

Camilla Aasnes Engås

Musikklæreren i kombinert stilling



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Våren 2020

Forord

Da jeg søkte på masterstudiet var det med ønske om faglig oppdatering. Jeg ønsket å skrive om et tema som engasjerte meg og som ville komme alle mine arbeidsplasser til gode, og endte derfor med å skrive om kombinerte stillinger i grunnskole og kulturskole. Jeg fikk en ekstra bekreftelse på at dette er et viktig tema for flere enn meg da jeg fikk tildelt Follo-prosjektets masterstipend. Tusen takk for anerkjennelsen. Mange lærere og rektorer jeg har møtt de siste årene har også ønsket å diskutere dette med meg og å lese oppgaven når den er ferdig.

Som lærer har jeg selv jobbet i kombinerte stillinger, og i løpet av masterstudiet fikk jeg også mulighet til å erfare rektorenes perspektiv da jeg ble konstituert rektor ved kulturskolen jeg er lærer i. Dette ga meg en verdifull innsikt også i rektorrollen og prosessene som ligger i kommunen. Jeg vil takke gode kollegaer for mange gode faglige samtaler i denne tiden, og for at dere har hatt tålmodighet med meg. Jeg vil også takke Aurskog-Høland Kommune for at jeg fikk ta del i videreutdanning for lærere. Takk også til veileder Øivind Varkøy som tok på seg oppgaven med en ekstra masterstudent i løpet av den første høsten, og har ledet meg trygt gjennom årene som deltids-, heltids- og igjen deltidsstudent i disse tre årene, og alle endringer dette har gitt i ramme faktorer. Anne Jordhus-Lier kom inn som både uoffisiell og offisiell biveileder, takk for alle gode diskusjoner.

Jeg må også takke familien min. Dere har vært fantastiske! Foreldre og søsken spesielt for støttende ord og tanker, og som barnevakter i hverdag og kriser. Barna våre Sigurd, Sindre og Astrid, som har vært utrolig flinke til å forstå at skrivetid ikke er fritid og som har måtte overvære store faglige diskusjoner ved middagsbord. Også en stor takk til mannen min Anders for at vi tok også denne reisen sammen, som masterstudenter i musikkpedagogikk. Det har vært gull verdt å ha deg å «spille ball med», og som teknisk support. Å ta masterstudiet sammen har sine utfordringer, men det har vært utrolig givende både faglig og personlig. Jeg ser frem til å fortsette de faglige diskusjoner i årene som kommer.

Denne oppgaven hadde ikke kommet i mål uten dere alle. Takk!

Oppsummering

Mange musikk lærere i Norge jobber i stillingskombinasjoner med grunnskole og kulturskole i samme kommune. Dette henger sammen med nasjonale føringer gjennom blant annet lovverk og læreplanverk, men stillingene utformes lokalt og det er svært ulikt både hvordan de er organisert og hvordan de fungerer i praksis. Som forskningsfelt er kombinerte stillinger økende, men det finnes fortsatt lite forskning direkte på stillingene. Jeg har derfor jobbet med følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har musikk lærere og rektorer med kombinerte stillinger i grunnskole og kulturskole?

For å finne erfaringene har jeg gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer med 3 lærere med kombinerte stillinger og deres rektorer i grunnskole og kulturskole, totalt 9 intervjuer i 3 kommuner. Gjennom profesjonsteori støttet av identitetsteori har jeg satt stillingene og lærerne inn i kontekst, og ved hjelp av diskursteori og -analyse har jeg trukket ut 3 diskurser med ulike forståelser av kombinerte stillinger: *kommunens musikk lærer, kulturskolens musikk lærer og grunnskolens musikk lærer*. Den største uenigheten mellom diskursene dreide seg som forståelsen av betydningen til de flytende betegnelserne *elevrelasjon, tilhørighet og kompetanse*.

Intervjupersonene var hovedsakelig positive til kombinerte stillinger. Musikk læreren må ha rett profesjonelle identitet og kompetanse for kombinerte stillinger for å kunne jobbe i kombinert stilling.

For at kombinerte stillinger skal fungere optimalt er det viktig å samarbeide lokalt om stillingene, og at samarbeidspartnerne er klar over at det finnes flere syn på, og diskurser om kombinert stillinger.

Abstract

– The music teacher in combined positions

Many music teachers in Norway work both in elementary school [grunnskole] and as music teachers in the School of Music and Performing Arts (SMPA) [Kulturskole] in the same municipality. The elementary schools and the SMPAs in Norway are obligated to cooperate because of national guidelines through legislation and curriculum. The combined positions are designed locally with different organizational and practical consequences. This led me to the following research question:

What kind of experiences do the teacher and principals get from having a music teacher in a combined position?

I have conducted semi structured qualitative interviews with 3 teachers in combined positions, and their principals in primary/secondary school and SMPA, a total of 9 interviews in 3 municipalities. I used profession theory supported by identity theory to put the positions and teachers into context. Through discourse theory and analysis, I extracted three discourses: *The municipality's music teacher, the SMPA's music teacher* and *the primary/secondary school's music teacher*. The biggest divergence between the discourses was the different constructed meanings of the floating signifiers: *student relations, affiliation* and *competence*.

The informants interviewed were mostly positive to combined positions. For the music teacher to thrive in a combined position they must have the right professional identity and competence. Local collaboration is important to make the combined positions function well. The partners need to know that there are multiple views and discourses about combined positions and be willing to work together.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon og tidligere forskning.....	1
1.1 Min bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Kombinerte stillinger.....	2
1.3.1 Hvor vanlig er kombinerte stillinger?.....	2
1.3.2 Oppfordring til samarbeid	4
1.3.3 Endringer i yrkesfeltet	5
1.4 Tidligere forskning	8
1.4.1 Doktoravhandlinger	8
1.4.2 Andre forskningsprosjekter	10
1.5 Hvorfor min oppgave.....	14
1.6 Disposisjon.....	15
2. Teori	16
2.1 Profesjonsteori og diskurs i sammenheng med oppgaven.....	16
2.2 Profesjonsteori.....	17
2.2.1 Hvorfor profesjonsteori.....	17
2.2.2 Hva er profesjonsteori.....	17
2.2.3 Tre aspekter ved profesjon.....	19
2.2.4 Musikklereryrket – en profesjon?.....	22
2.2.5 Profesjonens undergrupperinger	24
2.2.6 Læreprofesjonen i dokumenter på flere nivåer.....	24
2.3 Konsekvenser for oppgaven.....	27
2.4 Diskursteori.....	27
2.4.1 Hvorfor diskursteori	27
2.4.2 Hva er diskurs?	28
2.4.3 Laclau & Mouffe	29
2.4.4 Diskurs og avgrensning.....	30
2.4.5 Nodalpunkter.....	30
2.4.6 Flytende betegnere.....	31
2.4.7 Diskursorden	31

2.4.8	Diskurs og utvikling, kamp	32
2.4.9	Konsekvenser for oppgaven	33
2.5	<i>Identitetsteori</i>	33
2.5.1	Hvorfor identitetsteori.....	33
2.5.2	Hva er identitetsteori.....	34
2.5.3	Identitetslag og kollektiv identitet.....	35
2.5.4	Profesjonell- og profesjonsidentitet.....	37
2.5.5	Signifikante andre	37
2.5.6	Rollekonflikter og profesjonsdilemmaer	38
2.5.7	Oppsummering.....	38
3.	Metode	40
3.1	<i>Kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer</i>	40
3.1.1	Forberedelser til intervjuet	41
3.1.2	Utvalg av intervjupersoner	42
3.1.3	Gjennomføring av intervjuet	43
3.1.4	Transkribering	44
3.2	<i>Analyse</i>	45
3.2.1	Meningsfortetning	45
3.2.2	Kodeprosessen	46
3.2.3	Hvorfor diskursanalyse?.....	47
3.2.4	Nodalpunkter i diskursene	47
3.2.5	Flytende betegnere i diskursordenen	48
3.3	<i>Etikk, validering og reliabilitet</i>	48
3.3.1	Anonymisering.....	49
3.3.2	Reliabilitet og validitet.....	51
3.4	<i>Oppsummering</i>	52
4.	Resultater	53
4.1	<i>Lokale rammer for de kombinerte stillingene</i>	53
4.1.1	Kommunene	53
4.1.2	Grunnskolen og kulturskolene	54
4.2	<i>Intervjupersonenes bakgrunn</i>	54
4.3	<i>Diskurser om kombinerte stillinger</i>	56
4.3.1	Nodalpunkter og flytende betegnere	56
4.3.2	Kommunens musikk lærer	58

4.3.3	Kulturskolens musikk lærer	68
4.3.4	Grunnskolen musikk lærer	75
4.4	<i>Diskurser om lærerens profesjonelle identitet</i>	82
4.4.1	Lærerens identitet i diskursen kulturskolens musikk lærer	83
4.4.2	Lærerens identitet i diskursen grunnskolen musikk lærer	85
4.4.3	Lærerens identitet i diskursen kommunens musikk lærer	87
4.4.4	Oppsummering.....	88
5.	Diskusjon og avslutning	89
5.1	<i>Oppsummering erfaringer</i>	89
5.1.1	Lærerne	89
5.1.2	Kulturskolerektorene	90
5.1.3	Grunnskolerktorene.....	90
5.2	<i>Maktkamper om kombinerte stillinger</i>	90
5.2.1	Elevrelasjon.....	91
5.2.2	Tilhørighet.....	92
5.2.3	Kompetanse.....	93
5.2.4	Følger av flytende betegner	95
5.3	<i>Profesjon og kombinerte stillinger</i>	95
5.3.1	Samfunn.....	96
5.3.2	Fag.....	98
5.3.3	Kollegium	100
5.3.4	Identitet.....	102
5.4	<i>Mulige konsekvenser for praksis</i>	105
5.5	<i>Videre forskning</i>	106
5.6	<i>Veien videre</i>	108
	Referanseliste	109

1. Introduksjon og tidligere forskning

1.1 Min bakgrunn

Jeg er musikk lærer. Jeg er utdannet faglærer i euphonium med utøvende fordypning. Jeg har jobbet i kulturskole, barneskole, ungdomsskole, videregående, DKS, årlige og kortvarige samarbeidsprosjekter i tillegg til skolekorps og annet frivillig kulturliv. Ansettelsesforholdene har vært faste, midlertidige eller prosjektbaserte, kombinerte eller satt sammen selv, i samme lokalmiljø eller i ulike kommuner. I dag har jeg tre ulike stillinger som musikkpedagog i samme kommune. Min arbeidshverdag er fortsatt fylt med ulike varianter av kulturskole, korps og grunnskole. Etter å ha arbeidet i ulike kombinasjoner av stillinger gjennom flere år ser jeg store muligheter som kan utnytte kompetansen og engasjementet som ofte finnes lokalt gjennom for eksempel prosjekter, sambruk av ressurser og samarbeid om stillinger, men det oppleves ofte som om tilfeldigheter avgjør om mulighetene blir brukt. Dette skapte en interesse for samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Hvilke føringer finnes, hva gjøres, og hvordan kan man få brukt flere av disse mulighetene?

1.2 Problemstilling

Siden jeg har erfaringer med at det ligger store muligheter i samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole, men at dette samarbeidet ikke er problemfritt, ønsket jeg å få mer kunnskap om kombinerte stillinger og hvilke erfaringer andre har gjort seg med dette. Problemstillingen jeg har jobbet utfra har vært:

Hvilke erfaringer har musikk lærere og rektorer med kombinerte stillinger i grunnskole og kulturskole?

Jeg definerer i denne oppgaven kombinerte stillinger som faste musikk lærerstillinger i grunnskole og kulturskole. Dette er uavhengig av om kombinasjonen skjer gjennom ett eller flere ansettelsesforhold. Jeg avgrenser videre til «normal» musikkundervisning i

grunnskolen, i motsetning til ulike klassekorps- eller orkesterprosjekter der det trengs ekstra ressurser til instrumenter, rom og høyere lærertetthet.

For å få frem erfaringene med kombinerte stillinger har jeg intervjuet 3 lærere med kombinerte stillinger i en og samme kommune og deres rektorer i grunnskole og kulturskole, totalt 9 intervjuer i 3 forskjellige kommuner. Jeg har valgt å forholde meg til stillinger innad i en kommune siden kommunen er skoleeier i begge skoleslag og det å samle seg i en kommune kan være et ønske fra lærerne. Jeg har et teoretisk rammeverk med hovedvekt på profesjonsteori (Molander & Terum, 2008a). Diskursteori (Laclau & Mouffe, 2001) er også en del av både teoretisk rammeverk og metode, og i tillegg er identitetsteori brukt som støtteteori (Bernard, 2005; Gee, 2001; Heggen, 2008)

1.3 Kombinerte stillinger

1.3.1 Hvor vanlig er kombinerte stillinger?

Mange lærere arbeider i ulike typer stillinger kombinert av kulturskole, andre skoleslag og andre opplæringsorganisasjoner. Det finnes ingen nasjonale føringer for hvordan slike stillinger skal kombineres eller utføres. Dette fører til at stillingene utformes lokalt, og kan være svært ulike (Berge, Angelo, Torvik Heian & Emstad, 2019, s. 94). Stillingene kan for eksempel bestå av flere ansettelsesforhold i ulike skoler, eller være samlet i en kombinert stilling. Noen stillinger kan også være kombinert ved at læreren leies ut fra en skole til en annen. Selv om det finnes flere ulike typer kombinerte stillinger, vil jeg i denne oppgaven undersøke kombinasjonen kulturskole og grunnskole.

Kulturskolelærere er generelt en uoversiktlig yrkesgruppe i et uoversiktig landskap. De jobber ofte i flere deltidsstillinger med ulike organiseringer, og gjerne i flere kommuner. Deltidsstillinger er svært vanlig i kulturskole (Berge et al., 2019, s. 4). Dette er fordi elevgrunnet ikke er stort nok til fylle hele stillinger, og fører til at mange lærere er ansatt i deltidsstillinger i flere kommuner (Berge et al., 2019, s. 44).

Alle kommuner i Norge rapporterer årlig til Grunnskolens Informasjonssystem (heretter GSI) om blant annet ansatte i grunnskole og kulturskole. En utfordring er at

én lærer kan ende opp med å bli registrert flere ganger i ulike kommuner, siden lærere ofte er ansatt i flere kulturskoler. Man har derfor ikke sikre tall på hvor mange som jobber i kulturskolene i Norge (Kulturskoleutvalget, 2010, s. 70). GSI-tallene for 2019-2020 viser at 82% av undervisningspersonalet på kulturskoler er ansatt i deltidsstillinger (785 av de 4374 kulturskoleansatte i Norge jobber heltid, resten deltid) (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kommer også frem i en spørreundersøkelse sendt ut til kulturskolerektorer som svarte at 81% svarte av de ansatte var deltidsansatte (Berge et al., 2019, s. 137). Disse tallene fanger som tidligere nevnt ikke opp om samme person er registrert i flere ulike kommuner.

Noen kulturskolelærere jobber frivillig deltid og ønsker ikke heltidsjobb. Dette kan ha sammenheng med at det er vanlig å kombinere lærerstilling i kulturskolen med å være utøvende musiker og kunstner (s. 44). Andre ønsker deltid siden det er krevende å kombinere arbeidstiden med familieliv og fritid, eller de mener det er for arbeidskrevende å ha full stilling i kulturskolen, siden de har behov for mer egenøving, trening og forberedelse enn det som er lagt inn i stillingen (Berge et al., 2019, s. 138; Kalsnes, 2014b, s. 43).

Ifølge Kulturskoleundersøkelsen (Kulturskoleutvalget, 2010, s. 76) var 73% av kulturskolenes kombinerte stillinger i samarbeid med grunnskolen. Tallene i denne undersøkelsen er usikre, men antyder at stillingskombinasjonen kulturskole/grunnskole er vanlig blant ansatte i kulturskolen. Aadnøy undersøkte i sin masteroppgave hvor vanlig kombinerte stillinger var. Hun bestilte en rapport fra KS som hentet ut fødselsnummeret til ansatte i kommunale kulturskoler og koblet disse mot ansatte i grunnskolen med samme fødselsnummer. Disse tallene inkluderte alle fast ansatte, ikke kun lærere, og viste at 13,1% kulturskoleansatte også jobbet i grunnskolen (Aadnøy, 2017, s. 39). Dette tallet inkluderte kun lærere som har to ulike stillinger, og ikke lærere som er ansatt i en kombinert stilling, eller som leies ut fra kulturskole til grunnskole. Til sammenlikning viser GSI-tallene for 2019-2020 at kulturskolene samlet bruker 5% av undervisningsårsverkene på samarbeid med grunnskole; 2% finansiert av kulturskolen, og 3% refundert av grunnskolen (1816,13 årsverk: undervisning; 36,75 årsverk: undervisning samarbeid finansiert av kulturskolen; 54,8 årsverk: refundert fra grunnskolen) (Utdanningsdirektoratet,

2019). Dette tyder på at kombinerte stillinger i grunnskole og kulturskole er vanligere enn det som kommer frem gjennom GSI-tallene.

Det finnes altså ingen sikre tall om hvor mange som arbeider i kombinerte stillinger, men ca 82% av kulturskoleansatte er ansatt i deltidsstillinger, 13,1% av kulturskoleansatte har også stillinger i grunnskole og 5% av årsverkene i kulturskolen går til samarbeid med grunnskole. Hvis man går ut fra at 13,1% av kulturskoleansatte arbeider i kombinerte stillinger vil dette uansett være en forholdsvis vanlig «stillingstype» i kulturskolesammenheng.

1.3.2 Oppfordring til samarbeid

Kulturskolen som skoleslag er lovpålagt i alle kommuner gjennom opplæringsloven §13-6: «Alle kommuner skal, aleine eller i samarbeid med andra kommuner, ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet ellers» (Opplæringslova, 1998).

Kulturskolen skal altså ifølge loven organiseres i sammenheng med skoleverket og kulturlivet. Gjennom planverket i grunnskole og kulturskole, politiske meldinger, utredninger og strategidokumenter oppmuntres det videre til samarbeid og kombinerte stillinger mellom skoleslagene (Berge et al., 2019, s. 45). I grunnskolen kommer tanken om samarbeid til syne flere steder i den gjeldende læreplanen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et eksempel fra musikkdelen av planen er: «Samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere og samarbeid mellom grunnskole og kulturskole muliggjør møter med kunstuttrykk av høy kvalitet og gir elevene anledning til å være medskapende i arbeids- og formidlingsprosessen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

I kulturskolen bruker de fleste kulturskoler rammeplanen *Mangfold og Fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016). Her kan man lese at kulturskolen skal samarbeide med blant annet grunnskolen for å medvirke til å styrke kulturlivet og kompetansen lokalt.

Samarbeidet mellom kulturskole og grunnopplæring bør foregå både på elevnivå, lærernivå og ledernivå. Det kan for eksempel være samarbeid om

store forestillinger og produksjoner som gjenspeiler kulturelt mangfold, integrering av kunst- og kulturperspektivet i fag, utstyr og lokaler, utvikling av metoder og læringsmiljø, pedagogisk veiledning og kulturskolen som utstillings- og konserttilbyder. (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8-9)

Både grunnskole og kulturskole oppfordres altså til samarbeid og kombinerte stillinger, men ansvaret for å utforme og realisere stillingene ligger ifølge Berge et al. på kommunen: «På tross av de sterke statlige føringene om samarbeid er det likevel den enkelte kommune som skoleeier og arbeidsgiver som bærer hele ansvaret for å realisere samarbeid og kombinerte stillinger» (Berge et al., 2019, s. 46).

1.3.3 Endringer i yrkesfeltet

Kulturskolen har gjennomgått store endringer de siste årene som er viktig for innføringen av kombinerte stillinger. I 1997 ble musikk- og kulturskolene lovfestet i alle kommuner først gjennom § 42 c i grunnskoleloven og senere § 13–6 i opplæringsloven (Berge et al., 2019, s. 19). Utvidelsen fra musikk-skole til kulturskole, og til samarbeid med skoleverket og kulturlivet, har utvidet kulturskolens ansvarsområde og slik kulturskolelærernes yrkesfelt. Kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) er utformet av Kulturskolerådet, og er kun en veiledende rammeplan, i motsetning til grunnskolens forskriftsfestede læreplan. Rammeplanen er vedtatt lokalt i svært mange kommuner (Berge et al., 2019, s. 153), og er slik førende for kulturskolen i mange kommuner.

Utvidelse av kulturskolens ansvarsområde og kulturskolelærernes yrkesfelt kommer særlig til uttrykk gjennom innføringen de tre ulike programmene «bredde, kjerne og fordypning» og «kulturskolen som ressurscenter». Gjennom å innføre tre ulike programmer med ulike profiler og målsetninger beskrives kulturskolens innhold tydeligere, og det åpnes opp for fleksibilitet i tilbudene (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 10-11). Kjerneprogrammet viser til den tradisjonelle kulturskoleundervisningen med enetimer for motiverte elever. Breddeprogrammet er gjerne gruppeundervisning og har blant annet personlig utfoldelse som et mål. Breddeprogrammet gir kulturskolen flere og mer varierte elevgrupper, og legger også opp til mer samarbeid

med blant annet grunnskole og kulturskole. Fordypningsprogrammet er for elever med særlig interesse og egeninnsats (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 10-11). Disse tre programmene utvider kulturskolens ansvarsområde, og tydeliggjør forventningen om samarbeid. Det utvidede ansvarsområdet og forventningen om samarbeid legger opp til en overlappning med grunnskolen gjennom for eksempel kombinerte stillinger. Musikk lærere i kombinerte stillinger kan slik sees som et resultat av kulturskolens utvidede ansvarsområde.

I rammeplanen finner vi også grunntanken om «kulturskolen som ressurs senter», som viser til at kulturskolen skal ha forpliktende samarbeid med blant annet grunnskolen, og «medvirke til å styrke kompetanse og kulturell utfoldelse i lokalsamfunnet» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8).

Kulturskolen har endret seg fra å tilby kun enetimeundervisning i klassisk musikk, til å være et lovpålagt tilbud med flere kunstfag, med ansvar for å være et ressurs senter i lokalmiljøet. Musikkundervisning foregår i grunnskole, kulturskole, videregående skole, men også det frivillige kulturlivet og uformelle kontekster (Kulturskoleutvalget, 2010). Kulturskolen er på denne måten tett sammenvevd med den lokale kulturen (Berge et al., 2019, s. 11). Kulturskole lærere vil med andre ord måtte forvente å arbeide i, eller samarbeide med, andre aktører og institusjoner. Kulturskole lærere har gjennom dette fått et utvidet yrkesfelt (Kalsnes, 2014b; Karlsen, 2017; Westby, 2017a). En slik endring fører til diskusjon om hva en kulturskole skal være.

Rammeplanen ble utformet i samarbeid med kulturskolefeltet, og kan betraktes som et uttrykk for diskursene i feltet gjennom å være et produkt av utdannings- og kulturlivet (Ellefsen, 2017, s. 3). Ifølge Ellefsen blir den slik et felles uttrykk for kulturskolefeltet: «Det nye rammeplanverket representerer et forsøk på å møte bestemte utfordringer knyttet til kulturskolenes sammensatte samfunnsoppdrag, i særdeleshet mangelen på felles normer for faglig og pedagogisk kvalitet, ulike forventninger om læringsutbyttet, og vedvarende sosial skjevhet i deltakelse og rekruttering» (Ellefsen, 2017, s. 2). Rammeplanen fungerer samlende, men blir også en slags «uttynningsprosedyre». Gjennom at rammeplanen sier hva en kulturskole skal

være utelukker den også muligheter (Ellefsen, 2017, s. 3). Berge et al. hevder at «Kulturskolen er i en brytningstid, der introduksjonen av både nye tilbud og kunstformer og nye virkeområder fører til forhandlinger om hva som er skoleslagets sjel» (Berge et al., 2019, s. 169). Kulturskolen forsøker å være en «både-og-arena» og kan ses som et «felt i spagat» (Berge et al., 2019, s. 11).

Selv om det innføres ny læreplan i grunnskolen fra høsten 2020, LK20, har jeg i denne oppgaven valgt å forholde meg til den gjeldende læreplanen, LK06, som er planen intervjupersonene har forholdt seg til. Kulturskolens rammeplan og LK06, bygger begge på «et verdigrunnlag solid forankret i diskurser om helhetlig og allmenn danning, samfunnsdeltakelse og livsmestring» (Ellefsen, 2017, s. 8-9). Grunnskolen er lovpålagt å følge den overordnede delen hvor disse diskursene kommer tydelig frem, og kulturskolen oppfordres også til å la seg inspirere av denne (Norsk Kulturskoleråd, 2015, s. 28). I kulturskolens rammeplan kommer diskursene frem gjennom utvidelsen av kulturskolens ansvarsområde og kulturskolen som lokalt ressurscenter. Skoleslagene kan slik sies å bygge på det samme grunnlaget. Ellefsen hevder på den andre siden at danningstankegangen i begge skoleslagene kontrasteres med en mål-middeltankegang med fagorienterte ferdighetsmål (Ellefsen, 2017, s. 9). Dette ser man i skolens kompetansemål i fagene, og kulturskolens mål.

Kulturskolene har utvidet seg fra en hierarkisk oppbygning av feltet, med tydelige roller og hierarkier og den klassiske musikkutøveren på toppen til et mer fragmentert og variert yrkesfelt (Angelo, 2014; Dyndahl, 2017; Karlsen, 2017, s. 63; Westby, 2017a). Innen musikk har feltet endret seg fra klassisk repertoar til et sjangerlandskap der lærere i tillegg forventes å undervise for eksempel i norsk og internasjonal populær- og tradisjonsmusikk. En slik endring gir også lærerne muligheten til å forme og omforme sine yrkesarenaer (Karlsen, 2017, s. 64). Selv om kulturskolen ikke lenger kun er en musikkskole, er det fortsatt tydelig i kulturskolens rammeplan at den tradisjonelle, klassiske instrumental- og sangopplæringen fortsatt er kulturskolens «grunnmur» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 56). Også ifølge Ellefsen ser man i rammeplanens oppbygning og språk at selv om andre tilbud er inkludert, er rammeplanen fortsatt bygd på den klassiske musikktradisjonen (Ellefsen, 2017, s. 8)

Musikklærernes utvidede yrkesfelt må sees i sammenheng med samfunnets utvikling. Karlsen viser til sammenhengen mellom musikk og musikkpedagogikk, og samfunnet på denne måten: «Omdreiningspunktet – samfunnsperspektivet – står fast, men som samfunnet selv vil det likevel alltid være i bevegelse og endring» (Karlsen, 2017, s. 65). Hun hevder at endringer i samfunnet vil føre til endringer også i musikk og musikkpedagogikk. Ifølge Karlsen (2017, s. 63) har endringene i yrkesfeltet sammenheng med endringene i samfunnet; fra det tradisjonelt moderne med tydelige yrkesroller og en enhetlig/stabil faglig identitet, til et postmoderne samfunn, med mer fragmenterte faglige identiteter. En endring fra å være *pianolærer* til å være *kulturskolelærer* er ikke bare en språklig endring, men også en innholdsmessig og holdningsmessig endring.

1.4 Tidligere forskning

Berge et al. (2019, s. 41) hevder at samarbeidet mellom grunnskole og kulturskolen er økende, men at tette bånd fortsatt er uvanlig. Forskningsfeltet om samarbeid mellom grunnskole og kulturskoleer også et felt i utvikling. Brøske Danielsen (2017, s. 238) hevder feltet underforsket, men at forskningen om feltet er økende, mens Berge et al. (2019, s. 41) viser til et forskningsfelt i vekst. I årene etter kulturskolens rammeplan kom i 2016 har det skjedd en økning i forskning på samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, noe man blant annet kan se i IRISforsk-antologien (Rønningen, Rønning & Angelo, 2017) og forskningsrapporten *Kultur + skole = sant* (Berge et al., 2019). Selv om det finnes lite forsknings- og utviklingsarbeid om kombinerte stillinger finnes det forskning som berører temaet. Jeg vil nå vise til forskning om temaet ved først å presentere forskning på musikk læreres identitet og profesjon før jeg gradvis kommer direkte inn på kombinerte stillinger.

1.4.1 Doktoravhandlinger

Jeg har ikke funnet doktoravhandlinger som handler direkte om kombinerte stillinger, men flere relevante doktoravhandlinger innen temaer som musikk læreres identitet og

profesjonsforståelse. To av doktoravhandlingene inneholder blant annet også intervjuer med lærere i kombinerte stillinger. Jeg trekker her frem tre avhandlinger som er relevante for mitt teoretiske rammeverk.

Bouijs doktoravhandling omhandler hvordan musikk lærere blir sosialisert inn i rollen som musikk lærer (Bouij, 1998). Studien bygger på intervjuer og spørreskjemaer med musikk lærer studenter og viser at studentene plasserer seg i ulike rolleidentiteter som musiker eller lærer, men også for eksempel som klassisk klarinett lærer. Disse rolleidentitetene blir bygget opp av personene rundt. Bouij hevder også at det er et hierarki, der den utøvende musikeren står på toppen og den brede musikk læreren på bunn.

I Angelos doktoravhandling undersøker hun tre musikk læreres profesjonsforståelse, altså lærerens oppfattelse av sitt yrkesmandat, gjennom tematiske narrative studier (Angelo, 2012). En av lærerne jobber i det Angelo kaller en samordnet stilling, en kombinert stilling som inneholder blant annet grunnskole og kulturskole. Ifølge Angelo ser denne læreren på seg selv som musikk lærer, og ikke kun fløyte lærer. Angelo hevder at hvordan læreren ser på seg selv fører til ulike profesjonsforståelser. Profesjonsforståelser viser ulike forståelser av undervisningsfaget og kompetanse. I det etablerte kulturskolefeltet vil man nok si at fløyte læreren har dybdekompetanse, mens musikk læreren i grunnskolen har breddekompetanse. Dette synet er et eksempel på å plassere faget utenfor eleven, ved at læreren har en dybdekompetanse i faget. Ifølge Angelo viser læreren i samordnet stilling en profesjonsforståelse som heller plasserte faget i eleven, med en dybdekompetanse i eleven. Ved å plassere musikk faget i eleven, vil kompetanse om den enkelte elevs musikalske utvikling, et kunnskapsgrunnlag om enkeltmennesket og dens lokalkultur gi dybdekompetanse. Læreren kan slik ha behov for ulike profesjonsidentiteter som bygger på ulike profesjonsforståelser i ulike musikk læreryrker (Angelo, 2012, s. 143-144).

Jordhus-Liers undersøker i sin doktoravhandling kulturskole læreres profesjonsidentiteter. Dette gjør hun gjennom diskursanalyse av kvalitative intervjuer med 16 lærere. Jordhus-Lier kom frem til seks ulike subjektposisjoner: musikk lærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer, coach og kulturskole lærer. De fleste

lærerne vekslet mellom ulike subjektposisjoner (Jordhus-Lier, 2018, s. 191-192). Noen av lærerne jobber i ulike typer kombinerte stillinger. Jordhus-Lier påpeker også at ikke alle profesjonsidentiteter og lærerkompetanser vil passe til den samme typen arbeid (Jordhus-Lier, 2018, s. 207-208). For eksempel ønsker ikke alle kulturskolelærere kombinerte stillinger. Noen ønsker kanskje heller å være utøvende musikere eller å arbeide som spesialist i flere ulike kulturskoler.

1.4.2 Andre forskningsprosjekter

Det finnes forskning som er rettet mer direkte mot kombinerte stillinger. Forskningsrapporten *Kultur + skole = sant* (Berge et al., 2019) ble bestilt av Utdanningsdirektoratet for å få mer kunnskap om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, deriblant kombinerte stillinger. Deler av boken *Kunstner eller lærer* (Angelo & Kalsnes, 2014) berører temaet direkte. Det finnes også ulike fagfelleverderte artikler fra tidsskrifter og antologier.

En type samarbeid mellom grunnskole og kulturskole er klassekorps og -orkester (Brøske Danielsen, 2017; Fjeldstad, 2017). Jeg har som tidligere nevnt valgt å ikke inkludere denne type undervisning i kombinerte stillinger, og dermed heller ikke forskning.

