



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# «Læreren og Den Kulturelle Skolesekken»

Bacheloroppgave for

**Inger Lise Abelsen**

Kandidatnr: 17

GLU 3, 5-10 PED 127L

Våren 2014

Universitetet i Nordland

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	i
1.0 Innledning og bakgrunn .....	1
1.1 Tema og Problemstilling: .....	1
2.0 Et teoretisk grunnlag .....	2
2.1 Hva er Den kulturelle skolesekken? .....	3
2.2 Lærerrollen .....	4
2.2.1 Den daglige lærerrollen .....	4
2.2.2 Lærerens rolle i Den kulturelle skolesekken .....	5
2.3 Annen forskning rundt temaet .....	6
2.4 Forståelse, opplevelse og fortolkning- sentrale begrep .....	6
3.0 Metodisk tilnærming og forskningsverktøy .....	7
3.1 Metode og undersøkelsesdesign .....	7
3.1.1 Forskningsdesign .....	8
3.2 En kvalitativ forskningsmetode .....	9
3.2.1 Observasjon .....	9
3.2.2 Intervju .....	10
4.0 Datainnsamling .....	11
4.1 Min datainnsamling .....	11
4.2 Validitet .....	12
5.0 Analyse av empirien med drøfting av teori .....	13
5.1 Analyse ut fra tre hovedkategorier .....	13
5.2 Forståelse av Den kulturelle skolesekken som ordning: .....	14
5.3 Lærerens rolle: .....	17
5.4 Lærerens rolle i denne produksjonen spesielt. ....	21
5.5 Forventninger fra andre aktører i ordningen .....	21
5.5.1 Et kunstnerperspektiv .....	22
5.5.2 et fylkesperspektiv .....	22
6.0 Konklusjon .....	23
7.0 Litteraturliste .....	24
Vedlegg 1: Observasjonsskjema: DKS i skolen- lærerens rolle .....	25
Vedlegg 2: Intervjuguide: DKS i skolen- lærerens rolle .....	26

## 1.0 Innledning og bakgrunn

I mitt bachelorarbeid har jeg valg å jobbe med temaet Den kulturelle skolesekken (DKS). Bakgrunnen for valget av tema er at jeg som kommende lærer har stor interesse for, og tro på betydningen av praktisk-estetiske fags plass i skolen med tanke på elevers motivasjon, mestring og læring. Den kulturelle skolesekken er en av arenaene som kan gi elever, både et møte med kunst og kultur, men også læring rundt ulike tema ved hjelp av en litt mer praktisk og estetisk tilnærming. Et interessant moment er at dette er en ordning som er pålagt fra departementsnivå, og DKS skal være en del av skolehverdagen for alle elever i grunnskolen. Dermed blir denne ordningen også et moment i lærerens pedagogiske arbeid. Som tidligere ufaglært lærer, og i forbindelse med praksis, har jeg gjort meg ulike erfaringer i forhold til skolens møte med DKS. På den andre siden har jeg også litt erfaring med DKS` møte med skolen, dette etter å ha jobbet med ordningen på et kommunalt nivå. Den Kulturelle Skolesekken er et spennende tema som, etter erfaring, vekker både begeistring og diskusjoner innad i skolen, men ikke like mye utad.

Et svært interessant moment er at DKS- produksjoner først og fremst beskrives som et møte mellom *elev* og *kunstner*. Og det er nettopp i denne forbindelse at mine spørsmål dukker opp. Hvilken plass har læreren i dette møtet? Hvilke pedagogiske muligheter eller utfordringer kan en som lærer møte på når en produksjon skal komme på besøk til elevene? Hvordan opplever læreren sin rolle i dette? Det har blitt gjort en del forskning rundt DKS, men i følge Christophersen (2013) har forskningen rundt ordningen i liten grad fokusert på læreren. Dette er en av bakgrunnene for at jeg i oppgaven ønsker å belyse nettopp et lærer-perspektiv. Med utgangspunkt i dette, sammen med spørsmål og erfaringer som beskrevet, ønsker jeg finne ut mer om lærerens opplevelse av egen rolle i Den kulturelle skolesekken, og da gjerne ut fra deres egne tanker og erfaringer med ordningen.

### ***1.1 Tema og Problemstilling:***

Som utgangspunkt for mitt forskningsarbeid har jeg kommet frem til følgende tema: *Læreren og den kulturelle skolesekken*. Jeg har følgende to underproblemstillinger innenfor temaet som jeg ønsker å finne mulige svar på:

- *Hvordan forstår læreren ordningen Den kulturelle skolesekken?*
- *Hvordan opplever og fortolker læreren sin rolle i forhold til DKS-produksjoner som elevene skal møte i skolen?*

Jeg har valgt å begrense meg til å forske blant lærere i ungdomsskolen. Dette fordi det vil være mest relevant i forhold til min utdanning, og med tanke på fremtidig lærergjerning. I tillegg er det interessant å forske på temaet nettopp på disse trinnene. Gjennom mellomtrinn og ungdomsskole blir skolehverdagen mer og mer tilspisset i forhold til realiseringen av mål og utbytte i basisfagene, og det virker som om det blir mindre tid til «det utenomfaglige». En annen viktig bakgrunn for arbeidet mitt, var at jeg tidlig i prosessen ble kjent med at DKS-produksjonen «Rekonstruksjon av en familie» skulle turnere i den tiden jeg hadde satt av til datainnsamling. Ved å følge denne ene produksjonen, så jeg en god mulighet for å gjennomføre et avgrenset og fokusert feltarbeid som utgangspunkt for min forskning.

Med DKS-som tema, ønsker jeg å sette mer søkelys på et område av den pedagogiske skolehverdagen som ellers ikke er så mye i fokus. Som et eksempel har ordningen aldri vært et tema i min, så langt, treårige grunnskolelærer-utdanning. Kanskje skyldes dette nettopp at det i hovedsak er møtet mellom elev og kunstner som blir vektlagt? Med tanke på de nasjonale føringer og «plikter» som tillegges skolen og lærere, er det dermed interessant å se hvordan lærere faktisk opplever ordningen i sin arbeidshverdag, og hvordan de ser sin plass i den. Her er jeg ute etter individuelle opplevelser som til sammen kan være med på å gi et bilde på mine spørsmål.

I forhold til tema og problemstillinger, vil jeg i neste kapittel forklare nærmere hva som ligger i begrepet og ordningen Den Kulturelle Skolesekken, Jeg vil så gi et teoretisk grunnlag før, jeg beskriver mitt metodevalg og min datainnsamling. Dette vil til sammen danne utgangspunkt for beskrivelsen av funnene mine og drøftingen av dem.

## **2.0 Et teoretisk grunnlag**

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over det teoretiske grunnlaget for mitt forskningsarbeid. Utvalget er gjort ut fra tema med problemstillinger, og relevante begreper for det videre arbeidet. Jeg vil begynne med å forklare hva begrepet og ordningen *Den kulturelle skolesekken* rommer, før jeg gir en teoretisk tilnærming i forhold til rolle-begrepet og *lærerens rolle*, da også opp mot DKS. Til slutt vil jeg vise til annen forskning som er gjort på området, og som vil være interessant i forhold til drøftingen av mine funn.

## **2.1 Hva er Den kulturelle skolesekken?**

Den kulturelle skolesekken, ofte forkortet DKS, er en nasjonal satsning som skal bidra til at alle elever i Norge skal kunne få møte profesjonell kunst og kultur av alle slag. Ordningen har vært en kulturpolitisk satsning siden 2001. Det blir lagt vekt på ulike kunstformer som visuell kunst, musikk, teater, film, litteratur og kulturarv. I tillegg til et variert utvalg av kunstformer, skal tilbudene også være av god kvalitet (Kulturdepartementet, 2008). De utøverne som deltar med produksjoner, sees her som *kunstnerne*. Den kulturelle skolesekken omfatter alle grunnskoler i Norge, de senere årene også videregående skoler. En god redegjørelse for hva Den kulturelle skolesekken er og skal være, finner en i Regjeringens St.meld nr. 8 (2007-2008): *Kulturell skolesekk for framtida*. Her beskrives blant annet ulike formål og prinsipper med ordninga, innhold og kvalitet, og organiseringen av den. Her finner en vesentlige momenter i forhold til DKS' plass i skolen, og ikke minst i forhold til lærerens rolle, som jeg skal komme nærmere inn på under (Kulturdepartementet, 2008).

