



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Lærer- og kunstnerperspektiv på DKS-  
konserter i skolen

Teacher and artist perceptions of  
professional visiting concerts at school

**Oda Moland**

Kandidatnummer: 403

Master i musikk i Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag

16. mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

*Til Farmor,*

*Sylvi Berit Moland*

## Sammendrag

Min masteroppgave tar utgangspunkt i én bestemt konsert fra Den kulturelle skolesekken. Oppgaven setter søkelys på voksne som er til stede under konserten, det vil si lærerne som ser konserten sammen med elever og kunstnerne som er de musikalskutøvende. Studien har en kvalitativ tilnærming og oppgavens empiri er hentet fra intervju med seks deltakere, tre lærere og tre kunstnere. Studiens formål er å undersøke de voksnes opplevelser av profesjonelt samarbeid om elevers konsertopplevelser under en DKS-produksjon. Studien betrakter også om det er noen form for relasjon mellom de aktuelle voksne, samt deres forventninger til kunstbesøket og forestillingen. Masteroppgavens funn viser at verken lærere eller kunstnere opplever at de har noe samarbeid med den andre yrkesgruppen, og deres relasjon var i liten grad etablert. Det kom også frem at de hadde ulike syn på et eventuelt profesjonelt samarbeid, hvor kunstnerne argumenterte for at det ikke var nødvendig. Lærerne på sin side var mer positive til dette, men viste også en skepsis da arbeidshverdagen i utgangspunktet er svært travel. Masteroppgaven belyser at selv om det tidligere er rettet kritikk mot lærere og kunstnere sitt ikke-eksisterende eller ikke-fungerende samarbeid, så har det fortsatt ikke skjedd endring.

## Abstract

This master's thesis is based on a specific concert from The Cultural Rucksack (DKS). The thesis focuses on adults who are present during the concert, i.e., the teachers watching the concert with the students, and the artists who are the musical performers. The study has a qualitative approach, and the empirical work is gathered from interviews with six participants, three teachers and three artists. The purpose of the study is to investigate the adults' experiences of professional collaboration about students' concert experiences during a DKS production. The study also considers whether there is any kind of relationship between the adults in question, as well as their expectations of the visit, and the performance. The results show that neither teachers nor artists feel that they have any collaboration with the other professional group, and their relationship was not established. It also shows that the groups had different views of a possible professional collaboration, where the artists argued that it was not necessary. The teachers were more positive, but also showed a skepticism as everyday work is very busy. The master's thesis sheds light on the fact that even though criticism has previously been directed at teachers' and artists' non-existent or non-functioning collaboration, there has still been no change.

## Forord

Etter fem fine som student står jeg endelig ved målstreken. At jeg nå er ferdigutdannet med en master i ryggsekken er en helt surrealistisk tanke. Først og fremst er jeg svært takknemlig for at jeg har fått muligheten til å skrive en masteroppgave, i en tematikk som jeg er engasjert i. Selv om skriveprosessen har vært krevende og jeg ikke alltid har klart å se enden på prosjektet, har den mest av alt vært svært lærerik. Kunnskapen jeg nå besitter vil jeg ta med meg videre inn i arbeidslivet og i livet ellers.

Å fullføre masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten flere bidragsytere. Først og fremst vil jeg gi en stor takk til alle informantene som tok seg tid til å stille opp til intervju. Deres tanker og meninger var svært verdifull for masteroppgaven. I tillegg vil jeg takke skolens kontaktperson og fylkeskommunens fagansvarlig for musikk for at dere viste engasjement og entusiasme for mitt masterarbeid, og hjalp meg med å opprette kontakt med studiens informanter.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Kari Holdhus. Takk for dine gode tilbakemeldinger og for at du alltid har tatt deg tid til å hjelpe meg når jeg har stått fast. I tillegg har ditt engasjement for temaet vært svært inspirerende under skriveprosessen.

Familie og venner fortjener også en stor takk. Takk til mamma og pappa, for oppmuntrende ord, utallige pep talks og gjennomlesninger. I tillegg fortjener to venninner ekstra oppmerksomhet. Marie, dine kloke ord og kritiske øyne har betydd mye. At du har tatt deg tid til å hjelpe meg, selv med eget masterarbeid vil jeg alltid være takknemlig for. Kaia, disse siste månedene på HVL hadde ikke være det samme uten deg. Takk for all latter og fjas, studiehverdagen hadde vært trist uten deg.

Til slutt men ikke minst vil jeg rette en spesiell takk til Erlend. Gjennom hele denne prosessen har du alltid hatt troen, oppmuntret og tatt vare på meg. Dette har virkelig hjulpet meg når arbeidet har følt uoverkommelig og vanskelig. Takk for at du har heiet på meg fra dag en.

Bergen, mai 2022

Oda Moland

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	
Abstract .....	
Forord.....	
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.1.1 Teoretisk rammeverk.....	2
1.2 Tema og problemstilling .....	3
1.3 Kort om metode.....	6
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	7
2. Studiens teoretiske tilnærming.....	8
2.1 Teoretisk utgangspunkt – studiens makroteori.....	8
2.2 Teori om sosialt spenningsfelt – studiens mesoteori.....	11
2.3 Forskning på besøkende kunstpraksiser og skolekonserter – studiens mikroteori... 13	
2.3.1 Tidligere forskning om DKS og skolekonsertene .....	14
2.3.1.1 Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen .....	15
2.3.1.2 Den kulturelle skolesekken .....	16
2.3.1.3 “Den kulturelle skolesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts” .....	17
2.3.1.4 Stjerneopplevelser eller gymsaleestetikk? .....	18

2.3.2	Internasjonal forskning.....	19
2.3.2.1	Et veletablert problem .....	20
2.3.2.2	Nyere forskningsprosjekt om skolekonserter og DKS.....	20
2.3.2.2.1	pARTiciPED.....	21
3.	Metode.....	23
3.1	Metodevalg og problemstilling .....	23
3.2	Datainnsamlingsmetode .....	24
3.3	Utvalg .....	26
3.4	Gjennomføring .....	28
3.5	Gjennomføring av analyse .....	29
3.5.1	Stegvis beskrivelse av analyse .....	31
3.6	Etiske overveielser .....	32
3.7	Vitenskapelige overveielser .....	32
3.7.1	Metodologisk drøfting.....	35
4.	Analyse.....	38
4.1.	Intervjusvar – koder og kodegrupper .....	38
4.1.1.	Intervju med kunstnere (K1, K2 og K3).....	38
4.1.2	Intervju med allmennlærere (L1 og L2) .....	43
4.1.3.	Intervju med musikk lærer (ML) .....	47
4.2	Hvilke kodegrupperinger kan jeg trekke linjer mellom? .....	49
5.	Diskusjon.....	53

5.1	Relasjon mellom lærere og kunstnere? .....	53
5.1.1	Oppsummering .....	53
5.1.2	Mine funn opp mot tidligere forskning.....	54
5.1.3	Mine funn opp mot substansielle teorier .....	56
5.1.4	Mine funn opp mot overordnet teori.....	57
5.2	Forventninger omkring forestillingen .....	57
5.2.1	Oppsummering .....	57
5.2.2	Mine funn opp mot tidligere forskning.....	59
5.2.3	Mine funn opp mot substansiell teori .....	60
5.2.4	Mine funn opp mot overordnet teori.....	60
6.	Avsluttende refleksjoner .....	61
6.1	Oppsummering av hovedfunn og konklusjon .....	61
6.2	Hva forventet jeg å finne, og hva var overraskende? .....	64
6.3	Spørsmål som har blitt reist av denne studien og forslag til videre forskning .....	65
7.	Litteratur.....	67
8.	Vedlegg .....	72



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

*«Med denne meldinga presenterer regjeringa for første gongen barne- og ungdomskulturfeltet som eit samla politisk satsingsområde på nasjonalt nivå. Dette gjer vi fordi vi meiner at barn og unge skal ha eit kunst- og kulturtilbod av høg kvalitet. Dei skal få oppleve kunst og kultur som er laga for dei, som involverer dei og som dei kan ta del i. Dei skal få tilgang til dei arenaene dei treng for å utvikle skaperglede, engasjement og utforskartrong. Både i kultur- og fritidslivet, i barnehagen og skolen.» (Meld. St. 18 (2020-2021))*

Slik starter Meld. St. 18, en melding som tar for seg kunst og kultur, for, med og av barn og unge. Ønsket om at elever skal få tilbud om kulturelle møter er derimot ikke noe nytt, det har vært et satsingsområde i flere tiår. Det har i tillegg blitt bevilget mye midler for å opprettholde slike kulturelle tilbud til elever. Hensikten er at man ønsker at alle barn skal få oppleve kunst og kultur, da dette virker positivt på elevens dannelse og utvikling (Meld. St. 18 (2020-2021)). Opp gjennom tidene har det vært ulike former på de kulturelle tilbudene i skolen. Vi har blant annet Rikskonsertene, som ble etablert i 1968. Denne ordningen fungerte som et kulturelt tilbud i skolen frem til 2016 (Svendsen, 2020). Da gikk Rikskonsertene inn i institusjonen Kulturtanken og ble revidert til dagens kulturelle tilbud, Den kulturelle skolesekken (DKS). Dette kulturtilbudet blir beskrevet i Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2020-2021)), som et unikt tilbud da ordningen er gratis og sikrer at alle elever skal få kulturelle opplevelser i skoletiden. I tillegg legger DKS til rette for at elever skal oppleve kunst og kulturelle møter i deres eget nærmiljø, i lokaler som elevene er kjent med og som de har et forhold til. Det spesielle med DKS er at kunsten kommer til elevene og ikke motsatt, at elevene må komme til kunsten. Bidraget fra DKS vil gi elever en skolesekk fylt med ulike kunst og kulturopplevelser.

DKS skal være et samarbeidprosjekt mellom kultursektoren og utdanningssektoren, som utspiller seg i tre nivåer, statlig, fylkeskommunalt og kommunalt nivå. For at det skal oppnås en felles forståelse av ordningen må det legges til rette for samarbeid og samspill mellom de ulike bidragsyterne (Meld. St. 18 (2020-2021)). Tidligere forskning gir imidlertid en rekke eksempler på spenningsforholdet mellom skolen og Den kulturelle skolesekken (Holdhus et

al., 2021; Breivik, 2013). Dette er to ulike profesjoner med ulikt utgangspunkt, både faglig og ideologisk, men som har et felles ansvar for en arbeidsoppgave (Digranes, 2015). Uenigheter rundt mål og innhold for kunst- og kulturtilbudet i skolen, kommer av at arbeidsfordelingen er uklart og man står ovenfor et profesjonsdilemma (Digranes, 2015). Et resultat av dette er blant annet manglende eierskap til prosjektet fra skolens aktører, uenigheter om hva som er vesentlig for barn som møter kunst, eller at læreres kunnskaper ofte ikke er sterke nok til å kunne ta i bruk DKS i undervisningen. Mange av aktørene i kunstseksjonen, distanserer seg fra skolens virksomhet. De ser på seg selv og deres virksomhet som en motsetning til skolen, en konsekvens av dette gir et uavklart forhold til skolen (Breivik, 2013a).

### 1.1.1 Teoretisk rammeverk

Studiens teoretiske rammeverk er strukturert etter nivåene makro-, meso- og mikro (Bronfenbrenner, 2009). Denne inndelingen viser hvordan studiens teorier står i forhold til hverandre. Makro er den overordnede teorien, som tar for seg studiens vitenskapelige forankring. Meso er teorien som viser til hvilke aspekter som er med å påvirke mikro teorien indirekte og hvordan disse virker inn på hverandre. Den siste teorien er mikro, og dette er forskning som ligger tett opp til min egen studies tematikk.

Studien min er forankret i hermeneutisk vitenskapsteori, og har en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Ved bruk av hermeneutisk vitenskapsteori blir studiens empiri tolket med vissheten om at fenomener kan tolkes på forskjellige måter. I tillegg må man se fenomenet ut fra en helhet, altså i en sammenheng (Thagaard, 2018). Da studien min omhandler menneskers oppfatninger om en felles opplevd case, var det naturlig å støtte seg på sosialkonstruktivistisk teori, da dette omhandler konstruerte fenomener i en sosial sammenheng.

For studiens mesoteori, ønsket jeg å velge teori som viser til hvordan ulike grupperinger samhandler i sosiale situasjoner. Da min studie tar utgangspunkt i mennesker som definerer motsetningene til hverandre, har jeg fokusert på teorier som tar for seg spenningsfelt mellom ulike grupperinger i sosiale sammenhenger. Jeg vil da kunne gi leseren kunnskap om hvordan ulike grupperinger generelt sett er strukturert, samt hvordan de forholder seg til andre grupperinger i sosiale situasjoner.

Avslutningsvis i teorikapittelet viser jeg til mikroteori. Dette er tidligere forskning som er gjort innen mitt studiefelt. For å vise at jeg er kjent med relevant forskning, har jeg valgt å vise et bredt spekter av forskning, både nasjonal og internasjonal. Det er imidlertid noen studier som jeg har lagt mer vekt på i min masteroppgave. De studiene har tatt utgangspunkt i Den kulturelle skolesekken, og det har dermed vært nyttig for min studie å se forskernes meninger og konklusjoner om denne kulturelle ordningen som blir tilbudt norske elever. Disse studiene er Borgen og Brandts evalueringsrapport av DKS (2006), Breivik og Christophersens forskningsprosjekt om DKS (2013), doktorgradsavhandlingene til Ingvild Digranes (2009) og Kari Holdhus (2014a) og tilslutt innovasjonsforskningsprosjekt *Skole og konsert – fra formidling til dialog* (DiSko), som Holdhus ledet i årene 2017-2022. Holdhus sitt innovasjonsforskningsprosjekt (DiSko) fant jeg svært relevant for min masteroppgave. Dette prosjektet knyttet skolekonserter opp mot musikkfaget, og viste til at en av forutsetningene for å oppnå gode dialogiske kunstbesøk var når musikk lærer og musikkfaget ble involvert i kunstbesøket. Da dette var et kunstnerisk prosjekt som gikk over tid, skulle involveringen av musikkfag og musikk lærer skje mellom de kunstneriske øktene (Holdhus et al., 2021, s. 44). I tillegg belyser Holdhus og hennes kolleger en mangel iblant annet lærerstudenters utdanning. I Diskos sluttrapport peker disse forskerne på at, «Det bør videre utvikles en strategi for å påvirke både Universitets/høgskolesektorens musikkutdanninger og ulike former for lærerutdanning til å kvalifisere sine studenter bedre som aktive og reflekterende deltakere i dialogiske kunstneriske modeller» (Holdhus et al., 2021, s. 4). Dermed er denne studien svært aktuell, da jeg skriver en master i musikkfaget i Grunnskolelærer utdanningen (GLU).

## **1.2 Tema og problemstilling**

I denne masteroppgaven undersøker jeg lærere og kunstners opplevelser av kulturelle bidrag i skolen, gjennom DKS, samt deres relasjon seg imellom. Skjer det en form for samarbeid mellom partene, eller har de opparbeidet seg en relasjon? Med dette som interessefelt utarbeidet jeg en problemstilling og to tilhørende forskningsspørsmål, som er med å avgrense og setter rammene for studiens tematikk.

Problemstillingen er som følger:

*På hvilke måter opplever kunstnere og lærere profesjonelt samarbeid om elevers konsertopplevelser under en DKS-produksjon?*

Tilhørende forskningsspørsmål er som følger:

- *Hvilke relasjoner er det mellom de voksne som tilrettelegger og gjennomfører kunst for og med elevene?*
- *Hvordan fremstår de forskjellige gruppene voksnes forventninger omkring kunstbesøket og forestillingen?*

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan dagens situasjon er ute i norske skoler med tanke på lærere og kunstners opplevelse av skolekonserter. Studien vil presentere et lite utvalg av lærere og kunstnere sine meninger om skolekonserter, og deres meninger om hverandre som aktører under en skolekonsert. Masteroppgaven min vil studere skolekonsertene og organiseringen av disse som et sosialt fenomen. I tillegg har tidligere studier vist at det forekommer spenninger mellom kunstnere og lærere under skolekonserter (Holdhus, 2014a; Breivik, 2013). Spenningene hemmer skolekonserten, og dette påvirker igjen elevenes opplevelse av konserten (Borgen & Brandt, 2006). Ved å gjennomføre en slik studie vil man oppnå oppdatert kunnskap på forskningsfeltet, kommer det frem like holdninger blant lærere og kunstnere når de skal samhandle i en skolekonsertsituasjon? Grunnen til at denne studien er viktig er fordi den vil gi en indikasjon på hvilke holdninger som finnes omkring skolekonserter fra DKS, fra et lærer og kunstnerperspektiv. Det er gjort mye forskning på feltet, som oppfordrer DKS til å gjennomføre endringer slik at gjennomføringen av DKS-produksjoner blir bedre (Breivik, 2013; Holdhus et al., 2021).

I min masteroppgave ønsket jeg å studere spesifikt «skolekonserter», da jeg skriver masteren min i undervisningsfaget musikk. Ved å fokusere på en konsertsituasjon gjøres oppgaven særlig relevant for masterfaget mitt, kontra et teaterstykke der handling står i sentrum. Selv om jeg søker svar omkring «skolekonserter» støtter jeg meg på mye litteratur som omhandler generelle produksjoner fra DKS. Med generelle produksjoner mener jeg produksjoner som går innunder kulturhistorie og andre kunstarter. Jeg har vurdert at forskning om generelle produksjoner fra DKS fortsatt er relevant for min masteroppgave, da jeg opplever en sammenfallende problematikk mellom skolekonserter og generelle produksjoner fra DKS. Studien min vil være aktuell og viktig for alle lærere som jobber i skolen. Grunnen til det er at jeg har forsket på lærere og deres rolle under et kulturelt møte med elever. Denne situasjonen vil mest sannsynlig alle yrkesaktive lærere oppleve flere ganger, det er dermed viktig at

lærerne har kunnskap om kulturelle møter. Kunnskapen som lærere kan tilegne seg etter å ha lest min studie, er hva som kan bidra til å bedre det kulturelle møte sammen med kunstnerne. Studien kan også oppmuntre til at lærerne prøver å få til en dialog med kunstnerne, slik at de på eget initiativ starte på et samarbeid som ikke krever mye forarbeid.

I tillegg til ferdigutdannede lærere, vil masteroppgaven min være aktuell for studenter som går utdanningsløpet, «Grunnskolelærer 5-10, med musikk». Lærerstudenter som har valgt musikk skal tilegne seg kunnskaper som er relevante med tanke på kulturelle møter i skolen, sammen med elever. I emneplanen for Musikk 1- grunnleggjande musikkfagkompetanse (MGUMU101) ved HVL står det som følger:

*«I emnet vert det lagt vekt på utøvande verksemd, skaping og formidling, der dei ulike delane av musikkfaget i grunnskulen vert integrerte. Det vil difor vere relevant å arbeide med ulike aktivitetar, knytt opp mot kjerneelementa i Fagfornyinga (2020), som inneber å utøve, lage, og oppleve musikk, og å arbeide med kulturforståing» (Høgskulen på Vestlandet, u.å.)*

Det som utmerker seg i dette punktet fra emneplanen, er kompetansen der studentene skal *oppleve og arbeide med kulturforståelse*. Dette er kompetanser som blant annet trenger under skolekonserter fra DKS. Ved å lese min masteroppgave, vil lærerstudentene tilegne seg kunnskap om hvordan kulturelle møter i skolen kan være. Man må ha et forbehold om at min studie kun tar utgangspunkt i én case, noe som ikke vil gi fasiten på hvordan kulturelle møter er over hele landet. Min studie vil kun vise til ett eksempel ved en skole. Likevel vil det være nyttig for lærerstudenter å være kjent med hva som kan møte dem når de er ferdigutdannet.

Motivasjonen min for å gjennomføre en studie om skolekonserter fra DKS i skolen var at jeg mener at det ligger mye ubrukt potensiale i skolekonserter. Ved å bygge undervisning rundt eller opp mot en konsert, vil man etter min mening oppnå mer variasjon i undervisningen og det er sannsynlig at elevene får mer ut av konsertene. Mange skolekonserter kan etter min mening brukes som gode læringsstøtter i undervisning, noe som kan virke inn positivt på elevens skolehverdag. Essensen i dette er at elevene får reflektere over skolekonserten, alt fra tematikk, musikalske virkemidler, sceneuttrykk, språk, etc.

Da jeg selv gikk i grunnskolen fikk jeg oppleve ulike produksjoner fra DKS. Selv om jeg var et barn som var blitt eksponert for kunst og kultur i stor variasjon, og var glad i dette, forstod jeg meg aldri helt på produksjonene fra DKS. Som oftest stod det bare en liten notis i ukeplanen om at det skulle komme kulturelt besøk fra DKS med fastsatt dato og klokkeslett, vi fikk sjeldent annen informasjon. Produksjonene vi fikk servert var ofte svært kunstneriske, som det var vanskelig å forstå seg på. I etterkant ble det heller ikke lagt opp til at vi skulle reflektere mye over hva vi hadde sett, det var bare å bla opp på side 15 og fortsette med brøkoppgavene. Det var allerede blitt brukt dyrebare tid av mattetimen, i følge lærerne.

I voksen alder har jeg i uformell prat med venner, snakket og diskutert våre opplevelser fra DKS under vår tid i grunnskolen. Det som var bemerkelsesverdig var at det var en kollektiv enighet om at produksjonene fra DKS var sære, og noe man ikke ville sammenligne seg med. Jeg ble da nysgjerrig på om hvordan situasjonen er i dag og valgte DKS og hvordan lærere og kunstnere opplever skolekonserter, som tematikk for min masteroppgave.

### **1.3 Kort om metode**

I masteroppgaven min har jeg studert en case, hvor jeg ønsket å se på de sosiale relasjonene som skjedde innad i en bestemt og avgrenset situasjon. Casen var en tilfeldig utvalgt konsert fra Den kulturelle skolesekken, som hadde opptreden på en tilfeldig valgt skole. Det var dermed naturlig at studien fikk en kvalitativ tilnærming, slik at jeg fikk en dypere forståelse av informantenes opplevelse av casen. Datainnsamlingsmetoden var intervju, hvor jeg intervjuet kunstnere som hadde produsert og fremført konserten og lærere som var til stede under opptreden med elever. Totalt ble det gjennomført to fokusgruppeintervju og ett en-til-en-intervju, og det er intervjuene som danner studiens empiri. Selv om jeg var til stede under konserten samtidig som informantene mine, valgte jeg å ikke bruke observasjon som metode. Grunnen var at jeg ville ta utgangspunkt i informantenes opplevelse av casen.