Annen forskning kommer også inn på kombinerte stillinger på grunn av lærernes utvidede yrkesfelt og hvordan dette bør påvirke lærerutdanningen (Brøske Danielsen & Johansen, 2012a, 2012b; Graabæk Nielsen & Westby, 2012; Johansen, 2012; Sagmo Aglen, 2018; Sagmo Aglen & Karlsen, 2017). Hovedtrekket er at det er et behov for å ha mer kunnskap om kombinerte stillinger og samarbeid, og at undervisningen av lærerstudenter må tilpasses yrkesfeltet, enten samlet i en utdanning eller i flere ulike kvalifiseringsveier. Dette ligger litt til siden for mitt tema, så jeg vil ikke gå tettere inn på dette.

Innen temaet kombinerte stillinger har jeg altså funnet forskning om skolekonsepter og viktigheten av ledelse (Angelo & Emstad, 2017; Emstad & Angelo, 2018) utvidelse av yrkesfeltet (Kalsnes, 2014a, 2014b; Karlsen, 2017; Westby, 2017a),

undervisningsfaget musikk (Westby, 2017b) og en masteroppgave om kulturskolelæreres meninger om kombinerte stillinger (Aadnøy, 2017).

Skolekonsepter og viktigheten av ledelse

Angelo og Emstads (2017) diskursteoretiske forskning om skolekonsepter og verdibasert ledelse er et større forskningsprosjekt om kombinerte stillinger. I to artikler sammenliknes tre caser av samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Det er ikke spesifisert om dette er de samme casene. Angelo og Emstad (2017) hevder at samarbeid mellom skoler bygger ulike diskurser om hva godt samarbeid skal være, og utvikler tre lokale skolekonsepter for samarbeidene: den lokalkulturorienterte skolen, den profesjonelle skolen og den ungdomskulturorienterte skolen. Skolekonseptet påvirker for eksempel samarbeidenes mål, innhold, retning, lærerressurser, kompetanse og strukturer.

De tre delstudiene bygger på ulike metoder, teorier og problemstillinger som så analyseres diskursteoretisk, noe som påvirker undersøkelsens reliabilitet. De ville ikke nødvendigvis kommet frem til de samme skolekonseptene hvis de hadde byttet om på metoder, teorier og problemstillinger i delstudiene. Angelo og Emstad påpeker at denne artikkelen er ment som et innlegg i en debatt. Deres hovedfunn om at samarbeid mellom grunnskole og kulturskole foregår på ulike måter og med ulike mål, og at skolekonsepter kan brukes til å sammenlikne disse, er fortsatt valide. For å få til effektive samarbeid er det viktig å ha en enighet om et gjennomført skolekonsept, fra overordnede plandokumenter og ledere ned til lærerne som utfører undervisningen. Emstad og Angelo (2018) viser også til at en suksessfaktor ved alle casene er verdibasert ledelse, og at lederne verdsetter musikkens egenverdi. Dette er et viktig poeng siden det ligger få føringer for samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, og at samarbeidene derfor må utarbeides lokalt.

Utvidelse av yrkesfeltet

Kalsnes (2014b) hevder at lærere i estetiske fag har et mangfoldig yrkesfelt som krever ulike kompetanser, og at kulturskolen som ressurscenter fører til større variasjon både i undervisningsoppgaver og arbeidsoppgaver for kulturskolelærere (Kalsnes, 2014b, s. 52). Kalsnes mener samarbeid da blir et nøkkelord for utvikling av yrkesfeltet, mellom sektorer, skoleslag, frivillighet, lærere, kunstnere, utdanning av lærere og kompetanseutvikling. For å samarbeide godt blir det viktig å kjenne samarbeidspartnerne og deres utfordringer.

Kalsnes (2014a) påpeker også på at kulturskolen som ressurscenter etterlater kulturskolerollen i et krysspress på institusjonelt, kollektivt og individuelt nivå, noe som kan føre til profesjonsdilemmaer. Hun viser til at lærere kan ha en profesjonell identitet som inneholder flere ulike læreridentiteter og kunstneridentiteter, og at utviklingen av disse ulike identitetene henger sammen med endringene i kulturskolens mandat og oppgaver (Kalsnes, 2014a, s. 117-119). Ved at lærerne ikke «låses» i en yrkesidentitet og en yrkesrolle kan lærerens faglige spillerom og kulturskolen som lokalt ressurscenter utvikles kontinuerlig videre (Kalsnes, 2014a, s. 122).

Westby (2017a) viser til at endringen i yrkesfeltet også endrer kulturskolelærernes kompetansebehov og standarder i profesjonen siden læreren kan ha undervisningsoppgaver i flere opplæringsarenaer. Innføringen av de nye programmene krever ny kompetanse hos lærerne (Westby, 2017a, s. 117). I et sammensatt yrkesfelt blir det å vurdere de ulike kontekstene og læreplaner i seg selv en viktig kompetanse for at lærerne skal kunne finne det profesjonelle handlingsrom i ulike kontekster.

Karlsen (2017) omtaler også musikk lærerens yrkesfelt. Hun hevder det har blitt sterkt utvidet fra et hierarkisk miljø med den klassiske utøveren på toppen på 90-tallet til et mer blandet og fragmentert yrkesfelt. «Fra et relativt snevert fokus på «skolemusikk» har altså faglærere i musikk nå en uttalt og rammeplanfestet svært utvidet yrkesarena» (Karlsen, 2017, s. 63). Det forventes nå at musikk lærere i kulturskolen kan bidra i samarbeid med ulike skoleslag og en rekke andre aktører. Musikk læreren må være en

helhetlig «musiker-pedagog» som behersker å undervise og å orientere seg og sine elever i et mangefasettert sjangerlandskap.

Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole

En lærer i kombinert stilling blir slik en del av kulturskolens utvidede virksomhet, og underviser i to skoleslag. Westby hevder at musikkfaget ikke er det samme undervisningsfaget i grunnskole og kulturskole, siden musikkfaget bygger på ulike kontekster og læreplaner. For å få frem dette har hun utvidet Frede V. Nielsens modell for basisfag og undervisningsfag til å inkludere musikkfaget i grunnskolen og i kulturskolen. Her tydeliggjør hun at selv om musikk er et basisfag er det også to ulike undervisningsfag i grunnskole og kulturskole. Modellen viser også at undervisningsfagene kan påvirkes av basisfaget musikk, av skoleslagene og av samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Det blir altså viktig å både forholde seg til at musikk er ulike undervisningsfag, og til selve samarbeidet mellom skoleslagene (Westby, 2017b, s. 151).

Westby har også sammenliknet kategoriene eleven, mål, undervisningsinnhold, organisering og vurdering i grunnskole og kulturskole, og laget en tabell over dette. Denne sammenlikningen viser at det er relativt store forskjeller i behovet for lærerkompetanse. Musikklærere i kombinerte stillinger bør være bevisst forskjellene mellom undervisningsfagene, og ha kompetanse til å bytte mellom dem. Westby mener kombinerte stillinger kan være med på å «sikre den kvalitet i kunst- og kulturoplæringen som læreplanen for grunnskolen og rammeplanen for kulturskolen forutsetter» (Westby, 2017b, s. 152).

Kulturskolelærere om kombinerte stillinger

Artiklene jeg har henvist til ovenfor beskriver temaene yrkesfeltet, lærerkompetanse og fag, og omhandler kombinerte stillinger. Med unntak av Angelo og Emstad er artiklene ikke del av større empiriske forskningsprosjekter.

Aadnøy (2017) har skrevet en masteroppgave som direkte omhandler kombinerte stillinger. Her presenterer hun kulturskolelæreres meninger om kombinerte stillinger som en type samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Undersøkelsen baserer seg på et kvantitativt spørreskjema med en likertskala der svaralternativene viser hvor positiv eller negativ kulturskolelæreren er til et utsagn (Aadnøy, 2017, s. 34-35). Av kulturskolelærerne var 40% positive, 30% nøytrale og 31% negative til kombinerte stillinger. Generelt var høyt utdannede kvinner på 31-40 år de mest positive, og de mest negative var fagutdannede over 60 år. Aadnøy var overrasket over at ikke flere var positive til kombinerte stillinger, og mente det kunne forklares med blant annet uavklarte forhold om kombinerte stillinger (Aadnøy, 2017, s. 77). Det var betydelig flere som mente kombinerte stillinger ga gode «synergier» enn som var positive til kombinerte stillinger; 56% var positive, 29% nøytrale og 15% negative. Aadnøy mente dette kan ha sammenheng med at synergier er mer objektivt, og ikke innebærer egen innsats (Aadnøy, 2017, s. 72). Hun hevdet kulturskolelærere har tro på at kombinerte stillinger selv om slike stillinger kan føre til profesjonsdilemmaer, og læreren ikke ønsker seg en slik stilling selv (Aadnøy, 2017, s. 72-75). 42% av lærerne kunne ikke tenke seg en kombinert stilling fordi deres profesjonsidentitet hører hjemme i kulturskolen (Aadnøy, 2017, s. 76).

1.5 Hvorfor min oppgave

Per dags dato finnes det en liten, men økende mengde forskning om kombinerte stillinger. Det er få større empiribaserte forskningsarbeider om kombinerte stillinger, og det virker tilfeldig hvilke temaer det er forsket på. Det oppfordres til kombinerte stillinger, det er forsket på utvikling i kulturskolens virksomhet, på hvordan ledelse påvirker samarbeid om kombinerte stillinger, på forskjeller mellom undervisningsfaget musikk i grunnskole og kulturskole, og på hvor positive kulturskolelærere er til kombinerte stillinger.

Det finnes noen eksempler på at lærere i kombinerte stillinger er intervjuet med tanke på profesjon og identitet, men i disse studiene har ikke intensjonen vært kunnskap om kombinerte stillinger. Jeg har derfor valgt å undersøke lærernes erfaringer med kombinerte stillinger. Siden de kombinerte stillingene ikke kan oppstå uten at rektorene i

grunnskole og kulturskole også ønsker det, har jeg valgt å også intervjuere rektorene i de samme kommunene. Disse tre kombinerte stillingene vil kun fungere som tre «stikkprøver», men jeg håper disse kan bidra til kunnskap om kombinerte stillinger og hva man bør være oppmerksom hvis man skal ha en videre utvikling av kombinerte stillinger.

1.6 Disposisjon

I det neste kapittel vil jeg presentere mitt teoretiske rammeverk med profesjonsteori, diskursteori og identitetsteori. I kapittel 3 vil jeg vise hvorfor jeg har valgt kvalitative semistrukturerte intervjuer og hvordan dette ble gjennomført. Videre går jeg inn på diskursanalyse som metode, og reflekterer rundt oppgavens reliabilitet og validitet. I kapittel 4 vil jeg presentere resultatene fra intervjuene ved å presentere ulike diskurser om kombinerte stillinger og lærerens identitet. I kapittel 5 presenterer jeg resultatet og drøfter dette i lys av diskursteori, profesjonens tre aspekter og identitetsteori, og kommer med noen tanker om mulige konsekvenser for praksis veien videre for kombinerte stillinger.

2. Teori

2.1 Profesjonsteori og diskurs i sammenheng med oppgaven

I kapittel 1 viste jeg til jeg at grunnskole og kulturskole oppfordres til samarbeid, også om kombinerte stillinger, og at kulturskolelæreren har fått et utvidede yrkesfelt.

Gjennom intervjuer ønsker jeg å få frem lærerens og rektorens erfaringer med kombinerte stillinger. For å gjøre dette har jeg valgt å bruke et multiperspektivistisk rammeverk med profesjonsteori, diskursteori og identitetsteori. Ved å bruke et multiperspektivistisk rammeverk kan man få frem områdets kompleksitet ved å se det fra flere vinkler (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 154). Dette er spesielt nyttig siden lærere i kombinerte stillinger er et forholdsvis lite utforsket område (Brøske Danielsen, 2017, s. 238). Mitt teoretiske rammeverk bygges opp med en hovedvekt på profesjonsteori (Molander & Terum, 2008a) som jeg bruker til å sette den kombinerte stillingen og musikk læreren inn i en større kontekst. Med profesjonsteorien løfter jeg også blikket fra den enkelte musikk læreren til det større bildet. Gjennom diskursteori (Laclau & Mouffe, 2001) ønsker jeg å få en forståelse av intervju personenes erfaringer med kombinerte stillinger, og å legge en bakgrunn med diskursteoretiske grunnprinsipper og begreper som jeg benytter videre i metodekapitlet, der jeg bruker diskursanalyse som metode. Identitetsteori (Bernard, 2005; Gee, 2001; Giddens, 1991; Hall, 1992) vil bli benyttet som en støteteori og kobler profesjon og diskurs tilbake til læreren igjen ved å vise hvordan musikk lærerens identitet og profesjonsidentitet påvirkes av kombinerte stillinger.

I et multiperspektivistisk rammeverk med diskursteori er det viktig at teoriene tilpasses slik at de passer sammen (Jordhus-Lier, 2018). I dette tilfellet bygger teoriene på den samme grunntanken, og trenger derfor lite tilpasning. I kjernen av diskursteori ligger en forståelse av at man konstruerer verden gjennom språk og det sosiale (Laclau & Mouffe, 2001, s. 15). Profesjonsteorien baserer seg på de samme grunnprinsippene og teoriene kan dermed tilpasses til hverandre (Jordhus-Lier, 2018, s. 56). Identitet henger også tett sammen med diskurser: Diskurser utvikles av sosial

handling og av identitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18). Teoriene utfyller hverandre på en god måte, og gir meg et mer nyansert bilde av kombinerte stillinger.

I dette kapittelet vil jeg nå presentere profesjonsteori, diskursteori, og identitetsteori. Jeg presenterer grunnprinsipper og viktige begreper jeg benytter videre, og vise til hvordan de ulike teoriene er relevante for mitt masterprosjekt. På denne måten ønsker jeg å åpne opp for å bruke teoriene som linse for å få frem resultater fra empirien.

2.2 Profesjonsteori

2.2.1 Hvorfor profesjonsteori

Profesjonsteorien utgjør hovedvekten av mitt teoretiske rammeverk, og plasserer musikk læreren inn i sammenheng med føringene som ligger i skoleslagene og profesjonen. Jeg vil basert på Molander og Terum (2008b) presentere hvordan profesjoner kan sies å kjennetegnes av tre ulike aspekter ved profesjonen: samfunn, fag og kollegium. Gjennom disse tre aspektene vil jeg plassere musikk læreren og de kombinerte stillingene i en større sammenheng, og kunne se hva som påvirker de kombinerte stillingene.

2.2.2 Hva er profesjonsteori

Profesjonsteori er teorien om profesjoner, og dreier seg om ulike typer yrker. Leger og advokater blir for eksempel sett på som klassiske profesjoner. Det finnes mange ulike perspektiver på hva som defineres som er en profesjon gjennom å vektlegge ulike kjennetegn (Brøske Danielsen & Johansen, 2012b, s. 32). Jeg har valgt å basere meg på Molander og Terums forståelse av profesjon. De definerer profesjoner slik:

Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjonen ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgavens samfunnsmessige betydning og av deres karakter av det vi har kalt «praksis». Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta

oppgaver av allmenn interesse. Videre har det tillit til at profesjonen som en sammenslutning vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon knyttes bestemte normative føringer. (Molander & Terum, 2008b, s. 20)

Her trekker Molander og Terum frem ulike kjennetegn som til sammen viser til hva en profesjon er. Kjennetegnene kan vektet ulikt i forskjellige yrker uten at dette gjør at de ikke kan defineres som profesjoner. Dette åpner opp for å skille mellom sterke og svake profesjoner. De sterke er de klassiske profesjonene som for eksempel leger og advokater. De kjennetegnes av at profesjonene selv har kontroll på utvikling og forvaltning av kunnskapsgrunnlaget de bygger profesjonen på, og at dette ikke er ordinær allmennkunnskap i samfunnet. De svake profesjonene omtales også som semiprofesjoner siden disse ikke oppfyller alle kravene til en profesjon i like stor grad. Semiprofesjonen kan være på vei til å bli en profesjon (Freidson, 2001, s. 90). Når Heggen skal vise til eksempler på semiprofesjoner trekker han frem blant annet lærere (Heggen, 2008, s. 328). Angelo og Georgii-Hemming omtaler både lærere og musikere som semiprofesjoner, og begrunner dette med at lærere og musikere er «mindre selvstendige, med lavere status og med et mindre vitenskapeliggjort kunnskapsgrunnlag enn fullverdige profesjoner» (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 27-28). Dette bygger de på at lekmenn potensielt kan ha hverdagslig kunnskap om yrkene gjennom for eksempel selv å ha vært elev i skolen/spille musikk, og kan tenkes å ha innflytelse på hva musikeren/læreren bør gjøre og ha kunnskap om. Det er heller ingen sertifiseringsordning for musikere eller lærere. Musikklærere kan slik sies å være en semiprofesjon. (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 27-28) Grunnskolelærere har et offisielt utdanningskrav for å få fast jobb, men ikke i kulturksolen (Kalsnes, 2014c, s. 43). Det oppfordres i rammeplanen til å ansette kulturksolelærere med kunstfaglig og pedagogisk utdanning (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 16-17). En viktig del av å bli en fullverdig profesjon er å skille ut profesjonen og profesjonens kunnskap, og slik ekskludere lekmenns innflytelse over profesjonen (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 27-28), noe som ikke er gjort for musikklærere.

2.2.3 Tre aspekter ved profesjon

Profesjonsteori er som nevnt en teori med mange ulike definisjoner. Definisjonene på profesjoner blir ofte til lange forklaringer som gjør det utfordrende å sammenlikne ulike teoriforståelser. Abbot (1988, s. 318) hevder at en profesjon ikke kan ha en objektiv definisjon på grunn av makten og viktigheten profesjonene har i vår kultur. Noen felles kjennetegn er likevel framtrepende i flere ulike definisjoner. Jeg har gruppert disse kjennetegnene slik; 1) samfunn, 2) fag og 3) kollegium. I Molander og Terums definisjon ovenfor antydes det at profesjonen baseres på tre ulike aspekter (Molander & Terum, 2008b, s. 20). Både i rapporten «Om lærerrollen» (Kunnskapsdepartementet, 2016) og i Jordhus-Liers doktoravhandling (Jordhus-Lier, 2018) kan en slik tredeling leses frem som en forståelse av Molander og Terum. Det er også synlig i Angelo og Georgii-Hemmings artikkel «Profesjonsforståelse»:

En profesjon kan altså forstås som en (i) en yrkesgruppe med et særskilt mandat og ekspertise. Det å være profesjonell handler da om (ii) å utøve arbeidet sitt på en god og kvalifisert måte. I profesjonaliseringsprosesser, når en gruppe aspirerer mot å bli en profesjon med kontroll over sin egen kunnskap og kvalitetsnormer forutsettes det (iii) refleksjon og verbalisering av kunnskapen og kvaliteten i den spesifikke yrkesvirksomheten. (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 28)

Disse tre aspektene ved profesjonene glir inn i hverandre, og kan være ulikt vektet i ulike profesjoner. I definisjonen over vil for eksempel grovt sett (i) mandatet tilsvare 1) samfunn, (ii) godt kvalifisert tilsvare 2) fag, og (iii) refleksjon og verbalisering tilsvare 3) kollegium. I ulike definisjoner vektlegges ulike typer kjennetegn. I korte definisjoner henvises det ofte til kun de to første aspektene, men i mer utførende tekster er kollegium med, selv om det til tider slås sammen med fag og skjønn. Denne tredelingen tydeliggjør likevel hva som kreves for at et yrke skal kunne omtales som en profesjon, og er også nyttig for å sette profesjonen inn i en større sammenheng. I det følgende viser jeg til noen eksempler på slik tredeling og redegjør for meningsinnholdet i disse kategoriene.

Samfunn

En profesjonsutøver oppfyller et samfunnsmandat, og er utdannet til å fylle dette. Det politiske fellesskapet må ha tillit til at profesjonen har ekspertisen som gjør at de kan oppfylle mandatet. Profesjonsbegrepet bygger videre på en kunnskapsmessig asymmetri, gjennom at ikke all kunnskap som trengs for å håndtere bestemte praktiske problemer er allment tilgjengelige, en lekmann kan ikke klare det selv. På denne måten oppstår det et behov for profesjoner som formidler og fortolker kunnskap for lekfolket. Dette baserer seg på et tillitsbasert ansvar ved at de profesjonelle har den kompetansen de trenger (Molander & Terum, 2008b, s. 14). Gjennom denne tilliten får man retten til å utføre visse arbeidsoppgaver. Ifølge Molander og Terums kjennetegn på profesjoners praksis yter profesjonsutøverne en tjeneste for klienter og er slik praksisrettet (Molander & Terum, 2008b, s. 19). Samfunnsaspektet gjelder altså samfunnets behov for praksisrettet ekspertise og prosessene rundt dette.

Fag

Faglig krever profesjonen at profesjonsutøveren har den rette utdanningen og høy faglig kompetanse. Dette er viktig for å kunne garantere at arbeidsoppgavene blir utført på en god og kvalifisert måte. I profesjoner må yrkesgruppene ha høy faglig kompetanse og kontroll over sine arbeidsoppgaver. Dette henger sammen med mange ulike aspekter. For å sikre kompetansen skal profesjonen ha monopol på yrket, man må ha utdanning for å kunne arbeide der. Det skal være autonomi, det vil si at profesjonen skal selv kunne avgjøre internt hvordan de utfører arbeidsoppgavene. Yrket skal være politisk konstituert ved at det er en politisk delegering av ansvar til profesjonen. Det skal være et institusjonelt imperativ slik at tjenesteorden ikke blir avhengig av den enkeltes moral, men heller av profesjonens felles normer. Den profesjonelle sammenslutningen til å være en kollektiv aktør er også en viktig del av det å være en profesjon (Molander & Terum, 2008b, s. 19).

Profesjoner består av en sammensmelting av kunnskap fra ulike fagfelt og ulike typer kunnskap som smelter sammen og kan bli til praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap er tett forbundet med den som har lært det, og situasjonen det er lært og anvendt i (Grimen, 2008a, s. 76). Et viktig aspekt ved det faglige i en profesjon er måten man bruker sin kunnskap på, nemlig bruk av skjønn. Abbot beskriver dette som å «apply somewhat abstract knowledge to particular cases» (Abbott, 1988, s. 318). Molander og Terum (2008b, s. 19) forklarer bruk av skjønn som å anvende systematiserte kunnskapsmengder på enkelttilfeller, og løser hvordan-problemer. Hvilken kunnskap man bruker blir ikke bestemt utfra teori, men den praktiske oppgavens karakter (Grimen, 2008a). Praksis og teoretisk kunnskap henger så tett sammen at det kan være vanskelig å si hvordan noe er begrunnet. Profesjonens praksis innebærer også en endringsorientert praksis ved å jobbe med for eksempel en endring fra syk til frisk (Molander & Terum, 2008b, s. 19). Endringsprosessen innebærer likevel at det er en viss feilbarighet som gir usikkerhet om utfall. Dette gjør at resten av samfunnet må ta et valg om å stole på profesjonen og dens faglighet. Fagaspektet gjelder altså den faglige kunnskapsbasen, kontroll over egne arbeidsoppgaver og over profesjonen.

Kollegium

Kollegium henger tett sammen med en indre normativ rettleiding for yrket. Profesjonsutøvere former selv hva som er «godtatt» i yrket, gjennom en indre profesjonsmoral og profesjonsetikk (Grimen, 2008b, s. 156). En lærer som står og skriker til elevene må regne med en reaksjon fra de andre lærerne om at dette ikke er slik man behandler elever. Den indre normative rettleidingen er en selvregulering som sikrer at samfunnet vet hva som kan forventes i en profesjon. Yrkesgruppen må ha en kollektiv selvforståelse om at de er en profesjon og er verdig til å skjømte sitt samfunnsmandat. Uten dette kan ikke profesjonen garantere at oppgavene den er satt til å utføre blir utført etter standardene, og tilliten til profesjonen vil svekkes (Molander & Terum, 2008b, s. 20). I den normative prosessen tar man kontroll over egen kunnskap og kvalitetsnormer gjennom å verbalisere og reflektere rundt kunnskap og kvalitet (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 35). Dette sterke kollegiale

felleskapet skaper en kollektiv profesjonsidentitet. Her samler man seg rundt felles symboler, men man kan likevel utøve yrkesrollen på svært ulike måter. Medlemmene i gruppen har også en personlig profesjonell identitet som i mer eller mindre grad slutter opp rundt den kollektive. I grupper som kjemper for formell aksept er det ofte sterkere oppslutning om profesjonsidentiteten enn i mer etablerte profesjoner (Heggen, 2008, s. 323). Kollegiumaspektet gjelder altså den indre normative rettleidingen som fører til en felles profesjonsidentitet.

2.2.4 Musikk læreryrket – en profesjon?

I dagens samfunn har mange lange spesialiserte utdanninger, og flere yrker ønsker å bruke profesjonsbegrepet til å styrke sin egen legitimitet og anseelse (Molander & Terum, 2008b, s. 14). Det er derfor stadig en diskusjon om begrepet profesjon og hvilke yrker som er profesjoner eller semiprofesjoner. Denne diskusjonen foregår fortsatt både for lærere og musikk lærere. Debatten tar i likhet med profesjonsbegrepet utgangspunkt i ulike definisjoner og diskusjonene har ulike mål. Jeg kommer derfor ikke til å gå langt inn i denne debatten, men vil heller vise til fire ulike perspektiver om kulturskolelæreren som profesjonsutøver før jeg presenterer hvordan jeg forholder meg til musikk læreren som profesjonsutøver.

Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 29) vektlegger de formelle kjennetegnene på en profesjon med utdanning og selvstyre. De hevder at musikk læreryrket er i en profesjonaliseringsprosess, men ikke er en fullverdig profesjon enda. Dette betyr ikke at den enkelte musikk lærer ikke betraktes som profesjonell, men at læreryrket viser flere tegn på at det ikke er en fullverdig profesjon. Angelo og Georgii-Hemming kommer med eksempler som at skolen styres utenfra gjennom krav til utdanning, vurderinger og dokumentasjon, og at spesielt kulturskolen ikke har tydelige krav til lærerne. Andre tegn som peker bort fra læreryrket som profesjon er at læreren selv har liten mulighet til å påvirke læreplaner. Siden artikkelen kom ut i 2014 har forøvrig lærere blitt involvert i prosessen rundt å lage en rammeplan både i grunnskole og kulturskole. Slik sett kan man si at profesjonen kanskje står sterkere nå enn den gjorde da.

Jordhus-Lier (2018, s. 53) vektlegger den faglige delen av profesjonen og dens kunnskapsbase. Hun henviser til at det i musikkundervisning kommer til syne mange av kjennetegnene som er typiske for kunnskapsbasen til en profesjon, som spesialisering, serviceytelse, noe autonomi, indirekte monopol og ekspertise. Jordhus-Lier viser til at læreryrket har en kunnskapsbase som viser at det er en profesjon. Det er en integrert blanding av ulike typer kunnskap både innen musikk og pedagogikk som gir en unik og spesialisert kunnskapsbase som ikke er tilgjengelig for de som ikke har utdanning innen pedagogikk og musikk (Jordhus-Lier, 2015, s. 176) Hun påpeker også at kulturskolelærere har vært igjennom en profesjonaliseringsprosess, og at nye profesjoner ofte kan ses som semi-profesjoner (Jordhus-Lier, 2015, s. 165).

Varkøy (2014) har fokus på musikkfagets bakenforliggende mening og samfunnsoppdrag. Han er skeptisk til å omtale musikere som en profesjon. Han mener at profesjonstenkningen kan svekke musikken som kunstart siden kunsten skal være fri, mens profesjonen oppfyller et samfunnsoppdrag. Musikere bør derfor ikke ses som en profesjon, og mange musikkklærere er også musikere. Varkøy advarer mot å glemme at kunsten er et frigjøringsprosjekt, og håper å motvirke en musikk-som-middel tankegang som lett kan bli resultatet av en ubetenksom bruk av musikkklærere som profesjonsutøvere.

Inger Anne Westby (2017a) foreslår at kulturskolelæreren heller er en kombinasjon av to profesjoner, lærerprofesjonen og musikerprofesjonen, siden en profesjon «ivaretar et spesifikt kunnskapsområde, som ikke andre grupper har hjemmel til å praktisere, og kunnskapsområdet skal både beskyttes og videreutvikles av profesjonen selv». Westby mener at kulturskolelærere ikke kan regnes som en egen profesjon selv om yrket oppfyller noen av kriteriene for profesjon.

2.2.5 Profesjonens undergrupperinger

Ifølge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 35) består det musikkpedagogiske feltet av mange ulike og mangfoldige profesjonskollektiver knyttet til instrument, sjangre, eller «mestere». De ulike fellesskapene fører med seg ulike tradisjoner og normer som ligger til grunn for blant annet kunnskapsgrunnlag og læremåter, eller det Evans kaller ulike profesjonskulturer (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 38). Slike undergrupperinger av profesjonen benevner Friedson som «sub-community». Et «sub-community» oppstår innad i en profesjon når en spesialisering av kunnskap og ferdigheter fører til differensiering til ulike undergrupperinger, som for eksempel til ulike typer leger (Freidson, 2001, s. 143-144). De er fortsatt del av den samme profesjonen, men har ulike spesialiseringsfelt. For musikk lærere vil dette kunne tilsvare å være klaverpedagog, dirigent i det frivillige kulturliv eller musikk lærer i grunnskolen. Man er fortsatt del av den samme profesjonen, musikk lærer, men er også del av en eller flere undergrupper av profesjonen. I musikk læreryrket kreves det stadig mer variasjon i stillingsinnhold fra mer tradisjonell kulturskoleundervisning til en svært utvidet yrkesarena med mange samarbeidspartnere (Karlsen, 2017, s. 62). Dette gjør at musikk lærere i dag ofte er del av flere ulike undergrupperinger. Musikk læreren i kombinert stilling kan sies å være del av minst to undergrupperinger med hver sin spesialisering, grunnskole lærere og kulturskole lærere.

2.2.6 Læreprofesjonen i dokumenter på flere nivåer

Jeg har valgt å forholde meg til musikk læreryrket som profesjon siden læreryrket blir presentert som profesjon i dokumenter på flere nivåer, noe Varkøy (2014) også påpeker. I rapporten «Om Lærerrollen» hevdes det at det i dag har blitt vanlig å omtale læreryrket som en profesjon. I rapporten hevdes det at læreryrket er en profesjon og det argumenteres for at samfunnet bør behandle læreryrket som en profesjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 31). I politisk diskurs omtales læreryrket som profesjon. Dette kan man for eksempel se i Stortingsmelding 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), og for musikere i stortingsmelding 33 (Forsvarsdepartementet, 2008-2009). Også i planverkene kommer dette tydelig frem

gjennom den nye overordnede delen til grunnskolens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2020), nåværende læreplan LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) og kulturskolens rammeplanen (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

Lærerprofesjon i Overordnet del av læreplanen

«Overordnet del – verdier og prinsipper» (Kunnskapsdepartementet, 2020) er et offisielt styringsdokument som gjelder for alle grunnskoler og videregående skoler i Norge og bygger på Opplæringsloven § 1-1. Det er utarbeidet med bakgrunn i skolelovens formålsparagraf og den overordnede delen vedtas i kongelig resolusjon. Grunnskolens læreplan har en overordnet del som har vært lik i R-94, L97 og LK06. Det har kommet en ny overordnet del som trer i kraft høst 2020. Det er de samme grunnverdiene som går igjen både i den gjeldende og den nye overordnede delen, siden begge bygger på opplæringsloven. Den overordnede delen skal inngå i alle fag og skoleslag fra barneskole til og med videregående skole.

Jeg har valgt å bruke den nye overordnede delen siden den har en tydelig utskrivning av læreryrket som profesjon. Dette kommer tydeligst fram i del 3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Her viser de også ulike eksempler til hvordan læreryrket er en profesjon: «Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18).

Alle tre profesjonsaspektene er godt representert i teksten. Innen *samfunn* handler dette om skolens oppgave som samfunnsinstitusjon. Innen *fag* poengteres viktigheten av forskning og erfaringsbasert kunnskap, og at det er viktig å bygge en god læringskultur. Innen *kollegium* vises det til profesjonsfelleskap og lærerprofesjonens evne til vurdering av sin pedagogiske praksis og utvikling.

Utskrivningen av profesjonen og dens normer er ikke uproblematisk siden et av kjennetegnene på profesjoner er *kollegium*, som også utvikler profesjonen og dens

normer. At disse normene styres av statlig dokument som rammeplaner og læreplaner, og ikke av kollegiumet selv kan være et tegn på at lærere er en semiprofesjon.