Den kulturelle skolesekken er et samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren på flere nivå. Både fylke, kommune og den enkelte skole er ledd i ordningen, der det skjer fordeling, organisering og gjennomføring av tilbudene (Kulturdepartementet, 2008). Helt forenklet kan en forklare gangen i DKS- ordningen slik: Det er fylkeskommunene som står for samordning og utvikling av Den kulturelle skolesekken. De har så ansvar for å fordele og tilby kunst- og kulturproduksjonene, og formidling av disse videre til kommunene. Dette blir sendt ut til kommunekoordinatorne og alle skolene ca. 1.juni for hvert kommende skoleår (Nordland fylkeskommune, 2013). Kommunene skal, i samarbeid med fylket, sørge for et helhetlig tilbud av DKS ut til den enkelte skole. Flere kommuner velger også å lage egne kommunale planer for DKS. Dette skal sikre en mer langsiktig og god ordning, der også egne produksjoner inngår. Den enkelte skole har ansvaret for å forankre ordningen i sine planer, og legge til rette for gjennomføringen av tilbudene for og sammen med elevene. Her inngår blant annet et for- og etterarbeid for den enkelte produksjonen som sendes ut fra fylket (Kulturdepartementet, 2008). DKS-produksjoner varierer som sagt i uttrykk, men også i størrelse og tid. Det kan være et trettiminutters teaterstykke, eller det kan være verksteder som elevene deltar på, og som går over flere dager eller uker. Skolene kan også selv produsere ulike produksjoner i samarbeid med lokale kunstnere, der de får økonomisk støtte fra DKS. Mange produksjoner turnerer og reiser rundt til skolene, mens andre er mer faste utstillinger eller kulturinstitusjoner som elevene selv må besøke. Tilbudet til elevene er altså variert og mangfoldig.

## 2.2 Lærerrollen

Selv om jeg i denne oppgaven er ute etter lærerens egen opplevelse og fortolkning av egen rolle i forbindelse med DKS-produksjoner, er det i denne sammenhengen interessant å se hva som ligger i lærerens daglige rolle i skolen. Jeg vil altså først si noe om dette, før jeg redegjør for lærerens rolle i forhold til Den kulturelle skolesekken.

### 2.2.1 Den daglige lærerrollen

Så hva ligger i begrepet lærerrollen? For å kunne gjøre rede for lærerrolle som begrep, vil jeg først vise til selve *rolle*-begrepet. I denne sammenhengen vil en sosiologisk definisjon være det mest tjenlige; «En rolle kan forklares som summen av de normer og forventninger som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling i samfunnet» (Skirbekk, 2012:1). Overført til lærerrollen, vil det da si summen av de normer, forventninger og krav som stilles til utøvelsen av læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2009:12). Rollen konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid, og kan blant annet sees ut fra St.meld. nr.11(2008-2009):

*Læreren- Rollen og utdanningen.* Her er rollens innhold og kompetanseområder beskrevet. Men den daglige læregjerning er mangeartet og er i denne sammenhengen for omfattende å beskrive i sin helhet. Jeg vil derfor komme innom noen sentrale momenter som vil være vesentlig for arbeidet mitt.

Når en snakker om lærerrollen, er det naturlig å se på læreren som *profesjonsutøver*. (Wille (2009:27-28) peker på ulike forutsetninger for å kunne snakke om en profesjon, eller det å være profesjonell i et (lærer)yrke. Som profesjonsutøver har man en formell utdanning, en har en særegen kompetanse, og en er motivert på vegen av sitt yrke. Men lærerrollen, eller lærerprofesjonen, har ikke formet og definert seg selv. Som lærer i norsk skole ligger ulike nasjonale rammer i form av lover, forskrifter, planverk og arbeidstidsavtaler som grunnlag for yrkesutøvelsen. Sentralt her vil blant annet være Opplæringslova, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og utdanningspolitiske føringer. Også mer kommunale og lokale bestemmelser som lokale læreplaner, økonomi og eiendomsforvaltning, er noe skolen og lærerne må forholde seg til (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette er vesentlige føringer for læreren i sitt arbeid.

I det daglige kan en si at lærerens hovedoppgave er å legge til rette for, og lede elevens læring (Kunnskapsdepartementet 2009:12). Det er her tyngdepunktet og det meste av lærerens tid ligger. I tillegg til arbeidet opp mot elevene, skal en som lærer samarbeide med kollegaer og

ledelse, med hjemmet og med ulike instanser utenfor skolen. Om en ser litt tilbake i tid, er nok forventningene til dagens lærere noe mer omfattende enn det var tidligere. Mer enn noen gang vektlegges elevenes ferdigheter og kunnskaper i ulike fag. Dette kan en blant annet se gjennom kompetansemål i fagene, og fokuset på de grunnleggende ferdighetene. Lærers rolle blir å følge opp dette, og ivareta målet om mer læring i alle fag, og arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet 2009:12). Det er altså et stort fokus på målene og det læringsutbyttet elevene har av dem. Wille (2009:30-32) deler inn lærers kompetanse på tre nivå. Det første kompetansenivået er selve undervisningen, og det læringsarbeidet som blir gjort sammen med elevene. I det neste nivået ligger kompetansen til å kunne planlegge, og gjøre etterarbeid av undervisningen. Her innebærer blant annet lærers rolle å gjøre læreplan og kompetansemål tilgjengelig for elevene. Dette krever også at det blir gjort utvalg av det lærer mener er mest vesentlig for sine elever. Videre innebærer lærers rolle på dette nivået å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere det læringsarbeidet elevene gjør. Gjennom planer og kommunikasjon med elevene skal lærer forberede dem på hvilke tema som kommer, hva som skal læres, hvordan det skal gjøres og målet med det. Og slik skal elevene få et godt utgangspunkt for utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2009). På det tredje nivået finner man lærers kompetanse til å reflektere over sin egen rolle, sitt arbeid, og skolen som helhet. Her blir lærers rolle å stille spørsmål ved yrket, og hvordan eget arbeid og skolen kan utvikle seg i en god retning. Summen av disse kompetansene skal gi den profesjonelle, eller autonome lærer.

### **2.2.2 Lærers rolle i Den kulturelle skolesekken**

Videre vil jeg trekke frem noen av de viktigste momentene i forhold til skolens, og dermed også lærers rolle i forbindelse med Den kulturelle skolesekken. I meldingen *Kulturell skolesekk for framtida* kommer det frem at lærere skal være bindeledd mellom elevene og den kunst- og kulturopplevelsen som ligger i de ulike produksjonene. «Skuleleiinga og lærarane er brubyggjarar mellom elevane og Den kulturelle skulesekken. Læraren er ein viktig rollemodell for elevane i møtet med kunst og kultur» (Kulturdepartementet, 2008: 53). DKS er kanskje i hovedsak et møte mellom elev og kunstner, men læreren har et viktig ansvar som tilrettelegger for at disse møtene skal bli best mulig. Slik skal skolen og læreren være med på å sikre opplevelser av god kvalitet. Et grunnleggende poeng her er at læreren og skolen som helhet er positive til ordningen, og ønsker den velkommen. Dette bringer oss videre til et annet viktig moment, nemlig skolens ansvar for å integrere DKS-ordningen og de ulike produksjonene i skolehverdagen til elevene. Her har læreren et ansvar for å forankre de ulike

prosjektene i læreplaner og årsplaner, og slik kunne bruke det som en ressurs i undervisningen i ulike fag. (Kulturdepartementet 2008: 38). Dette fordrer jo at det fra fylkesnivå blir sendt ut informasjon og planer for Den kulturelle skolesekken i god tid, noe de også har ansvar for at skolene skal få. Et siste moment som kan trekkes frem, er lærerens ansvar for bruk av tid til for- og etterarbeid i forbindelse med de produksjonene elevene skal møte. I meldinga står det at det er opp til skolen og læreren om dette blir gjort og i hvilken grad det blir gjort (Kulturdepartementet 2008: 26). Her har altså læreren mulighet og ansvar for å prioritere hvordan et eventuelt for- og etterarbeid blir brukt og gjennomført. Dette kan dermed variere fra produksjon til produksjon, og hvilke fag læreren ønsker å knytte opp mot dem. Men samtidig blir det understreket at for- og etterarbeid er et viktig moment for at DKS skal bli en ressurs i undervisningen og i elevenes læringsarbeid. For- og etterarbeidet blir slik en vesentlig del av elevenes opplevelse og læring.

### **2.3 Annen forskning rundt temaet**

I løpet av de årene Den kulturelle skolesekken har vært en ordning, har det blitt skrevet ulike utredninger, rapporter og masteroppgaver rundt den (Kulturrådet, 2014). Jeg har for mitt arbeid i hovedsak valgt å støtte meg til rapporten *Den kulturelle skolesekken* (Breivik og Christophersen (red.), 2013). Rapporten er et resultat av en treårig forskning på ordningen, utført av Uni Rokkansenteret i samarbeid med Høgskolen i Bergen, etter anbudskonkurranse utlyst av kulturdepartementet. Denne gir en fylldig rapportering fra mange av ordningens perspektiver. Men det er spesielt ett kapittel som jeg har funnet svært relevant og interessant i forhold til min oppgave, nemlig kapittelet *Lærerne og Skolesekken*. I dette kapitlet viser Christophersen(2013:106) til «noen læreres erfaringer med og synspunkter på Den kulturelle skolesekken, og hvordan de selv mener at de kan bidra i slike prosesser». Det handler altså om hvilket rom det finnes for læreren i ordningen. Kapitlet gjør flere tilnærminger til lærerens plass og rolle i forhold til DKS- produksjoner som elevene møter. Jeg ser derfor mulighet til å bruke denne forskningen som støtte i min egen forskning på temaet, og i drøftingen av de funn jeg har gjort.