Analysen min er inspirert av SDI-metoden (Tjora, 2021), hvor jeg fokuserer på modellens induktive tilnærming. Med dette menes at empirien jeg har samlet inn, danner grunnlaget for hvilken teori min oppgave skal ta utgangspunkt i. Studien min oppnår dermed å være svært empirinær, hvor det er mine funn fra analysen som danner masteroppgavens retning. I tillegg gjennomførte jeg en komparativ analyse hvor jeg sammenlignet informantenes svar og meninger om konserten.

#### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

Masteroppgavens struktur er inspirert av IMRoD-modellen, som står for Innledning-Metode-Resultater-og-Diskusjon (Søk & Skriv, u.å.). Da denne modellen ekskluderer et teoretisk- og avsluttende kapittel, er dette noe jeg har valgt å legge til, da jeg mener masteroppgaven krever et teoretisk utgangspunkt samt et kapittel som avrunder oppgaven og viser til hvilke funn studien har kommet frem til. Studiens teoretiske utgangspunkt vil bli presentert i et eget kapittel, etter innledningskapittelet. Det avsluttende kapittelet blir presentert som siste kapittel, her besvarer jeg problemstillingen min i en konklusjon. I tillegg viser jeg til nye spørsmål som har reist seg etter endt studie og jeg kommer med forslag til videre forskning.

## 2. Studiens teoretiske tilnærming

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for teori som er aktuell for min masteroppgave. Ved hjelp av teori posisjonerer jeg meg som forsker, og plasserer meg i forskerlandskapet (Glesne, 2011). Gjennom studietiden har jeg opparbeidet meg en relativt bred forståelse og kjennskap på tematikkens forskningsfelt. I tillegg har jeg hatt flere faglige samtaler med anerkjente forskere på feltet, samt min veileder. Det er blant andre Ingvild Digranes og Catharina Christophersen, begge ansatt ved Høgskulen på Vestlandet, som har bistått meg i slike samtaler. Å ha faglige samtaler har hjulpet meg å se sammenhenger i litteratur som jeg ikke hadde klart selv, men også tenke kreativt når det gjelder valg av litteratur. Så utvalget av teori som danner grunnlaget for mitt vitenskapelige syn og vinkling på oppgaven, har i stor grad sammenheng med veiledning. Jeg har brukt kjente databaser som Google Scholar, Eric og Bibsys, etc. i litteratursøk, men jeg har ikke gjennomført et fullstendig systematisk litteratursøk. Da min metode er inspirert av SDI-metoden (Tjora, 2021), ble utvalget av forskning jeg vil presentere her, gjort etter endt analyse. I oppgaven støtter jeg meg på litteratur, som jeg har valgt å dele inn i tre ulike dimensjoner, makro, meso og mikro. Ved bruk av en slik inndeling håper jeg å gi leseren kunnskap om oppgavens vitenskapelige forankring, det pedagogiske og kunstteoretiske synspunktet mitt, og forskning som ligger tett opp til min egen oppgave.

### 2.1 Teoretisk utgangspunkt – studiens makroteori

Studien har en sosialkonstruktivistisk tilnærming og er forankret i vitenskapsteorien hermeneutikk. Innen samfunnsvitenskap fremstår sosialkonstruktivismen som et betydelig perspektiv. Denne retningen ser på virkeligheten som sosialt konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Det som er spesielt med sosialkonstruktivisme er at hovedfokuset ligger på å avsløre sosialt konstruerte fenomener (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 28). Fra et historisk perspektiv ble sosialkonstruktivisme introdusert på 1960-tallet, og fra den tid har dette perspektivet blitt tolket og beskrevet av mange ulike sosiologer. Hacking (1999: 6, 12, referert i Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 39) har blant annet beskrevet sosialkonstruktivismen i fire steg. I beskrivelsens andre steg kommer hovedpoenget for sosialkonstruktivismen frem. ”X behöver inte å ha existerat, eller behöver inte alls vara som det är. X, eller X som det är för närvarande, är inte bestämt av tingens natur; det är inte oundvikligt” (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 39).



Dette betyr at en del sosialkonstruktivister mener at verden ikke er bestemt av tingenes natur, det er heller samfunnet som bestemmer og konstruerer dens virkelighet. Et eksempel på dette er ukedager. Alle mennesker<sup>1</sup> er enige om at etter mandag kommer tirsdag, og etter tirsdag kommer onsdag, og så videre. I tillegg til dette er alle mennesker, innforstått med at døgnet består av 24 timer. Det er viktig å påpeke at det som menes med «alle mennesker» er alle kognitivt friske mennesker. Barn som ikke har utviklet sin kognitive side og som ikke har mulighet til å forstå tidsaspekter vil ikke medregnes.

To andre kjente sosiologer som har beskrevet sosialkonstruktivisme som retning, er Peter Berger og Thomas Luckmann. Deres betraktninger ble utgitt i boken *Den samfunnsskapte virkelighet* (2000), og denne boken blir sett på som en klassiker innen samfunnsvitenskapen. Berger og Luckmann argumenterer for at virkeligheten er skapt av samfunnet, og at mennesker vil oppleve sin virkelighet ulikt fra andre menneskers virkelighet. Kunnskapssosiologi vil være et hjelpemiddel for å forstå konstruksjonen av samfunnets virkelighet (Berger & Luckmann, 2000, s. 24).

*Kunnskapssosiologien må engasjere seg i alt som går for å være «kunnskap» i et samfunn, uansett om en slik «kunnskaps» absolutte gyldighet eller ugyldighet (etter hvilke som helst kriterier). Og for så vidt som all menneskelig «kunnskap» blir utviklet, overført og vedlikeholdt i sosiale sammenhenger, må kunnskapssosiologien søke å forstå den prosessen som gjør at en «virkelighet» som tas for gitt «sitter» hos mannen i gata (Berger & Luckmann, 2000, s. 26).*

Med dette mener Berger og Luckmann at man må analysere den samfunnsskapte virkelighet ved hjelp av kunnskapssosiologi, for å forstå hvilken kunnskap mennesker har tilegnet seg, som konstruerer deres virkelighet (Berger & Luckmann, 2000). Berger og Luckmann peker på at mennesker lever i ulike sosialt konstruerte verdener. Den mest grunnleggende verdenen vi lever i, er hverdagsverdenen, og denne oppleves ulikt for hvert individ. For å vise til denne hverdagsverdenen på best mulig måte, ønsker jeg å ta med Berger og Luckmanns egen definisjon «Intersubjektiv verden, en verden vi deler med andre» (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 37). Terminologien sier at vi beveger oss i hverdagsverdenen til andre, med et

---

<sup>1</sup> Mennesker som ikke følger den gregoriansk kalender er ikke medregnet, da deres samfunn følger en annen tidsregning.

objektivt individsyn på verdenen. Når vi beveger oss inn i hverdagsverdenen til andre, blir vi objektiverisert. Med andre ord, vi blir kategorisert i grupperinger som for eksempel voksen, barn, norsk, tynn, lærer, osv. (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 42). Dette kommer av nye observasjoner av andre og deres handlinger. Ved å dele disse vanene, og rutineene med andre aktører, opprettes institusjonene. Institusjoner kan være familie, religion, skole, etc. (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 42). Så vi mennesker kategoriserer andre mennesker og skaper roller for oss selv og andre, og institusjoner kunne ikke eksistert uten dette. I min studie vil lærerne og kunstnerne befinne seg i ulike institusjoner, og innad i disse vil de være sammen med likesinnede. I denne situasjonen vil lærerne være i en institusjon sammen med sine kollegaer ved skolen, og kunstnerne vil være i en institusjon sammen med sine kollegaer i DKS. Man kan nå definere et skille mellom lærerne og kunstnerne, og de to ulike partene vil skape roller og forventinger til hverandre før møtet. Formålet med min studie er å undersøke hvordan slike ulike institusjoner forholder seg til hverandre i en felles sosial situasjon.

«Habitualisering» er et annet perspektiv som omhandler hvordan mennesker forholder seg til vår sosiale konstruerte verden. Dette perspektivet kommer fra sosialkonstruktivismen, og habitualisering er ifølge Berger og Luckmann, vaner som man lager og utvikler konstant gjennom et visst handlingsmønster. Det er mange begreper som er i slekt med habitualisering som f.eks. «habit», «inhabit», «inhabitant» og ulike sosiologer bruker disse begrepene forskjellig. Bourdieu bruker betegnelsen «habitus», og han mener at mennesker blir påvirket og formet av deres sosiale miljø, og gjennom oppveksten utvikler hvert enkelt individ viss væremåte. De sosialt konstruerte miljøene påvirker dermed menneskers tanker og handlinger, samt opplevelse av verden, det er dette som er habitus. Menneskers habitus vil ofte gjenspeile hvilket sosialt miljø man har vokst opp i. Bourdieu beskriver at habitus består av systemer av skjema som er historisk, sosialt og individuelt strukturert og strukturerende, en såkalt «praksislogikk» (Bourdieu & Wacquant, 1996).

Hermeneutikk er en mye brukt vitenskapsteori innen forskning på ulikt nivå, da dette er vitenskapen som tar for seg tolkning og forståelse. Med en hermeneutisk forankring skal man forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten. Å gjenopprette en manglende eller svekket felles forståelse, er hermeneutikkens oppgave (Gadamer, 2007).

Alvesson og Sköldbberg (2017) peker på to retninger innen hermeneutikk; objektiverende og aletisk hermeneutikk. Den retningen som er sentral for min oppgave, er den aletiske hermeneutikken. Her er fokuset på en sannhet som en åpenbaringshandling, der man løser opp

forskjellen mellom subjekt og objekt, i tillegg til forståelsen og forklaringen, til en mer original enhet (Heidegger 1927: §44, referert i Alvesson & Sköldbberg, 2017, 134). Så aletisk hermeneutikk omhandler menneskers forforståelse, og hvordan vi ubevist forholder oss til verden. Det er viktig å være bevisst over menneskers forforståelser, dette kan bidra til vår egen forståelse av deres handlingsvalg.

## **2.2 Teori om sosialt spenningsfelt – studiens mesoteori**

I dette masterarbeidet undersøker jeg to forskjellige samfunnsgruppers tilnærming om en felles opplevd situasjon, hvor jeg opplevde en viss spenning mellom disse gruppene. Det har derfor vært naturlig å søke opp teori som tar for seg sosiale spenninger, dette blir studiens meso-teoretiske grunnlag som også kalt substansiell teori. Boltanski og Thévenot mener at hvis man skal oppnå organisatorisk enighet og endring, er det viktig at man setter søkelyset på rettferdighetsprosesser. For å kunne oppnå enighet (oppnåelsen av enighet er støttet av kvalifiseringen av personer med tanke på verdi) må omstendighetenes kvalitet ha blitt bestemt i samsvar med prinsippene av verdi (Boltanski & Thévenot, 2006). Dette er aktuelt i sosiale situasjoner som er preget av motpoler og strid. De to sosiologene og deres perspektiv har preget hvordan man skal forstå spenninger mellom ulike organisasjoner og grupperinger (Aasen et al., 2018).

I følge Boltanski og Thévenot vil mennesker som befinner seg i slike sosiale situasjoner i relativt stor grad forsøke å legitimere sine handlinger samtidig som de må forholde seg til normer innen kultur og språk. Eksempler på slike normer kan være profesjonsbaserte, rettslige, institusjonalisert, etc. Normene er viktig, for det danner rammeverket som preger den konteksten. En viktig sosiologisk logikk som kommer frem i boken til Boltanski og Thévenot, *On Justification*, er «orders of worth», eller verdiordninger på norsk (Aasen et al., 2018). Verdiordninger peker på hvordan aktører etablerer og forholder seg til ulike sosiale logikker. Et utdrag fra Boltanski og Thévenot sin bok, sier dette om verdiordning, «...principle according to which the members of a polity share a common humanity» (Boltanski & Thévenot, 2006, s. 74). Boltanski og Thévenot peker dermed i retning av situasjonsbetinget sosiologi. Det betyr at i sosiale situasjoner som ikke er organisert av sosialt hierarki, medfødt arv, eller lignende, er det opp til menneskene til å definere og legitimere seg selv. Noe av problemet med aktørenes samfunnsskapte verdi, er at det er en verdi som er vanskelig å definere, ettersom en rolles verdi ikke kan bli endelig tildelt basert på personlige

karaktistikker, da man kontinuerlig skifter mellom ulike roller (Boltanski & Thévenot, 2006).

I boken *On Justification* (Boltanski & Thévenot, 2006) kan man også lese om de ulike verdenene disse forfatterne mener at samfunnet består av. Blindheim (2020, s. 174) beskriver disse verdene i sin vitenskapelige artikkel, slik:

*Verdenene representerer idealiserte oppfatninger av hva som har verdi i samfunnet, og gir et utgangspunkt for en substansiell innholdsbestemmelse av organisasjoner som ordener satt sammen av høyst ulike former for rasjonalitet, og der organisasjonens medlemmer skifter mellom ulike typer identiteter og egenskaper – de er kjøpere og selgere, eksperter, stjerner, oppdagere, hekser og trollmenn.*

Med dette mener Blindheim at de ulike verdenene og deres oppfatning av organisasjoner og deres medlemmer er flytende og situasjonsbestemt. Deres identiteter og egenskaper er aldri konstant, da det alltid vil være nye faktorer som påvirker dem. Ved bruk av slike verdener må man være klar over at de ikke er absolutt fastsatte, men de idealisert oppfatning av hvordan man kan se på samfunnet. Dermed kan dette synet være med på å definere hva som har verdi i samfunnet som vi lever i.

Boltanski og Thévenot operer med seks felles verdener, og har identifisert disse som:

- marked (verdiens definisjon: penger og egeninteresse)
- industriell (verdiens definisjon: effektivitet og produktivitet)
- hjemlig (verdiens definisjon: tradisjon)
- berømmelse (verdiens definisjon: popularitet)
- kollektiv (verdiens definisjon: hva vi er og vår fellesnevner)
- inspirasjon (verdiens definisjon: det unike og kreative)

Disse verdenene blir brukt av aktører på pragmatisk vis, for å begrunne uttalelser og handlinger (Boltanski & Thévenot, 1999). Det som er felles for hver av verdene er at de har «common humanity» som fokus. Dette går ut på en felles menneskelighet, der verdenene arbeider for en felles interesse for aktørene, altså det felles beste. Med dette som utgangspunkt kan man se på menneskeheten som en fundamental likhet, hvor mennesker kan atskilles fra

andre eksistenser. Riktig nok må man ikke ha et statisk syn på verdene (Boltanski & Thévenot, 2006). Fordelen ved å operere innenfor ulike verdener er at man oppnår et begrepsapparat, som er nyttig når man skal ta for seg organisasjoner. Det gir nemlig muligheten for en substansiell innholdsfortegnelse av organisasjonene. Organisasjoner kan bli beskrevet ut fra hvordan de står i forhold til et marked. Vi kan dele organisasjoner inn i to ulike grupperinger, for å vise et skille. I den ene grupperingen fungerer medlemmene i organisasjonen som selgere og kjøpere, og organisasjonen som helhet blir vurdert og analysert på grunnlag av penger og profitt. Motsetningen er organisasjoner som vurderes ut fra hvordan de skaper noe. Dette er organisasjoner som fokuserer på følelsesmessige bånd, og medlemmene her er kunstnere og eventyrere (Blindheim, 2020). Selv om det finnes forskjellige inndelinger av organisasjoner, skal man ikke operere med et statisk syn. Det er ikke slik at organisasjoner deler seg mellom «penger og profitt» og «eventyrlig skaperglede». Nei, de svever heller mellom rasjonalitetsformer og ulike former for uttrykk. Aktørene innen organisasjonene bruker de ulike verdene, avhengig av situasjonen (Blindheim, 2020). Det er riktig nok en grunn til og ikke minst fordel ved å ha to ulike syn som «penger og profitt» og «eventyrlig skaperglede» på organisasjoner.

Disse inndelingene representerer menneskene som inngår i organisasjonene, og viser til deres kollektive handlinger og tankesett, når det gjelder felles problemstillinger og mål (Thornton & Ocasio, 2008 henvist i Blindheim, 2020). I artikkelen til Blindheim (2020, s. 177) skriver han, «Forestillingen er at mennesker må bli enige om for eksempel hva et felles problem representerer og består av dersom de skal evne å komme sammen om felles handling for å håndtere eller løse det aktuelle problemet.» I en organisasjonssammenheng skal man jobbe mot et felles mål, det blir en kollektiv handling for de menneskene som inngår i organisasjonen. I et arbeid hvor man fokuserer på problemløsning og samhandling, bruker aktørene bevisst de ulike verdenene. Enten ved å plassere seg på tvers, eller i en av dem. Ved å bruke verdenene på denne måten oppnår verdene å bli en del av organisasjonen, istedenfor å bare fungere som bestemte regler, og man unngår at de bare blir legitime rammer under handlinger (Blindheim, 2020).

### **2.3 Forskning på besøkende kunstpraksiser og skolekonserter – studiens mikroteori**

I dette avsnittet presenterer og diskuterer jeg teori og resultater som ligger tett opp mot min egen problemstilling, forskningsspørsmål og min innsamlede empiri. Jeg kommer til å vise til

forskning som har fokusert på konserter i skoler, relasjoner innad i slike skole-kunst-møter og allerede etablerte problemområder innen feltet både nasjonalt og internasjonalt.

Helt siden etterkrigstiden har man hatt fokus på kulturpolitiske strategier, for hvordan man kan implementere kunst i skolen. DKS er resultat av et kulturpolitisk ønskelig samarbeidsprosjekt mellom kultur og skole (Bjørnsen, 2011; St.meld. nr. 8 (2007-2008)). Det kan synes naturlig å sy sammen et slikt samarbeid, da kultur og skole er to samfunnsområder som tar for seg en del like ansvarsområder. Det ser ut til å være felles enighet om at kunst og kultur virker positivt for menneskelig opplysning, utvikling og livskvalitet, og at demokratisering og sosial utjevning er vesentlige kulturpolitiske prinsipper. Alt dette inngår i danning. Når det gjelder skolen har disse også et ansvar om kulturarbeid, som inngår i arbeidet med pedagogikk og danning. Dette kommer frem i Fagfornyelsens generelle del. «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Før Den kulturelle skolesekken ble etablert var det andre ordninger som tok av seg kultur i skolen, skolesekken ble ikke etablert som en nasjonal ordning før i 2001. Det musikalske tilbudet startet i 1968, og det ble etter hvert etablert som Rikskonsertenes skolekonsertordning. Den var finansiert av Kulturdepartementet, og i tildelingsbrevet var det eksplisitt gjort klart at hver elev i grunnskolen skulle få oppleve to konserter hvert år. Etter 2001 inngår skolekonsertordningen i DKS med de generelle føringene som DKS-virksomheten drives etter. Dette betyr at musikkdelen av DKS hviler på lange tradisjoner (Holdhus, 2014a). Det som er spesielt med DKS, er at denne ordningen er den største kulturformidlingsordningen til barn og unge. Både geografisk, siden ordningen treffer alle elever i Norge og økonomisk, da DKS er finansiert gjennom staten (Breivik, 2013a). DKS mottar nemlig en del av overskuddet til Norsk Tipping, som igjen eies av Kultur og Likestillingsdepartementet. Norsk tipping bevilget DKS med 285 millioner kroner i 2019 (Den kulturelle skolesekken, u.å.).

### *2.3.1 Tidligere forskning om DKS og skolekonsertene*

Den kulturelle skolesekken har hatt betydning for forskjellige grupper aktører, og det er derfor naturlig at de ulike partene opplever statens kulturelle prosjekt forskjellig. De partene jeg retter søkelyset mot i dette masterarbeidet, er lærerne og de som utøver kunsten, altså

kunstnerne. Med andre ord, jeg spesielt opptatt av de voksne som arbeider tett med elevene som opplever kunst og kultur i skolen. Det finnes mye tidligere forskning på relasjonen mellom lærere og kunstnere, og videre i dette delkapitlet kommer jeg til å belyse sentrale studier som har hatt betydning for mitt masterarbeid.

### *2.3.1.1 Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*

I 2006 ble det lagt frem en evalueringsrapport om Den kulturelle skolesekken, skrevet av Jorunn Spord Borgen og Synnøve S. Brandt for NIFU STEP Studier av Innovasjon, forskning og utdanning. Formålet til evalueringsrapporten var at man skulle vurdere det da nye utviklingsprosjektet DKS, etter tre år ute i skolefeltet (Borgen & Brandt, 2006). Evalueringen tar for seg tre hovedområder innen DKS: innhold, metode og organisering. Evalueringen kunne vise til at organisering og økonomi, innhold og kvalitet påvirker hverandre, hvor de skaper muligheter samt utfordringer og spenninger som kan føre til enkelte begrensninger. Intensjonen med DKS var at ordningen skulle være basert i et samarbeid mellom skole- og kunstsektor, hvor disse skal dele på ansvaret. Dette så for Borgen og Brandt ut til å ha vært krevende. Borgen og Brandt beskrev spenningen mellom Kulturdepartementet som hadde ansvar for pengene, og Kunnskapsdepartementet som hadde ansvar for arenaen der pengene skulle distribueres.

Spenninger oppstod da dette var to forskjellige sektorer som arbeidet ut fra forskjellige begrunnelser og mål. Kultursektoren hadde da som i nå som fokus på å ivareta egenart til kunst og kultur, samtidig som at de skulle bidra med generell dannelse gjennom møter med kunst og kultur. Mens skolesektoren var tildelt et mandat som tar for seg å sosialisere og kvalifisere mennesker til samfunnsdeltakelse. Borgen og Brandt beskriver dette delte ansvaret mellom skole- og kunstsektor, som DKS sin akilleshæl. Likevel konkluderte evalueringsrapporten blant annet med at det var mulig å bruke kunst- og kulturmøter som en ressurs i skolen, istedenfor at det bare forekom som en enkeltstående hendelse. Kriteriet var at det måtte være en sammenheng mellom kunstnerens ekstraordinære kunstvisjon og den ordinære skolehverdagen.

Borgen og Brandt viste også til at selv om det var felles enighet for delt ansvarsområde mellom skole- og kunstsektor, forekom det spenninger som vedvarte. Spenningene gikk blant



annet ut på hvordan aktuelle aktører legger frem urealistiske planer for hvordan DKS skal gjennomføres i praksis. I tillegg kunne man se at Utdanningsdirektoratet og sekretariatet for DKS arbeider i hver sin retning, med forskjellig mål. Utdanningsdirektoratet ønsket en skole- og kulturpolitisk ordning, som baserte seg på samarbeid mellom de to sektorene. Sekretariatet hadde derimot et mål om å etablere en ren kunst og kulturpolitisk ordning, hvor DKS ble fokusert til å vise profesjonell kunst i skolen. Her kom spenningsfeltet godt frem. Borgen og Brandt etablerte et dilemma tilknyttet akkurat dette temaet innenfor DKS. De beskrev det slik:

*« [...] kan det nå være tid for diskusjon om effektene av at sentrale aktører trekker i ulike retninger, og for en revisjon av styringsinstrumentene for ordningen. Dette kan bety at man først og fremst tar stilling til hvorvidt Den kulturelle skolesekken skal være et kulturpolitisk tiltak som tilbys skolen, eller om skolen skal være delaktig, med ansvar og myndighet som følger med. Et slikt valg bør gjøres tydelig.»*

Evalueringsrapporten oppfordret dermed til et tydelig valg, for hvordan DKS burde arbeide videre. Et resultat ved et slikt valg, enten om det gikk mot den ene eller andre veien, ville man oppnå en klarere rollefordeling mellom aktørene innen skole- og kunstsektor. Dette ville påvirke organisering og økonomi, innhold og kvalitet, metoder, etc. (Borgen & Brandt, 2006).