Lærerprofesjon i kulturskolens rammeplan

Kulturskolen er som tidligere nevnt ikke lovpålagt å følge den overordnede delen til grunnutdanningens læreplanverk. Kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) tar utgangspunkt i at kulturskolelæreryrket er en profesjon, og ønsker å styrke denne (Sagmo Aglen & Karlsen, 2017). Kulturskolelæreren som profesjonsutøver spesielt godt frem i del 2.4 Lærerrollen og profesjonen: «Kulturskolelæreren må ha et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver: Pedagog, utøver, leder av små og store grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 16). Dette viser også til at læreren forventes å bruke flere roller innen profesjonen.

Rammeplanens føringer for kulturskolens ulike fag og mål er til sammenlikning med fagplanen for grunnskolens musikkfag forholdsvis spesifikke. For eksempel står det her spesifisert at eleven skal kunne vise at de «bruker treklanger, skalaer og intervaller som notelesingsverktøy» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 52). For å oppnå dette læringsmålet må eleven kjenne til disse tre grunnelementene, kunne bruke de til notelesingshjelp og kunne lese noter, ikke kun bruke besifring eller gehør. Dette legger ganske sterke føringer for hvordan læreren skal legge opp sin undervisning i forhold til de rundere formuleringene fra grunnskolens fagplan i musikk. Disse føringene kan være et forsøk på å styrke profesjonen, men såpass spesifikke mål kan også føre til at kulturskolelærerne som profesjon ikke får ta styring over sine faglige og kollegiale valg. Dette kan sees som et tegn på at kulturskolelærere ikke er en fullverdig profesjon.

2.3 Konsekvenser for oppgaven

Mitt fokus er ikke på selve profesjonsdebatten, men på utfordringene som ligger å være lærer i to skoleslag. Siden jeg bruker profesjonsbegrepet om lærere er det like fullt et behov for å etablere min forståelse for musikklereryrket som en profesjon. Læreryrket og musikklereryrket viser tegn på å være en semiprofesjon siden mange av føringene kommer fra utenfor profesjonen selv, for eksempel gjennom læreplaner. Alternativet ville vært å sett læreren som en kompetansenomade (Krejsler, 2006). Krejsler beskriver kompetansesnomaden som et «serviceorientert væsen, som forstår at bevæge sig derhen, hvor der er brug for dets service» (Krejsler, 2006, s. 301).

Jeg ser på musikklereren i kombinert stilling som deltakere i to ulike undergrupperinger, musikklerer i grunnskole og musikklerer i kulturskole. Begge er en del av samme profesjon og påvirkes av ulike føringene i skoleslagene (*samfunn*), men er også ulike faglige spesialiseringer (*fag*), med ulike profesjonsfelleskap (*kollegium*). Musikklereren blir slik ikke en kompetansenomade, siden den holder seg innenfor samme profesjon.

Profesjonsteorien gir meg en innfallsvinkel som ikke bare inkluderer læreren selv og faget, men også føringene og påvirkningene som ligger rundt. Dette gir meg et verktøy til å få frem hva som påvirker profesjonen og undergrupperingene i profesjonen.

2.4 Diskursteori

2.4.1 Hvorfor diskursteori

Gjennom diskursteorien (Laclau & Mouffe, 2001) ønsker jeg å få en forståelse av intervjupersonenes erfaringer med kombinerte stillinger, og å legge en bakgrunn med diskursteoretiske grunnprinsipper og begreper jeg benytter videre i metodekapitlet, der jeg bruker diskursanalyse som metode for å få frem diskursordenen som oppstår mellom skoleslagene. Ved å benytte diskursteori løftes blikket fra den enkeltes erfaring til diskursen.

Diskursteori kan være nyttig til å identifisere ulike diskurser og vise hvordan lærerens profesjonsidentitet konstrueres gjennom språk (Jordhus-Lier, 2018, s. 32). Profesjonsidentitet er, som jeg vil komme tilbake til, profesjonens gruppeidentitet (Heggen, 2008). Profesjoner er sosialt konstruert gjennom språket, og språket konstruerer videre hvordan yrker, arbeidsplasser og profesjonelle identiteter oppfattes og utvikler seg (Jordhus-Lier, 2018, s. 58). Diskursteorien bidrar til min forståelse av hvordan skoleslagene møtes, og hvordan musikk læreren i kombinert stilling påvirkes av å være del av ulike undergrupperinger i grunnskole og kulturskole.

Ved å bruke diskursteori ønsker jeg å få frem møtet mellom de ulike diskursene. Hadde jeg valgt kun et diskursteoretisk grunnlag ville fokuset vært å gå til bunns i de ulike diskursene, hva som skapte dem og hvilke konsekvenser det har. Jeg har valgt å ikke avgrense meg til diskursen i den enkelte kommune, men heller til erfaringene om kombinerte stillinger. På denne måten ønsker jeg å komme tettere på hva som skjer når ulike diskurser om kombinerte stillinger møtes.

Nå presenterer jeg først hva diskurser er, og hvilken retning jeg har valgt, før jeg kommer inn på noen viktige begreper som jeg også vil benytte videre i metodekapitlet.

2.4.2 Hva er diskurs?

Diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på, eller snakke om og forstå et utsnitt av verden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). En persons forståelse av virkeligheten blir representert gjennom hvordan man bruker språket, den avspeiler ikke en objektiv «virkelighet» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). På denne måten blir det ikke nøytralt hvordan man snakker om noe, det også viser hvordan man forstår det. Den fysiske verden får på denne måten sin betydning gjennom diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17).

Dette er et viktig premiss for denne oppgaven. I intervjuene kom ulike diskurser til syne gjennom hvordan intervjupersonene snakket om kombinerte stillinger, hvilke erfaringer de trakk frem, hva som ble vektlagt og hvilke begreper de brukte.

Diskursen om et objekt fastslår ikke om noe eksisterer i fysisk form, men at hvordan objektet representeres påvirker hvordan det forstås. En murstein som faller eksisterer, men diskursen om mursteinen blir ulik om man omtaler den som et naturfenomen eller som Guds vrede (Laclau & Mouffe, 2001, s. 108). Steinen er den samme, men den forstås på to ulike måter. Hvordan man snakker om noe viser slik også hvordan man forstår det. Språket blir da en «maskin» som konstituerer den sosiale verden, sosial identitet og sosiale relasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18). Diskursteori forutsetter det filosofiske prinsippet om at språket er viktig i sosial konstruksjon av verden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). I kjernen av både profesjonsteori og diskursteori ligger en forståelse av at man konstruerer verden gjennom språk og det sosiale (Laclau & Mouffe, 2001, s. 15).

Hvordan man bruker språket viser hvordan man forstår noe, og at språket også påvirker det sosiale og vår forståelse. Diskursteori kan slik være med på å skape en forståelse av kombinerte stillinger.

2.4.3 Laclau & Mouffe

Jeg har valgt å basere meg på Laclau og Mouffe (2001) sin diskursteori, fordi den er egnet til å få frem de intervjupersonenes virkelighetsoppfatninger, i dette tilfellet angående møtet mellom grunnskole og kulturskole. Gjennom å bruke Laclau & Mouffes diskursteori kan man finne fram til diskursenes kjerne gjennom nodalpunkter, uenigheter ved flytende betegnelser og avgrensninger gjennom det konstitutive ytre. Ved å bruke disse begrepene som verktøy blir det enklere å avgrense og sammenlikne diskurser.

Laclau & Mouffe mener at språk og det sosiale henger tett sammen, og at alle sosiale fenomener kan analyseres med det samme begrepsapparatet som diskurs (Laclau & Mouffe, 2001, s. 107). Laclau og Mouffe sier det så tydelig som at «our analysis rejects the distinction between discursive and non-discursive practises» (Laclau & Mouffe, 2001, s. 107). Jeg har likevel valgt å bruke diskursteori som en del av et multiperspektivistisk rammeverk, siden disse som tidligere nevnt bygger på de samme grunnprinsippene.

2.4.4 Diskurs og avgrensning

Diskurser trer frem ved at det er en intern enighet om tegn som er viktige innad i diskursen, som skiller denne fra andre diskurser. Laclau og Mouffe lener seg på Foucaults definisjon av en diskursiv formasjon, ved at en diskurs ikke er forent av logisk sammenheng, men heller som en «regularity in dispersion» [min oversetting: regularitet i spredning] (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Regulariteten i spredningen henspiller på tegnene i diskursen. En diskurs avgrenses altså ved hvilke tegn det er enighet om, og skilles fra andre diskurser ved uenighet om viktige tegn.

En diskurs har slik en intern enighet om noen tegn som er viktige for gruppen. Tegnene kan være elementer eller momenter. Elementer er flertydige (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38), siden de er ikke diskursivt etablert (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Momenter er tegn som har forholdsvis fastsatte betydninger internt i diskursen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38). Med andre ord er elementer tegn der det ikke er enighet om meningsinnhold, mens momenter har et forholdsvis satt meningsinnhold.

Momentene opererer ikke alene, men er etablert i et slags «nett» der de får betydning i forhold til hverandre. Dette blir ofte omtalt som «knutene i fiskenettet» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36). Momentene er slik tydelig avgrenset fra hverandre, men har en intern sammenheng (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35), og er del av det samme nettet.

2.4.5 Nodalpunkter

Noen momenter utpeker seg som nodalpunkter, eller privilegerte tegn. De blir viktigere ved at andre momenter får betydning i forhold til dette momentet. Kropp i legevitenenskapen eller demokrati i politikken er eksempler på dette (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37; Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). På den andre siden er nodalpunktene i seg selv tomme og får sin mening i sammenheng med andre tegn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Nodalpunktene er en slags «kjerne» i diskursen som trekker diskursen sammen (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). Ved at nodalpunktene er viktigere og gir mening til andre tegn vil de også utelukke noen

andre muligheter. En diskurs med en humanistisk grunntanke vil for eksempel kunne utelukke mord som mulig virkemiddel. Dette kalles også det konstitutive ytre, og er diskursens ytterkant som avgrenser denne diskursen fra andre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Laclau & Mouffe oppsummerer nodalpunkt slik: «Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a center. We will call the privileged discursive points of this partial fixation *nodal points*» (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112).

2.4.6 Flytende betegnere

Nodalpunkter viser til kjernen i diskursen, men nodalpunkter er også flytende betegnere: «Nodalpunkter er flytende betegnere, men hvor begrepet nodalpunkt henviser til et krystaliseringspunkt i den enkelte diskurs, henviser begrepet flytende betegner til den kamp, der foregår om viktige tegn mellom forskjellige diskurser» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39). Flytende betegnere er slik elementer som ikke har den samme betydningen i ulike diskurser, det pågår fortsatt en kamp om å fylle elementet med betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39). Et eksempel kan være «kropp» som er et nodalpunkt både i medisin og alternativ medisin, men som har ulik betydning i de ulike diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39). Flytende betegnere kan slik skape en helhet, også kalt en myte, som gjør at noe oppfattes som objektivt sant eller som objektivt umulig (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 51-52). Dette gjør at flytende betegnere er godt egnet til diskursanalyse siden de avdekker kamper om betydningsdannelse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 40)

En diskurs kjennetegnes altså ved det diskursen har til felles, spesielt gjennom momenter og nodalpunkter. Flytende betegnere og det konstitutive ytre skiller diskursene fra hverandre.

2.4.7 Diskursorden

Noen ganger opptrer ulike diskurser i samme terreng. Laclau og Mouffe betegner dette som et diskursivt felt, men bruker betegnelsen diskursivt felt også for det

konstitutive ytre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Selv om jeg baserer meg på Laclau og Mouffes diskursteori har jeg som Jørgensen og Phillips valgt å bruke begrepet diskursorden fremfor Laclau og Mouffes mer åpne diskursive felt. En diskursorden er et sosialt rom der to eller flere diskurser delvis dekker samme terreng og forsøker å innholdsfylle dette på hver sin måte (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38). Dette er siden det er nettopp diskurser i samme terreng jeg ønsker å undersøke. En diskursorden kan være et potensielt område for diskursiv konflikt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 69). Lærere i kombinert stilling er del av flere undergrupperinger og det oppstår det en overlapping mellom grunnskole og kulturskole. På denne måten kan flere diskurser dekke det samme terrenget, om kombinerte stillinger, og en diskursorden oppstår.

2.4.8 Diskurs og utvikling, kamp

Laclau og Mouffe hevder at diskurser konstruerer den sosiale verden. Diskursene kan derfor ikke fastlåses, diskursene og den sosiale verdenen utvikler seg alltid videre. Denne utviklingen drives av diskursenes forsøk på dominans. Diskursen konstitueres i et forsøk på å dominere det diskursive feltet, og forsøker å konstruere et senter ved å stoppe ulikheter (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). Diskursene strever om å ha et felles senter, og om å dominere diskursordenen. Ulike diskurser kjemper da konstant gjennom en flyt av konflikter, konvensjoner og forhandlinger for å fastlåse språkets betydninger slik personene i diskursens virkelighetsoppfatning mener riktig. Disse diskursive kampene påvirker også diskursene (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). Kampene står ofte om flytende betegner i diskursordenen.

Ved å undersøke hvilke diskursive kamper som pågår ønsker jeg få et blikk inn de i ulike diskursene og diskursordenen, og slik til få mer kunnskap om kombinerte stillinger.

2.4.9 Konsekvenser for oppgaven

Ved å bruke diskursteori som en del av mitt teoretiske rammeverk får jeg et begrepsapparat og en metode til å få frem intervjupersonenes erfaringer, til ulike diskurser, og til å analysere diskursene. Dette vil jeg komme tilbake til i metodekapitlet. Jeg får også løftet blikket fra den enkelte informant til det større bildet med diskursene. Diskursene følger ikke nødvendigvis profesjongrensene mellom for eksempel rektor og lærer, skoleslagene eller undergrupperingene, og oppfordrer slik til å undersøke empirien mer på tvers av skoleslag og stillinger enn hvis jeg hadde brukt kun profesjonsteori.

Diskurser er omskiftelige og endres stadig gjennom sosial deltakelse av deltakerne i diskursen. Det å være del av en diskursorden med overlappende diskurser og deltakere vil i seg selv påvirke diskursene og deltakerne, også som profesjonsutøvere. Dette bringer meg over til identitetsteorien.

2.5 Identitetsteori

2.5.1 Hvorfor identitetsteori

Identitetsteori kommer inn som en del av det teoretiske rammeverket som støtteteori for å koble profesjon og diskurs tilbake til læreren igjen, ved å vise hvordan musikk lærerens identitet og profesjonsidentitet påvirkes av å jobbe i kombinerte stillinger i ulike undergrupperinger av profesjonen og i ulike diskurser. Dette gjør jeg gjennom å bruke identitetsteori som en støtteteori. Både profesjonsteori og diskursteori baserer seg som tidligere presentert på gjensidig sosial påvirkning mellom profesjon, diskurs og individet.

Jørgensen og Phillips (1999, s. 55) hevder at «identitet er noget, man påtager sig, tildeles og forhandler i diskursive processer, og dermed forstås identitet som noget helt igennem socialt». På denne måten både utvikler og utvikles diskurser av sosial handling og av identitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18). Dette viser en tydelig sammenheng mellom identitetsteori og diskursteori. Identitet både utvikles av diskursene, og utvikler diskursene videre gjennom å være en del av diskursen.

Identitet kan ifølge Wittgenstein sammenliknes med et språk, det kan ikke lages og brukes alene (Gee, 2001, s. 113), og det samme gjelder på grunn av denne dynamikken også profesjon og diskurs. Identitet er en viktig del av både profesjon og diskurs. Identitet kan ha en tett relasjon både med musikk og pedagogyrket, så identitet kan være spesielt viktig i en musikkpedagogisk sammenheng, slik Angelo hevder: «I musikkpedagogisk sammenheng er identitet et vektlagt fokus, og en gjennomgående oppfatning er at musiker og musikkpedagog ikke bare er en jobb, men noe man *er*, alltid, og med hele seg» (Angelo, 2014, s. 30). For profesjonslaget *kollegium* er profesjonell identitet og profesjonsidentitet grunnleggende siden profesjonsutøverne selv former profesjonen som igjen former profesjonsutøveren (Heggen, 2008, s. 323). Jeg presenterer nå identitetsteori, før jeg viser til hvordan rollekonflikter og profesjonsdilemmaer er tett relatert.

2.5.2 Hva er identitetsteori

Hall (1992) hevder at det hovedsakelig finnes tre ulike typer identitetsteorier knyttet til tre forståelser av subjektet, altså hvordan man forstår en person. Disse tre er:

1. Kjerne/core: identiteten er en konstant som ikke kan endres
2. Sosial identitet: identiteten påvirkes i samspill med andre, men har likevel en kjerne
3. Postmoderne/senmoderne: Identiteten er ikke konstant, den har ingen kjerne. Man kan bytte frem og tilbake mellom ulike identiteter til ulike sammenhenger.

Jeg vil forholde meg til den postmoderne/senmoderne identitetsforståelsen. Et viktig premiss her er at identitet er omskiftelig og oppdelt. Identitet blir da et spørsmål konstruksjon, valg og prosjekt (Heggen, 2008, s. 325). Dette henger sammen med dagens omskiftelige verden (Bernard, 2005; Hall, 1992, s. 599; Heggen, 2008). Synet på identitet har med andre ord endret seg fra en kulturell arv til et prosjekt med kombinasjon av ulike kulturelle impulser (Heggen, 2008, s. 325). Personen blir på denne måten mer aktiv i konstruksjonen av sin egen identitet. Jeg har valgt å se kombinerte stillinger i sammenheng med den postmoderne/senmoderne

identitetsforståelsen. Dette har sammenheng med at kombinerte stillinger er en sammensetning av to undergrupperinger i profesjonen, og at læreren selv tar en aktiv rolle i konstruksjonen av sin identitet både ved å arbeide i kombinert stilling i flere undergrupperinger, noe som kan påvirke lærerens profesjonelle identitet.

2.5.3 Identitetslag og kollektiv identitet

Den postmoderne identitetsforståelsen kan virke rotløs og uoversiktlig siden identiteten ikke har noen kjerne, men består av ulike delidentiteter. Giddens løser dette gjennom å se på identitet som historien en person bygger rundt seg selv (Karlsen, 2007, s. 36). Giddens identitetsforståelse skaper slik en narrativ helhet av de postmoderne identitetene.

Bernard (2005) behandler fortsatt identitetene som løsrevet fra hverandre, men benevner de ulike identitetene som identitetslag. På denne måten bytter man ikke mellom identiteter, men heller mellom identitetenes tykkelse. Et eksempel på dette er en person som har både gitarist og far som viktige lag i sin identitet. Han er kanskje ikke først og fremst far når man spiller gitar på konsert, men heller ikke først og fremst gitarist ved middagsbordet. Det er situasjonsbetinget hvilke identitetslag som er tykkest. Ved å tenke på de ulike identitetene som lag kommer det tydelige frem at man ikke legger fra seg en identitet til fordel for en annen, men varierer etter situasjon hvilken identitet som er i forgrunn eller bakgrunn. De ulike lagene blir fortsatt en del av den du er, eller «narratives of the selv» [deler av ditt narrative selv] (Hall, Held & McGrew, 1992, s. 277)

Ifølge Jordhus-Liers kan Hall og Laclau og Mouffes identitetsforståelse sammenfattes som at identitet er diskursivt konstruert og ikke har en indre kjerne. Identitet konstrueres gjennom identifikasjon med diskursive subjektposisjoner (Jordhus-Lier, 2018, s. 31) Her kan man gjenkjenne deler av den postmoderne identitetsforståelse med Giddens narrative identitet og Bernards identitetslag.

Hall, Giddens og Bernard viser til identitetene som finnes hos den enkelte, Gee (2001, s. 100) deler heller identitetene opp etter hvor identitetens impulser kommer fra. Disse

identitetstypene kan gjøre det lettere å se hvordan en identitet blir påvirket av ulike diskurser. Jeg har valgt å bruke musikk læreren som eksempel.

1. Naturidentitet: En musikk lærer som er «den fødte lærer», er god på klasseledelse, har empati og er god faglig.
2. Institusjonell identitet: Musikk læreren har blitt utdannet, og fått jobb i en grunnskole eller kulturskole. De får en ny institusjonell identitet med de rammer og forventinger det gir. Rammene og forventningene til en musikk lærer kan være ulike i de ulike skoleslagene.
3. Diskursiv identitet: Hvordan læreren blir behandlet og snakket om i dagliglivet. Her kan man se for seg at en lærer kan ha ulik diskursiv identitet i grunnskole og kulturskole. I dagens samfunn kan dette være en identitet man blir pålagt av andre eller en man streber etter selv, som lærer i musikk eller musikk lærer. Innholdet i den diskursive identiteten er ikke statisk, og den det gjelder kan selv forsøke å endre både identiteten og innholdet. Er det for eksempel en selvfølge at musikk læreren skal lede alle fellessamlinger/forestillinger, eller skal gå med matsøppelposen på slutten av dagen? Gee mener den diskursive identiteten er spesielt viktig i det moderne samfunnet.
4. Affinity [min oversetting: gruppetilhørighet]: identiteten kommer til syne ved at en gruppe med «likesinnede» samles. Dette kan være i levende live eller i digitale grupper. For musikk læreren kan dette være i faggrupper, eller for eksempel sosiale medier.

Gjennom å bruke Gees identitetstyper kan man vise til hvilke identitetstyper som er i spill. En profesjonsidentitet vil for eksempel kanskje bestå av alle 4 identitetene. 1) «den fødte lærer»; 2) musikk læreren i grunnskolen/kulturskolen; 3) musikk læreren som er samlende og holder i de store prosjektene, eller musikk læreren som lever sitt eget liv utenfor fellesskapet; 4) det kollegiale/normative ved «en musikk lærer skal være ekspert på alle instrumenter den underviser i kulturskolen».

2.5.4 Profesjonell- og profesjonsidentitet

Hvis man ser for seg identiteter i lag, vil noen lag være med personlige, og noen mer kollektive. Heggen (2008) deler opp en persons yrkesidentitet i profesjonell identitet og profesjonsidentitet, på samme måte som man kan dele opp en identitet i personlig identitet og gruppeidentitet. Den individuelle profesjonelle identiteten er personens egne oppfatning av seg selv som yrkesutøver, og bygger på personlig identitet og historie. Profesjonsidentitet bygger på den kollektive institusjonelle selvpresentasjonen av profesjonen (Heggen, 2008, s. 324). Dette kan sees som et eksempel på Bernards identitetslag, der man kan ha flere ulike identiteter i ulik tykkelse i ulike situasjoner. For noen profesjonsutøvere kan den profesjonelle identiteten og profesjonsidentiteten være nærmest overlappende, for andre er ikke profesjonsidentiteten et viktig identitetslag. På generell basis kan man si at profesjonsidentiteten står sterkt hvis man er del av en profesjon som kjemper for anerkjennelse (Heggen, 2008, s. 323).

Ifølge Heggen utvikles profesjonell identitet gjennom møter med, og medlemskap i ulike praksisfellesskap. Dette styrke lærerens refleksjon om fagfeltet og gi faglig utvikling (Heggen, 2008, s. 324-325).

2.5.5 Signifikante andre

Identiteter utvikles sosialt, men det er ulikt hvor stor påvirkningskraft enkeltpersoner har på denne utviklingen. Personer man ser opp kan ha større diskursiv makt og omtales av Charon som «signifikante andre» (Bouij, 1998, s. 79). Meninger fra «signifikante andre» kan fort generaliseres til noe «alle» mener. Bouij forklarer dette gjennom et poengsystem der «signifikante andres» meninger blir tillagt så stor vekt at de oppveier andres meninger. Hvis man for eksempel som musikk lærerstudent får mye støtte for musikerdelen, men lite for lærerdelen kan dette gjøre at man blir mindre motivert for å utvikle seg som lærer. En vel ansett profesjonsutøver vil slik tillegges større definisjonsmakt for hva det vil si å være en god profesjonsutøver enn en som står utenfor profesjonen.

2.5.6 Rollekonflikter og profesjonsdilemmaer

Når læreren underviser i ulike undergrupperinger i profesjonen kan det være ulikt hvilke identiteter som er viktigst for læreren i den situasjonen. Identitetslaget som er tykkest kan for eksempel være lærer, musikk, kulturskole eller personlig. Det er også ulikt hvilke identiteter som verdsettes høyest i undergrupperingenes diskurs. Dette kan føre til rollekonflikter mellom lærerens ulike identitetslag. En rollekonflikt oppstår når det blir en konflikt mellom ulike roller som er del av motstridende diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 54). Rollekonflikten mellom musiker/lærer-identitetene er kanskje den mest omtalte i litteraturen.

Profesjonsdilemmaer kan også sees som en type identitetskonflikt, og kan foregå på flere nivåer: individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk (Angelo, 2014, s. 31-37). Individuelt handler det om den enkeltes yrkesutøveridentitet, altså en identitetskonflikt; er man klarinettist eller klarinettpedagog? Et kollektivt profesjonsdilemma kan være å forholde seg til hvilke fellesskap man knytter seg til; Er man grunnskolelærer eller kulturskolelærer? Et institusjonelt profesjonsdilemma handler om hva slags profil institusjonen har.; er kulturskolen for alle eller for talentene? Politisk profesjonsdilemma vil omhandle tilknytning til departement; er det en *kulturskole* eller en *kulturskole*?

Som musikk lærer i kombinert stilling kan læreren havne i mange ulike identitetskonflikter og profesjonsdilemmaer. Angelo mener det er viktig for profesjonsutøveren og -fellesskapet å kunne reflektere og navigere når ulike profesjonsdilemmaer dukker opp og på den måten videreutvikle profesjonen (Angelo, 2014, s. 39). Identitetskonflikter og profesjonsdilemmaer kan være en del av utviklingen av personen eller profesjonen.

2.5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist til hvordan profesjonsteori, diskursteori og identitetsteori er godt egnet til å belyse kombinerte stillinger. Ved å bruke profesjonsteoriens tre aspekter plasserer jeg læreren i kontekst og tydeliggjøre hva som påvirker de

kombinerte stillingene. Diskursteorien kan bidra til å vise hvordan disse påvirkningene skjer, og gir også mulighet til å løfte blikket fra den enkelte informants erfaringer til de ulike diskursene som møtes i diskursordenen som oppstår mellom grunnskole og kulturskole. Identitetsteorien bidrar med å vise hvordan informantenes identitet består av flere lag, slik som diskursene og feltene, og hvordan disse utvikles. Identitetsteorien viser også hvordan rollekonflikter og profesjonsdilemmaer kan oppstå i kombinerte stillinger.

Til sammen gir disse teoriene meg et rammeverk og begrepsapparat til å kunne få forståelse for hva som skjer når musikk lærere arbeider i kombinerte stillinger, og hvorfor det blir slik.

3. Metode

I kapittel 1 har jeg presentert hvorfor jeg mener det er viktig med mer kunnskap om lærere i kombinerte stillinger, og i kapittel 2 etablert mitt teoretiske rammeverk, med en hovedvekt på profesjonsteori og diskursteori, støttet av identitetsteori. I dette kapitlet vil jeg presentere hvorfor og hvordan jeg har valgt å gjennomføre kvalitative semistrukturerte intervjuer. Videre vil jeg vise til hvorfor jeg har valgt diskursanalyse som metode, før jeg redegjør for hvordan jeg har avgrenset diskursene i diskursordenen ved bruk av nodalpunkter og flytende betegnere, og hvordan jeg har brukt flytende betegnere for å få frem uenigheter om kombinerte stillinger. Jeg kommer også med noen bemerkninger og validitet, reliabilitet og etikk.

3.1 Kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer

Som jeg har vist til er kombinerte stillinger et tema med økende forskningsinteresse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 30) oppfordrer til å beskrive prosesser og fenomener før det utvikles teorier om dem. Gjennom å velge en kvalitativ tilnærming ønsker jeg å bidra til kunnskap om stillingssamarbeid på tvers av skoleslag ved å få frem erfaringer om kombinerte stillinger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) er intervju en god metode når temaet er nettopp menneskelig erfaring, eller har en bred diskursiv tilnærming. Dette er det jeg ønsker å gjøre i denne studien.

Kvale og Brinkmann hevder at man gjennom intervjupersonens erfaringer kan få frem deres opplevelse av verden, eller i dette tilfellet av kombinerte stillinger, noe som kan gi bakgrunn for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervjuet kan forstås som en produksjon av kunnskap gjennom hvordan språket brukes, og ved relasjonene mellom intervjuer og intervjuperson. Fortellingene konstrueres i selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Intervjupersonens erfaringer om kombinerte stillinger vil slik kunne være ytterst interessant eller relevant selv om forskeren ikke generaliserer dette til å gjelde alle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Jeg ønsker å vise hvordan det kan oppleves, ikke å forklare hvordan kombinerte stillinger oppleves av alle.

Det finnes flere ulike typer intervju. Jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer «fokuserer på den intervjuedes opplevelse av emnet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44), og bruker disse opplevelsene til å fortolke betydningen av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157).

Semistrukturerte intervjuer er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreundersøkelse, men gjennomføres med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og har noen forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Dette ga meg muligheten til å innhente intervjupersonenes erfaringer ved å la dem snakke fritt, men også sikre at alle intervjupersonene var innom de samme temaene. Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer for å sikre at alle intervjupersonene kunne prate fritt.

3.1.1 Forberedelser til intervjuet

Før intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden inneholdt ulike temaer jeg ønsket å komme innom, og forslag til direkte spørsmål jeg kunne bruke hvis det var nødvendig. Spørsmålene i intervjuguiden var tilpasset den som skulle intervjues, med tanke på faguttrykk og språkbruk. Intervjuguiden var utarbeidet på grunnlag av Kvale og Brinkmann (2015, s. 162-164). Jeg startet med noen «ufarlige» introduksjonsspørsmål og faktaspørsmål før jeg gikk over til mer fortolkende og personlige spørsmål. I starten av intervjuene var spørsmålene forholdsvis åpne, men underveis styrte jeg intervjuet innom ulike temaer for å sikre at intervjupersonen ikke overså eller unngikk å fortelle om noe som var relevant for temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I det siste spørsmålet åpnet jeg opp for å la intervjupersonen snakke fritt med spørsmålet: «Er det noe annet jeg burde spurt om, eller som du ønsker å si?». Flere av informantene uttrykte seg tydeligst og mest sammenhengende her. Dette kan ha en sammenheng med at de da hadde reflektert mer om kombinerte stillinger og kunne sammenfatte erfaringene med egne ord.

3.1.2 Utvalg av intervjupersoner

For at jeg å kunne ha en kvalitativ tilnærming ble det viktig for meg å ikke ha for mange intervjupersoner til at dette ble mulig innenfor rammene av en masteroppgave. Her støtter jeg meg på Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) som mener det ofte kan være en fordel å ha færre intervjuer, og heller bruke mer tid på forberedelse og analyse. De mener man skal intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du leter etter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg ønsket å samle erfaringer både i den enkelte kommune, og på de ulike nivåene musikk lærer, grunnskole og kulturskole. Mine intervjuer baserer seg på intervjupersonenes erfaringer, som en slags stikkprøve av hvordan kombinerte stillinger kan oppleves. Det var viktig for meg å ha en rik beskrivelse av erfaringene, enn å ha en beskrivelse av flest mulig kommuner. Jeg valgte å intervju 3 musikk lærere som jobbet i grunnskole og kulturskole i samme kommune, og deres rektorer i grunnskole og kulturskole. Totalt ble dette 9 intervjuer fordelt på 3 kommuner. Ved å ha en trio med intervjupersoner i hver kommune sto jeg da igjen med informasjon både om 3 nivåer med musikk lærer, grunnskole og kulturskole, og 3 ulike kommuner. Jeg ønsket å intervju rektorene også for å få en rikere kontekst rundt de kombinerte stillingene. Angelo og Emstad (2017) viser også til viktigheten av ledelsen i kombinerte stillinger. Uten at rektorene velger å ansette lærerne blir det ikke kombinerte stillinger.