### **2.4 Forståelse, opplevelse og fortolkning- sentrale begrep**

Jeg har i mine problemstillinger benyttet begrep som *forståelse av, opplevelse av og fortolkning av*. Dette er også begreper jeg benytter i det videre analyse- og drøftingsarbeidet. Alle disse begrepene handler om subjektive erfaringer, tanker og meninger. I det materialet jeg videre skal presentere vil altså lærernes tanker være sentrale, og ikke bare deres faktiske praksis. Når en bruker slike begreper må man derfor være oppmerksomme på at dette ikke er



gitte størrelser. En kan ikke forvente at alle de spurte lærerne forstår eller fortolker ulike fenomen på samme måte, eller opplever situasjoner på samme måte. Hvordan lærere tenker vil igjen ha innvirkning på hvordan de forstår begrepet og fenomenet DKS, og videre sin rolle. En viktig teori omkring begrepsdanning finner en med bakgrunn hos Piagetes konstruktivistiske tenkning (Solerød, 2009: 75-78). Noe av det sentrale innenfor denne kunnskapen er hvordan mennesker, gjennom eksisterende erfaringer, utvikler ny forståelse av ulike fenomener i verden rundt seg. De kognitive skjemaene en allerede har, utvider seg gjennom handling og erfaringer en gjør. Den kognitive utviklingen er dermed individuell (Solerød, 2009: 77). Når det i mitt arbeid er lærernes tanker jeg er ute etter, har jeg vært oppmerksom på disse aspektene i mitt valg av forskningsmetode.

### **3.0 Metodisk tilnærming og forskningsverktøy**

I dette kapitlet vil jeg først beskrive og forklare mitt valg av forskningsmetode og design, før jeg går inn på de ulike forskningsverktøyene jeg har brukt i min data-innsamling. For å nærme meg et svar på problemstillingen, har jeg benyttet en empirisk undersøkelse i et forskningsbasert arbeid. I forhold til vitenskapelig metode, forskningsverktøy og skriveprosess, har jeg blant annet støttet meg til litteratur fra Jacobsen (2005). Her har jeg sett på de ulike fasene i undersøkelsesprosessen som et utgangspunkt for mitt arbeid (Jacobsen, 2005: 65).

#### **3.1 Metode og undersøkelsesdesign**

DKS-Nordland har årlig mange produksjoner de sender ut til grunnskoler og videregående skoler i fylket. Det blir gjort en fordeling på grunnlag av produksjonenes uttrykksform, og ut fra geografi. Som beskrevet i innledningen har jeg, som et utgangspunkt for mitt forskningsarbeid, valgt å følge en av disse produksjonene på flere skoler i Saltenområdet. Filmen «Rekonstruksjon av en familie» handler om en skilsmisse, om relasjonene som oppstår mellom familiemedlemmene i ettertid, og hvilke opplevelser og tanker den enkelte sitter igjen med. Produksjonen er beregnet på elever i 8.-10 trinn, og har et svært relevant tema, både i forholdt til ungdoms egne opplevelser i dagens samfunn, og i forhold til ulike fag i skolen. Filmens lengde er på ca. 30 minutter, og i etterkant av visningen var det lagt opp til en samtale mellom elevene og regissøren av filmen (Nordland fylkeskommune, 2013). Produksjonen ble høsten 2013 sendt ut til ulike videregående- og grunnskoler i hele Saltenområdet, og jeg hadde da mulighet til å følge noen av disse visningene. Ofte er det slik at flere

klasser kommer sammen for å delta på disse produksjonene, og dermed har jeg hatt mulighet til å nå flere lærere ut fra de forestillingene jeg har observert. Ved å følge denne bestemte produksjonen har det gitt meg et godt utgangspunkt til å lage et kompakt design i forhold til helhet i forskning og analyse. Med tanke på tidsperspektivet for innsamling av empirien, var det også et praktisk valg, siden alle forestillingene ble gjennomført innenfor en uke. På den andre siden vil deler av datainnsamlingen begrenses til bare ett kultur- eller kunstuttrykk, blant de mange uttrykk DKS har tilbud om. Dette kan ha vært med på å prege resultatet av forskningen noe. Kanskje ville jeg fått et litt annet bilde på lærerrollen, om jeg hadde valgt en annen og mer elevaktiv produksjon.

### **3.1.1 Forskningsdesign**

Ut fra tema, med underliggende problemstillinger, har jeg måttet finne et passende undersøkelsesdesign, eller undersøkelsesopplegg for mitt arbeid. Jeg har valgt et *intensivt* opplegg for min datainnsamling. Jeg vil derfor gå i dybden på få enheter, istedenfor å gå bredt ut. Dette viser seg blant annet i de begrensningene jeg har gjort i forhold til observasjon og intervju (se under). Valget er gjort på grunn av tidsmessige faktorer, men også fordi jeg mener det kan gi et best mulig helhetlig bilde på det jeg faktisk vil finne ut av. Jacobsen (2005: 89) beskriver blant annet et intensivt design ved å si at «Utgangspunktet vil ofte være at vi har lyst til å få fram alle de individuelle variasjoner og forskjeller som finnes i forståelsen av et fenomen, samtidig som vi har lyst til å få frem likheter». Her er det altså en forståelse av selve fenomenet eller forholdet som settes i fokus, og det er det jeg er ute etter med mine problemstillinger: *Hvordan forstår læreren ordningen Den kulturelle skolesekken? Og hvordan opplever og fortolker læreren sin rolle i forhold til DKS-produksjoner som elevene skal møte i skolen?*

Videre har jeg ut fra problemstillingene valgt et *beskrivende* forskningsopplegg. Jeg er altså ute etter å beskrive lærernes egne tanker og opplevelser av Den kulturelle skolesekken, og den rollen de selv har i den. I dette tilfellet vil nettopp lærerne være primærkilder eller *fagfolkene* i arbeidet med å finne et svar på mine problemstillinger. Disse forutsetningene for design har gjort at jeg har endt opp med en kvalitativ forskningsmetode, der jeg har benyttet observasjon og intervju som forskningsverktøy i forskningsarbeidet mitt. Dette vil jeg i neste avsnitt gi en nærmere beskrivelse av.

### **3.2 En kvalitativ forskningsmetode**

Jeg har i all hovedsak brukt en kvalitativt orientert metode for å samle inn empiri til mitt forskningsarbeid. Jeg vil i denne forbindelse bruke forklaringen til Dallon (2012: 112): «De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening som ikke lar seg tallfeste eller måle». Jeg tenker at min problemstilling trenger noe mer enn tall og statistikker, som vil komme ut av et mer kvantitativt datamateriale. En kvalitativ metode har gitt meg mulighet til å gå litt mer i dybden for å finne svar, og datainnsamlingen har skjedd i direkte kontakt med feltet. Jacobsen(2005:127) bruker betegnelsene *tall* og *ord* for å beskrive forholdsvis kvantitativ og kvalitativ metode. Han påpeker at forskjellen mellom disse to typer av data er om datainnsamlingen er forhåndsstrukturert, eller om den er mer åpen. Selv om jeg har valgt en kvalitativ metode for å samle lærernes ord og tanker, har jeg likevel en noe forhåndsbestemt struktur i form av et observasjonsskjema og en halvstrukturert intervjuguide.

Den kvalitative orienteringen for datainnsamlingen har jeg som nevnt overført til forskningsverktøyene *observasjon* og *intervju*. For å få et bedre resultat av datainnsamlingen vil disse verktøyene kunne utfylle hverandre. Observasjon kan gi nødvendig informasjon og forutsetninger for intervjuet, samtidig kan intervjuet være med på å gi et mer korrekt eller utfyllende bilde av observasjonen som er gjort (Dallon, 2012: 187). I samarbeid med rektorer på de aktuelle skolene, har jeg kommet i kontakt med ungdomsskolelærere som ønsket å delta i forskningen min. Selv om jeg har hatt en kvalitativ tilnærming i innsamlingen av data, har jeg kunnet holde en god anonymitet av kildene. Deltakelsen til kildene mine har, som en forutsetning, også vært helt frivillig.

