derfor avgjørende at skoleleder besitter den nødvendige innsikt, og samtidig har utvetydige forventninger og krav knyttet til sin lederrolle. Å lykkes med å implementere den estetiske dimensjon og kulturell kompetanse i skolen, er ikke minst betinget av at satsingen er forankret i ledelsen i kommunen og skolen. Ansvar må ligge på skoleeier og skoleleder. Dette gir implikasjoner i forhold til kompetanseutviklingstiltak rettet mot skoleeier og skoleleder, og at relevante forventninger og krav blir nedfelt i lederavtaler med den enkelte.

Det innebærer at skolelederen må være involvert, og ha en langsiktig og strategisk tenkning i forhold til hva de ønsker å få ut av satsingen. Det er et nødvendig utgangspunkt for at skoleutvikling skal finne sted. Våre funn viser at skolelederne er engasjerte og motiverte, og framstår som drivkraft i satsingen ved sin skole. Vi anser dette som et viktig suksesskriterium for at satsingen ved skolene skal lykkes.

7.11. Verdibasert ledelse

En god kunnskapsorganisasjon forutsetter etter vårt syn en verdibasert ledelse. En ledelse som arbeider mer med kultur og symbol enn med vedtak og kontroll. En ledelse som kan formulere visjoner og påvirke kulturen. Men effektiv verdibasert ledelse forutsetter legitimitet. Målsettingen må være å få til en kulturell fornyelse, med et rikt og variert læringsmiljø.

Bruk av estetiske fag i undervisningen har også vist seg å være et effektivt tilskudd til elevenes folkeskikk. Kanskje mer effektivt enn direkte tiltak. Kulturskolerådets landsomfattende satsing på prosjektet Positivt Skolemiljø fra midten av 1990-tallet, er et utmerket eksempel på dette. Vi har selv gode erfaringer med denne satsingen. Prosjektet satte fokus på de kreative prosessene, med tverrfaglig arbeid med kunstfagene, og la vekt på integrering av sang, musikk, drama, teater, kunst, film mv. i alle fag. Det innebærer å etablere flere arenaer for mestring for elevene, der de kan ta fram og dyrke sine talenter. Dette er i stor grad å ta tilpasset opplæring på alvor. I dette ligger også at lærerne må være i stand til å begeistre, for en må være grepet for å kunne begripe. Lederens oppgave blir i så måte ”å holde gryden i kog”, som danskene uttrykker det. Altså å holde gløden ved like. Det omfatter også å videreutvikle elevaktive læreprosesser.

Vi kan gjerne betegne det som "to have a sense of fun", som er blitt et sentralt begrep for den visjonære ledelsesstil. Og det ligger et vesentlig poeng om vår tids arbeidsbegrep i dette uttrykket, nemlig at arbeidet blir "hard fun", som Rolf Jensen uttrykker det i "Dream Society" (Jensen 1999). Og "fun" her brukt i betydningen utviklende, underholdende og engasjerende. Arbeidet er altså ikke et martyrium, men det er "hard" fordi man skal være engasjert. Og her må rektor stå i front. Det er en dyp sannhet i at en lampe som skal lyse for andre, må selv gløde, slik Inge Eidsvåg formulerer det i "Læreren" (Eidsvåg 2000). Eller med referanse til den gamle kirkefader Augustin: "Intet blir forstått som ikke først er elsket."

Dersom en skole skal være i utvikling, er det en forutsetning at ledere og lærere selv har et ønske om å være i kontinuerlig utvikling. I dette ligger en forventning om at de selv tar initiativ til å systematisere erfaring, slik at det kan bli kunnskapsutvikling i organisasjonen. Det er et særlig ansvar for skolelederen å sette i gang slike prosesser. Et bevisst, åpent og reflektert forhold til den virksomheten som blir utført, er det viktigste grunnlaget for profesjonell skoleledelse.

7.12. Skoleeier som støtte eller motor i skolens utviklingsarbeid

I *St.meld.nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring*, finner vi mellom annet dette formulert:

En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev. Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig. På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte--og veiledningsapparat . (*Kultur for læring*).

I hvilken grad skoleeier skal involvere seg i den enkelte skoles utviklingsarbeid vi avhenge av organiseringen av kommunen. Trondheim kommune, der våre undersøkelser har funnet sted, er organisert i flat struktur som tonivåkommune. I en slik organisering har kommunenivået en funksjon som støttenivå. Våre informanter gir uttrykk for at skoleeier støtter dem i de valg og prioriteringer de gjør, og at de har nedfelt satsingen på den estetiske dimensjon og utvikling av kulturell kompetanse i sine lederavtaler. Vi aner likevel et visst sprik mellom den åndelige og intensjonelle støtte, - den gode vilje, og den mer håndfaste, faglige støtte i utviklingsarbeidet. En av informantene uttrykker et klart savn av et pedagogisk senter, og viser til at Trondheim kommune var en foregangskommune innen pedagogisk

utviklingsarbeid for en del år tilbake. Det er grunn til å reflektere over om reetableringen av faglige utviklings- og støttefunksjoner er en nødvendig forutsetning for å gi skolene den hjelp de behøver i sitt arbeid.