For å komme i kontakt med intervjupersoner valgte jeg å bruke eget nettverk og snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Jeg kontaktet personer jeg vet har stort nettverk med musikk lærere for å få tips om lærere i kombinerte stillinger. Disse virket som døråpnere for å komme i kontakt med mulige intervjupersoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Videre kontaktet jeg lærerne jeg ble tipset om, og hvis de var interessert i å bli intervjuet kontaktet jeg rektorene deres i grunnskole og kulturskole. Jeg var i direkte kontakt med totalt 11 mulige lærere i kombinert stilling. Jeg utelukket 3 lærere før kontakt på grunn av stillingssammensetning, eller personlig relasjon. Blant de 11 lærerne jeg kontaktet svarte ingen negativt, men to ga ikke tilbakemelding. Ingen av rektorene som ble kontaktet svarte negativt på forespørselen, selv om noen måtte purres på før svaret kom. Det var generelt stor positivitet til å delta på undersøkelsen.

Lærerne jeg kontaktet hadde mange ulike stillingsvarianter. Det hadde vært veldig interessant å undersøke et størst mulig spenn i undervisningsfag innen musikk, men jeg valgte å avgrense utvalget til lærere med faste stillinger med mest fokus på ordinær musikkundervisning i grunnskolen og ordinær kulturskoleundervisning. Etter avgrensningen hadde jeg fortsatt mange mulige intervjupersoner. Jeg trakk da ut et utvalg intervjupersoner med maksimal variasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50) for ikke å gi et skjevt bilde av kombinerte stillinger. Variasjonskriteriene jeg brukte var undervisning i barneskole/ungdomsskole, lærere med ulik instrumentfaglig bakgrunn, lærere med ulik sjangermessig bakgrunn, lærernes alder og lærernes kjønn. Et lite utvalg vil aldri kunne være representativt, men jeg håpet å få frem noe av spennet som ligger i musikkfaget ved å få med lærere med ulik faglig bakgrunn og undervisningshverdag.

3.1.3 Gjennomføring av intervjuet

Siden jeg ønsket å intervjuer både musikk lærere i kombinert stilling og rektorene deres var det viktig at lærer, grunnskole rektor og kulturskole rektor i en kommune takket ja før jeg begynte intervjuene. Jeg forsøkte å intervjuer en og en informant trio for å kunne «se» hver kommune for seg, og ikke bli påvirket av de andre kommunene. Med unntak av en grunnskole rektor ble alle i en trio intervjuet i samme tidsperiode. Intervjuene ble gjennomført der intervju personene ønsket. Noen valgte kollektive steder som en kafé, men de fleste ønsket at jeg kom til et møterom eller kontor på arbeidsstedet deres. Intervjustedet måtte være et sted vi fikk være i fred mens intervjuene foregikk. Intervjuene var beregnet til å vare omtrent 60 minutter. Det korteste tok ca. 45 minutter, og det lengste ca. 90 minutter. Generelt kan det sies av intervjuene med grunnskole rektorene tok minst tid, mens musikk lærerne varte lengst. Dette kan ha sammenheng med hvor mye personlig erfaring intervju personene hadde med kombinerte stillinger. Intervjuene med lærerne kunne med fordel vært litt lengre siden intervjuene ble litt oppstykket fordi jeg stadig måtte trekke intervju personene tilbake til temaene i intervjuguiden for å rekke innom alle temaene før tiden var ute. Det lengste intervjuet gikk 30 minutter over tiden. I kvalitative intervjuer er det vanlig at intervjuene trekker ut, noe også Kvale og Brinkman anerkjenner; «Noen ganger kan

det være vanskelig å avslutte et kvalitativt forskningsintervju. Intervjupersonen kan ha lyst til å fortsette samtalen og videreutvikle den kunnskapen intervjuet har avfødt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). At intervjuene trakk ut viste også et personlig engasjement om temaet.

Under intervjuene hadde jeg med meg utskrevne intervjuguider til meg og intervjupersonen som jeg løst baserte intervjuene på. Jeg tok opptak på lydopptaker, og ekstra opptak på telefon. Når det var vanskelig å forstå hva som var sagt var det til god hjelp å ha to opptak å lytte til. Opptakene ble etter intervjuet lagret som avtalt med NSD, på en nedlåst ekstern harddisk, og slettet som et ledd av anonymiseringsprosessen. Hovedkilden min var lydopptak, men jeg noterte litt underveis, noe intervjupersonene reagerte positivt på. Det ga også noen små naturlige pauser i samtalen når det var behov for dette. Før intervjuet begynte fortalte jeg litt om min bakgrunn og forskningsprosjektet før jeg gikk igjennom og signerte samtykkeskjema fra NSD sammen med intervjupersonen. Etter intervjuet informerte jeg om veien videre og om at de kunne spørre om å få tilsendt transkripsjonen, men ingen ønsket dette. Alle ønsket å få tilsendt en kopi av den ferdige masteroppgaven. Etter hvert intervju noterte jeg noen umiddelbare tanker om intervjuet.

Jeg fulgte intervjuskjemaet løst, og lot informantene snakke mest mulig fritt. Underveis brukte jeg mange meningsavklarende spørsmål for å sikre at jeg hadde forstått informanten rett ved å sammenfatte det som ble sagt, og be om tilbakemelding på om dette var rett forstått (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 64). Dette var nyttig for å sjekke min forståelse, men også for å få intervjupersonen til å utdype videre hva den mente. Disse spørsmålene kan ses som en del av den umiddelbare analyseprosessen.

3.1.4 Transkribering

Å transkribere er å endre intervjuene fra muntlig form til skriftlig. Kvale og Brinkmann ser på transkripsjon som en hybrid mellom den muntlige diskursen som oppstår mellom personene der og da, og en skriftlig tekst som er ment for et allment publikum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Ved å transkribere får man en kilde som lettere kan gjengis og sjekkes, men også en kilde som er formet av «oversetteren»,

altså den som transkriberte. Jeg transkriberte alle intervjuene ved å bruke lydavspilling i sakte tempo på datamaskin, støttet av intervjuguiden og notater fra intervjuene.

I transkripsjonene noterte jeg ord, lyder som mm og eh, pauser og gjentakelser for å være sikker på at meningene ble fanget opp, men noterte for eksempel ikke hvor lange pausene var. Dette var siden intervjuene skulle igjennom en meningsfortetning. Tonefall, kroppsspråk, latter og liknende ble heller ikke notert ned siden dette lett kan bli subjektive meninger, og «transkripsjonens intersubjektive reliabilitet kunne utvikle seg til å bli et forskningsprosjekt i seg selv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Når jeg har brukt direkte sitater fra intervjuene har jeg gått tilbake til transkripsjonene, og skrevet sitatene om til en mer leservennlig skriftlig form. For å ivareta intervjupersonenes anonymitet har jeg også «normalisert» intervjuene fra dialekt til bokmål (Tjora, 2013, s. 144).

3.2 Analyse

Analyse foregår gjennom hele intervjuprosessen fra intervjuet starter med interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson i intervjusituasjonen, og fortsetter videre også etter at resultatet er klart, med en mulig endring hos intervjupersonen etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Når intervjuene var gjennomført og transkribert startet jeg med en mer systematisk analyse.

3.2.1 Meningsfortetning

Etter at transkripsjonene var nedskrevet foretok jeg en meningsfortetting av hvert intervju, der jeg forkortet det intervjupersonen fortalte til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Jeg brukte en variant av Giorgis analyse av et intervju der jeg først leste igjennom intervjuet for å finne helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Videre lagde jeg en tabell der jeg delte opp hvert intervju i ulike deler etter hovedtemaene, og skrev et kort sammendrag av hvert tema kronologisk. Jeg sorterte så det intervjupersonen hadde sagt om hvert tema, og samlet slik hver

intervjupersons meninger om ulike temaer. Da kunne jeg videre sammenlikne intervjupersonen både med seg selv og andre. Ved å samle teksten om hvert tema kom det frem at noen av intervjupersonene endret sine beskrivelser og holdninger i løpet av intervjuet. Dette melder også Kvale og Brinkmann om at er vanlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49), og kan bero på at intervjupersonene reflektere underveis i intervjuet eller at de ikke har endelig bestemt seg for en mening.

3.2.2 Kodeprosessen

Etter meningsfortetningen benyttet jeg datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Jeg tok utgangspunkt i temaene som kom opp i intervjuene for å utvikle koder. Ifølge Kvale og Brinkmann stiller kvalitativ forskning uten forhåndsoppsatte spørsmål og ferdige analysekategorier, men med en bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Siden jeg brukte semistrukturerte intervjuer hadde jeg en intervjuguide med temaer. Noen av temaene endte opp som basis for koder, andre ikke. Koding var slik en blanding av induktiv og deduktiv koding med en hovedvekt på det induktive. Induktiv analyse gjennomføres ved å identifisere mønstre og mulige forklaringer på disse, mens deduktiv analyse utføres ved at man bruker forhåndsbestemte kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Hovedvekten av kodene oppsto gjennom induktiv analyse, altså underveis i prosessen, ved å sammenlikne temaene som dukket opp i intervjuene og slik utvikle koder. Jeg samlet disse nye kodene per kommune, per nivå med lærer, grunnskolerektor og kulturskolerektor, og en samlet for alle intervjuene. Dette ga meg en oversikt over hva intervjupersonene mente om ulike temaer. Kodeprosessen viste at det var ulikt hvor mye informantene hadde å fortelle om innenfor de ulike temaene, både per informant, men også totalt. Noen temaer hadde informantene veldig lite å si om, mens andre temaer vakte mer interesse hos noen eller alle intervjupersonene.

3.2.3 Hvorfor diskursanalyse?

I teorikapitlet presenterte jeg hvordan en diskurs bygges opp sosialt av flere personer, og at en person kan være del av flere diskurser. Diskurser er dermed ikke knyttet direkte til en person men til ulike tolkninger av verden, eller i denne sammenhengen, av kombinerte stillinger. Målet med diskursanalyse er å finne mønstre og sosiale konsekvenser, ikke å finne «sannheten» om hva som er rett, eller hva personene egentlig mener (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Diskursanalyse er derfor egnet til å vise hva som skjer når man har kombinerte stillinger uten å måtte vise til en fasit for hva som er den «rette måten». Diskursanalyse kan samle personenes erfaringer til ulike diskurser og sammenlikne disse. Kombinerte stillinger er et møte mellom skoleslagene, men også mellom ulike diskurser, og kan betegnes som en diskursorden. I en diskursorden foregår det maktkamper mellom de ulike diskursene, og gjennom diskursanalyse kan man få fram maktkampene mellom ulike diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 34). Diskursene forsøker å etablere sin egen forståelse som «den rette» forståelsen. For å kunne undersøke de ulike maktkampene trakk jeg ut ulike flytende betegnere og ulike diskurser i diskursordenen. Gjennom de flytende betegnere ønsket jeg få frem uenighetene og maktkamper mellom diskursene i diskursordenen.

3.2.4 Nodalpunkter i diskursene

Etter å ha gjennomført meningsfortetningen laget jeg en oversikt over de ulike temaene som hadde utpekt seg som viktige ved at flere av intervjupersonene hadde omtalt dem. I diskursteoretisk sammenheng kan slike temaer omtales som momenter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38). Noen av momentene utmerker seg ved å også gi mening til andre momenter i diskursen, og er med på å «dra diskursen sammen», eller å gi en felles mening. Disse viktige momentene kalles nodalpunkter og etablerer diskursen (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). Jeg samlet intervjupersonenes erfaringer om de ulike momentene og utarbeide koder slik at jeg kunne sammenlikne deres erfaringer. Noen av momentene utpekte seg som nodalpunkter ved å være grunnleggende «verdier» for intervjupersonene og farge deres meninger om

kombinerte stillinger. Dette vil jeg komme tilbake til i resultatkapitlet. Ved å sammenlikne de ulike momentene og nodalpunktene utpekte det seg tre diskurser i diskursordenen. Disse var *Kommunens musikk lærer*, *Grunnskolen musikk lærer* og *Kulturskolens musikk lærer*.

3.2.5 Flytende betegner i diskursordenen

Diskursene hadde mange sammenfallende momenter og nodalpunkter. Noen ble vektet sterkere i noen av diskursene enn i andre, men var tydelig til stede i alle tre diskursene.

Det mest interessante var at noen av nodalpunktene viste seg å ha ulik betydning i de ulike diskursene, de ble tolket ulikt. Dette betegnes som diskursordenens flytende betegner. Ved å finne flytende betegner i diskursordenen kunne jeg få frem ulike syn på kombinerte stillinger, hvilke utfordringer som oppstår, og hvilke maktkamper som foregikk. Dette kom tydeligst frem når intervjupersonene vektla et tema som viktig både for og imot kombinerte stillinger. Et eksempel på dette er *elevrelasjon* som var et av de viktigste nodalpunktene i alle diskursene, men som ble tolket til å ha en relasjon til eleven i skoleslaget, i motsetning til i lokalsamfunnet med flere ulike roller og settinger. De ulike tolkningene førte til at nodalpunktet *elevrelasjon* også var en flytende betegner. Kombinerte stillinger kunne slik være både positiv eller negativ for elevrelasjon, alt etter hvordan diskursene meningsfylte *elevrelasjon*.

3.3 Etikk, validering og reliabilitet

Selv i et semistrukturert intervju der intervjupersonen snakker forholdsvis fritt skapes ikke intervjuet av intervjupersonen alene. Intervjuet kan sees som et «Inter View», en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som interesserer dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kunnskapen i et kvalitativt forskningsintervju produseres sosialt gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84), og kunnskapen «skapes aktivt

gjennom spørsmål og svar, og produktet skapes av intervjuer og intervjuperson i fellesskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77).

Et intervju blir altså også påvirket av intervjueren. Dette kan man kjenne igjen fra den postmoderne identitetsforståelsen og diskursanalyse der det sosiale påvirker en person som igjen påvirker det sosiale. Det er med andre ord umulig for intervjueren å ikke påvirke intervjuet. Jeg forsøkte derfor å la intervjupersonen snakke mest mulig fritt, og heller styre oss innom de ulike temaene i intervjuguiden som en sjekkliste for å finne ut om intervjupersonen ønsket å fortelle noe om temaene.

I et forskningsintervju er det viktig å tenke på at det er et asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og intervjupersonen. Intervjueren sitter med bakgrunnskunnskapen, har planlagt intervjuet og skal bruke det videre i sitt arbeide og kan derfor lett påvirke intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Noen av intervjupersonene snakket veldig fritt, mens andre trengte mer støtte underveis i en ukjent intervjusituasjon, og det ble nærmere en normal samtale, med mange støttende ord som ja og mm, og meningsbekreftende spørsmål.

Intervjueren kan sees som gruvearbeider eller reisende. Intervjueren som gruvearbeider er på jakt etter «kunnskap som venter på å bli avdekket, ubesudlet av gruvearbeideren» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72). Jeg velger å se meg selv som en reisende som tar med meg fortellingene hjem gjennom min fortolkning. «Når intervjueren ses som en reisende, ses intervjuet og analyse som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap med vekt på den fortellingen publikum vil få høre» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72). Som den reisende kan intervjuene gi ny selvinnsikt ved å avsløre tattforgrittheter i ens eget «hjemland». Jeg har brukt denne muligheten til å se mine egne erfaringer med kombinerte stillinger i nytt lys.

3.3.1 Anonymisering

Før intervjuene ble gjennomført søkte jeg til Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) for å få tillatelse til å gjennomføre intervjuene. En intervjuguide var vedlagt søknaden (vedlegg 1). Noen av spørsmålene ble siden endret, men siden emnene

fortsatt var de samme behøvd det ikke ny godkjenning. Intervjuene har blitt anonymisert og lagret som avtalt med NSD. Alle har fått utdelt og underskrevet et informasjonsskriv som er godkjent fra NSD om intervjuene og anonymiseringsprosessen (vedlagt 2). Min innlevering ble utsatt med et år grunnet arbeidssituasjon. Alt materiale ble anonymisert som avtalt i NSD godkjenningen (vedlegg 3), og ble bekreftet i samtale med NSD og på epost med NSD (vedlegg 4).

Intervjupersonene har blitt anonymisert etter NSDs retningslinjer. Alle navn, stedsnavn og andre identifiserende faktorer er anonymisert. For å kunne sikre anonymisering har jeg samlet alle informasjon om kommunene under ett. Dette gjelder lærenes stillingsstørrelser, lokale forhold som sambruk av lokaler, hvor mange andre som har kombinerte stillinger i kommunen, nærhet til andre kulturskoler, antall skoler i kommunen og intervjupersonenes utdanning. Jeg har også generalisert deres hovedinstrument fra for eksempel klarinett til blåser. Uten disse grepene ville noen i miljøet kunne identifisert intervjupersonene.

En av mine intervjupersoner kontaktet meg i ettertid for å høre mer om anonymiseringsprosessen. Det virket som om dette hang sammen med personlige historier som dukket opp under intervjuet. Jeg fortalte da hvilke deler av intervjuet som var relevante mot mitt tema, og at informasjon som ikke var direkte relevant for dette ikke ville bli brukt. Jeg viste også til hvordan anonymiseringsprosessen ville være, og minnet om at informanten til enhver tid sto fritt til å trekke seg. Jeg var på dette tidspunktet ikke ferdig med transkriberingsprosessen, men tilbød meg å sende transkripsjonen til gjennomlesing når den var klar. Informanten valgte å bli værende i prosjektet uten gjennomlesing. Ifølge Tjora er intervjuet en situert handling og tilhører den spesifikke situasjonen, og at man derfor skal være varsom med å la intervjupersonene kommentere et helt intervju, men heller eventuelt sjekke opp hvis man er i tvil om for eksempel faktaspørsmål eller tror at informanten kan bli gjenkjent (Tjora, 2013, s. 160-161). Jeg valgte derfor å ikke sende hele intervjuet til gjennomlesing med mindre det ble etterspurt av intervjupersonen.

3.3.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig og troverdig forskningsresultatet er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), hvor nøyaktig er de samlet inn og bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det klassiske spørsmålet blir da om resultatet ville vært det samme med en annen forsker (Denscombe, 2003, s. 273). Dette er et utfordrende spørsmål i kvalitativ forskning og i intervjuer siden intervjueren også påvirker intervjuet.

Jeg har undersøkt intervjupersonenes erfaringer med kombinerte stillinger gjennom intervju og diskursanalyse. Empirien blir slik min tolkning av deres tolkning. Det er derfor mulig intervjupersonene selv ville gjengitt sine selvopplevde erfaringer på en annen måte. I intervjuene forsøkte jeg å holde meg nøytral, og la intervjupersonene snakke mest mulig fritt. Et intervju dannes i samhandlingen mellom de som er tilstede, så min innflytelse er likevel tilstede i resultatene, det er ikke selvsagt at intervjuene ville vært likt med en annen intervjuer. Selv det å gjennomføre et intervju om et tema kan endre intervjupersonens refleksjoner og meninger om temaet. Jeg har vært åpen om alt fra bakgrunnen for at jeg ønsker å utforske temaet, til hvordan jeg har jobbet underveis og hvorfor, noe som også styrker reliabiliteten (Denscombe, 2003, s. 274).

I validitet dreier der seg om dataene er gode nok representasjoner for det som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23), og spørsmålet blir om man måler det man sier man skal måle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276)

Jeg har forsøkt å sikre en god validitet gjennom hele oppgaven. Jeg er selv ansatt i kombinert stilling, og i perioden etter at intervjuene var transkribert har jeg også vært konstituert rektor kulturskolen jeg er ansatt i. Jeg har med andre ord mye erfaring med temaet. Dette kan både være en utfordring og en fordel. På den negative siden kan dette føre til at jeg ikke fanger opp «selvfølgeligheter», eller påvirker intervjupersonene. På den andre siden har min bakgrunn også gjort at jeg har kunnet se mulige uenigheter og fange opp nyanser som fort kunne blitt oversett uten kjennskap til feltet og språket som brukes. Ved at jeg ble konstituert rektor har jeg også fått bedre forståelse for rektorenes erfaringer enn jeg ville hatt ellers. Laclau og Mouffe (2001, s. 3) hevder at man selv alltid er forankret i de diskurser man

undersøker, sannheten blir dermed kun en diskursiv konstruksjon. På det personlige plan valgte jeg å ikke intervju intervjupersoner jeg kjente fra før for å ikke kunne bli påvirket av dette. Jeg har slik forsøkt å sikre en god validitet.

Åpenhet om egen bakgrunn og hvordan man kan ha påvirket studiet er en viktig del av validitet (Denscombe, 2003, s. 274-275). For å sikre god validitet har jeg også brukt relevante metoder for å få frem resultatene. Ved å relatere mitt prosjekt til andre liknende forskningsprosjekter har jeg forsøkt å vise til at resultatene ikke bare er enkeltstående, men del av en større sammenheng.

3.4 Oppsummering

Jeg har nå gjort rede for hvorfor og hvordan jeg har brukt semistrukturerte forskningsintervjuer og diskursanalyse som metode. Jeg har også reflektert over intervjuenes etiske dimensjon og over min rolle som intervjuer. I det kommende resultatkapitlet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene.

4. Resultater

Kombinerte stillinger utformes lokalt og finnes derfor i ulike varianter. For å presentere den lokale konteksten introduserer jeg først de kombinerte stillingenes lokale bakgrunn og oppbygning, før jeg presenterer intervjupersonenes bakgrunn.

Som jeg viste i metodekapitlet har jeg brukt nodalpunkter til å trekke sammen diskursene, og flytende betegner til å få frem uenighet mellom diskursene i diskursordenen. Jeg presenterer derfor nodalpunktene og de flytende betegnerne jeg har brukt før jeg presenterer de tre ulike diskursene om kombinerte stillinger som kom frem i intervjuene. Til slutt skriver jeg om hvordan diskursene om kombinerte stillinger kan ha sammenheng med lærernes identitetsutvikling.

4.1 Lokale rammer for de kombinerte stillingene

4.1.1 Kommunene

Det finnes få nasjonale føringer for kombinerte stillinger mellom grunnskole og kulturskole. Dette fører til at de utformes lokalt, med ulike rammer og mål.

Kommuner organiseres forskjellig, og deles opp i ulike inndelinger kalt etater, sektorer eller enheter. Det var ulikt hvilken betegnelse som ble brukt i kommunene, jeg velger derfor å bruke etat som samlebetegnelse. Ifølge Berge et al. (2019, s. 158) er kulturskolens etatplassering viktig for å kunne utvikle gode relasjoner som kan ligge til grunn for samarbeid. I en av kommunene jeg intervjuet i lå grunnskole og kulturskole under samme etat, men ikke i de to andre. Rektorene i alle tre kommunene oppsøkte og inviterte hverandre når dette trengtes uavhengig om de var i samme etat eller ikke. Det virket ikke som om det var utslagsgivende for samarbeidet om grunnskolen og kulturskolen var i samme etat eller ikke.

Alle rektorene hevdet deres kommune hadde et aktivt kulturliv, og kunne vise til dette gjennom flere eksempler. Intervjupersonene som selv bodde i kommunen virket mer positive til kommunens kulturliv enn de som ikke selv bodde i samme kommune.

4.1.2 Grunnskolene og kulturskolene

Musikklærerne jeg intervjuet jobbet alle ved en grunnskole og en kulturskole i samme kommune. Grunnskolene hadde 250-500 elever og besto av to barneskoler og en ungdomsskole. Kulturskolene hadde 300-800 elever. Alle musikklærerne hadde full stilling gjennom sine kombinerte stillinger. Den ene læreren komprimerte uken og hadde en dag fri til frilans. Lærerne jobbet 20-50% i grunnskole og resten i kulturskole. I grunnskolene var det vanligst at lærerne var ansatt i 100% stilling, med unntak av lærere som på grunn av «livssituasjoner» ønsket redusert stilling, språklærere i ungdomsskolen som jobbet på flere skoler, og nettopp lærere i kombinerte stillinger grunnskole/kulturskole. Alle kulturskolene hadde flere lærere med kombinert stilling innad i kommunen i tillegg til lærerne jeg intervjuet. I kulturskolene hadde de fleste lærerne deltidsstillinger og underviste også i kulturskoler i andre kommuner, grunnskole eller i videregående skole. Noen jobbet også som utøvere eller hadde helt andre yrker. I tillegg til ordinær enetimeundervisning hadde mange lærere i kulturskolen også andre arbeidsoppgaver gjennom kulturskolen. Dette kunne være gruppeundervisning i breddetilbudet, kortvarige eller langvarige samarbeid med grunnskoler, eller med andre institusjoner i kommunen. Noen hadde også administrative oppgaver. Kulturskolene hadde ulik tilgang på lokaler, og dermed ulik grad av samlokalisering. Noen av lærerne var mest på ett sted siden grunnskolen og kulturskolen hovedsakelig var samlokalisert, andre hadde mesteparten av kulturskoleundervisning på samme skole på grunn av desentralisering, mens andre hadde mest kulturskoleundervisning på en annen skole.

4.2 Intervjupersonenes bakgrunn

Jeg presenterer her bakgrunnen til intervjupersonene samlet per lærernivå, grunnskolerektornivå og kulturskolerektornivå. Dette er for å få et mer helhetlig bilde av rammene rundt de kombinerte stillingen, og å sikre anonymitet for intervjupersonene. Videre viser jeg lærernes vei inn i kombinerte stillinger.

Grunnskolerektorenes utdanning og musikalske bakgrunn

Grunnskolerektorene (forkortet til GR i sitater) har ulike utdanninger og forhold til musikk. Alle grunnskolerektorene har selv vært lærere, og har bakgrunn fra humanistiske fag, media og samfunnsvitenskapelige fag. De har alle tidligere vært aktive innen band, kor, dans eller korps, og noen var aktive også i dag. De satte pris på musikk, men hadde en forsiktig avmålnhet med tanke på å karakterisere seg selv som kunstutøver. En av grunnskolerektorene sa det slik: «Jeg er ingen utøver selv, men jeg har mye musikk i min hverdag, det har jeg, i mitt eget liv». En annen karakteriserte seg som en «aktiv konsument». Grunnskolerektorene hadde med andre ord en tilhørighet både til læreryrket og til musikk.

Kulturskolerektorenes utdanning og musikalske bakgrunn

To av kulturskolerektorene (forkortet til KR i sitater) hadde grunnutdanning som utøvere med pedagogikk og underviste før de senere ble ledere og rektor. En av kulturskolerektorene hadde selv arbeidet i kombinert stilling og hadde derfor mange tanker om dette. De hadde også noe utdanning innen ledelse. En kulturskolerektor hadde en mer lederorientert bakgrunn og hadde ikke selv vært utøver eller lærer, men vært aktiv amatør. Alle kulturskolerektorene hadde altså kunstnerisk bakgrunn, men ikke alle var nødvendigvis aktive i dag.

Lærernes utdanning og musikalske bakgrunn

To av lærerne (forkortet til L i sitater) hadde fulgt høgskolesystemet og hadde utdanning som klassiske utøvere og pedagoger. En hadde først tatt utøvende utdanning og siden pedagogikk gjennom PPU. Den andre hadde faglærerutdanning i musikk. Den tredje læreren hadde ingen offisiell utdanning som musikk lærer, men hadde lang erfaring som utøver og som lærer i grunnskole og kulturskole. Lærerne karakteriserte seg alle som utøvende musikere, enten som frilans, gjennom å være utøvende i hverdagen eller som «utøvende pedagog og musikanter». To av lærerne karakteriserte seg selv som rytmiske musikere i spesifikke sjangere. Den tredje la mer vekt på sin klassiske tekniske bakgrunn, men hadde også rytmisk utdanning. Ingen av

lærerne hadde allmennlærerutdanning, selv om alle tre begynte å undervise i grunnskolen forholdsvis tidlig i karrieren.

Veien til kombinert stilling

Veien inn i kombinert stilling var ulik for de tre lærerne. En startet først som musikk lærer i grunnskolen. Etter en stund i ulike stillingsvariasjoner i ulike kommuner utviklet det seg til en fast stilling med både grunnskole og kulturskole i samme kommune. En annen lærer startet sin yrkeskarriere i kulturskole, men begynte å arbeide også i grunnskole siden lønnen da var bedre. Etter hvert samlet læreren seg med kun en kulturskole og en grunnskole i samme kommune. Den siste læreren startet først i grunnskolen som en midlertidig løsning, men endte opp med å si fra seg andre kulturskolejobber for å samle seg i en kommune.

I en av kommunen startet den kombinerte stillingen ved at skolen ønsket mer kompetanse i musikk, og leide inn læreren fra kulturskolen på skoleårsbasis. Dette var en forholdsvis fast avtale fra år til år om hvilken lærer og hvor stor prosent stilling. For de to lærerne som var ansatt i to stillinger var det tilfeldig hvor de fikk jobb først, og de søkte seg inn i begge jobbene. Den ene læreren ble oppfordret av kulturskolerektor om å søke i grunnskolen. Lærerne opplevde alle en fleksibilitet i stillingsprosentene i skoleslagene og hadde justert disse flere ganger.

4.3 Diskurser om kombinerte stillinger

4.3.1 Nodalpunkter og flytende betegnere

I intervjuene utkrystalliserte det seg tre diskurser om kombinerte stillinger, *kommunens musikk lærer, kulturskolens musikk lærer og grunnskolens musikk lærer.*

Før jeg presenterer de ulike diskursene nærmere vil jeg introdusere nodalpunktene og de flytende betegnerne i diskursordenen. Dette er for å få frem relasjonen mellom nodalpunktene og flytende betegnere i mitt materiale, og for å siden kunne presentere diskursene på bakgrunn av nodalpunktene og de flytende betegnerne.

Som jeg forklarte i metodekapitlet har jeg avgrenset diskursene ved å trekke ut sentrale punkter som var viktige i diskursordenen, diskursordenens nodalpunkter. Nodalpunktene som utmerket seg i diskursene var *tilstedeværelse*, *elevrelasjon* og *kompetanse*. Disse var nodalpunkter i alle diskursene, men det var ulikt hvordan de ble forstått i de ulike diskursene, diskursene kjempet om å definere nodalpunktene. Nodalpunktene var slik også flytende betegnere. En flytende betegner er som jeg beskrev i teorikapitlet et element som ikke har en fastsatt betydning og som det pågår en diskursiv kamp om å fylle med mening (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39). Dette kom tydelig frem i intervjuene ved at intervjupersonene ofte brukte det samme argumentet både for og imot kombinerte stillinger, etter ulike underforståtte oppfattelser. For eksempel var alle enige om at det var viktig å ha en god relasjon til eleven, men det var ulikt hva man vektla som en god relasjon. Noen hevdet at kombinerte stillinger var negativt for elevrelasjonen siden elevene da hadde en faglærer i musikk, i motsetning til å ha kontaktlæreren som kjente elevene bedre. Andre mente at kombinerte stillinger førte til en god relasjon siden læreren kjente elever fra flere ulike settinger rundt om i kommunen. Andre igjen mente det var en verdi i å komme utenfra, og se eleven med «nye øyne» i motsetning til kontaktlæreren som så eleven hver dag. *Elevrelasjon* ble slik både et nodalpunkt og en flytende betegner. Ved at nodalpunktene er de samme, men defineres på ulik måte skapes det spenninger i diskursordenen.

Gjennom at nodalpunktene også var flytende betegnere kom det tydelig frem at diskursene kjempet om å definere hva kombinerte stillinger skulle være, men også at de bygget argumentene på de samme verdiene. Dette kan ha sammenheng med at begrepene tilhørighet, elevrelasjon og kompetanse er viktige verdier i lærerprofesjonen. Det er viktig for en lærer å ha tilhørighet, gode relasjoner til elevene og høy kompetanse. Disse verdiene kommer også tydelig frem i den overordnede delen til læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Jeg presenterer nå de tre ulike diskursene om kombinerte stillinger: *Kommunens musikk lærer*, *Kulturskolens musikk lærer* og *Grunnskolen musikk lærer*. I hver av diskursene presenterer jeg også diskursens forståelse av de ulike nodalpunktene/flytende betegnerne i diskursen.

4.3.2 Kommunens musikk lærer

Kommunens musikk lærer viser til en diskurs som ser kommunen og lokalmiljøet under ett. Det blir sett på som viktig at kommunen er skoleeier både for grunnskole og kulturskole, at elevene og lærerne er del av det samme lokalmiljøet uansett hvilket skoleslag de møtes i, og at stillingen skal være til gode for «alle» i kommunen. Kombinerte stillinger blir her løsningen på flere utfordringer: samling av deltidsstillinger, samling av kompetanse, økt lokal tilhørighet, mer praktisk hverdag (mindre reisetid, færre møter, etc...) og et mer oversiktlig ansettelsesforhold. Det er en tro på at større stillinger fører til større tilhørighet og større engasjement.