#### **3.2.1 Observasjon**

Ved å følge DKS-produksjonen «Rekonstruksjon av en familie» har jeg selv kunnet observere hvordan lærere har «opptrådt» og hvilken rolle de har inntatt under selve fremvisningen. Var de til stede under visningen, og i etterarbeidet med kunstneren? Var de aktive eller passive? Hvordan opptre de ovenfor elevene og ovenfor kunstneren? Observasjonen har gitt meg mulighet til å bli bedre kjent med situasjonen rundt akkurat denne DKS-produksjonen. Videre kan dette kanskje gi et bilde også på andre lignende produksjoner. Jacobsen (2005:159) forklarer observasjon med at man registrerer personers eller grupperes *adferd* i en situasjon. Med observasjonen har jeg dermed mulighet til å se hva lærerne faktisk gjør, noe som kan variere fra det de sier at de gjør.

Ved observasjon er det ulike valg som må tas. Dette blant annet i forhold til tid, sted og varighet for observasjonen, om den skal være åpen eller skjult, og om man som observatør skal være deltakende eller ikke-deltakende (Jacobsen, 2005:160). I mitt tilfelle ville tid, sted og varighet gi seg selv. Ut fra en forutsetning om at lærerne stilte frivillig opp i forskningsarbeidet mitt, og ut fra etiske hensyn, falt valget klart på en åpen observasjon. Lærerne var på forhånd oppmerksomme på hva de skulle være med på. Dette kan selvfølgelig være med på å endre adferden deres noe, men mest sannsynlig ikke vesentlig i denne sammenheng. Videre har jeg valgt en ikke-deltakende observasjon, der jeg kun har vært til stede som observatør. For registrering av data har jeg brukt et enkelt observasjonsskjema som jeg utarbeidet på forhånd. (Se vedlegg nr. 1: Observasjonsskjema).

### **3.2.2 Intervju**

Observasjon er en god metode for å kartlegge hva som faktisk skjer, men på den andre siden er det en metode som forteller lite om *hvorfor* noe skjer eller ikke skjer. (Postholm og Jacobsen, 2011:61). Dette kan en dermed få bedre svar på gjennom intervju som verktøy. Ved dybdeintervju av lærere som har vært tilknyttet produksjonen, har jeg forsøkt å få frem ulike tanker og opplevelser som de har i forbindelse med mitt tema. Intervjuene var i utforming tredelte, der jeg var ute etter lærerens tanker om Den Kulturelle Skolesekken, lærerens opplevelser av egen rolle i forbindelse med DKS-produksjoner generelt, og til slutt lærerens opplevelse av egen rolle i forbindelse med produksjonen «*Rekonstruksjon av en familie*». Jeg har dermed valgt en halvstrukturert intervjuform med intervjuguide, men målet er at lærerne skal få snakke mest mulig fritt om sine tanker rundt temaet. (se vedlegg nr. 2: Intervjuguide)

I forhold til at jeg ønsker å gå i dybden i datainnsamlingen, har jeg dermed valgt å intervju og observere relativt få lærere. Dette er også det mest formålstjenlige når intervjuene skal være i noe åpen form. Slike intervjuer krever ofte mye tid og ressurser, og vil derfor begrense seg selv ut fra min kapasitet som intervjuer (Jacobsen, 2005 og Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg har også valgt å gjennomføre personlige intervju, fremfor gruppe-intervju. Slik vil jeg få frem den enkelte lærers tanker og meninger, uten at de blir påvirket av andre. Ved å foreta intervjuene ansikt- til ansikt, har jeg forsøkt å skape en fortrolighet og en personlig kontakt med læreren. Dette kan være en viktig faktor for flyten i samtalen, og i forhold til hvor mye læreren åpner seg og snakker ut fra egne tanker og opplevelser. For å forenkle (og forbedre) både intervju-situasjonen og nedskrivning av data i etterkant, valgte jeg å ta intervjuene opp på lydbånd. Dette medfører strenge restriksjoner i forhold til personopplysninger, men skapte

ikke problemer for mitt arbeid, i og med at jeg ikke hadde behov for å registrere direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger. Kriteriene for valg av intervjupersoner var frivillig deltakelse, at de jobber på ungdomstrinnet og at de var involvert i den aktuelle produksjonen på sin skole.

## **4.0 Datainnsamling**

Ut fra det som er beskrevet om metode og forskningsverktøy i kapitlet over, vil jeg i dette kapitlet si noe om den faktiske datainnsamlingen min. Jeg kommer kort til å beskrive hvordan jeg har samlet empirien min, og litt om hvordan jeg opplevde dette. Til slutt vil jeg også komme inn på validiteten av dataene mine i forhold til tema med problemstillinger. (?)

### **4.1 Min datainnsamling.**

Med utgangspunkt i det det som er beskrevet i kapitlet over, har jeg samlet inn data ved tre ulike skoler fra to ulike kommuner i Saltenområdet. Skolene er i tillegg svært ulike i forhold til størrelse og i elevantall. Jeg har slik fått et spekter fra en liten fådelt bygdeskole, til en middels stor ungdomsskole. Innsamlingsarbeidet ble gjennomført innen en uke høsten 2013. På forhånd hadde jeg tatt kontakt med noen av de skolene jeg visste at skulle få besøk av den aktuelle produksjonen, «Rekonstruksjon av en familie». De fleste skolene var positive til prosjektet mitt, og ønsket meg velkommen. Til sammen har jeg observert og intervjuet fem ulike lærere fra disse tre skolene. De var alle svært imøtekommende og villige til å delta, og jeg opplevde dermed innsamlingsarbeidet som svært positivt. Dette var også med på å gjøre det til en spennende og lærerik prosess for meg.

Hver forestilling, og dermed observasjonssekvens tok totalt ca. 70 minutter. Her observerte jeg i hovedsak lærerne som jeg skulle intervjuer, men også andre lærere og assistenter som var tilstede. Jeg observerte også samhandling mellom lærere og elever, og lærere og regissør, dette for å få et mer helhetlig bilde av situasjonen. Som observatør satte jeg med bakerst i visningsrommene for å få minst mulig oppmerksomhet, og jeg prøvde å sitte slik at jeg hadde god oversikt. Siden dette var en filmfremvisning, og at den var relativt kort, ble det derfor litt lite aktivitet blant de involverte for registrering. Det meste av aktiviteten skjedde i for- og etterkant, og i samtalene med regissøren. På to av forestillingene var flere av intervjupersonene til stede, og jeg brukte derfor ett registreringskjema for hver av dem. Observasjonene ble gjennomført før intervjuene med de aktuelle lærerne. Dette var et bevisst valg for kanskje å få et mer «sannferdig» bilde av situasjonen. Hadde intervjuet vært først,

kunne kanskje lærerne blitt påvirket til å endre sin rolle under selve framvisningen.

Observasjon er noe jeg er godt kjent med fra praksis, og det er derfor en metode jeg følte at jeg hadde gode forutsetninger for å gjennomføre.

Fire av intervjuene ble stort sett gjennomført umiddelbart etter observasjonen, mens det siste ble gjennomført noen dager i etterkant. Dette av praktiske hensyn. Hvert av intervjuene varte fra ca. 15 til 30 minutter. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en halv-strukturert intervjuguide, men jeg oppdaget at det var vanskelig å holde seg til den rekkefølgen jeg hadde satt opp på spørsmålene. Etter hvert lot jeg lærerne få prate mest mulig fritt, men jeg prøvde samtidig å komme innom de fleste spørsmålene mine underveis i samtalene. Selv om jeg selv har liten erfaring med slike intervju, opplevde jeg at samtalene gikk fint, og at lærerne fikk mulighet til å få sagt det de ønsket. Lærerne satte av tid til intervjuene og fant rom der vi kunne sitte uforstyrret. Jeg opplevde også at kildene mine hadde mange tanker og erfaringer rundt temaet DKS som de gjerne ville dele. Slik bidro alle på en positiv og åpen måte i datainnsamlingen. Lydopptak av intervjuene gjorde det enklere å skrive ut mer korrekt data fra intervjuene i etterkant, det gjorde også meg mer avslappet og naturlig. Jeg har tidligere gjennomført få slike forskningsintervjuer, så det at de var individuelle og samtalepregede, gjorde meg som forsker tryggere i situasjonen

I tillegg til intervju med de fem ungdomsskolelærerne, hadde jeg flere små samtaler med regissøren (kunstneren) i løpet av de dagene jeg fulgte filmvisningen. Dette var riktig nok hennes første produksjon i regi av DKS, men samtalene gav meg en god mulighet til også å få hennes perspektiv og tanker rundt besøkene på skolene, og ikke minst hennes tanker om lærerens rolle. Jeg har også gjort en enkel henvendelse per. mail til leder for DKS-Nordland, Astid Arnøy. Hun har mange års erfaring innen ordningen, og kjenner systemet fra flere plan. Her var jeg i hovedsak ute etter hennes og fylkeskommunens forventninger til skole og lærer, og deres rolle. Dette har til sammen vært med på å gi noen ekstra vinklinger og tanker rundt Den kulturelle skolesekken og lærerens rolle fra ulike aktører i DKS-ordningen. Jeg kommer i det videre arbeidet til å trekke inn noen av disse perspektivene, og se dem opp mot mine funn.