### *2.3.1.2 Den kulturelle skolesekken*

Breivik og Christophersen ledet et 3-årig forskningsprosjekt som blant annet resulterte i sluttproduktet *Den kulturelle skolesekken*, en bok som ble gitt ut i 2013. Boken baserer seg på flere mindre forskningsprosjekter og masteroppgaver utført av ulike forskere og masterstudenter, men det var Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen som redigerte boken. Totalt ble det observert nærmere 100 DKS-produksjoner innen forskjellige kunstuttrykk og sjangre, i tillegg til flere intervju med ulike aktører. Oppdragsgiver til forskningsprosjektet var Kulturdepartementet, og formålet med dette forskningsprosjektet var at man skulle gjennomføre en kritisk empirinær forskning hvor man ønsket å få frem aktørenes opplevelser og erfaringer. Aktørene var alle som var delaktige i arbeidet omkring en DKS produksjon. Dette var da lærere, kulturbyråkratene og kunstnerne, i tillegg til elevene som var mottakerne av produksjonen fra DKS.



Dette samlede forskningsprosjektet kom blant annet frem til at DKS var en kompleks ordning og ble fremstilt som en mangfoldig praksis. I forskningsprosjektets tekstsamling blir DKS som ordning beskrevet som, «Det finnes ikke bare én kulturell Skolesekk, det finnes mange Skolesekker med til dels svært variert innhold.» (Breivik, 2013b, s. 3). Dette kommer av at DKS som ordning er et resultat av det kulturpolitiske prinsippet om lokal forankring, og ordningen blir dermed utformet på et lokalt nivå. Et annet resultat som kom frem fra forskningsprosjektet var at DKS som ordning ble tolket forskjellig. Fra tekstsamlingen står det som følger,

*«[...]Skolesekken vil forstås ulikt av ulike mennesker, alt etter hvem de er og hvor de befinner seg i forhold til ordningen: Ordningen kan både forstås som arena for publikumsutvikling, ramme om meningsfulle kunstopplevelser, frirom i hverdagen, finansieringsordning, politisk tiltak, pedagogisk virksomhet, arbeidsområde for offentlig ansatte, kunst- og artistformidlingsbyrå, samarbeidstiltak, og politisk flaggskip» (Breivik, 2013b, s. 3)*

Man har da avdekket to faktorer som påvirker hvordan DKS blir praktisert og forstått, noe som igjen påvirker elevens kulturelle tilbud. En stor del av forskningsprosjektet har dermed vært å beskrive ulike aktører sitt syn på DKS, for å få frem forskjellene men også likhetene mellom dem (Breivik, 2013a).

### *2.3.1.3 “Den kulturelle skulesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts”*

I 2009 publiserte Ingvild Digranes sin doktorgrad og denne omhandlet hvilke narrativer om DKS som ble formidlet til offentligheten. Narrativene tok for seg hvilke faglige valg som ble gjort med tilhørende begrunnelser, i samarbeid mellom lærere i kunst og håndverk og kunstnere fra DKS. Studien til Digranes belyste også hvordan og hvorfor slike narrativer kunne påvirke et profesjonelt samarbeid mellom DKS og skolen, spesielt innen det estetiske faget kunst og håndverk.

Ett av funnene som kom frem i Digranes sin studie var at DKS var blitt polarisert av interesser som hovedsakelig var konstruert av media. Det kom også frem at resultater fra ulike evalueringer av DKS, ikke ble tatt i betraktning når media presenterte DKS. Stereotypene

media tok utgangspunkt i, avslørte i tillegg hvor ulikt syn kunstverden og skoleverden hadde på barna, relevant innhold, kvalitet og utdanning og hvilken posisjon DKS skulle ha i forhold til skolens kontekst. I tillegg til dette, var mediernes fremstilling av DKS, med på å påvirke hvor grensen gikk mellom de profesjonelle i et kunstmøte med elever, altså lærere og kunstnere, og hvem av disse profesjonelle som fikk mest eierskap under kunstformidlingen. Digranes konkluderte med at fremtiden til DKS måtte bestå av et samarbeid mellom de profesjonelle, hvor det blir diskutert DKS-produksjoners innhold og kvalitet innenfor en pedagogisk kontekst og faglige læringsmål (Digranes, 2009).

#### *2.3.1.4 Stjerneopplevelser eller gymsaleestetikk?*

I 2014 ble det publisert en doktorgrads avhandling som var den første av sitt slag. Den omhandlet nettopp om kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser og var skrevet av Kari Holdhus. Tidligere var det ikke blitt skrevet en slik doktorgradsavhandling med dette temaområdet. I studien undersøkte Holdhus «[...] hvordan kunstnerisk og didaktisk kvalitet kunne være konstruert i skolekonsertpraksiser, og hvordan slike kvalitetsoppfatninger kunne påvirke skolekonsertens forankring i skolene» (Holdhus, 2014b, s. 1). Datagrunnlaget avhandlingen ble bygget på, var fire musikkproduksjoner fra Rikskonsertene skolekonsertprogram.

Studien belyste et kjent problemområde innen skolekonsertpraksiser, dette problemområdet gikk ut på skolers manglende engasjement og deltakelse, når det ankom kunstnere på skolen med kulturelt eller et kunstnerisk tilbud til elevene. Studien aktualiserte da begrepet «kvalitet», og undersøkte begrepets betydning ut fra elever, lærere og kunstnere sitt perspektiv for skolekonserter. Studien kom frem til at det var kunstnernes oppfatning av begrepet kvalitet som veide tyngst. Dermed var det kunstnerne som fikk definisjonsmakt og praksisen ble drevet på deres premisser, noe som resulterte i en verkorientert praksis. Det kom også frem at en del kunstnere mente at slike skolekonserter ikke skulle forbindes med læring, men at de måtte betraktes som egne kunstopplevelser. Det ble da tydelig at relasjonen mellom lærere og kunstnere ikke var likeverdige. I tillegg kunne Holdhus vise til hvordan kunstnernes oppfattelse av kvalitet, var med å forhindre lærere og elevers deltakelse under en konsert. Elever og lærere opplevde dermed liten form for eierskap til skolekonserter. Holdhus belyste at ved en slik praksis kan det bli utfordrende å legge til rette for at slike skolekonserter skal inngå som en naturlig del av skolen.

Kvalitetsbegrepet stod sentralt i studien, og studien kom blant annet fram til at det var et stort behov for utvikling av et alternativt kvalitetsparadigme for skolekonserter. En utvikling av et slikt begrep gjør det mulig å likestille kunstdiskursen og skolediskursen og deres kvalitetsoppfatninger. Dette åpner opp for å endre forståelsen av hvilke kvalitetskriterier skolekonsertraksisen skal operere med (Holdhus, 2014a).

### **2.3.2 Internasjonal forskning**

Det finnes også en del internasjonal forskning på feltet som omhandler samarbeid på tvers av skole- og kunstprofesjoner. Det er stor debatt om hvilken rolle kunstnerne skal ta, når de ankommer skoler med kunstneriske produksjoner (Christophersen, 2013; Eisner, 2002; Holdhus & Espeland, 2013; Kenny & Morrissey, 2016; Wyse & Spendlove, 2007; Wolf, 2008). «Creative Partnerships» var en ordning hvor skoler i Storbritannia kunne søke om å få langvarige kunstnerbesøk på forskjellige nivå (Creativity, Culture & Education, u.å.). Det ble gjort flere studier av skoler som tok i bruk denne ordningen, og disse studiene kunne vise til at lærere og kunstnere hadde ulike forventninger til hverandre. I praksis skapte dette et problem under disse partnerskapene (Griffiths & Woolf, 2009; Wyse & Spendlove, 2007). Det som tilsynelatende er en fellesnevner for flere studier er at det som gir vellykkede kunstmøter i skolen, er at de aktuelle aktørene har et langsiktig samarbeid (Bamford & Glinkowski, 2010; Kenny & Morrissey, 2016; Wolf, 2008). Hvis lærere og kunstnere samarbeider om prosjekter på et kollegialt nivå, vil de kunne ta i bruk hverandres ekspertiser, fokusere fullt og helt på barnas behov (Wolf, 2008, s. 90).

I en irsk rapport som omhandlet samarbeid mellom lærere og kunstnere, ble det belyst hvor viktig det var for den faglige utviklingen, at partene delte kunnskap, erfaringer, innspill og hadde likeverdig respekt ovenfor hverandre. Studien kunne vise til at de mest vellykkede samarbeidene fant sted når kunstnere og lærere, hadde investert like mye tid og prosjektene hadde fått nasjonal støtte (Kenny & Morrissey, 2016). Fellesnevneren for disse studiene er at man skal få suksessfulle samarbeid må man legge til rette for kommunikasjon, nøye planlegging av begge parter, fleksibilitet og nasjonal støtte (Abeles, 2004; Bamford & Glinkowski, 2010; Colley et al., 2012; Holdhus & Espeland, 2013). Lærerne må se på kunstnerne som en partner og ressurs i klasserommet, og kunstnerne må anerkjenne lærernes kunnskaper og identifisere disse som like viktige som deres egen (Christophersen & Kenny, 2018). Wolf beskriver dette godt; “for partnerships to be truly collaborative, the stream of

learning must flow both ways” (2008, s. 93). Det at lærere og kunstnere er eksperter på sine områder, pedagogikk og utøvelse av kunstuttrykk, vil de kunne tilegne seg nyttig kunnskap fra hverandre.

### **2.3.2.1 Et veletablert problem**

Det er noen allerede etablerte problem eller trusler, når det gjelder formidling og dialog i en skolekonsertsammenheng. Det første jeg ønsker å belyse er hvordan samfunnet ser på musikkformidlerne, altså kunstnerne og musikere. Utdanningen til musikere gjør dem til monologiske musikkformidlere, og dermed får de «idol» som image av samfunnet. Problemet (Holdhus et al., 2021) oppstår når musikere befinner seg i en skolekontekst, og må bruke sine ferdigheter som relasjonskapere i kunstformidlingssituasjonen, en kunnskap de må bruke tid på å tilegne seg og som de ikke alltid har fått gjennom musikerutdanningene. For at kunst- og kulturaktiviteter skal forstås som verdifulle for skolen, kan det se ut til å være nødvendig med kriterier for kvaliteten innen kontekst (Holdhus et al., 2021).

Den langvarige nedprioriteringen av estetiske fag i skole og lærerutdanning bidrar til problematikken (Aróstegui, 2016). Dette påvirker også samarbeidet mellom kunstnere og lærere, for det hemmer kommunikasjonen mellom dem. Den faglige kommunikasjonen blir utfordret av nedprioriteringen. Nedgangen av timeantall av estetiske fag, samt skolens bruk av slike læreprosesser og metoder, påvirker behovet for lærere med kompetanse på dette området. I tilstandsrapporten DiSko (Holdhus et al., 2021) uttrykker forskerne slik bekymring. De er redd for at denne nedprioriteringen og omreguleringen av lærerutdanningen, vil resultere at færre lærerstudenter velger musikk eller andre estetiske fag som sitt hovedfag. Dette kan også utgjøre en av de største truslene for musikkfeltet i DKS.

### **2.3.2.2 Nyere forskningsprosjekt om skolekonserter og DKS**

I 2021 ble sluttrapporten for innovasjonsprosjektet *Skole og konsert - Fra formidling til dialog* (DiSko) publisert (Holdhus et al., 2021). Dette var et forskningsprosjekt som varte fra 2017 og til helt til slutten av 2020. Hensikten med prosjektet var at forskerne ville finne ut hvordan man kunne gi alle aktører som arbeider med elever, eierskap til en produksjon som kom til skolen. De hadde fokus på selve produksjonen og hvordan denne ble utformet, i tillegg til fordelingen av arbeidet. Det som skiller DiSko-prosjektet fra mitt eget prosjekt, er blant annet at de laget egne kontekster for kunstnere, lærer og elever istedenfor å ta

utgangspunkt i allerede eksisterende caser. Eksperimentet tok i utgangspunkt i åtte skoler, hvor det ble lagt opp til et samarbeid over 2-3 måneder mellom kunstner og skole. Mens mitt eget prosjekt tok i utgangspunkt i en allerede eksisterende bestemt og avtalt hendelse. Resultatet fra Disko-prosjektet ble en rekke rapporter fra prosjektet, samt en digital verktøykasse som skal inspirere lærere og kunstnere til å utvikle et partnerskap i dialogorienterte kunstbesøk på skoler. Verktøykassen fikk navnet Diskometoden (Diskometoden, u.å.) og belyser blant annet kunstner-lærersamarbeid. Et slikt samarbeid er komplekst og får derfor flere underkategorier i denne verktøykassen, som alle er forankret i tematikken dialog og likeverd. Kategoriene søker å ivareta kompleksiteten omkring et samarbeid mellom lærer og kunstner. De ulike kategoriene er;

- Hva betyr dialog og eierskap i skolebaserte samarbeid?
- Hvordan planlegge og strukturere et kunstbesøk på skole?
- Om deltakergruppens bidra i kunstbesøkene.
- Kunstnerisk form i skolebaserte prosjekt.
- Om didaktiske metoder i kunstbesøkt

#### *2.3.2.2.1 pARTiciPED*

I tillegg til det avsluttede DiSko-prosjektet pågår det for tiden et annet norsk forskningsprosjekt som omhandler samarbeid mellom lærere og kunst i skolen. Prosjektet startet opp høsten 2020 og avsluttes høsten 2023 (Kulturtanken, 2020a). Dette forskningsprosjektet har fått navnet «pARTiciPED: Å ruste grunnskolelærerstudenter for tverrsektorielle samarbeid med Den kulturelle skolesekken i norske skoler», og har som hensikt å styrke lærerstudenter i tverrsektorielle samarbeid, dette er en type samarbeid som Den kulturelle skolesekken faller innunder. Selv om skoleproduksjoner fra eksterne produsenter (fra for eksempel DKS) gir elever gode opplevelser og møter med kunst, så belyser pARTiciPED problemet med at man i svært liten grad kan trekke linjer mellom produksjonene og læreplanen.

Grunnen til at dette er et aktuelt problem, er fordi det skal avses mer tid til eksterne samarbeidspartnere i skolen og overflod av ekstra tid er ikke noe de som jobber i skolen har. Formålet til pARTiciPED er at de skal bringe ny kunnskap til feltet om hvordan man kan styrke samarbeidet mellom skole og eksterne aktører. Metoder som skal brukes til å utvikle

samarbeidet mellom fremtidige lærere og eksterne aktører i skolen, skal også utarbeides av forskningsprosjektet og brukes i lærerutdanningens praksis. Det skal settes opp læringslabber hvor de inviterer elever, lærere, lærerstudenter, kunstnere, historikere, formidlere, lærerutdannere og skoleledere. Som man kan se, er alle disse aktørene involverte i DKS, på en eller annen måte. Det er i disse læringslabbene metodene skal utvikles, og studiens metodikk er forankret i aksjonsforskning (Høgskolen i Østfold, u.å.). På Høgskolen i Østfold sine hjemmesider står det beskrevet hva som er ett viktig mål etter endt prosjekt, «Et viktig mål er at bidragene fra de eksterne aktørene i enda større grad skal bli en integrert del av skolehverdagen ved at lærerne forstår sin rolle, har en tydelig stemme og setter egne premisser.» (Høgskolen i Østfold, u.å.). Dette målet baserer seg på gjensidig læring og respekt.

Som man kan se, er kunstneriske besøksordninger i skolen generelt og skolekonserter spesielt, et engasjerende forskningsfelt, hvor det stadig kommer ny forskning på banen. Alt fra mastergrader til større forskningsprosjekter. Det er tydelig at det er flere som ser potensialet i kulturelle statlige satsinger, som Den kulturelle skolesekken, og vil utnytte og effektivisere tilbudet ytterligere. Formålet med min studie er å tilføre forskningsfeltet oppdatert informasjon om hvordan praksisen omkring skolekonserter foregår i dag. Jeg ønsket undersøke om praksisen ved skolekonserter hadde utviklet seg eller om den stod på stedet hvil. Bakgrunnen for dette var de mange studiene som pekte på utfordringer for samarbeidsrelasjonene mellom kunstnere og lærere (Borgen & Brandt, 2006; Holdhus, 2014a).

## 3. Metode

Denne studien omhandler konsertopplevelsen i skolen fra et lærer- og kunstnerperspektiv, og dens empiri er innhentet ved tre intervju. Informantene som deltok i intervjuene var to allmennlærer, én musikk lærer og tre kunstnere, alle disse var til stede under samme konsert, enten som tilskuere eller som utøvere. Jeg skal i dette kapittelet gjøre rede for studiens metodevalg og reflektere over etiske- og vitenskapelige overveielser som har påvirket oppgaven, før jeg avslutningsvis gjennomfører en metodologisk drøfting.

### 3.1 Metodevalg og problemstilling

Da min problemstilling er, «På hvilke måter opplever kunstnere og lærere profesjonelt samarbeid om elevers konsertopplevelser under en DKS-produksjon?» var det naturlig for meg at studien hadde en kvalitativ tilnærming. Problemstillingen min søker å belyse hvordan produksjoner fra DKS oppleves ute i skolen fra et lærer og kunstner perspektiv, og om det forekommet en form for samarbeid eller ikke-samarbeid mellom de ulike partene. Jeg fant det derfor mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i én DKS-produksjon, på ett skolebesøk. Dermed blir studien min karakterisert som en case-studie, da kjennetegnet for en case-studie er studere og innhente informasjon fra få enheter, eller caser. Formålet med case-studier er å oppnå rikholdig informasjon om den casen studien baserer seg på (Thagaard, 2018). Med dette som utgangspunkt får jeg muligheten til å basere oppgaven min på utvalgte menneskers personlige opplevelser av en felles opplevd case som vil ha en viss overførbarhet til liknende situasjoner. Informantene jeg har valgt ut er enten aktive eller passive deltakere under skolekonserten fra DKS da de er kunstnere som utøver konserten, eller lærere som er tilskuere sammen med elever.

Metoden som ble brukt for å samle inn studiens empiri var ved hjelp av intervju. Ved å bruke intervju som metode, får man en særlig fyldig og omfattende kunnskap om andre menneskers meninger og syn på gitte temaer. I tillegg får man innblikk i informantenes tidligere erfaringer, tanker og følelser, som er basert på tidligere hendelser, noe man ellers ikke oppnår ved andre standardiserte metoder (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Totalt ble det gjennomført tre intervjuer, ett fokusgruppe intervju med tre kunstnerne, ett fokusgruppe intervju med to allmennlærere og ett intervju med en musikk lærer. I utgangspunktet skulle jeg bare ha to fokusgruppe intervju, ett med kunstnere og ett med allmennlærer. Men etter at jeg hadde gjennomført fokusgruppe intervjuene, innså jeg at studien behøvde en musikk lærer sitt

perspektiv. Da det bare var en musikk lærer som var tilskuer ved den bestemte produksjonen, ble intervjuet gjennomført én til én.

Studiens utforming måtte ta hensyn til fastsatte rammer og kriterier for masteroppgaver ved utdanningen «Grunnskolelærer 5.-10. trinn», som var utarbeidet av HVL. Rammene som i størst grad påvirket studien var tidsaspektet og masteroppgavens ordgrense. Hvis jeg kunne arbeidet uten å ta hensyn til disse rammene, hadde det vært interessant å ta utgangspunkt i flere produksjoner fra DKS, og undersøkt om tendensene ville gjentatt seg. Ettersom man må forholde seg til disse satte rammene har jeg valgt å gjennomføre studien som en case-studie. Til tross for studiens begrensede omfang, er mitt håp at den likevel være av nytte til forskningsfeltet. Studien presenterer en stikkprøve i feltet, og kan være med på å belyse en tendens eller gi innblikk i dagens situasjon.

### **3.2 Datainnsamlingsmetode**

Selv om jeg kun brukte intervju som metode for studiens empiri, bar jeg likevel med meg et inntrykk av konserten inn i intervjusituasjonen. Grunnen var at jeg overvar den samme konserten som resten av mine informanter, uten å skrive observasjonsnotater. Jeg gjennomførte totalt tre intervju, hvor informantene mine bestod av mennesker som hadde gjennomført eller vært tilskuere ved en bestemt DKS-produksjon. I tillegg hadde informantene roller med naturlige funksjoner med bestemte betegnelser, som var grunnlaget for inndelingen av grupperingene for intervjuene. Rollene var da kunstnerne (de som gjennomførte produksjonen), allmennlærerne (tilskuere med elevgruppe) og musikk lærer (tilskuer med elevgruppe). De to første grupperingene bestod av flere informanter for disse ble det gjennomført hvert sitt fokusgruppe-intervju. Innad i disse gruppene var informantene i tillegg homogene, siden de har samme utgangspunkt. Allmennlærerne hadde det samme utgangspunktet da de fulgte en elevgruppe til den bestemte DKS-produksjonen, og kunstnerne var en homogen gruppe da de har utformet denne konserten og gjennomfører denne sammen.

Det er hensiktsmessig å bruke fokusgrupper for intervju, da man kan få innsikt i utbredte holdninger og meninger, innenfor et visst felt (Rubin & Rubin, 2012). Min rolle som intervjuer i en slik intervjusituasjon er at jeg styrer kommunikasjonen og skaper rom slik at alle informantene får muligheten til å uttale seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I tillegg til de to fokusgruppeintervjuene gjennomførte jeg et intervju med én informant som ble gjort i etterkant av de to første fokusgruppeintervjuene med kunstnere og allmennlærere hver for seg.



Grunnen til at jeg gjennomførte enda et intervju, da med en musikk lærer var fordi jeg ville dekke enda et perspektiv fra konserten. For det siste intervjuet brukte jeg den samme intervjuguiden som ble brukt i fokusgruppeintervjuet med allmennlærerne. Det blir derfor nå beskrevet hvordan jeg utarbeidet to intervjuguiden, ett for allmennlærere og ett for kunstnere, siden den ene intervjuguiden ble brukt to ganger.