I diskursen *kommunens musikk lærer* er læreren en kommunal ressursbank på sitt fagfelt, og innenfor kulturfeltet i kommunen. Læreren får en variert elevrelasjon ved å møte elever og foresatte i ulike situasjoner som frivillig/obligatorisk, karakter/undervisvurdering og gruppe/enkeltundervisning, og har lokalkunnskap i kommunen.

Tilhørighet

Kombinerte stillinger gir i diskursen *kommunens musikk lærer* en sterkere tilhørighet til kommunen, kulturlivet og elevene. En kulturskolerektor forklarer dette som at større stilling og dermed økt tilhørighet «gjør noe med engasjementet man legger ned i jobben ... det gjør noe med hele driften. Alt sklir lettere med større stillinger» (KR1). Større stillinger gir også mer tilstedeværelse i kommunen, noe som påvirker læreren som kan få en sterkere tilhørighet, men også de læreren jobber sammen med ved at læreren er tilstede i kommunen: «Alt det jeg gjør, det gjør jeg i kommunen, og da er jeg jo tilgjengelig» (L2).

For lærerne vil det å samle seg i en kommune rent praktisk kunne føre til kortere pendlevei siden man slipper å pendle i ulike retninger i løpet av uka. En lærer endte med å flytte nærmere kommunen etter å ha fått økt stillingene og samlet den i en kommune (L1). En annen lærer valgte å flytte til kommunen etter å ha blitt ansatt i kombinert stilling:

Nå har vi barn og trenger å få hverdagen til å gå opp. Da tenkte vi at det var lurest Det er ikke noe vits i å bruke en time på kjøring hit og dit. Selv om man synes at stillingen er god, blir avveiningen annerledes da. Men jeg vil heller bruke tid ekstra på å hente tidligere enn å ha en kul stilling et annet sted, langt bort (L3).

Lærere som flytter til kommunen kan få en enda tettere tilknytning til kommunen, noe som kan være positivt for kommunen både med tanke på kulturell og pedagogisk kompetanse, og økonomisk med skatteinntekter.

I diskursen *kommunens musikk lærer* ligger også muligheten for en organisering som knytter læreren tettere til kommunalt nivå. Et eksempel kom gjennom en av grunnskolerektorene som er tilhenger av heldagsskole, og så kombinerte stillinger som et mulig steg på veien mot dette:

Barn må jo kunne få musikkundervisning på dagtid. Hvorfor i all verden skal man hjem og spise, og så skal man på fotballtrening, og så skal man på kultur og musikk. Og alt skal foregå på kvelden. Da tenker jeg at det er fortsatt en utfordring å få kulturskole som en del av grunnskolepakken. (GR1)

Grunnskolerektorene mente at man på denne måten kunne utnyttet elevenes tid bedre, og lærerens kompetanse innad i kommunen.

At læreren i kombinert stilling er ansatt innad en kommune blir i diskursen *kommunens musikk lærer* sett på som en praktisk fordel. Lærerne og kulturskolerektorene påpekte at alternativet for mange kulturskolelærere ofte er stillinger i flere kommuner, og at dette kan være utfordrende i seg selv: «Har du en kulturskolelærer som har 3 forskjellige arbeidsgivere, 3 forskjellige kommuner å forholde seg til i løpet av en arbeidsuke, så skaper det en del utfordringer man ikke har om man har en ansatt i en stor stilling» (KR2). Utfordringene kan være ulike informasjonsflyter, rutiner og systemer i de ulike kommunene. Dette var en utfordring alle lærerne hadde kjent på, spesielt ved stillinger i flere ulike kommuner. En lærer ønsket å samle stillingene i en kommune for å forholde seg til en arbeidsgiver «i forhold til møtevirksomhet, tilstedeværelse på møter og sånt. Har du en liten prosent på 20% i kommunene, så må du likevel stille på møter. Da blir det stress, og det orket jeg ikke» (L2). En annen lærer oppsummerte det å jobbe i deltidsstillinger slik:

Ulempen med mange små stillinger synes jeg er at det er for mye møter. Man bruker for mye arbeidstid og for mye tid på sine respektive sjefer og personalmøter som kreves. Man får ikke helt oversikt og samhold fordi man er der bare en dag i uka, og så ser man ingen andre. Så snakker man på telefon og har ikke tid til å møte på alle personalmøtene fordi man underviser andre steder og. (L3)

Stillinger kombinert internt i en kommune ga færre systemer å forholde seg til og la til rette for ledersamarbeid, men det kunne fortsatt finnes utfordringer.

Ledersamarbeid innad i kommunen blir i diskursen sett på som en løsning på kollisjoner og utfordringer i de ulike deltidsstillingene, og var enklere å få til innad i en kommune. Det kunne være utfordrende for lærerne å prioritere én kulturskole fremfor en annen: «Noen ganger krasjet det med møter, og hvilken kulturskole prioriterer man da? Hvilken er viktigst? Så jeg synes det er lettere å samarbeide med skolerektorene om det enn med andre kulturskoler i andre kommuner» (KR3). Når læreren var ansatt innad i kommunen var det forventning om et visst ledersamarbeid. Hvis stillingene ikke var i samme kommune var det ikke naturlig for lederne å samarbeide om læreren på den samme måten: «Da har jeg ikke noe med det arbeidsforholdet å gjøre i det hele tatt, der går det en tydelig grense. Men her innad i kommunen synes jeg vi må klare å samhandle såpass rundt den personen» (KR2).

Ledersamarbeidet foregikk på ulike måter. I en kommune hadde rektorene i grunnskole og kulturskole et årlig møte der de blant annet diskuterer hvilke dager læreren skulle undervise hvor. Dette ga forutsigbarhet for alle, og gjorde at samarbeidet om kombinert stilling fungerte godt. En av kulturskolerektorene formulerte det slik: «Vi drar jo litt i hver vår arm på denne læreren, og vil ha de med på begge våre plandager som er samtidig. Men der har vi klart å finne gode løsninger» (KR2). Et godt samarbeid mellom rektorene i grunnskole og kulturskole kan gjøre arbeidssituasjonen mye enklere for læreren som arbeider i kombinert stilling. En av lærerne forteller slik om samarbeidsklimaet i kommunen: «Hvis du har gode, forståelsesfulle ledere, og har litt vyer og visjoner, så er det lett å få ting igjennom» (L2). For å få til gode samarbeid lokalt er det viktig at rektorene kjenner til hverandre, noe de ofte gjør innad i en kommune. En lærer mente samarbeidet mellom rektorene fungerte bra, og at dette gjorde det «lett å prate med alle»:

Når bygda er så liten så er det å ha to stillinger ikke så vanskelig, fordi jeg vet at begge mine to sjefer, de prater med hverandre. Og kulturskolen låner jo lokalene til skolen, så det sklir veldig fint, synes jeg. (L3)

Kombinerte stillinger tydeliggjør for rektorene at når de bygger opp lærerens kompetanse bygger de opp kompetanse i samme lærer, og i samme kommune. Det blir da lettere å diskutere løsninger for eksempel for tilpasning av arbeidstid til plandager og kurs siden dette gir kompetanseheving hos læreren, noe som gagnar begge skoleslag. En av kulturskolerektorene forteller at grunnskolerektoren er «opptatt av kvalitet i undervisningen i de estetiske fagene» og opplever at kulturskolen blir anerkjent, og derfor går samarbeidet om å sette av tid til møter og planleggingsdager lett (KR3). I tillegg til felles kompetanseheving blir det også lettere å kunne utvikle nye samarbeidsidéer når lederne ser verdien dette har for hele kommunen, og ikke bare det enkelte skoleslag. En av lærerne omtaler sine arbeidsgivere som gode ledere som «ser verdien i [nye idéer om samarbeid], de er enige på en måte, de ønsker det veldig sterkt de og» (L3). Det var eksempler på dette i alle kommunene.

Kun en av lærerne var ansatt i én samlet kombinert stilling. Alle tre lærerne opplevde likevel fleksibilitet angående justeringer i stillingsprosenter, både i grunnskole og kulturskole. En mente at med «mange hatter kan jeg bryte opp stillingen min. Dette er lettere å få til når man er i en kommune siden da er samarbeidet der hele tiden» (L2). Læreren så på dette som en fordel.

Kombinerte stillinger er i seg selv en type samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Ved å ha lærere ansatt i kombinerte stillinger blir det lettere å samarbeide på tvers av skoleslagene. Kombinerte stillinger går opp kommunikasjonslinjer, og viser hva skoleslagene kan bidra med i et samarbeid: «Det er lurt i forhold til samarbeid. Det gjør kommunikasjon ... lettere når våre folk er innom og gjør en bra jobb» (KR1). Da kan det bli lettere å få i gang andre samarbeidsprosjekter. Kombinerte stillinger gir også felles referanserammer kommunalt siden læreren i kombinert stilling kjenner til den enkelte skolen og utfordringer i grunnskolen som skoleslag. Et annet pluss for kulturskolen er å få et innblikk i hvordan skolene i kommunen organiserer og gjennomfører ting, og kan lære av dette: «For det er klart vi i kulturskolen får mye innblikk i hvordan ting organiseres på godt og vondt, rundt

omkring ... Det er noe med det der å shoppe litt, å se hva som funker best» (KR1). Kombinerte stillinger kan føre til mer samarbeid, og til en tettere tilhørighet til kommunen for de involverte.

Kollegaer kan være en viktig faktor for tilhørighet. To av lærerne hadde en «dobbel kollega» som også hadde kombinert stilling som musikk lærer på samme grunnskole og i kulturskolen. Dette kan gjøre at man samarbeider lett siden «vi er lekne begge to, tenker den samme tanken stort sett. Jeg kan starte en setning også fullfører han. Vi er samkjørte sånn sett. Vi vet hva som er kult, vi vet hva som funker og ikke. Det er moro» (L2). Det å være tette kollegaer kan også være utfordrende i seg selv. «Man ser jo de samme kollegaene. Så kan det hende at man føler man trækker hverandre på tærne, at det går en kule varmt, det har jo også skjedd. Men man må jo også luften ut, og være proffe» (L2).

I den ene kommunen utviklet det seg fra en til to lærere i kombinert stilling etter en permisjon. Det å være flere i kombinert stilling på samme skole kan være med på å bygge et fellesskap:

Da jeg var i permisjon så var det en som fikk min vikarstilling Og som da når jeg kom tilbake fikk tilbudt fast stilling som musikk lærer, og tok noen andre fag i tillegg ... så nå har vi blitt en sånn fin gjeng her ute. (L3)

Lærerne satte stor pris på å ha «doble kollegaer» faglig og sosialt. Dette kan være med på å styrke tilhørigheten både til kommunen og som lærer i kombinert stilling.

I diskursen *kommunens musikk lærer er tilhørighet* til kommunen målet. Siden den kombinerte stillingen er innad i kommunen er ledersamarbeid forventet. Samarbeidet fungerer best der rektorene hadde møteplasser og en felles «visjon» for hva samarbeidet kunne bidra med i kommunen. Ledersamarbeid medvirker til at lærerne følte seg godt ivaretatt. Å samle stillingene i en kommune legger til rette for tilhørighet, og kan øke kontakt med kollegaer, spesielt hvis flere lærere er ansatt i kombinerte stillinger i samme skoler. Kombinerte stillinger bidrar også til samarbeid og kommunens kompetanseutvikling og kulturliv gjennom at læreren er tilstede i kommunen.

Elevrelasjon

I *kommunens musikk lærer* er *elevrelasjon* viktig uansett hvor den oppstår. Elever læreren kjenner fra kulturskolen kan bli trukket frem som en ressurs i grunnskolesammenheng. «Hvis det er en som er god på det i kulturskolen, så er jo vedkommende også god på det i grunnskolen Lar dem få skinne litt og få litt frie tøyler, i hvert fall på den utøvende delen da» (L2). Det å kunne trekke frem kulturskoleelever i grunnskolesammenheng blir også sett på som positivt av kulturskolerektorene. «Det er mange elever de treffer i kulturskolen og vice versa. Da kan det jo dukke opp sånne fine ting som at læreren i musikk timen på ungdomsskolen trekker frem en og sier «hun er jo flink å spille trompet, nå skal dere få høre. Det er jo sånne glimt som kommer» (KR2). Kulturskolelæreren har en annen kjennskap til eleven og dens kompetanse, og vet derfor «hvilke knapper som kan trykkes på» for at det skal bli en god opplevelse for eleven (L2).

Et viktig aspekt ved forståelsen av *elevrelasjon* i diskursen er at elev og lærer får tettere sosiale bånd når de har flere ulike typer treffpunkter. Læreren vil for eksempel møte noen elever både i både grunnskole og kulturskole. Dette gir en kjennskap til eleven og foreldre som kan være verdifullt for relasjonen. «Jeg kjenner dem [elevene] jo ekstra godt, og foreldrene. Jeg ser dem i forskjellige sammenhenger» (L3). Det å se elever på ulike arenaer kan bidra til at læreren blir bedre kjent med eleven enn man ville gjort ved å bare kjenne eleven i en sammenheng:

Det synes jeg er litt kult, når jeg for eksempel har vært dirigent og sett ungene ukentlig to dager i uka, både spilletime og i korpset. Så ser jeg dem på en annen arena, for eksempel i gymmen eller i klassen. «Flink til det og du, det kunne du sagt til meg. Også er du litt sånn ledertype. Du er jo så stille og beskjeden her.» da sier jeg til mor og far «det der visste ikke jeg om» [og så svarer mor og far] «han har alltid vært sånn også». Jo mer du er i kontakt med dem på forskjellige arenaer, jo lettere er det å lære dem å kjenne. Da er det jo også lettere å vite litt om hvordan du skal håndtere det når ting tårner seg opp (L2).

Det å kjenne eleven i ulike sammenhenger gir en variert relasjon, og kunnskap om hvordan læreren kan tilpasse, hjelpe og utfordre eleven.

For en elev kan det se læreren i ulike sammenhenger, som i samtale med kontaktlæreren og på forestilling, være med å skjønne at «det er et samfunn og at vi treffes på kryss og tvers, det gir en trygghet tror jeg» (L1).

Det å komme «utenfra» også være en fordel for i grunnskolesituasjon. Ved å komme utenfra det vanlige kollegiet kan læreren komme inn og «se eleven på en litt annen måte enn hva kontaktlæreren gjør kontaktlæreren er kjempelei, har vært igjennom det så mange ganger, og har gått inn i et spor. Også kommer jeg inn» (L1). Gjennom å se eleven på en annen måte, og gi praktiske oppgaver kan elevene mestre og få ros. Den utfordrende eleven kan være «en perfekt person til å styre miksebordet De har lyst til å gjøre noe praktisk, bruke kroppen og musklene fordi det er så mye uro og sånn. Også får de masse ros av oss. Og kontaktlærerne blir så overrasket» (L1). Ved å komme «utenfra» har læreren mulighet til å knytte en ny relasjon til eleven.

I diskursen *kommunens musikk lærer* forstås *elevrelasjon* som at eleven og læreren gjennom å ha flere treffpunkter og en variert relasjon, både faglig og sosialt, bygger en dypere og bredere relasjon. Dette vil være sterkest for de elevene lærerne ser jevnlig på flere arenaer, som i grunnskole og kulturskole. På den andre siden kan det å ha en lærer som kommer «utenfra» også ha en verdi gjennom å kunne se eleven med «andre briller» enn de som har jobbet tett med eleven gjennom mange år.

Kompetanse

I diskursen *kommunens musikk lærer* er det et ønske om å bygge opp og beholde *kompetanse* i kommunen. I kapittel 1 presenterte jeg «kulturskolen som ressurs senter» som en viktig del av dette, siden kulturskolen skal bygge og dele kompetanse for hele kommunen. I en av kommunene var dette et innarbeidet begrep som både læreren og rektorene brukte, mens det i de to andre virket litt mer tilfeldig om dette begrepet og tankegangen ble vektlagt. En av kulturskolerektorene utfordret stadig kommunen på å bruke kulturskolens kompetanse aktivt: «Hvordan utnytter kommunen den veldig høye kompetansen som kulturskolens ansatte sitter med, utnyttes den maksimalt?» (KR2). Dette gjaldt for eksempel kompetanse på personlige tilpasninger,

forestillinger, prestasjonsangst, og klassemiljø, ikke bare som «ekstra lærer» i enkeltfag i grunnskolen.

I alle kommunene var det en innforstått «sannhet» at grunnskolelærernes kompetansenivå i grunnskolens praktisk-estetiske fag var veldig varierende. En av kommunene hadde gjennomført en undersøkelse som bekreftet dette. Det ble også hevdet at faglærte lærere i praktisk-estetiske fag i grunnskolen var en utdøende rase siden mange lærere i grunnskolen ikke hadde denne spesialiseringen gjennom sin utdanning lenger. I en av kommunene var det også satt i gang et nettverk for erfaringsdeling i musikkfaget. Dette ble ledet av kulturskolen, men hadde fokus på at alle musikk lærerne i kommunen skulle bidra til å «bygge faget og utveksle erfaringer og kompetanse og løfte faget» (KR1).

Alle kulturskolerektorene mente de hadde godt utdannede lærere som gjerne ønsket større stillinger i kommunen. De antydte at kombinerte stillinger kunne hjelpe til å høyne kompetansen i kommunen og på skolene ved at kulturskolelærerne fikk større stillinger og dermed ble værende i kommunen. En kulturskolerektor tenkte at elevene fikk et bedre musikktilbud enn de ville fått med en grunnskolelærer «fordi man har mulighet til å fordype seg med kulturskolelæreren, også som kulturskolelærer» (KR3). En av grunnskolerektor ville helst ha lærere i 100% stillinger, men mente også at kombinerte stillinger ga dedikerte lærere med høy utdanning og kompetanse, referanser og erfaring som strakk seg utover skolens hverdagsliv og at dette i seg selv var verdifullt for eleven (GR2).

Variasjonen i kombinerte stillinger en måte å beholde lærernes motivasjon og kan være en mulighet for kommunen til å beholde lærernes kompetanse lokalt og i yrket. Lærerne jeg intervjuet satte veldig pris på variasjonen en kombinert stilling ga arbeidshverdagen. «Variasjonen gir litt ekstra, for da har du litt luft. Da har du litt tid til å se terrenget» (L2). Ved å kun undervise enetimer i kulturskolen eller klasser i grunnskolen kunne det bli «veldig mye det samme som går om igjen og om igjen. Eksempelvis hvis du har 40 [kulturskole]elever over en uke» (L2). En av grunnene til dette kan være at man som musikk lærer både i grunnskole og kulturskole har mange elever.

To av grunnskolerektorene trakk også selv frem at lærerne satte pris på å kunne undervise i begge skoleslag og at dette i seg selv var positivt. En av grunnskolerektorene var først skeptisk til å ha lærere i kombinert stilling, men viste senere til at variasjon kan være positivt. «Jeg tenker at man får litt ulike impulser og at det kan være greit å jobbe flere steder ... Jeg ser at lærerne selv setter pris på å få litt annet arbeid i kulturskolen også» (GR3). Kombinerte stillinger kunne slik være bra for lærerens utholdenhet og motivasjon siden lærerne også kunne få faglig motivasjon gjennom å undervise dedikerte elever i kulturskolen i tillegg til elevene i grunnskolen. Flere av kulturskolerektorene trakk også frem at variasjonen lærerne får i kombinert stilling i seg selv er positivt, både faglig og med tanke på arbeidstid. Kombinerte stillinger kan være slitsomt «men det er akkurat den dynamikken som gjør at denne jobben også er morsom Grunnen til at man orker å stå i det er nettopp at det er noen oppgaver som ikke er så tunge som andre» (KR1). I kombinerte stillinger får læreren variasjon gjennom å bytte mellom skoleslag, men også mellom ulike gruppestørrelser: «For jeg liker den forandringen. Jeg liker å ha en hel haug, og jeg liker å ha en og en. Jeg liker å ha mindre grupper» (L1).

Mestringsfølelsen og motivasjonen for læreren kan også være varierende. «Det hender du går hjem og er kjempelei deg fordi du får det ikke til, du vil så gjerne få det til. Så får du det til, så er det de høydene» (L2). Med variasjon i arbeidshverdagen kan bølgedalene være lettere å takle siden de ofte ikke kommer samtidig i de ulike typene arbeidsoppgaver (L2). Selv om variasjon kan gi inspirasjon og motivasjon i hverdagen er det også viktig for læreren å kjenne at man har den kompetansen man trenger. Det kan bli for stor faglig variasjon. Hvis man har mulighet til å ha flere grupper med samme fag sparer dette også planleggingstid og energi (KR1). Læreren må den kompetansen som trengs:

Hvis du ikke føler at du har overskudd fordi du ikke kan nok, så er det jo vondt å være i jobb. Hvis du hele tiden higer etter å ha hodet over vannet. Jeg føler at jeg har hodet over vannet, jeg føler meg trygg på det jeg gjør. Og det er det som gjør at jeg har holdt ut så lenge med den typen jobb.
(L2)

Det er viktig å ha en faglig «trygg grunn» for å kunne være trygg på jobben man gjør. Hvis læreren har den kompetansen som trengs for å være trygg kan variasjon være

med på å gjøre at læreren blir stående i en krevende jobb som musikk lærer og får brukt sin kompetanse hele yrkeskarrieren.

For å beholde kompetanse kan også variasjon i arbeidstid kan også være avgjørende. Kulturskolen har hovedsakelig arbeidstid på kvelden, og arbeidstid var et avgjørende poeng for alle tre lærerne med kombinerte stillinger. Lærerne kom flere ganger inn på avveiningen mellom ønsket om å jobbe i kulturskolen og å ha arbeid på dagtid. En lærer ønsket å frigi kveld for å «pleie seg selv» og følge opp familien, men påpeker også at «jeg brenner for den delen av stillingen som, hvor foreldre og barn da søker på en kulturskoleplass fordi de ønsker å starte å spille» (L2).

Jobb på kveldstid kan være en utfordring for lærere med egne barn, dette er en kjent utfordring for kulturskolelærere: «det er mange som spør om «hvordan skal du klare å jobbe i kulturskole når du har små barn hjemme, jobbe sent og sånt» (L3). Det kan være en avveining mellom arbeidstid og et ønske om å jobbe i kulturskolen: «Jeg tror ikke jeg kunne jobbet mer i kulturskole ... For å kjenne på at man er mye borte på ettermiddagene, for min del hadde ikke det gått, [det er] for mye sent» (L3).

Kveldsjobbing frigjør også tid på dagen, noe som også gir en fleksibilitet (KR2). En mulighet som åpner seg da er å komprimere arbeidstiden og frigjøre tid til egenmusisering: «Nå har jeg 100% på 4 dager, så jeg har fredagene fri. Hvis jeg har noen spilleoppdrag og sånt så er det greit å ha fredagen til det» (L1). Kombinert stilling kan slik være med på å få «hverdagen til å gå opp» for lærerne, slik at de velger å bli værende i yrket.

I diskursen *kommunens musikk lærer* er det viktig å bygge opp og beholde *kompetanse* i kommunen. Dette kan gjøres gjennom å bygge og bruke kulturskolen som ressurscenter. Ved å ha kombinerte stillinger kan læreren få variasjon i arbeidsoppgaver og arbeidstid, noe som kan være positivt for å bli værende i jobben, og slik kunne bygge og beholde kompetanse i kommunen.

Innenfor diskursen *kommunens musikk lærer* blir kombinerte stillinger hovedsakelig sett på som positivt for *tilhørighet* i kommunen, varierte *elevrelasjoner* og bygging av *kompetanse* i kommunen.

4.3.3 Kulturskolens musikk lærer

Kulturskolens musikk lærer viser til en diskurs der kulturskolen ser sin skole som et lokalmiljø, selv om dette strekker seg over hele kommunen med elever fra flere grunnskoler. kombinerte stillinger oppfattes som positivt for fleksibilitet siden alternativet til kombinerte stillinger i kulturskoler ofte er å jobbe i kulturskoler i andre kommuner. Lærerne har da oftest arbeidstid på kvelder og helger, og kollisjoner kan lett oppstå når kulturskolene har behov for ekstraøvelser eller forestillinger.

Kompetanse i kunstfagene, både som utøver og pedagog, vektlegges sterkt i diskursen. Faglig dybde er viktig, og lærerne finner ofte motivasjon i også å være utøvende musikere. Lærerne er dyktige på undervisvurdering og personlig tilpasning, men har kanskje ikke like stor kompetanse på klasseledelse og elever med ulike typer diagnoser. Lærere som har vært i grunnskolen opparbeider seg kompetanse på et større spekter med elever. Breddekompetanse innen kunstfagene blir også sett på som viktig siden kulturskolene også skal ha et breddetilbud. Relasjon til eleven og faglig utvikling blir viktig siden disse henger sammen. Musikk læreren har ofte tid alene med eleven hver uke, og kan dermed ha en tett relasjon med eleven. Læreren og eleven møtes også gjennom ulike samspillprosjekter eller ukentlige grupper/korps. Foreldrekontakten er ofte tett, spesielt med de yngste elevene.

For å kunne utvikle kulturskolen videre som lokalt ressurs senter er også tilstedeværelse og lokalkunnskap viktig.

Tilhørighet

I diskursen *kulturskolens musikk lærer* er *tilhørighet* både til kulturskolen og til kommunen viktig. Dette henger sammen med at kulturskolen skal være et ressurscenter for kommunen. Lærerens tilhørighet til skolen og kommunen er grunnleggende for at kulturskolen skal bygges opp som et ressurscenter i kommunen.

Tilstedeværelse og stillingsstørrelse viktige aspekter ved *tilhørighet* i diskursen. Større stillinger i kulturskolen gjør at man kan få til mer ved å «få stillinger med litt mer substans som gir oss den fleksibiliteten vi trenger» (KR2). For å kunne øke stillingsstørrelsene bygger kulturskolene videre på kompetanse lærerne har. Dette fører til at det er mange «rare stillinger rundt omkring og det sitter folk med veldig mange hatter» (KR1).

Ønsket om tilhørighet til arbeidsplass og kollegaer kan ha sammenheng med at mange kulturskolelærere sjelden møter kollegaer på grunn av deltidsstillinger, og at lærerne legger opp sine egne timeplaner så «du ser en kollega på vei ut idet du er på vei inn og rekker å si hei» (L1). Dette kan gjøre det utfordrende å skape gode relasjoner på arbeidsplassen, som en lærer var inne på: «Vi har ikke noen felles matpauser eller noe sånt. Det er litt ensomt synes jeg» (L1).

Kulturskolerektorene forsøkte å legge til rette for tilhørighet gjennom for eksempel å helst ansette i større stillinger, ha møtepunkter som personalmøter, felles pauserom og undervisningstider samtidig med andre lærere. Å møte kollegaer er avgjørende for tilhørighet, men også for å få til samarbeid: «Det blir lettere å samarbeide med folk man ser, og som man bare kan si 'du forresten...' til i gangen» (KR1). E-post gir ikke samme muligheter for samtaler om muligheter. Personalmøter sees også på som viktige faglig for å få til «den myldringen som gir utvikling» (KR1).

Gjennom å legge til rette for tilhørighet ble det mulig å bygge en felles kultur med en «rød tråd» i motsetning til «privatpraktiserende lærere» (KR1). Foreldre skal oppleve at det er en kulturskole og ikke oppleve «himmelvid avstand mellom det å ha et barn på dans og det å ha et barn på trompet» (KR1). Strukturen bør likne innad i en kulturskole.

Kombinerte stillinger gir i diskursen *kulturskolens musikk lærer* tilhørighet til kommunen gjennom at læreren får flere kollegaer. I grunnskolen gjør også fastere rammer rundt undervisningstiden at man underviser samtidig med kollegaer som ofte har heltidsstillinger. I kulturskolen har man til sammenlikning «mye mindre miljø, du har færre kollegaer, du har kollegaer du ikke ser så ofte» (L3). I to av kulturskolene hadde som nevnt tidligere to av lærerne «doble kollegaer» i kombinerte stillinger i de samme skolene. Kombinerte stillinger kan slik gi flere kollegaer som man ser oftere. Dette kan gi en tettere relasjon og tilhørighet.

En kulturskolerektor var litt bekymret for at den økte tilknytningen til grunnskolen og arbeidstid på dagen at det kunne føre til at lærere ville ønske å kun jobbe i grunnskolen. På den andre siden var ikke kulturskolerektoren bekymret for sine lærere siden de var såpass opptatt av faget sitt og var «fagpersoner» og viste videre til at lærerne identifiserte seg med faget eller instrumentet sitt etter en lang utdanning «det blir en del av deg, og da er det det du sist vil slippe.» (KR3).

Denne sterke tilknytningen til faget og kulturskolen viste også lærerne. De mente at kulturskolen fylte en viktig rolle:

Jeg syns at kulturskolearbeid er utrolig viktig. Det er et alternativ til et sånt prestasjonsjag som det er i skolen, og til dels idrett også. Det kan få folk til å stoppe opp litt og tenke litt annerledes, se ting fra en annen vinkel. Og det er en berikelse i livet til folk. (L1)

Jeg brenner for den delen av stillingen hvor foreldre og barn søker på en kulturskoleplass fordi de ønsker å starte å spille. Det er jo det jeg brenner for. For da er utgangspunktet riktig. Ikke det ufrivillige musikklivet hvor de blir satt i en bås og «her er musikkfaget, vi er 32 elever og vi skal ha musikk», «men jeg hater musikk», «ja, men du skal ha musikk». Men i kulturskolen så er det jo ikke det. For da vil de jo begynne og da er utgangspunktet et helt annet. (L2)

Dette kan ha en sammenheng med at lærerne selv kom fra en kulturskolebakgrunn og en utdanningsbakgrunn med vekt på det utøvende.

Elevrelasjon

I diskursen *kulturskolens musikk lærer* er god *elevrelasjon* viktig både innenfor kulturskolen og gjennom å bygge en variert relasjon i kommunen. I kulturskolen har eleven ofte ukentlig tid alene sammen med en voksenperson, noe som ikke er så vanlig ellers i hverdagen. Det kan i seg selv være verdifullt og viktig for å skape en god relasjon til eleven ved å verdsette eleven som den den er: «Så kan de leve med at de er en grå mus ellers i klassen. At de virkelig kan vokse i de 25 minuttene de har deg som lærer, det er egentlig ganske bra synes jeg» (L2).

Flere av intervjupersonene fortalte om eksempler der musikk læreren brukte faget til å gi elevene opplevelser av mestring og hevet selvfølelsen, og fanget slik opp elever gjennom gode relasjoner. En grunnskolerektor mente dette kom direkte fra kulturskolen. Det ble også trukket frem at det var positivt for eleven å møte læreren på flere arenaer. En grunnskolerektor trakk frem at lærerne «fanget opp elevene og fikk de også inn i kulturskolen» (GR3). Gjennom dette fikk de gode relasjoner som «styrket elevenes selvfølelse i forhold til at de opplevde mestring på det feltet, og det tok de med seg inn i skolen» (GR3). Det å ha samme lærer ga en trygghet om at de kunne mestre dette i begge skoleslag. Et viktig aspekt her var ifølge kulturskolerektoren at kulturskolen gir et større spekter mestringsopplevelser: «De får vist noe annet enn bare det som blir vist på skolen. Dette kan også henge sammen med at eleven i kulturskolen kan vise at de mestrer uten at «du får den karakteren»» (GR3).

Lærere som jobber i kombinerte stillinger møter veldig mange elever i grunnskolen. I diskursen *kulturskolens musikk lærer* er dette positivt siden det kan føre til mer rekruttering til kulturskolen. «det gir en form for rekruttering at våre folk er ute [...] de møter veldig mange flere elever» (KR1). En kulturskole hadde få elever på et instrument, men fikk plutselig veldig lang venteliste da kulturskolerektoren begynte i kombinert stilling med grunnskolen: «Når læreren begynte på skolen og ble kjent med kidsa der så ville alle begynne å spille» (KR3). Lærere i kombinerte stillinger vil også møte elever utenfor undervisningssituasjon både i grunnskole og kulturskole, og vil slik ha en relasjon til flere elever enn de underviser.

Lærerne fanger ofte opp elever som er faglig gode eller hadde interesse og tipser de om kulturskolen. Dette hjelper naturlig nok også på rekruttering til kulturskolen. «Det er jo flere jeg hører at kan musikk. Da kan man jo si 'kanskje du skal bli kulturskoleelev', altså pushe dem litt videre hvis de er interessert, så det synes jeg er positiv» (L3). Det trenger heller ikke være kun for de elevene som er de «mest talentfulle». En lærer fortalte om en ganske urolig elev som plutselig hadde ønsket seg gitar til jul etter gitarkurs i grunnskolen. «Da har jeg på en måte gjort jobben min. Da har jeg fanget hans interesse Du sår sånne frø. Jeg tror det målet er viktigere enn det måle hvor god den eleven er» (L3).