## **4.2 Validitet**

Jacobsen (2005:231) påpeker at en som forsker må reflektere over gyldigheten (validiteten) til de data som er samlet inn. Har man fått svar på det man ønsker å finne svar på i forskningen? Uansett hva slags empiri det dreier seg om, bør den være gyldig og relevant ut fra hensikten

med forskningen. Med utgangspunkt i mine problemstillinger (se kap 1.1) har jeg valgt metode og forskningsverktøy med tanke om å få mest mulig valide data. Ved å bruke individuelle dybdeintervju og observasjon har jeg for det første kunne gå i dybden, og få lærernes egne tanker og ord i direkte kontakt med feltet. Jeg har samtidig kunne se hva lærerne faktisk gjør i en DKS- situasjon. Gyldigheten til de mine data, vil være sterkt avhengig av de kildene jeg har brukt i innsamlingen (Jacobsen, 2005: 216). Mine kilder har alle vært førstehåndskilder. Som lærere kjenner de til ordningen ut fra de produksjonene de har vært involvert i, og har dermed en del kunnskap om ordningen. Slik kan de også si noe om lærerens rolle i den. Som beskrevet tidligere viste alle kildene mine stor vilje til å delta, og dermed gi meg informasjon. Intervjuene ble også gjennomført i en uforstyrret kontekst. Ikke minst har jeg involvert lærere fra tre ulike skoler, og har dermed flere uavhengige kilder til mitt datamateriale. Alle disse momentene er vesentlige i forhold til å gi mine data større validitet. Dette, sammen med beskrivelsen av datainnsamlingen over, mener jeg er med på å si noe om gyldigheten i mine funn.

## **5.0 Analyse av empirien med drøfting av teori**

I dette kapitlet kommer jeg til å legge frem de funnene jeg har gjort i min datainnsamling. Jeg har hatt et relativt stort materiale å boltre meg i, så jeg har forsøkt å trekke frem det mest relevante og interessante for denne oppgaven. Underveis i beskrivelsen av funnene, kommer jeg til å drøfte dem opp mot det teoretiske grunnlaget som jeg har presentert i kapittel 2. Til slutt i kapitlet vil jeg også se funnene ut fra tanker og forventninger fra andre aktører i ordningen.

### **5.1 Analyse ut fra tre hovedkategorier**

For å få en mer systematisk og oversiktlig analyse av det innsamlede datamaterialet, har jeg valgt å se det hele ut fra tre hovedkategorier. Disse kategoriene har blitt formet ut fra tema med problemstillinger, spørsmål i intervjuguide, ut fra data i intervjuene og den observasjonen som er gjort. Hver av hovedkategoriene har igjen inneholdt flere underkategorier, som nødvendige hjelpemiddel i arbeidet med å få sortert relevant info ut av det empiriske materialet. De tre hovedkategoriene i analysen har vært:

- Hvordan læreren forstår ordningen Den kulturelle skolesekken
- Hvordan læreren opplever og fortolker sin rolle i forhold til ordningen generelt
- Hvordan læreren opplever og fortolker sin rolle i forhold til produksjonen «Rekonstruksjon av en familie».

De to første kategoriene retter seg mot et generelt perspektiv i ordningen, mens den siste retter seg mot denne konkrete film-produksjonen. I den videre fremstillingen kommer jeg til å ta for meg en kategori av gangen, for så å drøfte funnene opp mot aktuell teori. I presentasjonen kommer hovedvekten til å ligge på de to første kategoriene, siden funnene og drøftingen i kategori to, i noen grad går igjen i kategori tre. Den siste kategorien kommer derfor til å legges frem mer som eksempler og understreking av det som blir beskrevet i de to første.

Som en del av funnene, har jeg flere steder i teksten valgt å trekke inn direkte sitater fra kildene mine. Disse har jeg beholdt på dialekt, noe som jeg også gjorde i utskrivningen av intervjuene. Dette er gjort for å fremstille en mer autentisk situasjon, med språklige nyanser som kanskje vil bli borte ved en omskriving til bokmål.

## **5.2 Forståelse av Den kulturelle skolesekken som ordning:**

Som mennesker forstår og tenker vi ting ulikt (se kap. 2.4). Dette vil også gjelde lærere i skolen. Som et utgangspunkt i analysen er det derfor interessant å se på hvordan lærerne i denne forskningen forstår Den kulturelle skolesekken, og hvilke tanker de gjør seg rundt ordningen. Jeg har valgt å presentere og drøfte noen av de mest sentrale funnene i noen hovedpunkter som jeg finner mest vesentlige i denne sammenhengen.

### ***Hva DKS gir elevene og dem selv***

Gjennom de intervjuene og samtalene jeg hadde med lærerne, uttrykker de fleste en positiv holdning til Den kulturelle skolesekken. Selv om flere av dem kommer med ønsker om bedring eller endring, så har de fleste et syn på DKS som et positivt og godt tilbud til elevene, i en ellers noe travel skolehverdag. En av lærerne sier at «Æ ser på DKS som krydder i en skolekværdag som faktisk treng krydder. Æ ser på DKS som en berikelse av *elevan* sin kværdag». Også lignende uttalelser har kommet frem i de andre intervjuene. Det har blant annet blitt sagt at DKS er med på å gi elevene opplevelser i ulike kunstsjangre, at ulike produksjoner kan være med å gi elevene faglig inspirasjon til eget arbeid, og at de kan få møte kunst og kultur som lærerne selv ikke har tid eller kompetanse til å gi dem. Den positive holdningen til DKS finner en også igjen hos Christophersen (2013:109), der forskning viser at lærerne «tilkjenner en stor grad av begeistring og positive holdninger til Skolesekken». Selv om opplevelses-aspektet som kommer tydelig frem i min forskning, ser en altså at lærerne



også trekker frem andre aspekter som personlig og faglig vekst hos elevene. Dette er også noe av det som beskrives som formålet med DKS (Kulturdepartementet 2008: 22). Elevene skal oppleve, men de skal også bli bedre kjent med, og få forståelse for ulike kunst- og kulturuttrykk gjennom ordningen. Lærerne mener også at DKS kan være med å gi dem selv noe. Ofte i form av opplevelser, men også i form av faglig kunnskap og inspirasjon. En av lærerne utalte at «Ja, når de (kunstnerne) fremfør nåkka må jo vi kuinn lær. Vi e jo førmidlera vi også». Slik ser lærerne på DKS som mulighet for selv å kunne lære noe nytt, eller få frisket opp gammel kunnskap.

Selv om mange positive sider blir påpekt, finnes det også ankepunkter blant lærerne. Det kommer blant annet frem at noen av lærerne synes at produksjonene noen ganger kan bli for avanserte eller «for voksne» for elevene. Eller som en av lærerne uttrykte det; at det blir for mye «høykultur», som elevene har vanskelig for å få utbytte av. En påpeker også at han har vært med klasser på forestillinger der kunstnerne har gått litt over hodet på dem. I slike situasjoner uttrykker noen av lærerne at det kan være vanskelig å jobbe med produksjonen i for- og etterarbeid. Men på den andre siden mener flere at det er fint når produksjonene setter i gang tanker og gode samtaler blant elevene. De ulike tilbudene i Den kulturelle skolesekken skal ikke nødvendigvis oppfattes som «enkle» og underholdende. I forholdt til innholdet og kvalitet i ordningen og elevenes læring, er bildet litt mer nyansert. Elevene skal gjennom DKS få tilbud som gir ulike opplevelser og vekker ulike følelser. Tilbudene skal være en god blanding av nyskapende og tradisjonelt, gjenkjennelig og overraskende, underholdende og tanketunge, komplekse og utfordrende (Kulturdepartementet 2008:26). Uttrykkene skal altså spille på et bredt opplevelsesregister. Dett er produksjonen «Rekonstruksjon av en familie» eksempel på.

### ***Organisering og planlegging***

Når det gjelder organiseringen av DKS kommer flere av lærerne med tanker og ønsker om hvordan det skal, og burde være for å kunne innlemme de ulike produksjonene i den daglige skoledriften. Flere av lærerne nevner at det skulle ha vært større kontakt mellom fylkeskommunen på toppen, og den enkelte skolen. En av dem sier at «Det sku ha vørre større kontakt mellom kommune, fylke og den enkelte skolen. Det må ned til den enkelte skole og den enkelte lærer sånn at forbindelsen mellom DKS og undervisninga bi bedre, bi nærmar og tættar». To av lærerne sier også at skolene burde være mer på banen, når det gjelder ønsker om DKS-tilbud, men at det er vanskelig å si noe om hvordan. De fleste lærerne

er imidlertid klare på at tilbudene må komme tidlig, slik at de kan legges inn i årsplaner og halvårsplaner. Dette for å kunne forberede elevene og kunne trekke det inn i det pedagogiske arbeidet. Lærerne mener at dette også gjelder for det eventuelle for- og etterarbeidet som følger med produksjonene. Ut fra dette kan en se at lærerne reflekterer over ordningen på en mer overordnet måte, der skolens og egen rolle sees opp mot en større sammenheng og organisering, jfr. Willes(2009) tredje kompetansenivå (se kap. 2.2.1). Ved ønsker om å få produksjonene til å passe inn i planene, viser lærerne at de kan se dem forankres opp mot fag og undervisning. Dette samsvarer også med målene og prinsippene for Den kulturelle skolesekken (Kulturdepartementet, 2008:22). De ulike produksjonene skal medvirke til å realisere skolens læringsplaner og mål. Men ordningen skal likevel ikke erstatte skolens eget arbeid i fagene. Ingen av lærerne antyder heller at de ser på DKS som en erstatning for det de selv skal gjennomgå med elevene, men noen påpeker at de ser på ulike produksjoner som «støtte» og «understreking» av tema de holder på med i undervisningen.

De fleste lærerne savner imidlertid en tidlig plan for DKS-tilbudene, og besøkene kommer av og til som «julkvel'n på kjærringa», som det ble sagt i et intervju. DKS- besøkene er derfor sjelden med i års- og halvårsplaner. Med tanke på at oversikten blir sendt ut fra fylkeskommunen allerede i juni (se kapittel 2.1), så er dette en interessant observasjon. Lærerne skal altså forholdsvis tidlig ha tilgang til de tilbudene som kommer, hvilket alderstrinn det gjelder, samt turneringsperiode. Her er det altså et interessant «sprik» mellom lærernes forståelse når det gjelder mulighet for planlegging, og det som er intensjonen fra fylkets side. Kanskje kan dette nettopp henge sammen med at kommunikasjonen generelt er for liten mellom de ulike nivåene, og at informasjonen ikke når helt frem til den enkelte lærer. Her kan en også stille seg spørsmål til hvordan skoleledelsen legger til rette for ordningen. En annen mulig årsak kan være at i en ellers travel skolehverdag, der fokuset i stor grad ligger på de daglige plikter, er kanskje ikke Den kulturelle skolesekken enda godt nok integrert.

### *Ulike fag*

Et siste moment jeg vil trekke frem er lærernes tanker om hvilke fag de mener knyttes mest opp mot skolesekk-produksjonene. Det er fra departementsnivå ment at DKS skal romme et vidt spekter av kunst- og kulturuttrykk (se kap. 2.1). Men hvilke skolefag er det lærerne i hovedsak knytter opp mot DKS? Flere av dem trekker spesielt frem de estetiske fagene musikk og kunst og håndverk som viktige fag. I det ene intervjuet, da det var snakk om DKS og undervisning, sier læreren at «å mykkje av det som kjæm e jo musikk, så det hør jo meir

inn i musikktime». Med tanke på uttryksformene som blir tilbudt, er det naturlig at de estetiske fagene blir fremtredende. Men på den andre side sier lærerne at de også, gjennom tema i produksjonene som kommer, kan knytte inn andre fag. Dette kan blant annet være tema som kjærlighet, litteratur og historie. Fag som da blir bruk er muntlige fag som norsk, samfunnsfag og RLE. Realfagene blir i liten grad nevnt. Hvor ofte skolesekk- situasjoner knyttes opp mot skolefag, vil igjen avhenge av hvor mye for- og etterarbeid læreren legger opp til. I intervjuene kommer det frem at de ofte fortøner seg gjennom samtaler med elevene, og da i de fagene de ser passende pensum og mål. Christophersen (2013:110) trekker også frem i sin rapport at lærerne mener at DKS kan være med å støtte og oppfylle læringsmål i ulike fagområder som historie og språk, da i tillegg til de mer rene kunstfaglige målene.

### **5.3 Lærers rolle:**

Så hvordan opplever og fortolker læreren sin rolle i Den kulturelle skolesekken? For å sortere lærernes tanker og utsagn, så har jeg samlet de viktigste momentene fra intervju og observasjoner under ulike samlebegrep. Dette er med på å vise likheter og gjengangere i det empiriske materialet, men det vil også bli tatt frem enkelte ulikheter. De ulike samlebegrepene er ment å gi en hoved- essens av det som kommer frem i lærernes uttalelser og ut fra observasjon.

#### **«Påpasser`n»:**

Flere av lærerne trekker frem sin rolle som «påpasser» eller «hysjer» når klassen får besøk av, eller skal besøke en produksjon. De føler ofte at deres oppgave blir å se til at elevene oppfører seg, og at de gjør det de skal i møtet med kunstneren. I ett av intervjuene sier en av lærerne at «Under selve fremvisninga så bi vi sånne «hysjera». Vi plasser oss bak de som vi veit bråka, også sett vi å hysja og passa på at det ikkje ska bi nåkka uro». Er produksjonen en forestilling der elevene skal sitte og følge med på noe, vil læreren da sette seg strategisk ved de som kanskje kan lage uro. Denne rollen som «påpasser» kommer også frem i de observasjonene jeg har gjort. Lærerne satte seg ofte bakerst i visningsrommet og fulgte med på elevene. Men her har jeg sett en forskjell i forhold til klassestørrelse og gruppestørrelse under visningen. Der det var mange elever til stede, var lærerne mer på «vakt» enn da det var små elevgrupper. Da virket det som at lærerne hadde en mer avslappet holdning i forhold til elevene. De inntok da mer en tilskuer-rolle, som jeg skal komme nærmere inn på under neste samlebegrep.

I kraft av sin profesjon er nok «Påpasser`n» en naturlig rolle for læreren. Som lærer føler man ansvaret for klassen, og man ønsker at de skal gi et godt inntrykk. I tillegg er en som lærer vant med å være tilrettelegger for gode arbeidsvilkår og læringsmiljø i det daglige læringsarbeidet. Selv om det er kunstneren som leder selve seansen ved DKS-produksjonene, så skjer det jo også i lærerens arbeidstid. Christophersen (2013:121) viser i sin studie av lærerne, at de i selve skolesekk-situasjonene ofte opplever sin rolle som elevenes «voktere». Siden DKS i hovedsak er et møte mellom elev og kunstner, så blir læreren noe overflødig og finner ikke helt plass. Men læreren er på jobb og skal være tilstede, og dermed blir kanskje det å være «påpasser» en naturlig rolle. Kunstneren overtar kanskje formidlerrollen, samtidig som de forventer at læreren skal holde orden på sine elever. Christophersen (2013) trekker i denne sammenhengen også inn lærerens rolle som assistent for kunstneren. I tillegg til å være «vokter» kan læreren være med å hjelpe med praktiske ting underveis. Dette trekker også to av mine kilder frem i intervjuene.

#### **«Tilskuer`n»**

To av lærerne trekker også frem en mer sidestilt rolle med elevene. De er ute etter opplevelsen som produksjonen kan gi dem, og det at de kan se og oppleve det samme som elevene gjør. Dette viser at lærerne ønsker å slappe mer av i situasjonen, og rett og slett være litt «tilskuer», selv om de er på jobb. Disse lærerne påpeker også at det er lettere for dem å jobbe med etterarbeid når de har fått med seg hele produksjonen. En av dem sier at «Når e e der, så e dæ egentlig opplevelsen... ka får e ut av det her. Også snakka e med elevan etterpå ,ka de fekk ut av dæ. Før vi ha sekkert fått førskjellige opplevelsa». Slik kan en diskusjon eller samtale med elevene lettere komme i gang. I selve skolesekk-situasjonene ser altså noen lærere sin rolle som det å være mer *blant* elevene, enn *bak* dem. Christophersen (2013: 121) sier i sin rapport at det blant kunstnere og produsenter er en nokså vanlig forventning om at læreren er med og nyter kunsten på lik linje med elevene. Men på samme tid forventer de at læreren skal holde orden på elevene sine. Selv om noen av lærerne inntok en tilskuer-rolle, vil jeg likevel si, ut fra de observasjonene jeg gjorde, at de var litt «påpassere». En kan si at lærerne i en skolesekk-situasjon, i større eller mindre grad, ender opp i en kombinasjon av disse rollene.