7.13. Legitimitet og styringsdokumenter

De nasjonale styringsdokumentene danner et viktig legitimeringsgrunnlag for satsingen på kunst og kultur i skolen, og gir innspill til konkrete tiltak. Våre funn tyder imidlertid på at det ikke primært er styringsdokumentene som initierer utvikling. Skolelederne forholder seg til generell del av læreplanen, men har et vagt og distansert forhold til øvrige aktuelle dokumenter. Selv om de i varierende grad er kjent med dem, blir de ikke aktivt brukt. Nest etter generell del, er det de lokale kommunale planene eller skoleplanene det refereres til.

Det nasjonale senteret i Bodø har som prioritert oppgave å understøtte skolelederne i deres arbeid. Dette senteret er i følge Hegtun (2007) det eneste i sitt slag som ikke er opprettet for å bøte på dårlige resultater. Det er bemerkelsesverdig at senteret er så å si ukjent også for skoleledere som er spesielt interesserte i kunst og kultur i opplæringen. Det kan tyde på at senteret ikke har vært utadrettet nok i oppstarten. Vi leser ut av vårt materiale at det er få forventninger til senteret, og skolelederne er noe avventende til hva senteret vil bety for dem og deres satsing.

7.14. Skoleledelse i nye styringslogikker

Ledelse er noe annet enn management. Ledelse er konsentrert om nå-situasjonen, mens management følger regler. I følge Erlend Dehlin (i Steinsholt/Sommerro 2006) blir dermed ledelse å gjøre det beste ut av den sosiale situasjonen man er i, fordi man må eller fordi man vil. Ledelse blir slik å skape mening sammen med andre basert på den konteksten man er plassert i. Av dette utleder vi at å følge rutiner er bare lurt i kontekster som krever det, for i motsatt fall kan organisasjonen stagnere. En improviserende leder er derfor ikke fremmed for strukturer, men bruker dem som inspirasjonskilder framfor å følge dem slavisk.

Det ligger en latent fare i det krysspresset skoleleder opplever mellom krav og forventninger på den ene siden, og det frirommet man har på den andre siden. Slik Eirik J.Irgens påpeker (i Steinsholt/Sommerro 2006), kan det oppstå en løskopling mellom det offisielle og det uoffisielle i forsøket på å opprettholde ”sermoniell konformitet”. Utad ser det ut som om skolen gjør det samme som alle andre, men det skjuler realitetene. Det har oppstått en

løskopling mellom den offisielle og reelle arbeidsutførelsen, og det blir forskjell på hva vi gir uttrykk for og hva vi i virkeligheten gjør. Det blir en slags overlevelsesmekanisme når man stilles overfor motsetningsfylte krav.

Ingen av våre informanter har imidlertid fokusert på dette i intervjuene. De poengterer tvert i mot at de opplever at skoleeier, altså kommunenivå, er støttende i forhold til å prioritere den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet. Dette kan se forskjellig ut mellom ulike kommuner, og er slik vi ser det avhengig av politisk styring.

Utfordringen er hvordan vi stiller oss i det daglige arbeidet. Gunnar Berg (2003) bruker begrepene ”avgrenset og utvidet profesjonalisme” for å peke på spennvidden i den profesjonelle lærerrollen og lederrollen som innvirker på hvordan man kan ha styring på det daglige arbeidet. Et viktig aspekt er i hvilken grad skolen som organisasjon har aktørberedskap som kan møte utviklingsarbeidet. Det innebærer blant annet hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter og relasjoner som er i personalet, mellom elever, i skole - hjem - samarbeidet og i det administrative støtteapparatet.

7.15. Strategi for skoleleder

For å vri litt på Fantomet: ”Det hender at rektor forlater kontoret og går omkring som en vanlig mann”. (Gammelt jungelord). Litt på skjemt, men allikevel med en alvorlig undertone: Management by walking around. Men samtidig borer dette til kjernen av kryssende forventninger. Overordnet myndighet har et finmasket kontrollnett knyttet til administrative oppgaver, men det er mer grovmasket når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid. Hovedtesen i arbeidet med tverrfaglig arbeid med kunstfagene, er nettopp at du må ha vært der selv før du utsetter andre for en situasjon som kan oppleves som usikker. Been there, seen it, done that!

Våre informanter er bevisste på at de selv må ha et eierforhold til utviklingsarbeidet ved skolene. De forteller om hvordan de involverer seg på ulike måter, og gir beskrivende eksempler på at de faktisk deltar også i kulturaktivitetene sammen med sitt personale. Vi finner at det er der skoleleder har bevissthet om hvorfor denne dimensjonen er viktig, at den overordnede visjonen for skoleutviklingsarbeidet er tydeligst uttalt.

Det er ledernes utfordringer i forhold til å prioritere den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet vi har vært på jakt etter. Skoleledernes viktigste begrunnelse for satsingen er

at dette har positiv innvirkning på elevers og læreres læringsmiljø. Våre informanter er entydige når de trekker fram behovet for mer kompetanse hos lærerne for å realisere denne satsingen. Ledernes egen formelle faglige bakgrunn viser seg å ha mindre betydning når det gjelder å prioritere dette. Erfaringer fra tidligere deltakelse i kulturprosjekter er derimot hyppig nevnt som motivasjon for en slik satsing. Vi stiller likevel spørsmål ved hvorfor skolene ikke har klart å ivareta de positive opplevelsene disse har gitt. Er dette et område som krever ekstern assistanse?

Selv om alle våre informanter gir uttrykk for at kunst- og kulturfagene har en egen verdi som fag i seg selv, går flere langt i å betrakte disse også som redskapsfag for annen læring. De som har vært bevisst dette over lang tid, viser til gevinster når det gjelder å skape bedre læringsresultater i andre fag, uten at noen kan verifisere disse påstandene kvantitativt. De opplever ikke store utfordringer knyttet til å argumentere for denne typen satsing utad. Da er det heller tradisjonelle strukturelle forhold som krever deres oppmerksomhet. Det kan for eksempel være knyttet til utforming av skolebygg og tradisjonell fordeling av fag og timer.

Våre funn indikerer at den største utfordringen for skoleleder ligger i eget personale. I den grad de gir uttrykk for hindringsfaktorer, er det her vi finner dem. Dette er knyttet til to faktorer som er sammenvevd: Motivasjonen for å inkludere kunst og kultur i undervisningen i alle fag, og lærernes kompetanse i kunst- og kulturfagene. Ut fra våre funn bør derfor skoleleders strategi rettes langs to akser: Utvikling av fagkompetanse i kunst- og kulturfagene, og utvikling av en felles forståelse av hvordan kunst og kultur kan bidra til realiseringen av læringsmålene i alle fag. Det handler om planmessighet og styring, men ikke minst om motivasjon. Som Carl F.Dons (et al 2003) framholder, vil lærere som handler ut fra egen motivasjon ofte lykkes. Men de som opptre passivt i forhold til skolens utfordringer er prisgitt skolelederens evne til å balansere mellom støtte og press. Det å kunne leve i en usikkerhetssone, vil derfor være et viktig grunnlag for nyvinning og utvikling.

7.16. Skolepolitiske utfordringer

Styring og forvaltning i utdanningssektoren kjennetegnes av forholdsvis sterk ideologisk styring fra sentralt nivå, med obligatoriske, forskriftsfestede nasjonale læreplaner. Mens skoleeier har ansvar for implementering og oppfølging.

Hovedutfordringen i skolen er å utvikle det indre og faglige livet der. Som Peder Haug (i Hølleland 2007) påpeker, må alle tiltak som er knyttet til skolen ha som siktemål å styrke arbeidet med og for læringen og utviklingen til elevene. Og det må ikke være tvil om at dette er et overordnet politisk ansvar. Det er et lederansvar i kommuner og på skoler, og det er en oppgave for hver enkelt lærer. Og foreldrene må være med. Men samtidig må man også avgrense og presisere hva som er viktig lærdom og kunnskap for skolen.

Sentralt i *Kunnskapsløftet* er prinsippet om tilpasset opplæring og en lovfestet rett til spesialundervisning. Dette indikerer økt vekt på individualisme, samtidig som faglige krav får større oppmerksomhet. Dette kommer blant annet til uttrykk i vektleggingen av grunnleggende ferdigheter i den statlige satsingen på teoretiske fag, jfr. strategiplanene *Gir rom for lesing* og *Realfag*, naturligvis.

Det er kunnskap, læring og dannelse som er det grunnleggende målet med *Kunnskapsløftet*, men Alfred O.Telhaug (2005) hevder at oppmerksomheten i skolen i stor grad handler om nytteperspektivet. Mer om det ”indre liv” enn om fagenes kulturelle innhold og om estetisk dannelse. Innsatsen og oppmerksomheten på grunnleggende ferdigheter skal gjennomsyre grunnopplæringen, der man helt fra barnehagen, gjennom den nye rammeplanen av 2006, skal legge grunnlaget for denne satsingen.

Kunnskapsløftet peker samtidig på læreren som krumtapp i elevenes utvikling, og det blir mer enn noen gang understreket at skolen må ha oppmerksomhet på egen læring. Det vil si skolen som en lærende organisasjon. Dette vil i større grad utfordre skolene og skoleeierne, der en både skal ha et individualistisk og et mer organisatorisk perspektiv på virksomheten.

Et grunnleggende trekk er at skolen blir sett på som et viktig virkemiddel i den økonomiske politikken. Det ble understøttet av Stortingets behandling av St.melding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, da det var få politikere som argumenterte mot denne doktrinen. Det er interessant å merke seg at skolens identitetsskapende funksjon bare så vidt ble nevnt i de ulike

kapitlene om skolen i en ny tid. Forutsetningen for at denne forestillingen skal gi full gevinst, er nettopp at arbeidet i skolen blir konsentrert om redskapsfagene og det som blir definert som ”nyttig”.

Alfred O. Telhaug (i Bertheussen 1999) peker på 3 hovedprinsipp som styrer norsk utdanningspolitikk:

- elevmedvirkning i avgjørelsesprosesser
- målstyring med et visst innslag av markedsmekanisme
- styring ved lov og retningslinjer

I sum gir det bilde av en utdanningspolitikk der en ønsker alt på samme tid. Det kan imidlertid være problematisk, dersom det henger i samsvaret mellom intensjon og virkelighet. Denne styrings- og forvaltningsorienterte reformvirksomheten har fått navnet ”The New Public Management” (NPM). Et hovedelement er vektleggingen av individualisme og tilhørende valgfrihet. I sum er hovedbestanddelene i NPM markedsorientering i og av offentlig sektor.

Målstyring kan uten tvil være motiverende i en del sammenhenger. Men i skolen kan det ofte oppleves som lite utfordrende. Dersom elevene mister engasjementet i sin egen framtid, vil selv den best formulerte målstyring ha liten motivasjonskraft. Målstyring i opplæringen er ikke tilstrekkelig, fordi skolen i stor grad må ha en kompensatorisk rolle. Samfunnets primære sosialiseringsinstitusjoner som familie og nærmiljø sørger ikke alltid for å utvikle de holdninger som skolen må legge til grunn og bygge på. Skolen må derfor prøve å kompensere for sviktende holdninger hos elevene, og det dreier seg om mer enn målstyring. Uten at man samtidig utvikler elevenes verdiorientering, blir kunnskap og ferdigheter gjerne et middel i et økonomisk perspektiv. Integrert i et verdifelleskap, blir opplæringens formål derimot ekte selvrealisering og et bidrag til et bedre samfunn. Det blir derfor en sentral oppgave å utvikle sosial kompetanse og samarbeidsevner. For å mestre slike problem og utfordringer i skolen, er målstyring utilstrekkelig. Slik Guttorm Fløistad (2001) viser, aktualiserer det heller verdibasert ledelse og undervisning.

7.17. Vegen videre

Utfordringen blir å videreutvikle en skolereform som også tar vare på disse intensjonene, og som sikrer gode rammevilkår for de estetiske fagene. Både i form av timeressurser og lærerkompetanse. Det vil i sin tur gi rom for at de kunstfaglige utfordringene kan stå i fokus i

en skole som stadig sporer elevene til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. I dette arbeidet er det knapphet både på tid og rom. Det gjelder for de fleste fagområder. I tillegg vet vi at arbeidet med de sammensatte utfordringene det her dreier seg om, krever et utstrakt og målrettet arbeid på tvers av fag og fagområder. Det er krevende i seg selv, i en skoledag som ofte er strukturert annerledes. Og ikke minst er det grunn til å fundere over hvordan man skal utføre kvalitetskontroll på dette området. Der har vi så langt ingen signaler fra departementet.

Gjennom å benytte denne utviklingsstrategien, ønsker vi å forsterke den skolebaserte vurderingen. Poenget er troen på at kvalitet blir utviklet ved at skolen og lærerne lærer av sine erfaringer, at pedagogisk profesjonalitet kan vurderes ut fra hvordan skolen takler sine utfordringer, og at slike læreprosesser er med på å fremme en utviklingskultur i skolen. Sentralt i dette arbeidet står skolelederen som premissleverandør og prosessveileder. Skal kulturelle aktiviteter i større grad bli et pedagogisk verktøy i arbeidet med tilpasset opplæring, må det settes inn i en mer helhetlig og strukturert kontekst, der alle får anledning til å delta i de interne utviklingsprosessene. Dette ansvaret ligger hos skoleledelsen og i skolens utviklingsgruppe.