Rekrutteringen til kulturskolen i seg selv er ikke viktig i diskursen, men læreren ønsker å gi elevene et best mulig tilbud. Ved å invitere med seg grunnskoleelever over i kulturskolen kan elevene få musikkundervisning også utenfor grunnskole-sammenheng, og eleven kan få undervisning tilpasset sitt nivå og interesseområde på en annen måte enn det som er mulig innen grunnskolens rammer. Dette gjaldt elever med gryende interesse, de som trengte faglige utfordringer og de som hadde behov for mestring og voksenkontakt. Grunnskole og kulturskole utfyller slik hverandre: «Det blir en sånn sammenhengende greie» (L1). Lærerne i kombinerte stillinger kan slik møte elever på ulike arenaer og opparbeide en god og variert relasjon med den enkelte elev.

I diskursen *kulturskolens musikk lærer* kan *elevrelasjon* og elevenes mestring bygges på ulike måter i grunnskole og kulturskole, og ved å møte elevene i begge arenaer kunne læreren ta elevene med mellom skoleslagene.

Kompetanse

I diskursen *kulturskolens musikk lærer* er *kompetanse* tett forbundet med både den enkeltes og kulturskolens samlede kompetanse. I denne diskursen sitter kulturskolelærerne på en stor kunstfaglig og pedagogisk kompetanse som også bør benyttes av andre i kommunen. Kulturskolen blir både et kompetansesenter og et ressurscenter i kommunen.

Kombinerte stillinger gir lærerne erfaring med å undervise i store grupper, og i et bredere musikkfag med varierende nivå enn i kulturskolen: «Jeg tror at lærere som jobber i grunnskolen blir utrolig flinke til å få mye ut av lite, eller finne ting som fungerer på et enkelt nivå. Lærerne får kompetanse på å «få noe til å låte, fort og bra, og være inkluderende» (KR1). Dette er viktige kompetanser i kulturskolens breddeprogram: «Sånn som kulturskolene er i ferd med å bli, så er det å være 'potet' ganske viktig» (KR2). To av rektorene poengterte at de nå krevde denne type kompetanse ved nyansettelser. De ønsket «kulturpoteten» som kunne undervise i breddeprogrammet, tenke tverrfaglig og være med å utvikle samarbeidsprosjekter i kommunen. «Hvis det er noen som sier at 'jeg vil ikke jobbe på tvers' da får de ikke jobb i kulturskole. Da må man drive privat undervisning. Vi er en skole» (KR2).

I diskursen *kulturskolens musikk lærer* er gruppekompetanse en viktig positiv side ved kombinerte stillinger. Fra kulturskolerektorene blir det trukket frem som positivt at lærerne får praksis i gruppeledelse gjennom arbeidet i grunnskolen. En lærer underviste et utfordrende trinn og måtte legge faget til side for å jobbe med mer grunnleggende ting. Gjennom dette hadde læreren jobbet mye med seg selv som klasseleder i musikkrommet, noe som ga en grunnleggende trygghet som ble tatt med tilbake i kulturskolen (L3). En av lærerne trakk parallellen til direksjon, og mente at læreren er dirigent både i klasserommet med 30 gitarer og i symfoniorkester eller korps gjennom kulturskolen, og at det hadde direkte overføringsverdi (L2).

Gruppekompetanse er altså en kompetanse med overføringsverdi mellom skoleslagene. To av lærerne underviser nå i grupper også i kulturskolen. En av lærerne viser til at gruppeundervisning kan være sosialt og slår ofte sammen grupper mot konserter for å la elevene møte andre: «da får de litt inntrykk av 'oj..han har øvd mye, kanskje jeg bør øve like mye'. De får orientert seg litt mot hvordan andre elever ligger an» (L1).

Kompetanse på tilpasset opplæring forstås innenfor *kulturskolens musikk lærer* både som at kulturskolen har en kompetanse og at de bygger kompetanse. Flere av kulturskolerektorene hevdet at kulturskolen hadde en kompetanse på å tilpasse undervisning med tanke på elever med utfordringer i grunnskolen. «Det er jo et utrolig uutnyttet potensial i samhandling mellom grunnskole og kulturskole på

spesialundervisning og tilrettelegging. Er det noe vi i kulturskolen er gode på så er det jo en individuell opplæring» (KR2).

I en kulturskole hadde de en elev med sterk skolevegring som startet på et gruppetilbud. Dette utviklet seg til et samarbeid mellom foreldre, kulturskole og skole. Grunnskolelæreren fikk se eleven på forestilling og «ble helt satt ut» over alt den fikk til. Ved å knytte mestring, læring og tilbud i kulturskolen mot skolen opp begynte eleven etter hvert å møte opp også på skolen. En av de andre kulturskolene hadde også en lignende opplevelse med at det etter noen måneder kom en epost: «jeg har lyst til å sende denne mailen her fordi at det at X eller Y begynte på teater det har vært med på å forandre hennes skoletilværelse 100% eller 360 grader, en helomvending» (KR3).

På den andre siden trekker en av rektorene frem at man som grunnskolelærer møter flere elever med ulike personligheter og ulike diagnoser og dermed får en større erfaringsbank å ta av, noe som er positivt også i kulturskolesammenheng.

En kulturskolerektor hevdet også at lærere som også jobbet i grunnskolen hadde en større forståelse for alt arbeidet som ligger utenfor ren undervisningstid, som møtetid, samarbeidstid og tilstedeværelse siden de var vant til denne tankegangen også fra grunnskolen (KR3).

Innenfor diskursen *kulturskolens musikk lærer* blir kombinerte stillinger sett på som positivt for å bygge opp større stillinger og kompetanse både i kulturskolen og i kommunen, og kan også medvirke til å gi lærerne en sterkere tilhørighet i kulturskolen og kommunen. Kombinerte stillinger fører også til større fleksibilitet ved at lærerne har større stillinger innad i kommunen. Tilrettelegging for å møte kollegaer og utvikle tilhørighet både i skolen og i kommunen ga også muligheter for videre faglig utvikling. Kompetanse som bygges opp i ett skoleslag kan brukes i begge, dette gjelder spesielt gruppekompetanse og tilpasset opplæring. Erfaring fra grunnskolens musikkfag ble sett på som breddekompetanse i musikkfaget. Lærere i kombinerte stillinger sitter slik på en breddekompetanse som kulturskolen har behov for som ressurscenter.

Diskursen *kulturskolens musikk lærer* henger også tett sammen med «kulturskolen som ressurscenter». Det er en forståelse av kombinerte stillinger som positivt for

elevrelasjon siden lærer og elev får flere og varierte treffpunkter gjennom lærerens *tilstedeværelse*, og det er en sterk tro på at kulturskolen har høy *kompetanse* som bør deles.

4.3.4 Grunnskolens musikk lærer

Grunnskolens musikk lærer viser til en diskurs der grunnskolen ser sin skole som et lokalmiljø. Lærere med heltidsstillinger i grunnskolen blir sett på som positivt for kollegiet, kompetanseutviklingen på skolen, og elevrelasjon. Læreplanens overordnede del med danning står sterkt.

Fagkompetanse i musikk blir sett å som positivt. Musikk har en stor plass i forestillinger og sosiale sammenkomster, noe som trekkes frem som suksesshistorier. Lærernes personlige engasjement og erfaringer som musiker blir verdsatt, spesielt i tverrfaglige prosjekter. Noen av rektorene merket at det ga lærerne motivasjon også å være utøvende eller jobbe i kulturskolen, noe som igjen var positivt for grunnskolen.

Tilhørighet

I diskursen *grunnskolens musikk lærer* forstås *tilhørighet* som tilhørighet til grunnskolen. Det sees som optimalt at lærerne er ansatt i heltidsstillinger for å kunne være tilstede på skolen og ta del i skolehverdagen med kollegaer og elever. Musikk er et fag med få undervisningstider, noe som gir en svak relasjon til elevene. Med små stillinger vil lærerne også ha en svak relasjon til kollegaer og liten tilhørighet til skolen.

En grunnskolerektor var bekymret for at læreren gikk glipp av viktig fellestid som kunne styrket kollegiet og faget, siden læreren ikke var tilgjengelig alle dager. Ved å ha lærer i fulle stillinger ønsket rektor å gi tettere tilhørighet til kollegiet både faglig og sosialt. For å utarbeide gode faglige tilbud bør man møtes og jobbe sammen, «for alle har sine spesialfelt, og det får du ikke tid til å kalibrere når [lærerne] er på hvert sitt sted. Da kan det også oppstå fraksjoner» (GR2). Slike fraksjoner kunne for

eksempel oppstå mellom musikk lærere i kombinerte stillinger og andre musikk lærere hvis de ikke hadde nok tid til å jobbe sammen.

En av rektorene mente det fungerte å ha kombinert stilling med kulturskole, men at det ikke ville være mulig å dele musikk lærere med andre grunnskoler på grunn av kollisjon i arbeidstid: «De som er på kulturskolen de er 50% her [på grunnskolen], men kulturskoletiden begynner jo etter at skoletiden er over» (GR2).

Lærere i kombinerte stillinger i grunnskolen er deltidsansatte på en arbeidsplass der de fleste andre jobber heltid. «Det er veldig hyggelig stemning, jeg føler at jeg blir satt pris på. Men hadde man vært på ett sted hele tida så ville man sett de samme ansiktene, på godt og vondt da» (L1). Det å være en naturlig del av kollegiet, og av «ukesrytmen» på arbeidsplassen kan være et savn. Informasjon kan også være en utfordring siden arbeidsdagene fort blir veldig fulle av diverse oppgaver som dukker opp. I en deltidsstilling må man takle alle «småtingene» som dukker opp på mer komprimert tid de dagene man er på jobb:

Jeg har bare ikke tid til å sette meg ned å se den mailen, fordi jeg er pålagt å være ute i inspeksjon i det friminuttet. Dessuten så forsvinner alle matpausene mine dagen etter. Og så kommer rektor og skal ha beskjed eller hjelp til å koble anlegget mens du sitter og prøver å få i deg den brødiskiva. (L1)

Rektorene forsøkte å legge til rette for samarbeid og gi en tilhørighet til grunnskolen gjennom for eksempel å legge opp til noen møter de dagene læreren var tilstede, eller passe på at musikk læreren hadde arbeidsplass i tilknytning til sitt team. En skole hadde også flyttet musikkens undervisningsrom til et rom nærmere de andre for å unngå at musikk læreren ble en «satelitt» med undervisningsrom alene.

Musikalsk aktive lærere ble i diskursen *grunnskolens musikk lærer* også sett på som positivt for sosialt og miljøbyggende både for elever og for lærerkollegiet. To av grunnskolerektorene fremhevet at det var lettere å få med elever når læreren selv var aktiv. Lærerne i kombinerte stillinger var ofte viktige i arbeidet mot avslutninger og forestillinger, og til å dra i gang musikkgrupper med andre lærere. En lærer opprettet et lærerkor som sang på sosiale samlinger. «Det var ikke noe mer ambisiøst enn det. Men det var gøy bare å få møttes, og det var jo med på å danne et positivt miljø blant

oss kollegaer» (L3). Både grunnskolerektorene og lærerne satte pris på at lærerne bidro musikalsk og sosialt til fellesskapet. «Det er veldig hyggelig og det gjør noe med miljøet. Vi har jo et godt kollegium, godt humør og gode relasjoner. Det hjelper veldig på at de gjør sånne ting» (GR2). Andre lærere med musikalsk kompetanse var også viktige her, og gjorde at man for eksempel kunne danne et husband.

Om grunnskolerektorene så verdien av musikkfaget og musikk lærerens kompetanse var viktig for hvordan musikk læreren i kombinert stilling ble mottatt i kollegiet, og vil slik påvirke den lokale diskursen om kombinerte stillinger.

Det er jo veldig personlig avhengig. Noen ganger så har vi rektorer som virkelig synes kultur er livet, og andre ganger så har vi rektorer som kanskje ikke synes at kultur er spesielt viktig og ikke nevner det heller Det er veldig viktig med riktig person på riktig sted. Vi har fra tid til annen opplevd at det er forskjellig ståsted og utgangspunkt. (L2)

Hvordan grunnskolerektoren verdsetter musikkfaget kan ha store ringvirkninger for hvordan det blir tilrettelagt for musikkfaget i skolen. I tilfeller der grunnskolerektorene ikke ser verdien av musikkfaget forplanter dette seg fort til resten av kollegiet. Dette kan for eksempel komme til syne ved at elever ofte blir tatt ut av musikkundervisningen, at musikkfaget ikke blir prioritert til å ha høyere lærertetthet, eller på den andre siden at rektoren tar kontakt hvis det er ekstra penger på budsjettet og lurert på om det er noe som trengs til musikkfaget (L1). En lærer mente musikkfaget ble mer verdsatt tidligere, og at yngre rektorer og lærere «tenker mer sånn 'er det så viktig liksom?'» (L1). En rektor som helst ønsker heltidsstillinger og ikke ser verdien av musikkfaget kan velge å ikke legge til rette for samarbeid om kombinerte stillinger.

I diskursen *grunnskolens musikk lærer* møtes et ønske om heltid i skolen for bedre *tilhørighet*, med en erfaring om at lærere kombinerte stillinger kan bidra positivt for miljø og tilhørighet. Ønsket om heltid i skolen kom hovedsakelig fra to av grunnskolerektorene. Disse modererte seg senere i intervjuet ved at de også fremhevet positive sider ved kombinerte stillinger, og ved spesifiseringer om at ønsket om «egne» musikk lærere ikke var absolutt. Dette kan være et uttrykk for ulike diskurser eller et uttrykk for at de utviklet sine meninger i løpet av intervjuet.

Elevrelasjon

I diskursen *grunnskolens musikk lærer* blir *elevrelasjon* viktig. Denne relasjonen bygges opp i grunnskolen. En av rektorene var derfor skeptisk til å bruke for mye faglærere og kombinerte stillinger, men ønsket heller å bruke kontaktlæreren mest mulig, i hvert fall fra 1. til 4. klasse. «De er små, disse barna. Trenger en trygghet på læreren, og at læreren trenger tid til å lære seg gode relasjoner til barna» (GR3). På den andre siden kunne det være nyttig å ha inn andre lærere også, siden elevene kan «være uheldig å ha en dårlig kjemi med læreren sin fra første klassen av. Det er en balanse i det» (GR3). Denne rektoren ønsket at musikk læreren også skulle undervise i andre fag for å skape tettere relasjoner mellom lærer og elev. Dette var ment som et gode for læreren som slik slapp å bygge relasjoner med så mange elever. Dette bygget på erfaringer fra en ungdomsskole rektoren hadde jobbet ved. «Det å bli kjent med 300 elever som du skal sette karakter på, i et fag de har en time i uka. Det er veldig sårbart. Jeg tenker det ikke er så heldig å være rendyrket faglærer» (GR3). Dette gjaldt spesielt siden en musikk lærer i heltidsstilling ville ha veldig mange elever ukentlig.

En lærer var tydelig på at det hadde vært fint å komme enda tettere på eleven, som kontaktlærerne: «Jeg kan godt vite om det hvis det er en diagnose, men de [kontaktlærerne] går inn og de vet det ... Men de kan gå inn spesifikt, og jobbe med det mandag og tirsdag og onsdag og torsdag» (L2). Dette var ikke mulig for en musikk lærer.

En forskjell på grunnskole og kulturskole er at elevene i grunnskolen ikke er der frivillig. Lærerne så ikke på dette som en grunn til å ikke jobbe i grunnskolen, men heller som en personlig utfordring å skape gode relasjoner med alle elevene. «Hvis du ikke kommer overens med elevene dine, da har du gjort en dårlig jobb» (L3). Lærerne satte stor pris på elevene. De hadde mange eksempler på hvordan relasjonen ble påvirket både innad i skoleslaget og med kombinerte stillinger, både om det sosiale og om mestring.

I diskursen *grunnskolens musikk lærer* henger *elevrelasjon* tett sammen med mestringsopplevelser, og krever derfor en tilpasning til elevenes nivå. «Du legger jo ikke lista like høyt som du ville gjort i symfoniorkester eller skolekorps. Du må

være flink til å velge låt og velge metodikk som passer ... da er det gøy» (L2). Mestring er viktig uansett nivå, for motivasjonen til både elev og lærer.

Å gi elevene mestringsopplevelser i skolehverdagen gjennom musikken kan være en «vei inn» for å få en god relasjon til elever med utfordringer.

Vi har jo brukt ... musikk på de elevene som ikke finner noe som de mestrer. For det er jo også snakk om at de kan få en mestringsopplevelse, det er leting etter det. Og der har jeg hatt musikk lærere som har bidratt.
(GR1)

Alle lærerne hadde historier om musikk og mestring som var viktige for dem. Dette gjaldt spesielt elever i grunnskolen som hadde et ekstra behov for mestring i skolehverdagen.

En lærer fortalte om at elevene skulle spille en enkel *groove* og *break* på trommene og fikk applaus fra klassen som var publikum. «Det vokser de på, det er helt klart. Det er liksom det at mestringsfølelse uansett nivå, det er viktig. Så du må sette lista deretter. La dem få oppleve mestring, da er mye gjort» (L2). En annen lærer fortalte om elever som strevde lenge før de endelig fikk «en god opplevelse av å være elev. Ikke bare musikkelev, men av å være elev i skolen» (L3). For noen elever kan det å mestre noe og få ros være stort, og dette er noe musikk lærerne kan bidra med. «[eleven:] 'jeg er ikke vant til å få sånn ros, jeg' Så jeg tror vi kan komme inn og se de [utfordrende elevene] litt annerledes enn hva de vanlige lærerne gjør (L1).

En del av mestringsfølelsen kan også henge sammen med det sosiale og musikalske. Også i grunnskolen bør elevene få oppleve musikalske happenings «[eleven:] 'Og det låt så bra i dag, yes, vi er kjempegode!' Den følelsen der er unik! Det er verdt å leve for som musikk lærere, at du får disse høydene» (L2). Det var tydelig at disse «gullhistoriene» var viktige for lærernes motivasjon.

Lærerne syntes det var lettere å legge opp til mestring med mindre grupper, enn alene med full klasse. Alle lærerne hadde i perioder hatt høyere lærertetthet og merket at dette gjorde en forskjell på individuell tilpasning og mestring. En lærer var sjokkert over å se elevantallet i hver klasse «Og gang på gang har jeg erfart at en voksenperson til i rommet det er 100% forskjell» (L1). Dette gjelder spesielt for å nå elevene som

trenger ekstra oppfølging. «Med 32 gitarer og en gitarstreng ryker, også må du skifte. Så skal de tre elevene der ha en egen oppfølging fordi de får det ikke helt til. Så går jo ikke det, med en lærer på 32 stykker» (L2).

Grunnskolerektorene viste også til mange eksempler på at lærerne i kombinerte stillinger hadde gode relasjoner til både sterke og svake elever, men de snakket ofte om dette i generelle vendinger, og gjerne knyttet til kombinerte stillinger og både svake og sterke elever som også gikk i kulturskolen og fikk ekstra mestring gjennom dette (GR2).

I diskursen *Grunnskolenes musikk lærer bygges elevrelasjon* i grunnskolen, gjerne ved at læreren underviser eleven i flere fag. Musikkfaget ses på som en mulig arena for mestring også for elever med utfordringer ellers i skolehverdagen og kan være del av å bygge en god relasjon til eleven og mellom eleven og skolen.

Kompetanse

I diskursen *grunnskolenes musikk lærer* henger *kompetanse* tett sammen med hva som blir beskrevet som kjennetegn på god kvalitet i musikkundervisningen. Å kunne gi elevene mestring er en del av dette.

For grunnskolerektorene ble spesielt fremføringer trukket frem som eksempler på god kvalitet. Her var det nevnt mange eksempler på alt fra klasseband til store forestillinger med hele skolen, i tillegg til flere årlige tradisjoner som elevene jobbet mot og gledet seg til. Det var flere lærere ved skolen som var pådrivere for disse sammenkomstene og forestillingene, men musikk lærernes dedikasjon og kompetanse ble sett på som viktig for gjennomføringen både organisatorisk og faglig.

Allmennlærere lokalt på skolen kan også ha kompetanse og interesse for å undervise i musikk, og en av grunnskole. Grunnskolerektoren må «gi plass til de lærerne som har den kompetansen også» (GR1). På den andre siden bør ikke en lærer undervise i alle fag: «Hvor bred kompetanse skal den læreren ha?» (GR1). Kombinerte stillinger blir da en måte å sikre kompetanse i musikkfaget.

I *grunnskolen musikk* lærer ble musikk sett på som en dybdekompetanse, der læreren hadde faglig fordypning i musikkfaget. «Det er en dedikert lærer som har referanser og erfaringer som strekker seg ut over det hverdagslige på skolen det er musikk som er livet» (GR2). Dette kan ha en sammenheng med at grunnskolelærere ikke nødvendigvis har mye kompetanse i musikk. Lærere i kombinerte stillinger kan slik bidra med praktisk musikk og mot forestillinger. Her ligger det til grunn en antagelse som at det er utøvende musikk og forestillinger som er kvalitet i musikkfaget. Dette vises for eksempel når rektorene ble bedt om å vise til om faget var «vel ansett» i deres skole, og alle trakk frem praktiske forestillinger.

I diskursen *grunnskolen musikk* lærer hevdes det at læreren i kombinert stilling har en mer praktisk måte å undervise på enn andre lærerne i grunnskolen. «De tar med seg en annen måte å organisere undervisningen på, ofte mer direkte inngang: spille, synge. De blir trenere for elevene» (GR2). Dette ble sett på som positivt. «Det er jo den veien, undervisvurdering, vi ønsker å jobbe» (GR2). Denne forskjellen i metodikk kunne føre til at musikkfaget ble veldig ulikt når ulike lærere underviste. «Jeg tror at kulturskolelærerne har brakt med seg en idé om at det bare skal være utøvelse av musikk, og så har mer teoretiske kunnskap kommet i bakgrunnen» (GR2). Lærerne som har andre fag har en annen tilnærming. Ved å arbeide i faggrupper ønsket denne rektoren at lærerne skulle «møtes og jobbe på en ny måte alle sammen» (GR2).

Innenfor diskursen *grunnskolen musikk* lærer ble klasseledelse ansett som en viktig kompetanse. Alle grunnskolelærerne mente lærerne de hadde nå var gode klasseledere, men at andre kulturskolelærere kunne ha utfordringer med dette. En av rektorene var tydelig på at klasseledelse var erfaringsbasert, og at dette er noe man må trene på gjennom praksis. «Det er jo få som er gudbenådede klasseledere. Det er jo ganske stort. Det er en ferdighet som kan trenes og øves. Det er kunnskapsbasert» (GR1). En annen rektor mente personlighet også var en viktig del av hvordan læreren takler klasseledelse (GR3). En av lærerne fortalte om et praksissjokk i møte med grunnskolen som skoleslag. «Jeg fikk jo veiledning, men det var ingen der som fulgte meg opp. Jeg var svett på ryggen etter hver time fordi alt var så nytt» (L3). Det tok over et år før læreren falt til ro tenkte «det her kan jeg kanskje gjøre fremover, dette kan jeg like, dette kan jeg synes er artig, og dette kan jeg få til» (L3).

Alle lærerne hadde vurdert å ta videreutdanning. En lærer vurderte de første årene å ta kurs i klasseledelse, men etter å ha jobbet tett med andre lærere på et trinn med spesielle utfordringer fikk den «påfyll nok». Læreren uten formell utdanning hadde tidligere vurdert å ta en musikkpedagogisk utdanning, men hadde slått det fra seg. En lærer vurderte å fortsatt ta en utdanning for å få enda mer musikalsk bredde, som musikkterapi, musikkvitenskap eller arrangering/komponering. Lærerne hadde med andre ord ikke noen felles følelse av kompetansemangel.

Etter hvert tilegnet lærerne seg en allsidig kompetanse:

Jeg jobber kreativt på helt andre måter, finner på ting som jeg egentlig ikke trudde at jeg kunne. Man gjør helt andre ting, holder gitarkurs, gjør ting, lager danser, styrer, organiserer forestillinger. Man blir mer en sånn kulturpotet. Jeg har blitt en ressurs i skolen. (L3)

Dette kan sees som et motstykke til kulturskolen der man tradisjonelt har mer spisskompetanse.

Kompetanse i diskursen *grunnskolens musikk lærer* henger sammen med praktisk musikkkompetanse og metodikk som bakgrunn for mestringsarena for elevene, og som bakgrunn for ulike typer forestillinger og sammenkomster blant lærere og elever. Musikalsk allsidighet og kompetanse om forestilling blir sett på som en viktig, og «kulturpoteten» blir verdsatt.

Innenfor diskursen *grunnskolens musikk lærer* forstås ikke kombinerte stillinger som kun positivt. Dette har en sammenheng med at tilhørighet er tett knyttet til grunnskolen, noe som gjør at også elevrelasjon knyttes også til skolen. Siden tilhørigheten knyttes tett til skolen kan kombinerte stillinger sees som negativt.

4.4 Diskurser om lærerens profesjonelle identitet

Diskursene om *kommunens musikk lærer*, *kulturskolens musikk lærer* og *grunnskolens musikk lærer* handler ikke direkte om læreren selv og dens identitet. På den andre siden både utvikles identiteter av diskurser og utvikler diskurser (Jørgensen & Phillips,

1999, s. 18). På denne måten både utvikles lærerens identitet i møte med de ulike diskursene, og er med på å utvikle diskursene.

Som jeg presenterte i teorikapittelet kan man ha flere identiteter (Bernard, 2005; Hall, 1992; Heggen, 2008). Bernard hevder man kan ha flere identitetslag men at disse kan ha ulik tykkelse i ulike sammenhenger (Bernard, 2005). Man kan også være del av flere diskurser i ulike tykkelse. Lærerne jeg intervjuet viste alle trekk fra de ulike diskursene *kommunens musikk lærer*, *kulturskolens musikk lærer* og *grunnskolen musikk lærer*. Jeg viser derfor til noen eksempler på lærernes profesjonelle identitet og hvordan denne kom til uttrykk i de ulike diskursene.

4.4.1 Lærerens identitet i diskursen kulturskolens musikk lærer

Alle lærerne hadde bakgrunn som musikere og fra kulturskole. Dette kan forklare at alle lærerne hadde en forankring innen diskursen *kulturskolens lærer*. Dette kom tydeligst til syne i lærernes svar på hva de ville presentert seg som:

Jeg er jo musikanter, også er det jo kulturskolelærer som jeg er utdannet til. (L2)

Noen ganger sier jeg musiker og kulturskolelærer, noen ganger sier jeg kulturskolelærer og musiker. (L1)

Jeg sier at jeg er både [instrumental]pedagog og musikk lærer Jeg ser ikke på noenting som annenrangs, det betyr ikke noe for meg sånn egentlig. Men hadde jeg ikke fått [musisert] noe som helst selv, så hadde jeg nok kjent litt på det, at det hadde vært slitsomt å bare være musikk lærer, fordi jeg føler at jeg mister litt av [musikeren] i meg. (L3)

To av lærerne brukte ordet kulturskolelærer til å beskrive seg selv, mens den siste skilte mellom stillingene i kulturskole som instrumentalpedagog og grunnskolen som musikk lærer, noe som kan vise til ulike profesjonelle identiteter. Dette viser at alle lærerne hadde en tett tilknytning til kulturskolen.

I Jordhus-Liers undersøkelse av profesjonsidentiteter var det kun 1 av 16 lærere som brukte hovedsakelig begrepet kulturskolelærer om seg selv (Jordhus-Lier, 2018, s.

182). Dette kan være en indikasjon på at lærerne i kombinerte stillinger har en bredere forståelse av sitt mandat i kulturskolen, eller at de har et sterkere behov for å knytte sin identitet til kulturskolen. For å kunne si noe sikkert om dette er det behov for videre forskning. Den siste læreren skilte mellom seg selv som instrumentalpedagog i kulturskolen og musikk lærer i kulturskolen, noe som kan antyde at læreren har ulike profesjonelle identiteter.

Innen diskursen *kulturskolens lærer* er musikkutøvelse en naturlig del av yrket, og dybdekompetanse på sitt instrument er viktig. Alle lærerne påpekte at de også var utøvende musikere, både som frilans og i lærerjobben. Alle påpekte at de ikke jobbet mye utøvende. En lærer oppsummerte det slik: «sånn sett så er det jo egentlig mest utøvende spill i pedagogisk virke, ikke så mye som artist» (L2). En av lærerne hadde satt av egen tid til frilansspilling for å ha tid til seg selv som musiker, og det å være musiker var en viktig del av identiteten. «Det blir litt feil å si at jeg hadde planen klar, men det eneste jeg alltid bare har brydd meg om er å spille» (L1). De andre fant seg også muligheter både til frilansoppdrag, og til å bruke seg selv som musikere i hverdagen. «Jeg savner jo [å spille] masse. Jeg setter meg ofte i en situasjon sånn at jeg lar meg selv [musisere]» (L3).

Det var viktig for lærerne å ikke bare være lærer, men musikk lærer. En av lærerne ble tilbudt større stilling i grunnskolen for å kunne undervise flere fag, men ønsket ikke å undervise i andre fag enn musikk (L3). Som musikk lærer kunne det være motiverende å se elever som gikk videre til høyere musikkutdanning, men også å legge grunnlaget for at elevene skal kunne spille hele livet (L2). «Det er det som ligger nærmest, å bli glad i et instrument. Å glede seg over å fysisk kunne skape en lyd, en frasering, en form ... Føle at det kribler litt i hendene når du henter frem instrumentet for å spille». Det å se elevene få den entusiasmen i møtet med instrumentet var det læreren «brant for» (L2). Lærerne ønsket å være musikk lærere. Historiene de trakk frem som motiverende var også historier om praktisk musikk.

Det kan slik virke som om lærernes profesjonelle identitet var tettest knyttet til diskursen *kulturskolens musikk lærer*.

4.4.2 Lærerens identitet i diskursen grunnskolens musikk lærer

Gjennom å undervise i kombinert stilling ble lærernes profesjonelle identitet også påvirket av diskursen *grunnskolens musikk lærer*. I diskursen er det viktig å kunne nå alle elevene, ikke bare de som melder seg inn i kulturskolen. Dette gjør at man møter flere ulike typer elever: «I gruppeundervisning så må du tilpasse deg mange forskjellige typer mennesker da, få dem til å blomstre på sin måte. Det er en kjempevanskelig oppgave. For meg er det mye mer utfordrende å være musikk lærer enn kulturskolelærer» (L3).

Ved å undervise i grunnskolen får læreren mulighet til å gi gode opplevelser med musikk til alle: «Er du en ener i sport, så er det supert, men kanskje du har et talent på noe annet også, som er litt sånn abstrakt. Det er en berikelse uansett» (L1). Dette kan være positivt både for å finne talentene, og for å skape gode musikkopplevelser: «Det å få ungene til å skjønne at med musikk så kan du skape en glede i livet ved å traktere et instrument» (L2). Musikkundervisningen i grunnskolen er bredere enn i kulturskolen, men det er det utøvende aspektet som oftest trekkes frem som positivt også i diskursen *grunnskolens musikk lærer*. Dette gjelder både i undervisningssammenheng og i forestillinger: «Det er noe med å lære seg et instrument i ung alder som gjør at du kan ta opp instrumentet igjen som voksen og ha glede av det resten av livet» (L2). Musikk lærerne ønsker altså å gi alle elevene positive musikkopplevelser

I diskursen *grunnskolens musikk lærer* blir det viktig å eksponere elevene for ulike typer musikk i musikkundervisningen, ikke kun det vennene hører på, eller en sjanger:

Du må få lov til å bli eksponert for det. Du er nødt til å få se den lange gitarsoloen til David Gilmour som spiller i et tomt amfiteater i Pompeii i 1973, og tankene bare flyr et helt annet sted. Hvis du aldri får se det, hvis du bare ser det kameraten din finner på youtube... (L1)

Musikkfaget handler også om å gi elevene tilgang til mening i musikken: «De vet at Beethoven ble døv, likevel fortsatte han å lage musikk. Det er noen sånne meldinger i akkurat det» (L1). Dette kunne gi en umiddelbar mulighet til å utvikle seg videre innen musikk, men også til å bygge videre på senere i livet. «Du skal få en dag i

morra'-teksten handler om ting som du alltid vil ha bruk for så vil den dukke opp senere i livet, og du kan bruke det som livsvisdom» (L1). Musikk blir viktig som kunstnerisk inntrykk, og ikke bare som uttrykk.