#### **«Planlegger`n»**

Lærerne uttrykker at de er opptatt av hvordan Den kulturelle skolesekken kan integreres i skolens og fagenes planer (se kap. 5.2). Ut fra intervjuene kommer det frem at læreren ser dette som en del av sine oppgaver rundt DKS. «Vi ønska jo å knytt det inn i undervisninga»,

som det blir sagt i et intervju. I forkant av en produksjon, vil de blant annet kunne forberede elevene på hva de skal få møte. Da kan de unngå at det bare blir en «happening, og that`s it». De vil gjerne planlegge tilbudene inn i det daglige arbeidet. Men igjen er det viktig at informasjon om tilbudet kommer ut til lærerne, hvis ikke er det, ifølge noen av dem, vanskelig å finne tid til forberedelse og arbeid rundt produksjonene. Dette gjelder blant annet de forslagene som blir sendt til skolene med for- og etterarbeid. Passer ikke DKS-produksjonen helt inn i planene, må læreren prioritere hva hun rekker å ta med. En av lærerne sier også at hvis det ikke er forventet at det skal gjøres noe forarbeid, så blir det gjerne bare kuttet ut. Til tross for lærernes tidsklemme, er for- og etterarbeid noe de er oppmerksomme på at de bør gjøre, i hvert fall når det er forventet av dem. Noen nevner også at de burde vært flinkere til å ta DKS mer i bruk i det faglige arbeidet. Lærerne reflekter slik over det arbeidet de gjør sammen med elevene, men også det de skulle ønske å gjøre. I følge lærerne kan det for- og etterarbeidet de gjør, være alt fra at det blir nevnt dagen før, til at det legges inn som en del av undervisningen. Noen produksjoner ser de at kan gå rett inn i temaer som de holder på med i fagene. Da er det lettere å ta det inn og bruke mer tid på det. Rollen som «planlegger`n» kan også omfatte det å planlegge mer praktiske ting i forkant av en produksjon. I intervjuene blir det nevnt eksempler på at elevene skal lære seg noe på forhånd, eller at de skal hjelpe til med rigging i forkant. Da må læreren legge til rette for dette.

Planlegging er en stor del av lærerens yrkeshverdag, jfr. Willes (2009) tre kompetansenivå (se kap 2.2.1). Et mål for Den kulturelle skolesekken er at den skal være en naturlig del av skolen for elevene. Gjennom å forberede elevene og jobbe med for- og etterarbeid, medvirker læreren til at DKS blir en viktig del av undervisningen (Kulturdepartementet, 2008). For å kunne oppfylle dette kreves dermed en viss planlegging, nettopp for å unngå rene «happeninger». Men lærernes utsagn viser at dette ofte kan være et problem, spesielt når de ikke kjenner til informasjonen om produksjonen i god nok tid i forveien. Igjen kan en spørre om ordningen har fått det fotfestet i skolene som intensjonene tilsier? I følge lærerne kjenner de til hva de burde gjøre, men at det ikke alltid er lett å gjennomføre i en ellers travel skolehverdag, og kanskje spesielt i ungdomsskolen der måloppnåelse i basisfagene står høyt.

#### **«Oversetter`n» og «samtalepartner`n»**

I noen DKS-situasjoner ser lærerne at de selv kan bidra som en støtte og «oversetter» for elevene. Flere av lærerne snakker i intervjuene om de samtalene som oppstår sammen med elevene rundt ulike tema, og dette kan være for å fordøye og sortere inntrykk, eller for å

vinkle det inn mot ulike fag. Læreren blir slik elevenes samtalepartner. Denne rollen kan sees i forlengelse av «planlegger»-rollen, der for- og etterarbeid er en del. Og det kan nettopp virke som at for- og etterarbeid ofte foregår gjennom samtaler med elevene. Læreren kan gjennom samtaler hjelpe elevene med å finne faglige knagger for å feste DKS-opplevelsene til. Som beskrevet i kapittel 5.2, ser vi at lærerne noen ganger opplever at kunstneren går litt over hodet på elevene. Da kan lærerne, som «oversetter» og «samtalepartner» hjelpe elevene i gang med refleksjon og tanker om det de har vært med på. Videre kan de hjelpe elevene til å kunne bruke det i egen læring, både mer personlig og i ulike fag.

Noen av lærerne kommer i intervjuene inn på sin rolle som den voksne elevene kjenner godt. Slik mener de at elevene kanskje har lettere for å åpne seg sammen med dem, enn sammen med kunstneren, da i skolesekk-situasjoner som krever elevmedvirkning. «Før elevene kjenn tross alt oss. De kjenn ikkje kunstneren», som en lærer sa. Slik kan læreren være med som hjelper for elevene. Men på den andre siden syns lærerne at det kan være vanskelig å ta ordet og bryte inn med spørsmål og kommentarer under produksjonene. Da er det jo kunstneren som er formidleren. Dette var også noe jeg så i mine observasjoner, og vil komme nærmere inn på det under.

Som det kommer frem i kapittel 2.2.2 skal læreren være brobygger mellom elevene og DKS. Dette vil også innebære det å være med å hjelpe elevene til å få større utbytte av DKS-opplevelsen. Dette kan da blant annet være samtaler rundt ulike team i for- eller etterkant, som flere av mine kilder trekker frem. Hos Christophersen(2013:122-124) finner vi en tilsvarende lærerrolle i DKS-situasjoner. Hun beskriver *læreren som megler* mellom kunstner/kunst og elev. I Rapporten er hun også inne på lærernes forståelse av seg selv som den som kjenner elevene, og som elevene kan støtte seg på. Lærerne blir slik mer en bare «påpassere» eller «tilskuere». De blir et viktig bindeledd i elevenes vekst, dannelse og læring. Da er vi også inne på den daglige lærergjeringen (se kap. 2.2.1). Som profesjonsutøver skal læreren ha kompetanse til å gjøre læreplanen, og dens mål tilgjengelige ved å oversette dem for elevene. Slik kan en også si at lærer skal gjøre de ulike DKS-produksjonene tilgjengelige for dem. Dette er nesten en forutsetning for at Den kulturelle skolesekken skal kunne være med å realisere skolens læringsmål (Kulturdepartementet, 2008: 22).

#### **5.4 Lærerens rolle i denne produksjonen spesielt.**

Samtlige av lærerne mener at «Rekonstruksjon av familie» er en produksjon med veldig aktuell tematisering, da spesielt for å kunne samtale med elevene. De mener også at temaet er egnet for å koble opp mot læringsmål, og særlig fag som samfunnsfag og RLE. Sjangermessig ser de også muligheten for at elevene kan lære noe om dokumentarfilm. Men de understreker at temaet er vanskelig å håndtere, og det kan bli svært nært for mange elever.

Når det gjelder lærernes tanker om egen rolle i forbindelse med denne filmen, vil jeg si at en kan finne igjen alle de rolle-begrepene som beskrevet over. Gjennom observasjon så jeg både «påpasser`n» og «tilskuer`n», og de kom også frem i lærernes egne beskrivelser. En av lærerne trekker frem at han så at enkeltelever tok seg litt nær av tematikken, mens andre så ut til å kjede seg. Denne læreren viser dermed at han er svært oppmerksom på elevene under visningen. Andre av lærerne påpekte at de ville få opplevelsen av filmen, og så derfor seg selv mer som tilskuere. De var dermed litt mer avslappet overfor elevene. I observasjonene mine kunne jeg registrere at lærerne var generelt lite aktive på andre måter, foruten de to nevnte rollene. Da regissør stilte elevene spørsmål etter filmvisningene var det få som ville si noe. Et gjennomgående trekk ved alle visningene var at lærerne heller ikke gjorde noe for å få elevene i tale. De ville ikke bryte inn ved å svare på spørsmål, eller stille elevene sine oppfølgingsspørsmål som kunne hjelpe regissøren. En av lærerne er oppmerksom på dette i intervjuet. Han sier blant annet at «Kanskje kun vi lærere ha vært flenkar tel å deltatt i samtalan, og på den måten fått de i gang». Han påpekte at lærerne kanskje er litt redd for å ta over styringen i kommunikasjonen. Slik ser en at lærerne er oppmerksom på sin rolle som «oversetter», men at de gjerne venter med dette til samtalen i klasserommet i etterkant. Til tross for aktualiteten i tema, er det ganske variert hvor mye for- og etterarbeid lærerne har lagt opp til i forbindelse med denne produksjonen, men i intervjuene nevner de mange momenter de ser for seg at *kunne* vært gjort. Flere påpeker at de denne gangen har hatt dårlig tid til for -og etterarbeid, der de daglige pliktene heller har blitt prioritert (planlegger`n).

#### **5.5 Forventninger fra andre aktører i ordningen**

Til slutt i dette kapitlet vil jeg helt kort komme inn på lærerrollen sett fra andre aktører i ordningen. Ved spesielt å se på lærerens rolle i et kunstnerperspektiv og et fylkesperspektiv, er det med på å gi nye perspektiver i funnene.

### ***5.5.1 Et kunstnerperspektiv***

Regissøren av filmen «Rekonstruksjon av en familie», her representert som kunstner, har gjennom samtaler og intervju gitt sine tanker rundt lærerens rolle i forbindelse med sin produksjon i DKS. Hun er positiv til ordningen og mottakelsen på skolene, men understreker at det er stor variasjon på hva læreren gjør, og ikke gjør, i skolesekk-situasjonen. Generelt sett mener hun at lærerne bør delta enda mer under selve filmfremvisningen, og spesielt i den samtalen hun hadde i for- og etterkant. Her kunne lærerne ha bidratt mer for å få elevene i gang med praten og til å stille spørsmål, og ikke vært redd for å bryte inn. Hun sier at det ble mange gode samtaler om temaet i filmen på lærerværelset etterpå, som egentlig kunne vært gjort inne sammen med elevene. Dette er et interessant ønske, når en ser det opp mot lærerens egne tanker om sin rolle, og det de faktisk gjorde. De vil helst overlate ordet til kunstneren, og selv være «påpassere», «tilskuere» eller eventuelt hjelpe til med praktiske ting. Men på den andre siden er flere av de oppmerksomme på at det er de som kjenner elevene best i situasjonen. Kanskje kunne en slik ulik tolkning av lærerens rolle ha vært unngått ved bedre kommunikasjon mellom kunstner og lærer i forkant av besøket? Som det kommer frem over, samtaler jo læreren ofte med elevene om temaer de møter i DKS når kunstner ikke er til stede. Kanskje kunne noe av denne samtalen vært tatt med under selve skolesekk-situasjonen, også for å hjelpe kunstneren. Noen kunstnere vil nok styre det meste selv, slik det også kommer frem hos Christophersens (2013). En god avklaring i forkant av besøket ville nok uansett være til god hjelp for begge parter.

### ***5.5.2 et fylkesperspektiv.***

Leder for DKS-Nordland, som her representerer fylkesnivået i ordningen, tenker at det viktigste er at lærer er til stede sammen med elevene, og deler opplevelsen og erfaringene som de får i møte med produksjonene. Besøkene må ikke anses som fritimer, der de overlater elevene til kunstneren eller utøveren. Læreren skal ikke styre DKS-besøket, men delta på linje med elevene. Når det gjelder for- og etterarbeid, må dette være opp til hver enkelte lærer, men det er en forventning om at de skal være forberedt, og ta imot kunstneren på en god måte. I dette ligger også forventningen om at læreren skal forberede elevene i forkant på hva de skal få oppleve. Dette kan en se at samsvarer i stor grad med de rollene lærerne selv beskriver i intervjuene, og er et litt annet blide enn det kunstneren gir. Utfordringen ligger i de forventningene som kommer fra fylket, forventninger som ikke alltid er like lett for lærerne å gjennomføre, ifølge dem selv. Dette gjelder blant annet forberedelser og planlegging i forkant av produksjonene.



## 6.0 Konklusjon

Jeg har i dette arbeidet forsøkt å gi svar på hvordan læreren forstår Den kulturelle skolesekken, og videre opplever og fortolker sin rolle i ordningen. Ut fra et rikt datamateriale har jeg funnet ut at lærerne generelt er positive til DKS. De ser den som et godt tilbud til elevene, og at den gir dem både opplevelser og læring på ulike områder. Samtidig mener de at det kan være vanskelig å få de ulike produksjonene integrert i planer, og i den daglige skoledriften. I en travel hverdag, med stort fokus på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, må læreren hele tiden prioritere bruken av tid. Dermed blir DKS-produksjoner av og til nedprioritert, spesielt når det gjelder for- og etterarbeid.

De involverte lærerne kommer i intervjuene frem med flere roller når det gjelder deres plass i skolesekken. Ut fra dette har jeg kunnet beskrive dem gjennom ulike samlebegrep. Mange av de samme rollene blir trukket frem, men på ulik måte. Dette viser at de spurte lærerne opplever og fortolker sin rolle i ordningen noe likt, men at de har ulike tilnærminger til dem. Ved å følge produksjonen «Rekonstruksjon av en familie» har jeg fått observert en faktisk skolesekk-situasjon, som har vært med på å gi meg fyldigere data som utgangspunkt for funn. Da har jeg fått sett noen av de rolletypene som lærerne beskriver i praksis. Det har også gitt meg mulighet til å følge en kunstner og fått hennes perspektiv på lærerens rolle. Dette har vært med på å gi interessante funn.

Ut fra funnene jeg har gjort, ser jeg noen muligheter for utvikling. Her vil jeg i hovedsak trekke frem at det generelt burde være bedre kommunikasjonen mellom de ulike aktørene. Da først og fremst mellom lærer og kunstner, der det burde komme frem hvilke forventninger de har til hverandres roller i forkant av et DKS-besøk. Dette gjelder også mellom de ulike nivåene i organiseringen, fra fylkeskommunen, gjennom kommune og skoleledelse, ned til den enkelte lærer. Slik ville kanskje DKS lettere kunne integreres i skolens planer. Å arbeide med dette temaet har også gitt meg nye spørsmål. Ut fra det jeg nå har funnet ut om læreren og Den kulturelle skolesekken, ville det vært interessant å se på hvordan skoleledelsen legger til rette for DKS i skolen. Kanskje kunne dette vært en aktuell problemstilling for et videre arbeid.

## 7.0 Litteraturliste

Breivik, J.K. og Christophersen, C.(red.)(2013): *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Norsk Kulturråd

Christophersen, C. (2013): Lærerne og skolesekken. I Breivik, J.K. og Christophersen, C. (red.)(2013): *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Norsk Kulturråd.

Dallan, O. (2012): *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Jacobsen, D.I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelige metoder*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Kulturdepartementet (2008): *St.meld. nr 8 (2007-2008):Kulturell skulesekk for framtida*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/Stmeld-nr-8-2007-2008-.html?id=492761> (lest 20.10.2013)

Kulturrådet, (2014): *Den kulturelle skolesekken*. Hentet fra: <http://kulturradet.no/den-kulturelle-skolesekken> (Lest 03.02.2014)

Kunnskapsdepartementet(2009). *St.meld. nr. 11 (2008-2009): Læreren –rolle og utdanning*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920> (lest 03.02.2014)

Nordland fylkeskommune (2013): *Den kulturelle skolesekken 2013/14*. Hentet fra: <http://www.nfk.no/Filnedlasting.aspx?MId1=582&FilId=20650&back=1> (lest 13.10.2013)

Postholm, N. B. og Jacobsen, D.I. (2011): *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skirbekk, S.(2012). *Rolle:Sosiologi, psykologi*. I Store norske leksikon. Hentet fra [http://snl.no/rolle%2Fsosiologi%2C\\_psykologi](http://snl.no/rolle%2Fsosiologi%2C_psykologi). (lest 05.04.2014)

Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I Svanberg, R. og Wille, H.P. (2009) (red): *La stå!*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Wille, H.P. (2009): Læreryrket- en viktig og krevende profesjon. I Svanberg, R. og Wille, H.P. (2009) (red): *La stå!*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

**Vedlegg 1: Observasjonsskjema: DKS i skolen- lærerens rolle**

Lærer	Regissør	Elever
<b>FØR FREMVISNING</b>		
<b>UNDER FREMVISNING</b>		
<b>ETTER FREMVISNING (samtale)</b>		

## Vedlegg 2: Intervjuguide: DKS i skolen- lærerens rolle

Spørsmål:	Mine notater:
<p>Kan du starte med å fortelle litt om hvordan du ser på /hvilke tanker du har om fenomenet DKS?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva kan DKS bidra med i skolen?</li><li>- Hva kan ordningen gi elevene?</li><li>- Hvordan kan DKS medvirke i realiseringen av skolens læringsmål?</li><li>- Hvilke fag opplever du at blir mest knyttet opp mot skolesekk-produksjoner?</li></ul>	
<p>Kan du så beskrive litt hvordan du opplever din rolle som lærer i forhold til DKS?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilken rolle læreren har i ulike skolesekksituasjoner</li><li>- Hvilke muligheter mener du at du har for å legge til rette for pedagogisk arbeid i ulike fag?</li><li>- Hvordan tenker du at DKS kan bidra i de fagene du har?</li><li>- Hva pleier du å gjøre under skolesekk-produksjoner?</li><li>- Hvordan jobber du med for- og etterarbeid?</li><li>- Hvordan kan DKS gi utbytte til lærere?</li></ul>	
<p>Kan du så si litt om hvordan du opplevde produksjonen «Rekonstruksjon av en familie»?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilket for og etterarbeid tenker du kunne vært gjennomført?</li><li>- Hvordan har du jobbet med forarbeid med elevene?</li><li>- Hvordan vil du jobbe med etterarbeid med elevene?</li></ul> <p>Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde din rolle under denne fremvisningen og samtalen med Regissør?</p>	