Da jeg valgte å intervju to ulike respondent-grupper, laget jeg to intervjuguiden (vedlegg 2 og 3). Intervjuguidene er inspirert av Rubin & Rubin (2012), «Tre-med-grener-modellen», denne presenterer hvordan man kan utforme en intervjuguide. Skal man visualisere denne modellen er stammen studiens hovedtema, og greinene representerer mer spesifikke temaer. Ved bruk av en slik type intervjuguide stiller man spørsmål i aktuelle og allerede bestemte kategorier, for å avdekke informantens meninger og synspunkter i de spesifikke kategoriene. En slik modell passer særlig godt når man har bestemt intervjuets kategorier og når man skal sammenligne informantens svar.

Siden jeg var klar over at jeg ville gjennomføre en komparativ analyse, ble jeg inspirert av denne modellen. Det som skiller denne modellen fra min intervjuguide, er at mitt design bare består av de spesifikke kategoriene (greinene). Kategoriene jeg utformet for intervjuguidene mine var «DKS-forestillinger, konserten og elevene», «Musikk og videre undervisning» og «Samarbeid». Dette er kategorier som berører temaer som jeg mener er aktuelle for min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Når det gjelder spørsmålene som ble stilt i de ulike kategoriene, var jeg oppmerksom på at disse skulle være åpne og oppmuntre informanten til å svare utfyllende og komme med konkrete beskrivelser. I tillegg til at kategoriene var like for de to intervjuguidene, var spørsmålene også svært like. Den eneste endringen som ble gjort var at de ble omformulert og tilpasset til den aktuelle gruppen med informanter, lærer eller kunstner.

Oppfølgingsspørsmål ble også tatt i bruk i intervjuet mitt, da jeg måtte kompensere med hvor utfyllende enkelte informanter svarte (Thagaard, 2018, s. 95). Disse spørsmålene er ikke notert i intervjuguiden. Selv om intervjuguiden min er delt inn i tre kategorier, er formen på intervjuet semistrukturert. Dette er den mest vanlige formen for intervju i kvalitative studier (Krumsvik, 2014). Kjentegnet ved semistrukturerte intervju, er at det er en løs intervjuform. Man må ikke stille spørsmålene i kronologisk rekkefølge, man stiller heller spørsmål der det faller seg naturlig. Samtalen tar føringen for hvilke spørsmål som blir stilt på forskjellige

tidspunkt i intervjuet. Ved å gjennomføre denne type intervju, er man som forsker mer åpen for at forskningsdeltakerne, og da kan en få frem elementer som kan vise seg interessante. Temaer som kan vise seg å være aktuelle for tematikken i masteroppgaven. I slike intervju skaper man kunnskap i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm & Jacobsen, 2018). Essensen av et slikt intervju er at man som forsker skal forstå deltakernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Når man skal gjennomføre et intervju, er det viktig at man skaper en god intervjusituasjon. Thagaard (2019, s. 99) beskriver en slik situasjon som tillitsfull og fortrolig atmosfære, og forfatteren uttrykker at det er viktig at intervjuer og informant har etablert god kontakt. Dette er forutsetninger for at informanten skal føle seg trygg og dermed har lyst til å dele sine meninger med intervjuer. For å skape en trygg situasjon gikk jeg blant annet gjennom intervjuguidens tre ulike kategorier med informantene, rett før gjennomføringen av intervju. Informantene hadde fått skriftlig informasjon om prosjektet tidligere, og skrevet under på samtykkeskjema (vedlegg 1)

Angående det siste intervjuet, var det ikke før etter gjennomføringen av de to tidligere fokusgruppe intervjuene, at jeg innså at studien min burde ha en musikk lærer sitt perspektiv. Jeg opprettet da kontakt med en musikk lærer som hadde sett den samme forestillingen, på samme tidspunkt som de andre informantene og avtalte et intervju. Denne musikk læreren jobber også ved samme skole som de andre allmenn lærerne. For dette intervjuet brukte jeg samme intervjuguide som ble utformet til allmenn lærerne. Utenom at dette intervjuet ble holdt med *en* informant, ble det gjennomført på samme måte som de to foregående intervjuene.

### **3.3 Utvalg**

Som min problemstilling tilsier, ønsker jeg å ta utgangspunkt i en produksjon fra Den kulturelle skolesekken og bruke kunstnere og lærere som informanter. Det første jeg tok stilling til, var hvilken DKS-produksjon jeg skulle velge da dette valget påvirker hele datagrunnlaget mitt. For å snevre inn valgmulighetene, tenkte jeg over hvordan jeg best kunne aktualisere masteroppgaven mot utdanningen min, master i musikk grunnskolelærer 5.-10. trinn. Jeg ønsket da en produksjon som baserte seg på musikk, altså en konsert og at konserten skulle fremvises på mellomtrinnet. I tillegg måtte konserten fra DKS ha skoleturné i det tidsrommet jeg skulle samle inn studiens datamateriell. Søkeprosessen ble gjort inne å DKS sin hjemmeside. Kriteriene jeg endte opp med å bruke var:

- Mellomtrinnet (5.-7. trinn)
- Musikk
- Skoleår 2021/2022

Dette søket resulterte i tre ulike musikkproduksjoner som skulle på turné i mitt fylke, høsten 2021. Dermed ønsket jeg å utarbeide enda et krav til musikkproduksjonene, for å forsøke å tilspisse inn antall musikkproduksjoner ytterligere. Kravet som ble utarbeidet var om musikkproduksjonen var knyttet opp mot et undervisningsfag. Grunnen til det ble utarbeidet dette kravet, var fordi jeg ønsket å spørre informantene om før og etterarbeid med konserten i undervisning. Dermed så jeg det nyttig å utarbeide et krav hvor musikkproduksjonen viser til undervisningsfag i skolen, hvor produksjonen er aktuell. På denne måten satt jeg igjen med én forestilling som var svært aktuell for min masteroppgave. Etter at forestillingen var valgt og jeg hadde fått bekreftet at musikerne var innstilt på å delta i prosjektet mitt, utarbeidet jeg kriteriene for lærerne. Jeg ønsket ikke å ha så mange kriterier til disse, for å sikre at jeg fikk noen informanter som ønsket å delta. Det eneste kriteriet mitt ble da:

- Delta sammen med elever på mellomtrinnet (5.-7. trinn) på konserten.

Hvis jeg skulle gjort studien på nytt, er nok dette en av stedene hvor jeg hadde gjort ting annerledes. Jeg skulle lagt til kriteriet «underviser musikk», på minst en av lærerne. Slik at jeg dekket musikkklærerperspektivet med en gang. En musikkklærer kan man plassere mellom de to andre aktørene, da musikkklæreren (mest sannsynlig) har interesse for musikk og arbeider som lærer. En slik informant vil dermed ha en fot i hver leir, en hos kunstnerne og en hos lærerne. Det var en slik tankegang som gjorde meg oppmerksom på behovet for en musikkklærer sitt perspektiv på konserten.

DKS-produksjonen jeg satt igjen med etter utvalget var én konsert. I denne konserten var det tre utøvende kunstnere som holdt konserten, i tillegg til at de hadde produsert forestillingen seg imellom på forhånd. Seinere i studien blir disse omtalt som K1, K2 og K3. Det er felles for kunstnerne at de alle har mange års erfaring med skolekonsertturneer, i Rikskonsertene og Den kulturelle skolesekken. Dette er profesjonelle musikere. Allmennlærerne som ble intervjuet var lærere som hadde flere års erfaring i skolen. Disse hadde flere erfaringer fra å delta i tidligere produksjoner fra DKS, hvor de har fulgt en eller flere klasser. En annen

opplysning som er verdt å ta med, var at ingen av disse underviste i musikk eller hadde noen formell kompetanse innen musikkfaget. Benevningen disse informantene får seinere i oppgaven er L1 og L2. Den siste kategorien med informanter, bestod av musikk læreren. H\*n underviser kun musikk, og har høy formell kompetanse innen kreative fag. Selv om det er flere lærere med denne skolen som underviser musikk, er det kun h\*n som har formell kompetanse innen musikk. Jeg benevner denne informanten som ML, seinere i oppgaven. I løpet av masteroppgaven er det ved flere anledninger hvor jeg trenger en samlebetegnelse for både allmennlærerne og musikk læreren. I disse situasjonene bruker jeg fellesbetegnelsen «lærerne», men i tilfeller der det er forskjeller mellom lærerne blir det brukt den spesifikke betegnelsen.

### **3.4 Gjennomføring**

Våren 2021 utarbeidet jeg en projektskisse og sendte inn søknad til NSD om håndtering av persondata. Søknaden ble godkjent i april og var klart før jeg begynte å lete etter og kontakte aktuelle informanter. For å finne informanter tok jeg for meg fylkeskommunens turnéplaner, som ligger åpent på fylkeskommunens nettsider under Den kulturelle skolesekken. Da jeg hadde bestemt meg for en forestilling fant jeg kontaktinformasjonen til en av kunstnerne, og tok direkte kontakt med h\*n i en e-post hvor jeg presenterte hva studiens tematikk og hva denne ville gå ut på. Dette resulterte i et telefonmøte, hvor kunstneren var svært positiv til å delta på dette forskningsprosjektet.

Jeg sendte videre informasjonsskrivet (vedlegg 1) om masteren min fra NSD, til h\*n og de andre utøverne i forestillingen. Raskt etter dette fikk jeg e-post fra de andre kunstnerne at de også ønsket å delta på mitt forskningsprosjekt. Når det gjaldt å finne informanter i skolen tok jeg kontakt med fylkeskommunens fagansvarlige for musikk, for å forhøre meg om de ulike skolene den aktuelle DKS-produksjonen skulle besøke. Det resulterte i at denne produsenten sendte ut en formell informasjons e-post på vegne av meg, til noen aktuelle skoler. Etter et par uker kontaktet jeg selv disse skolene, og forhørte meg om det var av interesse å delta i min studie. Det var da en skole som ønsket å stille med informanter til min masteroppgave, og tidspunkt for intervjuet ble avtalt samme dag.

Intervjuene med kunstnerne og allmennlærerne ble gjort samme dag som fremvisningen av konserten, hvor jeg først intervjuet allmennlærerne. Under begge intervjuene tok jeg i bruk lydopptak på mobiltelefon. Selv om intervjuguidens oppsett var lagt til rette til å skrive

notater, ble dette ikke gjort. Opptaket fra intervjuene ble lagt over på en sikret sky som bare jeg og veileder hadde tilgang til, og deretter slettet fra mobiltelefonen. I forkant av disse intervjuene gjennomførte jeg et par testintervju med mine medstudenter. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at intervjuers kompetanse går ut på håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i sosiale relasjoner. De anbefaler da å gjennomføre slike testintervju i forkant av de faktiske intervjuene.

Studiens siste intervju med musikk læreren ble gjennomført over zoom. Grunnen var fordi dette ble gjennomført i etterkant av de to første intervjuene og jeg hadde ikke mulighet til å stille fysisk til intervju, på grunn av lang reisevei til skolen hvor konserten fant sted. Utenom at intervjuet var digitalt ble det praktisert på samme måte som de to foregående intervjuene: med lydopptak på mobiltelefon. Det som var felles for alle intervjuene var at jeg var opptatt av intervjuguidens dramaturgi, da strukturen på guiden påvirker forløpet til intervjuet. Med dette menes at intervjuet har en naturlig emosjonell oppbygging innen de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 100). Da intervjuene består av spørsmål innen tre kategorier plasserte jeg dem i en rekkefølge som følger en slik dramaturgi, hvor intervjuet startet med lite emosjonelt krevende spørsmål og hvor det etter hvert bygget seg opp. I tillegg gjennomførte jeg en kort uformell samtale med informantene i forkant og etterkant av intervjuene.

### **3.5 Gjennomføring av analyse**

Da jeg skulle gjennomføre analysen min, valgte jeg å støtte meg på SDI-metoden som er utviklet av Aksel Tjora (2021). SDI står for stegvis-deduktiv induktiv metode, og dette er en systematisk metode som baserer seg på å arbeide fra rådata til konsepter eller teorier. Som tittelen tilsier, skal man ta i bruk både deduktiv og induktiv metode<sup>2</sup> under arbeidet med innsamlet empiri. Tjora presenterer hvordan man først skal arbeide med sitt datamateriale induktivt og deretter deduktivt. Når man arbeider induktivt med sitt datamateriale finner man teori etter analyseringen av datamaterialet, men når man arbeider deduktivt gjøres det motsatt. Da finner man teori før analyseringen av datamaterialet. Når man arbeider induktivt skal man gjennomføre empirinær koding. Dette er koding som går ut på at man ønsker å ivareta de faktiske utsagnene fra informantene i intervjuene. Kodene skal dermed ligge tett opp mot

---

<sup>2</sup> I deduktiv metode tar man først i bruk allerede etablerte teorier eller logikker og trekker linjer til sin empiri. Ved induktiv metode går man motsatt vei, hvor det er empirien som bestemmer hvilke teorier man skal ta i bruk.

datamaterialet for å beholde det spesifikke ved materialet. Tjora beskriver at målet ved en slik koding er:

1. Å ekstrahere essensen i det empiriske materialet
2. Å redusere materialets volum
3. Å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien.

(Tjora, 2021, s. 218)

Når man lager koder på denne måten vil man redusere muligheten for at kodene blir påvirket av forskerens forventninger og teorier. Det er viktig å merke seg at i praksis så vil det ikke være mulig å gjennomføre koding uten noen form for påvirkning, men ved bruk av empirinær koding vil man kunne oppnå et kodesett som er svært induktivt. Tjoras analysemetode (SDI) er igjen inspirert av Grounded Theory (grunnlagt teori), som ble utviklet av Glaser & Strauss. I korthet går Grounded Theory ut på at observasjonene skulle gi grunnlag til teoriene. Glaser og Strauss sitt ideal var at datamaterialet ikke skulle bli påvirket av hverken teorier eller forutinntatte meninger, men at teorier heller skulle utvikles i etterkant av analysing av data (Glaser & Strauss, 1967).

Jeg fulgte ikke SDI-metode slavisk, da denne modellen har en deduktiv side i tillegg til den induktive. Grunnen til at jeg ikke ville ta i bruk SDI-metodens deduktive side, var fordi jeg ville oppnå et fullstendig empiristyrte teoretisk grunnlag for min masteroppgave. Jeg lot meg heller inspirere av Tjoras tilnærming til det induktive, hvor man bearbeider sitt datamateriale før man finner teori. Det var derfor hensiktsmessig å bruke en slik tilnærming da jeg skulle bearbeide datamaterialet mitt. Grunnen var at min studie ligger tett opp mot andre anerkjente forskningsprosjekt, og deres funn kunne vært med å farge min oppfatning min empiri.

Tjora presenterte en test for å kontrollere kodene man utformet var gode empirinære koder. Testen bestod av to spørsmål som man skulle stille seg selv, og formålet med denne kodetesten var at man kan avdekke om koden var empirinær eller sortert empiri. Kodetesten består av disse spørsmålene:

1. *Kunne man ha laget koden før kodingen?*
  - a. *Hvis ja: unødig koding – lag annen kode!*
  - b. *Hvis nei: potensielt god empirinær koding – gå videre til spørsmål 2!*

2. *Hva forteller bare koden?*
  - a. *Tematiserer datasegmentet (fra intervju: hva ble det snakket om): unødvendig sorteringskode – lag annen kode!*
  - b. *Gjenspeiler konkret innhold (fra intervju: hva som ble sagt): god empirinær koding!*

(Tjora, 2021, s. 224)

Strategien med kodetesten brukte jeg aktivt og fant den svært nyttig da jeg utformet kodene mine. Kodene danner grunnlaget for den videre analysen, dermed er det viktig at disse er av god kvalitet.

### **3.5.1 Stegvis beskrivelse av analyse**

Jeg vil nå kort presentere hvordan jeg brukte SDI-metoden (Tjora, 2021), samt min komparative analyse. Denne stegvise beskrivelsen viser til hvordan jeg har brukt SDI-metoden, og hvor jeg løsriver meg fra denne og avslutter analysen i en komparativ tilnærming. Det første jeg gjorde da jeg skulle starte arbeidet med analysering av min empiri, var ved å gå gjennom de transkriberte intervjuene mine, se etter ord og setninger som gjenspeilet essensen av min empiri. Før koden ble satt, ble det gjennomført kodetesting (Tjora, 2021, s. 224). Når man gjennomfører empirinær koding vil man oppnå svært mange koder, og i mitt tilfelle satt jeg igjen med totalt 274 empirinære koder fra de tre intervjuene mine.

Det neste steget SDI-metoden var å gruppere kodene tematisk. Intervjuene ble behandlet og bearbeidet separat, da formålet var å avslutte analysen med en komparativ analyse mellom de tre intervjuene. Da jeg skulle gruppere kodene mine tematisk, begynte jeg å se etter fellestrekk ved de ulike kodene. Etter hvert dannet det seg fire grupperinger for hvert intervju, hver gruppering fikk en tittel som beskrev grupperingens innhold og tematikk. I tillegg skrev jeg en kort tekst om grupperingens innhold. Da alle kodene var plassert i hver sin gruppering, ønsket jeg å gjennomføre en komparativ analyse mellom intervjuene. Det er her jeg skiller meg fra SDI-metoden, og slutter å følge dens videre strategi for analyse. I følge SDI-metoden skal man etter gruppering, utvikle konsepter som skal gi grunnlaget for hvilken teori man skal støtte empirien sin på (Tjora, 2021). Jeg plasserte alle grupperingene i en tabell<sup>3</sup> og

---

<sup>3</sup> Tabellen blir presentert i kapittel 4.2 – Hvilke kodegrupperinger kan jeg trekke linjer mellom?

undersøkte hvilke grupperinger som diskuterte samme tematikk undersøkte hvilke kodegrupper som hadde samme tematikk. Grupperingene som hadde tilsvarende tematikk, ble dermed sammenlignet.

### **3.6 Etske overveielser**

Før jeg startet datainnsamlingen sendte jeg inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor jeg beskrev hva studien min gikk ut på og hvilke metoder ønsket å bruke for å samle inn data. Når denne ble godkjent utformet jeg et informasjonsskriv med godkjenningen fra NSD (vedlegg 1) til informantene mine hvor det står beskrevet alt fra formålet med studien, hvilke rettigheter informantene har, hvem som er ansvarlig for prosjektet, osv. Alle informantene som deltok i studien fikk tilsendt dette informasjonsskrivet og måtte signere dette før vi gjennomførte intervjuene. Det er viktig at informantene har lest gjennom og signert før intervjuet, slik at de er kjent med sine rettigheter og at det er helt frivillig å delta og man kan trekke seg når som helst. I tillegg har alle informantene sikret anonymitet i avhandlingen, da det ikke finnes noen referanser som gjør at man kan spore tilbake til dem. Ved at informantene har denne kunnskapen, trenger de ikke å være redd for å uttale seg fritt og dermed sensurere seg selv. Den informasjonen de kommer med vil bli ivaretatt på en god og forskningsetisk måte. I tillegg var jeg påpasselig med å utforme spørsmålene i intervjuguiden på en slik måte, at de ikke er ledende. Så alle spørsmålene mine er åpne, slik at informanten skal ikke få følelsen av å svare riktig eller feil. Ved åpne spørsmål åpner man opp for å ta imot alle svar fra informantene.

Som forsker har du et svært viktig ansvar å overholde de forskningsetiske normene for å gjennomføre en god praksis. Forskning skal være kilde til pålitelig kunnskap, dette er noe alle velfungerende og demokratiske samfunn trenger. Det er derfor blitt utviklet forskningsetiske retningslinjer, for alle vitenskapsområder av De nasjonale forskningsetiske komiteene. Retningslinjene for mitt forskningsfelt (samfunnsvitenskap og humaniora) satte jeg meg godt inn i under utviklingen masterskisse, da disse retningslinjene bør prege hele prosjektet, i alle faser og prosesser (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

### **3.7 Vitenskapelige overveielser**

For min studie var det jeg som utarbeidet intervjuguidens spørsmål, gjennomførte intervju med alle informantene og til slutt tolket dataene mine. Jeg som forsker var delaktig og



ansvarlig for alle prosesser under behandling av mine data, noe som resulterer at jeg hadde total kontroll over mine data. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, med andre ord forskerens integritet, er avgjørende for datamaterialets kvalitet. Det blir derfor nødvendig å vise til refleksjon omkring min makt som forsker, og klargjøre min egen subjektivitet.

Det vil være relevant å vise til min bakgrunn, da kunnskap og tidligere opplevelser er grunnlaget for min forforståelse av studiens tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Hele min barndom var vært preget av forskjellige kulturelle opplevelser, både av og på scenen. Ved å vokse opp i et miljø hvor det var så mye entusiasme omkring kultur, og da særlig musikk, har dette vært med å forme meg slik at jeg verdsetter kultur høyt den dag i dag. Da jeg entret dette forskningsfeltet og var jeg klar over min positive holdning til kultur og mitt ønske om at barn får kulturelle tilbud. Det er viktig at man som forsker forholder seg så objektiv som overhodet mulig under behandling av sine data, likevel skal det understrekes at mennesker ikke er blanke lerret, så det vil være umulig å totalt legge vekk de subjektive meningene. Desto viktigere er det å være klar over sine meninger, da man bare kan etterstrebe en nøytralitet til et vist punkt.

Jeg valgte å ha forankre min studie i hermeneutisk vitenskapsteori, da jeg ønsket en kvalitativ tilnærming. Formålet ved et slikt forskningsdesign er å oppnå en dypere forståelse av fenomenet, og det var da hensiktsmessig å velge en fortolkende vitenskapsteori som hermeneutikk (Thagaard, 2018). I hermeneutikk skal man fortolke og forstå sine data ut fra helheten, og man må forstå at det ikke bare finnes en sannhet. Man skal gjengi sin fortolkning av sine data, sett ut fra en sammenheng (Thagaard, 2018). Dermed var denne vitenskapsteorien aktuell da mine informanter kom fra motsettende grupperinger, ingen av svarene skulle tolkes som rett eller galt. Dataene skal behandles som at det finnes flere sannheter, siden informantene og alle mennesker har forskjellige oppfattelser av virkeligheten (Berger & Luckmann, 2000).

Når man skal redegjøre for studiens gyldighet, er det viktig å vise til hvordan man har arbeidet med reliabilitet, validitet og overførbarhet, slik at andre forskere kan vurdere oppgavens gyldighet ifølge Thagaard (2018, s. 181). I de seinere år har man riktig nok gått vekk fra begrepene reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning. Grunnen er fordi begrepene har forskjellige betydninger innen kvantitativ metode enn i kvalitativ metode (Krumsvik, 2014).

Erstatningen for reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning, er synonymene bekreftbarhet og troverdighet. Selv om Thagaard bruker reliabilitet og validitet innen kvalitativ forskning, kommer jeg til å ta i bruk bekreftbarhet og troverdighet, da dette er mer oppdaterte begreper som er mer relevant innen kvalitative studier slik som min masteroppgave er.

Man kan se på bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet som tre søyler som til sammen utgjør studiens troverdighet. Jeg kommer videre i kapittelet til å beskrive hva som inngår i de ulike «søylene», og redegjøre deres posisjonering i studien.