Innen diskursen er det også en forståelse av musikkfaget som bra for andre fag: «Det er bra for språkutvikling, det er bra for matematikk. Du kan skjønne systemene i musikk, hvordan det er bygd opp og sånn. Du tenker på det fra en annen synsvinkel» (L1). Musikk kan også være positivt som variasjon i hverdagen for elevene, og en mulighet til å drømme seg bort:

Man merker det at noen kanskje ser litt ut av vinduet, drømmer seg bort eller et eller annet sånt. Det er noen tanker som de får inne i hode som kanskje ikke ville kommet hvis man bare sitter og skriver, eller holder på med teoretiske fag. Du får muligheten til å holde på med noe annet. Det tror jeg er lurt. (L1)

I diskursen *grunnskolen musikk lærer* er ikke målet for undervisningen kun musikkfaglig, men også å være en omsorgsperson for elevene:

Som musikk lærer [i grunnskolen] føler jeg at jeg må bruke meg selv mye mer som type, hvordan jeg er. Selvfølgelig så er man jo faglig sterk, men hvordan du er som menneske tror jeg er viktigere. Det er viktigere å være den omsorgspersonen, å vite, å ha motiv, å se dem. Jeg kunne lært dem hva som helst. Du kan ikke lære dem noeenting hvis du ikke har dem innenfor, hvis du ikke viser at du bryr deg.» (L3)

En av lærerne reflekterte selv rundt hvordan det å jobbe i kombinert stilling hadde endret prioriteringene som lærer, og kunne ikke tenke seg å si fra seg jobben i grunnskolen: «Det er så mye utenomfaglig som er så verdifullt ... Det å være en god utenomfaglig voksenperson har blitt veldig interessant. Fordi man vokser på det, man ser hvor betydelig man er som voksenperson uavhengig av hvilke fag man underviser» (L3).

Dette hadde også endret lærerens profesjonelle identitet. «jeg tror nok jeg sitter og holder litt igjen på [instrumental]pedagogjobben, men så tror jeg egentlig det er litt feil. For jeg gjør så utrolig mye annet i [grunn]skolejobben» (L3).

I diskursen *grunnskolens musikk lærer* ønsket læreren å nå alle elevene med positive musikkopplevelser, både som uttrykk og inntrykk, og å kunne være en utenomfaglig voksenperson.

4.4.3 Lærerens identitet i diskursen kommunens musikk lærer

Gjennom kombinerte stillinger var lærerne også del av diskursen *kommunens musikk lærer*. På det praktiske planet hadde alle lærerne mange eksempler på hvordan kombinerte stillinger ga muligheter til å hjelpe og støtte elever på en annen måte enn ved å være lærer bare i det ene skoleslaget. Dette kunne for eksempel være å ta med seg elever fra grunnskole til kulturskole eller å trekke fram kulturskoleelever i grunnskolesammenheng.

Lærerne tegnet et bilde av læreryrket som motiverende og givende. Dette bygget både på hverdagsnære situasjoner med elevene, og på det høyere planet der læreren gjennom å undervise kan være med å skape fremtiden og samfunnet. En lærer uttrykte det slik: «Barn er kjempeviktig. De er på en måte småfolket, det er de som skal bli de storefolka, som skal ta seg av oss en gang. De fortjener å bli behandla bra.» (L1)

Innen diskursen *kommunens musikk lærer* blir det også viktig at musikk kan være bra for hjernens utvikling, og slik kan musikk være bra ikke bare i skolesammenheng, men også i resten av samfunnet. Dette kan sees som en del av «kulturskolen som ressurscenter». En av lærerne var opptatt av at «med musikken kan du få bedre motorikk. Det skjer noe oppi hjernen, i brua mellom høyre og venstre hjernehalvdel» (L2). Læreren mente at mange «har bruk for musikk i forhold til å få motorikken i gang», for eksempel ved å holde «en fast puls, føle pulsen, prøve seg på polyrytmiske ting» (L2), og at musikk gjennom å koble hjernehalvdelen kunne «trigge funksjonen som gjør at du klarer å fokusere bedre, kanskje konsentrere deg bedre» (L2). Musikkfaget ble slik legitimert også som et fag for helse og utvikling, i skolesammenheng og ellers.

Den utøvende siden var også del av *kommunens musikk lærer*. En av lærerne oppsummerte sin profesjonelle identitet slik:

Jeg har noen [frilans] oppdrag i løpet av et år, det er ikke mye, men jeg har litt. Og det er nok til at jeg liksom; jeg er [musikeren] i familien, [musikeren] i byen, og den musikk læreren som bruker mye [musikk]. (L3)

Dette viser til en helhetlig forståelse om seg selv ikke kun som kommunens musikk lærer i kombinert stilling, men som «bygdas musiker/musikk lærer».

I diskursen *kommunens musikk lærer* var det viktig å kunne støtte eleven i dens lokalmiljø, og å kunne utvikle kulturskolens breddeprogram for å nå ikke bare elever som skulle lære seg å spille, men også elever med behov som kunne fylles gjennom musikken. Læreren her var mer opptatt av helheten for bygda, enn det enkelte skoleslag.

4.4.4 Oppsummering

Lærernes erfaringer med kombinerte stillinger viste også til deres profesjonelle identitet. Lærerne trakk frem mange ulike aspekter ved å være lærer og ved faget musikk som viktige for dem. Alle lærerne var forankret i både musiker- og læreryrket. Dette kom tydelig frem på direkte spørsmål om identitet og når lærerne fortalte om hvorfor de startet i yrket.

Som en generalisering kan man si at lærerne hadde mange av de samme kjerneverdiene, og at disse var viktige for læreren uavhengig av hvilket skoleslag de underviste i. Dette kan ha sammenheng med lærerprofesjonens verdier, på samme måte som nevnt med nodalpunktene. Generelt for alle lærerne kan det sies at mestring og relasjonen elev/voksenperson var veldig viktig. Musikken ble trukket frem både som et middel og et mål for å nå alle elevene. Dette gjaldt både sterke og svake elever, i nåtid og i for eleven i fremtiden. Tilpasset undervisning uansett nivå, og oppfølging av elevene uansett arena var viktig.

5. Diskusjon og avslutning

I starten av denne masteroppgaven presenterte jeg følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har musikk lærere og rektorer med kombinerte stillinger i grunnskole og kulturskole?

I forrige kapittel presenterte jeg deres erfaringer gjennom diskursene *kommunens musikk lærer*, *kulturskolens musikk lærer* og *grunnskolenes musikk lærer*. Jeg vil i dette kapitlet knytte mine resultater med teori og trekke linjer til tidligere forskning. Først vil jeg gå inn på hvilke maktkamper som foregår mellom de flytende betegnelserne og diskursene om kombinerte stillinger. Så vil jeg sette intervju personenes erfaringer i kontekst gjennom de ulike aspektene ved profesjon og identitet. Videre viser jeg til noen mulige konsekvenser for praksis før jeg til slutt kommer med forslag til videre forskning.

5.1 Oppsummering erfaringer

I denne studien har jeg undersøkt lærere, kulturskolerektorer og grunnskolerektorer erfaringer med kombinerte stillinger. Jeg har så langt presentert dette som diskurser, og vil kort presentere fellestrekk fra lærernes, kulturskolerektorenes og grunnskolerektorenes perspektiv.

5.1.1 Lærerne

Lærerne er de som arbeider i kombinerte stillinger, og har erfaringer med dette. Det er også de som har valgt å starte i de ulike stillingene. Det var derfor interessant at alle lærerne ønsket å jobbe i kombinert stilling. Ingen av lærerne hadde ønske om å jobbe i kun et av skoleslagene. Dette hadde både å gjøre med praktiske konsekvenser som arbeidstid, men også med at de hadde en godt befestet profesjonsidentitet som lærere i kombinerte stillinger. De ønsket ikke å kun undervise i kulturskolen og ikke nå alle, de ønsket ikke å kun jobbe i grunnskolen og gi mer slipp på spisskompetansen på sitt instrument og identiteten som kulturskolelærer. Gjennom kombinerte stillinger fikk de også god kontakt med elevene og mye lokalkunnskap. De ønsket å fortsette

som lærere i kombinert stilling både av praktiske grunner og på grunn av en profesjonsforståelse som innebar undervisning i begge skoleslag.

5.1.2 Kulturskolerektorene

Kulturskolerektorene satte stor pris på å ha lærere i kombinerte stillinger. Dette gjorde lærerne mer tilgjengelig enn hvis de arbeidet i andre kommuner, og det var lettere å få til samarbeid rundt læreren og elevene lokalt. De satte også pris på at lærerne fikk kjennskap til grunnskolen og opparbeidet seg en kompetanse på undervisning i grupper og breddeprogram som kulturskolen hadde behov for med kulturskolens breddeprogram og som ressurscenter.

5.1.3 Grunnskolerektorene

Grunnskolerektorene satte pris på at lærerne i kombinerte stillinger la opp til en mer praktisk musikkundervisning, og at de bidro til et godt sosialt miljø for lærere og elever gjennom å bruke musikk. De var skeptiske til om det var mulig å inkludere lærerne godt nok i kollegiet til å være del av kompetanseutvikling og tverrfaglig arbeid, og ønsket ikke at musikk læreren skulle bli en «satelitt» i utkanten av skolen.

5.2 Maktkamper om kombinerte stillinger

Gjennom intervjupersonenes erfaringer kom det frem en maktkamp mellom ulike forståelser for målet med kombinerte stillinger. Flytende betegnelser viser denne kampen om betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39). Gjennom de tre flytende betegnelser vil jeg nå få frem intervjupersonenes erfaringer med kombinerte stillinger og koble disse til teori.

5.2.1 Elevrelasjon

Elevrelasjon ble verdsatt høyt av alle intervjupersonene og ble brukt som sterke argumenter både for og imot kombinerte stillinger. I diskursen *kommunens musikk lærer* ble kombinerte stillinger sett på som positivt for elevrelasjonen siden elever, lærere og foreldre fikk dypere relasjoner gjennom å møtes på ulike arenaer. I *kulturskolens musikk lærer* ble kombinerte stillinger også sett på som positivt av samme grunn, men den kunstfaglige siden ved relasjon ble også vektlagt uansett arena. Innen diskursen *grunnskolen musikk lærer* ble kombinerte stillinger sett på som negativt for elevrelasjonen siden musikk læreren kun underviste i ett fag med få undervisningstimer. Relasjonell kunnskap kan sees som en del av profesjonens kunnskapsgrunnlag (Angelo, 2014, s. 28). Relasjonell kunnskap kalles også fronesiskunnskap, og er en type handlingskunnskap der det er mennesker i andre enden av relasjonen (Christensen, 2014, s. 158). At elevrelasjon kom opp som et nodalpunkt i alle diskursene viser viktigheten av dette. Spørsmålet blir da om læreren har den relasjonelle kunnskapen og om det er mulig å skape gode relasjoner til elevene gjennom kombinerte stillinger. Her viser Berge et al. til både eksempler på kulturskolelærere som mente de hadde god kompetanse på for eksempel elever som falt utenfor skolesystemet/hadde psykosiale utfordringer (Berge et al., 2019, s. 167), og til kulturskolelærere som mente de ikke hadde kompetansen til å drive «sosialarbeid» (Berge et al., 2019, s. 134). Lærerne jeg intervjuet kom alle med «gullhistorier» om hvor mye det betød å ha elever med utfordringer som mestret i musikkfaget og ga uttrykk for at dette motiverte dem.

Det kom frem gjennom intervjuene at det er en verdi i at lærerne i kombinerte stillinger kjenner mange i kommunen, og at elevene ser at «det er et samfunn og at vi treffes på kryss og tvers» (L1). De trakk frem elever med undervisning i begge skoleslag, også med andre lærere i kulturskole eller grunnskole, noe som kan tyde på at de så relasjonsbygging også når de ikke underviste den samme elev i begge skoleslag.

Lærerne og rektorene kommer med eksempler på både sterke og svake elever som er rekruttert til kulturskolen, og som slik fikk ekstra støtte og tryggere relasjoner. Lærere i kombinerte stillinger når frem til elever i grunnskolen som normalt ikke ville startet i kulturskolen, og kan være viktig for å rekruttere bredere i kulturskolen. I Angelo og

Emstads skolekonsept «den ungdomskulturorienterte skolen» (Angelo & Emstad, 2017) var bredere rekruttering del av bakgrunnen for skolekonseptet for å få med elever fra ulike sosiokulturelle forutsetninger.

Den flytende betegneren *elevrelasjon* viser en maktkamp om hvor relasjonen til eleven skal bygges, per skoleslag, eller samlet sett i kommunen. Hvis relasjonen avgrenses til skoleslag blir det avgjørende hvor mange timer man er tilstede, hvis relasjonen regnes samlet blir det en mer uoversiktlig, men variert relasjon. Et viktig aspekt er også at læreren ikke kun må ha faglig kunnskap, men også god relasjonell kunnskap for å kunne bygge en god relasjon til eleven. Læreren er viktig ikke bare som fagperson, men også som voksenperson.

5.2.2 Tilhørighet

Tilhørighet var viktig for alle intervjupersonene, men forståelsen av hvor det skulle være tilhørighet til var ulik, og kombinerte stillinger kunne slik sees både som positivt og negativt. I diskursen *kommunens musikk lærer* ble heltidsstilling innad i kommunen sett på som målet. Argumenter for dette var fysisk tilstedeværelse, færre ansettelsesforhold, fleksibilitet innad i kommunen, kollegium og lokalkunnskap. Innenfor diskursen *kulturskolens musikk lærer* var målet å styrke kulturskolen som skole og ressurscenter. Den kommunale tilhørigheten ble derfor også vektlagt. Dette var tydeligst i kommuner med samarbeid om lokaler, kombinerte stillinger og kulturskolens breddeprogram. Innenfor diskursen *grunnskolen musikk lærer* var ønsket om å ha en musikk lærer i heltidsstilling på skolen sentralt. Dette ble sett på som viktig for å være del av kollegiet, og være tilstede på fellestid for utvikling av kompetanse og tverrfaglige prosjekter. På den andre siden ble det trukket frem at det å ha en aktiv musiker som musikk lærer var positivt for det sosiale miljøet på skolen, for elevene og for kollegiet.

Ledere i kommunen og rektorene er nøkkelpersoner for lærernes tilhørighet. Hvilken diskurs lederne er del av blir viktig for hvilke valg de tar i ansettelser og tilrettelegging for lærere i kombinerte stillinger. Dette vil påvirke om kombinerte stillinger oppstår, om stillingene i praksis lar seg kombinere for lærerne, om kompetansen de har blir

verdsatt og om lærerne blir sett på som del av kollegiet. Ved en sterk diskurs om *grunnskolens musikk lærer* vil kombinerte stillinger kunne bli oppfattet som uønsket.

Innen den flytende betegnelsen *tilhørighet* foregår maktkampen om hvor læreren skal ha tilhørighet til. Hvilken diskurs lederne domineres av vil kunne være avgjørende både for om stillingene oppstår, for tilrettelegging og for om musikk læreren ses som del av kollegiet.

5.2.3 Kompetanse

Kompetanse var viktig for alle som ble intervjuet, men det var ulikt hvor man ønsket kompetansen, og hva slags kompetanse som ble verdsatt. I diskursen *kommunens musikk lærer* var målet å bygge opp kompetanse kommunalt. Kombinerte stillinger kunne være en måte å beholde læreren og kompetansen i kommunen på. Kommunal kompetanseheving kunne skje gjennom for eksempel kommunale faggrupper, prosjekter og kulturskolen som ressurs senter. Det var et lite nyansert kompetansebegrep, med ønske om alle typer kompetanse. Det er mulig dette ville sett annerledes ut med intervjuer også på kommunalt nivå. I diskursen *kulturskolens musikk lærer* var kompetanse til breddetilbudene viktig, som for eksempel gruppeleder kompetanse. Dette er også ifølge Berge et al. (2019, s. 133) en kompetanse mange kulturskolerektorer etterspør. Å etablere samarbeidspartnere i kommunen var viktig som en del av «kulturskolen som ressurs senter». Dette var lettere med lærere med erfaring fra begge skoleslag og med lokale kontakter. I diskursen *grunnskolens musikk lærer* var det viktig å ha musikkfaglig kompetanse lokalt på den enkelte skole. Team og tverrfaglige prosjekter var viktige for å sikre kompetanse og kompetanseutvikling på skolen. Det var også viktig for lærerne å føle at de hadde den kompetansen som trengtes for undervisningen. Undervisning utenfor lærers spesialisering kalles av Ingersoll og Merrill «out-of-field teaching» (Jordhus-Lier, 2018, s. 25). Både i musikk lærerens utvidede yrkesfelt og i grunnskolen blir det viktig at lærerne ikke blir satt til «out-of-field teaching». En av lærerne i intervjuene takket nei til mer jobb i grunnskolen for ikke å undervise i andre fag.

Ulik vektlegging av kompetanse førte også til ulike diskurser om hva som ble sett på som bred og dyp kompetanse. Innen diskursen om *kommunens musikk lærer* har lærerne en dyp kjennskap til enkeltelevens personlige musikkunnskap og lokalmiljøets muligheter ved å se eleven på ulike arenaer i lokalmiljøet. Dette kan også forstås som en dybdekompetanse, ved at undervisningsmål uansett skoleslag er eleven (Angelo, 2012, s. 144). Læreren blir også ressursperson for samarbeidsprosjekter og utvikling av kulturlivet i kommunen. I diskursen *kulturskolens musikk lærer* hviler kompetansebegrepet på den tradisjonelle musikk skolen. Dybdekompetanse på et spesifikt instrument og sjanger vektlegges. Innføringen av breddeprogrammet har ført til en endring ved at kulturskolen også fikk behov for kompetanse på gruppeundervisning med elever på varierende nivå, og musikk som et bredt undervisningsfag. Dette kom frem gjennom de kulturskolerektorene som ønsket å bygge videre på kompetansene lærerne i kulturskolen hadde for å øke stillinger, men som ikke ønsket å ansette lærere som ikke hadde erfaring med tverrfaglig arbeid og breddetilbud. I diskursen *grunnskolen musikk lærer* blir musikkfaget sett på som en dybdekompetanse i motsetning til allmennlærernes kompetanse i flere fag. Ved at læreren har dybdekompetanse i musikk kan undervisningen tilpasses bedre til eleven, og gi elevene gode mestringsopplevelser og sosialt samhold på skolen gjennom å oppleve og å bidra til sammenkomster og forestillinger. Så lenge det ikke er definert hva som er målet for kombinerte stillinger kan det være utfordrende å diskutere kompetanse, siden det ikke er enighet om hva slags kompetanse som er viktig, og dermed hva som forstås som breddekompetanse og dybdekompetanse.

Den flytende betegnelsen *kompetanse* viser ulike kompetansebehov i de ulike diskursene, det kan likevel virke som om disse nærmer seg hverandre, og overlapper hverandre. Kulturskolens utøvende og praktiske kompetanse ønskes også i diskursen *grunnskolen musikk lærer*, grunnskolen breddekompetanse og erfaring med klasseledelse ønskes i *kulturskolens musikk lærer*, og vektlegging av eleven selv som målet for undervisningen i *kommunens musikk lærer* kan også kan være svaret på ønsket om tettere elevrelasjon i *grunnskolen musikk lærer* og *kulturskolens musikk lærer*. Kombinerte stillinger tydeliggjør denne overlappingen i kompetanse.

5.2.4 Følger av flytende betegnere

Jeg har nå presentert tre nodalpunkt som også er flytende betegnere i diskursordenen. Som nodalpunkter viser *elevrelasjon*, *tilstedeværelse* og *kompetanse* at verdiene er det samme i diskursene. Som flytende betegnere viser *elevrelasjon*, *tilstedeværelse* og *kompetanse* at forståelsen av disse kan gi utslag i argumenter som taler både for og imot kombinerte stillinger. Dette bygger på hvilket nivå man ønsker resultater på: kommunalt, i kulturskolen eller i grunnskolen. Gjennom ulike definisjoner av de flytende betegnerne oppstår det en maktkamp om hva som er «den rette måten» å forstå disse begrepene på, men også hva som er målet med kombinerte stillinger. Dette viser variasjoner i hvilke forventninger man har til kombinerte stillinger, noe som igjen kan være et resultat av at det er få nasjonale retningslinjer og mål for kombinerte stillinger. De ulike forståelsene av de flytende betegnere kan være avgjørende for om det er ønskelig med kombinerte stillinger. Dette gjelder spesielt innenfor diskursen *grunnskolens musikk lærer* der forståelsen av *elevrelasjon* og *tilhørighet* gjør at kombinerte stillinger slår ut negativt i forhold til heller å ha lærere ansatt i heltidsstillinger. Mens forståelsen av *Kompetanse* derimot ble sett på som positivt ved å tilføre skolen en praktisk kompetanse i musikk.

5.3 Profesjon og kombinerte stillinger

I teorikapittelet viste jeg til at det finnes mange ulike perspektiver på hva som skal til for å kjennetegne en profesjon (Bröske Danielsen & Johansen, 2012b, s. 32). Inspirert av blant annet Molander og Terum (2008b) valgte jeg å bruke profesjonens tre aspekter *samfunn*, *fag* og *kollegium*. Jeg forklarte også hvorfor jeg velger å forstå musikk lærere som en semiprofesjon, og at kombinerte stillinger kan forstås som del av to undergrupperinger under musikk lærer; grunnskole lærer i musikk og kulturskole lærer i musikk. Jeg har valgt å bruke profesjonens tre aspekter som analyseverktøy for å sette kombinerte stillinger og erfaringene fra intervjuene inn i en større kontekst.

5.3.1 Samfunn

Samfunnsaspektet i profesjonen består av profesjonenes mandat. I kapittel 1 viste jeg til at kulturskolen i følge opplæringsloven skal være knyttet til grunnskolens tilbud (Opplæringslova, 1998). Kombinerte stillinger oppsto på grunn av nasjonale føringer i lovverk, planverk og politiske meldinger, men også på grunn av lokale ønsker om mer kompetanse i skoleslagene og større stillinger i kulturskolen. I intervjuene var kun de lokale behovene og kulturskolens rammeplan nevnt.

Berge et al. (2019, s. 46) etterlyser kunnskap om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole med to spørsmål:

1. Hva skal samarbeidet handle om?
2. Hva slags kompetanse krever samarbeidet? Kunnskap om barn, elever, lokalkontekst (som grunnskolelærer er ekspert på) eller faglig ekspertise (som kulturskolelærer har mest av).

Disse spørsmålene handler om «forståelse av mandat, om kunstsyn, kunnskapssyn og syn på elever og lærere» (Berge et al., 2019, s. 46). I profesjonsteorien vil første spørsmål handle om profesjonens samfunnsmandat: er samfunnsoppdraget høy musikkfaglig utdanning eller skolens overordnede dannelsesmandat? Avgrenses dette til hvert skoleslag eller til eleven? Andre spørsmål handler om hva slags kompetansegrunnlag som ligger til grunn for profesjonen og hvilken ekspertise som trengs for å kunne utøve denne tjenesten. I intervjuene utkrystalliserte det seg tre diskurser om kombinerte stillinger: *kommunens-*, *kulturskolens-* og *grunnskolens musikk lærer*. Diskursene konstruerer ulike forståelser for hva som er målet med kombinerte stillinger, og gir slik ulike svar på Berges to spørsmål.

Det pågår en maktkamp om kombinerte stillinger, med utgangspunkt i ulike svar. Hvem skal «nyte godt av» de kombinerte stillingene; er det kommunen, kulturskolen eller grunnskolen? Eller er det kanskje læreren selv som får mer variert arbeidstid, ulike arbeidsoppgaver, og større stilling? Hvis det finnes ulike lokale diskurser kan det føre til vanskeligheter med samarbeidet som er nødvendig for at kombinerte stillinger skal fungere i praksis. Angelo og Emstad (2017) har vist at lokale diskurser

kan utvikle egne «skolekonsepter» for samarbeidet. Skolekonsepter kan være med på å sikre at partnerne i samarbeidet jobber mot samme mål. Det blir da viktig at det lokale skolekonseptet er godt forankret i avtaler og dokumenter på alle nivåer. Ledere er nøkkelpersoner for at dette skal skje og at de kombinerte stillingene skal fungere optimalt (Emstad & Angelo, 2018). Dette kom også frem i mine intervjuer. Rektorene viste en felles interesse for å finne løsninger på utfordringene som kom ved kollisjonene som oppsto mellom de ulike stillingene. Dette var medvirkende både til at lærerne følte seg ivaretatt og til at stillingene og andre samarbeidsprosjekter ble videreutviklet. Det kan ha en sammenheng med at lederne viste en felles forståelse av de kombinerte stillingene, eller at de fant løsninger likevel. Kalsnes (2014c, s. 60) poengterte at felles mål og å kjenne sine samarbeidspartnere er viktig for å tilrettelegge for gode samarbeid. Uten nasjonale retningslinjer kan det være lurt å lage en felles forståelse for hva samarbeidet skal være og hvilken kompetanse som trengs, eller utarbeide mest mulig helhetlige lokale skolekonsepter. På denne måten kan man få en mer reflektert bruk av kombinerte stillinger, og bruke de lokale muligheter kombinerte stillingene åpner for.

For at profesjonen skal kunne utføre sitt samfunnsmandat er det viktig å ha kompetansen som behøves. Profesjonen ivaretar oppgaver av «allmenn interesse» gjennom sin kompetanse, noe som gir tillitt til profesjonen (Molander & Terum, 2008b, s. 20). Dette gjelder faglig, pedagogisk og relasjonell kompetanse, men også profesjonsforståelse. Det blir derfor viktig å sikre kompetanseutvikling i profesjonen ved å beholde profesjonsutøvere i profesjonen. I intervjuene ble arbeidstid, varierte arbeidsoppgaver og tilhørighet til arbeidsplass og kommune trukket frem som positivt for læreren i kombinerte stillinger. Dette kan være avgjørende for om en musikk lærer blir værende i yrket en hel yrkeskarriere, og ikke for eksempel slutter som kulturskolelærer i småbarnstiden på grunn av kveldsarbeid. Ved at lærerne fortsetter med full stilling i yrket vil også samfunnet kunne få uttelling for den lange utdanningen mange kulturskolelærere har. Større stillinger vil kunne gi læreren en tettere tilhørighet til kommunen, og kan føre til tilflytning (Angelo & Emstad, 2017; Berge et al., 2019, s. 136), noe som også gjalt en av lærerne i mine intervjuer.

5.3.2 Fag

Gjennom intervjuene kom det frem to viktige sider ved profesjonens fagaspekt, nemlig utdanning og kompetanse. Kombinerte stillinger kan virke som en opplagt løsning på kompetanseproblematikk knyttet til grunnskolens musikkfag og kulturskolens breddetilbud, men det finnes noen utfordringer. Kompetanse- og utdanningskrav for lærere er et eksempel på dette, siden lærere i grunnskole og kulturskole kan følge ulike utdanningsveier og møter ulike utdanningskrav. En av lærerne hadde ikke utdanning som kvalifiserte til fast ansettelse i grunnskolen, men var fast ansatt i kulturskolen og ble utleid til grunnskolen. Ved at lærerne i kombinerte stillinger kom fra en utdanning med mer praktisk bakgrunn hadde de også en annen metodikk og undervisningskompetanse enn lærere med allmennlærerutdanning. Dette førte i følge flere av rektorene til et mer praktisk musikkfag og mer underveisvurdering.

Kompetansen i en profesjon skal være spesialisert, og ikke tilgjengelig for lekmenn (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 27). Ulike undergrupperinger fører til ulike oppfatninger av kompetanse, og om hvilken type kompetanse som er viktigst. Dette kom også frem gjennom de ulike diskursene. Skal man for eksempel vektlegge faglig kompetanse, gruppeledelse eller kjennskap til eleven, skoleslaget eller lokalmiljøet?

Kompetansen lærere i kombinerte stillinger opparbeider seg benyttes i begge skoleslag og smelter sammen til en praktisk kunnskap som «ikke lar seg løsrive fra den som har den, og fra situasjoner hvor den er lært og anvendt» (Grimen, 2008a, s. 76). Det kan derfor være utfordrende å si hvilken kompetanse man benytter, den er skjønnsbasert. Dette kan være en medvirkende årsak til begrepet «kulturpotet» som henvisning til lærere med en bred musikkfaglig eller kunstfaglig bakgrunn, som kan benyttes til mye forskjellig. «Kulturpoteten» har en god faglig bakgrunn som er smeltet sammen til en praktisk kunnskap som benyttes gjennom bruk av skjønn. Læreren i kombinert stilling vil fungere som en slags «grensekrysser» mellom skoleslagene som tar med seg sine erfaringer og kunnskaper til nye sammenhenger (Heggen, 2008, s. 327). Gjennom dette kan man teste kunnskap i nye rammer og skape

et mer dynamisk perspektiv. Overlappingen av kompetansebehov som oppstår i skoleslagene kan tyde på at dette skjer i kombinerte stillinger.

Musikkfaget i grunnskolen og kulturskolen kan oppfattes som to undervisningsfag (Westby, 2017b). Dette kan føre til at læreren i kombinerte stillinger kan oppleve profesjonsdilemmaer (Angelo, 2012, s. 143-144) mellom de ulike undervisningsfagene. Aadnøy (2017, s. 75) hevdet at dette kunne være en av grunnen til at kulturskolelærerne ikke ønsket å jobbe i kombinert stilling. Lærerne jeg intervjuet fortalte ikke om profesjonsdilemmaer, men heller om at kombinerte stillinger ga større faglig spillerom og flere muligheter ved å jobbe både i grunnskole og kulturskole. Vurdering var heller ikke nevnt som en utfordring i mine intervjuer. Dette kan ha sammenheng med at kulturskolene hadde en type vurdering gjennom elevtilbakemeldinger og elevsamtaler eller at ungdomsskolen i intervjuene hadde gått bort fra tradisjonelle karakterer.

Lærernes identitet kan være en grunn til at de ikke trakk frem profesjonsdilemmaer i kombinerte stillinger. Ved at de så seg selv som en del av en «musikklærerprofesjon», og musikklærer i grunnskole og musikklærer i kulturskole som to undergrupper av profesjonen, bygget verdiene på det samme verdigrunnlaget i begge undergruppene. Dette kom også frem gjennom kommentarer om at lærerne så eleven som den samme uansett hvilket skoleslag, og at læreren selv «var den samme». De tilpasset undervisningen til det eleven trengte uansett skoleslag. På denne måten var den overordnede profesjonsforståelsen viktig for at de kunne «stå støtt» uansett hvilket skoleslag eller undergruppe de underviste i. I kombinerte stillinger blir dermed lærerens profesjonsforståelse viktig (Angelo & Georgii-Hemming, 2014; Westby, 2017a).

Som lærer i kombinert stilling er det viktig å ikke bare bli en «kulturpotet» som gjør det samme uansett hvilket samfunnsmandat man skal oppfylle. Kulturskole og grunnskole har ulike mandater, og musikkfagene kan slik forstås som ulike undervisningsfag (Westby, 2017b), og det er viktig at læreren reflekterer over forskjellene mellom undervisningsfagene. Lærerne jeg intervjuet tok med seg inspirasjon og kompetanse fra det ene skoleslaget til det andre og fant muligheter for

elevene på tvers av skoleslag, som å løfte nivået på en praktisk forestilling i grunnskolen eller å introdusere kulturskoleelever for musikkhistorie. Dette kan være fordi lærerne inspireres til å hente frem andre sider av basisfaget i undervisningsfaget. Profesjonsforståelsen til en lærer i kombinert stilling vil da ikke bare være å relatere seg til grunnskolens musikkfag og kulturskolens musikkfag som basisfag, men også elevenes helhetlige musikkfag uansett skoleslag og kommunens musikkfag som lokal kompetansebank. Dette betyr ikke at man skal «vanne ut» de ulike skoleslagene. Det er viktig at musikkfaget i grunnskolen når alle, men det er også viktig at de som ønsker å fordype seg i musikk har mulighet til å kunne gjøre dette i kulturskolen.