KAPITTEL 8. OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER



8.1. Oppsummering

I denne oppgaven har vi drøftet noen sentrale utfordringer for skolelederen i møtet med den estetiske dimensjon og utvikling av kulturell kompetanse i grunnskolen, og de implikasjoner dette har for kulturdimensjonen i grunnopplæringen. Vi har vist hvordan skolelederen kan møte disse utfordringene i en reformtid med økt vektlegging av grunnleggende ferdigheter og økt oppmerksomhet på individualistisk preget tilpasning.

Vi har relatert og drøftet dette opp mot et forskningsprosjekt vi har utført blant skoleledere, og pekt på og drøftet hva vi ser for oss blir de største kunstfaglige utfordringene i morgendagens skole.

Vi har argumentert med at vektleggingen av elevenes skapende evner og kreativitet vil være av stor betydning i forhold til å stimulere skolemotivasjon og lærelyst, og pekt på at skal en ta prinsippet om tilpasset opplæring på alvor, må den estetiske dimensjon ha en sentral plass.

Vi har vist hvordan man kan legge til rette for en helhetlig utviklingsstrategi, der vi ser denne satsingen i sammenheng med *Kunnskapsløftet*, aktuelle styringsdokumenter som omhandler

den estetiske dimensjon og kulturell kompetanse, nasjonal satsing som *Den kulturelle skolesekken* og målsettingen om den lærende organisasjon.

Vi har argumentert for at en god kunnskapsorganisasjon forutsetter en verdibasert ledelse. En ledelse som arbeider mer med kultur og symbol enn med vedtak og kontroll, og som kan formulere visjoner og påvirke kulturen. Effektiv verdibasert ledelse forutsetter legitimitet, og vi har vist at gjennom å få til en kulturell fornyelse, - med et rikt og variert læringsmiljø, nettverksbygging og utvikling av produktive læringsformer, kan en gi næring til en helhetlig tilnærming til dannelsesprosjektet. Og slik også hente ut verdien av den estetiske dimensjon

Vi er av den oppfatning at intensjonene i læreplanens generelle del, i *Læringsplakaten*, i meldingene *Ei blot til lyst*, *Den kulturelle skolesekken i framtida* og i strategiplanen *Skapende læring*, bare kan realiseres dersom kreativitet og skapende kompetanse inngår i definisjonen og forståelsen av grunnleggende ferdigheter. Da vil de lokale læreplanene i de ulike fagene bli forpliktende både på innhold og arbeidsmåter som fremmer kreativitet og skapende kompetanse hos elevene. Slik vil også det nye læreplanverket legge grunnlaget for en langsiktig og vedvarende kvalitetsutvikling av grunnopplæringen.

8.2. Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole

8.2.1 I en tung stund

Hvilken funksjon og posisjon skal de estetiske fagene ha i grunnopplæringen? Skal de bare tjene som pustehull og underholdning, og gjøre skolen mindre teoretisk for elevene? Eller skal de også ha en sentral rolle for utvikling av skapende evner, estetisk kunnskap og evne til opplevelse, og på denne måten representere et uunnværlig element i skolens dannelsesprosjekt?

Det karakteristiske for *Kunnskapsløftet* er at fagene blir behandlet på et overordnet nivå. I tillegg kommer omtalen av de grunnleggende ferdighetenes plass i fagene, og kompetansemålene som eleven skal nå på de ulike trinn. Planverket gir stort rom for lokale valg, og dette krever god kompetanse på skolenivå. Utfordringen for de estetiske fagene ligger nettopp i den manglende lærerkompetansen.

Innføringen av *Kunnskapsløftet* har medført kritikk mot en stadig større teoretisering av skolen. De estetiske fagene blir degradert til fordel for basisfagene og en sterkere vektlegging

av de grunnleggende ferdighetene. Skolereformen innebærer en systematisk satsing på de tradisjonelle basisfagene norsk, matematikk og fremmedspråk, samt noe i naturfag og samfunnsfag. Dette blir synlig både gjennom timetallsøkning i disse fagene og gjennom å vektlegge de grunnleggende ferdighetene som skal gjennomsyre alle fag i skolen. Det kan se ut som om utviklingen av kunstfaglig kompetanse er tuftet på elevens skrive-, lese- og regnekompetanse. Og ikke at kunstfaglig kompetanse er noe vesentlig annet som også kan medføre utvikling av skrive-, lese- og regnekompetansen. Her ligger det en utfordring i å skape forståelse for hva kunstfaglig kompetanse er.

Læreplanens intensjon synes å være at de grunnleggende ferdighetene kan utvikles i alle fag. Det er ikke slik at de grunnleggende ferdighetene ikke hører hjemme i de estetiske fagene. Det er likevel naturlig at de blir praktisert på andre måter enn i de teoretiske fagene, hovedsakelig gjennom en kroppslig og praktisk tilnærming til tenking og forståelse. På denne måten vil de estetiske fagene gi bidrag til bedre tilpasset opplæring for alle elever, gjennom alternative innfallsvinkler til læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter.

8.2.2. Dans! ropte felen

Vi må løfte blikket og fokusere på det som er hensikten med det hele, selve utdanningens formål. Dette formålet er todelt: Selvrealisering for den enkelte, og samtidig hvordan den enkelte kan bidra til å gjøre samfunnet bedre. Dette betinger at kunnskaper og ferdigheter blir integrert i et verdifelleskap. Det er her den estetiske dimensjon kommer inn med full tyngde.

Tilbudene gjennom DKS ivaretar opplevelsen. Og av og til skal en banan bare være en banan, for å vri litt frimodig på Freud. Man må ikke nødvendigvis gjøre pedagogikk av alt. Men det ligger et stort potensial som ikke er utnyttet i møtet mellom kunst og skole, og man utvikler ikke kulturell kompetanse ved å la skolen bli en arena for sporadiske opplevelser og la det bli med det. Men i så måte får man liten drahjelp gjennom de linjene staten trekker opp, blant annet i Stortingsmeldingen om *Kulturell skolesekk for framtida*. Meldingen opererer med et kunstig skille mellom opplevelse og utøvelse, og legger ord på et læringssyn som er både fragmentert og forsteinet. Det går fram at kunsten skal definere innholdet, skolen legge til rette, og kulturskolen stå for opplæringen. Men skal disse møtene utvikle seg slik de har iboende mulighet til, må skolen i større grad legge premisser for innholdet. Bare slik vil vi kunne få den ønskede forankringen i skolen.

8.2.3. Syng meg hjem

For nettopp denne forankringen i skolesektoren er en av de viktigste utfordringene i tida framover. Læreplanverket skal danne grunnlaget for skolens arbeid. Kunnskapsløftet gir i utgangspunktet enhver skole mulighet til å velge mellom et stort register av aktiviteter, metoder, innfallsvinkler og grep i sitt arbeid med å bidra til elevenes læring og utvikling.

Her er det et vell av muligheter som skolene i alt for beskjeden grad gjør seg nytte av. Det kan virke som om den største begrensningen er at det knapt finnes begrensning.

Læreplanverkets generelle del trekker opp et menneskesyn som det synes å være stor tilslutning til i det norske samfunnet. Her beskrives og verdsettes menneskets mange kapasiteter, egenskaper og ressurser, og her legges grunnlaget for at skolen skal bidra til at hele spekteret av disse blir utviklet. Men vi øyner en skikkelig snublestein, for det halter mellom læreplanens generelle del og fagplanene. Planene for de enkelte fagene fanger ikke opp dette menneskesynet fullt og helt. Den enkelte plan, og summen av planene, fokuserer nokså ensidig på bare noen sider av menneskets iboende muligheter.

I skolehverdagen vil planene for de enkelte fagene være mye lengre framme i lærernes, ledelsens og foreldrenes bevissthet enn planverkets generelle del. Når de enkelte fagplaner, og dermed summen av fagplanene, er snevre, vil opplæringen også lett bli snever. Dette kan føre til en instrumentell tenkning rundt mål som skal nås. I sin systematikk og langsiktighet vil dermed opplæringen reflektere kravene i de enkelte fagplanene, og dermed bare deler av verdigrunnlaget.

Når kompetansebegrepene ikke forankrer kunnskapen i en estetisk dimensjon, toner man samtidig ned betydningen av dannelselse og fellesskapsverdier. Estetisk kunnskap er en motpol til den kunnskap som blir tilegnet gjennom tanke og forstand. Skal man lykkes i å utvikle ”det hele mennesket”, må man også gi elevene direkte sanseerfaringer. Estetikkbegrepet er inkluderende. Det inngår som et verktøy for refleksjon og gode opplevelser i alle fag. De estetiske aktivitetene er en grunnleggende erfaringsform.

8.2.4. O, visste du bare

Vi kan undres over en skolepolitikk som er så sterk i troen på at bare elevene får mer av det som de er dårligst i, så vil resultatene bli bra. Dette har vi prøvd i mange år, og lite tyder på at

det har hatt særlig effekt. Så i stedet for å gi mer av det som ikke virker, kunne man kanskje prøve noe av det som virker i stedet?

Man skal ha sterk tro på det man driver med når vindene ikke blåser i den retning man ønsker. Man kan lett la skolen bli styrt i redsel for PISA og dess like. I dette bildet har vi behov for fagfolk som nyanserer og presenterer resultatene av internasjonale og nasjonale undersøkelser før de blir brukt av politikere i en form og en grad som vanskelig kan reverseres. Dette kan medvirke til en mer nyansert og kvalifisert debatt.

Og så må vi vite hva vi vil. Kontroll og frykt for PISA - rapportene er en alvorlig trussel mot rabulismen, opprørstrangen og entusiasmen i skolen. Med referanse til hva som blir målt, kan det være grunn til å spørre om hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter og holdninger det blir mest essensielt for folk å ha i det neste hundreåret. For det er dette vi må ha et kvalifisert og kritisk søkelys på: Hva som blir målt, hva som ikke blir målt, og hva vi kan lære av de ulike undersøkelsene for å utvikle den skolen som gir vekst, utvikling og mestring for den enkelte. Vi behøver en skole med tydelige, trygge skoleledere som forstår å ta vare på rabulisme, opprørstrang og entusiasme. Skoleledere som gjennomfører tester og tolker resultater med det for øye å skape læringsmiljøer som utvikler hele mennesker. Tør vi håpe at den neste læreplanrevisjonen vil ha grunnfeste i den estetiske dimensjon?



Litteraturliste

- Bamford, A (2006) *The Wow Factor*. Munster/ New York: Waxmann
- Befring, Edvard (2007) *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Berg, Gunnar (2003) *Att forstå skolan*. Artikkel i kompendium EVU skoleledelse, Trondheim: NTNU
- Bertheussen, B. (1999) *Lærer og skolereformer i teori, forskning og praksis*. Artikkel i Norsk Pedagogisk tidsskrift, nr. 4-2006,
- Bjørger, I (1999) *Læringsformer i videregående skole i O. Dysthe (red): "Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Damm
- Bergem, Trygve (2001) *Slipp elevene løs!* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Borgen, J.S/Brandt, S.S (2006) *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Forskningsrapport, Oslo: NIFU STEP
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Dahlin og Rust (1983) *Can schools learn?* Artikkel i kompendium, EVU skoleledelse, Trondheim: NTNU
- Dale, Erling Lars (2001) *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet, Om den estetiske oppdragelsen i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal
- Dalen, M (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dons, Carl F m. fl (2003) *Jakten på ungdommens skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O (1997) *Leiing i eit dialogperspektiv*. Artikkel i kompendium EVU skoleledelse, Trondheim: NTNU
- Eidsvåg, I (2000) *Læreren*. Oslo: Cappelen
- Erstad, O (2005) *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O (2004) *Piloter for utvikling. Samlerapport fra forskningen 2000-2003*. Oslo: ITU
- Erstad, O m.fl. (2005) *På vei mot digital kompetanse i grunnsopplæringa*. Oslo: ITU
- Fløistad, G (1988) *Utfordringer I*. Oslo: Institutt for idehistorie
- Fløistad, G (2001) *Om å kunne mer enn man kan*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget

- Grav, LG (2007) *Forteljing – identitet og livstolking*. Masteroppgave, Oslo: Det teologiske Menighetsfakultetet
- Grøterud, M/Nilsen B (2001) *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hegtnun, A (2007) *Improving school leadership*. Masteroppgave, ILS, Oslo: Universitetet i Oslo
- Hølleland, H (red) (2007) *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen
- Illeris, Knud (2000) *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag
- Imsen, Gunn (1997) *Lærerens verden*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, Gunn (2005) *Elevenes verden*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
Oslo: Høyskoleforlaget
- Jensen, R (1999) *Dream society*. Viby: Jyllands-postens erhvervsbøker
- Karlsen, Gunnar (2002) *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalsnes, Signe (2005) *Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2005 Oslo: Universitetsforlaget
- Kirke ,undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo
- Kultur-og kirke departementet (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2007) *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringa*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008) Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen*. Oslo
- Kvale, Steinar (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal as
- Ludvigsen, S.R. (2005) *IKT og tilpasset opplæring*. EVU skoleledelse, Trondheim: NTNU
- Ludvigsen, S.R. (2000) *Ny teknologi – nye praksisformer*. EVU skoleledelse, Trondheim: NTNU
- Læringssenteret (2004) *På vei mot god praksis? En beskrivelse og analyse på tvers av 9 skoler i PILOT*. Oslo
- Moos, L (2003) *Pædagogisk ledelse*. København: Børsens forlag
- Møller, J og Sundli, L (2007) *Læringsplakaten*. Oslo: Høyskoleforlaget

- NIFU STEP, 2001 *DKS- forskning, utvikling og evaluering*.
- NIFU STEP , 2006 *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen, rapport 5/2006
- Nordahl, Thomas (2003) . Artikkel i Dagbladet, 15.09.2003
- Norges lover: www.lovdata.no
- NOU 16:2003 ” *I første rekke*”.
- Opinion as (2004) *Rektors syn på egen arbeidssituasjon og skole*
- Orfali, Ann (2004) *Artists working in partnership with schools*, Arts Council England
- Polanyi, Michael (1961) *Den tause dimensjonen*. Norway: Spartacus
- Postholm, M.B (2004) ”*Bruk av IKT i klasserommet*”. Artikkel i kompendiu
- Ringdal K. (2005) .*Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og metode Bergen: Fagbokforlaget
- Roald, K (2004) *Skular som lærande organisasjonar – ei leiarutfordring* kompendium, EVU , NTNU
- Scilab, T.S og S. Steffensen (2007) *Nervepirrende pedagogikk- en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*. Oslo: Kommuneforlaget
- Skogen, K (2004) *Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Steinsholt, K/Sommerro H (2006) *Improvisasjon* . Trondheim: N W Damm og sønn
- Telhaug , Alfred O (2005) *Kunnskapsløftet, ny eller gammel skole?* Artikkel i kompendium, EVU skoleledelse, Trondheim: NTNU
- Tiller, T (1999) *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Artikkel i kompendium, EVU, Trondheim: NTNU
- Thagaard, Tove (1998) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Kunnskapsløftet Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Improving school leadership. Country background report for Norway*. Oslo

Utdannings- og forskningsdepartementet , Stortingsmelding 38. (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken*. Oslo

Utdannings- og forskningsdepartementet. Stortingsmelding 39 2002-2003. *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). Stortingsmelding 30 ”*Kultur for læring*”. Oslo

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). Stortingsmelding 16 ”*I første rekke*”. Oslo

Utdanningsdirektoratet (2004) *Utdanningsspeilet. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. Oslo

Utdanningsdirektoratet (2007) *Utdanningsspeilet. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. Oslo

Utdanningsdirektoratet (2008) *En lærende skole*. Artikkelstafett, artikkel 4. Oslo

Waagen, W (2002) *Estetikk som kulturelle verktøy*. Artikkel PPU, Trondheim: NTNU

Waagen, W (2004) ”*På musikkdidaktiske stier*”. Artikkel PPU, Trondheim: NTNU

UNESCO (2006) *Road Map for Arts Education*. (www.portal.unesco.org).

www.denkulturellesekken.no

www.kunstkultursenteret.no

www.regjeringen.no

Vedlegg 1

Veiledende intervjuguide

Skoleleders bakgrunn

Navn:

Alder:

Formell kompetanse:

Uformell (real) kompetanse (i kunstfagene):

Kort yrkeshistorie:

Skoleleder i antall år:

Beskrivelse av skolen du er rektor ved:

Motivasjon

Hvorfor satser dere på kunstfagene ved skolen?

(Hva er din motivasjon for denne satsingen?)

Hva er målet med kultursatsingen? (Et uttrykt eller u-uttrykt mål)

Beskrivelse og sammenheng

Hvordan vil du beskrive kultursatsingen på din skole?

Hvilke konsekvenser har satsingen for læringsmiljøet?

Hvilke resultater kan du relatere til satsingen? (Gir kultur læring? Økt læringsutbytte i andre fag?)

Hvordan er resultatene dokumentert?

På hvilken måte avspeiler skolens planer satsingen på kunst og kultur?

Hvordan ser du på forholdet mellom de estetiske fagene som metode og som verdi i seg selv?

(Opplæring i kunstfag og gjennom kunstfag)

Hvordan kommer DKS- satsingen til uttrykk ved skolen?

Knytter dere tilbudene i DKS til det øvrige læringsarbeidet?

Legitimering. Forankring i styringsdokumenter

Hvordan legitimerer du satsingen på kunst og kultur i skolen?

Hvilke styringsdokumenter bygger du på når du begrunner satsingen på kultur i skolen?

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til Strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen?

Rammefaktorer

Hva mener du skal til for å lykkes med kultursatsingen?

Hva opplever du er de største hindringsfaktorene?

Kompetanse i kollegiet

Hvordan vil du beskrive skolens samlede kompetanse (formell og uformell) innen kunstfagene?

Hvordan legges det til rette for kompetanseutvikling på feltet?

Skoleeier

Hvordan opplever du at skoleeier støtter deg i arbeidet?

Hvilke ønsker eller forventninger har du til skoleeier når det gjelder utvikling og støtte på dette feltet?

Omgivelsene

Hvordan oppfatter du at kultursatsingen blir tatt imot av

- foreldre/foresatte
- elever
- lærere

Hvilke utfordringer møter du i forhold til de ovennevnte?

Samarbeid

Hvordan vil du beskrive samarbeidsrelasjonene til:

- kunstnere og kunstnerorganisasjoner
- frivillige lag og organisasjoner, nærmiljøet

Nasjonalt senter

Hvilken kjennskap har du til Det nasjonale senteret for kunst og kultur i opplæringen?

Hvilke forventninger har du til at dette senteret kan støtte deg som leder av læringsarbeidet ved din skole?

Eventuelt

Er det andre ting du ønsker å legge ord på?