Bekreftbarhet omhandler hvordan man har samlet inn, bearbeidet og utviklet studiens datamateriale. Masteroppgavens datamateriale består av kvalitative intervju hvor det var totalt seks informanter som var med i intervjuene. I kapittel 3.4, beskriver jeg i detalj hvordan jeg arbeidet med informantene, det er blant annet i dette kapittelet studiens reliabilitet kommer frem. Et annet virkemiddel jeg tok i bruk for å styrke studiens bekreftbarhet, var presentasjon av primærdata. Gjennom hele analysekapittelet mitt (kap. 4) presenterer jeg primærdata, som ikke er fortolket. Primærdataen består av dirkede utdrag av mine transkriberte intervju, riktignok med anonymisering. Men det er den eneste formen for redigering jeg som forsker har fortatt meg i transkripsjonene. Ved å henviser til primærdata unngår jeg at leseren får et transparent inntrykk av studien (Thagaard, 2018, s. 188).

Neste søyle er troverdighet. Troverdighet dreier seg om hvordan den innsamlede dataen blir fortolket og analysert. Studiens analyse var inspirert av Tjoras (2021) SDI-metode, en metode som tar i bruk deduktiv og induktiv metode. I min studie tok jeg kun i bruk induktiv metode, da jeg ønsket at empirien skulle danne grunnlaget for det teoretiske ståstedet. I tillegg tok jeg i bruk en komparativ metode og sammenlignet informantenes svar, for å danne meg et helhetsinntrykk. Jeg beskriver analysens fremgangsmåte i detalj i kapittel 3.5. Da analysen stod ferdig, begynte arbeidet med å finne teoretisk grunnlag. Det viste seg fort at forskingen som fantes på feltet, konkluderte med tilsvarende funn som min egen studie. Disse utgjør en kollektiv oppfatning om hvordan skolekonserter oppleves av kunstnere og lærere. Det at mine funn er nærstående funn fra annen forskning, bygger oppunder studiens validitet (Thagaard, 2018, s. 189).

Den siste søylen som utgjør studiens troverdighet, er forskningsresultatenes overførbarhet. Dette trinnet undersøker om tolkningen av studiens funn, er overførbare og relevant i andre situasjoner. I tillegg ser man på likheten mellom denne studiens tolkning, og tidligere

forsknings fortolkede funn. Masteroppgaven min er forankret i teori i tre nivåer, som viser et smalt og bredt kunnskapsområde som er aktuelt for min studie. Man kan trekke paralleller mellom min fortolkning av masteroppgaven og tidligere forsknings fenomener i alle tre nivå. Det første nivået tar for seg sosialkonstruktivisme og omhandler hvordan mennesker opplever verden ulikt. Teoriens andre nivå ser på sosiale spenninger mellom ulike grupperinger, og teoriens siste nivå er tidligere forskning gjort på området, altså kulturelle møter i skolen fra et lærer og kunstner perspektiv. Fellesnevneren for teoriene, er at den viser hvordan ulike grupperinger forholder seg til verden og til hverandre. Man kan dermed si at min studie er svært overførbart, da man kan trekke sammenligninger fra mine tolkninger til bred og smal teori på feltet.

### 3.7.1 Metodologisk drøfting

Jeg skal nå gjennomføre en metodologisk drøfting som går ut på å drøfte hvordan mine metoder kan ha påvirket studiens resultat, gjennom bekreftbarhet, troverdighet og overførbart da disse tre utgjør studiens troverdighet. Det er spesielt viktig at jeg som enkeltstående forsker gjennomfører en slik drøfting, da jeg har hatt fullstendig kontroll alle prosesser som tar for seg studiens empiri, innsamling, fortolkning og presentasjon av all empiri (Bourdieu, 2005). I tillegg er det hensiktsmessig å gjennomføre en slik drøfting da man reflekterer over styrker og begrensninger ved studiens funn. På denne måten viser man leseren hvordan man skal lese og forstå resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 267). Det er dermed opp til leseren å avgjøre om studien er generaliserende eller ikke (Krumsvik, 2014).

Bekreftbarhet omhandler hvordan studiens empiri er samlet inn, bearbeidet samt utviklet. For min masteroppgave har den et kvalitativt forskningsdesign. Dette tilsier at jeg har fokusert på et mindre datamateriale og heller valgt å fordype meg innenfor datamaterialets rammer. I tillegg har jeg definert masteroppgaven som en casestudie, noe som også snevrer inn utvalget av empiri. Kort oppsummert består studiens datamateriale av tre semi-strukturerte intervju, med totalt seks informanter. For alle intervjuene ble det brukt en intervjuguide som støtte, så spørsmålene som ble stilt var nøye overveid i forkant, samt revidert flere ganger før gjennomføring av intervju. Basert på dette er prioritert det heller å stille spørsmål ved empiriens bearbeidelse og utvikling da min rolle som forsker utgjør en større risiko for å påvirke empiriens resultat. Da jeg som forsker ikke kommer inn på dette forskningsfeltet som *tabula rasa*, med tanke på min bakgrunn og oppriktige interesse for studiens tematikk, kan empiriens bearbeidelse og utvikling blitt påvirket. På grunn av mitt engasjement rundt kultur,

kan dette ha påvirket studiens resultat i en positiv retning for kultursektoren da jeg kunne veid kunstnernes meninger tyngre enn lærerne. Men ettersom studien er forankret i hermeneutisk vitenskapsteori som blant annet går ut på at man skal fortolke samt forstå sine data ut fra helheten (Thagaard, 2018), kan dette være med å bryte opp mine forutinntatte meninger.

Den neste faktoren som danner grunnlaget for studiens pålitelighet er troverdighet, som omhandlet fortolkning og analyse av innsamlet empiri. Analysemetoden som ble brukt var en inspirert utgave av Tjoras SDI-metode, samt komparativ metode. SDI-metoden går ut på at man lager koder konkret ut fra hva informantene har sagt. Ettersom dette er tilfellet vil det ikke være mulig for meg å påvirke kodens utforming, forskerens makt ligger heller i utvelgelsen av koder. Kodene som ble utvalgt, var de som fattet min interesse og som jeg har sett på som relevant for studien. Risikoen er at aktuelle koder kan ha blitt utelatt da det bare er en enkelt person som bearbeider kodene, i dette tilfellet, meg selv. I forskningsprosjekt eller andre masteroppgaver hvor det er flere forskere som deltar, vil man kunne minimere denne risikoen. Når det er flere enkelte individer som arbeider med kodene, vil kodene bli sett fra ulike perspektiver da alle mennesker opplever verden forskjellig (Boltanski & Thévenot, 2006). Det vil da være mulig at masteroppgaver med flere forskere vil oppnå høyere troverdighet, enn i masteroppgaver hvor det bare er en forsker. Når det kommer til den komparative analysen, tok denne utgangspunkt i kodegruppene som ble dannet av de empirinærekodene fra den alternative SDI-metoden. Kodene vil dermed sette standard og påvirke den komparative analysen.

Den siste faktoren for studiens pålitelighet er overførbarhet. Denne faktoren går ut på om mine funn har overføringsverdi til andre kontekster, hvor det er andre som blir studert (Postholm & Jacobsen, 2018). Min masteroppgave baserer seg på en enkelt case som tar utgangspunkt i en skolekonsert. Studien min undersøker blant annet lærernes og kunstnernes opplevelser, forventninger og deres relasjoner seg imellom. Lærere og kunstnere blir sett på som to motsetninger under en skolekonsert, og det var dermed hensiktsmessig å støtte seg på teorier viser til relasjonen mellom mennesker i ulike sosiale kategorier og hvordan disse forholder seg til hverandre (Berger & Luckmann, 2000; Boltanski & Thévenot, 2006). Dermed vil min studie oppnå overføringsverdi til andre studier som undersøker forholdet mellom ulike samfunnsskapt grupperinger. Når det gjelder masteroppgavens resultater sammenlignet med tidligere forskning og deres funn, kan man se at disse er svært like, og man oppnår en grad for overføringsverdi.

Det er enkelte ting som er viktig å presisere når det kommer til min studie. For det første er studien bred, og det er ikke en selvfølge at man oppnå like resultater hvis man gjennomfører en tilsvarende studie ved ny lokasjon eller ved et seinere tidspunkt. For det andre er studien basert på en enkelt case, noe som tilsier at denne ikke vil være i stand til å vise hvordan tilstanden er ved alle konsertbesøk i skoler.

## 4. Analyse

I dette kapitlet starter jeg med å introdusere studiens innsamlede empiri, og hvilke kodegrupperinger jeg utviklet for analysen. Deretter kommer jeg til å gjennomføre en komparativ analyse hvor jeg først viser til hvilke kodegrupperinger som jeg valgte å sammenligne.

### 4.1. Intervjusvar – koder og kodegrupper

Etter å ha utført empirinær koding, satt jeg igjen med totalt 274 forskjellige koder fra de tre intervjuene. Disse kodene ble deretter organisert i kodegrupperinger, som var relevant for oppgavens tematikk. Jeg reduserte ikke antall koder dersom noen hadde samme meningsinnhold. Hvert av intervjuenes koder ble avholdt separat, slik at hvert intervju fikk sine egne, uavhengige kodegrupper. Resultatet av dette var at hvert intervju endte med fire forskjellige og aktuelle kodegrupperinger. Hvert intervju hadde også en restgruppe, som bestod av koder som ikke var relevant for oppgavens tematikk. Disse passet heller ikke inn i noen av de nylig etablerte kodegrupperingene, så disse så jeg vekk fra i min analyse. Videre i dette kapitlet kommer jeg til å presentere hvert intervju og deres kodegrupperinger. Dette danner grunnlaget for den komparative analysen som jeg kommer til å gjennomføre i siste delkapittel.

#### 4.1.1. Intervju med kunstnere (K1, K2 og K3)

Fra dette intervjuet utarbeidet jeg kodegruppene «*tidligere opplevelser og denne konserten*», «*forventninger og tilbakemelding*» og «*før- og etterarbeid med konsert*».

I grupperingen «*tidligere opplevelser og denne konserten*», uttrykker kunstnerne at de aldri helt vet hva slags skolekultur de kommer til, og de kan fortelle at deres kollegaer i DKS, har samme opplevelse. Et relativt vanlig problem er at skolens kulturkontakt er syk og at skolen ikke er forberedt på å ta dem imot. Dette kommer til syne ved at de ikke har klargjort praktiske ting til kunstnerne. Dette skjer selv om DKS sender ut et informasjonsskriv i forkant, hvor de spesifikt beskriver hva kunstnerne trenger når de skal ha konsert. Dette er kan være praktiske ting som garderobe, bærehjelp, størrelse på rom konserten skal avholdes i, og så videre. I tillegg sender kunstnerne ut en e-post i forkant av konserten, som en påminnelse om at de kommer og at skolen kan ta kontakt hvis det skulle oppstå spørsmål.

Kunstnerne har også opplevd forskjellig publikumskultur blant lærere, når de har gjennomført konserter. De forteller om lærere som har tatt på seg rollen som vakthund, og som ikke deltar som publikum under konserten. I tillegg har de opplevd lærere som har begynt å rette prøver under en konsert.

*K1: [...] jeg synes jo at den som spiller sånne klasseforestillinger, er jo egentlig sånn som, altså vi spiller jo for lærerne også. Hele publikumet. Vi prøver jo å ikke lage musikken barnslig, men at lærerne er en del av det. Vi må jo jobbe sammen med lærerne.*

*K3: men så spiller vi like mye for lærerne på en måte. Det er jo litt sånn som vi snakket om i sted at det er mye bedre at lærerne setter seg ned og opplever konserten, sammen med elevene, enn å bare passe på dem.*

Kunstnerne kan også fortelle om tidligere mottakelser på skoler som overgår seg selv. De opplever ansatte ved skoler, som gjør sitt beste når de tar imot kunstnerne. Ved slike tilfeller er som oftest alt av det praktiske klargjort når kunstnerne ankommer skolen. For den aktuelle skolen hvor studiens empiri ble samlet inn, så opplevde kunstnerne at dette var en slik skole. Som gjorde sitt beste for å ta dem imot og hadde kontroll på hva kunstnerne behøvde. De ble personlig tatt imot av en som jobbet i skoleledelsen og ønsket velkommen. Han stilte opp hvor de trengte hjelp, og det virket som at han og kunstnerne hadde en fin dialog. De fortalte at dette var noe de satte pris på. Når det gjelder hvordan elevene responderte på konserten, så forteller kunstnerne dette.

*K2: [...] ungene synes at det er så kult. Og jeg ser jo bare på den første låten når du begynner å spille, så bli ungene liksom sånn wow! Det er liksom som at de ikke har forventet en slik musikk, eller jeg vet ikke. Men så kommer du inn med trommene. Men så er jo det bare...*

*K1: rett opp!*

*K2: ja! Så det er, ja.. så stort sett så får vi med alle ungene. Og det er ikke bare, bare, og det har jo også, da vi startet med dette her, så var jo det mange lærer som også sa det at det liksom noen skoler hvor det er vanskeligere å få elever til å sitte i ro, og at de blir så engasjert.*

Som de sier er dette den responsen de vanligvis får, selv om de kommer til skoler hvor de har blitt advart om at elevgruppen kan være utfordrende.

For grupperingen «forventninger og kommunikasjon» uttaler kunstnerne at de trenger å bli tatt imot av noen ved skolen, en som sier «Hei, velkommen!». På denne måten opplever de at de ikke går i veien, og at arbeidet de gjør blir satt pris på.

*K1: jeg synes den kontakten at det bør være noen som tar oss imot, og gjerne som sier takk for konserten, eller ett eller annet sånn. Slik at du føler at, okey, at du har gjort en jobb og at du ikke bare er i veien. For vi er jo mennesker vi også, altså den feedbacken, vi trenger jo den også. Føler i alle fall jeg. At noen setter pris på at vi kommer i det hele tatt. At det ikke blir sånn...*

*K2 fyller inn*

*K2: «Ah, må vi nå ha...»*

Kunstnerne opplever at det ikke er så mye som skal til heller. Hvis de blir tatt imot så får de en helt annen glede med å stå på scenen, og jobben føles verdifull. Når det gjelder kommunikasjonen mellom dem og lærerne, så skjer dette som oftest etter endt konsert. Da kommer lærerne med en positiv respons på konserten, dette skjer vanligvis muntlig.

*K3: det er jo noe man veldig ofte kan få tilbakemelding på «dere koser dere virkelig, dere liker det dere holder på med». Det betyr mye.*

Ellers får kunstnerne en viss tilbakemelding ved å se hvordan lærerne reagerer under konserten.

*K2: men ellers, så ... vi har aldri sett eller hørt noe negativt. Altså det jeg opplever og det jeg ser, det er det at musikken fenger ungene fra første strofe liksom. Og det er forskjellige rytmer og det er fine rytmer i den musikken. Og det var jo det en lærer sa i går til meg, at det de rytmene var så spennende. Disse rytmene gjør at du blir dratt med. Vi har også opplevd at lærerne har måtte gå fordi de har begynt å gråte så mye, det har vi opplevd.*

*O: av konserten?*



*K2: ja, av at det har vært så sterkt. Og at de har sittet der med ungene. Det er mange som har tårer i øynene.*

Skriftlig kommunikasjon foregår før konserten, hvor kunstnerne sender ut en informasjonse-post til skolene. I denne e-posten skriver de også at skolene gjerne må ta kontakt hvis det skulle være noen spørsmål, noe det sjeldent er.

*K2: jeg sender jo mail til alle skolene før vi kommer med informasjon om oss da. Eller hvordan vi vil ha der og hva som må være på plass. Og det er kanskje ikke... det er ikke mange skoler som responderer da, hvor jeg ikke får noe mer svar. Og jeg skriver jo også det at hvis det skulle være noe, så må de gjerne ringe meg eller skrive mail. Noen få skoler sender sånn «ååå vi gleder oss veldig mye, dere er hjertelig velkomne!».*

Jeg ønsket å spørre kunstnerne om hvilke tilbakemeldinger de så på som konstruktive, og generelt vanlige tilbakemeldinger fra lærere. Har lærere noen påvirkningskraft i tilbakemeldingene sine, eller blir det mer som en forventet sosial handling?

*O: de tilbakemeldingene dere har fått, de har jo bare vært positive men, har det vært med på å endre noe av konserten? Sånn hvis de sier at rytmene var veldig bra, har dere fokusert mer på rytmene da? Lar dere dere påvirke av noen tilbakemeldinger?*

*K2: nei, det tror jeg ikke.*

*K1: nei.*

*K3: ikke på den måten, men at du liksom får mer lyst til å holde på med det... det er jo positivt for oss, det er jo mye mer positivt det enn at folk bare går ut og... selv om de kanskje syntes at det var bra. Men det er jo..*

*K1: jeg synes jo at det er gøy at de musikalske ideene vi har, at de funker. At de ideene vi har kan stå for seg selv. Vi er rimelig trygge på det vi holder på med. Og så er det for oss å tolke om det fungerer på publikum. Så vi ville ikke forandret hvis noen sa «oi, kan dere spille enda mer rytmisk eller, mer klang eller akkorder».*

Siste kodegruppe som ble utarbeidet etter intervjuet med kunstnerne, var «Før- og etterarbeid med en konsert». Når man leser om denne produksjonen på DKS sine hjemmesider, så får

man tips til hvilke fag man kan knytte denne konserten opp mot. Det står også konkrete kompetansemål til ulike klassetrinn, som er aktuelle. Likevel opplever kunstnerne, spesielt for denne produksjonen, at de får mange unødvendige spørsmål. De er åpne for spørsmål fra elevene, og har lagt til rette for en dialog under konserten. Men de uttrykker at, hvis lærerne hadde forberedt elevene litt, så hadde de kommet med helt andre spørsmål og de hadde dermed lært enda mer. For kunstnerne har ikke tid til å svare på alle spørsmålene elevene har.

*K3: nei, så hvis de hadde vært forberedt sant, så ville man jo fått en helt annen type spørsmål.*

*K2: ja, ikke sant.*

Siden dette er en konsert for barn i norske skoler, kan man jo tenke seg at dette er en fin mulighet for elevene å gjennomføre noe musikalsk sammen med noen profesjonelle. Selv om konserten var elevaktiv, så hadde den etter mitt syn, et potensiale til å utfordre elevene enda mer musikalsk. Kunstnernes synspunkter om en forestilling som baserer seg på forarbeid med elever var ganske klar.

*K3: men en har jo opplevd at en del av programmet var elevaktivitet. Spille, at man gjør noe sammen med elevene. Noen av elevene da, som skulle øve inn noe man skulle gjøre sammen på scenen. Og det var jo gang på gang, «nei, det har vi ikke hatt tid til», «nei den er syk», og sånn som det der. Og så var det en gang, vi kom; «nei har dere den gruppen som skulle være med å spille?», (svar:) «nei, det har vi ikke fått gjort..», «men hvorfor ikke det?», man blir så irritert...*

*O: men føler du at man har sluttet å ha sånne, ehh ja, at man forventer at man skal få en elevgruppe som har forberedt noe? Til forestillingen? Man har sluttet med det fordi man har blitt skuffet tidligere?*

*K3: jeg vet jo ikke hva andre har gjort da, men jeg har i alle fall tenkt det at det er egentlig bare å skape et problem. Hvis du skal satse på det.*

Så kunstnerne har erfart at dette er et kort som er for risikabelt å spille med. Det å ha publikum som et bærende innslag i konserten, virker som et satsespill.

Når det gjelder etterarbeid med denne konserten, påpeker kunstnerne at undervisningsfagene denne konserten er aktuell i samfunnsfag, historie og musikk. To av tre kunstnere har drevet med undervisning, så de hadde konkrete innspill.

#### *4.1.2 Intervju med allmennlærere (L1 og L2)*

Etter arbeidet med dette intervjuet, satt jeg igjen med kodegrupperingene «*tidligere opplevelser fra DKS og denne konserten*», «*kommunikasjon*» og «*å bruke konserter i konserter*». Det som kommer frem i kodegrupperingen «*tidligere opplevelser fra DKS og denne konserten*» er først og fremst at lærerne har en del forskjellige opplevelser med konserter og forestillinger fra DKS. Begreper som går igjen i intervjuet er «*kjedelig*», «*fenger ikke*» og «*meningsløst*».

*L1: Vi har jo vært innom afrikans kultur, men også folkemusikk ... av og til har jo det vært litt meningsløst. Du sitter igjen og tenker, hva er var dette??*

*O: du har ikke et konkret eksempel på dette?*

*L1: jeg kan ikke huske et konkret eksempel, men det har jo vært ting som ikke fenger elevene i det hele tatt. Og du bruker all tid på å kjeft og hysje på elevene, fordi det ikke fenger dem.*

Allmennlærernes inntrykk av elevene er at de stort sett er åpne. De kan vise nysgjerrighet, for det er et annet tilskudd i skolehverdagen. Men allmennlærerne har også opplevelser om at elever gir klar melding når de ikke er fornøyde.

*O: Men har dere fått konkrete tilbakemeldinger fra elever, hvis det har vært en konsert med lite elevdeltakelse. At det har vært ...*

*L1: \*fyller inn setningen min: «kjedelig»*

*L2: Å ja.*

*L1: De er ganske direkte, det er de!*

Samtidig uttrykker allmennlærerne en forståelse av at de ikke alltid forstår kunsten som blir presentert for dem og elevene.

*L2: Vi er jo en institusjon hvor vi skal ha kunst inn, men det må fenge dem. Det å oppleve kultur i forskjellige former, er jo ikke alle som får det hjemme, så hvis man*

*har en institusjon som kan formidle det ut til elevene, om ikke alt fenger like godt, så er jo det kultur likevel. Kunst kan jo være litt rart av og til.*

*L1: Ja, det er jo ikke alt vi forstår.*

*L2: Så det er jo kjekt når vi får disse dryppene sånn sett. Det synes i alle fall jeg.*

*L1: Ja det er det, et avbrekk i hverdagen.*

*O: selv om det kan være av ulike kvalitet?*

*L1 og L2: ja, det er det.*

Allmennlærerne mener at det som utgjør forskjellen fra en «bra» og en «dårlig» konsert, er om utøverne praktiserer elevaktivitet.

*L2: men jeg husker jo, noen er jo kjempebra og noen som ikke er fullt så bra. Men ja*

*L1: det er litt viktig at de som er kunstnere, at de på en måte er på lag med ungene, sant? At de på en måte ikke går helt inn i seg selv og sitt instrument. De som skal fremføre må på en måte få elevene med seg.*

For denne konserten, så uttrykte allmennlærerne at de var svært fornøyde med hvordan kunstnerne tok i bruk gode virkemidler for å fenge elevene. Disse virkemidlene var blant annet å ha en dialog med elevene, kunstnerne baserte konserten på en tematikk som var tilpasset målgruppen, og til slutt så inviterte de elevene til å være aktive under konserten.

*O: Så når det er en forestilling som dette her, som er mer elevaktiv. Det er mer kjekt?*

*L1 og L2: Det er det. Absolutt.*

*L1: hvis de bare kommer og på en måte har en konsert og bare synger og sånn. Så vil de bli veldig lei, da er tre kvarter mye.*

*L2: Og når det er knyttet opp mot historier sånn at de kjenner seg litt igjen, er med på å gjøre det mer livlig. Jeg vet at sånn som det var i dag, så var det liksom hvis man skulle kunne pirke litt, så kunne et ha vært litt mer effekter. Det er veldig effektivt.*

*L1: Det tenkte jeg også på. Noe de kan legge øynene på, noe som skjer. For de er så veldig sånn visuelle og opptatte.*

*O: sånn at de får det via øret, men også synet?*

*L1 og L2: Ja!*

*L1: Det kunne godt ha vært på konserten. Som en liten detalj til konserten.*

*O: Men sånn ellers da? Hvordan opplevde dere denne produksjonen som vi så i dag?*

*L1: Jeg synes at denne var veldig, veldig bra fordi at de engasjerte elevene. Og var passelig lang. For av og til så kan det bli veldig lenge, og de fikk elevene med og at de tok de frem. Det syntes de jo er veldig kjekt.*

*L2: Bra at de brukte publikum. For det satt gjerne noen som var litt urolige og da at ser det er veldig bra.*

Når det gjaldt det visuelle uttrykket på scenen, så hadde allmennlærerne noen forslag.

*L1: og jeg satt og tenkte [...] under konserten, hvor flott det ville ha vært med et slikt bakgrunnsbilde, sånn over vidden og vist rein, natur.*

*L2: Det som en effekt hadde gjort seg.*

*L1: og hvis det er morsomt, det fenger også. Litt sånn humor. Det var jo ikke dette da, var litt annerledes. Jada, neida, men det var jo en flott konsert.*

*L2: ja, kjempefin.*

For kodegruppen «Kommunikasjon» uttrykker allmennlærerne at de ikke alltid vet hva som møter dem, når det skal avholdes konserter eller forestillinger fra DKS. I informasjonsskrivene som blir sendt ut til skolene før en konsert, uttrykker de at det er ganske variert hvor detaljerte disse er. Det at de ikke vet så mye om en konsert er ikke nødvendigvis alltid negativt, ifølge dem selv.

*L2: vi fikk jo en mail, for en stund tilbake ang konserten. At det skulle være en konsert i DKS og så var det linket slik at vi kunne gå inn å se på DKS og leser om produksjonen.*

*O: men var det fra kunstnerne selv eller var det fra DKS?*

*L1: det var fra DKS. Så vi går inn på hjemmesiden deres, og leser om produksjonene deres.*

*L2: Det har vi gjort flere ganger.*

*L1: men det er spesielt når de kunstnerne vil at vi skal gå inn.*

*L2: og da får vi beskjed.*

*L1: og det gjør vi alltid, at man bør forberede seg litt.*

*O: men hvis det ikke har vært en mail, eller informasjon på forkant. Er det noe dere savner?*

*L2: spør hva som møter deg. Noen ganger tenker du; «Gurimalla, dette burde vi hatt om på forhånd» eller, hvis det er sånne ting du tenker på. Men jeg kan ikke huske en spesifikk hendelse. Men av og til så er jo det sånn at du ikke helt vet hva som møter en. Det er kanskje bare en tittel, eller ja. Men de er vell blitt litt flinkere til å sende ut sånn informasjon, kanskje. Vet ikke.*

*L1: jeg synes at det er veldig varierende for hvor utfyllende informasjonsskrivene er. Noen ganger følger det med musikk eller sanger.*

*L1: jeg tenker at det er et lite avbrekk i hverdagen, og det er jo slik som vi har sagt, utrolig mye vi skal gjøre. Ehh så jeg vet ikke, enda mer på en måte? Beklager for å si det altså.*

*L2: for det er litt mye.*

*L1: jeg synes av og til at det er litt greit å komme til en sånn konsert der du ikke vet så mye på forhånd.*

*L2: ja det er jo noe med det, at man skal ha tid til å jobbe med ting.*

*O: at det er enda en ting som skal spise opp tiden?*

*L1 og L2: ja.*

De gangene det blir kommunisert fra kunstnerne at lærerne og elevene må forberede seg, før en konsert, så blir det alltid gjort ifølge allmennlærerne. Det synes de er, som de selv sier; «*veldig kjekt*». Når det gjelder allmennlærernes tilbakemelding på konserter så går det mest i muntlig komplement, som blir gitt rett etter konserten. Enten om det er en leder på skolen som takker på vegne av skolen, eller så har allmennlærerne gitt de positive tilbakemeldingene personlig.

Temaet samarbeid faller også under denne kodegrupperingen, og samarbeid er noe allmennlærerne kunne tenke seg. Men ikke nødvendigvis med kunstnerne, heller med DKS. Det de ønsker er at de kan bestemme litt selv hvilke forestillinger som kommer på besøk til skolene. De vil ha muligheten til å velge.

*L1: det som kanskje hadde vært kjekt, hadde vært et samarbeid med DKS, altså hva vi har lyst å få. Altså vi får jo det bare tredd ned over hodet hehe. Men vi vet jo aldri hva som kommer i løpet av året. Men hvis vi kunne hatt et fokusområde, at man hadde hatt muligheten til å velge litt.*

*L2: at man får en slags brøddliste, hvis man kan si det, smørbrøddliste. Der man kan velge ut hva man kan tenke seg å ha.*

*L1: ja, enig.*

Den siste kodegrupperingen fra intervjuet med lærerne er «å bruke konserter i undervisning». Her kommer det frem at lærerne ser muligheter, for hvordan de kan bruke konserter fra DKS, i undervisning. Enten undervisning i forkant, eller i etterkant av konserten. Selv om begge ser potensialet i å bruke konserter som en læringsstøtte, så har ingen av dem gjort det. Selv om de har jobbet i skolen i mange år. De argumenterer for at grunnen til at de ikke har brukt konserter, er fordi de har en halvårsplan som legger føringen for undervisningen. I tillegg uttrykker de at slike konserter gir et lite avbrekk i hverdagen, for både dem og elevene.

*L1: jeg tenker at det er et lite avbrekk i hverdagen, og det er jo slik som vi har sagt, utrolig mye vi skal gjøre. Ehh så jeg vet ikke, enda mer på en måte? Beklager for å si det altså.*

*L2: for det er litt mye.*

#### *4.1.3. Intervju med musikk lærer (ML)*

For de siste intervjuet jeg gjennomførte, som var med en musikk lærer, utarbeidet jeg tre forskjellige kodegrupperinger. Disse fikk navnene «eleven og konserten», «samarbeid» og «videre undervisning». Poengene som kommer frem i kodegrupperingen «eleven og konserten», er at musikk læreren mener at musikk berører elevene på en helt spesiell måte, og at det er bra at elevene får oppleve musikk, utført av noen profesjonelle. Elevene får muligheten til å bli engasjert og inspirert i musikk.

*ML: [...] jeg tror at elevene har veldig godt av at det kommer noen utenifra, i alle fall hvis de ikke har en, ja hva skal jeg si, en skikkelig musikk lærer da. Som kan vise dem litt hvordan det kan gjøres da. Så jeg har i alle fall opplevd at dette har vært veldig kjekt, på forskjellige skoler og på forskjellige klasser.*

Det at kunstnerne bruker gode virkemidler for å få med seg elevene er også svært viktig, ifølge musikk læreren selv. Et viktig virkemiddel i en konsert, som musikk læreren nevner, er invitasjon. Det å invitere elevene til å være delaktige i konserten, gjør at de aller fleste elevene er med og mange responderer svært positivt på dette, ifølge musikk læreren.

Neste kodegruppe jeg skal ta for meg nå, er «samarbeid». I utgangspunktet skulle ikke musikk læreren se denne konserten med en klasse, og hadde i den anledning fått lite informasjon. Musikk læreren sa også at det meste av slik informasjon går som oftest bare til kontakt lærerne. Grunnen til at musikk læreren fikk sett denne konserten var da h\*n tilfeldigvis vikarierte i en klasse, som skulle se konserten akkurat den timen musikk læreren var tilstede.

Når det gjelder samarbeid mellom lærer og kunster så kunne musikk læreren fortelle, at dette var lite eksisterende. Dette er erfaring h\*n har med seg fra andre skoler også. Mer informasjon og mer samarbeid er noe h\*n ønsker seg mer av. Musikk læreren kommer med eksempler som lengre informasjonsskriv, og muligheten for å stille spørsmål til utøverne. Musikk læreren forklarer at dette kan være en hjelp for lærerne slik at de kan forberede elevene litt, og lærerne har større forståelse av hva som skal bli fremført. Og man har større mulighet til å få en god faglig diskusjon med elevene.

*ML: jeg vet egentlig ikke. Men jeg opplever at de andre lærerne, de visste nok at det var samisk musikk som skulle bli fremført, men det virket ikke som at de visste noe mer enn det. Men hvis jeg skal tilføre erfaring fra tidligere skoler, så har det vært veldig lite samarbeid. Og noen ganger så er det litt sånn, musikerne kommer og så prøver vi kanskje å si at «ja, hvordan har dere tenkt sånn, eller hvordan skal dere gjøre det sånn» osv. Og så får vi litt lite svar, kanskje. Og det kan godt være for at de har dårlig tid, at de skal rekke noe og at de ikke har lagt opp til at man kan spørre spørsmål, ikke sant? Det kunne kanskje vært bedre da. Mer informasjon og gjerne mer samarbeid.*

*O: hvordan burde et slikt samarbeid vært organisert?*

*ML: det kan jo være at skolen, og disse lærerne som skal på disse konsertene med klassene sine. Kan få et lengre infoskriv, eller en mail hvor det står hva som skal skje, og om man har noen spørsmål. Der vi kan også komme med ting, hvis det skulle være noe da. At det går an å snakkes på forhånd, gjerne? Og kanskje i ettertid?*

Selv om musikk læreren ønsker mer samarbeid, ser h\*n ikke bare negative sider med å ikke vite så mye før en konsert. Begrunnelsen h\*n kommer med, er at da kommer lærerne på lik linje som elevene.

Siste kodegruppe jeg skal ta for meg, heter «videre undervisning». Musikk læreren sier at h\*n ser på konserter fra DKS som en god læringsstøtte, for elevene får møtt instrumenter og



musikk på en helt annen måte, enn ved bruk av videoer fra YouTube. De får oppleve instrumenter og musikk i virkeligheten, fremført av profesjonelle. Hvis det er relevant for musikkundervisningen, så refererer musikk læreren tilbake til konserter. Selv om h\*n synes at konserter fra DKS kan brukes til læringsstøtte, så har musikk læreren ikke praktisert dette, annet enn kort referering til instrumenter eller sjanger. I intervjuet spurte jeg spesifikt om hvorfor, da fikk jeg dette som svar;

*ML: «det er jo ikke sikkert at den handler så veldig mye om akkurat det vi holder på med i musikken, eller i det hele tatt det halvåret, ikke sant? Og da blir det litt unaturlig på en måte, men skulle ønske at vi gjorde det.»*

I tillegg har h\*n noen synspunkter på skolens arbeid omkring konserter og produksjoner fra DKS.

*ML: «[...] skolene burde vært flinkere til og hatt en refleksjon over noe de faktisk har sett.»*

#### **4.2 Hvilke kodegrupperinger kan jeg trekke linjer mellom?**

Under arbeidet med koding og kategorisering av intervjuene mine, begynte jeg å danne et bilde av hvilke kategorier jeg kunne sammenligne, da det dukket opp flere og flere fellestrekk. Etter kodingen laget jeg en tabell som gav meg en oversikt over kategoriene, og hvilke jeg ønsket å sammenligne. Tabellen består av alle kodegrupperingene for hvert intervju, hvor jeg har satt dem opp tematisk. Kodegruppene «*Tidligere opplevelser, dette skolebesøket og denne konserten*», «*Tidligere opplevelser fra DKS og denne konserten*» og «*Elevene og konserten*» er i samme kategori, da informantene diskuterer samme fokusområder. Det er ikke veldig overraskende at de diskuterer samme tematikk, da informantene ble stilt relativt like spørsmål.

Kategori	Kunstnere, 3 stk.	Lærere, 2 stk.	Musikklærer, 1 stk.
1	Tidligere opplevelser, dette skolebesøket og denne konserten	Tidligere opplevelser fra DKS og denne konserten	Elevene og konserten
2	Forventning og kommunikasjon	Kommunikasjon	Samarbeid
3	Før- og etterarbeid med en konsert	Å bruke konserter i undervisning	Videre undervisning
4	Rest	Rest	Rest

Tabell nr. 1: Oversikt over kodegrupperinger

#### 4.1 Komparativ analyse

Jeg skal nå gjennomføre den komparative analysen. Dette gjør jeg ved å trekke systematisk frem de tre ulike kategoriene med kodegrupperinger, og sammenligner de ulike meningene til informantene. På denne måten får leseren en sammenfattet oppfatning av informantenes meninger.

I første kategori finner vi kodegrupperingene «*Tidligere opplevelser, dette skolebesøket og denne konserten*», «*Tidligere opplevelser fra DKS og denne konserten*» og «*Elevene og konserten*». Åpenbart diskuterer informantene tidligere erfaringer med skolekonserter, denne konserten og elevene, men det som er interessant er at de trekker frem samme problemområde innenfor denne kategorien. Det aktuelle problemområdet er usikkerhet for hva som møter en. Lærerne melder om at de ofte kommer til konserter, hvor de ikke vet så mye. Kunstnerne på sin side melder om det samme, det er ofte usikkert om skolene er forberedt på å ta dem imot. Selv om kunstnerne sender ut flere informasjons-e-poster.

En annen ting som alle informantene diskuterer, som ikke er et problemområde, er hva som må til for at en konsert skal fungere i en skolesammenheng. Nøkkelordet her er *elevaktivitet*. Det å invitere elevene med i det som foregår på scenen er helt essensielt for å få elevene med seg, ifølge informantene. Det som skiller musikklæreren fra de to andre lærerne, er at h\*n snakker mer positivt om skolekonserter. Musikklæreren forteller at elever bare har godt av å

møte kunst og kultur i forskjellig uttrykk, og at det kan være med å inspirere og engasjere elever til enten å lære seg et instrument eller å jobbe som musiker en gang i fremtiden. Dette perspektivet snakket kunstnerne også om, at de ønsket å inspirere og vise elevene at man kan leve av å være musiker. At det kan være en vanlig jobb.

Andre kategori tar for seg tematikken kommunikasjon, samarbeid og forventning omkring dette. Fra kunstnerne sitt perspektiv er det viktig å føle seg velkommen når de ankommer skolen. Dette er en forventning kunstnerne har. Når de blir tatt imot på skolen, er det som oftest av skolens kulturkontakt eller en som jobber i administrasjonen. Kommunikasjonen mellom kunstnerne og lærerne blir vanligvis ikke opprettet, før etter en konsert. Dette bekrefter lærerne. Lærerne fortalte at den muntlige kommunikasjonen skjer etter en konsert, og da i en positiv form. At de takker eller skryter av kunstnerne. Den skriftlige kommunikasjonen skjer i forkant av en konsert, hvor det er kunstnerne som sender ut et informasjonsskriv til skolene. Det er sjeldent at de får respons på dette fra skolene, selv om de inviterer til at lærerne kan komme med spørsmål. Det lærerne hadde å si om informasjons-e-postene, var at tidligere så var disse e-postene lite detaljerte, men at i etterkant er de blitt bedre. Musikk læreren derimot mente at de fikk for lite skriftlig informasjon før en konsert, og ville gjerne ha mer av dette. Det ble nevnt at de som først mottok informasjons-e-postene fra kunstnerne, var administrasjonen på skolen. Disse videresendte denne til lærerne, hvilke lærere som mottok denne e-posten ble ikke nevnt. Hvis informasjons-e-postene inneholdt instruksjoner til forarbeid, som er ment til elevene og lærerne, er dette noe som alltid ble prioritert og gjennomført.

Når det gjelder samarbeid er dette noe lærerne kunne tenke seg, både de vanlige lærerne og musikk læreren. De to lærerne som ikke underviser i musikk ønsker et samarbeid, hvor de har mer valgmuligheter blant produksjoner. Altså de ønsker et mer overordnet samarbeid med DKS, ikke med kunstnerne direkte. Kunstnerne hadde ikke et behov for mer samarbeid, de ønsket bare at skolene skulle være forberedt på å ta dem imot. Dette bringer meg over til tredje og siste kategori, som handler nettopp om før- og etterarbeid med en konsert, og videre undervisning. Kunstnerne var mente at elevene ville lært mer om de hadde forberedt seg litt, før de så konserten. Som en av kunstnerne sa, «*De hadde hatt noen helt andre spørsmål!*». Når det gjaldt å basere en konsert på musikalsk elevdeltakelse, var dette noe de derimot var svært negative til. Grunnen til at de var negative, var fordi de har opplevd flere ganger at et

slikt viktig forarbeid ikke har blitt gjort. Et slikt problem har lærerne jeg intervjuet ikke vært ute for, da de alltid forberedte seg til en konsert, hvis kunstnerne etterspurte dette.

Alle informantene uttrykte at en konsert som denne hadde hatt potensiale som læringsstøtte i undervisning. Enten i forkant eller etterkant av konserten. To av kunstnerne hadde erfaring fra undervisning, og kom med forslag for hvilke fag det ville vært naturlig å trekke inn konserten. Allmennlærerne fortalte at de ser potensialet med å bruke en konsert i undervisningssammenheng, men at det ikke alltid er så lett ettersom de følger en satt halvtårsplan når de legger opp undervisning. Det var dermed ikke gitt at konsertens tematikk passet inn i resten av undervisningen. I tillegg sa allmennlærerne at konserter i skolen føles som et lite avbrekk fra arbeidshverdagen, da det er så mye de skal gjøre ellers. Musikklæreren ser svært positivt på før- og etterarbeid omkring en konsert. H\*n forteller at elevene møter instrumenter og musikk på en helt annen måte enn når de ser videoer av det på for eksempel YouTube, og at dette er noe man kan bruke i undervisning. Likevel har musikklæreren ikke lagt opp undervisning omkring en konsert. Musikklæreren nevner også denne halvtårsplanen, men har et litt annet syn på denne enn allmennlærerne. H\*n har et mer avslappet forholdt til disse og uttrykker at selv om halvtårsplaner er satt kan de også brytes. Til slutt bemerker musikklæreren at refleksjon i etterkant av konserter er svært viktig for elevenes læring, noe skolen og lærerne burde blitt flinkere på.

## 5. Diskusjon

I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte mine funn fra analysen opp mot studiens teoretiske grunnlag i tre nivå; tidligere forskning, substansiell teori og overordnende teorien som jeg har referert til i teorikapitlene mine. Også kalt mikro, meso og makro teori. Jeg tar utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål som er «Hvilke relasjoner er det mellom de voksne som tilrettelegger og gjennomfører kunst for og med elevene?» og «Hvordan fremstår de forskjellige gruppene voksnes forventninger omkring kunstbesøket og forestillingen?». Jeg gjennomfører en separat substansiell drøfting for hvert av forskningsspørsmålene. Det som menes med substansiell drøfting er når man sammenligner egne funn opp mot studiens teoretiske grunnlag (Postholm & Jacobsen, 2018). Drøftingen danner grunnlaget for besvarelsen av studiens problemstilling, «På hvilke måter opplever kunstnere og lærere profesjonelt samarbeid om elevers konsertopplevelser under en DKS-produksjon?» i avslutningskapittel.

### 5.1 Relasjon mellom lærere og kunstnere?

Mitt første forskningsspørsmål er som følger, «Hvilke relasjoner er det mellom de voksne som tilrettelegger og gjennomfører kunst for og med elevene?». Før jeg begynner å drøfte spørsmålet mitt opp mot tidligere forskning og teori, ønsker jeg å presentere en oppsummering av hvilke funn jeg kom fram til i analysen min kom frem til for dette forskningsspørsmålet.

#### 5.1.1 Oppsummering

Gjennom den komparative analysen som jeg gjennomførte i forrige kapittel, kom det frem en felles forståelse og følelse omkring relasjoner. Det som var felles for alle informantene, kunstnere, lærer og musikk lærer, var nemlig en usikkerhet for hva som møtte dem. Dette bunner ut i kommunikasjon mellom aktørene som ikke er tilstrekkelig. Generelt har ikke kunstnerne direkte kontakt med lærerne før etter konserten. Denne kontakten forekommer muntlig og blir levert som ros, positive bemerkninger omkring konserten og at de takker for besøket. All kommunikasjon kunstnerne har før en konsert, skjedde på denne skolen i hovedsak via skriftlig e-post med skolens administrasjon eller kulturkontakt. Denne skriftlige kommunikasjonen skjer etter kunstnerens initiativ, hvor de sender ut en informasjons-e-post. En e-post som tar for seg hvem kunstnerne er, konsertens tematikk, hva de trenger av praktiske hensyn før en konsert, etc. Kunstnerne var også tydelige på at de åpnet opp for at

skolen og lærerne kunne stille spørsmål i disse informasjons-e-postene, men dette var noe fikk sjeldent. Hvis de fikk skriftlig svar fra skolene skrev de som oftest bare at de gledet seg til konsertbesøket. Det er tydelig at disse e-postene i hovedsak er en monologisk dialog, hvor lærerne forholder seg stille. Kan en grunn være at lærerne er sekundærmottakere for informasjons-e-postene? De første som mottar e-postene fra kunstnerne, er enten skolens kulturkontakt eller skolens administrasjon. Hvordan disse sender informasjonen videre er litt usikkert. Om de videresender informasjonen i sin helhet, eller om det er bare noe av informasjonen som blir sendt videre til lærerne.

Grunnen til at det er aktuelt å diskutere aktørenes kommunikasjon i spørsmålet om deres relasjon, er da menneskers kommunikasjon påvirkes av hvilken relasjon de har til hverandre (Røkenes & Hanssen, 2012). Som elev eller student for den saks skyld, vil man oppleve at man har en god relasjon med en lærer eller foreleser hvis kommunikasjonen er god og tilstrekkelig. Da vil eleven være fornøyd, og oppleve kommunikasjonen som meningsfull (Dysthe, 1995).

### *5.1.2 Mine funn opp mot tidligere forskning*

Både kunstnerne og lærerne hadde tidligere erfaringer fra DKS-produksjoner på hver sin kant, hvor det var fokus på et tettere samarbeid enn hva akkurat denne konserten la opp til. Et tettere samarbeid og dermed en nærere relasjon. For begge parter bestod samarbeidet av at elevene skulle forbedre noe til en DKS-produksjon, og dette «noe» skulle være et bærende element i produksjonen. Det som er interessant er at lærerne og kunstnerne satt igjen med to helt forskjellige erfaringer. Lærerne på sin side hadde gjennomført dette forarbeidet sammen med elevene, og satt igjen med en positiv opplevelse. Deres opplevelse av elevene var at de også likte det, fordi de responderte godt på opplegget. Kunstnerne på sin side, hadde en dårlig opplevelse da de ankom skoler som ikke hadde gjort sin del av avtalen. Konsertene fikk en ufullstendig form og man ble tvunget til å improvisere. Opplevelsen til kunstnerne er et resultat av et ikke fungerende samarbeid, mellom kunstner og lærer, og dette førte til at kunstnerne ikke ville fortsette med samarbeid med lærere. For min case opplevde ikke lærerne eller kunstnerne et internt samarbeid, da kunstnerne kun hadde etablert en dialog med en av skoleledelsens ansatte. Noe som er synd, da lærere og elever ikke får muligheten til å oppnå et større eierskap til konserten. Lærerne uttrykte også at de gjerne ville forberedt en sang eller lignende, slik at elevene kunne opptre sammen med kunstnerne i enda større grad enn hva de gjorde under denne konserten. I denne konserten var det lagt opp til aktiviteter som blant

annet «call and response», en type aktivitet som ikke krever forarbeid. Det er riktig nok ikke nytt at lærere og elever opplever lite eierskap til skolekonserter. Dette kom blant annet frem i doktorgraden «Stjerneopplevelser eller gymsaleestetikk?» av Kari Holdhus (2014a). Holdhus belyste at det vil være problematisk å implementere skolekonserter som en naturlig del av skolehverdagen, når hverken lærere eller elever opplever eierskap til konsertene. Denne problematikken kom frem i min analyse, da lærerne ikke opplevde en form for eierskap til konserten. Lærerne virket positive til å koble undervisning til konserter, men samtidig viste de en skepsis ettersom at de var redd for at dette skulle føre til enda mer forberedelser og arbeid i en ellers travel hverdag. Musikk læreren var tilsynelatende enda mer engasjert for dette, og virket mer motivert til å få det til. Likevel hadde heller ikke musikk læreren lagt opp undervisning omkring en konsert. Da jeg spurte om hvorfor det ikke var blitt gjort, svarte musikk læreren at h\*n ikke visste, men at det i utgangspunktet ikke burde vært et problem. Basert på musikk lærerens tidligere opplevelser, har det vært lite samarbeid mellom lærere og kunstnere, så dette kan jo være en mulig grunn til at det ikke har blitt lagt opp undervisning omkring en konsert tidligere.

Selv om konserten fremstår vellykket og godt gjennomført, så har den potensiale til å utrette mer. Flere studier viser til at det som er felles for vellykkede kunstmøter i skolen, er at aktuelle aktører har langsiktig samarbeid (Bamford & Glinkowski, 2010). Wolf (2008) uttaler seg også om at når lærere og kunstnere samarbeider på et kollegialt nivå, kan de bruke hverandres ekspertiser og gjennomføre et kulturelt bidrag i en form og struktur som gagnar elevene. Det Wolf (2008) beskriver, er et likeverdig forhold mellom lærer og kunstner og dette utsagnet får støtte fra Kenny og Morrissey (2016). I deres studie kom de i tillegg frem til at et slikt likeverdig samarbeid, er viktig for den faglige utviklingen. Med dette som utgangspunkt kan man leke seg med tanken over hvilke muligheter denne konserten kunne oppnådd, hvis lærere og kunstnere hadde etablert en relasjon og et samarbeid.

Studien min kommer blant annet frem til at det ikke er noen form for relasjon mellom lærere og kunstnere i skolekonserter sammenhenger, og dette er ikke nytt innen forskningsfeltet. Det kommer frem i flere studier, både nasjonalt og internasjonalt og i studier gjort i ulike kontekster.

Tematikken jeg nå ønsker å diskutere, er de to lærer-gruppenes ulike holdninger til mer involvering og samarbeid med kunstnere i en skolekonsert situasjon. Selv om både allmennlærere og musikk lærer virket positiv til mer involvering, viste allmennlærerne likevel

en større skepsis til dette. Grunnlaget for denne skepsisen var tidspresset de opplevde i arbeidshverdagen. Musikk læreren var derimot mer motivert til dette, og det ble tydelig at de prioriterer skolekonserter annerledes, og muligens deres syn på estetiske fag i skolen. I intervjuet med musikk læreren kom det frem at h\*n var den eneste på skolen med formell kompetanse i musikk, og man kan da se ringvirkningene av nedprioriteringen av musikkfaget iblant annet lærerutdanningen. Dette faktumet kommer tydelig frem i regjeringens rammeplan for ny lærerutdanning (Bakken, 2016). Det er færre studenter som velger musikk, og Læreplanen vier mer tid til de større «viktige fagene», som er matematikk, norsk og engelsk. Aróstegui mener at en slik nedprioritering påvirker samarbeidet mellom lærer og kunstner, og i Holdhus (et. Al) at dette er en stor trussel for musikkfeltet i DKS.

### *5.1.3 Mine funn opp mot substansielle teorier*

Men hvordan står mine funn i forhold til den valgte substansielle teorien som jeg har presentert tidligere i studien? Studiens funn var blant annet at det forekommer lite kommunikasjon mellom lærere og kunstnere, og at det dermed ikke er et grunnlag for at det skapes en relasjon mellom partene. Dette resulterer i spenninger mellom partene i den sosiale situasjonen. Boltanski og Thévenot (2006) beskriver spenninger som forekommer i sosiale situasjoner, dette gjør også Borgen og Brandt (2006) i evalueringsrapporten av DKS. Jeg vil trekke en sammenligning fra spenninger til usikkerhet. Mine informanter kunne melde om at de ofte opplevde usikkerhet for hva som møtte dem under en skolekonsert. Kunstnerne var ikke alltid sikker på om skolen var forberedt på å ta dem imot, mens lærerne hadde tidligere erfaringer hvor de visste svært lite før en konsert. Dermed oppstår det spenninger mellom partene, da dette er forskjellige parter som skal forenes om en felles aktivitet. Boltanski og Thévenot (2006) konkluderer med at i sosiale spenninger som er preget av motsetninger og strid, må det fokuseres på rettferdighetsprosesser. Kunstnere og lærere kommer fra hver sine institusjoner som har forskjellige mål når det kommer til kunstformidling til elever, som jeg har beskrevet tidligere i studien. Så man kan si at kunstnere og lærere representerer motsetningen til hverandre. Rettferdighetsprosesser er løsningen på hvordan man skal oppnå organisatorisk enighet og endring i følge Boltanski og Thévenot (2006). Jeg mener at det er klare fellestrekk mellom rettferdighetsprosesser og likeverdig samarbeid, ettersom begge ivaretar interesser til ulike parter, og gjennomføringen har fokus på gjensidig respekt. Wolf (2008) argumenterer også for at likeverdig samarbeid inngår som en sentral del av læreres og kunstners vellykkede samspill. Motsetningen til usikkerhet er trygghet, det kan dermed



tenkes at ved å fjerne spenningen fra den sosiale situasjonen vil kunstnere og lærere oppnå trygghet i en felles sosial situasjon.

#### *5.1.4. Mine funn opp mot overordnet teori*

Ut fra intervjuet med kunstnerne kunne det virke som at de satt på noen fordommer mot lærere og kulturer i skoler. De hadde en del dårlige erfaringer fra skolekonserter og refererte i tillegg sine kollegaer i DKS og hvilke dårlige erfaringer de hadde i sine skolekonserturneer. Selv om kunstnerne kunne fortelle om gode opplevelser under skolekonserter, falt samtalen ofte tilbake til de negative opplevelsene. Er det mer sosialt akseptert for kunstnerne å være kritisk til lærere og hvordan skolen tar dem imot? Berger og Luckmann peker på at sosial konstruktivisme omhandler at mennesker lever i ulike sosialt konstruerte verdener, men at likevel deler en intersubjektiv verden med andre. De mener at i en slik felles verden kategoriserer man andre mennesker og distanserer seg eller involverer seg til mennesker som viser til samme vaner, handlinger, etc. Når mennesker finner sine likemenn, opprettes institusjonene. Kort fortalt lever mennesker i sosialt konstruerte verdener der man gir andre mennesker og seg selv ulike roller og man blir dermed plassert i ulike kategorier. Kunstnerne og lærerne befinner seg kanskje i ulike institusjoner. Ut fra mine intervju, kan det virke som at aktørene blir litt farget av institusjonens felles mening og oppfatning av grupperinger i andre institusjoner, slik som Berger og Luckmann beskriver.

## **5.2 Forventninger omkring forestillingen**

Før jeg går inn på mine hovedfunn for dette forskningsspørsmålet, ønsker jeg å kikke nærmere på begrepet forventning. Hva ligger egentlig i det? Forventning er noe som etableres gjennom informasjon, og det påvirker vår kognitive innstilling det bestemte objektet eller personen (Svartdal, 2019). Det ligger også håp i forventning, at du ønsker at hendelse eller reaksjon skal inntreffe. Så jeg kommer til å se på informasjonsstrømmen mellom lærerne og kunstnerne i tillegg til deres tidligere erfaringer, da dette er med på å farge deres forventninger til denne konserten.

### *5.2.1 Oppsummering*

Ut fra analysen min kommer det frem at kunstnerne forventer at de å bli møtt av skolen med åpenhet og respekt. Da de ankommer skoler for å gjennomføre en jobb. Det at en fra skolen kommer og møter dem og ønsker dem velkommen, var en generell forventning fra alle

kunstnerne. I tillegg sendte kunstnerne ut en informasjons-e-post til skolen, om hva de trengte til konserten, av praktiske hensyn. Ved å sende ut denne e-posten, ligger det en forventning om at skolen skal oppfylle disse ønskene. Fra tidligere skolebesøk hadde kunstnerne opplevd at enkelte skoler ikke stilte til forventningene både praktisk sett, men også under selve konserten.

De har ankommet skoler som ikke har klargjort rommet konserten skal avholdes i, eller at publikumskulturen har vært svært dårlig blant lærerne. De forventer at lærerne deltar i konserten som publikum sammen med elevene. For denne skolen kunne kunstnerne imidlertid melde om en svært god kommunikasjon med deres kontaktperson ved den aktuelle skolen. Dette kan jeg si meg enig i da jeg hadde kontakt med samme ansatt ved skolen. Kontaktpersonen var engasjert og fleksibel, og ivaretok gjestene (meg selv inkludert) på en god måte. Forventningene til kunstnerne ble tilfredsstillende og de som de uttalte i intervjuet, «her var alt på stell».

Hva var allmennlærernes forventning? De hadde mottatt en e-post noen uker tidligere hvor det stod at det skulle komme kunstnere fra Den kulturelle skolesekken, og avholde en konsert. I e-posten var det også vedlagt en lenke til DKS sine hjemmesider og hvor det stod mer informasjon om selve konserten. Lærerne kunne melde om at de alltid, også for denne konserten, gikk inn og leste om produksjonen og så at det var ikke noe spesifikt de måtte forberede elevene på før konserten. Når lærerne ankom konserten, var de innforstått med konsertens tematikk.

Ellers er deres forventninger farget av tidligere opplevelser fra DKS, og lærerne kunne melde om mange positive erfaringer. Selv om de hadde opplevd mange gode produksjoner fra DKS, viste de også til kulturelle produksjoner som ikke var særlig gunstige. Fellesnevneren her var at kunstnerne gjennomførte gammeldagse skolekonserter, ved å ikke invitere elevene til dialog eller aktiv deltakelse under konserten. Dette synspunktet kom også frem i intervjuet med musikk læreren. Man kan si at deres forventninger til konserten begynner når konserten starter, da de ser hvordan kunstnerne agerer med elevene. Er det dialog mellom publikum og kunstnere blir det oppfattet som en god konsert, og hvis det motsatte skjer, en monologisk konsert blir det oppfattet som en dårligere konsertopplevelse.

Musikklærerens hadde ikke noe særlig forventning til forestillingen, da h\*n ikke hadde fått tid til å reflektere over konsertens tematikk eller innhold. Grunnen var at musikklæreren opprinnelig skulle være vikar for en klasse i engelsk, men når h\*n ankom klasserommet var det ny beskjed om at de skulle på konsert. Dette er et klassisk eksempel på noe som kan skje ofte i en vanlig skolehverdag, da det kan oppstå sykdom eller bytte av timer. Lærerne er derfor vant med å håndtere uforutsette situasjoner. Dermed vil kunstnere som gjennomfører skolekonserter oppleve at det kommer lærere som ikke er forberedt på konserten. For musikklæreren var det nettopp en slik situasjon, derfor hadde h\*n ikke etablert forventninger til konserten. Ettersom dette var tilfellet omhandlet intervjuet mer om musikklærerens tidligere opplevelser fra skolekonserter fra DKS. Musikklærerens oppfatning var at de aller fleste elevene responderte positivt på skolekonserter, da det var noe annet enn å bare sitte ved pulten for å skrive og lese. Andre positive sider ved skolekonserter som musikklæreren trakk frem var at elevene fikk møte profesjonelle kunstnere som behersker sitt fagfelt, noe som kan inspirere elever til å begynne med ulike kunstformer selv. Så musikklæreren hadde svært positive holdninger og forventninger til skolekonserter fra DKS, da dette er et godt bidrag til elevens skolehverdag.

### *5.2.2 Mine funn opp mot tidligere forskning*

Mine funn tilsier at lærerne og kunstnerne har ulike forventninger til hverandre under skolekonserter, og en del tidligere forskning har kommet frem til tilsvarende funn. Forskning omkring den kulturelle ordningen «Creative Partnerships», kom det frem at lærere og kunstnere hadde ulike forventninger til hverandre, og en slik uenighet skapte problemer under skolekonserter ifølge Griffiths og Woolf (2009) samt Wyse og Spendlove (2007). I intervjuet problematiserte kunstnerne lærernes publikumskultur under skolekonserter. De mente at det var forstyrrende at lærerne stod langs ribbeveggen, og passet på elevene istedenfor å delta i konserten som publikummer. En slik irritasjon kom også frem i evalueringsrapporten Borgen og Brandt (2006) gjorde av DKS. I en slik situasjon er kunstnerens forventning at lærerne skal ta rollen som publikummer og at elevene skal ta hele konserten inn over seg uten noen forstyrrelser. At lærernes disiplinering av elevene blir sett på som et forstyrrende element. Dette blir også beskrevet i Digranes sin doktorgrad, der hun viser til mediens narrativer om lærere og kunstnere i skolekonserter (Digranes, 2009). I følge Digranes fremstiller media lærere som hindringer, mens kunstnere blir beskrevet som helter. Denne oppfatningen beskriver Holdhus også i sin doktorgrad, og viser til at kunstnere ser på seg selv som en redning for elevene, fra et skoleregime fylt av regler og strenge rammer. I praksis er ikke det

så enkelt da lærernes rolle under skolekonserter, er å holde orden og ro på elevene. For at lærerne skal kunne innfri kunstnernes forventninger må de altså i skjul klare å holde kontroll på elevgruppen, uten at kunstnerne merker det.

### *5.2.3 Mine funn opp mot substansiell teori*

Som tidligere nevnt presenterer Boltanski og Thévenot spenninger i sosiale situasjoner. I tillegg gir de en representasjon av hvordan samfunnet også består av to ulike organisasjoner. Medlemmene i de to organisasjonene får ulike definisjoner, vi har «selgere og kjøpere» og «kunstnere og eventyrere». Begge organisasjoner blir vurdert, men på ulikt grunnlag. «Selgere og kjøpere» blir vurdert ut fra penger og profitt, men «kunstnere og eventyrere» blir vurdert ut fra hva de skaper. Med dette som grunnlag vil det være enkelt å plassere mine informanter i hver sin organisasjon, organisasjoner som representerer motsetningene til hverandre. Riktig nok blir det presisert av Boltanski og Thévenot at man ikke må ha et statisk syn på slike organisasjoner, men at det er situasjonsbetinget for hvor grensen går mellom organisasjonene. Ut fra mine funn kan det tyde på at mine informanter opererer med et svært statisk syn på organisasjonene, slik at det blir tydeliggjort forskjellen mellom dem. Blindheim (2020) beskriver at det er kultur innad i organisasjonene å samarbeide. Dette gjenspeiler seg i feltet også. Skolen jobber og samarbeider for seg selv, og det samme gjør kunstnerne i DKS. Med slike holdninger blir det ikke lagt opp til dialog mellom organisasjonene, og man står derfor i fare for å ikke tilfredsstillte forventningene til hverandre da man ikke vet hva som forventes av hverandre.

### *5.2.4 Mine funn opp mot overordnet teori*

Mine funn tilsier at studiens informanter har forventninger som ikke blir tilfredsstillt, og fra et overordnet perspektiv virker det som at de ikke forstår konteksten ut fra helheten. I følge Gadamer inngår dette i hermeneutikken, hvor man skal forsøke å styrke en felles forståelse. Slik jeg tolker informantenes utsagn, er de ikke kjent med situasjonens helhet og dette gir grobunn for uriktige forventninger. Alvesson og Sköldbberg (2017) peker på en retning innen hermeneutikk (aletisk hermeneutikk) som argumenterer for hvordan menneskers forforståelser påvirker deres handlinger. Man kan da se en sammenheng mellom min studies funn og aletisk hermeneutikk da min studie kom fram til at informantenes forventninger var basert på tidligere erfaringer. Selv om våre handlingsvalg ubevist blir påvirket av tidligere erfaringer og kunnskaper, viser aletisk hermeneutikk at man kan ta aktive valg for å unngå dette.

## 6. Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet kommer jeg til å summere opp mine hovedfunn fra studien, slik at jeg kan svare på studiens problemstilling. Jeg kommer også til å dele mine tanker om de funnene jeg gjorde, om de var overraskende eller som forventet. Funnene fra min studie kan også være med å vise en tendens om hvordan lærerstudenter ser på musikkfaget i skolen, og hvordan musikkfaget blir prioritert i skolen. Avslutningsvis kommer jeg også til å komme med forslag til videre forskning, på bakgrunn av denne studien.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

I det foregående drøftingskapitlet svarte jeg på mine to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet var «Hvilke relasjoner er det mellom de voksne som tilrettelegger og gjennomfører kunst for og med elevene?», og da kom jeg frem til at lærere og kunstnere ikke etablerte noen særlig form for relasjon eller kommunikasjon ved denne skolekonserten. Relasjonen som ble etablert var tydeligere mellom kunstnerne og en av skoleledelsens ansatte. Informantene for studien, både kunstnerne og lærerne kunne også melde om at en slik relasjon mellom lærer og kunstner var lite eksisterende ute i feltet, basert på deres tidligere erfaringer og opplevelser, samt denne casen.

Det neste forskningsspørsmålet mitt var «Hvordan fremstår de forskjellige gruppene voksnes forventninger omkring kunstbesøket og forestillingen?». Funnene mine viser til at kunstnere og lærere hadde ulike forventninger til hverandre. Kunstnernes forventninger gikk i all hovedsak om hvordan skolen tok dem imot og det var tydelig at dette var en tematikk som engasjerte dem. For lærerne sin del, hadde de ikke så mange forventninger til kunstbesøket og forestillingen. Det kunne virke som at dette var et spørsmål som de ikke var blitt stilt tidligere, da det kan virke som at lærerne bare må godta det de får servert av DKS. Deres forventninger bestod i hovedsak av et håp om at kunstnerne var pedagogisk anlagt og leverte en konsert som fenget elevene, og som den ene læreren<sup>4</sup> uttrykte, «At de på en måte ikke går helt inn i seg selv og sitt instrument».

---

<sup>4</sup> Utsagnet kom fra lærer L2

Med bakgrunn fra forskningsspørsmålene vil jeg nå kunne svare på studiens problemstilling som er følgende:

«På hvilke måter opplever kunstnere og lærere profesjonelt samarbeid om elevers konsertopplevelser under en DKS-produksjon?».

Lærere og kunstnere opplevde i svært liten grad profesjonelt samarbeid i casen jeg har undersøkt. I hovedsak har de ingen form for kommunikasjon, fordi den skjer mellom skolens ledelse og kunstnerne. Lærerne mottar informasjonen fra kunstnerne gjennom skoleledelsen, og selv om kunstnerne åpner opp for dialog så skjer dette sjeldent.

Men er det ønskelig blant lærerne og kunstnerne å etablere et profesjonelt samarbeid? Ifølge kunstnerne var ikke et slikt profesjonelt samarbeid noe de direkte savnet, da de sitter på erfaringer der tidligere samarbeid med lærere ikke har fungert. I intervjuene kom det heller frem at kunstnerne heller ønsket en dialog med lærere, hvis det var ønskelig fra deres side. Kunstnerne vil gjerne stille seg disponible hvis de hadde noen spørsmål omkring deres konsert, men kunstnerne var tydelige på at de ikke ville la seg påvirke av læreres eventuelle innspill til konserten.

Når det gjaldt allmennlærerne og musikk læreren så var de positive til forarbeid med elever før en skolekonsert, hvor elevene for eksempel fikk lært seg en sang og fremført sammen med profesjonelle kunstnere. Dette var noe de gjerne ville gjøre mer av, men noe mer inngående samarbeid var spesielt allmennlærerne litt skeptiske til. Som tidligere nevnt kan denne skepsisen relateres til læreres konstante tidspress i skolehverdagen. Det kom frem i intervjuet med allmennlærerne at de så på produksjoner fra DKS som et lite avbrekk i hverdagen, og at de så positive sider ved å ikke vite så mye om en konsert. Likevel virket det som at små musikalske forberedelser med elever var noe de ville ta seg tid til, og dette var noe de savnet i studiens aktuelle konsert.

Tidligere forskning viser at man skal oppnå et likeverdig samarbeid om en skolekonsert, er det viktig at både kunstnere og lærere etablerer like mye eierskap til konserten (Holdhus, 2014a). De vil da samarbeide om et felles mål, hvor de bruker hverandre og deres profesjonsfelt. En forutsetning for at man skal gjennomføre gode samarbeid, er det viktig at de to partene kan kommunisere på samme språk, altså at de til en viss grad har en felles kunnskapsbase. Med dette menes at lærere har kompetanse innen kunst og kultur, gjerne

gjennom undervisning av estetiske fag som musikk og kunst og håndverk. Lærerne vil da ha et fagspråk som de kan bruke i kommunikasjon sammen med kunstnerne. Det vil være en fordel i et slikt samarbeid at lærere har kunstfaglig kompetanse. Dette belyser et aktuelt problem i lærerutdanningen. Problemet er at det er færre lærerstudenter som velger å utdanne seg innenfor estetiske fag (Perlic, 2019). Selv om estetiske fag fortsatt blir mindre prioritert enn andre undervisningsfag som matematikk, norsk og engelsk, kjent som basisfagene, kan man nå se en endring i forbindelse med Fagfornyelsen. I reformen Kunnskapsløftet 2020 ble det nemlig presentert at kreativitet og praktisk undervisning skulle få mer plass, i tillegg til praktiske og estetiske læreprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017) som realiseres i Fagfornyelsen. Dette forekommer også i musikkfaget hvor det i større grad ble lagt til rette for praktiske aktiviteter, som å utøve, produsere og oppleve musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg blir faget mer digitalisert, da blant annet programmering implementeres i faget. Dette resulterer i at faget blir mindre teoritungt. Det kan dermed tenkes at nå som estetiske fag har fått større plass i skolen, kan dette være med å motvirke den nedgående trenden i lærerutdanningen, hvor det er færre som utdanner seg innenfor de estetiske fagene.

I Fagfornyelsen blir det også lagt opp til større metodefrihet for lærere og deres undervisning. Fagenes kompetansekrav har også blitt færre, så det er et større fokus på dybdelæring (Utdanningsforbundet, u.å.). Dermed skapes det større muligheter for hvordan lærere gjennomfører og legger opp sin undervisning. De får mulighet til å være mer kreativ og gjennomføre mer praktiske undervisningsformer sammen med elevene. Derfor blir det interessant å følge utviklingen omkring skolekonserter og andre kulturelle møter i skolen de kommende årene. Hvordan vil elever og lærere som har arbeidet i henhold til Fagfornyelsen forholde seg skolekonserter om for eksempel fem år? Kommer lærerne til å vise større fagliginteresse for konsertene, ved å stille krav? Eller vil kunstnere fra DKS merke at kompetansen i skolen har endret seg, og hvordan vil dette påvirke dem? Om man kommer til å se en blomstring av profesjonelle samarbeid mellom lærere og kunstnere som ringvirkninger av Fagfornyelsen, vil bare tiden kunne vise. Men slik det er i dag vil være vanskelig at lærere og kunstnere skal starte et profesjonelt samarbeid om elevers kunstopplevelser, i en konsert som allerede er etablert av kunstnerne. Grunnen er at kunstnerne av naturlige grunner vil oppnå mest eierskap til den, fordi det er de som har skapt konserten. Man må da se på muligheten for å skape en konsert eller forestilling på tvers av profesjonene, slik at de kan spille på hverandres styrker og kompetanse fra et tidlig stadium. Men dette vil kanskje løse seg naturlig, når Fagfornyelsen har oppnådd et godt fotfeste i skolen.

Boltanski og Thévenot (2006) beskrev spenninger mellom ulike grupperinger i sosiale situasjoner, dette er en teori som har vært svært relevant for min studie fra et meso teoretisk perspektiv. Deres forslag til løsning var å sette søkelys på rettferdighetsprosesser, noe jeg sammenlignet med likeverdig samarbeid mellom partene. Man kan visualisere hvordan et slikt likestilt samarbeid oppstår mellom to ulike grupperinger i et venndiagram. Et venndiagram består av to sirkler som overlapper hverandre, og danner en slags oval figur. Sirklene representerer hver gruppering, i dette tilfellet kunstnere og lære, og den ovale figuren representerer det likestilte samarbeide i et felles handlingsrom. Det felles handlingsrommet fremstår som et resultat av rettferdighetsprosesser. I handlingsrommet defineres kunstnere og lærere som ett, og i diagrammet fremstilles de som et likestilt fellesskap. Man kan med andre ord se at kunstnere og lærere som befinner seg i handlingsrommet, er mer like. Lærerne blir mer kunstneriske, og kunstnerne blir mer pedagogiske. Dette handlingsrommet forestiller en mulig løsning for skolekonserter i nær fremtid, hvor man tar i bruk kunstnere som er mer pedagogisk rettet og lærere som har arbeidet i henhold til Fagfornyelsen og fått et større kulturelt grunnlag.

## **6.2 Hva forventet jeg å finne, og hva var overraskende?**

Tidligere forskning på feltet viser til at når kunstnere kommer på skolebesøk med en forestilling eller konsert, så forekommer det liten eller en dårlig form for kommunikasjon mellom lærere og kunstnere. Det er med andre ord en kollektiv oppfatning i forskningsmiljøet av hvordan kulturelle skolebesøk foregår. Med dette som utgangspunkt, altså at det er mye forskning som viser til like funn som er publisert i forskjellige år, etablerte jeg en forventning om blant annet at man kunne se en liten endring i feltet. Jeg forventet ikke en stor endring, men bare en liten tendens som viser til at tidligere forskning har blitt tatt til etterretning. Ellers forventet jeg at kommunikasjonen mellom kunstner og lærer fortsatt ikke var tilstrekkelig og det ikke forekom et særlig samarbeid. Det som avviker fra min forventning, var at det har blitt en endring i feltet. Med bakgrunn i denne konserten, kan det se ut til at DKS fortsetter som før.

Det som da var mest overraskende ved mine funn, var at det kunne virke som at lærerne ikke hadde en særlig formening om skolekonserter. Det viktigste for dem var at det fenget elevene, men noe sterke meninger om skolekonserter hadde de ikke. Jeg hadde forventet at de gjerne



ville mene mer om produksjoner fra DKS, eller diskutere dette som pedagoger, men det forekom da ikke.

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått ny kunnskap om Den kulturelle skolesekken og har fått forståelse om hvor stort dette statlige prosjektet faktisk er, med tanke på økonomi og hvor mange forskjellige aktører som arbeider sammen i DKS. Jeg har også lært at selv om prosjektet fremstår fint på papiret, kan man møte noen utfordringer ved gjennomføring. Når det kommer til selve gjennomføringen av studien, har dette gitt meg innsikt og kunnskap om hvordan man strukturerer og gjennomfører et større prosjekt. Det har vært lærerikt og krevende, men jeg ville ikke vært foruten, da jeg har tilegnet meg kunnskap på så mange ulike nivå, organisatorisk, teoretisk, analytisk, kritisk tenkning, og så videre.

### **6.3 Spørsmål som har blitt reist av denne studien og forslag til videre forskning**

Under arbeidet med masteren har jeg fått muligheten til å orientere meg innen et interessant forskningsfelt og gjennom dette har jeg tilegnet meg ny kunnskap om konserter og kulturelle møter i skolen. Etter endt masterarbeid hvor jeg har svart på min problemstilling, har det reist seg noen nye spørsmål. Spørsmålene er rettet mot gjennomføring og organiseringen av Den kulturelle skolesekken. Spørsmålene er som følger:

- Hvorfor ser man ingen eller liten endring i skolekonsertpraksisen, selv etter flere rapporter som oppmuntrer til en fornyelse av DKS og dens organisering?
- Hvordan kommer kulturtilbudet og kulturmøtet i skoler til å se ut om nye 10 år?
- Hvis det blir lagt opp til profesjonelt samarbeid, hvordan vil det kunne bli gjennomført med lærere som ikke har kompetanse innen estetiske fag?

Fellesnevneren for disse spørsmålene er at jeg stiller spørsmål ved hvorfor DKS og dens organisering får fortsette slik som den alltid har gjort, selv om DKS har fått kritikk, samt evaluert og anbefalt fra flere hold om å gjennomføre en endring. Det blir spennende å se om det forekommer en endring innen DKS i de neste årene, eller om det fortsetter som før. Nylig lanserte Holdhus et al. (2021) Diskometoden (Diskometoden, u.å.), en metode som skal fungere om et hjelpemiddel for lærere og kunstnere når man har kulturelle besøk med kunstnere. Om noen år vil også forskningsprosjektet pARTiciPED (Høgskolen i Østfold, u.å.) være ferdigstilt, og man vil se hvordan dette prosjektet påvirker lærerutdanningen. Å

gjennomføre en tilsvarende studie som min egen om 10-15 år ville derfor vært veldig interessant å gjennomføre, for å se etter endring i kultur- og skolesektor. Hvis man fortsatt ikke ser endring etter 10-15 år, er det kritikkverdig da DiSko og pARTiciPED har en totalsum på hele 27,4 millioner kroner, bevilget av Forskningsrådet (Holdhus et al., 2021; (Kulturtanken, 2020a). Jeg mener at hvis man ikke ser en endring om ti år, kan man spørre seg hvorfor Forskningsrådet tildeler forskningsprosjekter slike store summer, når de det angår ikke akter å gjøre noe med den nye informasjonen. Da kan man heller reise spørsmål om hvorfor slike prosjekt får finansiering? Ønsker man bare å vise det internasjonale forskningsfeltet at Norge gjennomfører kvalitetsforskning på nasjonalt nivå? Men det blir en helt annen retning og en helt annen oppgave.

Jeg vil avslutningsvis uttrykke at Norge er svært privilegert som har mulighet til å gi alle barn i grunnskolen, et gratis og variert kulturelt tilbud opp til flere ganger i året. Selv om jeg belyser kritikk ved dens gjennomføring og personlig mener at den har potensiale til å utrette mer i skolen, er jeg glad for at man har et slikt tilbud. Den kulturelle skolesekken viser barn forskjellige kunstneriske uttrykk, og gir dem en opplevelser utenom det vanlige noe som kan være svært verdifullt i elevers hverdag.

## 7. Litteratur

- Aasen, H. S., Bringedal, B. & Bærøe, K. (2018). *Prioritering, styring og likebehandling—Utfordringer i norsk helsetjeneste* (A.-M. Magnussen, Red.). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.33>
- Abeles, H. (2004). The Effect of Three Orchestra/School Partnerships on Students' Interest in Instrumental Music Instruction. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 248–263. <https://doi.org/10.2307/3345858>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje opplagan.). Studentlitteratur.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96–103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Bakken, A. (2016). *Fakta om ny, femårig grunnskolelærerutdanning*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/faktaark-rammeplan-for-ny-larerutdanning.pdf>
- Bamford, A. & Glinkowski, P. (2010). *Wow, It's Music Next: Impact Evaluation of Wider Opportunities in Music at Key Stage 2*. Federation of Music Services.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Fagbokforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990009701824702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian cultural policy: A civilising mission?* [University of Warwick]. <http://go.warwick.ac.uk/wrap/2740>
- Blindheim, B.-T. (2020). Organisasjon som sammensatt orden. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(2), 173–185. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-02-05>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, 2(3), 359–377. <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006). *On justification: Economies of worth* (C. Porter, Overs.). Princeton University Press.
- Borgen, J. & Brandt, S. (2006). *Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP, Rapport 5/2006.
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori: Indledt af Tre studier i kabylsk etnologi*. Hans Reitzel.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sosiologi: Mål og midler*. Hans Reitzel.
- Breivik, J.-K. (2013a). *Den kulturelle skolesekken* (C. Christophersen, Red.). Kulturrådet.
- Breivik, J.-K. (2013b). *Den kulturelle skolesekken—En tekstsamling* (C. Christophersen, Red.). Uni Research.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Christophersen, C. (2013). Helper, guard or mediator? Teachers' space for action in the cultural rucksack, a norwegian national program for arts and culture in schools. *International Journal of Education and the Arts*, 14(11), 1–17.
- Christophersen, C. & Kenny, A. (2018). *Musician–Teacher Collaborations: Altering the Chord* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315208756>
- Colley, B. D., Leung, B. W., Eidsaa, R. M. & Kenny, A. (2012). Creativity in Partnership Practices. I G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0027>
- Creativity, Culture & Education. (u.å.). *Creative Partnerships*. Creativity, Culture & Education. Hentet 24. april 2022 fra <https://www.creativitycultureeducation.org/programme/creative-partnerships/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Den kulturelle skolesekken. (u.å.). *Økonomi*. Den kulturelle skolesekken. Hentet 3. mai 2022 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/om-dks-okonomi/>
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken: Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts* [Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO)]. <https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/handle/11250/93038>
- Digranes, I. (2015). Den kulturelle skulesekken – Kvalitetsskule eller kulturarroganse? *FormAkademisk*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.714>
- Diskometoden. (u.å.). *DiSkometoden – Dialogbasert kunstner-lærersamarbeid*. Hentet 21. april 2022 fra <https://diskometoden.no/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999506654604702202"&mediaty](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

pe=bøker

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. YALE UNIV. PR.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg.). Academica.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (3. utg.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Griffiths, M. & Woolf, F. (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: Schools in partnership with artists and creative practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), 557–574. <https://doi.org/10.1080/01411920802045492>
- Holdhus, K. (2014a). *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser* [Aarhus Universitetet]. <https://hdl.handle.net/11250/2735437>
- Holdhus, K. (2014b). *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser – sammendrag* [Aarhus Universitetet]. <https://kulturped.files.wordpress.com/2014/11/stjerneopplevelser-norsk-sammendrag-kh.pdf>
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2013). “The Visiting Artist in Schools: Arts Based or School Based Practices?” *International Journal of Education & the Arts*. 14, (SI 1.10). [www.ijea.org/v14si1/](http://www.ijea.org/v14si1/)
- Holdhus, K., Romme, J. C. & Espeland, M. (2021). *Skole og konsert - fra formidling til dialog: Sluttrapport fra et innovasjonsprosjekt*. Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2723184>
- Høgskolen i Østfold. (u.å.). *PARTicipED - Institutt for pedagogikk, IKT og læring*. Høgskolen i Østfold. Hentet 11. april 2022 fra <https://www.hiof.no/lusp/pil/forskning/prosjekter/participed/index.html>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å.). *MGUMU101 Musikk 1, emne 1—Grunnleggjande musikk lærarkompetanse Emneplan for studieåret 2021/2022*. Hentet 12. mai 2022 fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/mgumu101>
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2016). *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting and enhancing arts education in Ireland: A research report*. Department of Arts, Heritage, Regional, Rural and Gaeltacht Affairs. <https://dspace.mic.ul.ie/handle/10395/2184>

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991400157104702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kulturtanken. (2020, 1. september). *Storstilt forskningsprosjekt om skole og DKS*.  
Kulturtanken. <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2020/storstilt-forskningsprosjekt-skal-knytte-skole-og-dks-naermere-hverandre/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Om overordnet del—Verdier og prinsipper*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?kode=mus01-02&lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Meld. St. 18 (2020-2021). (2021). *Oppleve, skape, dele—Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/?ch=1>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk sentralbyrå.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Sage.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991203714804702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- St.meld. nr. 8 (2007-2008). (2007). *Kulturell skulesekk for framtida*. Kulturdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>
- Svendsen, T. O. (2020, 18. mars). Rikskonsertene. I *Store norske leksikon*.  
<http://snl.no/Rikskonsertene>
- Søk & Skriv. (u.å.). *IMRaD-modellen*. Søk & Skriv. Hentet 3. mai 2022 fra  
<https://www.sokogskriv.no/skriving/imrad-modellen.html>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Spørsmål og svar om fagfornyelsen*. Utdanningsforbundet.

Hentet 13. mai 2022 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var->

[politikk/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/](https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/)

Wolf, S. A. (2008). The Mysteries of Creative Partnerships. *Journal of Teacher Education*,

59(1), 89–102. <https://doi.org/10.1177/0022487107310750>

Wyse, D. & Spendlove, D. (2007). Partners in creativity: Action research and creative partnerships. *Education 3-13*, 35(2), 181–191.

<https://doi.org/10.1080/03004270701312034>

## 8. Vedlegg

### **Oversikt over vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide kunstnere

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Kunstformidling til elever”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kunstformidling til elever med fokus på kunster og lærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne studien er å undersøke kunstformidlingsprosessen til elever ved å undersøke forholdet mellom lærer og kunstner.

### **Problemstilling:**

På hvilke måter opplever kunstnere og lærere profesjonelt samarbeid om elevers konsertopplevelser i forestilling under Barnekunsthifestivalen (evt. To DKS-produksjoner)?

### **Forskningsspørsmål:**

Hvilke relasjoner er det mellom de voksne som tilrettelegger og gjennomfører kunst for og med elevene, og hva er deres forventninger omkring forestillingen?

Dette skal resultere i en masteroppgave.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen ved Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget blir bestemt etter forestillingen. Både kunstnerne som har laget forestillingen og lærerne som har fulgt en elevgruppe til akkurat denne forestillingen skal danne grunnlaget for datainnsamlingen.

Jeg har fått kontaktopplysningene til utvalget fra HVL.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metodene for datainnsamling kommer til å være observasjon og intervju. Opplysningene fra observasjonen skal registreres med notater, mens opplysningene fra intervjuene skal samles inn med notater og lydopptak.

Under observasjonen kommer jeg til å fokusere på:

- Interaksjonen mellom kunster og lærer.
- Hendelser som skjer i kunstformidlingsprosessen som ikke omhandler kunst.

I intervjuene kommer til vi til å snakke om:

- Forestillingen og den tilhørende formidlingskompetansen.

- Forventninger.
- Kommunikasjon mellom lærer og kunster.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er Oda Moland (student) og Kari Mette Holdhus (veileder) som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Tiltak som blir tatt i bruk for å sikre dine personopplysninger er ved at navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Etter prosjektslutt vil observasjonslogger, intervju og lydopptak slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Silje Valde Onsrud ([svo@hvl.no](mailto:svo@hvl.no), tlf. 41577780)
- Personvernombud: Trine Anikken Larsen ([personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no), 55587682)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Mette Holdhus  
Veileder

Oda Moland  
Student

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kunstformidling til elever*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju om forestillingen og andre relevante tema.
- at forsker kan observere meg under forestilling.
- å delta i intervju i etterkant av forestilling.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

DKS-forestillinger, konserten og elevene	DKS-forestillinger, konserten og elevene
<p>Hvordan tror dere at elevene opplever DKS-forestillinger generelt på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan du forklare det nærmere?</li> <li>○ Har du fått konkrete tilbakemeldinger fra elever?</li> </ul>	
<p>Hvordan tror dere at elevene opplever denne DKS-konserten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva opplever dere som den pedagogiske intensjonen med DKS-forestillinger generelt og denne spesielt?</li> <li>○ Kan du utdype dette?</li> </ul>	
<p>Er det noe du har savnet omkring en DKS-forestilling? Informasjonsskriv, utvidet samarbeid, samtaler, etc.?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hadde det vært mulig slik skolen arbeider nå?</li> </ul>	

Musikk og videre undervisning	Musikk og videre undervisning
<p>Hvilke synspunkter har dere på konsertbesøk i DKS? Hvordan tenker dere at de kan knyttes til musikkundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan kom du frem til den konklusjonen?</li> <li>○ Har du hatt mange erfaringer med DKS-forestillinger?</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har du selv prøvd å knytte en slik produksjon opp mot musikkundervisning? Evt. annen undervisning?</li> </ul>	
<p>Hvordan tror dere elevene opplevde konsertens musikk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan opplevde du at musikken ble brukt i denne konserten?</li> <li>○ La dere merke til noen spesielle virkemidler kunstnerne tok i bruk for å forsterke publikums, spesielt da elevens, opplevelse av konserten?</li> </ul>	
<p>Ett av kompetansemålene etter 7. trinn, i musikk er «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer». Kunne dere har brukt sider ved denne konserten for å dekke dette kompetansekravet? I tilfellet, på hvilke måter?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eller har dere forslag til andre fag der det er aktuelt å trekke inn tematikk fra denne konserten?</li> </ul>	

<b>Samarbeid</b>	<b>Samarbeid</b>
Opplevde eller opplever dere en form for samarbeid med kunstnerne nå når de skulle	

<p>ha konsert på skolen deres? Enten før, under eller etter?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvis ikke, er dette noe du savner?</li> <li>○ Hvordan burde et slikt samarbeid være organisert?</li> <li>○ Hvem tar initiativ på et slik samarbeid?</li> </ul>	
<p>Hvordan tenker dere at et slikt samarbeid kan påvirke konserten og elevenes respons på den?</p>	
<p>Pleier dere å gi tilbakemelding til DKS-produksjoner, når de har hatt en konsert på skolen deres?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilken type tilbakemelding pleier dette å være? Har dere et eksempel på dette?</li> <li>○ Hvilken respons har dere fått på en slik tilbakemelding?</li> </ul>	
<p>Har dere gitt tilbakemeldinger til kunstnerne om konserten? Eller kommer dere til å gi tilbakemelding til kunstnerne?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilken type tilbakemelding har dere gitt? Ros, konstruktiv kritikk eller kritikk?</li> <li>○ Hvilken respons fikk dere på en slik tilbakemelding?</li> </ul>	
<p>Har dere synspunkter som gjelder om før- eller etterarbeid med en DKS-forestillinger?</p>	

--	--

DKS-forestillinger, konserten og elevene	DKS-forestillinger, konserten og elevene
	<p>Hvordan tror dere at elever opplever DKS-forestillinger generelt på skolen?</p>
	<p>Hva slags opplevelser håper dere at elevene sitter igjen med?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har dere fått konkrete tilbakemeldinger fra elever?</li> <li>○ Har dere noen pedagogiske intensjoner med forestillingen – i tilfelle hvilke?</li> </ul>
	<p>Hvilke virkemidler bruker dere i produksjonen for å få dette til?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan du utdype dette?</li> </ul>

Musikk og videre undervisning	Musikk og videre undervisning
	<p>Hva tenker dere bør være hensikten med profesjonelle konsertbesøk (DKS-forestillinger) i norske skoler?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har dere mye erfaring med profesjonelle konsertbesøk i skoler?</li> </ul>
	<p>Hvordan tror dere elevene opplevde konsertens musikk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Var det noen spesielle virkemidler dere tok i bruk for å forsterke elevenes opplevelse av konserten?</li> </ul>



	<p>Tror dere at lærere kan bruke denne konserten i en musikkundervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eller har dere forslag til andre fag der det er aktuelt å trekke inn tematikk fra denne konserten?</li> </ul>
--	--

<b>Samarbeid</b>	<b>Samarbeid</b>
	<p>Opplevde eller opplever dere en form for samarbeid med skolen nå når dere hadde konsert der? Enten før, under eller etter?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvis ikke, er dette noe du savner?</li> <li>○ Hvordan burde et slikt samarbeid være organisert?</li> <li>○ Hvem tar initiativ på et slikt samarbeid?</li> </ul>
	<p>Hvordan tenker dere at et slikt samarbeid kan påvirke konserten og elevenes respons på den?</p>
	<p>Pleier dere å få tilbakemelding av lærere når dere har hatt konsert på skolen deres?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilken type tilbakemelding pleier dette å være? Har dere et eksempel på dette?</li> </ul>
	<p>Har dere fått tilbakemeldinger fra lærere som har sett konserten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har en tilbakemelding noen gang medført til at det har blitt gjort endringer i konserten?</li> </ul>

	Har dere synspunkter som gjelder om før- eller etterarbeid med en DKS-forestillinger?

[Meldeskjema](#) / [Musikk/kunstformidling til elever](#) / Vurdering

# Vurdering

**Referansenummer**

930929

**Prosjektittel**

Musikk/kunstformidling til elever

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

**Prosjektperiode**

01.05.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

30.04.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.04.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)