Musikkfagets mandat forstås ulikt i de ulike diskursene. I diskursen *kommunens musikkklærer* forstås musikkfaget et bredt fag som skal være del av kommunens lokalmiljø både sosialt og kunstnerisk. Innen diskursen *kulturskolens musikkklærer* blir musikkfaget «i spagat» på grunn av kulturskolens ulike programmer. Kulturskolen skal ha breddetilbud «for alle», men også talentprogram og spisskompetanse. I diskursen *grunnskolelærerens musikkklærer* er musikkfaget et bredt praktisk musikkfag, men også et fag som skal legge til rette for mestring og sosialt samvær. Profesjonsforståelse blir slik for viktig for å få frem de ulike reguleringene, og mangfoldet disse gir (Angelo & Georgii-Hemming, 2014).

5.3.3 Kollegium

Kollegium er et viktig aspekt ved profesjonen både for å ha tilhørighet og som en arena for å utvikle profesjonen, noe som kom tydelig frem gjennom erfaringene om kombinerte stillinger. Den indre profesjonsmoralen og profesjonsetikken formes av profesjonsutøverene i kollegiumet og fastsetter hva som godtas og ikke innad i profesjonen (Grimen, 2008b, s. 156). Dette fører til at standarden på profesjonens praksis er god, og kan stoles på (Molander & Terum, 2008b, s. 20).

Musikkklærere i kombinerte stillinger blir slik del av ulike kollegium i grunnskole og kulturskole, eller to ulike undergrupperinger, også kalt «subcommunities» (Freidson, 2001, s. 144) eller profesjonskollektiver med ulike profesjonskulturer og

profesjonsmoraler som innebærer ulike verdisyn, standarder og normer (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 35). Lærere i kombinert stilling kan sies å være del av to ulike undergrupperinger i profesjonen, grunnskole og kulturskole.

Lærerne i grunnskole og kulturskole har ofte ulik utdanningsbakgrunn, kommer fra to ulike skoleslag og arbeider ofte på to ulike lokasjoner. Hvilken diskurs som er rådende i den enkelte skolen kan være avgjørende for om læreren blir «godkjent» som en del av kollegiet, og om grunnskole og kulturskole blir sett på som to ulike profesjonskulturer og kollegium, eller ett. Satt på spissen kan en dominans av diskursen *grunnskolens musikk lærer* konstruere en forståelse av at lærere i kombinerte stillinger i grunnskolen ikke er «ordentlige lærere» siden læreren ikke har allmennlærerutdanning, ikke jobber heltid i grunnskolen og kun har en time musikk med hver klasse i uken. Hvordan musikkfaget verdsettes i forhold til andre fag i grunnskolen blir spesielt viktig for lærerens plass i kollegiet siden læreren i kombinert stilling kun underviser i ett fag, musikk. En dominans av diskursen *kommunens musikk lærer* vil derimot vekte elevens danning i lokalmiljøet, og kan slik være en kontrast til kulturskolens musikkfaglige spisskompetanse. En dominans av diskursen *kulturskolens musikk lærer* kan gi en forståelse av musikk læreren som ikke «ordentlig lærer» siden læreren underviser et musikkfag som ikke bygger på spisskompetanse på et instrument, leverer et «dårligere» kunstnerisk produkt, og ikke sender elever videre til høyere kunstutdanning. Hvilke diskurser som er dominerende kan slik være avgjørende for om læreren inkluderes i kollegiet, eller kun blir en «satelitt» i utkanten av kollegiet og skolen.

En kollektiv profesjonsidentitet bygges opp under utdanning, men også i praksisfeltet, gjennom verbalisering og refleksjon om hva som regnes som kunnskap og som kvalitet (Angelo & Georgii-Hemming, 2014; Molander & Terum, 2008b). Hvis læreren ikke godtas som en del av kollegiet vil heller ikke deres meninger vektlegges, og de vil ikke ha mulighet til å påvirke den faglige utviklingen. Bouij (1998, s. 79) forklarer dette med at meningene til noen personer, kalt «signifikante andre», tillegges større vekt enn andre og har større påvirkningskraft på diskursen. I kombinerte stillinger vil rektorene kunne være «signifikante andre», men også andre «uformelle ledere» vil kunne ha stor påvirkningskraft. Dette har sammenheng med hvor «vel

ansett» personen er. Emstad og Angelo (2018, s. 7) viste til eksempler der enkeltpersoner var spesielt viktige for utviklingen av kombinerte stillinger og skolekonseptet.

En musikk lærer i kombinert stilling har mange kollegaer, og kan være del av to kollegium, men det kan være en ensom stilling. Dette har sammenheng med at man faller utenfor kollegiet ved å «ikke passe inn» i den rådende diskursen eller at man jobber deltid i grunnskolen der de fleste jobber heltid mens lærerne i kulturskolen møtes sjelden. Det er derfor viktig at læreren involverer seg, og at det tilrettelegges fra rektorene for at læreren skal være del av kollegiet.

Alle lærerne jeg intervjuet hadde kollegaer i kulturskolen som også jobbet i kombinerte stillinger med grunnskolen. To av lærerne hadde også «doble kollegaer». Selv om de var flere som jobbet i kombinerte stillinger hadde de ingen offisielle møter eller samarbeid mellom lærerne. Jeg har heller ikke funnet noe fagforum, kurs eller andre møteplasser for dette utenom kurs i å undervise grupper. Ut fra funnene i denne studien mener jeg at for å få en videre utvikling av kombinerte stillinger blir det viktig også å utvikle møteplasser for lærere i kombinerte stillinger for å kunne ha møteplasser der man kan reflektere og diskutere om kombinerte stillinger, og ikke kun om metodikk.

5.3.4 Identitet

Identitet er en viktig del av kollegium og profesjonsforståelse (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 37). I kombinerte stillinger påvirkes lærerens identitet av ulike diskurser og av ulike undergrupperinger av profesjonene. Lærerens profesjonelle identitet blir som alle andre identiteter påvirket av sosial dynamikk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Lærernes erfaringer med kombinerte stillinger viste en utvikling av deres profesjonelle identitet. Denne utviklingen hadde fellestrekk ved at lærerne ble gradvis mer komfortable i grunnskolelærerrollen og tok med kompetanse i de ulike skoleslagene. Dette antyder at lærerens profesjonelle identitet ble påvirket av å arbeide i kombinerte stillinger. Utvikling i identitet kan komme fra påvirkninger av

ulike diskurser og profesjonsidentiteter lærerne møtte i de ulike undergrupperinger i kombinerte stillinger.

En viktig grunn til at jeg anser musikk lærer som profesjon, og grunnskolelærer og kulturskolelærer som undergrupperinger er nettopp lærernes identitetsutvikling. På direkte spørsmål identifiserte lærerne seg som kulturskolelærere eller instrumentalpedagog og musikk lærer, de hadde en profesjonell identitet som var knyttet til kulturskolen. Ingen av lærerne ønsket i dag kun å jobbe i kulturskole eller i grunnskole selv om de fortalte om en usikkerhet i grunnskolen i oppstarten. De trivdes i kombinert stilling og tok med seg kompetanse fra det ene skoleslaget til det andre. Dette kan tyde på at lærerne har funnet identiteter de kan «leve med» i møte med de ulike skoleslagene og diskursene. Det kan virke som om de har utviklet flere identitetslag, som var justert mot profesjonen slik at de ikke opplevde identitetsdilemmaer i møte med de ulike skoleslagene som undergrupperinger.

Identiteter bygges i sosiale relasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18). Lærere i kombinerte stillinger er del av mange ulike grupperinger. Gees identitetstyper kan hjelpe til med å se hvor identitetene blir påvirket fra (Gee, 2001, s. 100). Jeg vil nå bruke disse til å forklare hva som kan påvirke lærernes profesjonelle identitet i kombinerte stillinger.

Som naturidentitet (Gee, 2001) oppfattes noen lærere som «naturlige lærere», slik den ene grunnskolerektoren som hevdet at klasseledelse hang sammen med personlighet. Dette kan gjøre at lærere blir ført i retning av læreryrket, eller også musikeryrket, som «naturbegavet». Identifiserer man seg som «den fødte lærer» er kanskje ikke veien mellom grunnskole og kulturskole så lang, men for «den fødte musiker» kan det å undervise i grunnskolen kanskje virke som et nederlag. Dette kan altså henge tett sammen med den personlige identiteten. For musikk lærere er det vanlig at den profesjonelle identiteten kan henge tett sammen med den personlige identiteten, og både musikeryrket og læreryrket kan oppføres som et kall (Angelo, 2014, s. 30-31), altså en naturidentitet.

Institusjonell identitet (Gee, 2001) er knyttet til utdanning, men også til ansettelse. Som musikk lærer finnes det mange ulike stillingstitler, men den formelle

stillingstittelen og det læreren oppfatter seg selv som trenger ikke å være det samme (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 37), noe som også kom frem gjennom intervjuene. Utdanning kan som nevnt ha sammenheng med om læreren blir ansett som «ordentlig lærer». Dette vil ha sterk innvirkning på deres institusjonelle identitet. Det er mulig å tenke seg at det kan være en forskjell på om lærerne for eksempel er ansatt direkte i grunnskolen eller leies inn fra kulturskolen, men dette kom ikke frem i intervjuene. For læreren i kombinert stilling vil den institusjonelle identiteten som musikk lærer «slå ut» ulikt ut i de to skoleslagene. For eksempel kan læreren være vel ansett i kollegiet i kulturskolen, men ikke bli sett på som «ordentlig lærer» i grunnskolen, eller være vel ansett i grunnskolen som musikkspesialist, mens man i kulturskolen «bare» har en bachelor fra en lite anerkjent skole. For institusjonell identitet vil det være avgjørende hvordan den lokale diskursen om profesjonen er. Hvilken profesjonell identitet læreren har vil også være avgjørende. Er man grunnskolelærer eller musikk lærer i grunnskolen? Er man kulturskolelærer eller slagverklærer i kulturskolen? Dette former hvordan andre ser på læreren, men også hvordan læreren opptrer. Et eksempel på institusjonell identitet er at musikk læreren forventes å være «kulturpotet» i grunnskolens forestillinger men spesialist i kulturskolen.

Diskursiv identitet (Gee, 2001) er i dette tilfellet tett knyttet til de tre ulike diskursene om kombinerte stillinger. Er man *grunnskolens musikk lærer*, *kulturskolens musikk lærer* eller *grunnskolens musikk lærer*? Det kan være ulikt hvilken diskursiv identitet læreren bruker i profesjonens undergrupperinger. Et eksempel på dette er at to av grunnskolerektorene konsekvent omtalte musikk lærerne som «kulturskolelærerne». Den ene av disse lærerne var innleid fra kulturskolen, mens den andre var ansatt direkte i grunnskolen. Rektoren hadde slik en annen diskursiv forståelse av musikk læreren enn det den institusjonelle identiteten skulle tilsi.

Affinity [gruppetilhørighet] identitet (Gee, 2001) kommer frem gjennom at likesinnede møtes. To av lærerne jobbet sammen med andre musikk lærere i kombinerte stillinger på samme skoler. Det var tydelig at lærerne satte pris på å ha et fellesskap med en annen lærer. Jeg fant ingen andre eksempler på dette i litteraturen, eller i intervjuene. Det kan virke som om deling av kunnskap om kombinerte stillinger

er noe som er på vei inn etter at det har vært mer fokus på kombinerte stillinger gjennom den nye rammeplanen og nyere forskning. På ulike kulturskoleforum på Facebook har jeg sett innlegg der lærere i kombinerte stillinger ønsker kontakt med andre i samme type stillinger. Jeg har også blitt oppsøkt av andre som jobber i kombinerte stillinger for å utveksle idéer. En erfaringsutveksling mellom lærere i kombinerte stillinger ville vært en god mulighet for å videreutvikle muligheter som ligger der, og kan være med på å utvikle et profesjonsfellesskap i undergrupperingen.

Hvordan læreren i kombinert stilling blir mottatt i de ulike diskursene påvirkes altså ikke kun av diskursen om kombinerte stillinger, men også av diskursen i undergrupperingen om lærerens identitet. Hvis læreren ikke blir asnett som «ordentlig lærer» vil ikke læreren bli godtatt som del av profesjonen. Disse ulike identitetene viser også til hvordan lærerens profesjonelle identitet og profesjonsidentitet kan påvirkes av å jobbe i kombinerte stillinger.

5.4 Mulige konsekvenser for praksis

Gjennom å undersøke lærernes og rektorenes erfaringer om kombinerte stillinger i lys av profesjonsteori, diskursteori og identitetsteori har jeg kommet frem til noen konkrete forslag til hvordan kombinerte stillinger kan fungere bedre enn de gjør i dag.

For at kombinerte stillinger skal fungere bra er det viktig med et godt samarbeid kommunalt med felles mål. Disse bør helst være nedfelt i plandokumenter på alle nivåer. Slik kan man utvikle og vedlikeholde et skolekonsept som passer lokalt.

Kompetanse hos læreren i kombinert stilling blir viktig. Dette gjelder faglig, gruppeledelse og relasjonell kunnskap. God kunnskap om skoleslagene, lokalmiljøet og den enkelte elev er også verdifullt. Profesjonsforståelse som lærer i kombinert stilling, om overordnede mål for undervisningen, om likheter og ulikheter i skoleslagene og hvordan man tilpasser seg til dette er viktige kompetanser for lærere i kombinerte stillinger.

Kombinerte stillinger vil ikke passe for alle lærere. Jordhus-Lier (2018) argumenterer for at rektorer i kulturskolen skal ansette lærere som samlet sett har en bred kompetanse, og på denne måten sikre at det er plass til både fagspecialisten, og lærere med en bredere kompetanse og musikk læreridentitet. Dette vil kunne oppfylle skolens mandat.

Kombinerte stillinger kan virke som en «opplagt løsning», men kommer også med noen utfordringer som må løses. Med godt samarbeid og felles mål lokalt, med åpne øyne for ulikheter i skoleslagene, med en dyp breddekompetanse i musikk, og en lærer som motiveres av å jobbe i kombinert stilling kan kombinerte stillinger være en god løsning. Det er ikke en jobb som passer for alle musikk lærere, men for noen kan en kombinert stilling være det som gir motivasjon og variasjon til å «stå i det» en hel yrkeskarriere. Kulturskolen får et mangfoldig kollegium med noen spesialister som også har stillingsprosenter ellers i kommunen. Grunnskolen får tilgang på musikkkompetanse, og lærere som er engasjerte i faget. Elevene og innbyggerne i kommunen får musikk lærere med tilknytning og lokalkompetanse, som kjenner den enkelte elev og lokalmiljøet med de muligheter og utfordringer som finnes.

5.5 Videre forskning

Forskningen på kombinerte stillinger er økende. Det mangler fortsatt sikre tall om hvor mange personer som jobber i kulturskole og i kombinerte stillinger. Kombinerte stillinger ble dagsaktuelle med kulturskolens rammeplan i 2016, men det mangler fortsatt større forskningsprosjekter om kombinerte stillinger.

Som en videreføring av intervjuene jeg har gjennomført hadde det vært interessant å intervju flere lærere med kombinerte stillinger i samme kommune, eller å sammenlikne kommuner der kombinerte stillinger er vanlig og uvanlig. Å gjennomføre gruppeintervjuer i etterkant av individuelle intervjuer hadde vært spennende for å se om intervju personene kjenner seg igjen i det andre forteller. Det hadde også vært interessant å gjennomført gruppeintervjuer per nivå, med lærere, grunnskolerektorer og kulturskolerektorer.

For å få mer kunnskap om feltet trengs både kvantitative og kvalitative data om de kombinerte stillinger. Kvantitativt hadde det vært nyttig å vite hvor vanlige slike stillinger egentlig er, og hvilke ulike stillingsvarianter som finnes med salg av tjenester, klassekorps, ansettelse kommunalt og på den enkelte skole. Kvalitativt er det behov for å finne ut hva slags typer samarbeid som finner sted. Dette gjelder hvilke skolekonsepter (Angelo & Emstad, 2017) som finnes som mål for de kombinerte stillingene, og hvilke muligheter og utfordringer disse gir.

Videre bør det også forskes direkte på læreren. Alle lærere vil ikke nødvendigvis trives i kombinerte stillinger. Er det deres profesjonsidentitet som avgjør dette, eller endres denne såpass mye at det ikke er relevant? Hva med praksis? Er det noen sammenheng mellom lærerens fagsyn og metodikk om man jobber i kombinert stilling eller ikke? Henger dette sammen med utdanning?

Kompetanse er et annet aspekt. Hva slags kompetanse behøver grunnskolen og kulturskolen, og løser egentlig kombinerte stillinger dette? Gir noen typer utdanninger fordeler eller ulemper? Hvordan skal lærerutdanningene kunne gjøre studenter klare til å jobbe i kombinerte stillinger?

Som et forsknings- og utviklingsarbeid burde det vært laget en veileder for kombinerte stillinger. Det finnes i dag hefter som viser frem gode eksempler på samarbeid (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2012, 2014), men det er behov for en mer forskningsbasert veileder som viser både muligheter og utfordringer. Noen av temaene som bør tas tak i er hva slags typer kombinerte stillinger som finnes, ulike typer skolekonsepter, lærernes kompetanse og identitet og hva som skal til for at de kombinerte stillingene skal fungere best mulig. Ved å bygge på et kunnskapsgrunnlag om kombinerte stillinger vil en slik veileder kunne bidra til å se muligheter og utfordringer som ligger i kombinerte stillinger, både for eksisterende og eventuelle nye stillinger.

5.6 Veien videre

Kombinerte stillinger har kommet for å bli. Minimum 13,1% av kulturskolelærerne i Norge jobber allerede i faste kombinerte stillinger med ansettelsesforhold i begge skoleslag, i tillegg til lærere som har kombinasjonen som en del av en samlet stilling, og de som leies ut på årsbasis. Kombinerte stillinger løser flere utfordringer ved å gi skoleslagene kompetanse som trengs for å oppfylle deres mandat, fyller opp deltidstillinger, sørger for variasjon i arbeidshverdagen og arbeidstid slik at lærerne kan arbeide hele sin yrkeskarriere innen det de er utdannet til. Innad i kommunen bidrar kombinerte stillinger til lokal kompetansebygging og tilhørighet. På denne måten kan kombinerte stillinger sees som den opplagte løsningen på mange problemer, men kombinerte stillinger har også sine utfordringer.

For at kombinerte stillinger skal fungere lokalt er det viktig å være klar over utfordringene som kan oppstå, og hvordan de kan løses. Kombinerte stillinger kan virke som den «opplagte løsningen», men det er ikke alltid den rette. Det må være «rett» for læreren, for kulturskolen, for grunnskolen og for kommunen. Hvis man jobber sammen kan en kombinert stilling gi mulighet til å løfte blikket til det kommunale nivået, og gjennom det få en spesifikk kompetanse om kommunen og lokalmiljøet som kan føre til nye muligheter både for fagfeltet og for innbyggerne. Kommunen bør jobbe for å utvikle gode skolekonsepter for samarbeidet mellom skoleslagene slik at alle vet hvilke mål man jobber mot. I utviklingen av kombinerte stillinger lokalt er det viktig å huske at ikke alle kulturskolelærere har det kompetansegrunnlaget som trengs, eller en profesjonsidentitet som gjør at de ønsker å jobbe i kombinert stilling. Dette utelukker ikke at noen av lærerne vil kunne vokse inn i rollen. For de som vurderer å starte opp med kombinerte stillinger og for lærere i kombinerte stillinger finnes det i dag lite kunnskapsgrunnlag, og ikke et kollegium som profesjonsfellesskap. Man blir slik stående alene. For at det ikke skal være tilfeldig hvilke muligheter som blir brukt trengs det en bevissthet om at denne typen stillinger finnes, og hva de kan bidra med. Erfaringene om kombinerte stillinger må deles og diskuteres, både innen forskningsfeltet og yrkesfeltet. Først da kan kombinerte stillinger utvikles målrettet videre, nasjonalt og lokalt.

Referanseliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, Trondheim. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/270300>
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 21-41). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet, Iris - den doble regnbuen* (s. 207-234). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. ; Music-pedagogical philosophy: An approach to professionalize the field of music education. I E. G. H. S. E. Holgersen, S. Graabræk Nielsen og L. Väkevå (Red.), *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning* (bd. 15, s. 25-48). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.). (2014). *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, O. K., Angelo, E., Torvik Heian, M. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant* (TF 489). Telemarksforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturskolen.pdf>
- Bernard, R. (2005). Making music, making selves: A call for reframing music teacher education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 4(2), 2-36.
- Bouij, C. (1998). "*Musik - mitt liv och kommande levebröd*" : en studie i musiklärares yrkessocialisation Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Brøske Danielsen, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet, Iris - den doble regnbuen* (s. 235-257). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). x
- Brøske Danielsen, B. Å. & Johansen, G. (2012a). Educating Music Teachers in the New Millenium. I B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating Music Teachers in the New Millenium - Multiculturalism, professionalism and the music teacher education in the comtemporary society*. (s. 7-30). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Brøske Danielsen, B. Å. & Johansen, G. (2012b). Music teacher Education as Professional Education. I B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating Music Teachers in the New Millenium - Multiculturalism, professionalism and the music teacher education in the comtemporary society*. (s. 31-44). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Christensen, S. (2014). Det kunnskapsmessige dilemma i kunstfaglig profesjonsutdanning. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 155-167). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide for small-scale social research* (second edition. utg.). Berkshire: Open University Press.
- Dyndahl, P. (2017). Musikk, identitet og makt - Autoetnografisk blikk på lærerutdanningsfaget musikk i Hamar. I I. M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 237-258). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som "mangfold og fordypning". Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2018). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders of compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law and Society*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Fjeldstad, M. Y. (2017). Kva lærer El Sistema-elevar? Fem fiolinpedagogar sine tankar om elevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning. I *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet, Iris - den doble regnbuen* (s. 95-116). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Forsvarsdepartementet. (2008-2009). «Kultur å forsvare». Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-33-2008-2009/id557259/>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism : the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lense for research in education. I *Review of research in education* (bd. 25, s. 99-125).
https://jstor.org/stable/1167322?sec=1#page_scan_tab_contents.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Graabæk Nielsen, S. & Westby, I. A. (2012). The professional development of music teachers. I B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating Music Teachers in the New Millenium - Multiculturalism, professionalism and the music teacher education in the comtemporary society*. (s. 141-154). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. I S. Hall, D. Held & A. McGrew (Red.), *Modernity and its futures* (s. 274-316). Oxford: Polity Press.
- Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (1992). *Modernity and its futures* (bd. 4). Cambridge: Polity Press.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, G. (2012). Student music teachers' learning and its relations to identity. I B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating Music Teachers in the New Millenium - Multiculturalism, professionalism and the music teacher education in the comtemporary society*. (s. 155-162). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession. On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. I E. Georgii-Hemming & S. E. Holgersen (Red.), *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning* (bd. Årbok 16, s. 163–182). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists : a discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Kalsnes, S. (2014a). Kulturskolen som ressurscenter - konsekvenser for kulturskolelæreren? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109-124). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kalsnes, S. (2014b). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 42-64). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kalsnes, S. (2014c). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I(s. 42-63). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Karlsen, S. (2007). The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity. I.
- Karlsen, S. (2017). *Musikklæreridentitet på rømmen? Noen betraktninger rundt utviklingen av et felt* Norges musikkhøgskole.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetansenomade. I *Nordisk Pedagogik* (bd. 16, s. 298-308). Oslo.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleundersøkelsen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloftet_ok.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 1. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy : towards a radical democratic politics* (2nd ed. utg.). London: Verso.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008a). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008b). Profesjonsstudier - en introduksjon. I *Profesjonsstudier* (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2012). *Kulturskoleprosjekt - gode eksempler på samarbeid grunnskole og kulturskole*.
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2014). *Kulturskolen som ressurscenter - eksempel på samarbeid*.
- Norsk Kulturskoleråd. (2015). *Veiledning til lokalt rammeplanarbeid*. Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/4011/orig/2015%20Veiledning%20for%20lokalt%20rammeplanarbeid.pdf>
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen - Mangfold og fordypning*. Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Rønningen, A., Rønning, R. J. & Angelo, E. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Sagmo Aglen, G. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 7(1).
<https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Sagmo Aglen, G. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor - hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet, IRIS - den doble regnbuen* (s. 157-184). [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk NOASP, 2017.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk*. Oslo. Hentet fra
<https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Grunnskolenes Informasjonssystem. Hentet 19.04.2020 fra
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/2/collection/84/unit/1/>
- Varkøy, Ø. (2014). Mellom relevans og frihet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 171-181). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Westby, I. A. (2017a). Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. I S. V. Graabræk Nielsen, Øivind (Red.), *Utdanningsforskning i musikk - didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver: Festskrift til Geir Johansen*. (s. 115-126). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Westby, I. A. (2017b). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole : to sider av samme sak? I *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet, IRIS - den doble regnbuen* (s. 134-156). [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk NOASP, 2017.
- Aadnøy, I. A. (2017). *Relasjon og samspill mellom kulturskole og grunnskole : Kan en i større grad dra veksler på hverandre i forhold til stillingsstørrelser og kunstfaglig kompetanse?* (master thesis). Universitetet i Agder, Agder. Hentet fra
<http://hdl.handle.net/11250/2492976>

Intervjuguide Master i musikkpedagogikk – Camilla Aasnes Engås vår 2018

Faktaspørsmål

Spørsmål til lærer:

1. Lærernes bakgrunn:
 - a. Utdanning
 - b. Instrument og sjangertilhørighet
 - c. Alder
 - d. Arbeidserfaring
 - e. Ca antall år som musikk lærer i grunnskole og kulturskole

2. Kort om bakgrunn for disse delte stillingene:
 - a. Oppsto etter:
 - i. ønske fra en av skolene
 - ii. fra læreren selv
 - iii. annet
 - b. Varighet
 - c. Ansettelsesforhold: ett eller flere
 - d. Ca stillingsprosent
 - e. Samme kommunale etat/samarbeid

3. Hvilke fordeler og ulemper kan du se med delte stillinger i grunnskole og kulturskole
 - a. Personlig
 - b. Generelt

Spørsmål til rektor:

4. Egen bakgrunn
 - a. Utdanning
 - b. Egen erfaring med musikk

5. Størrelse på skole
 - a. Elevantall
 - b. Lærerantall
 - c. Store/små stillingsprosenter

6. Lærere med delte stillinger
 - a. I kommunen
 - b. I andre kulturskoler
 - c. Annet

7. Ansettelse av lærere med relevant utdanning
 - a. Stillingsutlysning og intervju, mange søkere?
 - b. Ulike fagområder
 - c. Flerfaglige lærere

8. Kort om bakgrunn for disse delte stillingene:
 - a. Oppsto etter:
 - i. ønske fra en av skolene
 - ii. fra læreren selv
 - iii. annet
 - b. Varighet
 - c. Ansettelsesforhold: ett eller flere
 - d. Samme kommunale etat/samarbeid

9. Er det ønskelig med delt stilling mellom grunnskole og kulturskole?
- a. Fordeler
 - b. ulemper

Utdanning, profesjonssyn, fagsyn

Spørsmål til lærer

10. Hva slags jobb så du for deg da du var nyutdannet?
- a. Mener du at du har den utdanningen du trenger til dine arbeidsplasser?
11. Hvilke av jobbene identifiserer du deg mest med?
- a. Hva introduserer du deg selv som?
 - b. Hvis du måtte velge en av jobbene, hvilken hadde du valgt?
 - c. Er du fornøyd med stillingsfordelingen du har?

Spørsmål til lærer og rektor:

12. Er det mange fagutdannede lærere på din skole/dine skoler?
13. Er musikk et fag som står alene eller som integreres på skolen/skolene?
- a. I hverdagen
 - b. Mot avslutninger o.l.
14. Har musikkfaget høy eller lav status på din skole?
- a. Generelt
 - b. Ledelse, lærere, elever
15. Er det aktivt kulturliv i kommunen?
- a. Selvstendig
 - b. Samarbeid med kulturskole og skole

Mulige endringer på grunn av delte stillinger

16. Ser du noen overføringsverdi mellom skoleslagene?

- Personlig
- Personale skole og kulturskole
- Muligheter som brukes/ikke brukes?

- a. Gruppeundervisning
- b. Vurdering
- c. Praktisk undervisning
- d. Fagplanarbeid
- e. Frivillig og ufrivillig musikkliv

17. Kan slike stillinger føre til nye prosjekter eller samarbeid (ekspansivt samarbeid)?

18. Hvordan kan slike samarbeidsstillinger påvirke musikkelevne i din kommune?

- a. Positivt
- b. Negativt

Avslutning

19. Noe annet det burde blitt spurt om eller du ønsker å si?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Stillingssamarbeid mellom grunnskole og kulturskole”

Bakgrunn og formål

Temaet for undersøkelsen er samarbeid mellom grunnskole og kulturskole med fokus på langvarig stillingssamarbeid. Problemstillingen er: Hvordan påvirkes musikkfagene i grunnskole og kulturskole gjennom musikk lærere som har stillinger i begge skoleslag i samme kommune?

Denne studien er et mastergradsarbeid innen musikkpedagogikk på Norges Musikkhøgskole.

Informanter er valgt ut gjennom bruk av eget nettverk og snøballmetoden ved først å finne musikk lærere med slike stillinger og siden tilhørende rektorer i grunnskole og kulturskole. Utvalget av musikk lærere består av et variert utvalg med tanke på skoletrinn, kjønn, alder og hovedinstrument/sjanger.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien baseres på 3 musikk lærere og deres rektorer, til sammen 9 informanter. Jeg vil foreta kvalitative individuelle forskningsintervjuer på ca en time per informant. Spørsmålene vil omhandle lærers bakgrunn, stillingssamarbeidets bakgrunn og fordeler/ulempes med slike samarbeider. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger vil kun være tilgjengelig for student og veileder. Navneliste og koblingsnøkkel vil bli lagret adskilt fra øvrige data.

Studien vil anonymiseres og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juli 2019. Datamateriale vil deretter anonymiseres, senest juli 2020. Resultatene fra studien vil kunne brukes videre i artikler, konferanser og liknende.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Aasnes Engås, tlf 99030898, camillaae@student.nmh.no eller veileder Øivind Varkøy oivind.varkoy@nmh.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Øivind Varkøy
Slemdalsveien 11, P.B 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 03.01.2018

Vår ref: 57855 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57855</i>	<i>Stillingsamarbeid mellom grunnskole og kulturskole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øivind Varkøy</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Aasnes Engås</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Norges musikkhøgskole sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Norges musikkhøgskole er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 4

Fra: Camilla Aasnes Engås <camilla.a.engas@student.nmh.no>
Emne: Sv: Prosjektnr: 57855. Stillingssamarbeid mellom grunnskole og kulturskole
Dato: 30. oktober 2019 kl. 11:19:07 CET
Til: Lise Aasen Haveraaen <Lise.Haveraaen@nsd.no>, Øivind Varkøy <Oivind.Varkoy@nmh.no>

Hei og takk for samtalen.

Jeg anonymiserer da datamaterialet ved å slette intervjuene og nøkkelen.

Transkripsjoner anonymiseres ved å ta bort navn og stedsangivelser.

Mvh

Camilla Aasnes Engås.

Fra: Lise Aasen Haveraaen <Lise.Haveraaen@nsd.no>

Sendt: mandag 23. september 2019 12:47

Til: Øivind Varkøy <Oivind.Varkoy@nmh.no>; Camilla Aasnes Engås <camilla.a.engas@student.nmh.no>

Emne: Prosjektnr: 57855. Stillingssamarbeid mellom grunnskole og kulturskole

Hei,

Viser til statusrapport registrert hos NSD 16.09.2019.

Forstår at du ønsker å utvide prosjektperioden til 31.12.2020. Som du kanskje vet ble den nye personopplysningsloven innført 20. juli 2018. Det nye lovverket stiller strengere krav til hvordan behandlingen av personopplysninger er dokumentert. Dette innebærer at når prosjektet utvides til seinere enn utgangen av 2019 må du melde prosjektet på nytt i vårt nye meldeskjema. Dette for at prosjektet skal blir registrert i overenstemmelse med det nye lovverket. Vi beklager at dette medfører merarbeid for deg.

Du kan finne det nye meldeskjemaet her: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema

Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger. Studiet samler musikkklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekter, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet. På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM).