



Kultur + skole = sant

Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge

OLA K. BERGE, ELIN ANGELO, MARI T. HEIAN, ANNE BERIT EMSTAD

TF-rapport nr. 489

2019

Tittel: Kultur + skole = sant
Undertittel: Et kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge
TF-rapport nr.: 489
Forfatter(e): Ola K. Berge, Elin Angelo, Mari Torvik Heian, Anne Berit Emstad
Dato: 15. august 2019
ISBN: 978-82-336-0239-0
ISSN: 1501-9918
Pris: 300,- (Kan lastes ned gratis fra www.telemarksforskning.no)
Framsidedfoto: istock
Prosjekt: Et kunnskapsgrunnlag om kulturskolen
Prosjektnr.: 20180160
Prosjektleder: Ola K. Berge
Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Spørsmål om denne rapporten kan rettes til:

Telemarksforskning
Postboks 4
3833 Bø i Telemark
Tlf.: +47 35 06 15 00
www.telemarksforskning.no



Ola K. Berge (Ph.D) er seniorforsker innen kulturpolitikk ved Telemarksforskning, med særlig interesse for kultursosiologi og internasjonal kulturpolitikk. Berge har omfattende erfaring fra en rekke ulike forskings- og utviklingsprosjekt, hovedsakelig fra kulturfeltet, men også fra felt som regional utvikling og politikk. Innen kulturforskning har han bred erfaring fra flere delfelt, bl.a. musikk, scenekunst visuell kunst og film. Han har dessuten særlig interesse for og kompetanse innen folkekultur, med bakgrunn som faglært sølvmed.



Elin Angelo (Ph.D) er professor i musikkpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, program for lærerutdanning. Hun underviser på grunn- og masternivå i musikk- og kunstpedagogikk, og på Ph.D-nivå i vitenskapsfilosofi og kvalitativ forskning. Hun er en av grunnleggerne og valgt leder for Nettverk for kulturskolerelatert forskning, og ledet i 2015-2017 et nasjonalt forskningsprosjekt knyttet til kulturskoleutvikling: IRISforsk, med forskere fra musikkutdanning, lærerutdanning, skoleledelse og skoleutvikling.



Mari Torvik Heian (Ph.D) er sosiolog og seniorforsker ved Telemarksforskning, og arbeider med kulturpolitiske og kultursosiologiske problemstillinger knyttet til kunstneres inntekter og arbeidsliv, kjønnsulikhet blant kunstnere og kunst og kultur for barn og unge. Hun arbeider med både kvalitative intervjuer og analyser av kvantitative data. Siden 2007 har hun hatt kultursosiologi og kulturpolitikk som sitt forskningsområde og har skrevet doktorgrad om norske kunstneres arbeids- og inntektsforhold.



Anne Berit Emstad (Ph.D) er førsteamanuensis i pedagogikk og skoleledelse ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, og er for tiden innovasjonsleder ved institutt for lærerutdanning. Hun har gjennomført forskningsprosjekter knyttet skoleledelse, kulturskoler, skolevurdering, nyutdannede lærere og lærerutdanning. Hun har deltatt i nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter og forskningsnettverk. Hun har bred undervisningserfaring fra grunnskolen, lærerutdanning og skolelederutdanning.

Forord

Telemarksforskning ble tildelt oppdraget med å skrive et kunnskapsgrunnlag om norsk kulturskole våren 2018, et oppdrag gitt av Utdanningsdirektoratet. I mandatet for arbeidet står det tydelig at det skal inngå i en kommende stortingsmelding om barne- og ungdomskultur. Dette har vi gjennom hele forskingsarbeidet hatt for øye, og vært oss bevisst. En klar målsetting har vært at sluttrapporten skulle være et konstruktivt bidrag til politikktutforming på et viktig samfunnsområde.

Tusen takk til alle som har svart på spørreundersøkelsene og vært informanter i prosjektet. Uten dere ville ikke rapporten vært mulig å skrive.

Vi vil også gjerne takke kollegaer både ved NTNU og Telemarksforskning som i hver sin referansegruppe bidrog til å kvalitetssikre rapporten. En særskilt takk til Gry O. Ulrichsen, Wenche Waagen og Ole Marius Hylland for nyttige faglige innspill underveis i arbeidet, og til Anders Rønningen for raust utlån av EndNote-referanser. Takk også til ekstern fagkonsulent Hans-Tore Hansen, UiB for nyttige og konstruktive kommentarer og innspill.

Bø, 15.august 2019

Ola K. Berge

Prosjektleder

Innhold

Summary	9
Sammendrag	10
1. Innledning.....	14
1.1 En kort historisk gjennomgang.....	16
1.2 Kulturskolens struktur og aktører	20
1.3 Oppdragets mandat og problemstillinger.....	22
1.4 Leseveiledning	24
2. Metode og data.....	26
2.1 Surveydata	27
2.1.1 Survey til kulturskoler v/kulturskoleledere/rektorer.....	27
2.1.2 Survey til enhetsledere	28
2.1.3 Survey til elever/foresatte.....	29
2.1.4 Ungdata.....	30
2.2 Registerdata.....	30
2.3 Casestudien	31
2.4 Dokument-/litteraturanalyse.....	34
2.5 Forskningsetikk og personvern	34
3. Sentrale perspektiver og kunnskapsstatus	36
3.1 Oppvekst, fritid og deltakelse	36
3.2 KULTURskolen	39
3.2.1 Kulturpolitisk kontekst – demokratisering av kulturen	39
3.2.2 Kulturpolitisk forskning om barn og unge	40
3.2.3 Barn som målgruppe	42
3.2.4 Kulturarbeidslivet – kunstner og kulturskolelærer.....	43
3.3 kulturSKOLEN.....	45
3.3.1 Kunst og kultur i opplæringen.....	45
3.3.2 Selvforståelse og profesjonsforståelse i skvis.....	47

3.3.3	Kunstfagene i kulturskolen	50
3.3.4	Sosialt kodet kunstfagsundervisning – kunstnerisk agens	55
3.3.5	Kvalifisering til (musikk)læreryrket i kulturskolen	56
3.4	Oppsummering, sentrale perspektiver og kunnskapsstatus	58
4.	Det norske kulturskolekartet	60
4.1	Aktiviteter og kapasitet.....	60
4.1.1	Kulturskolen i Norsk kulturindeks	61
4.1.2	Kommunenes egenrapportering.....	62
4.1.3	Aktivitet og kapasitet i rektorsurveyen.....	64
4.2	Bemanning og kompetanse	71
4.3	Kulturskolens organisering	75
4.3.1	Kulturskolens ledelse	75
4.3.2	Sentralisert og desentralisert lokalisering.....	77
4.4	Kulturskolens finansiering	78
4.4.1	Kommunal finansiering av kulturskolen.....	78
4.4.2	Brukerfinansiering	82
4.4.3	Eksterne midler	85
4.5	Brukere og brukerrekuttering.....	86
4.5.1	Rekutteringsarbeid inn mot bestemte tilbud	86
4.5.2	Synlighet, kommunikasjon og markedsføring.....	88
4.6	Kommunen som kulturskoleeier	89
4.7	Kulturskolens lokale samarbeidspartnere	93
4.7.1	Kulturskolen som ressurscenter	96
4.8	Oppsummering: Fakta om kulturskole-Norge	98
5.	Kulturskolens indre liv	100
5.1	Tilbudet – for de mange eller for de få?	100
5.2	Et sted å være, et sted å lære.....	106
5.2.1	Skole eller fritidsklubb?	110
5.2.2	Læreren er min venn.....	114

5.3	Ikke-brukerne	118
5.3.1	Hindre for deltakelse	121
5.4	Rekrutteringsarbeid	124
5.4.1	Begrunnelser for rekruttering	125
5.4.2	Utfordringer i rekrutteringsarbeidet	127
5.4.3	Kulturskolen – Norges best bevarte hemmelighet	129
5.5	Forholdet mellom tilbud og etterspørsel	130
5.6	Lærerkabalen	132
5.6.1	Kompetente kulturskolelærere	133
5.6.2	Kulturskolelærer – et deltidsyrke	137
5.6.3	«Moderskipet»: fagfellesskap og -tilhørighet	140
5.7	Kulturskolerektor – der tråden starter?	142
5.8	Oppsummering: Kulturskolens indre liv	144
6.	Kultur for kulturskole	146
6.1	Kulturskolen og lokalsamfunnet som sosiokulturell arena	146
6.1.1	Organisasjonskultur	148
6.2	Kulturskolen og kommunen som administrativ og politisk arena	151
6.2.1	Kulturskolen i kommunalt planverk	151
6.2.2	Betydningen av etatsplassering	155
6.3	Lokalt samarbeid: gevinster og barrierer	156
6.3.1	Kommunenes vurdering av kulturskolens rolle i lokalsamfunnet	161
6.4	Kulturskolen som lokalt ressurscenter	163
6.4.1	Ressurscenter i smal og vid forstand	164
6.4.2	Kulturskolens yttergrense	166
6.5	Oppsummering: Kultur for kulturskole	169
7.	På en armlengdes avstand. Statens engasjement og styringsmuligheter	171
7.1.1	Den kulturelle grunnmuren: kulturskolens visjoner og samfunnsoppgaver... 171	
7.1.2	Statlig styring	172
7.1.3	Autonomi for enhver pris?	176

7.2	Oppsummering: På en armlengdes avstand.....	178
8.	Hovedfunn og konklusjoner	180
8.1	Hovedfunn på mikronivået.....	180
8.2	Hovedfunn på mesonivået	183
8.3	Hovedfunn på makronivået.....	185
8.4	Konklusjoner på tvers av samfunnsnivåene	186
	Referanser	191
	Vedlegg 1. Spørreskjema, survey 1-3.....	200

Summary

This report on schools of music and performing arts [kulturskole] concludes a research project commissioned by The Norwegian Directorate for Education and Training, responding to the following mandate: The knowledge base should provide an empirical overview of the field and discuss findings in light of previous research and knowledge in the field. Furthermore, the project should provide an overview of what schools of music and performing arts offer, how their work is organized, what target groups they have and to identify the challenges and opportunities the municipalities face in this field. Knowledge about schools of music and performing arts' contribution to the municipalities' other cultural activities was also desirable.

The report consists of mappings and analyses of the field of schools of music and performing arts based on a comprehensive qualitative and quantitative data material:

- Qualitative interviews in ten municipalities with a total of 134 informants from the field
- Document studies of policy documents and research literature reviews
- Registry data on the school of music and performing arts regarding number of pupils, number of activities, employment and education, according to geographical, economical and demographical variables.
- Three nationwide surveys addressed to 1) all Norwegian music and performing art schools, 2) all the Norwegian municipalities, and 3) pupils/parents in 20 music and performing art schools in different parts of Norway.

Our main findings and conclusions are that:

- A main vision is that schools of music and performing arts should be open to everyone, but only 13 % of Norwegian children and young people participate.
- The school of music and performing arts is characterized by poor visibility and marketing.
- The school of music and performing arts is both a place for learning and cultural and leisure activities, and it is difficult to prioritize one or both of these goals without compromising the school's basic model
- The schools of music and performing arts are characterized by a static organization (and dynamic demand), which makes them challenging to run and administrate.
- The schools of music and performing arts are characterized by local conditions and traditions. In many cases, this is a strength; however, in other cases it can prevent innovation.
- The schools of music and performing arts are very different, but often have common challenges.
- The schools of music and performing arts are influenced by their recent past as music schools.
- The schools of music and performing arts want autonomy – and, at the same time, more political control.
- The schools of music and performing arts lacks political governance.
- The schools of music and performing arts is in a transformation phase, where digitization and democratization are important components.

There is prominent activity and development work in the schools of music and performing art. At the same time, this field has difficulties in dealing with some of its basic challenges and issues, especially related to participation. This is mainly because structural factors prevent many of the most needed solutions. Clearer directional signals and leadership among politicians at the state level will enable the schools of music and performing art to be both an educational arena for children and young people, an alternative school room, an important decentralized artist workplace, and most importantly – an educational arena for children and youth in the arts.

Sammendrag

Kunnskapsgrunnlaget om kulturskolen er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og tar utgangspunkt i følgende mandat: Kunnskapsgrunnlaget skal gi en oversikt over feltet empirisk og diskutere funn i lys av annen forskning og kunnskap på feltet. Videre skal prosjektet

bidra til å gi en oversikt over hvilket tilbud kulturskoletilbudet gir i kommunene, hvordan arbeidet er organisert og hvilke målgrupper tilbudet er rettet inn mot. Videre vil det være viktig å få frem hvilke utfordringer og muligheter kommunene står ovenfor på dette feltet. Det er også ønskelig med kunnskap om hvilket bidrag kulturskolene gir til kommunenes annen kulturelle virksomhet.

Datamaterialet rapporten bygger på består av et omfattende kvantitativt og kvalitativt datamateriale fra intervju med til sammen 134 informanter fra feltet, dokumentstudier, registerdata, samt tre surveyundersøkelser til hhv. alle landets kulturskoler ved rektor, alle landets kommuner ved ansvarlig etat, samt elever/foresatte.

Et felt preget av stor variasjon

I skoleåret 2018/19 gikk litt over 13 % av alle norske barn i grunnskolealder på kulturskole. Det omfatter 99 204 elever med kulturskoleplass det skoleåret. 20 932 sto i samme periode på venteliste. Det totale antallet elevplasser som ble tilbudt i kulturskolen var 122 003. Variasjonen mellom kommunene er imidlertid svært stor når det gjelder andelen barn og unge som er kulturskoleelever. Variasjonen mellom kulturskolene er stor også når det gjelder ventelister. Omtrent halvparten av kommunene ikke har ventelister. I gjennomsnitt står 16 søkere på venteliste.

Det er også stor variasjon mellom kommunene i hvor omfattende kulturskoletilbudet er, både i antall timer og bredde i tilbudet som gis, og når det gjelder hvor stor andel av barn og unge som benytter seg av tilbudet. Musikkundervisningen utgjør 82 %. Deretter følger undervisning i dans (7 %), visuelle fag (5 %) og teater (4 %). Samlekategorien andre kunst- og kulturuttrykk utgjør 2 %. 60 % av kulturskolene gir et breddetilbud, 64 % gir et kjernetilbud, mens 53 % tilbyr fordypning. Det vanligste er å skille mellom bredde, kjerne og fordypning innenfor musikk.

I 2017 jobbet til sammen 3 551 personer i kommunale kulturskolestillinger. Undervisning utgjorde 1 788 årsverk. En liten overvekt er kvinnelige ansatte. Blant ansatte i full stilling er menn i flertall. I deltidsstillinger er kvinner i flertall. Klart flest sysselsatte i kulturskolen har musikkfaglig bakgrunn. Denne andelen vokser dessuten i perioden 2008 til 2017. De aller fleste kulturskolene har en egen rektor, denne stillingen utgjorde i 2017 322 hele årsverk, selv om stillingsprosenten den enkelte har til å utføre dedikerte lederoppgaver varierer fra kommune til kommune. Det er nær sammenheng mellom hvor stor stillingsprosent som er avsatt til rektorfunksjoner og størrelsen på kulturskolen. 46 % av rektorene som har svar på surveyen har formell lederkompetanse, 71 % har formell kunstfaglig kompetanse, og 73 % har formell pedagogisk kompetanse.

Det er stor variasjon mellom kommunene både når det gjelder faste stillinger, deltidsstillinger og hvor mange kulturskolene leier inn i løsere tilknytningsformer. Gjennomsnittet ligger på litt over to faste ansatte i full stilling, men et mindretall av kulturskoler med mange faste ansatte i fulle stillinger trekker opp. Fast ansatte i deltidsstilling er svært vanlig. I gjennomsnitt har kulturskolen åtte slike ansatte. Midlertidig stillinger er ikke så vanlig.

Summen kommunene bruker til kulturskole varierer svært mye fra kommune til kommune, noe som henger sammen med at det er betydelige inntektsforskjeller mellom kommunene. Mens små

kommuner i perioden 2010-2017 brukte mellom 450 og 700 kroner per innbygger til kulturskole, er dette tallet 250-450 for mellomstore kommuner, og 220-270 for store kommuner. I tidsrommet 2010-2017 går kommunenes utgifter til kulturskole svakt ned, uavhengig av kommunenes inntekter eller størrelse.

Et felt i spagat

Analysene av det omfattende intervjumaterialet viser at kulturskolen ofte beskrives som et felt *i spagat*, en *både-og-arena*, eller en institusjon som forsøker *å ri to hester samtidig*. Den skal både være bred og spiss; sentralisert og desentralisert; i skolen og seg selv; egenartet og speile lokal kultur; kunstnerisk og pedagogisk; opplæringsinstitusjon og fritidsaktivitet; deltid og heltid; håndverk og ny teknologi, klassisk og pop; en-faglig og mangfoldig; styrt og autonom. Innenfor alle disse motsetningene strever kulturskolen daglig med å finne gode balansepunkt.

I tråd med visjonen om en kulturskolen for alle og det tredelte tilbudet – bredde, kjerne og fordypning – skal kulturskolene være en institusjon som både tilbyr utdanningsløp for fremtidige kunstnere og et sted der barn og unge mer uforpliktende – og ikke nødvendigvis prestasjonsorientert – kan få mulighet til å utfolde seg kunstnerisk. Dette ses ikke nødvendigvis på som motstridende hensikter – ved å samle kunst- og kulturinteresserte barn i kulturskolen i en pool vil det også vokse fram kunstnerspirer som ikke nødvendigvis hadde som utgangspunkt at de ville satse på noen kunstnerisk karriere. Denne modellen har imidlertid en slagside – nemlig at det ofte vil være nødvendig å prioritere ressurser i den ene eller andre retningen. Satser man på talentene, vil det kunne gå ut over breddetilbudet, og prioriterer man breddetilbud, vil det kunne gå ut over talentsatsingen.

Da er spørsmålet om det i praksis er mulig å kombinere en breddesatsing med en satsing på talent. Hva skal i så fall til? Helt overordnet handler dette om politikk og økonomiske prioriteringer på nasjonalt nivå – hvilke lovfestinger som gis og hvilke rammebetingelser som eventuelt følger med. Tilsvarende gjelder på lokalt nivå – politiske og økonomisk prioriteringer, samt hvordan kommunen organiserer sine områder kan ha betydning. Hvorvidt det er mulig å kombinere bredde og spissing er videre avhengig av hvordan kulturskolen, gjerne i samarbeid med skoleeier/etatsleder, jobber strategisk med å rekruttere ansatte med ønsket kompetanse. Strategier for å nå ut til å potensielle brukere på en målrettet måte, særlig når det gjelder ulike former for breddesatsinger er en annen faktor. Samarbeid med andre lokale eller regionale kulturinstitusjoner, samt institusjoner og instanser på andre samfunnsområder, viser seg også være viktig.

Samarbeid

Norske kulturskoler samarbeider i stor grad med andre lokale aktører. De viktigste av disse er den kommunale oppvekst- og skolesektoren, kommunal helse og omsorgssektor, andre kommunale aktører, Kirken, frivillig kultursektor, private kulturtilbud, kulturinstitusjoner og næringsliv. Kulturskolen er slik et skoleslag som er tett sammenvevd med lokalkultur når det gjelder utdanningsinstitusjoner, kulturinstitusjoner og helseinstitusjoner og også lokalspesifikke lag og foreninger. Det er dessuten et skoleslag som binder sammen etater og sektorer på lokalt og nasjonalt plan.

Samarbeid mellom kulturskolen og offentlig og privat sektor foregår hyppig både på lokalt, regionalt og nasjonalt plan. Hvem samarbeidspartnere er, hva samarbeidet består i og hvor omfattende det er, varierer imidlertid mye fra kommune til kommune. De fleste samarbeid foregår innenfor lokalt kulturliv, men også samarbeid med andre private og offentlige instanser, samt andre opplæringsinstitusjoner er utbredt. Samarbeid, særlig med grunnskolen beskrives ofte som spenningsfylt, men også som noe med utfylte potensial.

Mye av samarbeidet med andre aktører foregår innenfor rammene av kulturskolen som et lokalt ressurscenter for kultur i smal og vid betydning. Tanken om at kulturskolen skal være et slikt ressurscenter forstås i hovedsak på to måter. Den første og mest utbredte forståelsen og praksisen er at kulturskolen skal være et ressurscenter for lokalt kulturliv. Den andre varianten er mindre utbredt og mer ressurskrevende, og omfatter kulturskolen som samfunnsutviklingsaktør i en bredere forstand. Kulturskolerådets visjon om en kulturskole for alle er knyttet til kulturskolens rolle som ressurscenter i bred forstand.

Om kulturskolen organisatorisk er plassert under skole/oppvekst eller kultur har betydning for hvilke samarbeid som inngås, men plasseringen er ikke nødvendigvis avgjørende. Samarbeid er ofte vel så avhengig av engasjerte ledere som driver utadrettet virksomhet for å skape samarbeid. Disse lederne er imidlertid avhengig av støtte fra ledere på kommunalt nivå, som f.eks. rådmenn, oppvekstsjef, skolesjef, kultursjef etc. Individuelle og relasjonelle forhold er med andre ord ofte vel så stor betydning som strukturelle. Det er mange eksempler på utbredt samarbeid både i store og små kommuner, og vi har ikke holdepunkter for å si at samarbeid henger sammen med kommunestørrelse.

Å prioritere kulturskole

Det er stor variasjon mellom kommunene i hvilken grad kulturskolen prioriteres. Vi finner at kommuneøkonomi ofte har betydning for kommunenes prioritering av kulturskole, men ikke alltid. Vi kan grovt dele inn kommunene i to når det gjelder eierskapets visjoner for kulturskolen, men med mange varianter på en skala med to ytterpunkter. I den ene enden av skalaen finner vi kommuner der kulturskolen er løftet høyt, er synlige i kommunale planer og skjermes når budsjetttrammene blir trangere. Da profileres kulturskolen strategisk, både som mestringsarena, inkluderingsarena, og er samtidig et utstillingsvindu utad. På motsatt ende av skalaen finner vi kommuner som mangler visjoner for hva kulturskolen skal være. Her er det liten bevissthet rundt kulturskolen, og kulturskolen nevnes ikke i kommunale delplaner. Der det ikke er politisk og administrativ støtte og engasjement, er det krevende å lede en kulturskole.

Det er høye politiske forventninger til kulturskolens rolle i samfunnet, og det er blitt vanlig å inkludere kulturskolen som en sentral del av det som Kulturutredningen fra 2014 beskriver som den nasjonale «kulturelle grunnmuren». De høye forventningene støttes imidlertid *ikke* opp av formelle føringer i kulturskolepolitikken. Utover en kort og lite forpliktende lovtekst i Utdanningslova finnes ingen institusjonelle rammer som nasjonale retningslinjer for kulturskolen, og det er heller ikke satt noen eksplisitte sentrale krav til hvilke aktiviteter som forventes. Dette gir kommunen full frihet til å utvikle tilbudet slik de vil, og tilpasse tilbudet til lokale forhold.

På statlig nivå, er i dag det departementale ansvaret for kulturskolen lagt til Kunnskapsdepartementet, med Utdanningsdirektoratet som en forlenget arm i faglige spørsmål. Departementet regnes blant de tyngste i statsforvaltningen, med mange komplekse og krevende poster. Og, mye tyder på at kulturskolen lett blir glemt mellom alle disse tunge oppgavene. Samtidig fører plasseringen i Kunnskapsdepartementet med seg at andre relevante departement, fortrinnsvis Kulturdepartementet, verken kan eller vil ta ansvar for kulturskolen, noe mange mener ville være naturlig eller ønskelig. Vårt materiale tegner slik et tydelig bilde av et felt og et skoleslag som på mange måter faller mellom to stoler, der ingen riktig tar ansvar eller vet hvem som sitter med ansvaret for kulturskolen, noe som er uheldig. Vårt inntrykk er nemlig at kulturskole-Norge ønsker tydeligere styringssignaler og politikk fra statlig hold.

Selv om vi ser et ønske om tydeligere overordnede styringssignaler, gir ikke det empiriske materiale noe entydig signal om i hvilken grad nasjonale føringer i form av f.eks. nasjonale normer for prising, læreplan, minimumstilbud o.l. er ønskelig ute i kommunene. Skillelinjene går i hovedsak mellom de

som mener dette kan gi effekt i kommuner med dårlig tilbud, og de som er enige i det, men som likevel er redde for at minstenivået da blir standardnivået. En tredje gruppe er redd fattige kommuner uansett ikke kommer til å følge slike krav opp i tøffe kommunale prioriteringer. Mange legger dessuten stor vekt på at frihet til å kunne tilpasse seg til stedspecifikke forhold er viktig, og at eventuelle statlige krav uansett må åpne for lokalt særpreg. På et slikt grunnlag kan det være verdt å advare mot for sterk målstyring. Ser man disse argumentene i sammenheng, vil nasjonale normer kanskje skape et likere tilbud. Men ikke nødvendigvis i gjennomsnitt bedre enn hva som er tilfelle i dag. Bølgedalene, men også toppene, vil forsvinne og det totale nivået vil i verste fall kunne bli redusert.

Konklusjoner

Analysene kan samlet sammenfattes i ti hovedkonklusjoner:

1. Kulturskolen er ikke for alle, selv om det er feltets hovedvisjon.
2. Kulturskolen er Norges best bevarte hemmelighet, pga. dårlig synlighet og markedsføring.
3. Kulturskolen er både skole-, kultur- og fritidsaktivitet, og det er vanskelig å prioritere en uten å gå på akkord med kulturskolens grunnmodell.
4. Kulturskolene er preget av statisk organisering (og dynamisk etterspørsel). Det gjør det utfordrende å drive og styre kulturskoler.
5. Kulturskolene er preget av lokale forhold og tradisjoner. I mange tilfeller er det en styrke, men kan i andre tilfeller hindre innovasjon.
6. Kulturskolene er svært ulike, men har ofte felles utfordringer.
7. Kulturskolen er preget av sin nære fortid som musikksskole.
8. Kulturskolene ønsker autonomi – og mer politisk styring.
9. Kulturskolen mangler politisk styring.
10. Kulturskolen er i en transformasjonsfase, der digitalisering og demokratisering er viktige komponenter.

Norsk kulturskole trekkes ofte fram som en suksess, blant annet som en vesentlig del av forklaringen på norske kunstneres relativt store suksess internasjonalt, sett i forhold til landets beskjedne folketall. Også kulturskolene selv er opptatt av dette. De er stolte av tidligere kulturskoleelever ved deres kulturskole som for eksempel spiller med et kjent orkester, eller har slått gjennom med en internasjonal hit. Det foregår mye spennende utviklingsarbeid i norske kulturskoler, og de vet ofte selv godt hvor skoen trykker dersom de møter utfordringer. Samtidig har de vansker med å ta tak i noen grunnleggende utfordringer og problemstillinger, særlig knyttet til deltagelse. Dette er fordi det ligger strukturelle faktorer til hinder for mange av de mest nødvendige løsningene. En forutsetning for å håndtere utfordringene som preger feltet er at politikerne på statlig nivå viser lederskap, og gir tydelige styringssignaler om veien videre. Et tydeligere statlig eierskap vil gjøre kulturskolen i stand til å være alt det som nå bare løst og uforpliktende ønskes: en sentral del av kulturell grunnmur, en dannelsesarena for barn og unge, et alternativt skolerom, en viktig desentralisert kunstnerarbeidsplass, og den viktigste opplæringsarenaen for barn og ungdom innen kunsthøgskolen.

1. Innledning

Barn og unge har rett til å delta i kunst- og kulturlivet og skal kunne oppleve og skape kultur på egne premisser. Dei skal få møte det beste kunst- og kulturlivet har å tilby, dei skal ha tilgang til kunst og kultur som dei opplever som relevant, og som kan gi dei grunnleggjande kulturelle referansar, læring og glede.

Sitatet over er hentet fra den siste Kulturmeldingen *Kulturens kraft – kulturpolitikk for framtida* (Meld. St. 8 (2018-2019)). I følge meldingen skal målet om å skape kunst- og kulturuttrykk av «ypparste kvalitet» ligge til grunn for kulturpolitikken, og vidare at «den samfunnsbyggjande krafta i kulturen er sideverknader og meirverdi av dette» (jf. kap. 1.1). Kulturmeldingen vektlegger blant annet at barn og unge skal ta del i et kunst- og kulturliv som skaper felles referanser og bygger sosiale og kulturelle fellesskap, samtidig som flere unge skal gis mulighet til å realisere sitt kunstneriske talent. Det skal altså både legges til rette for bredde og spissing i kultur deltakelsen. Denne tosidigheten har vært et gjennomgående historisk trekk ved kulturpolitikken, særlig i kulturpolitiske satsinger og ordninger rettet mot barn og unge – en vektlegging av kunstens egenverdi og samtidig kunstens betydning i en bredere, samfunnsmessig forstand (Mangset og Hylland 2017:59-61, Hylland og Haugsevje 2019:31-32).¹

Tosidigheten gjenspeiles også i kulturskolen, der barn og unges deltakelse har hatt to hovedformål: Den skal gi mulighet til kreativ og kunstnerisk utfoldelse for alle som ønsker det, og den skal gi mulighet til kunstnerisk fordypning og talentutvikling. Samtidig som kulturskolen altså skal medvirke til å oppfylle barns likerett til å delta i kunstnerisk aktivitet, skal den gi tilbud til elever som viser særlig interesse og forutsetninger for kunstfag, blant annet med tanke på framtidig profesjonell kunstutøving (jf. Kulturløftet II, pkt. 4). I dette ligger det også at kulturskolen er en opplæringsinstitusjon – den er et eget skoleslag.

Kulturskolene i Norge har historisk sett hatt stor betydning for barn og unges kulturelle aktivitet. De aller første musikkskolene ble etablert på 1950-tallet, og de neste tiårene økte antallet musikk- og kulturskoler gradvis. Særlig økte antallet etter 1984 da et statlig øremerket tilskudd, som skulle stimulere kommunene til å øke antallet elever i musikk- og kulturskolene, ble iverksatt. I 1997 ble det dessuten lovpålagt i Opplæringsloven at alle norske kommuner skal ha et kulturskoletilbud. Kulturskolene skiller seg imidlertid fra de andre offentlige skoleslagene ved at den er frivillig, og forvaltningsmessig svært løst regulert. Én enkelt lovtekst er viet kulturskolen (§ 13-6 i Opplæringslova): «Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles».

Lovfestingen innebærer ikke i praksis at alle barn og unge har mulighet til å delta i kulturskolen. Enger-utvalget, som sto bak Kulturutredningen 2014 uttrykte bekymring for det de betegnet som den kulturelle grunnmuren og konkluderte blant annet med at løftene som ble gitt i både Kulturløftet I og II om at «alle barn som ønsker det, skal få et kulturskoletilbud til en rimelig pris», ikke er innfridd (NOU 2013:4:18). Denne bekymringen deler også Norsk kulturskoleråd, som er en sentral aktør på kulturskolefeltet. Ut fra visjonen «Kulturskole for alle» har de utarbeidet en rammeplan for kulturskolene med tittelen «Mangfold og fordypning». Med kjerneelementene bredde, allsidighet og sosial inkludering, dybde og spesialisering, gjenspeiler rammeplanen

¹ Den brede betydningen kan ses i sammenheng med en utvidet forståelse av kulturbegrepet og kulturpolitikken på 1970-tallet, hvor kultur som *egenaktivitet* fikk en sentral plass (Mangset og Hylland 2017:59-61).

kulturpolitiske målsettinger om kunstnerisk kvalitet og kulturens samfunnsmessige betydning. Rammeplanen er implementert i mange kommuner, og har dermed relativt stor betydning for kulturskoletilbudet rundt om i landet. Men som vi skal komme tilbake til, er kulturskole-Norge minst like variert som kommune-Norge for øvrig er.

Opprinnelig skulle dette kunnskapsgrunnlaget om kulturskolen inngå i en egen stortingsmelding levert av Kunnskapsdepartementet om «en styrket kulturskole for fremtiden», slik det ble vedtatt i Stortinget i 2017. Sensommeren 2018 gikk imidlertid statsrådene for Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet ut med at det i stedet skulle lages en felles Stortingsmelding om barne- og ungdomskultur, der kulturskolen også skulle inngå. Ansvaret for barne- og ungdomskulturmeldingen er lagt til Kulturdepartementet i samarbeid med Kunnskapsdepartementet. «Vi skal se kultur og skole i sammenheng i Kunnskapsdepartementet», svarte kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner på spørsmålet om hva som var bakgrunnen for sammenslåingen. Videre uttalte han at «[...] vi trenger ny kunnskap som grunnlag for ny politikk. Vi vil se tilgjengelighet, gode ordninger for lavinntektsfamilier og på kulturskolens rolle i et bredere perspektiv.»²

Beslutningen om å slå sammen de to meldingene skapte kritiske reaksjoner både blant politikere, i kulturlivet og i kulturskolefeltet. Hovedinnvendingen var at kulturskolen på grunn av sin lave status i politikken, fortjener en egen stortingsmelding og at kulturskolefeltet ville drukne i en større og mer generell stortingsmelding. Dette kom blant annet til uttrykk i en rekke medieoppslag i aviser og nettsteder, som Dagsavisen, Ballade.no, Periskop.no m.fl.³ Reaksjonene kan ses i sammenheng med at kulturskolene, til tross for sin sentrale plass i barn og unges kulturelle aktivitet og estetiske opplæring, hittil har vært en underforsket arena i ytterkanten av både skole- og kulturpolitikken.

For, hva vet vi om kulturskoler og kulturskolefeltet i Norge? Det er et sentralt spørsmål for denne studien og det var dermed et sentral spørsmål vi stilte oss selv i starten av dette prosjektet. Vår påstand er, med noen unntak: *ikke veldig mye*. Dette vil kanskje overraske noen. F.eks. skriver Rønningen et. al. (2019: 5) i den helt ferske metaforskningsrapporten *Kulturskolerelatert forskning i Norden - en oversikt*, at «Kulturskolen i Norden har trolig aldri blitt forsket så mye på og skrevet så mye om, som den blir i dag». Denne forskingen er imidlertid i stor grad knyttet til de pedagogiske og didaktiske sidene av virksomheten, det Rønningen et. al. klassifiserer som «Forskning med fagfokus» (ibid: 14), for eksempel temaer knyttet til kvalitet i undervisningen, hvilke roller og identiteter lærerne der identifiserer seg med eller hvordan kulturskoler tenker om ledelse. Denne kunnskapen er i stor grad knyttet til musikkfagene.

Systematiske, gjerne historiske, gjennomganger, beskrivelser og analyser av skoleslaget generelt, derimot, er knapt å finne, noe også Rønningen et. al. slår fast (ibid.)⁴. Sosiologiske eller statsvitenskapelige studier av hva kulturskolen representerer som samfunnsinstitusjon, hvilken rolle den spiller kulturpolitisk eller skolepolitisk er på samme vis *nesten* totalt fraværende. Der man for eksempel rundt en ordning/institusjon som *Den kulturelle skolesekken (DKS)* finner en relativt omfattende forskningslitteratur, som utforsker hvilke kultur- og utdanningspolitiske effekter ordningen har hatt, finnes altså ikke noe tilsvarende for kulturskolefeltet. Med tanke på den lange fartstiden kulturskolen har, og hvilken viktig rolle den har spilt i velferdssamfunnets

² <https://www.dagsavisen.no/kultur/kultur-skole-sant-1.1185051> (lesedato 15.04.2019)

³ <https://www.dagsavisen.no/kultur/kultur-skole-sant-1.1185051> , <http://www.ballade.no/sak/ingen-egen-stortingsmelding-for-kulturskolen-likevel/> , <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=72956> , <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2017/juni/det-bli-er-egen-stortingsmelding-om-kulturskolen> , <https://kulturskoleradet.no/nyheter/2018/september/kulturskolerektorene-i-storbynettverk-vil-ha-egen-stortingsmelding-om-kulturskolen> , <http://www.periskop.no/en-felles-barnekulturmelding-ma-skille-mellom-opplaering-grunnmurarbeid-og-profesjonell-kunst/>

⁴ Unntak Rønningen et. al. nevner, er Waagen (2011, 2012) og Stakkeland (2017).

kulturdemokratiserende prosjekt helt siden starten tidlig på 1950-tallet – Engerutvalget (NOU 2013:4: 17 og 256) nevner eksplisitt kulturskolen som del av «den kulturelle grunnmuren» i samfunnet, og benevner den videre som «en landsomfattende kulturell infrastruktur» – vil det kanskje være overraskende at det ikke eksistere flere slike forskningsbidrag.

Likeledes finnes det lite bred kulturhistorisk forskning om kulturskolefeltet. Med unntak av en rekke lokalhistoriske publikasjoner om kulturskolen, gjerne publisert av historielag eller kulturskolene selv, finnes det ikke noen helhetlig framstilling av feltet. Der de fleste nasjonale, kulturpolitiske og kulturdemokratiserende organisasjoner og institusjoner for lengst har fått sine biografier, fant vi, idet vi tok fatt på arbeidet kulturskolefeltet, ikke engang én enkelt tilgjengelig kilde over når de første musikkskolene ble stiftet og hvorfor. Det nærmeste man kommer er oppslaget i Store norske leksikon (SNL), som nøkternt kan fortelle at «[d]en første musikkskolen kom i drift 1953 i Narvik. Ved årtusenskiftet var det ca. 340 musikkskoler»⁵. Førstnevnte opplysning er for øvrig om ikke direkte feil, så i alle fall diskutabel. Like typisk er oppslaget i Wikipedia. Søk med oppslagsord «kulturskole» gir tilgang til en tekst der forbeholdet «trenger referanse», som indikerer mangel på solide kilder, benyttes hele åtte ganger i den korte teksten. Ingen kilde- eller referanseliste finnes på siden, noe som er uvanlig i Wikipedia-sammenheng. Det samme er for øvrig tilfelle for SNL-artikkelen; heller ikke den har kildehenvisninger. Dette skyldes for ordens skyld ikke slurv, men altså at kildene rett og slett ikke eksisterer. En omfattende, nasjonal oversikt over i hvilke former og fasonger kulturskoler kommer, hvilken ideologi de bygger på, eller hvilken overordnede samfunnsoppgave de er tiltenkt finnes ikke. Kulturskolenes nasjonale kulturhistorie er ikke skrevet.

Dersom man virkelig gjør seg møye, finner man likevel noe av det vi etterlyser over. Særlig gjelder dette dersom man finner og sammenstiller en rekke sentrale policy-dokumenter som utvalgssinnstillinger, Stortingsmeldinger og NOU-er. For eksempel inneholder innstillingen «*Musikkskolene: en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*» fra Dugstadutvalget, oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet (1989), en kortfattet oversikt over framveksten av de kommunale musikkskolene. Denne innstillingen refereres og suppleres videre i St.meld. nr. 39 (2002-2003) «*Ei blot til Lyst*» Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen.

Videre vier den før nevnte Kulturutredningen fra Enger-utvalget (NOU 2013:4) kulturskolen mye oppmerksomhet, men altså uten å beskrive skoleslaget i særlig grad. Denne litteraturen er imidlertid ikke særlig tilfredsstillende for å fange opp kulturskolen som kulturelt og kulturpolitisk fenomen, preget av nøktern byråkratisk prosa.

Heller ikke dette kunnskapsgrunnlaget har ambisjoner om å dekke dette behovet. Her kan vi bare appellere til andre aktører og instanser. For vår del representerer den manglende kunnskapen om kulturskolen som kulturinstitusjon heller et interessant funn, som sier noe både om skoleslagets prestisje og om dets evne til å kommunisere med omverdenen. I det følgende presenterer vi likevel en kortfattet historisk gjennomgang av kulturskolens aktører, ambisjoner og begrunnelser.

1.1 En kort historisk gjennomgang

Historien om musikkskolene henger sammen med historiene om musikkonservatoriene, i norsk så vel som internasjonal forstand. Musikkskolene/musikkonservatoriene oppsto som sekulære institusjoner for musikkutdanning særlig gjennom det 17. århundre, og ble et alternativ til musikkutdanningene som tidligere ble organisert gjennom kirker og katedraller. Hensikten med både sekulære og kristne musikkutdanninger var å utdanne musikere som kunne utføre nødvendig arbeid i kirke og menigheter, orkestre og samfunn. Musikkskolene og musikkonservatoriene oppsto i norsk sammenheng, i stor grad, som én institusjon som først rundt på 1960-tallet ble delt mellom

⁵ SNL, søk med oppslagsord «Kulturskole» Nedlastingsdato: 23.11.2018.

musikkskoler (for barn og ungdom) og musikkonservatorier (for voksne, blant annet med hensikt å utdanne lærere til musikkskolene). For eksempel ble «Trondhjems musikkule» etablert i 1911, og i 1973 delt mellom Trøndelag musikkonservatorium og Trondheim kommunale musikkule, mens Agder musikkonservatorium ble etablert i 1965 etablert som en musikkulelærerutdanning for daværende Kristiansand musikkule, med samme rektor som musikkulene.⁶ Den tette forbindelsen mellom musikkonservatoriene og musikkulene er en vesentlig bakgrunnsinformasjon for å forstå fremvekst, kunnskapsutvikling og forvaltning av og om den kommunale kulturskolen i Norge, på ulike nivå.

En av de tidligste helhetlige forsøkene på å plassere og beskrive kulturskolefeltet historisk, finner vi, som nevnt over, i Dugstadutvalgets innstilling «*Musikkulene: en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*», fra 1989⁷ (her listes dessuten også andre tidlige utredninger opp). I brev av 2. desember 1988, oppnevnte undervisningsminister Mary Kvidal utvalget til å «vurdere spørsmål som gjelder musikkulene». Dette var begrunnet i at virksomheten fra sin spedte begynnelse hadde vokst og fått betydelig omfang. Dermed fant departementet det aktuelt at musikkulevirksomheten og musikkulenes betydning for det lokale musikklivet ble nærmere utredet (Dugstad 1989). I kapittel 2. «Framveksten av de kommunale musikkulene», under overskriften *Kort historisk tilbakeblikk*, står bl.a.:

Kommunale musikkule er et relativt nytt skoleslag i Norge. De to første kommunene som organiserte kommunal musikkopplæring var Stavanger i 1961 og Kristiansand i 1963. Deretter fulgte Haugesund i 1967 og Halden, Tromsø og Fræna i 1968. Aret etter, 1969, ble det opprettet musikkule i Nannestad, Skien, Sandnes, Molde og Kristiansund. I to kommuner hadde det tidligere eksistert privat musikkule som seinere ble overtatt av kommunen. Dette gjelder Trondheim og Narvik med musikkule fra henholdsvis 1911 og 1953. (Ibid: 12)

Som vi ser står altså Trondheim oppført som den første musikkulene i landet, ikke Narvik som hevdet i SNL. Dette kan trolig forklares med at kulturskolen i Trondheim til å begynne med var privat, for senere å bli innlemmet i kommunal forvaltning. Man kan videre anføre at listen over trolig ikke er tilstrekkelig kvalitetssikret til å være en 100 % troverdig kilde. Bl.a. feiret Rjukan (Tinn) kommunale musikkule i 2017 sitt 50-årsjubileum. Også de startet som en hybrid av privat og kommunal karakter. Man kan dermed ikke utelukke også andre feil ved denne oversikten. Vi velger likevel å ta med innstillingens videre framstilling, da den gir den beste oversikten vi har funnet:

Av igangværende, kommunale musikkule er bare 11 skoler oppstartet før 1970. Den videre utviklingen på begynnelsen av 1970-tallet gikk forholdsvis langsomt. Inntil 1974 hadde vi musikkule i bare 48 kommuner. Under siste del av 70-åra gikk utviklingen noe raskere, og innen utgangen av 1979 hadde antall skoler kommet opp i 143. Men ennå hadde mindre enn 1/3 av landets kommuner fått sin egen musikkule. Fom. 1983 får vi en sterk stigning i tallet på nyopprettede skoler. Denne utviklingen holdt seg helt til 1987. (Ibid.)

Den sterke stigningen i tallet på kulturskole har trolig sammenheng med en endret finansieringsmodell. I 1984 ble det innført et statlig øremerket tilskudd for å stimulere kommunene til å øke antallet elever i musikk- og kulturskolene. I 1998 ble rammetilskuddet økt med 10 mill. kroner for å dekke den kommunale egenandelen for de kommunene som på grunn av lovfestingen av kommunale musikk- og kulturskole måtte etablere et slikt tilbud (St.meld. nr. 39 (2002-2003)). Da det øremerkede tilskuddet fra 2004 gikk over til å inngå i statens rammeoverføring til kommunene, var størrelsen på tilskuddet 95 millioner kroner. Fordelingsnøkkelene som lå til grunn

⁶ Kilde: institusjonenes hjemmesider, Wikipedia

⁷ Innstillingen finnes elektronisk her:

<https://www.nb.no/nbsok/nb/0a7cea09d1fb11800adfc5ac699bbe09.nbdigital?lang=no#17>

var da 15 prosent fra staten, 70 prosent fra kommunen og 15 prosent fra brukerne, med et betalingstak per plass på 1 600 (2004) kroner. Dette taket ble avskaffet sammen med øremerkingen. Begrunnelsen for å avskaffe de øremerkede midlene i 2004 var, ifølge Holmquist (2003), nettopp at disse var viktig i en «oppbyggingsfase».

Stigningen kan trolig også tilskrives det at kulturskolefeltet organiserte seg, særlig gjennom etableringen av Norsk kulturskoleråd. Organisasjonen er sentral på mange måter, både fordi den raskt ble en viktig interesseorganisasjon for kulturskolene og fordi den siden starten stadig har fått en viktigere rolle som et organ for fag-, skoleleder- og kvalitetsutvikling i kulturskolen. Norsk kulturskoleråd ble stiftet 18. mars 1973, den gang som Norsk Musikkskoleråd, som et samarbeids- og kontaktorgan for norske musikkskoler. Organisasjonen endret i 1997 navn til Norsk musikk- og kulturskoleråd, som følge av at mange musikkskoler utvidet aktiviteten til også å omfatte andre tilbud enn musikk. I 2000, ble Norsk Kunstscoleråd en del av organisasjonen og navnet ble da endret til dagens Norsk kulturskoleråd.

Alt mot slutten av 80-årene dabbet imidlertid veksten av, som resultat av en svekket kommuneøkonomi. I en undersøkelse gjennomført av daværende Kommunenes Sentralforbund (nå KS) i 1988, kom det fram at det i 40 kommuner var kommet forslag om å legge ned musikkskolen. Resultatet ble at 6 skoler ble nedlagt. I 1989 ble hele 50 musikkskoler er foreslått lagt ned. Departementets ønske om å kartlegge feltet kom dermed samtidig med at en lengre oppbyggings- og utviklingsfase kulminerte. Det var trolig dette som gjorde at Dugstadutvalget fant grunn til å foreslå å lovfeste kulturskolen (inkl. et forslag om en veiledende økonomisk fordeling mellom stat, kommune og brukerbetaling med hhv. 45, 45 og 10 %). I innstillingen konkluderes det som følger:

I vårt land har staten hovedansvaret for den nasjonale skolepolitikken. Utvalget mener det med stor tyngde kan hevdes at musikkskolene har så stor betydning for det lovbestemte skoleverket at staten må ta et ansvar for å sikre musikkskolenes videre eksistens. Dette er bakgrunnen for utvalgets tilråding om lovtilknytting og opptrapping i overføring av statsmidler til den kommunale musikkskolevirksomheten.

Utvalget ser at de kommunale musikkskolene både lokalt og nasjonalt er utviklet til å bli en av de viktigste bærebjelkene for rekruttering og kvalitet innenfor skole, musikkliv og kulturlivet ellers. Utvalget ser likevel med bekymring på de til dels store forskjeller i tilbud som enda eksisterer, og den usikre og noe tilfeldige situasjonen musikkskolene har. Utvalget mener at den musikkskolemodellen som har vokst fram i Norge, med lokal forankring i skole og musikkliv er god og tjenlig for norske forhold. Utvalget bygger derfor sine tilrådinge på en videreføring av denne modellen.

Tilrådinge og forslag har videre forankring i utvalgets analyse og vurdering av de mange usikkerhetstrekk som kommer til syne i materialet som er samlet. Utvalgets tilrådinge tar derfor i første rekke sikte på å

- etablere økonomisk, faglig og organisasjonsmessig stabilitet for skolene
- sikre deres integrerte plass i det lokale og nasjonale utdannings- og kulturbilde
- danne grunnlag for en god og rik oppvekst for barn og unge. (Dugstad 1989: 6-7)

Kulturskolefeltets utvikling fra 1989 og fram til 2002 beskrives videre i St.meld. nr. 39 (2002–2003) «*Ei blot til Lyst*» *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. I kapittel 3.1 *Utviklingen av musikk- og kulturskolene gjennom 30 år* står det bl.a.:

I Innst. S. nr. 234 (1992–93), jf St. meld. 40 (1992–93) ...vi smaa, en Alen lange, sluttet Stortinget seg blant annet til departementets forslag om at det i hver kommune burde foreligge en samordnet plan for opplæringen. Planen skulle ta særlig hensyn til funksjonshemmede. I samme innstilling støtter et flertall en målsetting om at musikkskoleelevene skulle utgjøre minst 30 prosent av alle grunnskoleelever. Samme målsetting kommer frem i Innst.O nr. 36 1993–94),

jf. Ot.prp.nr.21 (1993–1994) Om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen.

Og videre: «I løpet av 1990-årene ble innholdet i skoleslaget utvidet med andre kulturelle uttrykk som dans, drama/teater, billedkunst, litteratur, kulturminnevern og husflidsteknikker. [...] Etter hvert som kommunene utvidet tilbudet innen skoleslaget, ble navnet endret til musikk- og kulturskoler.» (Ibid.)

I denne perioden fikk vi med andre ord flere viktige politiske vedtak på feltet: den ble planmessig, den fikk konkrete mål om deltagelse, og den ble utvidet fra å være musikk-skole til å bli flerfaglig. Ikke minst ble kommunale musikk- og kulturskoler i juni 1997 lovfestet ved at kommunene, gjennom grunnskoleloven, ble pålagt å ha et offentlig musikk- og kulturskoletilbud i kommunen (§ 42 c i grunnskoleloven og senere § 13–6 i opplæringsloven). Det er derfor neppe tilfeldig at stortingsmeldingen fra 2003 er holdt i en optimistisk tone, som framholder mange av kulturskolens fordeler. Bl.a. trekkes deres kvaliteter som potensielle ressurs-senter både for det kommunale organisasjonslivet og for kunstnere og kulturbærere fram:

Mange kommuner har bygd opp sine musikk- og kulturskoler til å bli kulturpedagogiske ressurs-sentra i kommunene. Dette innebærer at de har bygd opp en kompetanse slik at musikk- og kulturskolen kan bistå andre aktører som grunnskole, videregående opplæring, andre offentlige institusjoner og kulturlivet ellers i deres arbeid med å realisere sine mål. [...] Musikk- og kulturskolen har en organisering som gir stort rom for fleksibilitet. Dette medfører blant annet at den kan knytte til seg lokale kunstnere og kulturbærere på en enklere måte enn det grunnskolen ser muligheter for, selv om læreplanverket også på dette feltet gir gode muligheter for grunnskolen. (Ibid.: 23)

Likevel er ikke alt bare fryd og gammen. Blant annet peker meldingen på at:

Ved behandling av Ot. prp. nr. 38 (96–97) Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m., jf. Innst. O. nr. 95 (96–97), foreslo flertallet i komiteen å forankre musikk- og kulturskolene i en lovtekst som skulle tas inn i grunnskoleloven. Da lovparagrafen ble vedtatt i Stortinget hadde den minimalt med forarbeider. Det førte til at lovens intensjon var lite utdypet, og lovteksten hadde ikke vært med i høringsrunder før endring av grunnskoleloven. (Ibid: 24)

I tillegg, og kanskje henger disse utfordringene sammen, poengteres det at mangelen på lærerkrefter er stor, samt at det erkjennes at man på landsbasis er langt fra målsetningen om 30 % deltagelse (13,1 % i 2001-02).

Meldingen konstaterer til slutt at lovtekstens åpne form samtidig åpner for lokal variasjon:

Med tanke på kommunal selvråderett er lovteksten åpen når det gjelder omfang og innhold. Dette har blant annet naturlig ført til store forskjeller i tilbudets omfang fra kommune til kommune og fra distrikt til distrikt. Musikk- og kulturskolene baserer seg, i tillegg til det nasjonale, på lokal tradisjon og kultur. I dette kan det ligge store variasjoner fra distrikt til distrikt og fra landsdel til landsdel. Det har vært viktig å sikre denne lokale handlefriheten og tilpasningen. (Ibid.: 24)

St.meld. nr. 39 «Ei blot til Lyst» ble altså sendt til Stortinget i 2003. Men 2003 er et spennende år for kulturskolefeltet av en annen grunn. Det er dette året Norsk kulturskoleråds første rammeplan for kulturskolen «På vei til mangfold» blir presentert. Det er denne rammeplanen som siden danner grunnlag for den rammeplanen som nå benyttes i svært mange kommuner, «Mangfold og fordypning», som kom i 2013. Året etter, i 2004, avvikles den øremerkede statsstøtten til kulturskole, og midlene overføres til statens rammeoverføring til kommunene. Det året den ble avviklet, var det øremerkede beløpet 95 millioner kroner.

Som ledd i *Kulturloftet II*, hvor et av målene er at alle barn som ønsker det skal få et kulturskoletilbud av god kvalitet til en rimelig pris, innførte regjeringen Stoltenberg II fra høsten 2013 en gratis kulturskoletime for alle barn. Kommunene skulle med denne ordningen gi et gratis kulturskoletilbud til elevene på 1.-4. trinn, i tilknytning til skole og/eller SFO. Prøveordningen med gratis kulturskoletilbud i et utvalg kommuner ble varslet i Meld. St. 10 (2011-2012) *Kultur, inkludering og deltaking* fra Kulturdepartementet, og fra 2013 ble altså ordningen utvidet til å gjelde alle kommuner og alle skoler. Ordningen skulle imidlertid vise seg å bli kortvarig. Alt etter ett år, høsten 2014, kuttet den nye Solberg-regjeringen midlene til Kulturskoletimen. Det er likevel slik at man finner mange spor etter ordningen ute i kulturskolefeltet, ikke minst gjennom lokale prosjekter med kulturkaruseller og breddetilbud, begge tiltak som vi skal stifte nærmere bekjentskap med flere ganger i denne rapporten.

Det siste momentet som er relevant å ta med i denne korte gjennomgang av kulturskolefeltets historie er hvordan kulturskolen vurderes i *Kulturutredningen 2014*. Her lanserte Enger-utvalget som sto bak utredningen det symboltunge begrepet **Den kulturelle grunnmuren**, der kulturskolen ble sett som en vesentlig komponent. Utvalget var, på tross av Kulturloftet I og II som samlet tilførte kulturdelen av Statsbudsjettet store beløp, og kulturfeltet positivitet og energi, likevel bekymret for den kulturelle grunnmuren i Norge, så også for kulturskolene. I utredningen står det:

Det er høye politiske forventninger til kulturskolenes rolle i det lokale kulturlivet. Mange kulturskoler mangler kapasitet til å kunne leve opp til disse forventningene. Etter avviklingen av det øremerkede statlige tilskuddet til kulturskolene har det oppstått betydelige ulikheter mellom kommunene når det gjelder foreldrebetaling og søskenmoderasjon. Det finnes unntak, men fram til i dag har kulturskolene generelt sett ikke vært i stand til å oppfylle målet om at alle barn som ønsker det, skal få et kulturskoletilbud, og uten en kraftig økning i bevilgninger i årene som kommer, vil kulturskolene ikke kunne innfri dette målet. (NOU 2013:4: 18)

Så kan man spørre seg, er Enger-utvalgets bekymring og formaninger fremdeles relevante og gyldige i 2019? Det er spørsmål og tema vi stadig vil komme tilbake til i de kommende kapitlene, der vi kritisk går gjennom hva som er situasjonen for kulturskolefeltet i Norge, og hvilke problemstillinger og utfordringer som knytter seg til dette feltet.

1.2 Kulturskolens struktur og aktører

En studie av kulturskolen vil, slik vi ser det, bli best dersom man tar utgangspunkt i aktørnære beskrivelser og analyser. For å kunne gjøre det må man vite hvem de sentrale aktørene er. På mange måter er disse aktørene gitt. Selvsagt står skoleeier, skoleledere og lærere, og elever og foresatte sentralt. Samtidig er kulturskolen et skoleslag som er lite regulert og normert, noe som gjør at det å i detalj definere hvem som er sentrale aktører faktisk kan være vanskelig, og f.eks. kunne variere fra kommune til kommune og kulturskole til kulturskole. Særlig på et overordnet nivå, dvs. departement og direktorat, kan det være vanskelig å finne ut hvem de definerende aktørene er. Ansvarsforhold er til dels uklare, en empirisk betraktning som støttes av Engerutvalgets kulturutredning fra 2014. Vi har derfor strukturert den norske kulturskolediskursen i følgende modell, som binder sammen aktører med ulike perspektiv på *hva* en kulturskole skal være og gjøre, og ikke minst *hvordan* den skal være og gjøre det med de ulike samfunnsmessige kontekstene kulturskolen virker innenfor (Figur 1). Modellen har samtidig fungert som en overgripende analytisk modell for arbeidet med kunnskapsgrunnlaget.



Figur 1: Ulike offentlighets- og aktørnivå rundt kulturskolen som institusjon

Modellen, som altså i stor grad strukturerer våre empiriske analyser, tar utgangspunkt i at kulturskolen både kan ses som en kultur- og opplæringsinstitusjon, en del av en lokal og regional kontekst, og som et nasjonalt politikkområde. Alle disse tre offentlighetsnivåene har svært mye å si for hvordan kulturskolen virker og utvikler seg.

I sentrum står naturligvis kulturskolen, og den kontinuerlige kunstpedagogiske aktiviteten. Denne aktiviteten kan videre ses i lys av det vi kaller tre ulike *offentlighetssfærer* – på mikro-, meso- og makronivå – som på ulike nivå og måter er bestemmende for kulturskolens handlingsrom.

Mikronivået er altså kulturskolen som institusjonell enhet, med sine institusjonelle og individuelle begrensninger og muligheter. *Mesonivået* er kulturskolen som del av en lokal sosiokulturell, politisk og økonomisk kontekst, mens *makronivået* består av nasjonale normer, strategier og planer for kulturskolen, eller, som vi kommer tilbake til mange ganger i det følgende, mangel på slike normer, strategier og planer.

I modellen finner vi også tre aktørnivå som i særlig grad er med på å konstituere kulturskolen som institusjon – *eier-, ansatt- og brukernivået* – samt forholdet dem imellom. Eiernivået, som utgjøres av kommune (eller i noen få tilfeller interkommunale samarbeid), er i denne sammenhengen særlig viktig og interessant, siden kommunene står svært fritt til å bestemme rammene for kulturskoledriften, og har få forpliktende nasjonale føringer som regulerer driften, i form av lover og forpliktende rammeplaner. Kulturskolen er videre nært knyttet til og påvirket av to andre aktørnivå, nemlig de ansatte og brukerne, hhv. ledelse og lærerkrefter ved kulturskolen, og elever og foresatte.

Et viktig aspekt ved modellen er at den legger vekt på de relasjonelle sidene ved kulturskolen. Vi tar med andre ord utgangspunkt i en antagelse om at de ulike nivåene står i gjensidig forhold til hverandre: Kulturskolen som institusjon står i et kontinuerlig avhengighetsforhold til den lokale og regionale sosiokulturelle, historiske, økonomiske og politiske konteksten den er en del av. Den enkelte skolen er dermed prisgitt både menneskelige og strukturelle forutsetninger, f.eks. kommunale ledere eller rådmenn, men også kommuneøkonomi eller historiske vilkår. Denne avhengigheten er gjensidig. For kommunen eller regionen er kulturskolen viktig, og kan i beste fall være en vital lokal kulturell aktør. Da må imidlertid kulturskolens ledelse og ansatte bidra

konstruktivt i samspillet. Kulturskolen står videre i et forhold til staten, selv om denne relasjonen i mange tilfeller er preget av distanse. Den enkelte kulturskole er prisgitt sentrale politiske føringer og impulser og vil derfor, på samme måte som andre kulturinstitusjoner, forholde seg direkte til statlige planer og strategier som stortingsmeldinger og -proposisjoner. Slik kan man se en direkte relasjon mellom regjeringen og underliggende departements politikkproduksjon og kulturskolenes praksis. Men den statlige politikken ser også kulturskolen, av og til selv enkeltskoler. Det finnes flere eksempler på at særlig innovative kulturskoler har dannet mønster for satsinger av nasjonal karakter. Også kulturskolens eier, kommunen, står i et tett forhold til staten. Statens føringer i form av lover og bevilgninger danner sentrale rammevilkår for kommunenes drift av kulturskolen (Håkonsen og Løyland 2012). Samtidig går også denne relasjonen begge veier, kommunene melder tilbake til departementene og politikere både gjennom formelle kanaler og arenaer og i form av lobbying eller andre mer uformelle kontaktpunkter.

På samme måte som man kan se kulturskolefeltet i lys av tre nivå av samfunnsmessige kontekster, har det også tre hovednivå av aktører: eierne, de ansatte og brukerne. Aktørnivåene vil være preget av både interne og eksterne relasjonelle forhold, dvs. de vil både stå i forhold til hverandre og samtidig gjøre seg gjeldende både på mikro-, meso- og makronivå. Brukerne, dvs. elevene og deres foresatte, vil i første rekke forholde seg til kulturskolen som mikronivå, men også dens mesonivå, i form av å være del av lokalsamfunnets generelle sosiokulturelle profil. De vil til og med kunne ha tilknytning til kulturskolens makronivå, f.eks. ved at de følger den overordnede politikken på feltet, og benytter denne kunnskapen videre i sin kommunikasjon med kulturskolen lokalt, eller kommunen (kulturskoleeier). Slik har de relasjoner både til de andre aktørnivåene (ledelse/lærere ved kulturskolen og skoleeier) og til de ulike samfunnsmessige kontekstene som har betydning for kulturskolen. Det samme er tilfelle for ansatte. De vil stå internt i relasjon både til brukerne og eier, samtidig som de inngår i både en lokal sosiokulturell, historisk og økonomisk (meso) og en nasjonal (makro) struktur av forventninger, krav og bevilgninger. Til sist ser vi skoleeier, som på samme måte forholder seg både til de andre aktørnivåene, og de ulike offentlige sfærene vi har nevnt. Bindingen til kulturskolen som «mikro-organisme» eller aktør på mikroplan er tett og regulert både av planer og lovkrav. Videre inngår kulturskolen både i kommunens egne administrative og lokalpolitiske kontekst og i stedets sosiokulturelle kontekst, osv. Til slutt vil skoleeier stå i en relasjon til statens føringer, selv om de, som vi skal komme mer inn på, i tilfellet kulturskolen er nokså løse.

1.3 Oppdragets mandat og problemstillinger

Mandatet for arbeidet er formulert i Utdanningsdirektoratets oppdragsbeskrivelse fra 2018, nærmere bestemt i kapittel 5. 2 *Hovedproblemstillinger som ønskes belyst*. Der står det:

Det skal fremskaffes et kunnskapsgrunnlag om kulturskolene. Kunnskapsgrunnlaget skal gi en oversikt over feltet empirisk og diskutere funn i lys av annen forskning og kunnskap på feltet.

Prosjektet skal bidra til å gi en oversikt over hvilket tilbud kulturskoletilbudet gir i kommunene, hvordan arbeidet er organisert og hvilke målgrupper tilbudet er rettet inn mot. Videre vil det være viktig å få frem hvilke utfordringer og muligheter kommunene står ovenfor på dette feltet. Det er også ønskelig med kunnskap om hvilket bidrag kulturskolene gir til kommunenes annen kulturelle virksomhet.

Det er, slik vi vurderer det, særlig verdt å merke seg at:

- **Forskningen skal være empirisk, men og diskutere funn i lys av eksisterende kunnskap**

- **Forskningen skal overordnet svare på følgende:**
 1. Hvilket tilbud gir kulturskolene?
 2. Hvordan er arbeidet organisert?
 3. Hvilke målgrupper er de rettet mot?
 4. Hvilke utfordringer står de ovenfor?
 5. Hvilke muligheter har/ser de?
 6. Hvilket bidrag gir kulturskolene til kommunens øvrige kulturelle virksomhet?

- **Analysene skal**
 1. Gi en generell situasjonsbeskrivelse
 2. Gi detaljert kunnskap om muligheter og utfordringer (jf. pkt. 3 og 4 over)
 3. Gi innblikk i tanker sentrale aktører har om kulturskolens nåværende og fremtidige situasjon

Oppdraget skal dermed både gi en generell, deskriptiv situasjonsbeskrivelse og en mer detaljert analyse av hvilke muligheter, utfordringer og tanker sentrale aktører har om kulturskolens nåværende situasjon og fremtidige planer.

Dersom vi ser vår modell over kulturskolediskursen (Fig. 1), oppdragets mandat og forskningsspørsmålene gitt i Utdanningsdirektoratets oppdragsbeskrivelse fra 2018 i sammenheng, kan de sentrale forskningsspørsmålene sorteres og operasjonaliseres som følger:

Forskningsspørsmål på mikro-, meso- og makronivå

Forskningsspørsmålene knyttet til kulturskolens *mikronivå*, dreier seg hovedsakelig om organisering og drift av kulturskolen som kultur- og læringsinstitusjon. Hvordan ser de ut, og hvorfor er de som de er? Vi etterspør her opplysninger både om organisering og om forholdet til eier, til brukere, til ansatte, til finansiering og til nasjonale planer og føringer. *Institusjon-* og *ansattperspektivet* står med andre ord sentralt, og vi har vært på jakt etter en **tykk beskrivelse** (jf. Geertz 1973) av hvordan kulturskoledriften og opplæringspraksis utøves lokalt. Dette omfatter bl.a. følgende forskningsspørsmål:

Kulturskolens organisering og fagtilbud

- Hvordan er kulturskolen organisert?
- Finansieringsordninger og foreldrebetaling
 - Hva slags ordninger for foreldrebetaling og moderasjon finnes, og hvilke vurderinger ligger til grunn for disse?
- Hva er kulturskolenes fagtilbud og -bredde?
 - Er undervisningen individuell, gruppevis eller både og? Gis det mulighet for særskilt oppfølging av talent, samt hvordan er tredelingen mellom bredde-, kjerne- og fordypningsprogrammet organisert?
- Hvordan tilpasses tilbud, som pga. faste stillinger er statisk, til etterspørsel, som er dynamisk?
- Hva kjennetegner ledernivået i kulturskolesammenheng?
- Hva slags kompetanse har ansatte i kulturskolen, og hvordan tilpasses denne tilbudet?
 - I hvilken grad, og med hvilke konsekvenser, jobber de ansatte i kulturskolen deltid?
 - Dersom lærere ønsker å være spesialister, i hvilken grad og med hvilke konsekvenser får de det?

- Inviteres de ansatte inn i utformingen av kulturskoletilbudet, og i så fall med hvilke konsekvenser?
- Hva er kulturskolenes fysiske rammevilkår?

Tilgang, tilgjengelighet og brukertilfredshet

- Hvordan opplever elever og foresatte kulturskoletilbudet?
 - Hvilke barrierer hindrer bruk og deltakelse kulturskolen?
 - Hva kjennetegner ikke-brukere av kulturskolen?
 - Hvordan jobber kommunene og kulturskolene med inkludering og tilrettelegging for økt bruk?

Forskningsspørsmålenes fokus innenfor *mesonivået*, er særlig knyttet til hvordan kommunen ser kulturskolen både som stedlig ressurs (som de opererer strategisk) og som en (krevende) kommunal oppgave.

- Hvordan er forholdet mellom kulturskolen og dens eier, og hva avgjør om dette forholdet er godt?
- Hvilke faktorer avgjør lokal organisering, omfang og innhold? Og, hva fører til lokale og regionale forskjeller?
 - Kan man f.eks. se at lokale sosiokulturelle, demografiske, politiske eller økonomiske faktorer er avgjørende?
 - Hvordan påvirker slike faktorer forholdet mellom kulturskolen og elever/foresatte?
- På hvilke områder og hvordan samarbeider kulturskolen med relevante aktører som eksempelvis skole og SFO, samt private og frivillige organisasjoner/tilbud? Hva er eventuelle barrierer for samarbeid?
- Hva avgjør kommunenes prioriteringer?
 - Hvilket bidrag gir kulturskolene til kommunens øvrige kulturelle virksomhet?
 - Hvordan brukes kulturskolen som et strategisk virkemiddel lokalt? Hvilke rammer jobber kulturskolen innenfor?
- Hva er forholdet mellom nasjonale planer og føringer og kommunale/interkommunale planer og vedtak?

Fokus for forskningsspørsmål knyttet til kulturskolens *makronivå*, er særlig nasjonale føringer og hvilke konsekvenser disse får lokalt, både for kulturskolen og deres eiere, kommunene. Særlig relevant er:

- Hva finnes av planer, ambisjoner og strategier, og hvordan implementeres disse i den enkelte kulturskole?
- Hvordan påvirkes kulturskoletilbudet av fraværet av forpliktende rammeplaner og at man ikke lenger har øremerkede midler til kommunene?
- Hvordan legitimeres kulturskolen? Det sies ofte at «Kultur er viktig for samfunnet». Hvilke instrumentelle og ikke-instrumentelle legitimeringslogikker finner man i kulturskolefeltet?

1.4 Leseveiledning

Rapporten er bygd opp på følgende måte: Det første kapitlet – det du nærmer deg slutten på nå – er rapportens innledningsdel. Det har hatt som mål å presentere kulturskolen som forsknings- og utredningsobjekt, beskrive hvilke kunnskapshull som finnes, samt ta for seg kunnskapsgrunnlagets mandat og forskningsspørsmål.

I det neste, i kapittel 2, følger en presentasjon av hvordan vi gikk fram for å besvare disse forskningsspørsmålene; med andre ord, vår metodiske tilnærming. Vi gir både en kortfattet redegjørelse av hvordan vi skaffet det empiriske datamaterialet forskningen bygger på, samt en vurdering av styrker og svakheter ved metoden og materialet.

I kapittel 3 presenteres de viktigste teoretiske perspektivene som ligger til grunn for vår kunnskap om kulturskolen. Vi legger her særlig vekt på kunst-, kultur- og utdanningspolitiske perspektiver. Dette er samtidig en gjennomgang av den viktigste norske (og til en viss grad, nordiske) forskningslitteraturen på dette feltet. Noen nøkkelbegrep og -konsept går igjen både i forskningen og i vårt materiale. Slike er viktige å kjenne til dersom man skal fullt ut skal forstå analysene og diskusjonene som følger senere i rapporten. Derfor går vi igjennom det vi mener er de mest sentrale begrepene og ideene, som vi vender tilbake til i analyse- og diskusjonskapitlene.

Kapitlene 4-7 er kunnskapsgrunnlagets empiriske del. Kapittel 4 er en kartlegging av kulturskolefeltet i Norge. Som vi var inne på innledningsvis, finnes det få slike helhetlige beskrivelser, noe vi mener indikerer et behov for og dermed forsvarer en slik deskriptiv gjennomgang.

Kapittel 5, 6 og 7 er mer analytisk og diskuterende i sin tilnærming, og tar hhv. for seg kulturskolen på mikro-, meso- og makronivå. Her går vi mer i dybden og forsøker å finne svar på hvorfor ulike forhold er som de er. Der kapittel 4 representerer en kartlegging, dykker vi i kapitlene 5-7 med andre ord dypere ned i materialet, fulgt av forklarende analyser, fortolkninger og drøftinger. Det er også i denne delen at vi går grundig inn i det store kvalitative materialet datainnsamlingen genererte, dvs. de åpne kommentarfeltene i surveyene og (særlig) case-studien av kulturskolene i ti norske kommuner.

Til sist, i kapittel 8, oppsummerer vi de empiriske funnene og presenterer rapportens konklusjoner. Her summerer vi først opp hva vi mener står på spill i kulturskole-Norge. Deretter følger våre konklusjoner for hvert av de tre samfunnsnivåene vi har analysert. Til slutt sammenfatter vi det hele i en overordnet konklusjon, som ser feltet på tvers av aktør og strukturnivå. God lesning.

2. Metode og data

Det empiriske materialet i denne studien består av både kvantitative og kvalitative data fra fire hovedkilder:

1. Tre nettbaserte surveyer til:
 - a) alle landets kulturskoler v/ rektor,
 - b) alle landets skoleeiere, dvs. alle kommuner v/ansvarlig etatssjef, samt
 - c) elever og foresatte i 20 utvalgte norske kommuner.
 - d) I tillegg, surveydata fra Ungdata-settet i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), 2018.
2. Registerdata fra Brønnøysundregisteret, Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), Norsk kulturindeks og SSB.
3. Casestudier i ti utvalgte norske kommuner/kulturskoler, med kvalitative dybdeintervju – enkelt- og gruppevis – med til sammen 134 informanter.
4. Dokumentstudier.

Der de to sistnevnte datakildene for det meste ga kvalitative data, og registerdataene uten unntak var av kvantitativ karakter, ga spørreundersøkelsene både kvantitative og kvalitative data. Undersøkelsene rommet en rekke åpne svaralternativ, der respondentene kunne skrive utfyllende rundt sine øvrige svar. I metodelitteraturen refererer man ofte til slike surveyer som *hybride* (De Leeuw 2005).

De ulike metodiske tilnærmingene vi bruker – både kvalitative og kvantitative – gir oss et rikt empirisk materiale som belyser problemstillingen vi skal besvare fra ulike perspektiver og på flere nivå. Dataene gir både bredde og dybde – de gir oversikt og kartlegger, supplerer og utdyper hverandre. I analyseprosessen sammenholdes resultatene fra de ulike datakildene, og mangfoldet i de samlede dataene kan da gi et bilde av hvilke funn fra ulike kilder som sammenfaller, utfyller hverandre og står i motsetning til hverandre. Med dette styrkes også studiens validitet – til sammen gir dataene et bredt, helhetlig bilde, der ulike problemstillingene belyses og diskuteres fra ulike perspektiver og der aktører på ulike nivå kommer til orde. Det å benytte flere metoder og datakilder i en studie refereres gjerne som *mixed methods* eller *metodetriangulering* (Creswell 2014), og ses generelt som en metodisk styrke. For eksempel skriver Miles og Huberman (1984) at «Triangulation is supposed to support a finding by showing that independent measures of it agree with it or, at least, don't contradict it». Dermed vil et funn fra f.eks. casestudien (si intervjudata som viser at utdanningsnivået blant kulturskolelærere er høyt) kunne bli styrket av data fra spørreundersøkelsen og/eller registerdata. På den andre siden, dersom funn strider mot hverandre, vil det svekke funnet, men samtidig kunne gi et interessant utgangspunkt for analysene likevel (f.eks. dersom registerdata sier at utdanningsnivået blant lærerne i kulturskolen ikke er så høyt som informantene i casestudien mente, hva kan ligge i det?). Slik sett er metodetriangulering uansett en viktig metodologisk strategi for å forsterke en studie.

Vår overordnede vurdering er derfor at datamaterialet er omfattende og godt. Faktisk er det så omfattende at vi har måttet prioritere hva vi ønsket å forfølge analytisk. Flere av problemstillingene vi avdekket var svært interessante, men uten å helt falle innenfor arbeidets mandat ble de lagt til sides. Materialet gir dermed et godt utgangspunkt for både valide og reliable beskrivelser og analyser av kulturskolefeltet, dvs. resultater som er gyldige og etterprøvbare. I det følgende vil vi gi en utfyllende omtale av de ulike metodene for datainnsamling, beskrivelse av hvordan vi anvendte

dem i dette konkrete prosjektet, samt en vurdering av hvilke eventuelle svakheter vårt materiale kan ha og hvilke konsekvenser disse kan ha for analysene. For selv om det empiriske materialet etter vår vurdering er solid, vil man aldri helt kunne unngå svakheter eller mangler. Som LeCompte og Goetz (1982) påpeker, «[t]o attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model». Det ses i vitenskapelig sammenhenger derfor som en styrke å selv påpeke og vurdere dette, noe vi gjør i de følgende delkapitlene.

2.1 Surveydata

De tre spørreundersøkelsene (surveyene) ble laget med dataverktøyet SurveyXact⁸, og distribuert og besvart elektronisk via Internett. Den første gikk til alle landets kulturskoler v/ skoleleder, den andre til eierne av kulturskolene (dvs. kommunene) v/ leder for ansvarlig kommunal etat, og den siste gikk til kulturskoleelever og foresatte i 20 utvalgte kulturskoler, det vi i det følgende refererer til som kulturskolens *brukere*. I tillegg til våre egne undersøkelser har vi hatt tilgang til surveydata fra *Ungdata*-undersøkelsen for 2017, utført av Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Spørreundersøkelsen til brukerne ble av praktiske og personvernmessige grunner sendt ut fra de utvalgte kulturskolene via en selv-genererende lenke, som innebar at svarprosenten for denne undersøkelsen er uvisst. Undersøkelsene til rektorer og eiere nådde en svarprosent på hhv. 63 og 55. Dette er erfaringsvis høyt. Det har blitt vanskeligere og vanskeligere å oppnå den responsen man tidligere kunne forvente; det sies ofte at man opplever en merkbar *slitasje* blant mange respondentgrupper.⁹ Ikke minst gjelder dette kommunal forvaltning, som nok må sies å ha fått sin andel både nødvendige og mindre nødvendige spørreundersøkelser igjennom årenes løp.

En høy svarprosent er ikke noen garanti mot, men minker sjansene for skjevheter i resultatene. For eksempel kan det tenkes at kommuner som selv mener de har en god kulturskole er mer tilbøyelig til å svare enn de som ikke er fornøyd med sin kulturskole. Men det kan like gjerne være motsatt, at de som er kritiske til kulturskolen i kommunen er opptatt av å synliggjøre dette og dermed har høyere tilbøyelighet for å svare enn de som er godt fornøyd med sin kulturskole. Det kan også tenkes at kulturskolerektorer som jobber under arbeidsforhold der de har tid og kapasitet i større grad svarer enn ved kulturskolen med begrensede administrative ressurser. Vi har ikke gjort tester for slike eller andre eventuelle skjevheter.

2.1.1 Survey til kulturskoler v/kulturskoleledere/rektorer

Den mest omfattende surveyen gikk til kulturskolene, og var adressert rektor/skoleleder. Surveyen ble utarbeidet i hovedsak for å gi nye data om viktige sider ved kulturskolen og driften av den, men også for å supplere data fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Særlig gjaldt det siste data om hvilke stillinger, tilbud og finansieringsmodeller man finner i kulturskolen. Temaene som ble tatt opp i surveyen var dermed:

1. Bemanning og kompetanse

⁸ Se <https://www.surveyxact.no/>

⁹ Trenden med nedadgående svarprosent har pågått siden tidlig på 1990-tallet, og er en velkjent blant forskere som samler inn data via spørreskjema. <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/9702/3.html>. Denne trenden er enda mer uttalt i andre land, jf. <https://forskning.no/statistikk-innvandring-kronikk/kronikk-lave-svarprosenter-forer-ikke-nodvendigvis-til-skjeve-resultater/1167716>

2. Finansiering
3. Samarbeid med andre aktører
4. Arbeidsmiljø
5. Aktiviteter og kapasitet
6. Brukere og brukerrekuttering
7. Kommunen som kulturskoleeier

Vi ba om at respondentenes besvarelser i størst mulig grad skulle gjenspeile kulturskolens aktivitet gjennom skoleåret 2017/18. I tillegg til å inneholde avkryssningsspørsmål som gir data av kvantitativ karakter, fikk alle temaene åpne kommentarfelt, der respondentene ved behov kunne skrive utfyllende om sine svar, eller respondere på spørsmålsformuleringen.

For å kunne gjennomføre elektroniske surveyundersøkelser og samtidig ha kontroll på utvalget er man avhengig av en unik e-postadresse til hver enkelt respondent. Vi begynte derfor med å hente ut e-postadresser til alle kulturskolene via Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Deretter oppdaterte vi listen for (nye) interkommunale samarbeid, der én kulturskole har vertsfunksjon for flere kommuner. 22 av kulturskolene er interkommunale samorganiseringer, med til sammen 56 deltagende kommuner. Når vi så hadde denne listen klar, kunne vi utarbeide selve undersøkelsen. Dette ble gjort i to omganger: først i en utgave som ble pilotert av Utdanningsdirektoratet og fem utvalgte pilotkommuner anbefalt av Norsk kulturskoleråd. Etter deres tilbakemeldinger, ble en revidert undersøkelse sendt ut til alle på listen. Antall respondenter som fikk tilsendt surveyen var 389, inkludert de fem som fikk den første utgaven (revisjonen var imidlertid ikke større enn at også disse fem besvarelsene ble flettet inn i den endelige undersøkelsen).

Et moment som kom opp som følge av piloteringen av surveyen var at noen av spørsmålene knyttet til *stillinger* og *tilbud* ble for omfattende å besvare for skoleledere i kulturskoler med avdelingsstruktur, altså svært store kulturskoler. Dette fordi rektor her ofte ikke har denne informasjonen tilgjengelig, det har avdelingslederne. Vi valgte derfor å dele surveyen til 10 slike kulturskoler i to, der en generell, overordnet del gikk til rektor, og en del med spesifikke spørsmål om bemanning og tilbud gikk til avdelingslederne ved kulturskolen. I etterkant ble svarene fra de enkelte store kulturskolene punchet manuelt inn som en besvarelse per kulturskole og som del av undersøkelsen totalt. Selv om f.eks. Oslo står oppført som en besvarelse, er det mao. flere respondenter som har bidratt til opplysningene som kommer fram her. Man kan generelt innvende at dette er noe som flere (mellomstore) kulturskoler også gjerne skulle fått tilbud om. Ressursmessige hensyn ligger til grunn for beslutningen om ikke å gi et slikt tilbud til alle. En annen innvending er at nettopp dette har gått ut over den totale svarprosenten, gjennom at flere mellomstore skoler har gitt opp å svare enten før eller under prosessen, og at dette igjen vil gi et skjevt utvalg. Til slutt kan man innvende at disse besvarelsene er omfattet av en annen utvalgsproblematikk, nemlig at ikke alle utvalgsledere nødvendigvis besvarte undersøkelsen. Dermed vil en besvarelse kunne gi et skjevt inntrykk, gjennom at enkelte tilbud ikke tallfestes eller omtales. Dette har medført at vi for disse skolene har vist særlig varsomhet når vi har analysert deler av materialet.

Etter fire purringer hadde til sammen 245 kulturskoleledere svart, noe som gir svarprosent på 63 %.

2.1.2 Survey til enhetsledere

Den neste surveyen gikk til alle landets kulturskoleeiere, dvs. kommunene. Denne surveyen ble bevisst utformet slik at den skulle være enkel og rask å fylle ut. Den ble derfor ikke pilotert. Surveyen inneholdt til sammen fire temaer:

1. Kulturskolen i kommunens planverk
2. Innhold, organisering og kapasitet
3. Samarbeid
4. Betydningen av lokal forhold

Som den første surveyen, inneholdt også denne både avkrysningsspørsmål og åpne kommentarfelt med mulighet til å utdype. For å sikre god distribusjon, hentet vi også i dette tilfellet inn e-postadresser fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Vi stilet henvendelsen til relevant etatssjef (kulturskolerektors nærmeste overordnede).

Etter fire purringer hadde til sammen 229 kommuner besvart (208 fullførte besvarelser, 21 besvarelser med noen svar), noe som gir en svarprosent på til sammen 55 %. Også dette regner vi for en god svarprosent, jf. diskusjonen av svarslitasje over.

2.1.3 Survey til elever/foresatte

Den siste av de tre surveyene gikk ut til alle elever/foresatte ved 20 utvalgte kulturskoler i hele landet. Av de 20 utgjorde de 10 casekommunene (se neste kapittel) halvparten. De 10 andre var kommuner som var med på vår kortliste til å bli casekommune. De representerer dermed et godt utvalg, med hensyn til geografiske, demografiske og andre kriterier beskrevet i neste kapittel. Etter å ha henvendt oss til de 20 kommunene, noen av dem flere ganger, endte 18 med å sende ut surveyen innenfor det tidsskjemaet som lå til grunn for datainnsamlingsdelen av prosjektet. Vi vurderte på dette tidspunktet datamengden som så god at vi bestemte oss for ikke å supplere med eventuelle andre, nye kommuner.

I motsetning til de to før beskrevne undersøkelsene, hadde vi i dette tilfellet ikke like enkel tilgang til unike e-postadresser. Selv om mange kulturskoler har gode rutiner for å sende ut informasjon til sine elever og deres foresatte, betyr ikke dette at vi uten videre kunne få tilgang til disse brukernes unike e-postadresser. Pga. personvern hensyn valgte vi derfor en annen metode, nemlig å sende en tekst til rektor i hver av de 20 aktuelle kulturskolene/kommunene, som han/hun kunne sende videre til sine elever, der vi ba den enkelte elev/foresatt å svare via en såkalt selvopprettende lenke. Dette er en enkelt portal der alle går inn, og dermed automatisk blir tildelt en bruker. Fordelen ved dette er altså at vi ikke behøvde å sitte med en liste over alle respondentene. Ulempen er at vi da heller ikke har kontroll på utvalget. Vi vet f.eks. ikke om noen har opprettet flere brukere gjennom å gå inn i portalen flere ganger. Vi kan derfor her ikke operere med en meningsfull svarprosent. Det vi derimot vet er hvor mange svar vi fikk i de ulike kommunene.

Under følger en oversikt over denne fordelingen. Til sammen består datasettet av 1 020 fullførte besvarelser og 364 besvarelser med noen svar, altså til sammen 1 384.

Kommune	Antall besvarelser
1	77
2	16
3	599
4	18
5	26
6	6

7	95
8	49
9	153
10	95
11	5
12	34
13	38
14	34
15	51
16	20
17	16
18	52
Sum	1 384

Tabell 1: Antall besvarelser, brukersurvey, fordelt på kommune 1-18

2.1.4 Ungdata

I tillegg til de tre egne settene med surveydata, fikk vi tilgang til data fra Ungdata-settet (Bakken 2018). Ungdata er et datasett bestående av surveydata fra lokale ungdomsundersøkelser, som gjennomføres blant alle landets kommuner og fylkeskommuner. Siden 2010 har over 510 000 ungdommer fra 412 kommuner og fra Svalbard deltatt i ungdataundersøkelsene. Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – storbyuniversitetet (tidl. Høgskolen i Oslo og Akershus, HiOA) har ansvar for gjennomføringen av ungdataundersøkelsene, i samarbeid med landets sju regionale kompetansesentre innen rusfeltet.¹⁰ Datasettet, som i dette tilfellet stammer fra undersøkelsen som ble gjennomført i 2017, er meget omfattende, og inneholder store mengder data om norske ungdommers holdninger, vaner og praksiser på en rekke områder, inklusiv kulturbruk og også mer spesifikt, kulturskolebruk. Det er tilgjengelig for eksterne forskingsmiljø etter søknad, via NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

2.2 Registerdata

For å gi en dekkende beskrivelse av kulturskolen i Norge benyttet vi en rekke registerdata, hovedsakelig fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) og Statistisk sentralbyrå (SSB).

Fra GSI hentet vi hovedsakelig e-postadresser til kulturskolerektorer og enhetsledere i alle landets kulturskoler/kommuner. I tillegg inneholder dette registeret rikholdige data om kulturskolenes tilbud og drift, basert på årlig egenrapportering. Siden vi også selv etterspurte slike data i vår egen survey, kunne vi dermed konsultere GSI-datasettet for koherens.

Fra SSB hentet vi først data om sysselsetting og utdanningsbakgrunn til ansatte i kulturskolene. Disse dataene er hentet fra SSBs Aa-register og er ikke offentlig tilgjengelig, men kjøpes årlig av Telemarksforskning. I tillegg benyttet vi ved flere anledninger Statistikkbanken i SSB, f.eks. for å skaffe KOSTRA-tall for kommunenes utgifter til kulturskole. Her fant vi samtidig oversikt over kommunenes folketall samt oversikt over deres frie inntekter per innbygger, data vi benyttet for å

¹⁰ Mer mer informasjon, se <http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>

kunne se hvordan kommunenes utgifter til kulturskole fordeler seg etter kommunestørrelse og inntektsgrunnlag.

De kvantitative analysene i rapporten har en i hovedsak deskriptiv karakter, hvor det særlig er bivariate sammenhenger som blir undersøkt. Dette er en prioritering vi har gjort, bl.a. med bakgrunn i rammene for prosjektet. En innvending mot dette valget, er at multivariate analyser nok kunne bidratt til at de kvantitative analysene kunne blitt rikere og mer presise, og til at sammenhenger kunne blitt mer avklart, for eksempel av hva som betyr mest for kommunenes satsing på kulturskolene når det gjelder økonomi, geografi, folketall, politikk. En kobling mellom data fra GSI, kommunedatabasen og andre datakilder kunne gitt mange interessante muligheter til å gjennomføre mer avanserte analyser. I våre hovedsakelig kvalitative analyser, blir spørsmålet om hvilke betydning ulike faktorer har mer samlet sett ikke avklart eller undersøkt med kvantitative metoder. Dette er derfor noe som med fordel kunne følges opp gjennom videre forskning.

2.3 Casestudien

For å supplere, korrigere, nyansere, utdype og følge opp registerdataene og de i hovedsak kvantitative dataene fra surveyene, gjennomførte vi i tillegg en kvalitativ casestudie av kulturskolen med utgangspunkt i *ti* utvalgte kulturskoler/kommuner. Denne studien omfattet en-dagsbesøk i alle de ti kommunene (i fire kommuner varte besøket halvannen dag), fordelt på fire feltreiser/-opphold. I samtlige kommuner gjennomførte vi følgende program:

- Intervju med rektor for kulturskolen
- Omvisning i kulturskolens lokaler
- Intervju med ansvarlig enhetsleder i kommunen
- Intervju med ansvarlig kommunaldirektør eller rådmann i kommunen
- Intervju (enkeltvis og i grupper) med avdelingsledere/kulturskolelærere
- Intervju med andre relevante aktører, f.eks. eksterne samarbeidspartnere fra frivillig kulturliv, andre kommunale etater osv. (noen kommuner)
- Gruppeintervju med elever

De ti ble valgt ut på grunnlag av en rekke kriterier som til sammen skulle sikre at datamaterialet fra studien skulle være så representativt for kulturskole-Norge som mulig. Vi ønsket særlig å rekruttere case ut fra tre viktige kriterium: geografi, demografi og kvalitet.

Først ønsket vi å ha med case fra hele landet: nord, sør, øst, vest og Midt-Norge. Videre ønsket vi å inkludere case fra kommuner med ulik størrelse: små, mellomstore og store kommuner. Vi regnet her med en sammenheng mellom kommune- og kulturskolestørrelse, slik at vi med denne framgangsmåten sikret å få med både små, mellomstore og store kulturskoler. Vi regnet samtidig med at vi slik ville sikre case både fra typiske vekstkommuner og fra kommuner med netto fraflytting. Vi la ikke noe spesifikt økonomisk kriterium til grunn for utvalget, for eksempel valgte vi å ikke ta med kommuner med spesielt god eller dårlig økonomi.

Det siste kriteriet var altså *kvalitet*. Dette er selvsagt et vanskelig kriterium å operasjonalisere, men vi valgte en metode basert på flere kvalitetsindikatorer. Først ønsket vi å innlemme både typisk gode og typisk mindre gode kulturskoler/kommuner i casestudien; vi ønsket eksempler på både «best practice» og, om ikke «worst practice», så i alle fall, «*mindre god practice*». For å sikre case med presumptivt høy kvalitet – altså best practice – konsulterte vi Norsk kulturskoleråds kåring av *Årets kulturskole*, en kåring som har blitt avholdt årlig siden 1997. Alle vinnerne her ble automatisk med

på den første lista. I tillegg inkluderte vi de 12 kommunene som Utdanningsdirektoratet i 2012 valgte som prosjekt/kulturskoler med nasjonal overføringsverdi.

For både å få med kulturskoler/kommuner med antatt høy kvalitet, men også et utvalg som scoret mindre godt, så vi videre på Telemarksforskings *Norsk kulturindeks*. Denne indeksen er en årlig oversikt over kulturtilbud og kulturaktivitet i norske kommuner, regioner og fylker som produseres av Telemarksforskning. Indeksen er basert på registerdata fra en rekke offentlige etater, interesseorganisasjoner og foreninger. Målsetningen med Norsk kulturindeks er å beskrive det faktiske kulturtilbudet og den faktiske kulturbruken innenfor kommunen som geografisk området. Hvert år samler Telemarksforskning data til Norsk kulturindeks og gir ut en oversikt over hvordan kommunene plasserer seg i forhold til andre. Datamaterialet muliggjør en rekke analyser og gjør oss i stand til å si noe om kulturlivet i alle de 428 norske kommunene, samt i regioner og fylker. Kulturskole er oppført som et egen kulturtilbud i indeksen, noe som medfører at man kan rangere alle landets kulturskoler fra topp til bunn. I vår første liste tok vi derfor med både de ti beste og de ti svakeste kulturskolene basert på gjennomsnittet av de fem siste årenes plassering i indeksen.

For å sikre at andre instanser med særlig kjennskap til kulturskole-Norge kunne spille inn interessante case, spurte vi Norsk kulturskoleråd om deres liste med ti slike case. Her ga vi ikke noen føringer med tanke på kriterium annet enn at vi ønsket de ti organisasjonen mente var gode kandidater. Vi ga samtidig beskjed om at deres liste kun ville være innspill i vårt utvalgsarbeid. Når dette var gjort gikk vi gjennom svarene fra de to surveyene til kulturskoleledere og -eiere, for å se etter svar som pekte seg særlig ut, og dermed indikerte særlig interessante funn eller tendenser å følge opp kvalitativt. Også dette forarbeidet resulterte in noen nye kandidater. Vi hadde på dette tidspunktet en liste på rundt 40 kulturskoler/kommuner.

Til sist gikk vi gjennom alle kommunene/kulturskolene som nå var på listen, og så disse i lys av praktiske og logistiske utfordringer med å gjennomføre et feltarbeid innenfor de gjeldende ressursmessige rammene for prosjektet. Erfaringsmessig er det mest rasjonelt å samle flere kommuner i «feltarbeidsturneer», der man tilbringer lange dager på hvert sted, og reiser mellom dem på kveld eller tidlig morgen. Vi samlet oss på bakgrunn av dette rundt en kortliste på 20 steder, og en endelig liste på ti. Vi regnet med at det ikke ville passe for alle de ti kommunene vi først kontaktet og hadde derfor ti gode reserver på benken. Vi fikk imidlertid napp hos alle de ti kommunene vi kontaktet, og det var dermed disse ti vi besøkte i til sammen fire feltarbeidsrunder. Disse ti, samt de øvrige ti på kortlista, dannet som nevnt over utvalget av kommuner der elever og foresatte fikk tilsendt den tredje av surveyene i datainnsamlingsarbeidet.

Besøkene i de ti kommunene ga et omfattende og verdifullt datamateriale, ikke minst i form av mange dybdeintervju med relevante aktører i dette feltet, både kulturskoleeiere, -ledere, samarbeidspartnere, lærere og elever.

Tabell 2 viser hvilke typer informanter vi møtte de ulike stedene, og hvor mange.

	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6	Case 7	Case 8	Case 9	Case 10	Sum
Rektor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11
Avdelingsleder	3				3						6
Etatsjef		1	1	1	1	1	1	1	1		8
Rådmann/kommunaldirektør	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9
Lærere	5		4	8	6	5	2	7	6	3	46

Elever	5	5	1	5	9	5	5	5	7	1	48
Andre		1		3		2					6
Sum	15	9	7	19	21	15	10	15	16	7	134

Tabell 2: Antall informanter intervjuet i de ti casekommunene, og deres rolle.

Intervjuene ble gjennomført både som enkelt- og som gruppeintervju. For begge gruppene varte intervjuene stort sett mellom 45 minutter og 1 ½ time. I alle intervjuene var vi to forskere, der en ledet samtalen, mens den andre tok elektroniske notater. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og intervjunotatene ble i etterkant renskrevet og supplert med informasjon fra opptakene, særlig der vi (både under intervjuet og i etterkant) oppfattet at viktig informasjon ble formidlet. Opptakene ble derfor ikke transkribert i sin helhet. Vi benyttet ikke koding av dataene eller dataprogram for å analysere materialet (utover de funksjonalitetene som finnes i MS Word).

Intervjuene fant uten unntak sted i hensiktsmessige rom, gjerne kontor, møtelokaler eller klasserom. I dette prosjektet har vi gjennomført mange av intervjuene som gruppeintervju. De ble i første rekke benyttet i møte med kulturskolelærere og -elever. Dersom gruppene oversteg 5 eller 6 informanter, ble de delt i flere grupper. Gruppeintervju kan være hensiktsmessig av flere grunner, både av ressurs hensyn og med hensyn til den faglige kvaliteten. For det første handler det om informantenes, i dette tilfellet særlig elevenes (ungdommenes), trygghet i intervjusituasjonen. I metodelitteraturen beskrives gruppeintervjuer som en god metode for å avdekke holdninger, gi realistisk og utfyllende informasjon, særlig hvis informantene deltar sammen med noen de kjenner fra før og er vant til å være sammen med. I gruppeintervjuer oppstår det ofte «en egendynamikk der den ene sier, blir fulgt opp av en annen, nyansert av en tredje osv.» (Repstad 1993: 73-74). Også våre erfaringer med ulike intervjusituasjoner tilsier at en gruppe ungdommer vil være mer åpen for forskeren enn i møte mellom en enkeltelev og forskeren, nettopp fordi deltakerne er trygge på hverandre. Forutsetningen er altså at gruppene består av deltakere som er likestilte og kjenner hverandre, og vi valgte ut elever i samarbeid med lærerne ved de aktuelle skolene.

Vi la i gruppeintervjuene særlig vekt på at alle skulle komme til ordet, og var bevisste på og sensitive for signaler om at noen kunne være *negativt* preget av den dynamikken som oppstår i en gruppe. I slike tilfeller kontakter vi rutinemessig informanten i etterkant av intervjuet. Vi tok ikke slik kontakt i dette prosjektet. Dette var vi særlig bevisst i intervjuene med de yngste informantene, *elevene*. Forskningsprosjekter med barn under 15 år som informanter er tidkrevende blant annet fordi det kan være lengre behandlingstid på søknad til NSD og fordi det krever samtykke fra foreldre. Er informantene over 15 år, kreves ikke samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet skulle alle informantene være over 15 år. I to tilfeller der dette ikke var tilfelle, pga. en misforståelse, ble særskilt tillatelse innhentet fra foreldre, via rektor.

I tillegg ga besøkene interessante observasjonsdata. En ting er å lese beskrivelser av hvilke forhold kulturskolene driver under, noe ganske annet er å se og oppleve dette selv, der det skjer. Antropologen Clifford Geertz' (1973) berømte begrep «thick descriptions», som refererer nettopp til rike beskrivelser av ikke bare hva informanter ytrer, men under hvilke omstendigheter og i hvilken kontekst de ytrer det, gir støtte til en slik metodisk strategi. Geertz mener nemlig at det kun er ved å inkludere slike *tykke beskrivelser* i analysene at de gir troverdige representasjoner av virkeligheten. For vår del besto slike beskrivelser av alt fra hvilke fysiske lokaler kulturskolene jobber i til historiske og sosiokulturelle faktorer som er med å påvirke kulturskole-*kulturen* lokalt i casekommunene.

I tillegg til dette gjennomførte vi intervjuer med sentrale aktører som forvalter kulturskolen på et statlige og/eller nasjonalt plan, altså på makronivå jf. problemstilling. Disse aktørene er: Norsk

kulturskoleråd, KS, Kulturrådet, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen samt Utdanningsdirektoratet. Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet ønsket ikke å bli intervjuet, fordi de er bestillere av rapporten.

2.4 Dokument-/litteraturanalyse

Studien baserer seg til sist på data fra en systematisk gjennomgang av tilgjengelig forskningslitteratur og politikkdokumenter med relevans for kulturskolefeltet. Vi benyttet flere metoder for å få oversikt over denne litteraturen. Først gikk vi til den litteraturen Telemarksforskning og NTNU kjente godt fra før, dvs. den innen områdene pedagogikk og kulturpolitikk. Deretter søkte vi videre via disse publikasjonenes referanselister, igjen videre via denne nye litteraturens referanselister, osv. osv., med det man innen metodelitteratur gjerne kaller «snøballmetoden». Denne gir til slutt en svært god oversikt over tilgjengelig litteratur innen et tema eller fagfelt. Ofte er en utfordring ved dette at feltet er uendelig stort, og dermed nærmest umulig å få full oversikt over. Her er ikke dette tilfellet, siden fokuset særlig var rettet mot norsk (i noen grad nordisk) litteratur om kulturskolen. Mer almen litteratur om f.eks. pedagogikk ble dermed silt ut. I tillegg til snøballmetoden søkte vi også etter relevant litteratur med kjente søkemotorer som Google og Google Scholar, BIBSYS og ResearchGate. Til slutt satt vi igjen med et omfattende korpus, som dels er benyttet i analysedelen av denne studien, dels er omtalt i en egen litteraturgjennomgang (kap. 3).

I tillegg til forskningslitteratur søkte vi også etter relevante politikkdokumenter (stortingsmeldinger, NOU-er, proposisjoner mv.), strategidokumenter, nettsider osv., med data om kulturskolen. De mest sentrale var:

- Kommunale, regionale og nasjonale planverk (f.eks. Rammeplan for kulturskolen og Norsk kulturskoleråds *Veiledning for lokalt rammeplanarbeid*)
- Aktuelle eller relevante evalueringer og utredninger (f.eks. Skaarutvalgets og Dugstadutvalgets rapporter)
- Strategidokumenter (f.eks. Nasjonal og regionale virksomhetsplaner)
- Stortingsmeldinger/NOU-er (f.eks. St.meld. nr. 39 (2002-2003) «Ei blot til Lyst» Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen, NOU 2013:4 Kulturutredningen 2014, NOU 2015:8 Fremtidens skole, m. fl.)
- Nettsider (f.eks. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Norsk kulturskoleråd, Kulturtanken/Den kulturelle skolesekken, Kunnskapsdepartementet m. fl.)

I arbeidet med kunnskapsgrunnlaget fikk vi ikke anledning til å intervju representanter for hverken Kunnskaps- eller Kulturdepartementet. Grunnen til det er at de to er ansvarlige departement for stortingsmelding grunnlaget skal inngå i, og derfor ikke ønsket å uttale seg. Denne beslutningen gjorde at politikkdokumentene over fikk en dobbel funksjon. I tillegg til å gi en generell beskrivelse av den gjeldende politikken for kulturskole, ble de også departementets «stemme» i det empiriske materialet. Dette er selvsagt ikke en fullt ut tilfredsstillende løsning, særlig i de tilfellene der vi ønsket å analysere og diskutere departementenes prioriteringer og arbeidsfokus mht. kulturskolen. Også her ville det være spennende med forskning som fulgte opp, i etterkant av arbeidet med stortingsmeldingen, da departementet ventelig ville kunne stille som informant i saken.

2.5 Forskningsetikk og personvern

En sentral del av vitenskapelig metode er knyttet til forskningsetiske forhold. Med innføringen av EUs personvernforordning, GDPR, har personvern og eierskap til personvernsensitive data blitt

aktuelt langt utover akademia. Men selv for forskere som har hatt dette høyt oppe i bevisstheten lenge har nye regler ført til et styrket fokus på personvern og datasikkerhet. I tillegg kommer alle de øvrige kravene til en god forskningsetisk standard. I vårt prosjekt mener vi alt dette er håndtert på en forskriftsmessig måte. Prosjektet er rutinemessig meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som har godkjent det. All datainnsamling har vært tuftet på følgende prinsipp:

- Det har vært frivillig å delta, og informantene kunne når som helst trekke seg som deltaker.
- Opplysningene har blitt behandlet konfidensielt, og forskerne som har deltatt i prosjektet har taushetsplikt.
- Alle data fra case-studiene (observasjoner og intervjudata) har blitt anonymisert.
- De innsamlede opplysningene har kun blitt brukt i samsvar med formålet for prosjektet.

Disse rettighetene ble alle informanter informert om i forkant av datainnsamlingen, og de gav dermed alle sitt informerte samtykke til å delta. Alle personvernsensitive data er i etterkant oppbevart på forskriftsmessig måte, eller slettet.

3. Sentrale perspektiver og kunnskapsstatus

Kulturskolen er både en opplæringsinstitusjon og en kunst- og kulturinstitusjon. Kulturskolen kan slik også forstås ut fra en grov inndeling i to fagtradisjoner; en (kunst)pedagogisk og en (kunst- og kultur-) sosiologisk. I forskningen om kunst og kultur for barn og unge har imidlertid disse faglige tradisjonene historisk i relativt liten grad vært i dialog med hverandre (Hylland og Haugsevje 2019). Målet med dette kapitlet er å gi en samlet oversikt over kunnskapsstatus og forskning med utgangspunkt i begge disse fagtradisjonene, og dermed også bidra til en slik dialog.

Men for å forstå kulturskolens organisering, funksjon og betydning, som læringsarena, møtested og institusjon, kreves også kunnskap om omgivelsene rundt – det vil si den samfunnsmessige konteksten kulturskolen inngår i. Det vil si kunnskap om historisk utvikling og om samfunnsmessige forhold og endringstendenser – globalt, nasjonalt og lokalt, og på institusjonelt, organisatorisk og individuelt nivå. Dette kapitlet starter derfor med en gjennomgang av noen sentrale sosiologiske faktorer knyttet til barn og ungdoms oppvekst og fritid. Deretter følger en beskrivelse av kunnskapsstatus som har betydning for å forstå *kultursiden* ved kulturskolen: den kulturpolitiske konteksten; kulturpolitisk forskning om barn og unge; barn som målgruppe og kulturarbeidslivet. Så dreier vi fokus mot *skoledelen* av kulturskolen. Her står skolefaglige og kunstpedagogiske perspektiver og problemstillinger i sentrum, med temaer som kunst og kultur i skolen, lærernes profesjonsforståelse og rekrutteringsveier til kulturskolelæreryrket. Vår forskningsgjennomgang sikter dermed mot et todelt mål, både å skulle berede grunnen for senere empiriske analyser, gjennom å presentere og diskutere sentrale begreper og problemstillinger, men også å gi et innblikk i den forskningsdiskursen som kulturskolen er del av mer generelt. Vi har imidlertid ikke hatt som ambisjon å gi en kvantitativ beskrivelse av forskningskorpuset som er samlet inn, eller å gjennomføre en omfattende metaanalyse. For en slik gjennomgang viser vi til Rønningen et. al. (2019) sin ferske studie.

3.1 Oppvekst, fritid og deltakelse

Barn og unges oppvekst har på mange områder endret seg siden dagens voksne selv var unge. Bare i løpet av de siste ti årene har det skjedd store forandringer. Globale og lokale kulturuttrykk flettes sammen og oppstår i nye former. Teknologisk utvikling og digitalisering gjennomsyrrer i stadig større grad våre hverdager. Demografiske og kulturelle forhold virker inn på hvilke kulturuttrykk som verdsettes, og samfunnsøkonomiske forhold og politiske beslutninger på nasjonalt nivå har betydning for kommuneøkonomien og -politikken. Slike overordnede strukturer påvirker barn og unges oppvekst, både når det gjelder skole og fritid, og har også betydning for kulturskolens virksomhet og rolle. Gjennomgangen nedenfor beskriver noen hovedtrekk ved barn og unges oppvekst og fritid i dag som også kaster lys over kulturskolens samfunnsoppdrag og forutsetninger.

I løpet av de siste tiårene har det skjedd en digital revolusjon, og ulike former for skjermaktiviteter spiller en betydelig større rolle i ungdoms fritid (Vaage 2008, 2013). Den digitale utviklingen skjer raskt og har konsekvenser på ulike nivå – institusjonelt, organisatorisk, relasjonelt og individuelt. Denne utviklingen innebærer at barn og unge i dag søker informasjon og kommuniserer på helt andre måter enn barn gjorde for bare få år siden. Barns digitale samspill med hverandre, foreldre og omverden for øvrig utgjør slik sett en sentral del av deres hverdag som er helt annerledes enn

oppveksten til tidligere generasjoner. At barn og unge i dag har vokst opp med internett og dataspill, og aldri har opplevd en ikke-digital verden, innebærer også at interaktivitet og medvirkning ikke bare ses på som en mulighet, men som en selvfølge (Balling 2011, Ebermann et. al. 2016, Jenkins og Bertozzi 2008). Den teknologiske utviklingen innebærer dermed også at barn og unge har andre erfaringer, opplevelser, referanser og forventninger, samtidig som den samme utviklingen har endret vilkårene for produksjon og formidling av kunst og kultur. Spill, strømmetjenester og deling av tekst, musikk og visuelle uttrykk i sosiale medier er en sentral del av hverdagen (Hylland og Haugsevje 2016). Dette innebærer også at barn og unge møter, forstår, bruker og skaper kunst og kultur på nye måter. Det kan også tenkes at mer sted- og tid-bundne aktiviteter – som kulturskolens tilbud – endrer betydning. Ungdoms bruk av nye medier og ny teknologi, bruk av apper og nettverksbaserte digitale verktøy krever kanskje at kunst-/musikkpedagoger må forholde seg til nye teknologiske trender for å holde seg oppdatert, interessant og attraktivt i ungdomskulturen. Særlig på musikkfeltet har digitale teknologier fundamentalt endret produksjon, deling, undervisning og læring (Ruthmann og Mantie 2017).

At barn og unge lever ut mye av sin sosiale tid på internett innebærer også nye former for fellesskap, som også er mindre tid- og stedavhengig. Flere har tilgang til kunnskap og informasjon, uavhengig av hvor man er i verden, flere kan få mulighet til å få kontakt med likesinnede på nye måter, og lokal tilhørighet endrer betydning (Mjøs 2013). Slik skapes nye samhandlingsformer, nye sosiale skiller oppstår og andre brytes ned. For barn og ungdom som har hatt problemer med å finne seg til rette blant jevnaldrende på skolen og i det fysiske nærmiljøet, kan nettet være en alternativ arena for vennskap og for å treffe likesinnede. Samtidig, når ungdom er sosiale på nett, gjelder dette i hovedsak omgang med personer som de også treffer på andre arenaer. Selv om mange ungdommer har nære venner de utelukkende har kontakt med via nettet, er i all hovedsak de man har kontakt med på sosiale medier de samme som man treffer i «den virkelige verden» (Bakken 2018).

Selv om en stor andel av dagens unge bruker fritiden sin på ulike former for skjermaktiviteter spiller altså fysiske møter fortsatt en stor rolle (ibid.). Slike fysiske møter foregår, i tillegg til skole, i stor grad gjennom organiserte fritidsaktiviteter. I Norge er andelen barn og unge som deltar i organiserte fritidsaktiviteter stor, sammenliknet med andre land. I følge Ungdata-undersøkelsen deltar to tredjedeler av alle ungdomsskoleelever og omtrent halvparten av alle videregående skoleelever i organiserte fritidsaktiviteter. Kun *en* av ti ungdommer på ungdomsskolen og videregående har ikke vært med i en organisasjon, klubb eller lag etter fylte 10 år (Bakken 2016). Deltakelse i organiserte idrettsaktiviteter er vanligere enn å delta i organiserte kulturaktiviteter, men felles for både idretts- og kulturaktiviteter er at deltakelsen synker med alderen. Studier som har undersøkt barn og unges deltakelse i fritidsaktiviteter viser at ungdom fra lavere sosiale lag er underrepresentert i organisasjonene. Enten fordi de aldri har vært med, eller fordi frafallet er betydelig høyere blant ungdom fra lavere sosiale lag enn blant ungdom i høyere sosiale lag. Deltakelse i organiserte kulturaktiviteter som kulturskoler, kor, korps og orkester har særlig skjev rekruttering; fritidsklubber og ungdomshus appellerer i størst grad til ungdom med lav sosioøkonomisk status. Også i idretten, som organiserer flesteparten av ungdommene, er rekrutteringen svært skjev. Foreldres økonomi har størst betydning, men også kulturelle faktorer, innvandrerstatus, og nabolag og tilknytning til skolen ser ut til å ha betydning (Lie Andersen og Bakken 2018).

Det er også sammenheng mellom kjønn og deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Deltakelsen i organisert idrett er omtrent like stor blant gutter og jenter, men i ungdomssårene er det flere jenter enn gutter som slutter. Det er også tydelige sosioøkonomiske forskjeller i rekruttering til og frafall fra organisert idrett – barn og unge fra lavere sosiale lag er underrepresentert (Bakken 2019). Det generelle bildet er at andelen som er med i organiserte aktiviteter, enten det er kultur eller idrett, synker med alderen. Gutter er litt oftere med i idrett og i fritidsklubber, mens jenter oftere deltar i religiøse foreninger, korps og kulturskole (Bakken et al. 2016). Barn og unge med høy sosioøkonomisk bakgrunn deltar oftere i både idrettslag, organiserte musikkaktiviteter og

kulturskoler enn barn og unge fra lave sosiale lag. Utslagene sterkere for organiserte kulturaktiviteter; det er omtrent dobbelt så mange blant ungdom i familier med høy sosioøkonomisk status som er med i disse aktivitetene, sammenliknet med lavstatusgruppene (Bakken et. al. 2016).

At så stor andel av dagens barn og unge driver med organiserte fritidsaktiviteter kan også ses i sammenheng med at voksenorganisert aktivitet eller profesjonalisert lek har blitt verdsatt som en viktig del av norske barn og unges oppvekst generelt, både i barnehage, skole og på fritida (Kitterød og Bringedal 2012). Forskning har dessuten vist at organiserte fritidsaktiviteter ofte ledes og organiseres av voksne som vektlegger læring og akademisk suksess, og at dette går på bekostning av spontan og egendreven lek med venner i nabolaget (Miller og Almon 2009, Nicolopoulou 2010).

Mye av forskningen på barn og unge i Norge viser et sammensatt bilde av at skolemestring, forbindelser til nærmiljø og boforhold og deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter er viktig for sosial inkludering og fellesskap (se f.eks. Sosiologi i dags temanummer nr. 3-4/2016, Ungdom). Tilsvarende tegner Ungdata-undersøkelsene et bilde av «en veltilpasset, aktiv og hjemmekjær ungdomsgenerasjon». «[...] De aller fleste ungdommer trives og er godt fornøyd med foreldrene sine, med vennene sine, med skolen de går på, og med lokalmiljøet der de bor» og «de aller fleste har en aktiv fritid der sosiale medier, dataspill, trening, organiserte fritidsaktiviteter, skolearbeid og samvær med jevnaldrende preger hverdagen.» Samtidig – nå som før er det barn og unge som av ulike grunner faller utenfor; barn som har vokst opp i Norge uten å lære godt nok norsk, barn av fattige foreldre, unge som dropper ut av videregående skole og unge uføre. Både politikken rundt og forskningen om barn og unges oppvekstvilkår har i stor grad vært preget av bekymring for det å falle utenfor – marginalisering og kriminelle løpebaner. De senere årene har fokuset særlig vært rettet mot et ønske om at unge skal ha gode hverdagsliv som grunnlag for å gjøre selvstendige livsvalg, men også hva som fremmer fellesskap og inkludering (Hyggen og Stefansen 2016).

Barrierene for deltakelse i ulike fritidsaktiviteter kan være mange og sammensatte. Det kan handle om alt fra fysisk tilgjengelighet og geografisk avstander; privatøkonomi; mental og fysisk helse; om man er gutt eller jente; arbeidstid, familieliv og tidsklemmeproblematikk; kulturforskjeller og utdanningsulikhet (Mangset og Hylland 2017). Innenfor kultursosiologien har man særlig vært opptatt av sammenhenger mellom sosial og kulturell bakgrunn og kulturkonsum og -deltakelse. Da har det ofte blitt lagt vekt på foreldres utdanningsnivå som en av flere indikatorer på det Bourdieu betegner som kulturell kapital. Begrepet kulturell kapital har da blitt brukt til å forklare hvordan samfunnets verdsetting av høyere utdanning, språkferdigheter og kjennskap til kunst og kultur også innebærer en opprettholdelse og reproduksjon av sosial ulikhet (Bourdieu et. al. 1979). Etnisk bakgrunn er en annen faktor som har betydning for opprettholdelse av sosiale skillelinjer og for i hvilken grad man deltar i ulike fritidsaktiviteter, enten det dreier seg om idretts- eller kulturaktiviteter (Bakken 2018, Hylland og Haugevje 2019). Selv om fritidsaktiviteter ofte sees på som en arena for fellesskap og likhet, der sosiale skillelinjer brytes ned, kan de altså tvert imot virke ekskluderende og bidra til å reprodusere sosial ulikhet. Selv om Norge er et av landene med minst sosial ulikhet, er også vårt samfunn preget av at forskjellene mellom de laveste og høyeste inntektene øker, og stadig flere barn vokser opp i fattigdom.

Et annet relativt nytt trekk er at dagens barn og unge vokser opp med, og er eksponert for, et større mangfold av kulturuttrykk, språk, etnisiteter og religioner enn tidligere generasjoner. Større kulturelt mangfold innebærer også endringer kulturelle og kunstneriske uttrykk. Grenser flyttes, nye kunstuttrykk og sjangre blandes sammen og nye oppstår (Gripsrud 2002). Hvordan kulturskolen skal forholde seg til nye kulturelle og estetiske trender som ellers preger barn og unges oppvekst er et sentralt spørsmål i denne sammenhengen. I hvilken grad, og hvordan, skal kulturskolen balansere mellom å tilby opplæring i populære «mainstream» kunst- og kulturuttrykk på den ene siden og smalere eller mer tradisjonelle og eventuelt truede kunstuttrykk på den andre siden? Det er blant spørsmålene som diskuteres på bakgrunn av empirien vi har innhentet i dette

kunnskapsgrunnlaget. Og som vi skal komme tilbake til i løpet av denne rapporten, ser vi den samme tendensen i kulturskolen – tilbudet i mange kulturskoler gjenspeiler, i hvert fall i en viss grad, utvidelsen av kunst- og kulturuttrykk. Om dette også innebærer at kulturskolen blir attraktiv for flere og dermed innebærer en demokratisering av tilbudet – at flere barn og unge fra ulike samfunnsjikt tar del i tilbudet, er et annet spørsmål.

3.2 KULTURskolen

Kulturskolen kan ses på som et kunstfelt i miniatyr, fordi den preges av mange av de samme målsettingene, verdisystemene og spenningene. Det innebærer også at mange av de mest sentrale begrepene og perspektivene fra kulturpolitisk forskning og kunstsosiologisk forskning også er sentrale for kunnskapen om kulturskolen. I dette delkapitlet presenteres først kulturskolen kulturpolitiske kontekst, etterfulgt av en gjennomgang av kulturpolitisk forskning om barn og unge. Deretter ser vi nærmere på ulike syn på målgruppen barn og unge i kulturpolitikken og i kunst – og kulturfeltet. Til sist presenteres kunnskap som har betydning for å forstå den nest viktigste gruppen i kulturskolen – nemlig om kulturskolelærerne.

3.2.1 Kulturpolitisk kontekst – demokratisering av kulturen

Kunnskap om kulturskolen innebærer også kunnskap om den kulturpolitiske konteksten. Fra de første musikkskolene etablerte seg på 1950-tallet har barn og unge utviklet seg til å bli en sentral målgruppe i norsk kulturpolitikk (Haugsevje et. al. 2015, Hylland et. al. 2011). I tillegg til etableringen av musikkskolene og senere kulturskolene har Rikskonsertene, Den kulturelle Skolesekken (DKS) og en rekke ulike satsinger i Kulturrådet stått sentralt i denne utviklingen. I dag finnes et bredt spekter av offentlige ordninger og tiltak for å fremme ulike kunst- og kulturtilbud for barn og unge – både som publikummere og som deltakere. Den kulturpolitiske satsingen i Norge har vektlagt å gi barn og unge tilgang til kunst og kulturopplevelser som publikummere og som egenaktivitet (Hylland og Haugsevje 2019, Simonsen et. al. 2008). Dette er fortsatt gjeldende, og i den ferske Stortingsmeldingen *Kulturens kraft* (Kap 11.1) står det blant annet at:

Kunst og kultur kan gi barn og unge opplevelser og eit rom for ytring som har identitetsbyggjande kraft i livet til den enkelte. Barn og unge skal også bli publikum, kulturprodusentar og kunstnarar i framtida.

Her ser vi at tosidigheten i målsettingen bak barn og unges deltakelse i kulturskolen gjenspeiles; kulturpolitikken legger til rette for både kunstnerisk utfoldelse for alle som ønsker det og gi mulighet til kunstnerisk fordypning og talentutvikling med sikte på framtidige kunstnerkarrierer. Under overskriften «Danning og demokratibyggning» står det blant annet videre at «[...] *alle* barn og unge skal ha tilgang til eit kulturtilbud med høg kvalitet, aktualitet og relevans, og få høve til å delta og utfalde seg i eit fritt og uavhengig kulturliv». ¹¹ Demokratisering av kulturen har vært et kulturpolitisk mål med relativt lange tradisjoner både i Norge og i andre land. Helt tilbake til 1960-tallet er det gjennomført en rekke studier som dokumenterte sosiale skjevheter i tilgangen til kulturtilbud, med påfølgende kulturpolitiske tiltak for utjevning. Oppfølgende undersøkelser har imidlertid vist at de sosiale skjevhetene langt på vei består. Dette viser også *Kulturutredningen 2014* til, blant annet når de peker på at kulturskolen må videreutvikle et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn. Målet om demokratisering finner

¹¹ Vår kursivering.

vi også igjen i Norsk kulturskoleråds rammeplan «Mangfold og fordypning», blant annet gjennom visjonen «Kulturskole for alle». Et sentralt spørsmål er imidlertid om det er *mulig* å demokratisere kulturen. Og dersom det ikke er mulig – hvilken betydning det har for legitimeringen av offentlige kulturpolitikk (Mangset og Hylland 2017). Tilsvarende spørsmål kan stilles når det gjelder kulturskolen: Er en kulturskole for alle et realistisk mål? Og dersom det ikke er det – hvilken betydning har det for legitimeringen av den offentlige kulturskolen?

I *Kulturens kraft* (kap 11.1) heter det også at «[k]ultursektoren har eit ansvar for å inkludere barn og unge og leggje til rette for at dei kan delta i samfunnet» og at «barn og unge bør møte kunst- og kulturuttrykk som representerer eit mangfald av erfaringar, mellom anna for å motverke kulturelt utanforskap». Å gi kunst og kultur mening i en større samfunnsmessig kontekst, for eksempel for å fremme sosial inkludering og forebygge utenforskap, kan ses på som en måte å legitimere kulturpolitikken (Mangset og Hylland 2017). Siden 1980-tallet har forskere betegnet slik legitimering som instrumentell kulturpolitikk (Arnestad 1989, Mangset 1992, Røyseng et. al. 2007, Vestheim 1994). Både i nasjonal- og lokal kulturpolitikk er det utallige eksempler på at kunst og kultur brukes med sikte på å nå politiske mål på andre samfunnsområder, som for eksempel på helse og velferdsområdet, i ulike lokale og regionale utviklingsprosjekter, for styring av næringsliv og i skolesammenheng (Røyseng 2016).

Å bruke kunst og kultur som redskap til å oppnå eksterne mål blir gjerne satt opp imot det som i kunstsosoiologisk sammenheng blir beskrevet som det fremste idealet på kunstfeltet, at kunsten skal være *autonom*. Å forstå kunsten som autonom innebærer nemlig at den ikke skal ha andre formål enn kunsten selv (Bourdieu 2000 [1993]). I følge den franske sosiologen Pierre Bourdieu, og mange kunst- og kultursosiologiske studier fra senere tid, består kunstfeltet av et hierarki av kunst, kunstnere og kunstinstitusjoner der den (antatt) autonome kunsten er plassert øverst. Jo synligere andre formål enn kunsten selv er, desto lavere i kunstfeltets hierarki plasseres den (ibid, Börjesson et. al. 2012, Røyseng 2007). Skal man være tro mot idealet om kunstens autonomi vil tilpasning til utenomkunstneriske forhold innebære at kunsten ikke lenger er fri – den er ikke lenger autonom. For eksempel betraktes kunst og kultur for barn og unge i deler av kunstfeltet som annenrangs, fordi det krever en form for (pedagogisk/barnefaglig) tilpasning til en spesifikk målgruppe (Hylland et. al. 2011, Haugsevje et. al. 2015, Hylland og Haugsevje 2019). Et spørsmål er om dette også fører med seg endringer i hvordan barn og unge omtales og skapes i den kulturpolitiske diskursen, og er dermed også relevant for å forstå konteksten rundt kulturskolens målgruppetenkning. Autonomibegrepet er i denne rapporten også nyttig for å forstå andre mekanismer, motsetninger og maktkamper som utspiller seg på kulturskolefeltet. For eksempel i hvilken grad smale og mindre populære tilbud skal prioriteres foran brede og populære tilbud eller hvordan ulike lærerroller i kulturskolen verdsettes.

3.2.2 Kulturpolitisk forskning om barn og unge

Med framveksten av kulturpolitikk for barn og unge som et eget område, har kunst og kultur for denne målgruppen også utviklet seg til å bli et eget kunnskapsområde. Denne forskningsbaserte kunnskapen har i hovedsak hatt sitt utspring i tre ulike tradisjoner: 1) (kunst)pedagogikken med vektlegging av barnet og barnets møte med kunst, 2) estetikken eller en kunstfaglig fagtradisjon, med vektlegging av kunstens møte med barnet, og 3) kultursosiologien, der kulturfeltets organisering av arbeidet med barn og kunst, og kulturpolitisk ideologi og praksis har vært sentralt. De faglige tradisjonene som denne kunnskapsutviklingen har vært preget av har i varierende grad vært i dialog med hverandre (Hylland og Haugsevje 2019). I denne studien er det særlig punkt 1 og 3 over som legges til grunn.

At kulturpolitikken for barn og unge skal utvikle seg i tråd med et oppdatert kunnskapsgrunnlag har vært en ambisjon for myndighetene, noe denne rapporten også er et eksempel på. Kunnskapsgrunnlaget for den norske kulturpolitikken springer først og fremst ut av konkrete kulturpolitiske prosjekter. Likeledes er en vesentlig del av den forskningsbaserte kunnskapen om kulturpolitikk på barn- og unge-feltet resultat av utredninger om og evalueringer av slike prosjekter. Diskusjoner om forholdet mellom kunst, kvalitet, formidling og barn har derfor ofte vært ført i tilknytning til konkrete kulturpolitiske tiltak på området.

Mange kulturpolitiske tiltak på feltet kunst for barn og unge er både blitt satt i verk og evaluert i regi av Norsk kulturråd (jf. Berge 2018, Borgen 2001, 2003, 2005, Haugsevje et. al. 2015, Hylland et. al. 2009, Hylland et. al. 2011, Simonsen et. al. 2008). I disse arbeidene, som alle er kvalitative og i hovedsak er utført av kunstsosionologer og kulturvitere, har sentrale tema blant annet vært forholdet mellom kunst, kvalitet, formidling og egenaktivitet. Evalueringene og utredningene viser at det kulturpolitiske arbeidet og de konkrete tiltak eller prosjekter gjerne har en kombinasjon av formål. I flere prosjekter og satsinger har man f.eks. ønsket både å øke tilgangen på kunst og kultur av høy kvalitet, og å heve den generelle statusen til kultur for barn og unge. Dette har også vært blant hovedtemaene i forskningen på Den kulturelle skolesekken (DKS), som står i en særstilling både som kulturpolitisk tiltak og for kunnskapsutviklingen om kunst for barn og unge. DKS og litteraturen om dette tiltaket utgjør også en relevant bakgrunn for kunnskapsutviklingen på kulturskolefeltet, særlig når det gjelder forbindelsene mellom det estetiske og pedagogiske perspektiver.

Bamford (2012) peker på at det i Norge har vært en utvikling i retning av at kulturskolene samarbeider stadig mer med grunnskolene. Likevel er antallet kulturskoler som har tette og gode bånd til grunnskolen, fortsatt ganske lavt i Norge. Forskningsinteressen for samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole synes likevel stigende. Det har vært flere studier som har studert samarbeid mellom grunnskole og kulturskole i Norge (Danielsen og Johansen 2012, Kalsnes 2012, 2014). I studiene tar diskusjonene ulike retninger og handler om et yrkesfelt i endring, og utfordringer nye musikkklærroller kan få for musikkpedagogisk utdanning. Kalsnes (2014) argumenterer for å inkludere grunnskolen som likeverdig samarbeidspartner når kunst og kulturformidling skal skje på skolens arena, fordi kompletterende kompetanser legger grunnlaget for et fruktbart samarbeid som kommer elevene til gode.

Forskning på Den kulturelle skolesekken (DKS) har mange likhetstrekk med forskning på samarbeidet grunnskole/kulturskole. Blant annet er spenningsforholdene kunst/pedagogikk, utøving/undervisning og underholdning/ læring, samt ulike samarbeidsmodeller, like sentrale når det gjelder grunnskole og DKS, som når det gjelder grunnskole og kulturskole (Borgen 2014, Breivik og Christophersen 2013, Digranes 2009, Holdhus 2014). Borgen (2014: 139) beskriver tre modeller for samarbeid mellom Den Kulturelle Skolesekken og grunnskole; en integrert modell, en ekstern modell og en partnerskapsmodell. I en integrert modell er samarbeidet nærmest sømløst og foregår i tett tilknytning til skolen og de ulike skolefagene. I en ekstern modell gjøres aktørene utenfor skolen nærmest til leverandører av tjenester og kunnskap som skolen behøver og mottar, men som skolen verken har myndighet eller ansvar for, og der kvalitetsbedømmelse i stor grad legges til de eksterne.

I en partnerskapsmodell er ansvaret klart definert og fordelt mellom samarbeidende aktører fra ulike sektorer, og samarbeidet foregår gjerne som tidsbegrensede prosjekter. I nordisk sammenheng, er det gjort undersøkelser om samarbeidet mellom kulturskolen og skolen i både Sverige (Glasare 2016) og mellom musikkskolen og grunnskolen i Danmark (Holst 2013). Det finnes også noen få studier som direkte eller indirekte omhandler ledelse i samarbeid mellom skole og kulturskole. Kalsnes (2012) hevder at samarbeid og forankring på ledelsesnivå er en forutsetning for samarbeidet

mellom kulturskole og grunnskole. Blant annet for å kunne legge til rette for både praktisk, tids- og ressursmessig forhold. Hun sier at «med innarbeidede samarbeidsrutiner både på leder- og lærernivå vil felles prosjekter ikke lenger representere noe ekstraordinært i skolehverdagen, men utgjøre en selvfølgelig del av den faglige virksomheten i begge skoleslag» (ibid.: 43). Emstad og Angelo (2015) peker på lederne som nøkkelpersoner for å bygge legitimitet for samarbeid mellom grunnskole og kulturskoler, og sier videre at ledere kan forsterke samarbeidet gjennom verdiforankring i både lokalsamfunnet, hos skoleleiere og i begge skoleslag.

Glasare (2016) peker på en rekke forutsetninger for at samarbeidet skal fungere, deriblant betydningen av ledelse. Et godt samarbeid preges av stabilitet og kontinuitet, gjensidig respekt og forståelse for hverandres virksomhet og en ledelse som skaper gode forutsetninger for samarbeid. Samarbeidet påvirkes av ulike faktorer, som for eksempel organisatoriske hindre som tid til planlegging og økonomi, negative holdninger til estetiske fag i skolen, ulike holdninger til kulturskolens deltakelse i skolen og ulikheter i kultur og pedagogiske arbeidsmåter (ibid.).

Telemarksforskning har tidligere oppsummert hovedtrekkene i evaluerings- og utredningslitteraturen som har omhandlet DKS i åtte hovedpunkter (se Hylland et. al. 2011: 16ff). Hovedsakelig dreier disse seg om kunst- og kultur der barn og unge er tilskuere, og mindre om kunst- og kultur*deltakelse*. Noen av punktene er likevel relevante for et kunnskapsgrunnlag om kulturskolen:

- Målet om å utvikle kvalitetsbegrepet i kunst for barn og unge, samt å bidra til en viss *operasjonalisering* av hva denne kvaliteten består i har stått sentralt i kunnskapsutviklingen. Med andre ord: gi et svar på spørsmålet om hva som er bra kunst for barn og unge.
- Barn og unge har blitt langt mer synlige som kulturpolitisk målgruppe. Dette er både med på å synliggjøre dem, samtidig som forståelsen av barn og unge som en *annerledes* målgruppe forsterkes.
- Kunstaktører har vist til dels liten interesse for betydningen av kunnskap om barn i forhold til kunst rettet mot den målgruppen.
- Samarbeid mellom og samforståelse på tvers av pedagogiske og kunstneriske perspektiver er en løpende utfordring.
- Kunstnere som har kompetanse på og forståelse for samspill med barn kan skape svært gode kunstmøter og resultater.

Samtidig som vi bruke denne kunnskapen i våre analyser, vil vi, gjennom våre empiriske analyser, stille slike synteser i et kritisk lys og undersøke i hvilken grad de gjør seg gjeldende på kulturskolefeltet.

3.2.3 Barn som målgruppe

I et av avsnittene over beskrev vi at kunst for barn og unge i deler av kunstfeltet oppfattes å ha levere status enn annen kunst. Men det er verdt å understreke at motstanden mot målgruppetenkning er relativt marginal. I kulturpolitikken har tvert imot barn i flere tiår vært løftet fram som hovedpersoner. Helt siden Kulturrådet mot slutten av 1980-tallet etablerte en avsetning til kultur for barn og unge, var det med et todelt formål om å på den ene siden sikre barn og unges tilgang til profesjonell kunst og kultur, og på den andre siden gi dem muligheter for egen kunstnerisk og kulturell utfoldelse (jf. Simonsen et. al. 2008: 10).

At det meste av kulturtilbudet til barn og unge har, innenfor ulike kulturpolitiske rammer, i stor grad vært definert av voksne kunstnere, kuratorer, formidlere og kulturarbeidere kan tolkes som en form for paternalisme (Hylland 2014, Svendsen 2013). Med paternalisme menes en

formynderpraksis, der noen overstyrer noen andres selvbestemmelsesrett på en 'faderlig' måte, fordi man antar at denne personen ikke er i stand til å forvalte seg selv. Dette innebærer også at barn ofte har hatt rollen som passive mottakere av kunst og kultur som profesjonelle har ansett som egnet, relevant og utviklende for dem. De siste årene har imidlertid det tradisjonelle maktforholdet mellom voksen kulturprodusent og ung kulturkonsument blitt utfordret av nye og – iallfall tilsynelatende – demokratiserende praksiser, der barn *myndiggjøres* gjennom en mer aktiv rolle, både i produksjon og formidling av kunst og kultur. Å invitere barn med som medskapere sammen med profesjonelle aktører har blitt stadig vanligere. I mediekulturen har barn dessuten en mer aktiv rolle og tilsynelatende større innflytelse enn tidligere. Dette kan beskrives som en bevegelse fra kultur *for* barn, til kultur *med* barn og, stadig oftere, til kultur *av* barn (Balling 2011: 14).

Vektleggingen av barn og unges deltakelse og medvirkning er med andre ord noe som representerer en økende tendens i kunstfeltet generelt (Bishop 2012, Hovik 2014: 43). Tilsvarende er involvering, deltakelse, medvirkning, medskapning, interaktivitet begreper som i senere tid stadig oftere har dukket opp i ulike sammenhenger på kunst- og kulturfeltet, så vel som på andre samfunnsområder. Hva det innebærer i praksis er ikke alltid konkretisert og forståelsen av hva det kan bety varierer også mye.

Begrepene myndiggjøring og paternalisme kan blant annet ses i lys av hvordan barn og barndom har blitt forstått gjennom historien (Ariès 1980, Schrumpf 2005). Historikere har blant annet pekt på at synet på barnet endret seg fra *becomings*, der barnet beskrives som en passiv mottaker, til *beings*, der barnet ses på som kompetent og aktivt (Bae 2005, Balling 2011, Heggli 2004, Sommer 2003). Videre har ulike forestillinger om aldersgrupper vært rådende – for eksempel om hva som kjennetegner og skiller barndom, voksendom og alderdom. Spørsmålet om i hvilken grad slike skiller er under forvitring har også blitt diskutert (Fjord Jensen 1991, Gillis 1987, Heggli 2004). Hvilken forståelse man har av barnet har også påvirket hvordan det legges til rette for barns møter med kunst og kultur (Guss 2001, Hovik 2014, Mouritsen 1996, Nagel 2013).

3.2.4 Kulturarbeidslivet – kunstner og kulturskolelærer

Hittil i dette kapitlet har vi fokusert på kulturskolens primære målgruppe – barn og unge. For at barn og unge skal kunne delta i kulturskolen, trengs kulturskolelærere. I et kunnskapsgrunnlag om kulturskolen trengs følgelig også kunnskap om denne yrkesgruppen. Hva som kjennetegner dem, hva slags kompetanse de besitter og hvilke roller de har.

Blant de som jobber i kulturskolene er det mange med kunstfaglig utdanning – innenfor alle kunstområder – visuell kunst, musikk, scenekunst, litteratur, film m.m. Å kombinere egen kunstnerisk virksomhet med undervisning i kunstfag, er ganske vanlig, ofte fordi inntektene fra det kunstneriske arbeidet ikke strekker til (Heian et. al. 2008: 116, Heian et. al. 2015). Det er også vanlig å kombinere kunstneryrket med annet type kunstnerisk tilknyttet, eller ikke-kunstnerisk arbeid.¹² Kunstnere omtales derfor ofte som mangesylsere (jf. bl.a. Bille et. al. 2017, Casacuberta og Gandelman 2012). Selv om annen type arbeid i mange tilfeller kan være noe kunstnere ønsker og liker å ha, i tillegg til sitt ordinære kunstneriske virke, er kilden til ekstra inntekt en viktig motivasjon. Faktisk er flertallet av norske kunstnere avhengig av andre inntektskilder. Jevnt over har kunstnere lave inntekter, betydelig lavere enn andre yrkesaktive. Men inntektsnivået varierer

¹² *Kunstnerisk tilknyttet arbeid* er arbeid som forutsetter en kunstnerisk kompetanse, uten å være direkte kunstnerisk arbeid. Undervisning i kunstfag, for eksempel i regi av kulturskoler, videregående skoler og høyere utdanning i kunstfag, er et typisk eksempel på kunstnerisk tilknyttet arbeid. *Ikke-kunstnerisk arbeid* omfatter arbeid i alle arbeidsmarkeder utenfor kunstfeltet.

mye mellom kunstnerne – noen få har høye inntekter, mens de fleste tjener relativt lite på kunsten sin. Visuelle kunstnere, som billedkunstnere og kunsthåndverkere er kunstneryrkene med lavest inntekter, etterfulgt av dansekunstnere. Skuespillere og noen typer musikere er blant kunstneryrkene med høyere kunstneriske inntekter. Ulikheten er stor mellom kunstnergrupper, men også innenfor kunstnergruppene. Fast ansatte, som en del skuespillere og orkestermusikere, har jevnt over betydelig høyere inntekter enn selvsysselsatte kunstnere (frilansere og selvstendig næringsdrivende) (Heian et. al. 2015). Mannlige kunstnere har jevnt over høyere inntekter enn kvinnelige kunstnere innenfor samtlige kunstnergrupper. Det skyldes mange av de samme forholdene som kjønnet inntektsulikhet på andre yrkesområder, først og fremst at kvinner og menn rekrutteres inn i ulike utdanninger som gir et kjønnsdelt arbeidsmarked. Som i andre yrker er det også noen kunstneryrker som er manns- og kvinnedominert. Typiske kvinnekunstneryrker er kunsthåndverker og dansere, mens menn er i flertall blant forfattere og komponister (Heian 2018). Kulturskolen er en av de viktigste rekrutteringsarenaene til kunstneryrkene. Dersom kjønnsbalanse og -likhet på kunstfeltet skal være et mål, vil kunnskap om hvordan rekruttering skjer i kulturskolene være viktig.

Trekkene ved kunstneres arbeids- og inntektsforhold som er skissert over er for øvrig også velkjente fra internasjonale undersøkelser (se f.eks. Alper og Wassall 2006, Börjesson et. al. 2012, Menger 2006). De lave inntektene har konsekvenser for i hvilken grad kunstnerne er dekket av offentlige ytelser som sykepenger, foreldrepenger og alderspenger, og mange opplever at fremtiden er økonomisk usikker (Heian et. al. 2008, Heian et. al. 2015, Heian 2018). I tillegg til å både spe på lave kunstneriske inntekter, bidrar det å være for eksempel offentlig ansatt kulturskolelærer dermed til større forutsigbarhet og lavere økonomisk risiko.

Kulturskolene i Norge utgjør med andre ord et viktig arbeidsmarked for kunstnere som har behov for en ekstra inntektskilde. Særlig blant musikere er kulturskolelæreryrket utbredt, men også i blant andre kunstnere er dette vanlig. Med andre ord er mange kulturskolelærere også skapende og/eller utøvende kunstnere. I følge Nicolaisen og Bråthen (2012) sin studie av frivillig deltid i ulike yrkesgrupper, blant annet musikere, er dette en viktig grunn til at musikkklærere i kulturskolen ofte har deltidsstillinger. Også i en del andre yrker er frivillig deltidsarbeid relativt vanlig, men hovedsakelig er begrunnelsen at en ønsker å bruke mer tid på barn, familie, hjem og fritid. Dette kan også være tilfelle for kulturskolelærerne, særlig med tanke på at arbeidet ved kulturskolen hovedsakelig foregår på ettermiddag, kveld og i helger. En annen viktig grunn til at kulturskolelærere som regel har deltidsstillinger er at elevgrunnet ikke er stort nok til å fylle en full stilling. Å kombinere flere kulturskolelærerstillinger i ulike kommuner for å komme opp i full stilling, er derfor utbredt. Ønsket om større stillinger ser ut til å øke med alderen – ønsket om å jobbe som frilansmusiker var høyst blant de yngste musikerne, ifølge Nicolaisen og Bråthen (ibid.). Med andre ord kan deltidsarbeidet være både frivillig og ufrivillig, og er gjerne knyttet til ulike livsfaser, for eksempel at det kan være mer krevende å jobbe fulltid i når man har små barn.

En konsekvens av deltidsarbeid, særlig med små stillinger, er at man ikke opparbeider seg fulle pensjonsrettigheter. Deltidsansettelse som kulturskolelær kan bidra til å redusere økonomisk risiko blant selvsysselsatte kunstnere, men små stillinger gir altså ikke fulle rettigheter i Folketrygden. Dette har det generelt vært liten bevissthet rundt blant kulturskolelærere (Nicolaisen og Bråthen 2012). Kunstnerundersøkelsene viser dessuten at kunstnere som er frilansere og selvstendig næringsdrivende og/eller har små stillinger i liten grad har fulle pensjonsrettigheter eller andre offentlige ytelser som dagpenger, sykepenger og foreldrepenger (Heian et. al. 2008, Heian et. al. 2015).

3.3 kulturSKOLEN

Dette kapitlet gir en tematisk oversikt over eksisterende forsknings- og fagkunnskap om kulturskolen. Kapitlet starter bredt, om kunst og kultur i opplæringen, og fokuserer videre på temaer som er sentrale i eksisterende forskning. Det aller meste som er skrevet om kulturskolen handler om musikkundervisning, er skrevet av musikkforskere, publisert i musikkpedagogiske kanaler, og anvendt som pensum i musikkpedagogiske utdanninger. Dette har sin naturlige forklaring i at musikkskole og instrumentpedagogisk utdanning er kulturskolens historiske bakgrunn; faglig, institusjonelt og politisk. Det betyr imidlertid at det så langt er en vesentlig mangel på kulturskoleorientert forskning med bakgrunn i andre fagfelt som visuelle kunsthøgskole, sirkus, dans og drama/teater. Det finnes imidlertid noen hederlige unntak, f.eks. Østern (2014), Østern og Moxness (2017) og Frisch (2010), Ulrichsen (2017), og det er i dag en økt interesse for kulturskole fra også andre kunsthøgskole og fra fag og forskningsområder som pedagogikk, skoleutvikling og ledelse.

3.3.1 Kunst og kultur i opplæringen

Barn og unge møter kunst og kultur i opplæringen gjennom barnehage, grunnskole, kulturskole, frivillig kulturliv og videregående skole. Av disse arenaene er det kun grunnskolen som møter «alle». Her benevnes fagene *musikk* og *kunst og håndverk* som kunsthøgskole innenfor praktisk-estetiske fag. I barnehagen er disse to fagene i tillegg til faget drama de tre kunsthøgskole i Barnehagelærerutdanningen som kvalifiserer for barnehagens kunnskapsområde kunst, kultur og kreativitet (K06, Kunnskapsdepartementet 2017). I kulturskolene, på videregående skole og i høyere utdanning fins et mangfold av utøvende, skapende, vitenskapelige og teoretiske kunsthøgskole. Innenfor musikkfaget benevnes disse som spesifikke instrumenter, sjangre, ensembletyper eller som musikkhistoriske og musikkteoretiske emner, innenfor dansefaget som spesifikke sjangre, teknikker eller samtidorientert, innenfor visuelle kunsthøgskole som ulike håndverksfag eller kunsthøgskole, innenfor drama/teater som spesifikke scenefag, og innenfor media/film som spesifikke sjanger- eller teknologiorienterte fag. I læreplaner for grunnskolen kommer det til uttrykk hvordan sang- og musikkfaget er blitt begrunnet som religionsoppdragende og/eller nasjonsbyggende, som sangmetodisk og stemmepleiende fag, for note- og gehørtrening, og etterhvert som et fag med transfer-effekter, dvs. instrumentelle virkninger for en rekke utenom-kunsthøgskole og sosiale mål.

Samarbeid mellom grunnskole/barnehage og kulturskole

Samarbeid mellom grunnskole, kulturskole og det frivillige/profesjonelle kulturliv omtales og intenderes, som vi alt har vært inne på, i en rekke politiske meldinger, utredninger og strategidokument fra 1990-tallet og fremover. Planverk for kulturskole og planverk for grunnskole har begge en uttalt forventning om slikt samarbeid. Fra tidlig 2000-tall betegner begrepet *kulturskolen som lokalt ressurscenter* politiske intensjoner om å samordne kunst- og kulturoplæringene i kommunene. Slike samarbeidspraksiser er realisert på mange vis i landets kommuner. Ett forsøk på å typologisere de mange samarbeidsmodellene på er å sortere i *integrerte* modeller, *eksterne* modeller og *partnerskapsmodeller* (Borgen 2014, Emstad og Angelo 2017). Disse modellene handler om hvor tett sammenvevd de to skoleslagene er, og hvordan de fordeler ansvar, myndighet og ressurser.

Den første rapporten om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole ble utgitt i 1981, på bakgrunn av prosjektet *Samordnet musikkforsøk* (1974-1981). Dette prosjektet hadde som mål å skape en musikkskole i tett tilknytning til grunnskolen, gjennom kombinerte musikkfagstillinger

og samordning av musikkundervisning (Dalin 1981). Politiske intensjoner om slikt samarbeid blir stadig tydeligere, og nevnes også i en ny stortingsmelding om fornyelse av læreplanverket for kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet). 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. Forskningsinteressen for samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole har økt fra og med 1980-tallet, og er i hovedsak gjennomført med utgangspunkt i musikkpedagogisk utdanning i Norge, Sverige og Danmark (Aglen og Karlsen 2017, Angelo 2015, Bröske 2017, Holst 2013, Kalsnes 2012, 2014, Kuuse 2018, Westby 2017). Disse studiene fokuserer særlig på utfordringer knyttet til endringer i yrkeslivet og derav også i utdanningene, nye yrkesroller som trer frem, og spenningsforhold mellom utøving og undervisning. Også innenfor skoleutvikling og skoleledelsesfeltet er det en økende interesse for forskning om samarbeider mellom grunnskole og kulturskole (Angelo og Emstad 2017, Bjørnsrud og Rønningen 2017, Emstad og Angelo 2015, Kalsnes 2012, Oddane og Wennes 2015, Waagen 2015). Disse studiene fremhever alle betydningen av ledelse, og påpeker at samarbeid mellom grunnskole og kulturskole må forankres på ledelsesnivå i kommunene. Samarbeidet mellom kulturskole og barnehage er også gjenstand for forskning (Sæther 2014). Her tematiseres og problematiseres særlig forholdet mellom ulike ekspertiser, og på et hierarki som kan skapes mellom den profesjonelle kunstneren fra kulturskolen og den som har ansvar for barna i barnehagen.

Den eksisterende kunnskapen om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, og mellom barnehage og kulturskole, reiser flere spørsmål. For det første: hva samarbeidet skal handle om, og hvem som skal bestemme det, og for det andre: hva slags kompetanse samarbeidet krever. Behøves det først og fremst kunnskap om barn, elever og lokal kontekst (som grunnskolelærer/barnehagelærer er ekspert på), eller behøves det først og fremst faglig ekspertise (som kanskje kulturskolelæreren har mest av). Dette handler om forståelse av mandat, om kunstsyn, kunnskapssyn og syn på elever og lærere. Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole kan f.eks. iscenesette kunstopplæring som først og fremst orienterer seg mot en *lokalkultur*, om kunstopplæring som først og fremst iscenesetter spesifikk *fagutvikling*, eller det å ta tak i og videreutvikle «global» *ungdomskultur* på en skole (Emstad og Angelo 2017). Disse forståelsene har stor betydning for utforming av mål, innhold, retning, lærerressurser og strukturer i samarbeidene. På politisk nivå synes det dermed vesentlig å diskutere hva slags kunnskap det kunstfaglige samarbeidet mellom grunnskole/barnehage og kulturskole skal forvalte, hva man ønsker at barn og ungdommer opplever og lærer, hvem som synes som de riktige «eksperterne» på det, og hvordan samarbeidet dermed bør organiseres. Selv om kulturskolen poengteres fra medio 1980-tallet og fremover som *et lokalt ressurscenter* for skole, barnehage og kulturliv tydeliggjøres det ikke hva denne ressursen er eller skal være, og for hvem. Dette overlater vesentlige definisjoner, knyttet til betydelige, statlige midler, til skoleeiere, skoleledere, lærere og kunstnere i det kulturskolerelaterte feltet. Denne rapporten vil si noe om hva slags bevissthet som finnes i feltet om dette, og hvilke handlinger som gjøres i dag for å tematisere, diskutere og ta kvalifiserte valg knyttet til samarbeidene.

Samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole begrunnes ofte med at mange grunnskolelærere mangler kunstfaglig kompetanse, og at kulturskolelæreren har en kompetanse som grunnskolen dermed trenger. Dette kan minne om en type bistandsarbeid (Bröske 2017), som kan være verdifull for elever, lærere og skoler, men som også stiller spørsmål om langsiktige mål. I et «bistandsperspektiv» er et sentralt spørsmål hva som blir igjen i grunnskolen når kulturskolelæreren har dratt, og også hva både kulturskole og grunnskole sitter igjen med for videre utvikling i og av egne skoleslag.

3.3.2 Selvforståelse og profesjonsforståelse i skvis

Profesjonell identitet og identitetsdannelse er et tilbakevendende tema i musikkpedagogisk forskning, i Norden og internasjonalt. Et typisk fokus i disse studiene er synet på seg selv som musiker eller som lærer, som spesialist eller som ansvarlig for generelle, utdanningsfaglige emner som sosial inkludering, mangfold, bredde og danning (Aglen og Karlsen 2017, Bouij 1998, Brändström og Wiklund 1995, Jordhus-Lier 2018, Kalsnes 2014, Kuuse 2018, Tivenius 2008, Westby 2017). Blant de tidligste studiene i Nordisk sammenheng er Christer Bouijs longitudinelle undersøkelse av musikk læreres yrkessosialisering, der han studerer hva slags «rollestøtte», eller sosial støtte som musikk lærerstudenter får i roller som «musiker» eller som «lærer» i studiene (1998). Videre finner vi problematikken blant annet i Olle Tivenius doktorgradsarbeid om ulike musikk lærertypologier i kulturskolen, der han identifiserer blant annet «mesterlæreren» og «kapellmesteren» (2008). Identitetsproblematikken er videre fokusert i antologien *Kunstner eller lærer* (Angelo og Kalsnes 2014), der dette og andre profesjonsdilemmaer diskuteres i og på tvers av ulike kunstfag. Nye doktoravhandlinger på feltet undersøker profesjonell identitet blant musikk lærere i kulturskolen (Jordhus-Lier 2018) og forståelse av musikkundervisning med sosiale mål i kulturskole, grunnskole og El Sistema¹³ (Kuuse 2018). Sentrale funn i de nevnte studiene er at sosiale og kulturelle forestillinger om lærerrollen får betydning for praksisen og retorikken, og for hva som statueres som kulturskole(lærerens) legitime oppgaver, valg av mål, innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Sentrale polemikker blant annet om kulturskolelæreren er: utøver ↔ lærer, håndverker ↔ kunstner, allrounder ↔ spesialist, praktiker ↔ akademiker, talentutvikler ↔ allmenndanner, og om undervisningen foregår med et lokalt fokus ↔ internasjonalt fokus.

Utover 2000-tallet har profesjonsteori blitt et stadig mer anvendt teorigrunnlag i forskning om kulturskole. En gjentagende referanse er Kåre Heggens distinksjon mellom en profesjonsutøvers personlige «profesjonelle identitet» og profesjonskollektivets felles «profesjonsidentitet» (Heggen 2008). *Profesjonsidentiteten* er, jf. Heggen, knyttet til grupper, virksomheter eller samfunn. I musikkpedagogisk sammenheng kan dette f. eks. dreie seg om spesifikke instrumentgrupper, ensembletyper, sjangre eller institusjoner/organisasjoner (Angelo og Kalsnes 2014, Bouij 1998, Nerland 2003). Den enkelte kulturskolelærers profesjonsidentitet handler om *vi-et*, i kulturskolepersonalet, og om hvem som anses som de signifikante andre, for eksempel i vurdering av kvalitet på undervisningen, retning for opplæringen, samarbeidsforhold som etableres og videreføres. For eksempel kan *vi-et* i musikk sammenheng handle om «vi korpsmusikere», «vi strykere» eller «vi musikkteknologer». Heggen (2008) påpeker at identitetsforståelse har avgjørende betydning for hvilke handlinger og orienteringer som blir meningsfulle. Meningsperspektivet synes vesentlig for å undersøke hvordan ulike profiler etableres i ulike kulturskoler, og hvordan dette henger sammen med personalets *vi-orientering*, og også med personalets ulike *jeg-orienteringer*. Enkeltlærers autonomi og de forholdsvis frie rammene i kulturskolen tilsier at *jeg-orienteringen*, altså den personlige forståelsen av hvem man er og hva man skal, har stort spillerom og avgjørende betydning for hvordan praksisene blir. «Utdanningen» begynner gjerne i svært ung alder i det kunstutøvende yrkesfeltet, i betydningen at elever kan begynne i opplæring i instrumenter/kunstfag allerede i barnehage/barneskolealder (Mangset 2004). Kulturskolelærere, som selv begynte i tidlig alder, kan dermed ha veldig mange år med identitetsforming tilknyttet enkeltlærers praksiser og spesifikke fagfellesskap før de begynner i formell utdanning.

Identitet er også et vesentlig fokus i forskning om utdanning som kvalifiserer til kulturskolelæreryrket (Angelo 2012b, Bouij 1998, Dyndahl og Ellefsen 2009, Johansen 2006). Geir

¹³ El Sistema-programmer fins i dag i mange deler av verden (også Norden), og har til felles at musikkutdanningen bærer i seg sosiale mål om demokrati, inkludering og utjevning.

Johansen (2006) beskriver hvordan studenter i musikk lærerutdanning møter agenter fra forskjellige kunnskapskulturer i faget musikkdidaktikk, og hvordan disse agentene trekker studentenes identitetsarbeid i ulike retninger. Johansen skriver spesifikt om en allmenndidaktisk-, en musikkvitenskapelig og to utøvende/skapende musikkdidaktiske kunnskapskulturer. De to utøvende kulturene skilles videre med kursivering; *musikkpedagogen* og *musikkpedagogen*, et skille som påpeker henholdsvis musikeridentitet og læreridentitet, jamfør blant annet Boujis studie (1998). Ifølge Dyndahl og Ellefsen (2009) behøves trolig et mangfold av «musikkdidaktiske identiteter» for å imøtekomme de ulike musikkutdanningspraksisene i skole og samfunn. En og samme musikkdidaktiske utdanning kan vanskelig kvalifisere for alle potensielt mulige musikkutdanningspraksiser i samfunnet, noe Dyndahl og Ellefsen mener medfører behov for å tenke mer sammensatt om utdanning av musikk lærere. I kulturskolesammenheng har selvoppfatningen stor betydning, fordi de formelle føringene er relativt løse. Det synes ut fra forskningen om identitet og identitetsutvikling å være behov for refleksjonsverktøy og tid i utdanning og yrke, til å tematisere og diskutere kulturskoleundervisning med selvoppfatninger i spagat. Ikke minst fordi lærerens selvoppfatning og tilhørighet synes å få stor betydning for hva slags kunnskapsutvikling som tilbys elever og kolleger i kulturskolen.

Spørsmålet om identitet synes komplisert i kunstfagdidaktisk sammenheng, der det kan være svake skiller mellom person/profesjon og liv/yrke. Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom hva som står på den enkeltes lønningsslipp, og hva den enkelte lærer i kulturskolefeltet kaller seg, eller mellom ordlyden i stillingsutlysninger til tilsvarende stillinger. F.eks. kan den samme jobben utlyses under titlene *fløytepedagog* eller *musikk lærer*, noe som posisjonerer fag og profesjon ulikt. Hvem kulturskolelæreren oppfatter at hen er, henger ofte sammen med hva hen selv oppfatter at hen kan, og denne forståelsen formes og reguleres både individuelt, i fagfellesskap og politisk.

Kulturskolelærere kombinerer gjerne undervisning (i kulturskole, grunnskole, vgs., det frivillige kulturliv) med egen utøvende og skapende virksomhet, og står dermed gjerne i «spagat» mellom flere kontekster med sine forventninger til hva læreren skal kunne. For eksempel kan dette innebære å være dyktig utøver, på eget instrument/fag, i egen sjanger, dyktig lærer, produsent, underholder, stille lys/lyd, lede grupper og ensembler på tvers av alder, nivå, fag og sjangre. Kulturskolelærere står også i «spagat» mellom et kunstfaglig og et sosialt oppdrag, og mellom å være sosialarbeider eller fagpedagog (Kuuse 2018). Kuuse finner at lærerne synes å mangle refleksjonsverktøy for undervisningspraksisens utforming, og for å diskutere og iscenesette demokrati og sosial inkludering i og gjennom musikalske handlinger (ibid.) Uten verktøy for å gripe og løfte spagat-problematikk fremstår ulike typer mål opposisjonelle. Mens noe ses som innenfor oppdraget, faller annet på siden. Profesjonsforståelse er foreslått som en teoretisk-filosofisk tilnærming for å sette ord på dette, og for å diskutere og eventuelt endre både retorikk og praksis om kulturskolelæreres ulike oppdrag.

Også begrepet profesjonsforståelse anvendes på kollektivt nivå, og handler da om det signifikante vi-et i et fellesskap, og hva slags oppfatninger om mandat og oppgaver som ligger i det. Dersom de fleste ansatte i kulturskolen er fra musikk, og fra utøverbakgrunner i korps/kor/orkester/band, er det ikke sikkert den kollektive forståelsen av hva man skal og kan korresponderer svært godt med den ene danselærerens, eller sirkuslærerens oppfatning av oppgaver og ansvar. Å undersøke profesjonsforståelsen på kollektivt nivå anses som en fruktbar tilnærming til å artikulere, stille spørsmål ved og eventuelt endre oppfatningene i kulturen (Angelo 2014, 2016). Som nevnt tar gjerne undervisning i kunstfag til i ung alder, og det vi-et som den enkelte sosialiseres inn i kan potensielt få stor betydning for hva som gis verdi/ ikke verdi videre. Det å ha «vokst opp i korps» har stor betydning for den enkelte kulturskolelærer. Dersom det gjelder mange på samme arbeidsplass vil «korps», med de samværsformer, repertoar og referanser som følger med, farge den felles forståelsen i kulturskolekollegiet. Tilsvarende kan den som da slett ikke har tilknytning til

korps se andre, utenfor kulturskolen, som «sine» signifikante andre. For å undersøke kollektive profesjonsforståelser er stillingsutlysninger i feltet godt datamateriale (Angelo 2014). Her manifesteres ulike fellesskaps forståelse av begreper, og en kan se hvordan begreper som «kulturskolelærer», «messinglærer», «musikkpedagog» brukes – om samme type jobber, med men signal om noe ulike begrepsforståelser. For eksempel når en ansatt i kulturskolen bevisst omtaler seg som *musikklærer* og ikke *fløytepedagog*, fordi hen ser sin oppgave først og fremst som å være til stede i elevenes hverdagsliv på kulturskole/grunnskole/i kulturlivet, og ta del i deres helhetlige utvikling og musikalske danning (Angelo 2012a). Denne forklaringen har betydning for hvordan en kan tenke om bredde /dybde, fordi det er nettopp dybde-interessen her som gjør at denne læreren vil ta del i elevenes helhetlige utvikling, på tvers av instrumenter, sjangre og utdanningskontekster. Distinksjonen bredde/dybde henger sammen med forståelse av fag og kunnskap, noe vi kommer tilbake til senere i dette kapitlet. Kulturskolefeltet er i liten grad statlig styrt, for å undersøke feltet kan det derfor være vesentlig å undersøke hvordan feltet regulerer seg selv på uformelle vis. I dette har profesjonsforståelsene på kollektivt nivå stor betydning, for den enkelte lærer og elev, men også for institusjonene og kunnskapskulturene som realiseres.

Mesterlære, agens og profesjonell læring

Instrumentalopplæring er altså kulturskolenes historiske og faglige bakgrunn. Tradisjonelt er mesterlæretradisjonen en sterk og viktig praksis i opplæring på et instrument, og funksjonelt for å utvikle gode ferdigheter på et instrument. Mesterlæretradisjonen er sterk i mange håndverksyrker, og handler om at en novise lærer av en mester, og blir gradvis del av et praksisfellesskap (Nielsen og Kvale 1999). Refleksjon og diskusjon er tradisjonelt ikke en sterk del av mesterlæreundervisning. I stedet er læringen praktisk, kroppslig og holdningsformende. Nielsen og Kvale (1999: 19) beskriver tre hovedtrekk ved mesterlære som pedagogisk idé:

1. *Deltakelse i praksisfellesskap*, gjennom at den nye beveger seg gradvis fra en “legitim perifer deltakelse” gjennom observasjon og utprøving, til en “full deltakelse” der læringen blir et fullverdig, kompetent medlem i den spesifikke yrkeskulturen (Lave og Wenger 1991).
2. Utvikling av en *faglig identitet*, der den nye utvikler en stadig sterkere fagidentitet ved å mestre handlinger på et stadig høyere vanskelighetsnivå.
3. *Læring gjennom imitasjon av mesteren*, der den nye deltakeren lærer gjennom å observere, øve, bli korrigert for så til sist å fullstendig mestre håndverket.

En typisk kritikk mot mesterlæretradisjonen er at den medfører mye læring som ikke nødvendigvis var tilsiktet, og som ikke nødvendigvis er god. For eksempel ser vi i musikkfeltet hvordan etteraping av mestere ikke bare gir håndverkskunnskap og faglig mestring, men også medfører at væremåter og preferanser «arves» og videreføres. Utøverlæreres repertoar av undervisningsmåter, spillemåter, og også væremåter og preferanser, synes å bli gitt av de praksisene som læreren selv har erfart, som elev (Angelo 2014, Hallam 1998, Ruud 1997). Gjennom en tidlig start i instrumentalopplæring kan identiteten og måtene å være og undervise på være formet fra ung alder.

Identitetsfokus kan være særlig viktig i en profesjon der mesterlæretradisjoner er bærende, fordi personens yrkesmessige identitetsdanning og identitetsdanning for øvrig synes tett sammenknyttet (jf. Nielsen og Kvale 1999). Hva det vil si å være pianolærer, fløytist eller kunstutøver kan dermed like gjerne handle om spesifikke måter å være på, like mye som det handler om faget og fagutøvingen. Hvem den enkelte oppfatter at hen er, kan altså henge ubrytelig sammen med hva hen kan. Identitet og identitetsutvikling er tematisert i lærerforskning generelt, og det argumenteres for å betrakte læreres helhetlige liv som grunnlaget for hvorfor deres undervisningspraksiser blir som de blir (Clandinin og Conelly 1996, Goodson og Hargreaves 1996).

Musikkfeltene er preget av epokegjørende mestere og sterke tradisjoner, innen alle sjangre og stilarter. Å kopiere disse mesterne er en sentral del av det å lære seg å spille og synge, noe som også omfatter å adaptere selvforståelser og preferanser når det gjelder musikk og spill, men til dels også når det gjelder klær, mat, talemåter og væremåter. I forskningslitteraturen påpekes det at *profesjonelle* kunstpedagoger også behøver å kunne sette spørsmålsteget ved det de gjør, og diskutere og eventuelt endre egne praksiser. Faglige valg som speiler egen identitet kan være både gode og dårlige, men uten at de diskuteres og problematiseres får ikke kunstpedagogen anledning til å undersøke det. En lav grad av statlig styring i instrumentalopplæring gir denne virksomhet en karakter av privat praksis (Holmberg 2010, Nerland 2003, Schei 2007). Som lærer i kulturskolen er også utøverpedagogene del av en profesjonsgruppe, med et samfunnsansvar som ikke nødvendigvis forvaltes best bak en lukket dør.

Mesterlæretradisjonen er nært knyttet til en prosess der eksterne faktorer er med å konstruere en person/yrkesutøvers identitet. Tiri B. Schei (2007) har brukt begrepet *identitering* om denne prosessen. Ifølge Schei, betegner identitering de pågående, uavsluttede og komplekse prosessene som skaper, bekrefter og fornyer et menneskes identiteter. Identitering er således å være, å ha og å søke identitet(er), og foregår gjennom hele livsløpet, som et samspill med omgivelsene. Identitering kan imidlertid også forstås som en prosess som foregår som forløsning av indre, og personlige potensialer, mindre formingsbare av praksisfellesskap og ytre miljø. Dette handler om hva slags typer makt som er i spill i formingen av en kulturskolelærer, ytre og/eller indre. Dette spørsmålet gir som nevnt Heggens distinksjon mellom *profesjonsidentitet* og *profesjonell identitet* en mulig tilnærming for å diskutere.

3.3.3 Kunstfagene i kulturskolen

Forholdet til kunstfagene i grunnskolen

Kunsthagene i kulturskolen har en kort læreplan-historie, (siden 1983) sammenlignet med musikk- og kunst/håndverksfaget i grunnskolen. Sang har i grunnskolen vært med helt siden forsøk med obligatorisk folkeskole tok til på midten av 1700-tallet. I Lov om Almue-skolevæsenet i 1827 ble sangen skilt ut som eget *fag* i skolen, med navnet «Sang etter Psalmebogen», og rangert som skolens tredje viktigste fag etter lesing, religion og bibelhistorie (Bergheim 1974, Lund 2010). Dagens grunnskolefag «kunst og håndverk» kan spores tilbake til de ulike håndverksfagene sløyd (gutter) og håndarbeid (jenter) kom inn i grunnskolen i 1889. Siden Mønsterplanen fra 1974, har grunnskolen læreplaner presisert hvilken betydning det lokale og det profesjonelle musikklivet har for den obligatoriske musikkundervisningen (M 74, s. 228-229). Kulturskolens første rammeplan kom i 1983, og kunstfagene har der rundt 150 år kortere planhistorie enn i grunnskolesammenheng. Læreplanverket for grunnskolen ble forskriftsfestet i 1997, mens kulturskolens plan er en veiledende rammeplan uten juridiske og statlige forpliktelser. Med forskrift tydeliggjøres og forpliktes skoleslagets ansvar for kvalitet i undervisningen og læringsresultat jamfør planens intensjoner, samtidig som en forskrift også begrenser skoleslagets selvstyring og muligheter for lokale tilpasninger.

De sterke politiske føringene om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole gjør det vesentlig å undersøke hva slags fag de ulike kunstfagene konstrueres som, i planverkene for de to skoleslagene. Behovet for kunstfaglig kompetanse i grunnskolen er stort, det er i dag kun et fåtall av lærerne som underviser i musikk og i kunst- og håndverk i grunnskolen som har mer enn 60 stp. (1 år) i faget (Lagerstrøm et. al. 2014). I kulturskolen har derimot de fleste lærerne 180 stp. (3 år) eller mer, i sitt

kunstfag (Kulturskoleutvalget 2010). Kompetanseforskjellen blant lærerne er en årsak til økte forventninger til samarbeid.

Det er likevel viktig å være klar over at det ikke nødvendigvis er det samme faget læreren underviser i, dersom faget ligger i kulturskolen eller i grunnskolen. Allmennfaget *musikk* i grunnskolen er for eksempel ikke det samme som faget *klarinet* eller *cello* på kulturskolen, og det er ikke sikkert samme lærer, samme mål, arbeidsmåter og innhold er like gyldige for musikkundervisningen i begge skoleslag. Dette er en utfordring som skoleeiere og skoleledere må vite om, i sitt arbeid med å tilrettelegge for kombinerte stillinger i kommunene.

Inger Anne Westby (2017) undersøker gjennom planstudier hva slags kompetanse musikkklærere behøver, jf. fagplan for musikk i *kulturskolen* versus læreplan for musikk i *grunnskolen*. Det finnes mange studier som undersøker musikkfaget i grunnskolen, med bakgrunn i læreplanene (f.eks. (Hanken 2013, Kalsnes 2015, Sætre 2014, Varkøy 2015, Vinge 2014). Det finnes også flere studier som beskriver musikkfaglig kompetanse i kulturskolen, ut fra planverk, yrkesforventninger og profesjonsforståelser (Aglen og Karlsen 2017, Ellefsen 2017, Waagen 2011). I flere av disse studiene påpekes det at kulturskole og grunnskole har både likheter og forskjeller når det gjelder behov for lærerkompetanse i musikkundervisningen. En sentral forskjell er blant annet at mens kulturskole er frivillig er grunnskole obligatorisk, noe som kan gi elever med forskjellig motivasjon, og begynnere/viderekomne i ulike aldre. En annen sentral forskjell er at mens grunnskolens læreplan angir spesifikke kompetansemål på ulike trinn for hvert fag, er tenkningen om progresjon i kulturskole i stedet operasjonalisert gjennom de tre programmene «breddeprogram», «kjerneprogram» og «fordypningsprogram». Westbys arbeid tar dette som startpunkt, og undersøker spesifikt hva slags kompetanse som forventes i planverket, for å undervise i faget musikk i grunnskolen og i musikkfagene i kulturskolen. Figur 2 oppsummerer funnene, strukturert ut fra de didaktiske kategoriene *eleven, mål, innhold, organisering* og *vurdering*.

	KULTURSKOLE	GRUNNSKOLE
ELEVEN	<ul style="list-style-type: none"> - Alder 6–19, fra begynneropplæring til fordypning for alle alderstrinn - Frivillig deltagelse - Skolepenger 	<ul style="list-style-type: none"> - Alder 6–16 - Obligatorisk deltagelse - Gratis
MÅL	Arbeid med å utvikle gode ferdigheter på sitt instrument, bli aktive lyttere, selvstendige og reflekterte utøvere og å trene samarbeid og samspill med andre utøvere. Bidra til deltagelse i sosiale og kulturelle fellesskap.	Arbeide for å nå oppsatte kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Men faget skal også inn gå i skolens overordnede mål: å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjenning og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltaking.
UNDERSVINGNS-INNHOLD	Veiledende rammeplan. Ferdighetstrening, øving, formidling og fremføring. Arbeide med musikalske og instrumentale kunnskaper og ferdigheter basert på elevens interesser, forutsetninger og potensial. Stor fokusering på instrumentet.	Forskriftsfestet læreplan. Arbeid med musikkens grunnelementer innenfor musisere, lytte og komponere. Stor vekt på sjangerbredde og mangfold i det musikalske materialet eleven skal arbeide med.
ORGANISERING	Aldersblandet. Progresjon tilpasset elevens utvikling og interesser, individuelt eller i grupper.	Aldersbestemt. Progresjon må tilpasses elevenes forutsetninger innenfor klassens rammer.
VURDERING	I hovedsak formativ vurdering. Opptaksprøver til fordypningsprogrammet.	Obligatorisk summativ vurdering, med karakter på ungdomstrinnet og formativ vurdering både på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Figur 2: Forskjeller i undervisningens rammer (Westby 2017: 143)

Både kulturskolens planverk og grunnskolens planverk synes å bygge på et modernistisk fagsyn, der det er et «noe» som skal læres, at læringen er individuell, og innebærer ferdigheter, teknikker og fremvisninger. Dette er forskjellig fra «community music» / «community art», der deltakelse, kollektiv, relasjon vektlegges mer. Det modernistiske fagsynet gjør det relevant og vesentlig å diskutere spenningsforholdet bredde – dybde.

I spennet mellom bredde og dybde

Spenningsfeltet bredde – dybde tematiseres og diskuteres i så vel norsk som svensk kulturskoleforskning (Holmberg 2010, Kalsnes 2014, Olsson 1994, Stabell og Jordhus-Lier 2017, Stålhammar 1995). De kommunale kulturskolene, både i Norge og i Sverige, ble bygd ut fra 1960-tallet og utover med den hensikt å gi barn og unge et godt undervisningstilbud i musikk, uavhengig av bosted og økonomi (KUF 1992-93) (Jordhus-Lier 2018, Olsson 1994, Stålhammar 1995). Kulturskolen har altså fra sin spede start balansert mellom å skulle ivareta et allment danningsideal og tilby spesialisert kunstfaglig skoleing, i pedagogisk og organisatorisk samordning med grunnskole og det frivillige og profesjonelle kulturliv. Dette har medført spørsmål om hva slags kompetanse lærerne i kulturskolen behøver, og hvordan en skal prioritere ressursene.

Anne Jordhus-Lier (2018) identifiserer i sitt doktorgradsarbeid *breddediskursen* og *spesialiseringsdiskursen* som de mest fremtredende i den diskursive kampen om å definere kulturskolefeltet. Kjennetegn i breddediskursen er sosial inkludering (at alle skal kunne delta), lett tilgjengelighet (med tanke på pris, sted og tid for undervisning, samt krav til forkunnskap) og mangfold (med tanke på ulike kunstformer og sjangre, befolkning, internasjonalisering, opplæring på ulike nivå). Spesialiseringsdiskursen kjennetegnes av fordypning, individsentrering, krav om egeninnsats og progresjon, og en sterk faglig kvalitet, blant annet for å kvalifisere til videregående opplæring, opptak til talentprogram og høyere utdanning. Jordhus-Lier finner at mens breddediskursen er dominerende i de offentlige dokumentene om kulturskolen er spesialiseringsdiskursen dominerende i det empiriske materialet generert gjennom intervjuer og observasjoner. Det synes altså som om det i kulturskolens læringskultur bæres en oppfatning av spesialisering, selv om dokumentene tilsier intensjon om bredde.

Begrepet spesialisering behøver en motsats for å bli meningsgivende. I kulturskolesammenheng er motsatsen «alle», altså den allmenndannende kunstfagsundervisningen i grunnskolen. Diskusjonen om hvorvidt det å undervise den samme eleven i flere ulike musikkdisipliner er *dyp* eller *bred* faglig kompetanse, avhenger av hva slags fagforståelse diskusjonen utgår fra. Det er for eksempel stor forskjell på å plassere faget som noe *i* enkeltmennesket, eller i den sosiale praksisen, og å plassere faget som noe *utenfor* eleven/fellesskapet (Angelo 2012b). Det modernistiske doxa forutsetter et objekt, eller en undervisningsgjenstand, mens en postmoderne tenkning tillater å utelate det. Denne nye betraktningmåten henger sammen med det man gjerne ser som postmodernismens kjernepunkter, nemlig oppløsningstendenser i det som før ble betraktet som mer eller mindre fastlagte kategorier: sannhet, vitenskapelig metode, menneskets sanser, rasjonalitet, troen på framskrittet og streben etter frihet (Schaanning 2000). Debatten bredde/dybde synes dermed i stor grad å hvile på en modernistisk tenkning, der faget er et «noe», målbart og observerbart – utenfor den enkelte elev.

En sentral endring i kulturskolens nye rammeplan, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd 2016), er at kulturskolens virksomhet deles i tre programmer: et breddeprogram, et kjerneprogram og et fordypningsprogram. En hensikt med denne inndelingen er jf. rammeplanen å gi tilpasset opplæring også for elever med særlig interesse og innsats. Mens opptak til kulturskolen tidligere har foregått gjennom søknad, skal opptak til fordypningsprogrammet reguleres gjennom opptaksprøver (Norsk kulturskoleråd 2016). Dette er en vesentlig endring, og gjør det nødvendig å diskutere hvilke seleksjonsmekanismer som er i spill i den utvelgelsesprosessen (Stabell og Jordhus-Lier 2017, Stabell 2018). Er det for eksempel spilleferdigheter som vurderes, interesse, eller talent? Vurdering i musikkfag er komplekst, både med tanke på hva som skal vurderes, hvem som vurderer, hvordan, når og hvorfor (Vinge 2014). Dette handler i stor grad også om forståelsen av hva faget er. Ellen Stabell (2018) undersøker i sitt Ph.D.-arbeid talentprogrammer i musikk, og blant annet hvordan opptak foregår og diskuteres i disse programmene. De nasjonale talentprogrammene har ingen intensjon om å være «for alle», og forbigår dermed hele bredde/mangfold- og inkluderingsproblematikken. I stedet anses prøvespillet, der enkelteleven vurderes på bakgrunn av forberedt repertoar som en uproblematisk måte å rekruttere elever på (Norges musikkhøgskole, Barratt Due Musikk institutt og Norsk kulturskoleråd 2008). Tenkningen om «talent» kan på romantisk vis kretse rundt myten om den fødte kunstner og kunstnerkallet. Forskning på talent finner imidlertid ikke grunnlag for å hevde at talent er medfødt, men peker i stedet mot forklaringer som tidlig start, mange timer med øving, dyktige lærere og god oppfølging (Howe et. al. 1998, Sosniak 1985). Å vurdere «talent» er dermed problematisk, fordi det like gjerne kan være foreldrenes oppfølging, antallet øvingstimer eller starttidspunkt for opplæringen som vurderes. I idrettsforskningen finner vi tilsvarende diskusjon, der betydningen av talent og medfødte egenskaper

settes opp mot betydningen av antall treningstimer, kulturelle og sosiale faktorer, samt fysiske fasiliteter (se f.eks. Epstein 2013).

De største byene i Norge har lenge hatt egne fordypnings- eller talenttilbud for spesielt ivrige og dyktige elever i kulturskolen (f.eks. Lørdagsskolen i Trondheim). Med den nye rammeplanen forventes det at alle kommuner oppretter et slikt tilbud, noe som genererer spørsmål om ressursbruk, hensikter og muligheter. Hva vil det si for breddeprogrammet, dersom fordypningsprogrammet krever betydelige mengder av kulturskolens økonomi? Enetimer på instrument er tradisjonelt en viktig og verdsett del av musikkundervisning, men en kostbar undervisningsform som potensielt vil kreve økte ressurser med det nye fordypningsprogrammet. For å unngå økt elevbetaling behøves det (jf. Stabell og Jordhus-Lier 2017) betydelig økte bevilninger til kulturskolene for å kunne sikre et kvalitativt godt fordypningsprogram parallelt med at de andre programmene sikres og utvikles. Uten dette risikerer en effektiviseringsprosesser, med økte gruppestørrelser og kortere undervisningstimer, som rammer breddeprogrammet, altså det som treffer flest barn og unge. Eller, effektivisering av fordypningsprogrammet som gir et dårligere tilbud for elevene som går der. Kulturskolenes ulike læringskulturer, sammen med kulturskolenes økonomi, vil få betydning for hva som prioriteres og hva som nedprioriteres. Det er ikke uproblematisk å inkludere et fordypningsprogram, dominert av en spesialiseringdiskurs, inn i en kulturskole der breddeprogrammet er mest fremtredende.

Stabell og Jordhus-Lier (2017) argumenterer imidlertid for å forstå og utforme kulturskolens fordypningsprogram som et *breddefordypningsprogram*, altså som et tilbud der *mange elever* får tilbud om fordypning, der kulturskolens tilbud tilsammen blir bredere, og der det tilbys muligheter for fordypning på flere instrumenter/fag, i ulike sjangre, utformer ut fra ulike områders egenart. Fordypning behøver ikke nødvendigvis å innebære spesialisering på ett instrument innen én sjanger, slik praksisen er på de nasjonale talentutviklingsprogrammene. I stedet foreslår Stabell og Jordhus-Lier en annen tenkning om kulturskolens fordypningsprogram. I dette ligger en postmoderne tenkning om fag, som motgår problematikken bredde/dybde, og det foreslås en tenkning om fordypning som bredde – altså også for de som vil utvikle en bred sjangerkompetanse eller lære seg mange instrumenter, som et variert tilbud som gir mange elever muligheter til å fordype seg både bredt og mer spisset.

I spennet mellom skole og fritidsaktivitet

Nordisk nettverk for kulturskolerelatert forskning arrangerte sammen med Høgskolen i Sørøst Norge i 2017 konferansen Cutting Edge Kulturskole, med temaet *Community Arts / Arts Education – Hvor går kulturskolen?* Dette temaet poengterer et spenningsforhold som gjentakende diskuteres i forbindelse med kulturskolen; er kulturskolen *skole*, eller *fritidsaktivitet*? Dette spenningsforholdet henger sammen med problematikken bredde/dybde, som diskutert ovenfor, og med det komplekse mandatet om både å være «for alle», og for de spesielt interesserte. Engerutvalget (NOU 2013:4) foreslo å legge kulturskolen inn under kulturdepartementet, og intenderer med det å trekke kulturskolen vekk fra skole-tenkningen. Gjennom å være *skole*, med rammeplan og føringer for intensjoner og arbeidsmåter, blir kanskje kulturskolen mindre interessant for det frie kunstfeltet som slett ikke har en skole-identitet (Ulrichsen og Angelo 2019).

Jordhus-Lier (2018) identifiserer «Kulturskole som skole»-diskursen og «kulturskole som fritidsaktivitet»-diskursen som sentrale i formingen av kulturskolefeltet. «Kulturskolen som fritidsaktivitet»-diskursen kjennetegnes av at det skal være gøy, lett, at elevene mottar i motsetning til å yte, og gjør at kulturskolen kan framstå som en noe uforpliktende fritidsklubb med få krav til egeninnsats og jevnlig oppmøte. I motsetning til dette kjennetegnes «kulturskolen som skole»-

diskursen av progresjon, krav til egeninnsats, det å lære et håndverk, kontinuitet og at undervisningen kan lede til et framtidig yrke innenfor kunstfag (Jordhus-Lier 2018). I fordypningsprogrammet stilles det krav til «høy og målrettet egeninnsats», kjerneprogrammet krever en «systematisk egeninnsats», mens breddeprogrammet overlater krav til deltagelse og egeninnsats å «spesifiseres nærmere i det enkelte undervisningstilbud» (Norsk kulturskoleråd 2016: 12). Både fordypningsprogrammet og kjerneprogrammet kan altså sies å være artikulert av «Kulturskolen som skole»-diskursen, mens breddeprogrammet, uten spesifiserte krav til egeninnsats i større grad synes artikulert ut fra «kulturskolen som fritidsaktivitet»-diskursen.

3.3.4 Sosialt kodet kunstfagsundervisning – kunstnerisk agens

Den norske kulturskolen har som visjon å være «for alle», med bredde, allsidighet og sosial inkludering som kjerneelementer, parallelt med et fokus på dybde og spesialisering. Intensjonen om sosial inkludering realiseres blant annet gjennom samarbeid med grunnskolen og det lokale kulturliv, og gjennom en rekke store musikkprosjekter med sosiale fortegn som Norsk kulturskoleråd er aktive deltakere i, f.eks. Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfunnet (Norsk kulturskoleråd, 2018-2020), Fargespill og El Sistema. Å delta i organisert musikkundervisning oppfattes gjerne som positivt for relasjonsbygging, sosial kompetanse, tilhørighetsfølelse, glede, kreativitet, deltagelse, identitetsutvikling, sammenheng og mening, skoleresultater m.m. (Bamford 2006, Finney 2002, Gaztambide-Fernández 2013, Osborne et. al. 2016, Silverman et. al. 2013).

Forskningsinteressen for overførte læringseffekter fra musikkundervisning kan spores tilbake til starten av forrige århundre (Thorndike og Woodworth 1901), og er siden 1990-tallet et av de viktigste og mest diskuterte forskningsfokusene innenfor musikkpedagogisk og -psykologisk forskning (Dartsch et. al. 2018). Denne forskningen lykkes imidlertid i liten grad med å dokumentere korrelasjoner mellom det å spille/synge/lytte, og utvikling av sosiale ferdigheter, deltagelse, demokrati og kognitive ferdigheter som hukommelse og språk (Foster og Marcus Jenkins 2017, Grant 2006, Sala og Gobet 2017). Det er derfor stadig flere som problematiserer en overdrevet tro på musikkens positive effekter på andre områder, og som tvert imot finner etisk problematiske undervisningspraksiser under merkelappen «inkluderende og sosialt utjevne» (Kuuse 2018).

En typisk kritikk mot sosialt kodet musikkundervisning er at musikk konstrueres som noe essensielt, nøytralt og udelt godt – og at løsningen på sosiale problemer konstrueres som ganske enkelt å spille eller synge sammen (Allan 2010, Bergman og Lindgren 2014, Kuuse 2018, Rønningen 2014, Yerichuk 2014). Kritikken går videre på at spørsmål om hvorvidt musikkundervisning også kan transportere fordommer om kultur og sosialt utenforskap underkommuniseres. Gjennom et essensielt musikk-syn, altså et syn på musikk som et «noe» (som må mestres, foredles) som igjen er knyttet til et liberalt paradigme, vil musikkundervisningen først og fremst handle om individuelle, musikalske mål, og gjøre det vanskeligere å oppfatte den musikalske praksisen som en sosial og demokratisk plass (Kuuse 2018).

En måte å imøtegå kritikken, som også innebærer å forlate objektet musikk, er å diskutere *elevens musikalske agens* (Karlsen 2011). Gjennom å sette eleven i sentrum, heller enn en musikalsk kanon, vendes fokus mot elevens initiativ og ressurser, elevens hverdag og elevens mange kulturelle tilhørigheter i samfunnet. Dette ses som fordelaktig for å realisere en inkluderende pedagogikk der medbestemmelse, pluralisme, demokrati og rettferdighet står i fokus (Karlsen og Westerlund 2010, Karlsen 2013, Laes og Schmidt 2016). Mangfold, i musikkpedagogisk praksis, handler ofte om en

additiv lærerepraksis, slik at mangfold representeres gjennom et økende tilfang av repertoar (Westerlund et. al. 2015). Begrepet musikalsk agens handler om å snu oppmerksomheten fra repertoar og kanoner, og å i stedet fokusere på elevenes handlingsmuligheter i undervisningen. Elever har gjerne utviklet flere kulturelle tilhørigheter i samfunnet, noe som gir bakgrunn for forhandlinger og medvirkning, og bidrar til selvregulering, identitet, sosial koordinasjon og erfaring av kollektiv identitet. Det å kunne utvikle *flere* musikalske identiteter i skole og kulturskole fremheves som et etisk og demokratisk spørsmål, og handler blant annet om å diskutere hva musikk er og betyr for mennesker, individuelt, sosialt, strukturelt og kulturelt. Sentralt i denne sammenhengen er kritiske refleksjoner rundt nyliberal bruk av begreper som kreativitet og inkludering som plasserer både musikalsk og sosial utvikling hos den individuelle elev. Selv om hver enkelt elev står i fokus må slike begreper forstås kollektivt og dialogisk.

3.3.5 Kvalifisering til (musikk)læreryrket i kulturskolen

Spenningsforhold mellom yrke og utdanning

Forholdet mellom musikkpedagogisk utdanning og yrket i musikk- og kulturskole er et tema som fra midten av 90-tallet har hatt stor forskningsinteresse i Skandinavia (Aglen og Karlsen 2017, Angelo 2002, Bjøntegaard 1999, Brändström og Wiklund 1995). Det som problematiseres er særlig yrkeslivets forventninger til breddekompetanse og velutviklet pedagogisk kompetanse, i kontrast til utdanningen som ofte oppfattes som spesialistorientert og utøverorientert. Dette problemfeltet er undersøkt gjennom etnografiske og sosiologiske studier (Bouij 1998) og/eller som dokumentstudier (Aglen og Karlsen 2017, Angelo 2002, Holdhus 2001, Jordhus-Lier 2018).

En gjennomgående konklusjon i studiene om musikk læreryrket i kulturskolen/musikkpedagogisk utdanning er et stort sprik mellom de formelle og de uformelle føringene, i musikkpedagogisk utdanning så vel som i kulturskolefeltet. Formelt er det ikke nødvendigvis et stort sprik mellom hva slags kompetanse som forventes i yrket, og hva utdanningen kvalifiserer for, men reelt finner en likevel en stor kontrast. Dette handler om hvordan spesialistdiskursen er bærende i kulturskolens læringskultur, mens bredde diskursen er førende i dokumentene (Jordhus-Lier 2018), og hva slags sosial rolle-støtte som oppleves for det å være musiker eller det å være lærer i en musikkutdanning (Bouij 1998), om hvem som anses som «mesteren» i musikk lærerutdanning – hovedinstrumentlæreren eller didaktikk læreren (Angelo 2002), og videre: hvor stor vekt og timer øving musikk lærer studenter reelt legger i hovedinstrumentet sitt i utdanningen (Nielsen og Kvale 1999). Tilsammen handler dette om at korrigeringer mellom arbeidsmarkedets forventninger og utdanningenes vektlegginger ikke nødvendigvis skjer gjennom formelle endringer. Mye handler om identitet, holdninger, syn på kunnskap, oppgaver og tilhørighet. Kari Holdhus (2001) ser imidlertid en utvikling på gang, der studenter i musikk lærerutdanning i år 2000 synes å ha et sunnere perspektiv på læreryrket og på behov for kompetanse, enn tidligere studenter. Med bakgrunn i tidligere diskusjoner i dette kapitlet synes det også å være en utvikling på gang, knyttet til forståelsen av faget musikk, som et objekt, en sosial praksis eller elevens agens. Litteratur om musikkfaget påpeker at hvordan musikkfaget blir til ulike fag ut fra lærerens fagsyn, og at musikkfaget både i kulturskole og grunnskole kan iscenesettes som et håndverksfag, estetisk fag, trivselsfag, sosialt fag etc. (Dyndahl 2004, Hanken et. al. 1986). Hva slags fag kulturskole læreren realiserer synes imidlertid å avhenge like mye av uformelle, som av formelle føringer i utdanningskulturen og i yrkeskulturen.

Profesjonaliseringsprosesser

Kulturskolen har siden oppstarten i 1950-årene vært igjennom en betydelig profesjonaliseringsprosess, noe som omfatter både praksis-, utdannings- og forskningsfeltene. Denne profesjonaliseringsprosessen synes å henge sammen med en offentlig drøfting om skoleslaget og lærernes oppgaver, men profesjonaliseringsprosessen i kulturskolefeltet synes først og fremst å ha foregått innenfra. Altså, med utgangspunkt i kulturskoleaktørens egne vilje og drivkraft til utvikling og endring, men med sterkt eierskap til det bestående. Til forskjell fra en slik profesjonaliseringsprosess synes profesjonaliseringen av f.eks. grunnskolen å være mer statlig styrt, gjennom forskriftsfestede læreplaner (fra 1997), og sterke statlige reguleringer om oppgaver og kompetanse. Et typisk tema i pedagogisk forskning om lærerprofesjonalitet handler om nettopp forholdet mellom indre og ytre styring (Englund 1996, Kvernbekk 2001). Her fremheves det at en overdreven statlig styring kan gjøre læreren til en funksjonær, som bare utfører pliktene, uten ansvar og myndighet overfor disse (Dale 2001), og at profesjonalitet er noe som skapes – i et yrkesfelleskap, og ikke noe som kan besluttes. All lærerpraksis har imidlertid et samfunnsmandat, og det ses også som både naturlig og bra at samfunnet har innsyn til praksisene og kan regulerer dem, slik at praksisene er offentlige og ikke bare foregår bak den private pedagogs lukkede dør.

I forskningsfeltet ser vi fra 1980-årene en stadig økende interesse for kulturskolefeltet, både som yrkesfelt og med tanke på utdanning for skoleslaget. Nordisk nettverk for kulturskolerelatert forskning startet som et midtnorsk nettverk i 2009, ble etablert som et nasjonalt nettverk i 2010, og ble på generalforsamling i 2015 bestemt som et nordisk nettverk. Utviklingen av dette forskningsnettverket har hatt stor betydning for kulturskolerelatert forskning i Norge og Norden, først og fremst gjennom konferansene som er gjennomført som årlige/bi-årlige møtepunkt for forskere og praksisutviklere, og gjennom større forskningsprosjekter som IRISforsk og KILforsk (Angelo og Emstad 2017, Rønningen et. al. 2017).

I utdanningsfeltet har kulturskolen blitt en stadig mer vesentlig målgruppe for ulike kunstfaglige utdanninger, og for utdanninger innen ledelse og skoleutvikling. Dette kan vi se gjennom emnebeskrivelser og studieprogram i høyere utdanning. Det finnes ikke en egen profesjonsutdanning for kulturskole, slik dette finnes for blant annet barnehage (BLU) og grunnskole (GLU). Profesjonsutdanning og profesjonsfag ses som sentralt for å kvalifisere til spesifikke yrker, og er gjerne kjernepunktet der spenninger om yrke og utdanning kommer til uttrykk (Karseth 2012). Profesjonsutdanning for kulturskole er diskutert, men det synes å være konsensus om å beholde mangfoldet blant lærerne og lederne, og en motvilje mot å strømlinjeforme feltet gjennom en spesifikk profesjonsutdanning. Ut fra lærernes og skoleslagets komplekse mandat og mangefasetterte oppgaver synes det også svært vanskelig å utforme en slik utdanning, og si hvem som skulle ivareta den. I stedet synes bredde- kjerne- og fordypningsprogrammet å forutsette ulike utdanninger for lærerne, og det synes derfor naturlig å videreutvikle og videreføre utdannings samarbeid med både barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning og høyere musikkfaglig, dansefaglig, drama/teaterfaglig, visuell kunstfaglig og sirkusfaglig utdanning. Lærerne i kulturskolen skal ut fra rammeplanen og offentlige dokumenter tilsammen kunne undervise på en differensiert måte i flere fag og i mange sammenhenger, delta i pedagogisk samarbeid, læreplanarbeid, og være en ressurs for kulturlivet for øvrig. Det er imidlertid ikke sikkert en og samme lærer skal gjøre alt dette, noe som overlater viktige beslutninger til skoleeier og skoleleder.

Sentralt i enhver profesjon er å kunne utsi hva som er profesjonens særegne ekspertise, og hvilken sentral oppgave i samfunnet profesjonen har (Fauske 2008, Molander og Terum 2008, Smeby 2008). I kulturskolesammenheng; hva er det kulturskolelæreren kan, som ikke andre kan? Å

definere den særegne ekspertisen synes svært vanskelig i kulturskolefeltet, med sine ulike programmer, samarbeidskonstellasjoner, oppgaver og kunnskapsområder. Lærerne i skoleslaget kan gjennom kombinerte stillinger være knyttet til instanser som f.eks. kirke, forsvar, helsehus, flyktningsmottak, den kulturelle skolesekken, symfoniorkestre og fylkesmusikerordninger. Vi-et i kulturskolen er ikke ett, men mange, og kulturskole, lærerne og kollegiene er i stadig endring, ut fra hvem de er i samarbeid med, hvem elevene er, hvordan faget forstås og hvor undervisningen foregår. Denne økologien i kulturskolefeltet er gjenstand for en økende forskningsinteresse. For eksempel trekkes Stephen Kemmis tenkning om praksisarkitekturer og praksisøkologier inn i stadig flere forskningsprosjekter om kulturskole og musikkundervisning (Aglen 2018, Kuuse 2018). Denne tenkningen setter økologien i fokus, og undersøker hvordan praksiser innfiltrerer og transformerer hverandre, på diskursivt, materielt og relasjonelt nivå. Blant annet gjør dette det mulig å undersøke hva som hemmer og hva som fremmer ulike typer samarbeider i kulturskolesammenheng, for eksempel samarbeider mellom kulturskolens visuelle kunstfag og grunnskolens kunst- og håndverksfag.

3.4 Oppsummering, sentrale perspektiver og kunnskapsstatus

Kunnskap om den kulturpolitiske konteksten som omgir kulturskolefeltet er en forutsetning når kulturskolefeltet skal analyseres. Barn og unge har vært en prioritert målgruppe i kulturpolitikken siden 1950-tallet. Kulturpolitikken har som mål å legge til rette for kunstnerisk utfoldelse for alle som ønsker det og samtidig gi mulighet til kunstnerisk fordypning og talentutvikling med sikte på framtidige kunstnerkarrierer. Dette målet gjenspeiles i kulturskolen. Til tross for at demokratisering av kultur har vært et kulturpolitisk mål i mange tiår, er både kulturbruk og -deltakelse skjevfordelt mellom ulike grupper i samfunnet. Ønsket om å spre kunst og kultur til så mange som mulig begrunnes ofte i et dannelsesideal. I tillegg argumenteres det ofte at kunst kan ha nytte for andre deler av samfunnet, som helse, innovasjon eller integrering, såkalte *transfer*-effekter.

Ulike kulturpolitiske ordninger og tiltak for barn og unge har også initiert forskning på kunst og kultur for barn og unge. Kunnskapsutviklingen har vært preget av både pedagogisk, kunstfaglig og kunstsociologisk forskning. Det har imidlertid vært relativt lite tverrfaglig forskning mellom disse tre tradisjonene. Ordningen det finnes mest forskningsbasert kunnskap om når det gjelder kunst for barn og unge er Den kulturelle skolesekken. Kulturskolen finnes det derimot lite kulturpolitisk forskning om.

Kulturskoletilbudet har, som mesteparten av kulturtilbudet til barn og unge ellers i stor grad vært definert av voksne. De senere årene har det imidlertid vært en økende tendens til å vektlegge barn og unges medvirkning i utformingen av ulike typer kulturtilbud. I hvilken grad dette også gjelder kulturskoletilbudet er det hittil lite forskningsbasert kunnskap om.

Eksisterende forsknings- og fagkunnskap om kulturskolen er dermed i første rekke knyttet til en kunstpedagogiske forskningstradisjon. Sentrale **temaer** i denne forskningen er musikkpedagogens profesjonsforståelse og identitet i skvis, musikkfaget i kulturskolen, sett i forhold til grunnskolen, forholdet bredde/dybde, og læring og samhandling. I tillegg finner man forskningsfokus som inkludering i kulturskolen, kvalifisering til musikklereryrket i kulturskolen og ledelse, policy og foreldresamarbeid.

Forskningen er imidlertid svært musikkorientert, og karakteriseres av følgende hovedtrender: Hovedvekten av kulturskoleforskning er gjennomført av forskere ansatt ved musikkutdanninger i Norge og Norden, publisert i musikkpedagogiske tidsskrifter og fokuserer på musikkfaget i

kulturskolen. Dette er en naturlig konsekvens av at kulturskole (frem til 1980-tallet) og musikkutdanning historisk sett har vært uløselig sammenknyttet, med tanke på lærerkrefter, yrkesarenaer og utdanningsveier.

Tilfanget av kulturskolerelatert forskning fra andre kunstfaglige områder enn musikk øker fra ca. 2010 og fremover, først og fremst fra bildekunstheltet, men i begynnerende grad også fra dans og fra teater og drama. Fra ca. 2013 og fremover er det en tydelig, økt forskningsinteresse for ledelse i og av kulturskole, særlig i norsk og svensk sammenheng.

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, og mellom kulturskole og barnehage utvikles som en tydelig forskningsinteresse fra ca. 2012 og fremover. Profesjonsperspektivet, altså sammenhengen mellom utdanning, yrke, ekspertise og mandat, i kulturskoleforskningen er tydelig fra ca. 2011 og fremover. Dominerende utfordringer som påpekes i denne forskningen gjelder forholdet mellom egen utøving og pedagogisk virksomhet.

4. Det norske kulturskolekartet

Hvordan ser kulturskole-Norge ut? Det forsøker vi å besvare i dette kapitlet som i hovedsak er en deskriptiv kartlegging av kulturskolefeltet. Med utgangspunkt i registerdata, dokumenter og kvantitative data fra det empiriske materialet, forsøker vi her å gi en så objektiv beskrivelse av kulturskolene og deres virkeområde som mulig. Det innebærer særlig å se på deres aktivitet og kapasitet, hvilken bemanning og kompetanse de har, hvordan de er organisert, hvordan de er finansiert, hvordan de samarbeider med eksterne aktører og inngår i ulike partnerskap, hvordan de forholder seg til sine brukere og, til slutt, hvordan de forholder seg til sine kommunale eiere og til staten.

4.1 Aktiviteter og kapasitet

Først ser vi på kulturskolenes aktivitet og kapasitet. Ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) hadde 99 204 elever¹⁴ kulturskoleplass skoleåret 2018-2019. 20 932 sto i samme periode på venteliste. Dette skoleåret var det totale antallet elevplasser som ble tilbudt i kulturskolen 122 003. I tabellen under ser vi hvordan elevene fordelte seg etter alder og kjønn.

Tabell 3: Elevtall og venteliste 2018-2019. Fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)

	Gutter		Jenter		Elever ved skolen	Venteliste til skolen
	Antall	%	Antall	%		
Under grunnskolealder	1 428	29 %	3 518	71 %	4 946	1 820
I grunnskolealder	30 133	35 %	55 410	65 %	85 543	18 023
Over grunnskolealder	3 067	35 %	5 648	65 %	8 715	1 089
Sum elever	34 628	35 %	64 576	65 %	99 204	20 932

Dersom vi tar utgangspunkt i alle barn i grunnskolealder i Norge i 2019 (mellom 6 og 15 år), ifølge SSB 641 465, vil det si at litt over 13 % av alle norske barn i grunnskolealder gikk på kulturskole i 2018-2019. Variasjonen mellom kommunene er imidlertid svært stor når det gjelder deltakelse. I Ungdata-materialet fant vi at kommunen med høyest andel kulturskoleelever (Fosnes) gikk så mye som 83 % på kulturskole. I kommunen med lavest andel (Flå), gikk bare 1,6 % på kulturskolen. I mediankommunen, altså den kommunen som ligger midt i fordelingen når vi rangerer vi alle kommunene fra lavest til høyest, er dekningsgraden 14 %.

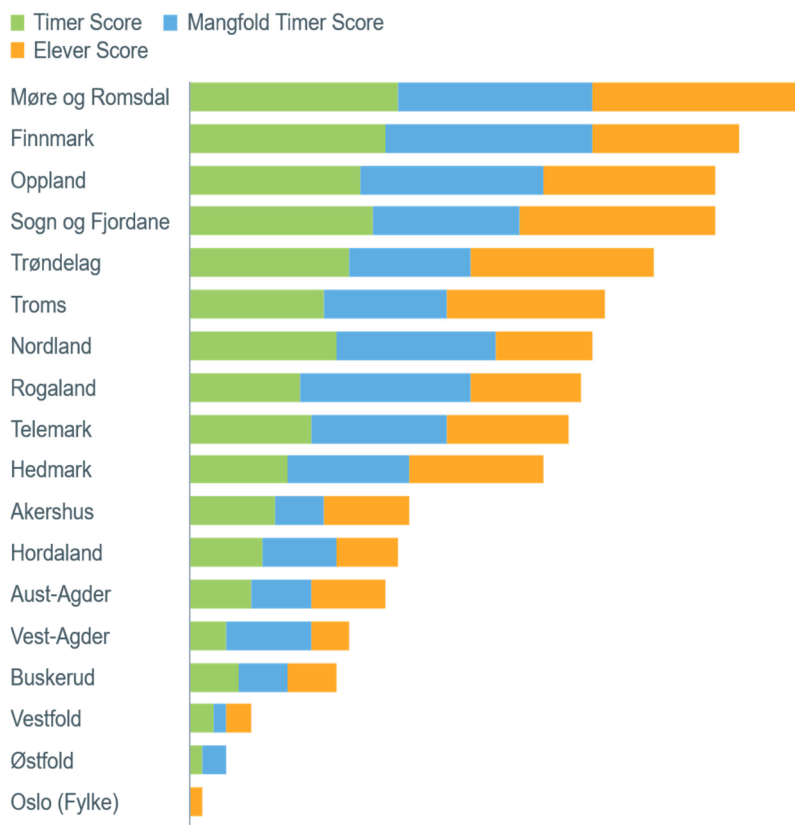
I det følgende presenteres videre oversikt over tilbudet i norske kulturskoler basert på tre ulike datakilder: Norsk kulturindeks, Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) og data fra rektorsurveyen.

¹⁴ En elev på kulturskolen defineres ved innrapportering i GSI som en som får et fast tilbud i et semester eller lenger. Personer som deltar på kortere prosjekter/kurs, skal ikke registreres som elever. Det skal heller ikke føres personer som er i kontakt med kulturskolen gjennom en annen institusjon (for eksempel skole, SFO, korps og lignende).

4.1.1 Kulturskolen i Norsk kulturindeks

Den første figuren (Figur 3) tar utgangspunkt i kategorien kulturskole i Norsk kulturindeks 2018¹⁵, og viser en rangering av fylker basert på antall årstimer totalt i kulturskolen (grønn), bredden i kulturskoletilbudet (blå) og antall elever fra kommunen i kulturskole (oransje).

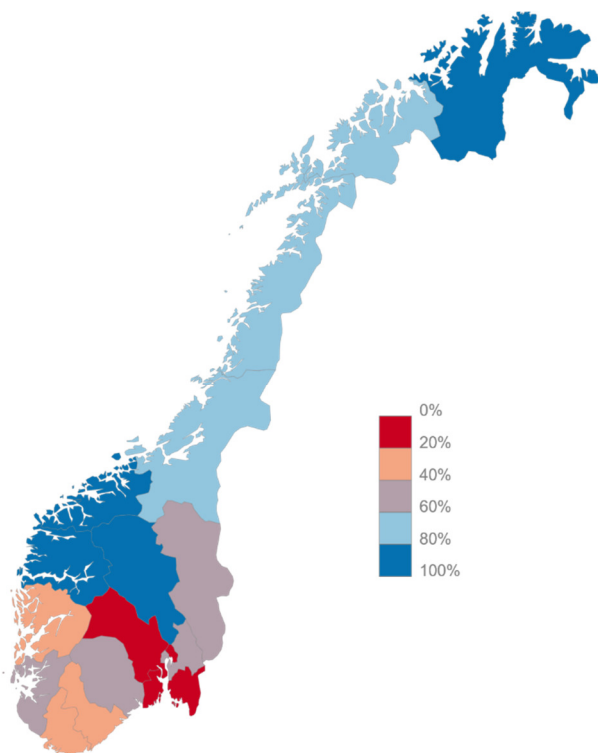
Møre og Romsdal kommer her på toppen fordi de tilbyr flest årstimer, flest årstimer i ulike kunstformer (mangfold) og har flest elever per innbygger i grunnskolealder. Oslo, som har et stort nominelt mangfold i sitt tilbud, kommer dårlig ut fordi tilbudet likevel er dårlig sett i forhold til antall innbygger i grunnskolealder.



Figur 3: Oversikt over fylkesvis plassering på Norsk kulturindeks, kulturskole, fordelt på timer, mangfold i tilbud og antall elever. Kilde: Norsk kulturindeks

Kartet (Figur 4) illustrerer videre hvordan fylkene grupperer seg basert på rangeringene av kulturskole i Norsk kulturindeks 2018 (data fra 2017). De røde fylkene er de som rangeres lavest på indeksen, mens de mørkeblå rangeres i toppsjiktet.

¹⁵ Norsk kulturindeks er en årlig oversikt produsert av Telemarksforskning som viser kulturtilbud og kulturaktivitet i norske kommuner, regioner og fylker. Indeksen er basert på registerdata fra en rekke offentlige etater, interesseorganisasjoner og foreninger. For kulturskole er indeksen basert på data fra GSI, SSB og KOSTRA.



Figur 4: Oversikt over fylkenes plassering på Norsk kulturindeks, kulturskole. Kilde: Norsk kulturindeks

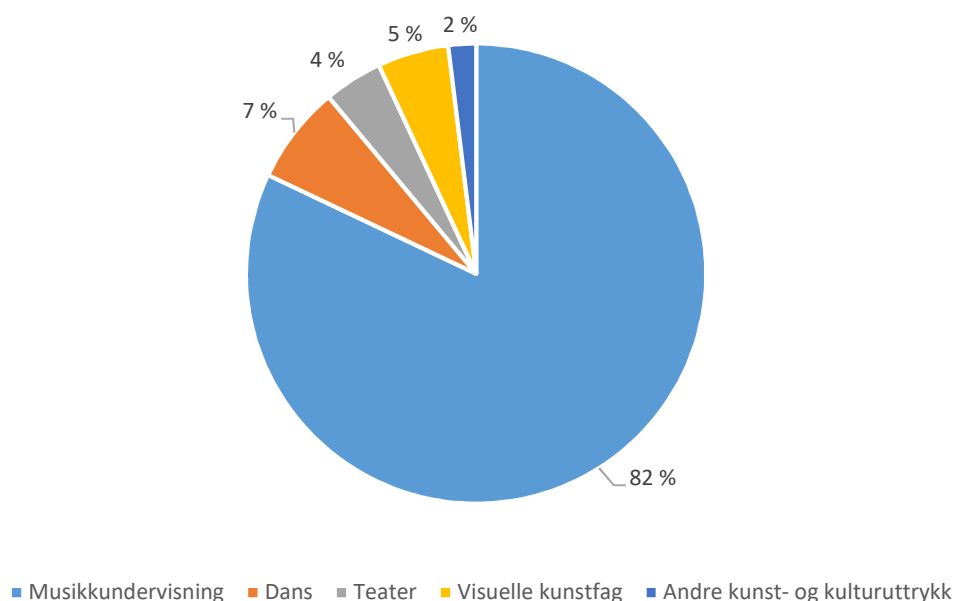
Begge disse figurene viser at det er stor variasjon rundt om i landet når det gjelder hvor omfattende kulturskoletilbudet er, både i antall timer og bredde i tilbudet som gis, og når det gjelder hvor stor andel av barn og unge som benytter seg av tilbudet.

4.1.2 Kommunenes egenrapportering

Vi kan også få en oversikt over tilbudet i norske kulturskoler via data fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Disse dataene er rapportert inn av kommunene selv, som regel av ansvarlig etatssjef. Her tar vi utgangspunkt i rapporterte årstimer (60 minutter) utført av undervisningspersonale rettet mot kulturskolens elever. Timene er fordelt på følgende kategorier:

1. Musikkundervisning
2. Visuelle kunstoffag
3. Teater
4. Dans
5. Andre kunst- og kulturuttrykk
6. Timer til andre aktiviteter

Disse dataene er tilgjengelige på kommune-, fylkes- og nasjonalt nivå. Først, i Figur 5 viser vi hvordan timene fordeler seg på ulike kunstområder på nasjonalt nivå. Vi ser at musikkundervisningen utgjør så mye som 82 %. Deretter følger undervisning i dans (7 %), visuelle fag (5 %) og teater (4 %). Samlekategorien andre kunst- og kulturuttrykk utgjør 2 %.



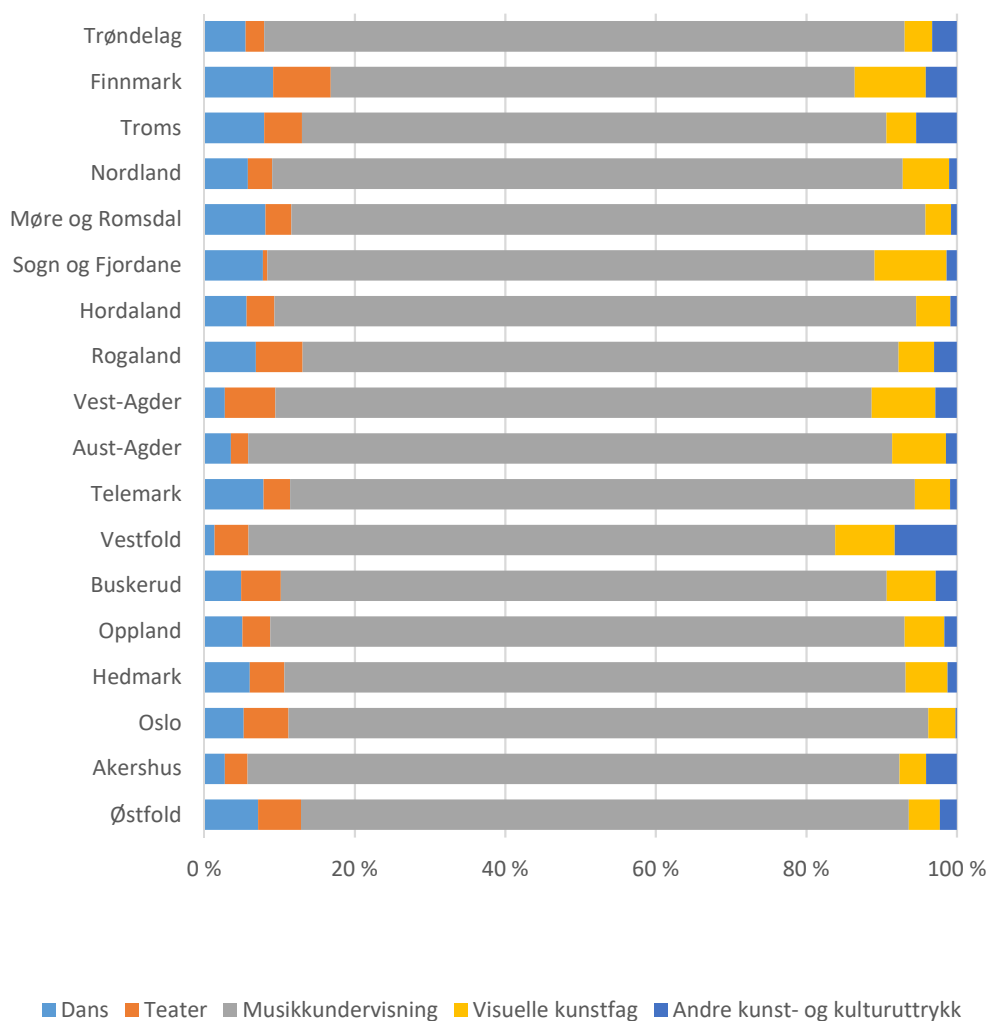
Figur 5: Timer tilbudt fordelt på ulike kunstområder i 2017. Data fra GSI.

Tabell 4 viser at **fordelingen av timer på ulike kunstområder**. Det er verdt å merke seg at fordelingen mellom fag/kunstområder har holdt seg stabil i perioden fra 2008 til 2017, selv om vi ser en svak nedgang i andelen musikkundervisningstimer på tre prosentpoeng (fra 85-82 %). Parallelt ser vi en liten økning i dansetimer, fra 5-7 %. Man kunne tenkt seg at musikkfagenes dominans skulle avta noe, til fordel for fag som har opplevd generell økning i popularitet, f.eks. dans, med det er i liten grad tilfellet.

Tabell 4: Timer fordelt på ulike kunstområder fra 2008-2017. Data fra GSI.

	Musikk-undervisning	Dans	Teater	Visuelle kunstfag	Andre kunst- og kulturuttrykk	Timer
2008	85 %	5 %	4 %	5 %	2 %	1 198 571
2009	84 %	5 %	4 %	5 %	2 %	1 202 555
2010	83 %	5 %	4 %	5 %	2 %	1 218 037
2011	83 %	5 %	4 %	5 %	3 %	1 240 290
2012	80 %	6 %	4 %	6 %	3 %	1 296 835
2013	83 %	5 %	4 %	4 %	4 %	1 384 452
2014	82 %	6 %	4 %	5 %	2 %	1 243 604
2015	83 %	6 %	4 %	5 %	2 %	1 240 927
2016	82 %	7 %	4 %	5 %	2 %	1 249 006
2017	82 %	7 %	4 %	5 %	2 %	1 259 938
Sum	10 361 832	722 315	504 555	630 429	315 084	12 534 215

Figur 6 viser hvordan timene som gis i de ulike kunstområdene fordeler seg på alle landets fylker. Musikk dominerer i alle fylkene, selv om graden av slik dominans varierer noe. For eksempel ser vi at i Finnmark er andelen timer i dans, teater og visuelle kunstfag noe større enn i de andre fylkene. Størst andel musikkundervisning finner vi i Trøndelag og Akershus.



Figur 6: Timer fordelt på kunstområder og fylker. Tall fra GSI.

Også her ser vi at fordelingen er svært konsistent fra fylke til fylke. Dette bekrefter inntrykket av at musikkfag har en dominerende posisjon i kulturskolen, og at de andre fagene har en lang vei å gå før de kan sies å virkelig prege kulturskolen.

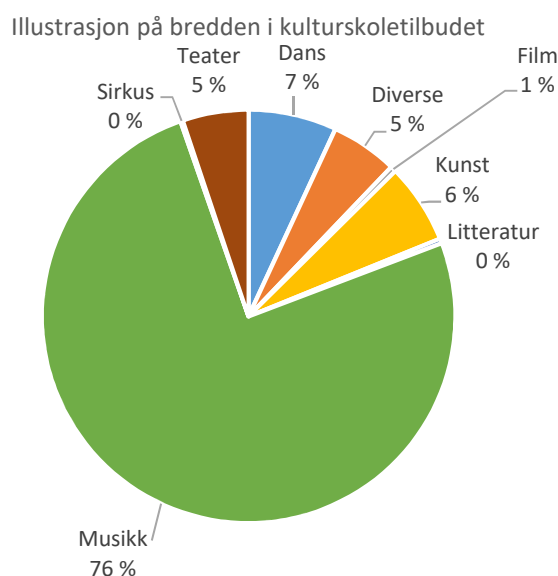
4.1.3 Aktivitet og kapasitet i rektorsurveyen

I følge mange av kulturskolerektorene vi har snakket med gir GSI-dataene et for grovt bilde av hva som tilbys på kulturskolene, særlig innenfor musikk, som er så dominerende og hvor tilbudet er så mangfoldig. I rektorundersøkelsen ba vi derfor rektorene ramse opp alle tilbud de har ved sin kulturskole. Det resulterte i 492 betegnelser på ulike tilbud. Disse ble videre sortert i 30 kategorier og underlagt sju hovedområder: Musikk, dans, film, teater, kunst, litteratur og sirkus. I tillegg var det oppgitt en del tilbud som ikke passet inn i noen av disse hovedområdene, og som ble plassert under kategorien «diverse». Tabell 5 viser en oversikt over denne sorteringen.

Tabell 5: Kategorisering av disipliner basert på rektorundersøkelsen.

Musikk	Tangentinstrument
	Strenginstrument
	Sang/vokal
	Slagverk
	Strykeinstrument
	Treblåseinstrument
	Messinginstrument
	Band/ensemble
	Div. musikkinstrument
	Kor/vokalensemble
	Korps
	Teknikk/musikkproduksjon
	Musikkterapi
	Musikkteori/fordypning
	Komposisjon
Dans	Div. dans
	Ballett/jazzballett
	Folkeidans
	Street/break dance
Film	Film
Teater	Teater
Kunst	Tradisjonskunst/kunsthåndverk
	Visuell kunst
Litteratur	Litteratur
Sirkus	Sirkus
Div.	Kulturkarusell
	Idrett
	Div. annet
	Småbarnstilbud

Figuren nedenfor baserer seg videre på svarene fra rektorene på spørsmål om hvilke tilbud de har ved sin kulturskole. Vi ser at vel $\frac{3}{4}$ av tilbudet som er oppgitt er innenfor det vi kategoriserer som musikk. Tilbud innenfor dans, kunst og samlekategori Diverse er omtrent like store (mellom 5 og 7 %). Tilbudene innen film, litteratur og sirkus er betydelig færre (1 og under 1 %).



Figur 7: Bredden i kulturskoletilbud fordelt på ulike kunstområder. (Rektorsurvey, N=146).

Figur 7 er som vi ser relativt lik Figur 5, som baserte seg på tall fra GSI og viste timer fordelt på ulike kunstområder. Selv om enhetene vi tar utgangspunkt i (antall timer i ulike tilbud og antall type tilbud) ikke er de samme, kan de begge sies å gjenspeile bredden av tilbud – og hvor hovedtyngden av det som tilbys ligger – nemlig innenfor musikk.

Musikktilbudet

Musikkdisiplinene utgjør altså en svært stor del av tilbudet i kulturskolen, og består etter vår inndeling i 15 underkategorier (jf. Tabell 5). Tabell 6 (og Figur 8) under viser hvor stor andel av rektorene som oppgir at de har tilbud innenfor de ulike disiplinene. Musikkdisiplinen flest kommuner gir tilbud innenfor er, som tabellen viser, tangentinstrument. 80 % av landets kommuner tilbyr undervisning i denne disiplinen, etterfulgt av strengeinstrument (76 %) og sang/vokal (69 %).

Tre- og messingblåseinstrument tilbys i halvparten av kulturskolene (hhv. 51 og 50 %). Dette er typiske korpsinstrumenter, men vi har ikke oversikt over i hvilken grad disse inngår i korpsundervisning. For øvrig oppgir 23 % av rektorene eksplisitt at de har tilbud innenfor korps. 57 % av kommunene tilbyr slagverksundervisning, hvor også en ukjent andel kan knyttes til korpsvirksomhet, og for så vidt også band. 43 % av kommunene har nemlig band-tilbud.

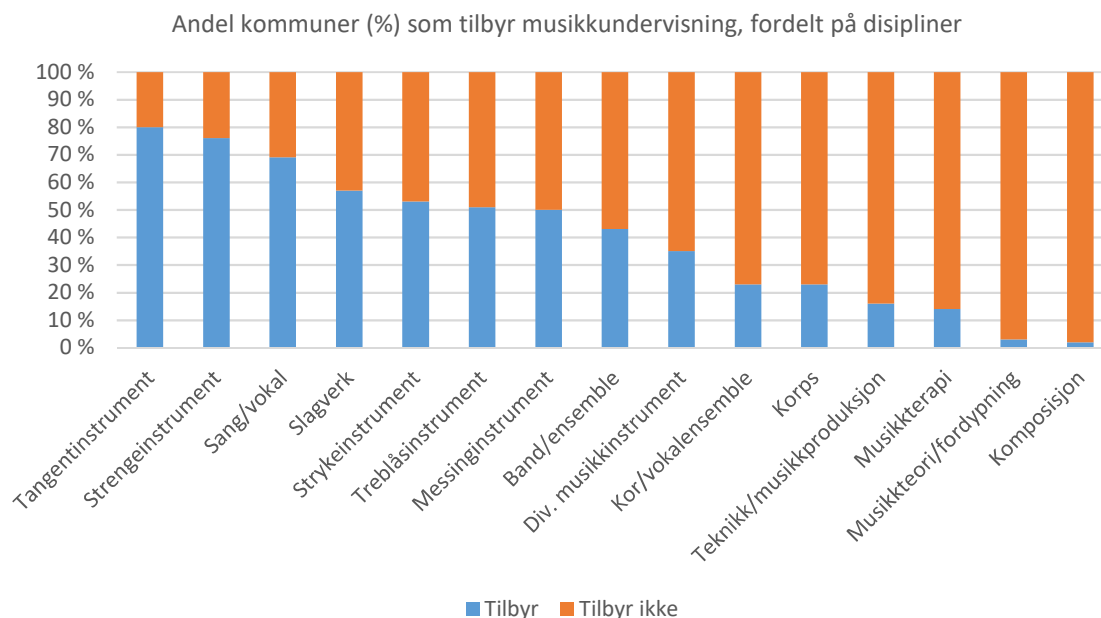
35 % av svarene passet ikke under noen av de spesifikke kategoriene, hovedsakelig fordi de var generelle (instrumentopplæring, musikkundervisning/opplæring, musikklek, musikkmore, osv.), og ble derfor plassert i diversekategorien. 16 % oppgir at de har tilbud innen teknikk/musikkproduksjon, 14 % musikkundervisning eller musikkterapi for grupper med særegne behov/utfordringer.

Noen få kulturskoler tilbyr musikkteoretisk undervisning (3 %) og komposisjon (2 %).

Tabell 6: Andel kommuner (%) som tilbyr undervisning, fordelt på disipliner. (Rektorsurvey, N=146).

Disipliner	Tilbyr	Tilbyr ikke
Tangentinstrument	80 %	20 %
Strenginstrument	76 %	24 %
Sang/vokal	69 %	31 %
Slagverk	57 %	43 %
Strykeinstrument	53 %	47 %
Treblåseinstrument	51 %	49 %
Messinginstrument	50 %	50 %
Band/ensemble	43 %	57 %
Div. musikkinstrument	35 %	65 %
Kor/vokalensemble	23 %	77 %
Korps	23 %	77 %
Teknikk/musikkproduksjon	16 %	84 %
Musikkterapi	14 %	86 %
Musikkteori/fordypning	3 %	97 %
Komposisjon	2 %	98 %

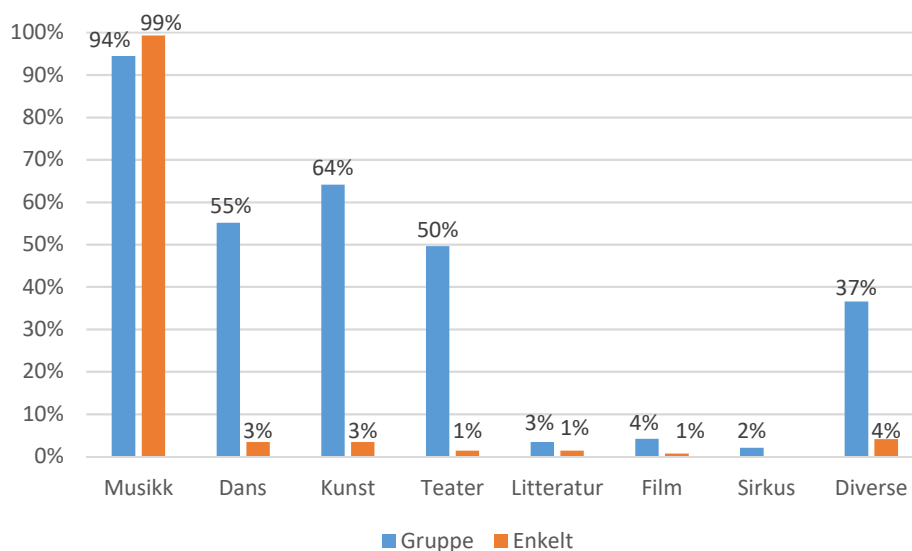
Oversikten over musikktilbudet kommer enda klarere fram dersom vi ser det i form av en graf, som i figuren under:



Figur 8: Andel kommuner (%) som tilbyr undervisning, fordelt på disipliner. (Rektorsurvey, N=146).

Gruppe- og enkeltundervisning

De fleste kulturskoler tilbyr undervisning både i grupper og enkeltvis. De fleste enkelt-tilbudene som gis er innenfor musikk. 99 % av alle kommuner tilbyr enkeltundervisning og 94 % gruppeundervisning i musikk. På de andre områdene er gruppeundervisning vanligst.



Figur 9: Andel kommuner som tilbyr gruppe- og enkeltundervisning fordelt på disipliner. (Rektorsurvey, N=145).

Bredde, kjerne og fordypning

Norsk kulturskoleråds rammeplan, som er i aktiv bruk i svært mange kommuner, legger opp til bredde-, kjerne- og fordypningstilbud. Inndelingen er beskrevet som følger (kulturskoleråd 2012: 11):

Breddeprogrammet:

Programmet har åpent opptak for alle elever som ønsker det. Undervisninga skal bidra til å utvikle kreative evner, faglig kompetanse og samarbeidsevne som grunnlag for personlig utfoldelse.

Breddeprogrammet omfatter fagtilbud som er særskilt egnet for gruppe- og ensembleundervisning. Det kan eksempelvis være grupper innen musikk, dans, teater, visuell kunst, lek- og rytmikkbasert begynneropplæring, tilbud for elever med spesielle behov og grupper som kombinerer ulike fag. Undervisninga kan gis i form av introduksjonskurs, begynneropplæring eller som opplæring for viderekommende.

Krav til deltakelse og egeninnsats spesifiseres nærmere i det enkelte undervisningstilbud.

Kjerneprogrammet:

Programmet har åpent opptak for elever som er motivert for større undervisningsmengde og systematisk egeninnsats.

Innholdet i undervisninga skal bidra til å utvikle kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse og samarbeidsevne.

Undervisninga gis som begynneropplæring eller som opplæring for viderekommende.

Programmet skal kunne kvalifisere for videregående utdanning og er basert på langsiktighet, progresjon og systematisk trening. Undervisninga er tilpasset den enkelte elev og foregår både individuelt, i grupper og i ensembler.

Fordypningsprogrammet:

Fordypningsprogrammet har opptaksprøver.

Undervisninga vektlegger utviklingen av kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse, selvstendighet og samarbeidsevne.

Undervisning og veiledning er tilpasset den enkelte elev og foregår både individuelt, i grupper og ensembler.

Fordypningsprogrammet er for elever som har særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget. Undervisningstilbudet skal være vesentlig forsterket med hensyn til innhold og omfang i forhold til kjerneprogrammet.

Det stilles krav til høy og målrettet egeninnsats.

Programmet skal kunne kvalifisere for videregående opplæring og høyere utdanning. Deler av undervisninga kan foregå i samarbeid med andre institusjoner på regionalt og nasjonalt nivå.

Med utgangspunkt i rektorsurveyen kan vi undersøke i hvilken grad rammeplanens punkter om bredde-, kjerne- og fordypningstilbud følges opp i praksis.

Kolonnen helt til høyre i Tabell 7 viser at 60 % av kulturskolene som har svart på rektorundersøkelsen gir et breddetilbud. 64 % gir et kjernetilbud, mens 53 % tilbyr fordypning. Det vanligste er å skille mellom bredde, kjerne og fordypning innenfor musikk. Det gjør hhv. 52, 62 og 50 % av kulturskolene som har svart på dette spørsmålet.

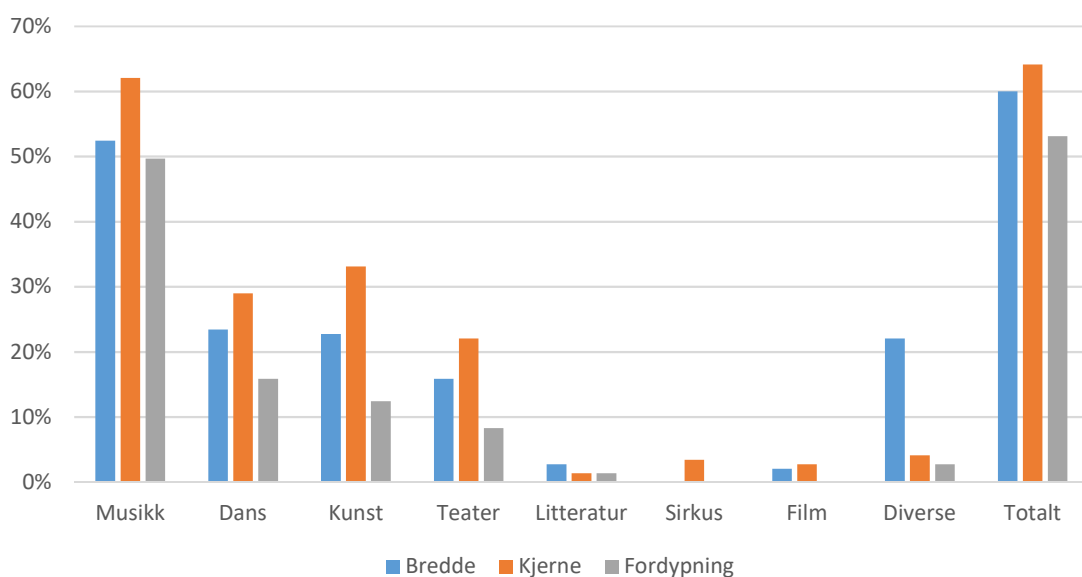
Også innenfor dans, kunst og teater er det relativt vanlig å bruke denne tredelingen.

22 % av kulturskolene har ført opp at de tilbyr breddetilbud som vi har plassert i diversekategorien. Den inkluderer tilbud som ikke passer inn i de andre inndelingene, med betegnelser som «juniorgruppe», «hobbyaktiviteter», «mat», «kulturhage», «sommerskole», «tilrettelagt undervisning» med mer.

Tabell 7: Andel kommuner som deler inn tilbudene i bredde, kjerne og fordypning. Totalfordeling og fordelt på kunstområder. (Rektorsurvey, N=145).

	Musikk	Dans	Kunst	Teater	Litteratur	Sirkus	Film	Diverse	Totalt
Bredde	52 %	23 %	23 %	16 %	3 %	0 %	2 %	22 %	60 %
Kjerne	62 %	29 %	33 %	22 %	1 %	3 %	3 %	4 %	64 %
Fordypning	50 %	16 %	12 %	8 %	1 %	0 %	0 %	3 %	53 %

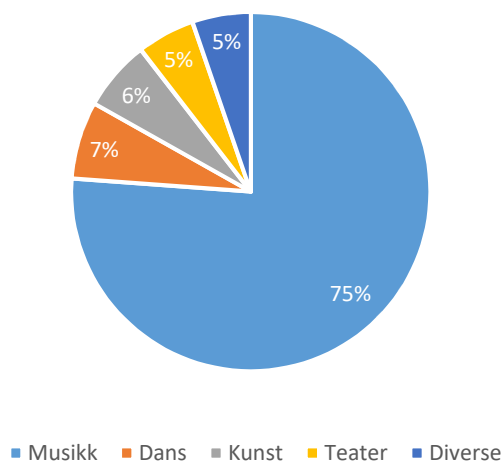
Tallene i Tabell 7 kan også illustreres i grafisk. Da ser det slik ut:



Figur 10: Andel kommuner som deler inn sine tilbud i bredde, kjerne og fordypning. Totalfordeling og fordelt på kunstområder. (Rektorsurvey, N=145).

Etterspørsel og ventelister

Variasjonen mellom kulturskolene er stor også når det gjelder ventelister. I gjennomsnitt står 16 søkere på venteliste, men medianen er 0, som betyr at minst halvparten av kommunene ikke har ventelister. Figuren nedenfor viser at 75 % av venteliste plassene er knyttet til musikktilbudene. Andelen venteliste plasser innenfor dans, kunst, teater og kategorien diverse er jevnt fordelt på mellom 5 og 7 %. Ingen av rektorene som har svart på denne undersøkelsen har ført opp ventelister på litteratur- eller sirkustilbud.



Figur 11: Andel venteliste plasser fordelt på kunstområder. (Rektorsurvey, N=145)

4.2 Bemanning og kompetanse

I dette kapitlet skal vi se nærmere på lederne og lærerne som jobber i kulturskolene. Hvem er de og hvilken kompetanse har de?

I følge SSB, jobbet det i 2017 til sammen 3 551 personer i kommunale kulturskolestillinger. Til sammenlikning er det flere enn som jobber i norske folkebiblioteker, men noe færre enn i alle norske aviser. Dette ser vi i oversikten i tabellen under:

Tabell 8: Oversikt over antall sysselsatte i kommunale kulturskoler og noen øvrige, relevante næringer. Kilde: SSB.

Område	Antall sysselsatte
Utgivelse av aviser	5843
Drift av folkebiblioteker	2645
Kommunal kulturskoleundervisning	3551
Drift av kulturhistoriske museer	2780
Utøvende kunstnere og underholdningsvirksomhet innen musikk	3334
Utøvende kunstnere og underholdningsvirksomhet innen scenekunst	3340

Også i GSI finner vi data om antall ansatte i kulturskolen:

Tabell 9: Oversikt over antall ansatte i kulturskolen (hele landet, 2017-2018). Prosent i parentes. Kilde: GSI

2017	Menn	Kvinner	Totalt
Antall ansatte i 100% stilling	389 (52)	354 (48)	743
Antall ansatte i deltidsstilling	1902 (44)	2431 (56)	4333
Alle	2291 (45)	2785 (55)	5076

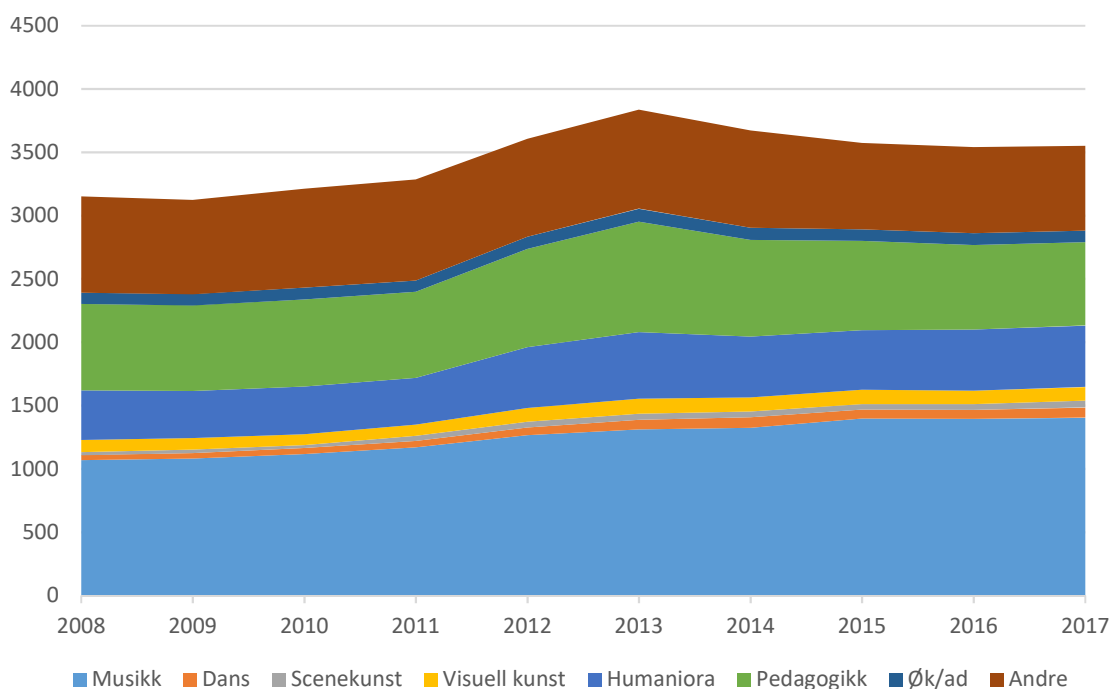
Tallene viser en liten overvekt av kvinnelige ansatte (55 %). Blant ansatte i full stilling er menn i flertall (52 %). I deltidsstillinger er kvinner i flertall (56 %). Som vi ser oppgir GSI noen flere ansatte totalt enn SSB, noe som henger sammen med SSBs definisjon av sysselsetting, som igjen er koblet opp mot arbeidstid. I SSBs oversikt vil derfor ikke kulturskoleansatte med hovedstilling i andre sektorer regnes med, noe de gjør i GSI sitt register. Vi velger likevel å ta med SSBs tall, da de gir en interessant mulighet til komparasjon med andre, relaterte bransjer (som altså f.eks. folkebibliotek). GSI har videre tall på antall årsverk i kulturskolen:

Tabell 10: Oversikt over antall årsverk i kulturskolen (hele landet, 2017-2018). Kilde: GSI

2017	Årsverk
Administrasjon, rektor	322
Administrasjon, kontorhjelp	85
Undervisning rettet mot kulturskolens elever	1 788
Undervisning, aktiviteter som ikke er rettet mot kulturskolens elever	252
Undervisning, aktiviteter som ikke er rettet mot kulturskolens elever, <i>refundert</i>	-199
Sum	2 645

Her ser vi at ansatte i kulturskolen i 2017 totalt utførte 322 hele rektorårsverk og 84,5 andre administrative årsverk (kontorhjelpt). Undervisning i kulturskolen utgjorde samme år 1 787,5 årsverk. 252 årsverk ble utført av ansatte i kulturskolen, men rettet mot andre enn de som var elever i kulturskolen. Særlig gjaldt dette undervisning for samarbeidspartnere i det frivillige kulturlivet, som kor, korps og orkester. Nesten 200 av disse årsverkene ble betalt, og står i tabellen oppført som refundert. I sum betyr det at det i 2017, ifølge GSI, ble utført nær 2 645 årsverk i norske kulturskoler.

I Figur 12 ser vi videre utviklingen i antall sysselsatte fra 2008 fram til 2017, fordelt på utdanningsbakgrunn. Som vi ser økte antall sysselsatte totalt fra 2008 til 2013 (da med en topp på 3 836 sysselsatte), for så å falle fram til 2017. Det er også relevant å se på utviklingen i hvilken utdanningsbakgrunn de sysselsatte har. Her har vi delt inn i følgende kategorier: Musikkfaglig bakgrunn, dansefaglig bakgrunn, scenekunsthaglig bakgrunn, visuellkunstfaglig bakgrunn, bakgrunn fra humaniora, pedagogisk bakgrunn, bakgrunn fra økonomi og administrasjon og annen bakgrunn.

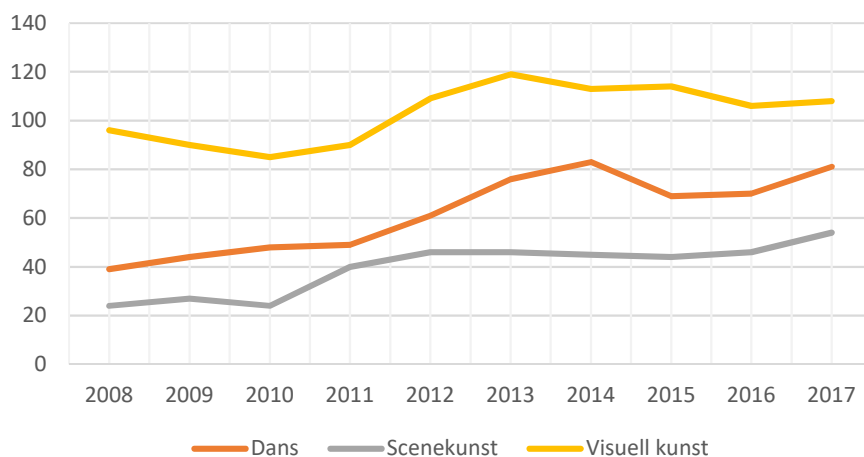


Figur 12: Utvikling i antall sysselsatte i kulturskolen fordelt på utdanningsbakgrunn. Kilde: SSB

Som man ser av Figur 12, har klart flest sysselsatte i kulturskolen musikkfaglig bakgrunn. Denne andelen vokser dessuten i hele tidsserien (fra 1 068 sysselsatte i 2008 til 1 403 sysselsatte i 2017). Deretter kommer kategorien annen faglig bakgrunn. Denne kategorien rommer en lang rekke fag, fra ingeniørfag, via yrkesfagarbeidere (tømrere, elektrikere, frisører og helsefagarbeidere) til prester og agronomer. Man kan tenke seg at dette er de som har fått stillinger i kulturskolen basert på realkompetanse mer enn formalkompetanse. At så mange har en slik bakgrunn er i seg selv interessant, da det gir en pekepinn om profesjonaliseringsgraden i kulturskolefeltet. Kanskje særlig interessant er det å observere at den prosentvise andelen denne kategorien utgjør ikke har endret seg i særlig grad i perioden.

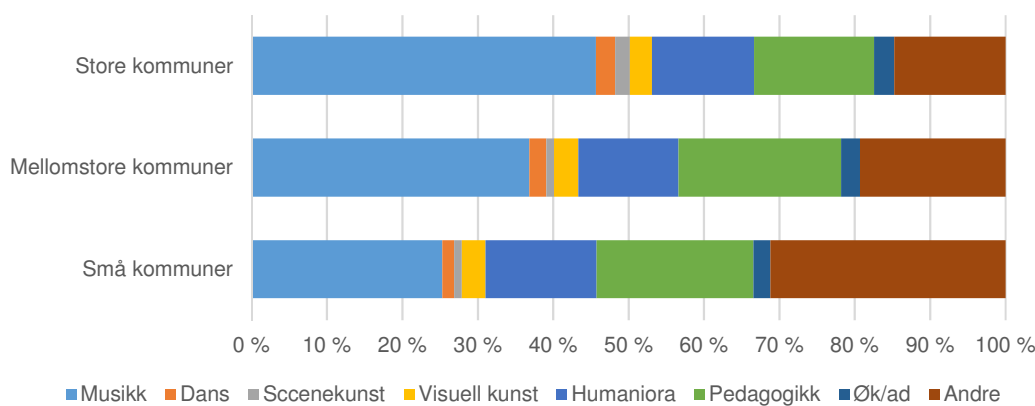
Den tredje største kategorien i hele perioden er de med pedagogisk bakgrunn. Denne kategorien viser kun de med allmenlærerkompetanse, de med fagdidaktisk kompetanse er innlemmet i de andre fagkategoriene. Det betyr at det er mange allmenlærere blant de ansatte i kulturskolen, og videre mange med bakgrunn fra kategorien humaniora, dvs. historikere, filologer osv. Denne kategorien er økende fra 2008 til 2017

På midten av 1990-tallet gikk musikkskolene over til å bli kulturskoler. Dermed ble også andre kunstfaglige retninger og sjangre innlemmet i kulturskoledriften. Dette reflekteres i liten grad i lærernes (og rektorenes) faglige bakgrunn. Det er svært få ansatte med utdanningsbakgrunn innenfor dans, scenekunst og visuelle kunstfag. På tross av at de er en marginal gruppe innenfor kulturskolene, har disse fagene som Figur 13 viser likevel hatt en positiv utvikling. Fra 2008 til 2017 har antall sysselsatte med dansefaglig bakgrunn på landsbasis f.eks. økt fra 39 til 81. Tallene for scenekunst viser en utvikling fra 24 til 54, mens antall sysselsatte med visuell kunstfaglig utdanningsbakgrunn har gått fra 96 til 108.



Figur 13: Utvikling i antall sysselsatte i kulturskolen på landsbasis med dansefaglig, scenekunstfaglig og visuell kunstfaglig bakgrunn. Kilde: SSB

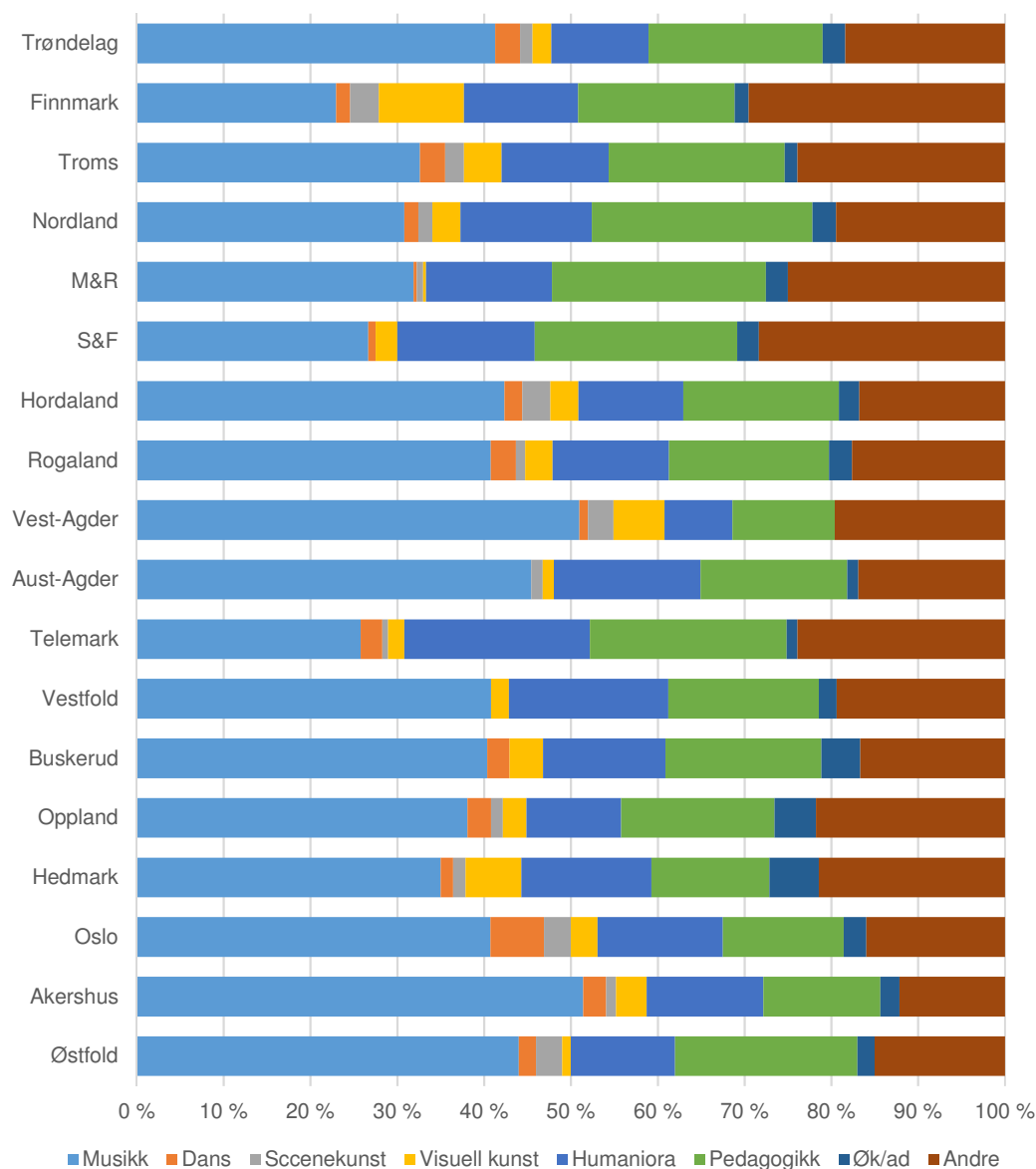
Figur 14 gir en oversikt over hvordan utdanningsbakgrunnen til de ansatte er i kulturskoler i kommuner av ulike størrelse.



Figur 14: Fordeling av utdanningsbakgrunn for sysselsatte i kulturskolen fordelt på kommunestørrelse, 2017. Kilde: SSB

I store kommuner¹⁶ i 2017 var det en høyere andel sysselsatte med kunstfaglig utdanningsbakgrunn enn mellomstore kommuner, som igjen hadde høyere andel enn små kommuner. I store kommuner hadde mer enn 50 % av de sysselsatte slik utdanningsbakgrunn. I små kommuner hadde bare litt mer enn 30 % dette. Vi ser med andre ord at profesjonaliseringsgraden er lavere i kulturskoler i små enn i store kommuner (jf. Mangset 1998).

Til slutt tar vi med en oversikt over hvordan dette fordeler seg på fylkesnivå (Figur 15).



Figur 15: Fordeling av utdanningsbakgrunn for sysselsatte i Kulturskolen fordelt på fylker 2017. Kilde: SSB

Vest-Agder er, som vi ser, det fylket i landet med høyest andel av sysselsatte i kulturskolen med kunstfaglig utdanningsbakgrunn, med over 60 %. Lavest andel har Sogn og Fjordane, tett fulgt av Telemark, med litt over 30 %. Det fylket som har jevnest fordeling blant de med kunstfaglig

¹⁶ Vi legger til grunn KS sin definisjon av kommuner, der små kommuner er de med mindre enn 5 000 innbyggere, mellomstore har fra 5 – 20 000 innbyggere, og store kommuner har mer enn 20 000 innbyggere.

utdanningsbakgrunn (dvs. der musikkfag er minst dominerende), er Finnmark, som også har en signifikant andel tilsatte med visuell kunstfaglig bakgrunn. På den andre siden er Finnmark også det fylket med størst andel ansatte med *annen* utdanningsbakgrunn.

Tabell 11, som tar utgangspunkt i data fra rektorsurveyen, viser at det er stor variasjon mellom kommunene når det gjelder antall stillinger, både når det gjelder faste stillinger, deltidsstillinger og hvor mange kulturskolene leier inn i løstere tilknytningsformer. Det ser vi av forholdet mellom minimum og maksimum antall stillinger: Den rektoren som har oppgitt flest faste stillinger har oppgitt 20, mens andre har oppgitt null.

Tabell 11: Antall som arbeider i kulturskolen fordelt på type stilling/engasjement. Gjennomsnitt, median, minimums- og maksimumsverdier. (Rektorsurvey)

Antall stillinger	Gjennomsnitt	Min.	Maks	Median	N
Fast ansatte 100 % stilling	2,2	0	20	1	163
Fast ansatte i deltidsstilling	8,1	0	30	7	178
Midlertidig ansatte i deltidsstilling	1,0	0	9	1	133
Innleide ressurser / frivillig innsats og lignende	0,8	0	6	0	122

Gjennomsnittet ligger på litt over to faste ansatte i full stilling, men et mindretall av kulturskoler med mange faste ansatte i fulle stillinger trekker opp. Det ser vi av medianverdien, som er 1. Rangerer vi alle som har svart fra null til 20 ansatte og deler på midten, finner vi medianen – altså, kulturskolen som havner i midten har 1 ansatt full stilling. Også antall fast ansatt i deltidsstilling varierer relativt mye mellom kommunene – også her er avstanden mellom minimums- og maksimumsverdien stor. Innleide ressurser utgjør for øvrig lite. Medianen er null, dvs. at minst halvparten ikke benytter seg av det.

4.3 Kulturskolens organisering

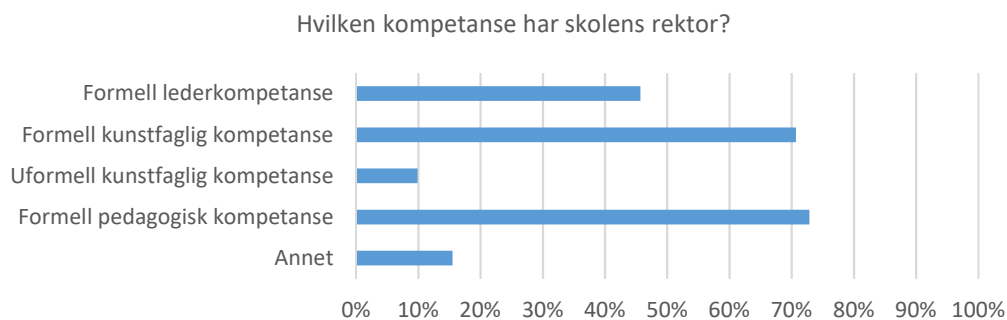
I de aller fleste kommuner er musikkskolen organisert som en egen enhet eller tjeneste, synlig på kommunens organisasjonskart. Videre er undervisningen som regel lagt til etter ordinær skoletid, men her har praksis i senere tid endret seg noe, noe vi kommer tilbake til. Til sist har kulturskolen en høy grad av lokalsamfunnsintegrasjon, særlig gjennom sitt ofte tette samarbeid med frivillig kulturliv (kor, korps, amatørteater osv.). Også dette kommer vi tilbake til senere.

4.3.1 Kulturskolens ledelse

De aller fleste kulturskolene har en egen rektor, selv om stillingsprosenten den enkelte har til å utføre dedikerte lederoppgaver varierer fra kommune til kommune. Det er nær sammenheng mellom hvor stor stillingsprosent som er avsatt til rektorfunksjoner og størrelsen på kulturskolen.

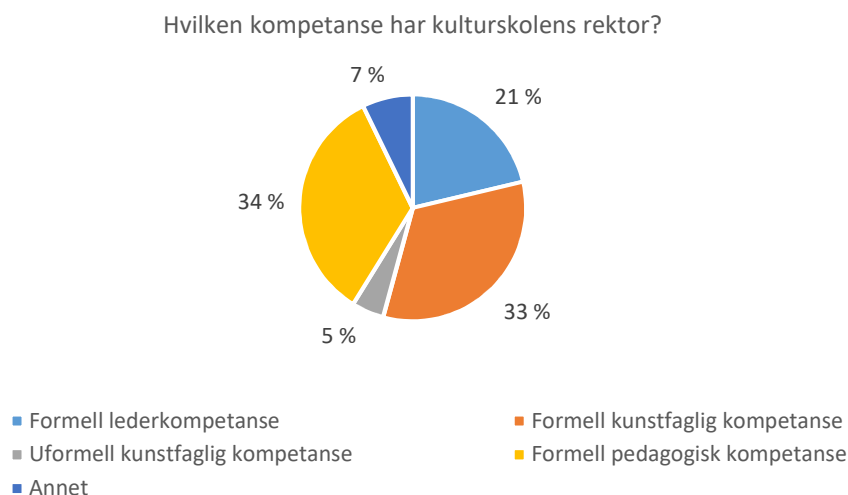
Ifølge vår survey til rektorene svarer 35 % at de har full (100 %) stilling som rektor (N=217). Gjennomsnittstillingen som rektor blant de som svarte er 64 %, mens median var på 60 % rektorstilling (N=208). Mange av rektorene med deltidsstilling som rektor (og også noen av rektorene i full stilling) oppgir at de i tillegg har stillingsbrøker som kulturskolelærere. Gjennomsnittstillingen for disse er på 27 % mens median er 30 % (N=110). Gjennomsnittstillingen for alle som har svart er på 83 % (N=212).

I de kulturskolene der det ikke finnes en egen rektor, er ledelsesfunksjonen som regel ivaretatt av etatssjefen i den kommunale etaten som sitter med kulturskoleansvaret (f.eks. oppvekstsjef) eller av rektor i grunnskolen. I noen kommuner har man kulturskolerektor som har det faglige ansvaret, men som ikke har personalansvar. I disse kommunene er dette ansvaret lagt til etatssjefen. Slike løsninger finner man som regel i små kulturskoler/kommuner. Rektorsurveyen gir for øvrig et allsidig bilde av rektors yrkesbakgrunn og formelle kompetanse. 46 % av rektorene som har svar på surveyen har formell lederkompetanse, 71 % har formell kunstfaglig kompetanse, og 73 % har formell pedagogisk kompetanse.



Figur 16: Rektors kompetanse. (Rektorsurvey, N=232).

Rektors formelle kompetanse spenner fra lærerutdanning, til masterutdanning innen disiplin fag og ledelsesfag, og det finnes også ledere med doktorgrad. Rektorene har videre en allsidig bakgrunn. Selv om de fleste har formell kunstfaglig kompetanse, finnes det også rektorer med kompetanse fra merkantile fag, yrkesfag, helsefag og næringsliv. I figuren under ser vi hvordan dette fordeler seg.



Figur 17: Kulturskolerektors kompetanse (Rektorsurvey, N=323)

I de største kulturskolene er ledelsesoppgavene er fordelt på flere ansatte. Dette er kulturskoler med såkalt avdelingsstruktur. Også her finner man mange ulike løsningsmodeller. Felles er at de som regel er delt inn etter kulturskolens aktivitetstilbud. For eksempel kan man under rektor finne avdelingsledere for musikk, dans, kunst e.l. I de aller største kulturskolene vil disse igjen være delt inn i mer spesialiserte avdelinger, slik at man f.eks. har en egen avdelingsleder for treblås, ballett e.l.

4.3.2 Sentralisert og desentralisert lokalisering

Mange kulturskoler opererer ut fra ett lokale, der all undervisning, møtevirksomhet og administrasjon foregår. Denne modellen kan man kalle en *sentralisert* lokalisering. Den er særlig vanlig i kommuner der kulturskolen har fått tildelt lokaler spesielt tilpasset skolens særegne innhold og behov. Her oppsøker elevene lokalet, uavhengig av hvor de bor eller hvilket tilbud de følger.

Andre kulturskoler satser heller på en *desentralisert* løsning. Her er kulturskolens aktiviteter spredt ut over flere enheter og bygg. Grunnen kan være politisk, at man ønsker å oppsøke elevene i sine nærområder, eller den kan være praktisk, f.eks. at man ikke har et egnet skolebygg dedikert til kulturskoleaktiviteter, eller at det man har ikke rommer aktiviteter som korps eller kor.

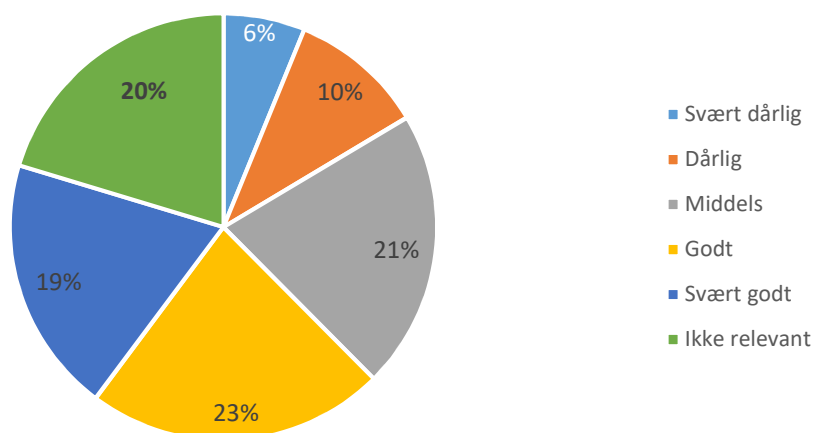
Mange kommuner opererer også med en mellomting av de to løsningene. For eksempel har mange kulturskoler en base der lærerne har kontorfasiliteter, der kulturskolerektor har sin arbeidsplass, der man har møterom og der deler av undervisningen foregår. I tillegg skjer deler av undervisningen andre steder, f.eks. i skolebygg e.l.

Lokaler

En viktig oppgave for kulturskolen, uavhengig av lokalisering, er å sikre hensiktsmessige lokaler både til undervisning, lærerarbeid og møtevirksomhet. Dette er ikke alltid en like enkel oppgave. Som beskrevet over, vil en desentralisert løsning kunne gi tilgang til velegnede undervisningslokaler, selv for plass- eller utstyrskrevene aktiviteter som sirkus, kor eller korps. Her vil imidlertid lærerne tilbringe mye av tiden langt fra det faglige og kollegiale fellesskapet som gjerne følger med en mer sentralisert lokalisering. På samme måte, dersom slikt faglig fellesskap prioriteres, vil kanskje undervisningen lide under uhensiktsmessige undervisningsrom.

Et av utslagene av mangfoldet i kulturskole-Norge som tydeligst kommer til uttrykk, er i forskjellene i hvilke lokaler skolene har til rådighet. I mange kommuner der kulturskolen har dårlig økonomi, er mangelen på egnede lokaler en tilbakevendende problemstilling. Mange har imidlertid funnet kreative og praktiske løsninger på utfordringene. I surveyen til rektorene spurte vi om hvor godt kulturskolens lokaler etter deres mening er egnet til det tilbudet de har. Figur 18 viser hva de svarte:

Hvor godt er de tilgjengelige lokalene tilpasset aktivitetene? - Alle tilbud



Figur 18: Rektorenes vurdering av kulturskolens lokaler. (Rektorsurvey, N=206).

42 % svarer at de de tilgjengelige lokalene er godt eller svært godt tilpasset kulturskolens aktiviteter. 16 % svarer at de er dårlig eller svært dårlig tilpasset. Hele 20 % svarer at spørsmålet ikke er relevant for deres kulturskole. Hva denne høye svarprosenten bunner i er vanskelig å svare på, men det kan være et uttrykk for at mange rektorer f.eks. forholder seg til flere/mange undervisningslokaler av varierende egnethet.

I de senere årene har en del kommuner, særlig større bykommuner, prioritert tilpassede lokaler til kulturskolen. Flere har bygd nye bygg, der løsningene er skreddersydd skoleslagets behov. Her har man samtidig sett kommunal kreativitet knyttet til å samlokalisere flere kommunale (og fylkeskommunale) tjenester i flerbyggsøsninger, f.eks. med ungdomsskole eller videregående skole og kulturskole, eller kulturhus og kulturskole.

4.4 Kulturskolens finansiering

Hvordan kulturskolene finansieres er et viktig spørsmål i en gjennomgang av dette feltet, noen vil sikkert mene det aller viktigste. I hovedsak utgjør tre ulike kilder denne finansieringen: kommunale midler (der staten er en betydelig medfinansierer via deres rammeoverføringer til kommunene), skolepenger og eksterne midler. Vi vil i det følgende gå igjennom de ulike kildene.

4.4.1 Kommunal finansiering av kulturskolen

Kommunale midler utgjør den klart største delen av finansieringen av kulturskolen. Dersom vi legger resultatene fra vårt empiriske materiale til grunn ligger den kommunale finansieringen i snitt et sted rundt 75 %. Det er derfor naturlig å begynne med denne finansieringskilden.

Via KOSTRA rapporterer Norske kommuner årlig inn sine tilskudd til kulturskolen, og man har gode tidsserier som viser utviklingen i ulike kommuner eller regioner. I perioden 2010 til 2017 ble det brukt netto mellom 440 og 475 kr per innbygger til dette formålet. I Tabell 12 under, ser vi utviklingen (beløpene er justert for prisstigning og vises i 2017-kroner).

Tabell 12: Oversikt over netto utgifter til kulturskole per innbygger 2010-2017: Kilde: KOSTRA

År	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Netto utgift per innbygger	475	446	461	463	471	440	444	442

Summene kommunene bruker til kulturskole varierer imidlertid svært mye fra kommune til kommune, noe som igjen henger sammen med at det i Norge er betydelige inntektsforskjeller mellom kommunene. I 2017 hadde kommunen med minst frie inntekter 34 000 kroner per innbygger til rådighet, mens den rikeste, når vi ser bort fra Utsira, hadde 115 000 kroner per innbygger. Mange av de rikeste er kraftkommuner, som dessuten har få innbyggere å fordele inntektene på, men det gjenstår likevel betydelig inntektsvariasjon også når vi ser bort fra disse, og inntektsnivået og inntektsutviklingen over tid for hver enkelt kommune vil derfor være en sentral størrelse for å forstå utviklingen i utgiftene til ulike formål – herunder utgifter til kulturskole.

Denne erkjennelsen lå også til grunn for *Kulturutredningen 2014* da de presenterte kommunenes utgifter til kulturskole delt inn etter folketall og kommuneøkonomi. Med utgangspunkt i et datagrunnlag produsert av Telemarksforsking (Håkonsen og Løyland 2012), deles først alle

kommunene inn etter frie inntekter per innbygger, og fordeles så i fire like store grupper (kvartiler). 1. inntektskvartil omfatter de 25 % av kommunene med lavest inntekt per innbygger, 2. kvartil de 25 % neste osv. Deretter deles kommune-Norge inn etter kommunestørrelse. Her blir KS' definisjon lagt til grunn, slik at alle kommuner opp til 5 000 innbyggere er betegnet som små, de mellom 5000 og 20 000 er mellomstore og de over 20 000 betegnes som store. Også disse deles igjen inn etter frie inntekter, på samme måte som forklart over.

Grunnen til inndelingen i kommunestørrelse er bl.a. fordi nivået og sammensetningen av kulturskoletilbudet kan være nokså forskjellig i en større bykommune sammenlignet med en kommune med få innbyggere og spredt bosettingsmønster. I en del av de minste kommunene er trolig befolkningsgrunnlag for lite til å opprettholde samme tilbud som i store. Det er derfor naturlig at det finnes en del størrelsesbetinget variasjon i måten kulturskoletilbudet er sammensatt på.

For å få oversikt over dagens situasjon kan vi videreføre de beregningene som Håkonsen og Løyland (2012) gjorde fram til i dag. Dersom vi samtidig benytter den samme presentasjonsformen som man finner i *Kulturutredningen 2014*, får vi en god oversikt over utviklingen over tid. I Tabell 13 under ser vi hvordan kommunenes utgifter til kulturskole fordeler seg i tidsrommet 2010¹⁷ til 2017.

Tabell 13: Oversikt over netto utgifter til kulturskole per innbygger 2010-2017. Alle norske kommuner, alle kommuner etter kommuneinntekt, og alle kommuner etter kommunestørrelse og -inntekt. Kilde: SSB / Teknisk beregningsutvalgs kommunale deflator.

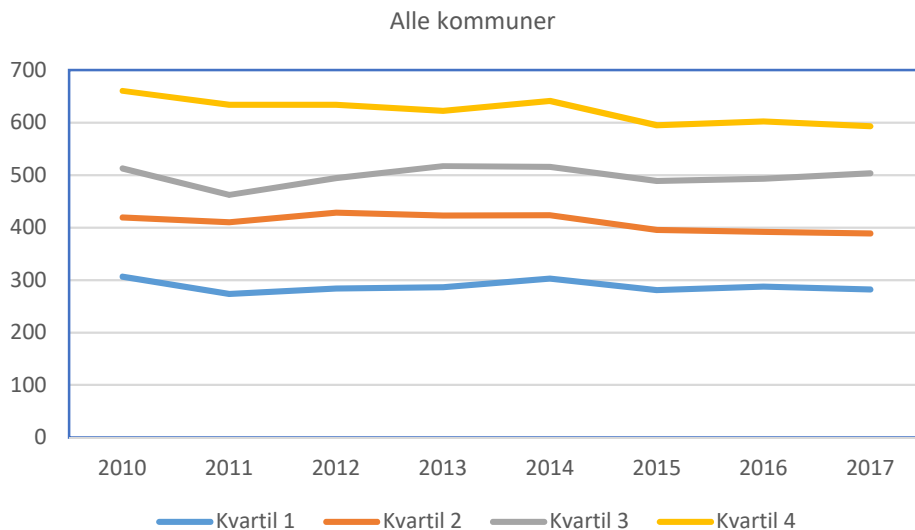
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alle	Alle	475	446	461	463	471	440	444	442
Alle	1	306	274	284	287	303	281	287	282
	2	419	410	428	423	424	395	392	389
	3	512	462	494	517	516	489	493	504
	4	660	634	634	622	641	595	602	593
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Små kommuner	1	487	477	485	510	512	463	469	484
	2	567	495	516	504	519	534	518	523
	3	644	637	628	637	639	573	599	550
	4	662	629	660	628	668	617	622	636
Mellomstore	1	323	272	285	298	301	289	278	294
	2	320	319	336	340	381	327	360	348
	3	421	414	415	457	422	382	392	388
	4	418	366	422	405	418	425	417	422
Store	1	263	224	250	242	260	231	237	251
	2	262	246	242	266	251	227	231	238
	3	260	253	239	232	253	256	230	233
	4	270	253	267	270	274	248	238	224

Tallene fra *Kulturutredningen 2014* samsvarer imidlertid ikke fullt ut med våre tall fra 2010. Grunnen til dette er dels at tallene i *Kulturutredningen* er i 2010-kroner, mens våre er i 2017-kroner, dels at datagrunnlaget *Kulturutredningen* støttet seg på var produsert på et litt annet grunnlag enn vårt. Særlig skyldes det endret kommunestruktur som gjør at inndelingen i inntektskvartiler ikke

¹⁷ Statistikken i *Kulturutredningen 2014* sluttet med 2010-tall

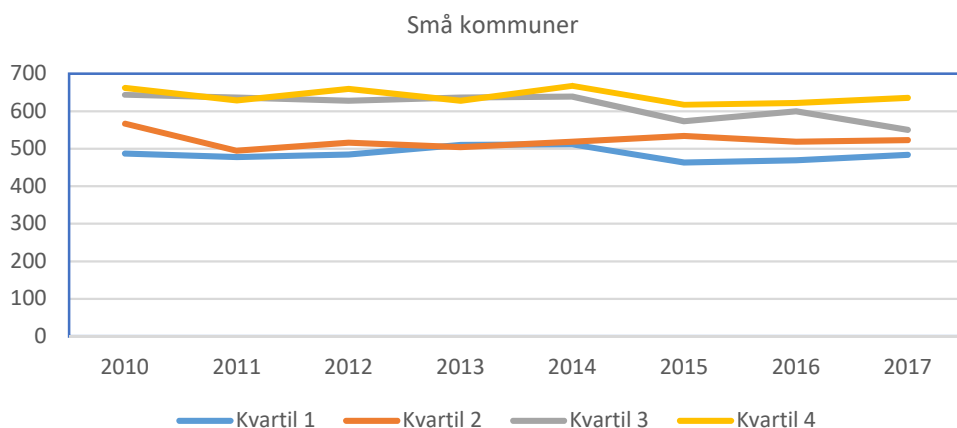
kan sammenliknes direkte mellom de to beregningene. Vi legger derfor bare til grunn utviklingen i tidsrommet 2010-2017 i 2017-kroner i våre videre analyser.

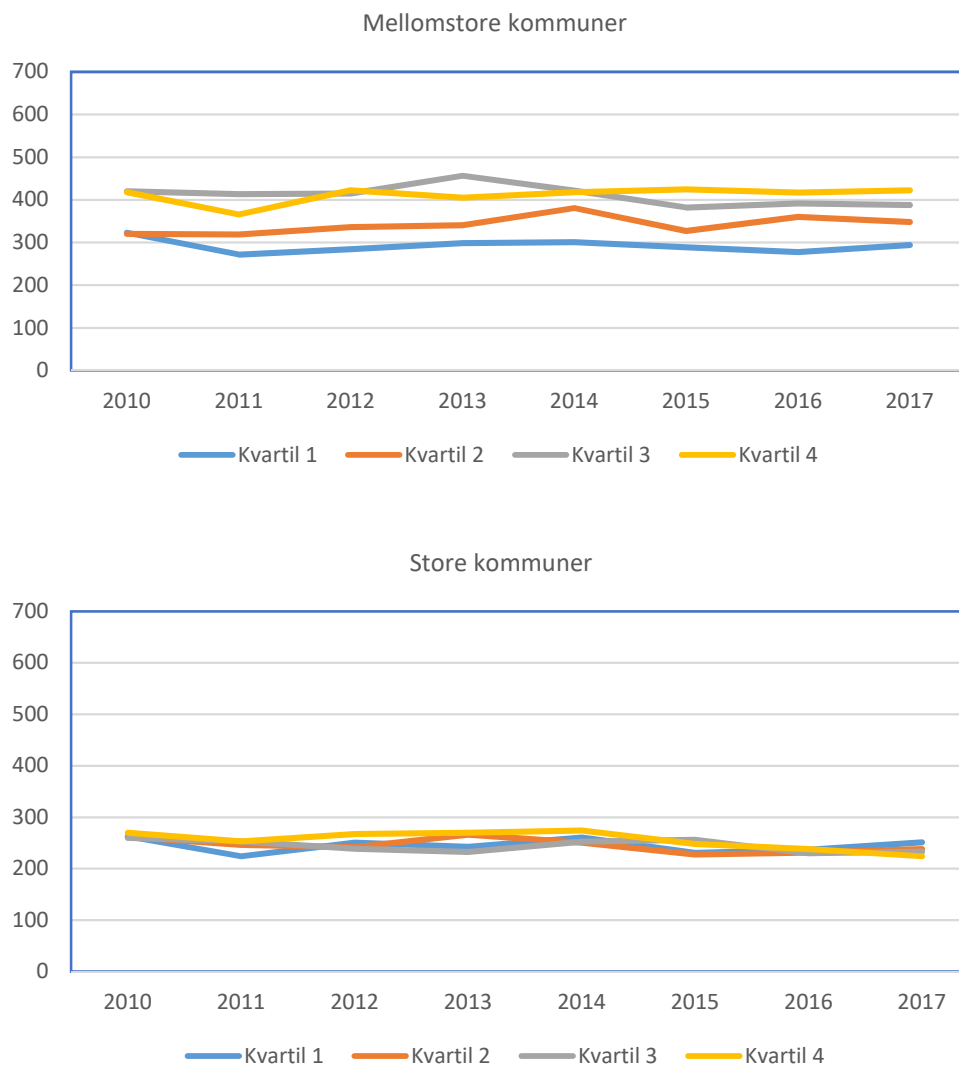
I diagrammet under (Figur 19) ser vi utviklingen fra 2010 til 2017 framstilt grafisk.



Figur 19: Oversikt over netto utgifter til kulturskole per innbygger 2010-2017. Alle norske kommuner etter kommuneinntekt. Kilde: SSB / Teknisk beregningsutvalgs kommunale deflator.

De rikeste kommunene (inntektskvartil 4) bruker klart mest per innbygger til kulturskoler. Vi ser videre at nivået på utgifter blant disse kommunene stort sett ligger over det dobbelte av de fattigste kommunene gjennom hele perioden 2010-2017. Man kan merke seg at bruken av midler til kulturskole har gått svakt ned i perioden for alle kommunene uavhengig av økonomisk stilling, dersom man justerer for inflasjon. Nedgangen er imidlertid ikke dramatisk. Dersom vi tar hensyn til kommunistørrelse, blir forskjellene i pengebruk større, noe som går fram av de neste tre grafene:





Figur 20, 21 og 22: Oversikt over netto utgifter til kulturskole per innbygger 2010-2017. Små, mellomstore og store kommuner fordelt etter inntekter. Kilde: SSB, TBUs kommunale deflator.

Det er en overordnet tendens at kommunenes utgifter til kulturskole går svakt ned, uavhengig av kommunenes inntekter eller størrelse. Den eneste kategorien som bryter med dette er den kvartilen mellomstore kommuner med nest laveste frie inntekter. Dette kan f.eks. ha sammenheng med at en eller noen få kommuner med høye utgifter til kulturskole bytter kategori fra små til mellomstore kommuner fra ett år til et annet. Det at utgiftene til kulturskole reduseres er noe nytt. I *Kulturutredningen 2014*, kunne vi lese:

[...] utgiftene til kulturskoler har hatt en viss relativ og reell vekst fra 2001 til 2010. Her viser tallmaterialet at det fant sted en betydelig realutgiftsøkning til kulturskolene fra 2001 til 2005. I denne perioden vokste kommunenes utgifter til kulturskolene med 59 kroner, eller 37 prosent. Veksten fortsatte fra 2005 til 2008, men veksttakten var da meget beskjeden. Fra 2008 til 2010 har kulturskolene fått en liten reell reduksjon i driftsutgiftene. (NOU 2013:4: 248)

Man kan dermed anta at nedgangen i pengebruk fra 2008 til 2010 har fortsatt fram til i dag, og at toppunktet for bruk av penger på kulturskole var i 2008.

En annen tendens er at spriket i pengebruk mellom rike og fattige kommuner er mindre i store enn i små og mellomstore kommuner. Mens utgiftene i sistnevnte kommunegrupper i hele perioden varierer med mer enn 100 kroner per innbygger, er variasjonen for de store på bare rundt 20 kroner. Dette kan ha sammenheng med at store kommuner i større grad sammenlikner seg med hverandre, og dermed «legger seg» på noenlunde samme nivå.

Ellers er det mest markante funnet at små kommuner, i alle inntektsgrupper, bruker svært mye mer penger på kulturskole enn mellomstore og store kommuner. Mens små kommuner i alle inntektskvartiler stort sett ligger mellom 450 og 700 kroner i hele perioden, er dette tallet mellom 250 og 450 for mellomstore kommuner, og mellom 220 og 270 kroner for store kommuner. Dette er ikke noe nytt. I *Kulturutredningen 2014* står det:

Når det gjelder størrelse, ser vi at utgiftene til kulturskolene gjennomgående er størst i småkommunene, nest størst i de mellomstore og lavest i de store kommunene. Telemarksforskings statistiske analyser viser at det er stordriftsfordeler knyttet til drift av kulturskolene. Hovedgrunnen til forskjellene mellom kommuner av ulik størrelse er muligheter for utnyttelse av stordriftsfordeler. Lavere ressursbruk i store kommuner betyr derfor ikke nødvendigvis et dårligere tilbud. (Ibid.)

Dette var altså en analyse av tallene for perioden 2001 til 2010, men forklaringen kunne like gjerne vært om perioden fra 2010 til i dag.

4.4.2 Brukerfinansiering

Som nevnt over utgjør også brukerbetaling en substansiell del av kulturskolenes finansiering. I rektorsurveyen spør vi om hvor stor prosentvis andel av kulturskolebudsjettet som finansieres av brukerne. Gjennomsnittet for hele landet er, ifølge våre data, 22,3 % (N=212).

Også Grunnskolens informasjonssystem, GSI, har data om brukerbetaling, det de kaller *skolepengesatser*.¹⁸ For hele landet var den høyeste skolepengesatsen i 2019 for øvrig 13 220 kroner. I tabellen under ser vi en fylkesvis oversikt over høyeste skolepengesats (per elevplass for hele skoleåret), og antall kommuner som svarer hhv. «Ja» og «nei» på spørsmål om de har *friplasser, søskenmoderasjon og inntektsgraderte skolepenger*.

Tabell 14: Oversikt over ulike sider ved skolepenger, 2018-2019. Kilde: GSI

Fylke	Høyeste skolepengesats, kr.	Friplasser, Ja/nei	Søskenmoderasjon, Ja/nei	Inntektsgradering, Ja/nei
Finnmark	13 220	3 / 19	18 / 4	0 / 22
Østfold	6 400	6 / 8	8 / 6	1 / 13
Akershus	5 410	5 / 18	12 / 11	2 / 21
Nordland	5 222	6 / 36	34 / 8	2 / 40
Oppland	5 050	12 / 10	17 / 5	2 / 20
Sogn og Fjordane	5 036	4 / 18	19 / 3	0 / 22
Buskerud	5 000	8 / 11	16 / 3	0 / 19
Hordaland	4 730	13 / 19	28 / 4	1 / 31
Rogaland	4 600	9 / 17	19 / 7	1 / 25

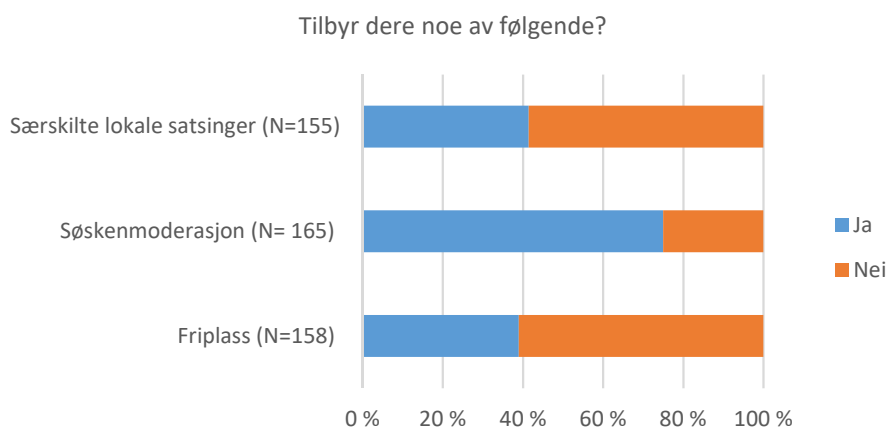
¹⁸ Per elevplass for hele skoleåret. Basert på sats pr 1. oktober. Uten noen form for moderasjon eller friplassordning, og eks. materialkostnader og instrumentleie.

Vest-Agder	4 580	5 / 8	12 / 1	0 / 13
Møre og Romsdal	4 346	2 / 31	29 / 4	0 / 33
Vestfold	4 126	5 / 3	8 / 0	1 / 7
Trøndelag	4 000	22 / 26	41 / 7	2 / 46
Troms	3 996	4 / 21	17 / 8	0 / 25
Aust-Agder	3 900	2 / 8	9 / 1	0 / 10
Oslo	3 800	1 / 0	0 / 1	0 / 1
Telemark	3 700	10 / 8	12 / 6	2 / 16
Hedmark	3 600	5 / 16	14 / 7	0 / 21

Av de 19 fylkene som i 2018-2019 rapporterte inn tall til GSI, hadde Finnmark den høyeste registrerte skolepengesatsen, nemlig Gamvik kommune med sine 13 220 kroner for en kulturskoleplass i ett år. Hedmark var det fylket der prisen for den dyreste kommunen var lavest. Landets billigste kommune i 2018-2019, med hensyn til pris for en kulturskoleplass i ett år, var Røst, med 400 kroner. Gjennomsnittsprisen for hele landet var 3 046 kroner, mens mediantallet var 3 000 kroner. Den høyeste prisen var dermed mer enn det firedobbelt av både gjennomsnittspris og median.

Som vi ser av Tabell 14 over, har GSI dessuten interessante data om friplasser, søskenmoderasjon og inntektsgraderte skolepenger. Som man ser har Oppland, Vestfold og Telemark flere kommuner med friplassordning enn uten. Også Oslo kommune (og fylke) har en slik ordning. Flere fylker har om lag like mange kommuner med friplassordning som uten. Møre og Romsdal peker i 2019 seg ut med bare å ha to kommuner med friplassordning samtidig som 31 kommuner ikke har det. Søskenmoderasjon virker å være langt mer vanlig. I 2019 hadde f.eks. alle fylker, med unntak av Oslo, en overvekt av kommuner med slik moderasjon. Til slutt kan vi se på i hvilken grad kommunene rapporterer at de har vedtatt inntektsgraderte skolepengesatser. Igjen med utgangspunkt i 2018-2019 ser vi at dette er relativt uvanlig. Bare 14 kommuner i hele landet har en slik ordning.

I hvilken grad kulturskolene har friplass, søskenmoderasjon og andre lokale satsinger for å nå enkelte målgrupper er også noe vi spør om i rektorsurveyen, for å supplere tall fra GSI. Slike ordninger kan være måter å senke terskelen for kulturskoledeltakelse, og vurderes ofte som viktige. Figur 23 viser at 39 % av kulturskolene tilbyr friplass, 75 % har søskenmoderasjon. 41 % av kulturskolerektorene oppgir at de har særskilte lokale satsinger for å rekruttere særskilte grupper.

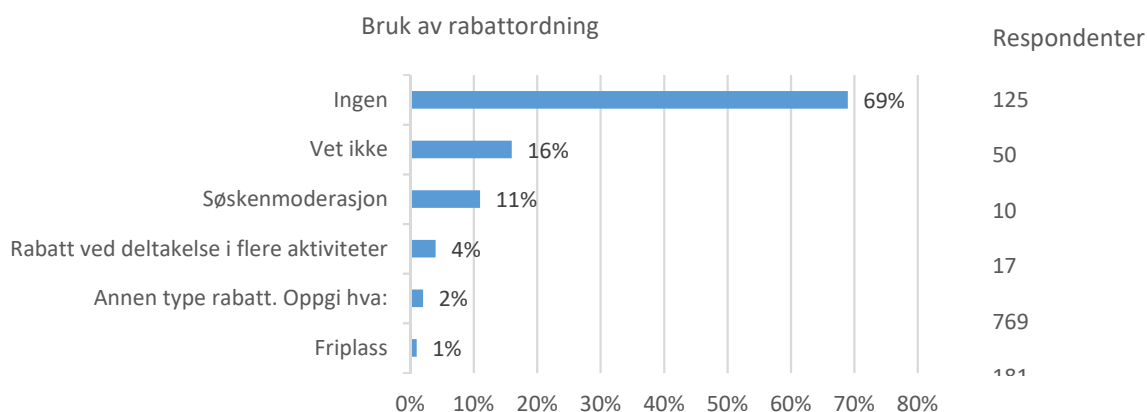


Figur 23: Andel kulturskoler som har særegne lokale rekrutteringssatsinger, tilbyr søskenmoderasjon og friplass. (Rektorsurvey)

En god del kulturskoler tilbyr altså reduserte priser hvis det er flere i familien som benytter seg av tilbudet. Hvor stor rabatten er, varierer, og noen steder øker rabatten jo flere søsken som deltar. 10 % moderasjon er laveste oppgitte andel, høyest er 80 %, men da er kriteriet at tre eller flere søsken går på kulturskolen. Noen opererer også med makspriser for husstanden.

Hvilke kriterier som brukes for å tildele friplass, varierer også. Vurderingene er ofte skjønnsbaserte, men flere oppgir at barn av foreldre med inntekt under 3G eller 4G har rett på friplass (tilsvarer hhv. ca. 290 000 og 380 000 kroner per år). Vi har ikke informasjon om i hvilken grad friplassene dekkes av kulturskolens budsjett eller andre budsjetter i kommunen, eventuelt fra private eller frivillige aktører. En del av de som har krysset av på at de har særskilte lokale satsinger oppgir at friplass er en slik satsing, og at det ofte dekkes av andre budsjettområder i kommunen, som oppvekst- eller sosialbudsjettet. Noen oppgir også at enkeltelever kan få tilbud om friplass eller redusert pris ved hjelp av fattigdomsmidler i kommunen. I noen kommuner gjelder det spesifikke kurs eller workshops arrangert i samarbeid med NAV, barnevern, flyktningtjeneste, familiesentre, PPT eller andre offentlige lokale instanser. Noen kulturskoler får også bidrag fra ideelle organisasjoner eller privatpersoner for å kunne gi tilbud til utsatte grupper av barn og unge. Noen har også lokale satsinger som skal bygge opp eller holde liv i spesifikke uttrykk, som korps eller folkemusikk.

I spørreundersøkelsen til brukerne, stilte vi for øvrig spørsmål om de benyttet seg av eventuelle rabattordninger i kulturskolen. Som Figur 24 under viser, benytter de fleste, hele 69 %, seg ikke av slike ordninger. 11 % har oppgitt at de får søskenmoderasjon. 4 % rabatt for å delta i flere aktiviteter. Noen har også krysset av for «annen type rabatt». For de fleste dreier dette seg om redusert pris for de som går i korps. Svært få av de som har svart har friplass.



Figur 24: Bruk av rabattordninger i kulturskolen. (Brukersurvey)

Vi gjør oppmerksom på at det er usikkert hvor representative disse tallene er. Det kan være skjevheter i datamaterialet. For eksempel kan det være grunn til å tro at lavinntektsfamilier med tilhørende utfordringer, sjeldnere svarer på denne typen undersøkelser enn andre.

4.4.3 Eksterne midler

I rektorsurveyen spurte vi også om kulturskolene aktivt søker midler fra eksterne kilder. Som figuren under viser, svarte 53 % at de aktivt søker slik ekstern finansiering, 43 % svarte at de ikke gjør det, mens 4 % svarte at de ikke visste.



Figur 25: Oversikt over søking etter ekstern finansiering (Rektorsurveyen, N=223)

Av de som aktivt søkte slik finansiering svarer de at innvilgede midler i gjennomsnitt de siste tre årene til sammen utgjorde 4,6 % av kulturskolebudsjettet, altså omtrent 1/5-del av hva brukerfinansiering gir i gjennomsnitt på landsbasis. I dette spørsmålet kunne respondentene om ønskelig svare utfyllende i et åpent svarfelt. I følge disse tilbakemeldingene, går den eksterne finansiering i hovedsak til:

- Investeringer i nytt utstyr
- Store/ekstraordinære produksjoner
- Integrerings-/fattigdomsprosjekt og gratis-/lavterskeltilbud
- UKM
- Spesifikke satsinger som for eksempel «korps i skolen» eller «hallingdans»
- Talentutviklingsprogram
- «Fargespill» og «Flere farger» (som er en søstermodell av Fargespill)
- Kompetansehevingskurs for lærere
- DKS-produksjoner

Søknad og tilslag om støtte til utstyr er vanligst. Surveyen gir ikke så mye informasjon om hvorfor mange aktører ikke søker aktivt om ekstern finansiering. Men kanskje kan en av tilbakemeldingene fra det åpne svarfeltet forklare noe: «[jeg/vi] opplever det som vanskelig for kommunal virksomhet å søke eksterne midler. Ofte prioriteres lag og organisasjoner eller profesjonelle aktører.» Dette var noe flere av informantene vi snakket med i våre besøk ved kulturskoler kunne bekrefte. Flere av disse fortalte at det oppleves som prinsipielt betenkelig å konkurrere med frivillig sektor om sponsormidler eller offentlige midler, selv om det i mange tilfeller åpnes for slik konkurranse. Andre igjen fortalte at dette var midler de forsøkte å skaffe, men som kunne være vanskelig å få og tidkrevende å administrere og rapportere på.

4.5 Brukere og brukerrekruttering

En kulturskole er avhengig av elever, så det å rekruttere dem er viktig. Ni av ti kulturskoler oppgir i rektorsurveyen at de jobber strategisk med slik rekruttering (N=183). Drøyt 60 % av disse oppgir at rekrutteringsarbeidet er rettet inn mot bestemte kulturskoletilbud. 48 % oppgir at kulturskolen jobber særskilt med inkludering av spesifikke grupper av barn og ungdom. Hva som konkret ligger i dette arbeidet, beskrives nærmere i avsnittene nedenfor.

4.5.1 Rekrutteringsarbeid inn mot bestemte tilbud

Svarene på oppfølgingsspørsmålet om hvilke tilbud det særlig jobbes med rekruttering inn mot, og brukes ekstra ressurser på, viser relativt stor variasjon – både ulike musikktilbud, teater, visuell kunst/kunsthåndverk, dans og ulike småbarnstilbud er nevnt. Musikktilbudene er hyppigst ført opp, og særlig rekruttering til korps. Noen ser det også som sitt ansvar å rekruttere elever til «truede instrumenter», som kirkeorgel eller orkesterinstrumenter der rekrutteringen på landsbasis er sviktende. Flere kommenterer at de ellers bruker ekstra ressurser på å rekruttere elever til tilbud det er få søkere på og hvor det er ledig kapasitet. Noen setter også av ressurser til å rekruttere elever til nyopprettede tilbud.

Vi stilte også spørsmål om hvilke rekrutteringsstrategier kulturskolene har, og her varierer det hvor aktivt oppsøkende kulturskolene er. Noen sender ut informasjon digitalt (via nettside, e-post og Facebook), setter inn annonse i lokalavisen eller gir informasjon ved oppmøte i klasserom i grunnskolen. Andre arrangerer egne rekrutteringskonserter eller inviterer til prøvespilling. Andre igjen gir gratistilbud i skoletiden for alle på ett trinn, for eksempel gitarkurs eller forfatterverksted, og en skole oppgir at de har overtatt all musikkundervisning ved en skole, der elevene får orkesterundervisning og det gis egne dansekurs for gutter.

På spørsmål om hvorfor rekrutteringsstrategiene kulturskolen har hatt er viktig, har 105 rektorer skrevet inn i åpne kommentarfelt. Det er særlig tre temaer som er gjennomgående i de åpne svarene knyttet til dette spørsmålene: 1) hegne om spesifikke disipliner/tilbud 2) forholdet mellom tilbud og etterspørsel og 3) bredde-/inkluderingsperspektivet.

Hegne om spesifikke disipliner/tilbud

Flere av rektorene ser det som en del av kulturskolens samfunnsansvar å bidra til at de de ofte betegner som «truede» musikkinstrumenter eller -former får leve videre. I følge rektorene er dette er instrumenter som det i dag er mindre interesse for, men som er viktige for (det lokale) kulturlivet. «Det er en del av kulturarven», skriver en rektor. Blant det som nevnes er kirkeorgel, folkemusikk, strykeinstrumenter og andre orkesterinstrumenter, men det er nevnt hyppigst er korps. En svært stor andel av kommentarene, nesten en tredjedel, handler om betydningen av å bygge opp, ivareta eller styrke de lokale korpsene. I tillegg til å hegne om spesifikke instrumenter og korpsmusikken og -kulturen, dreier en del av rekrutteringsstrategiene seg i å bygge opp nye tilbud, her nevnes blant annet samspill, dans, teater, scenearbeid og musikk-lab. Flere ser også kulturskolen som viktig for å opprettholde det lokale kulturlivet på stedet, for eksempel innenfor amatørteater, korps, orkester, kor, bandmiljø m.m.

Forholdet mellom tilbud og etterspørsel

Andre kommentarer er imidlertid av mer generell karakter. En del kommentarer knytter seg til nedgang i etterspørsel og at ventelistene minker. Dette henger også sammen med tilgang til lærerressurser, kulturskolelærere som allerede er tilsatt har krav på å få fylt opp sine stilling og det kan være utfordrende å få tak i, eller sette av ressurser til, annen kompetanse. I noen kommuner gjelder det enkelte disipliner, men flere kommuner trenger å øke deltakelsen i alle kulturskolegrener og ønsker gjøre hele bredden av kulturskoletilbud kjent blant flere. «Hvis vi ikke synliggjør oss får vi ikke påmeldinger», skriver en av rektorene. En rektor skriver at de satser på flere gruppeundervisningstilbud som ikke har klar begrensning i antall elever. Det er ifølge denne rektoren en «[...] fin måte å bli kjent med kulturskolen på. Det krever ikke så mye oppfølging og egeninnsats mellom undervisningene, og vil da kunne passe for mange.»

Denne problematikken henger også sammen med økonomi. En av rektorene skriver at en begrunnelse for rekrutteringsstrategien er å «oppnå måltall for budsjett, samt beholde bredde for det faglige innholdet vi jobber med i kulturskolen».

Bredde-/inkluderingsperspektivet

Mange kommuner begrunner rekrutteringsstrategien i å nå bredere ut «[...] for å være en kulturskole for alle, og fylle vår rolle i lokalsamfunnet», som en av rektorene skriver. En annen skriver at rekrutteringsstrategien har som mål å «[...] få flere barn og unge inn i meningsfulle fritidsaktiviteter».

Flere av kommentarene dreier seg om strategier for å rekruttere og inkludere elever som av sosiale, kulturelle eller økonomiske årsaker ikke benytter seg av kulturskoletilbudet. I følge flere av rektorene kan kulturskolen gjøre en viktig jobb i integrering av innvandrere og mennesker med behov for spesiell tilrettelegging. Mange ser ut til å vektlegge bredden, både i tilbud og målgrupper, slik en skriver her:

Tilbud retta mot ungdom er satsingsområde i kommunen. Småbarnstrall er et tilbud i samarbeid med Eining for innvandring og integrering og er retta mot barnefamilier. Tilbudet skal styrke språkutvikling og integrering gjennom det gode måltid og det musiske samspelet. Vi ønsker å gi fleire fagtilbud i [kommunen] og har jobba mykje med rekruttering til nytt dansetilbud og teatergruppe.

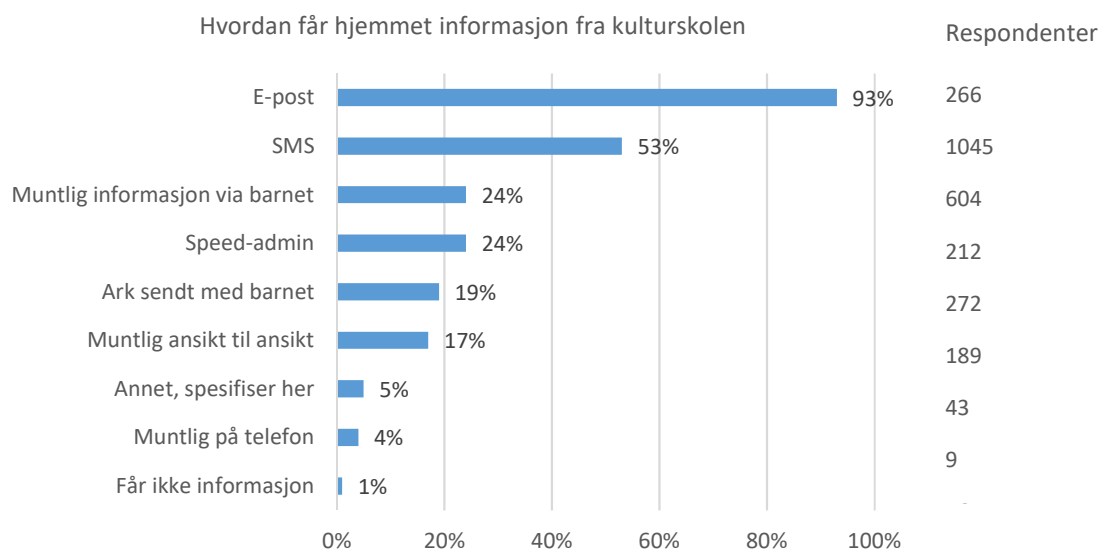
Andre har rekrutteringsstrategier som ikke dreier seg om inkludering av utsatte grupper, men om alder – for eksempel å få med de yngste eller ungdommer, geografisk nedslagsfelt – rekruttere fra utkanten av kommunen, eller som en skriver: «Få flest mulig barn til å få kjennskap til og mulighet til å gå i kulturskole». En annen ser på kulturskolen som en forberedelse til videre musikkutdanning: «Bredde er viktig. Det er viktig i rekruttering til videregående skole og videre musikkutdanning.»

Nesten halvparten (48 %) oppgir at de jobber særskilt med inkludering av spesifikke grupper barn og ungdom. De er imidlertid mer usikre på hvorvidt dette arbeidet har vært vellykket. Under 20 % mener at slikt rekrutteringsarbeid i svært stor eller stor grad har vært vellykket (jf. Figur 36).

Vi har også spurt rektorene om hvordan de konkret jobber med rekrutteringen. Hvor direkte rekrutteringsarbeidet i praksis er varierer. Mens noen oppgir «jungeltelegrafene» som en egen strategi, mens andre arbeider mer systematisk og målrettet.

4.5.2 Synlighet, kommunikasjon og markedsføring

De aller fleste får informasjon fra kulturskolen via e-post og/eller sms, hhv. 93 % og 53 %. Det er også relativt vanlig å få informasjon via kommunikasjonsplattformen Speed-admin (24 %). En del får også skriv sendt med barnet, muntlig informasjon via eleven eller muntlig rett fra kulturskolen. Noen respondenter nevner at Facebook er relativt hyppig brukt og noen søker informasjon på nettsidene, men det flere peker på at der er det ofte begrenset og lite oppdatert informasjon.



Figur 26: Hvordan foregår kommunikasjon mellom kulturskolen og hjemmet? (Brukersurvey)

De aller fleste, dvs. 82 %, synes de får tilstrekkelig med informasjon fra sin kulturskole. Blant de som ikke er fornøyd, svarer flere at det ofte er tilfeldig hva man får informasjon om, og hvordan informasjonen kommer. Mange svarer at de særlig savner mer forutsigbarhet knyttet til øvingstidspunkter, konserter og hva som skal øves på hjemme før konserter og arrangementer. Flere etterlyser også å få informasjon om avlyste timer og om bruk av vikarer og eventuelle endringer i lærerstaben tidligere. Andre etterlyser praktisk informasjon om ventelister, betaling, priser og rabattordninger og mer generell informasjon om organisering og tilbud. Flere ønsker også mulighet til å kommunisere i Speed-admin. Noen etterlyser mer informasjon om fremgang og barnets utvikling, og flere foreslår oppfølgingssamtale en gang i året. Flere savner dessuten informasjon om hva som er målet med undervisningen og etterlyser informasjon om planer og satsinger.

Bare 12 % av rektorene svarer forøvrig i rektorsurveyen at de sender ut informasjon på annet språk enn norsk. Hvilke språk det gis informasjon på varierer, og flere oppgir at de vurderer fortløpende etter hva behovet er i kommunen.

Mange kulturskoler driver mer eller mindre målrettet markedsføring via digitale plattformer som Facebook, kommunens hjemmeside, kommunens info-skjermer o.l. Annonsering i lokalaviser og plakatoppslag er det også flere som trekker fram.

Samarbeid med skolene gjennom skolebesøk der det gis skriftlig og muntlig informasjon i klassene og rekrutteringskonserter, ser ut til å være vanlig. Noen samarbeider også med FAU ved skolene og informerer på foreldremøter. Noen kulturskoler er innlemmet i skolevirksomheten, for eksempel er det ikke helt uvanlig at kulturskoler gir prosjektbasert undervisning i skoletiden integrert med skolens musikkundervisning. Også i dette kommentarfeltet dreier en stor andel av kommentarene seg om korps. Flere har korps som integrert del av musikkundervisningen på et eller flere trinn, eller

det gis individuelle spilletimer på korpseudervisning i skoletiden. Flere viser også til prosjektet «Korps i skolen», andre lokker med korpsturer til utlandet. Dette kan også ses på som en del av rekrutteringsstrategien og slik sett også del av markedsføringen.

I tillegg til samarbeid med skolene, er det også relativt vanlig å drive oppsøkende virksomhet inn mot andre lokale instanser som barnehager, bibliotek, frivilligsentral og helsesøster i rekrutteringsarbeidet. Å gi egne lavterskeltilbud, lav pris og friplasser ses også på som en viktig del av rekrutteringsarbeidet. Flere trekker også fram at de forsøker å være synlige i lokalsamfunnet gjennom ulike opptredener, som innslag på kommunestyremøter og opptredener i ulike lag og foreninger. Noen kommuner arrangerer åpen dag på kulturskolen, andre inviterer kulturskoleelevene til å ta med en venn til timen. Eksempler på mer disiplinrettede tiltak er kulturskolen som lar elever få prøve seg på orgelet i kirka, eller lager skolekonsert-turneer i fagfelt med spesielle behov for ekstra rekruttering. Ulike former for minikurs eller tilbud om å prøve instrumenter før søknadsfrist ser også ut til å være relativt vanlig. En rektor skriver at de har opprettet et juniororkester og enkelte kortere kurs for å gi en smakebit på hva kulturskolen kan tilby.

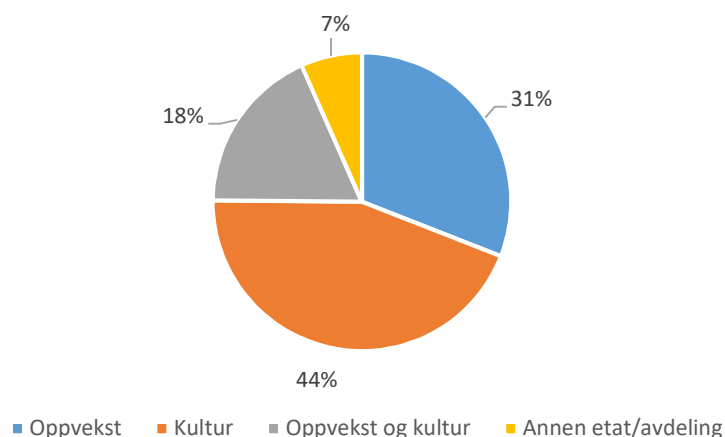
4.6 Kommunen som kulturskoleeier

Opplæringslovas § 13-6 slår fast at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud, alene eller i samarbeid med andre kommuner. Eierskap og ansvar for kulturskolene er dermed politisk og administrativt lagt til det kommunale forvaltningsnivået. Det betyr at det er kommunestyret eller bystyret som tar de endelige politiske beslutningene i saker som dreier seg om kulturskolen. Det betyr at kulturskolen ofte er resultatet av en del gitte lokale forutsetninger som allerede reflekteres i kommunal politikk og administrasjon. Dette kan både være sosiokulturelle (historiske), politiske, økonomiske og geografiske forutsetninger, som kommunen og dens administrasjon og politiske ledelse ønsker eller er nødt til å ta hensyn til. Noen viktige slike forutsetninger kan f.eks. være at kommunen har særlig sterke tradisjoner innenfor en spesifikk del av kulturlivet (som opera eller folkemusikk), svak kommuneøkonomi (som at de står i ROBEK-registeret) eller stor geografisk utstrekning (med spredt bosetningsmønster). Dette kommer vi tilbake til i de videre analysene av kulturskolefeltet. I dette kapitlet er det tilstrekkelig at vi har det i mente, når vi skal se nærmere på kommunenes eierskap til kulturskolene og hva dette eierskapet innebærer. Vi begynner med å se på ulike driftsformer og måter å organisere kulturskolen innenfor det kommunale driftssystemet.

Som regel driftes den kommunale kulturskolen av kommunen skolen er lokalisert i. Dette var i 2017-2018 tilfellet i 357 av landets totalt 422 kommuner. Opplæringslova åpner likevel for at kulturskoletjenester kan samordnes mellom flere kommuner, f.eks. i interkommunale samarbeid. I 2017-2018 ble 26 slike interkommunale samarbeid driftet, med til sammen 65 av de 422 kommunene. Av disse besto *to* av de interkommunale samarbeidene av fire kommuner, *ni* av samarbeidene av tre kommuner og 15 av to kommuner. Alle samarbeidskonstellasjonene hadde en av kommunene som vertskommune.

I den kommunale organisasjonsstrukturen ligger kulturskolen uten unntak som en kommunal tjeneste under en av kommunens etater eller avdelinger, i hovedsak kultur- eller oppvekstetaten. Men, som figuren under viser, kan den også sortere under andre etater eller avdelinger.

Under hvilken administrativ etat/avdeling er kulturskolen organisert?

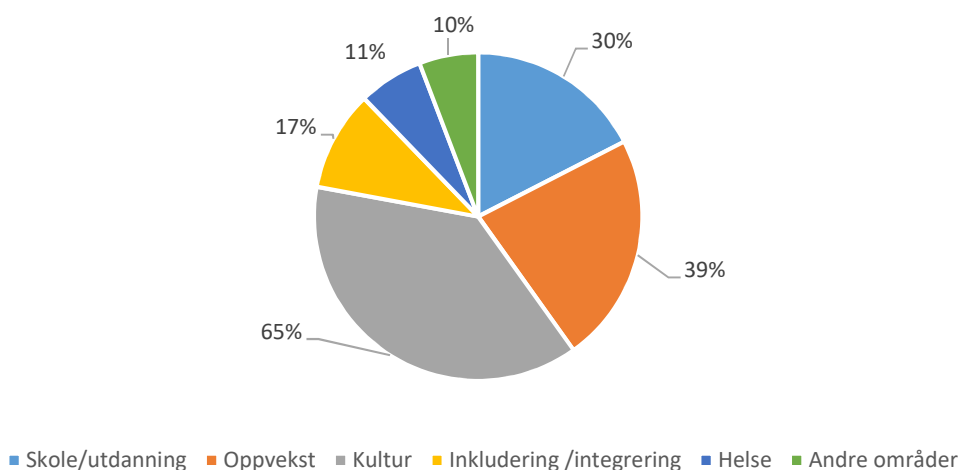


Figur 27: Kulturskolens plassering i kommunen. (Rektorsurvey, N=181)

Som vi ser av Figur 27 ligger altså flest under kulturetaten, men også svært mange under oppvekst. I mange kommuner er disse to etatene slått sammen, og her er det naturlig at kulturskolen ligger under denne, altså Oppvekst og kultur. I 7 % av kommunene ligger kulturskolen under andre etater. Hvilke etater dette er har vi ikke utfyllende opplysninger om, men vi vet fra feltarbeidet at det bl.a. kan være næringsetaten, eller andre sammenslåtte etater.

En viktig del av det kommunale eierskapet til kulturskolen er hvordan det reguleres i kommunalt planverk, eller annet planverk kommunen forplikter seg til. Som vi så tidligere, er kulturskolen ofte del av en kommunal kulturetat, oppvekstetat eller felles oppvekst- og kulturetat. I surveyen til kommunene spurte vi om i hvilke kommunale planverk kulturskolen er omtalt. Figur 28 under viser hvordan dette fordeler seg.

Planverk der kulturskolen er omtalt i stor grad



Figur 28: Andel kommuner med planverk der kulturskolen omtales i stor grad. (Eiersurvey, N=226)

Kultur er det planområdet der kulturskolen oftest er omtalt (65 %). Deretter følger oppvekst/utdanning (39 %), skole (30 %), integrering (17 %) og helse (11 %). Av andre planverk

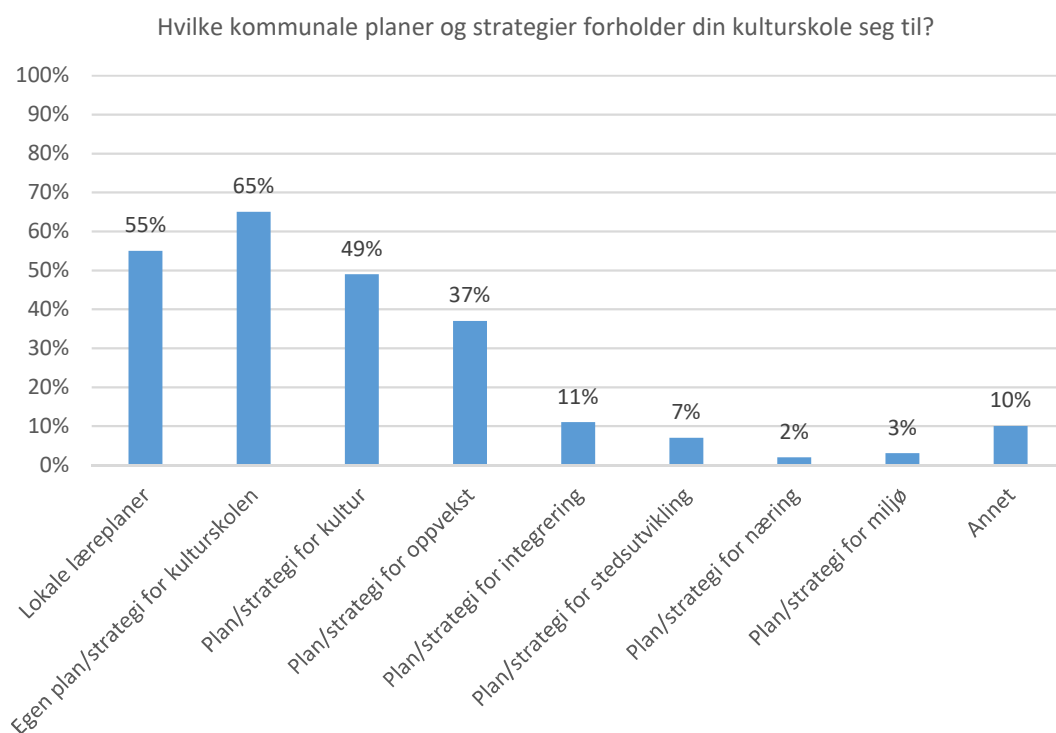
(10 %) som oppgis, er kommuners overordnede plandokument hyppigst nevnt. I mange kommuner er planverket av overordnet karakter og omtaler ikke de enkelte tjenestene spesifikt. Flere av respondentene oppgir at de ikke har en egen kulturplan, men at kultur er integrert del av kommuneplanen, for eksempel i kommuneplanens samfunnsdel. Av andre planverk der kulturskolen omtales er planer for sentrumsutvikling, handlings- og økonomiplaner og folkehelseplaner. Noen har oppgitt at kulturskolen er oppsummert i kommunens dokument for årsoppgjøret eller er omtalt i grunnskolen tilstands- og utviklingsrapport. Det pekes også på at i kommuner i sammenslåingsprosesser avventer å utarbeide nye planverk.

Tabellen under gir noen flere detaljer rundt kommunenes svar:

Tabell 15: Oversikt over i hvilken grad kulturskolen er omtalt i kommunalt planverk

Område	I svært stor grad	I stor grad	Verken/ eller	I liten grad	Ikke omtalt
Kultur (N=229)	21 %	44 %	14 %	14 %	0 %
Oppvekst (N=226)	5 %	34 %	25 %	26 %	5 %
Helse (N=226)	3 %	8 %	24 %	27 %	34 %
Skole/utdanning (N=226)	5 %	26 %	28 %	29 %	8 %
Inkludering/integrering (N=226)	1 %	16 %	32 %	24 %	15 %
Andre områder (N=226)	2 %	8 %	35 %	24 %	19 %

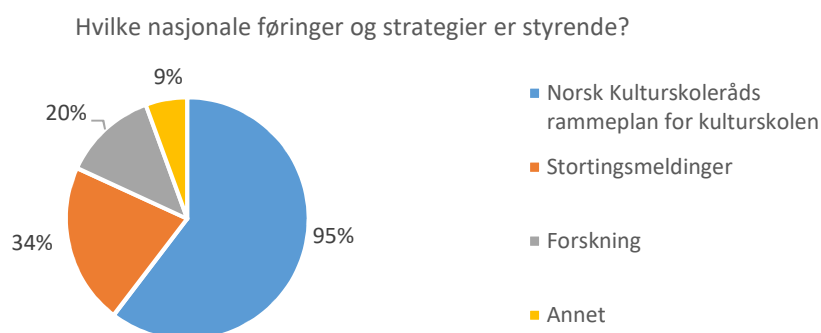
Vi spurte samtidig rektorene om hvilke planer og strategier de forholder seg til i sin drift av kulturskolene. I figuren under ser vi svarene.



Figur 29: Kommunale planer og strategier som kulturskolen forholder seg til. (N=175) Rektorsurveyen.

Nesten 50 % av kulturskolene oppgir videre at de forholder seg til kommunens kulturplaner. Nesten 40 % forholder seg til oppvekstplaner, mens litt over 10 % av kulturskolene forholder seg til kommunale planer for integrering. Som vi ser korresponderer dette godt med hva kommunene tilbyr av styringsverktøy i form av planer. Man kan her for øvrig notere seg at mens kulturskolen på statlig nivå sorterer under Kunnskapsdepartementet, styres altså dette skoleslaget kommunalt av styringsdokumenter knyttet til en rekke andre sektorer og fagområder.

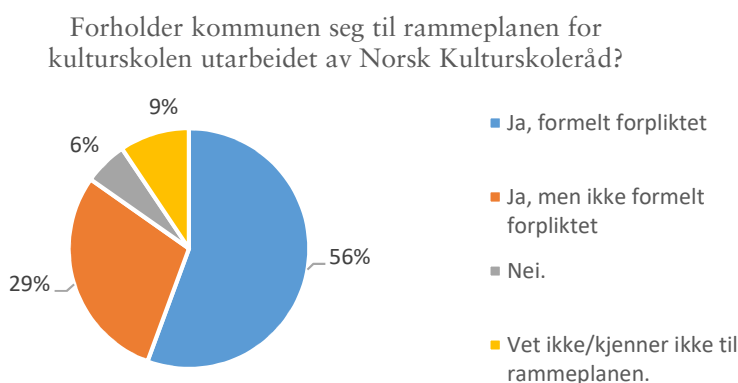
Som figuren også viser, oppgir mange rektorer at de forholder seg til lokale læreplaner og egne planer og strategier for kulturskolen. 55 % og 65 % oppgir dette. En del kulturskoler har f.eks. utarbeidet egne fagplaner for sin virksomhet. Det planverket som imidlertid står sterkest i sektoren er den før omtalte rammeplanen utarbeidet av Norsk kulturskoleråd i 2013. Figuren under viser hvilke føringer rektorene i undersøkelsen oppgav som styrende for sin virksomhet:



Figur 30: Nasjonale føringer og strategier som har vært styrende for kulturskolene. (Rektorsurvey, N=172)

Som vi ser oppgir hele 95 % at Rammeplanen er styrende. Kanskje noe overraskende oppgir også mer enn 50 % av rektorene at stortingsmeldinger og forskning er styrende for deres drift.

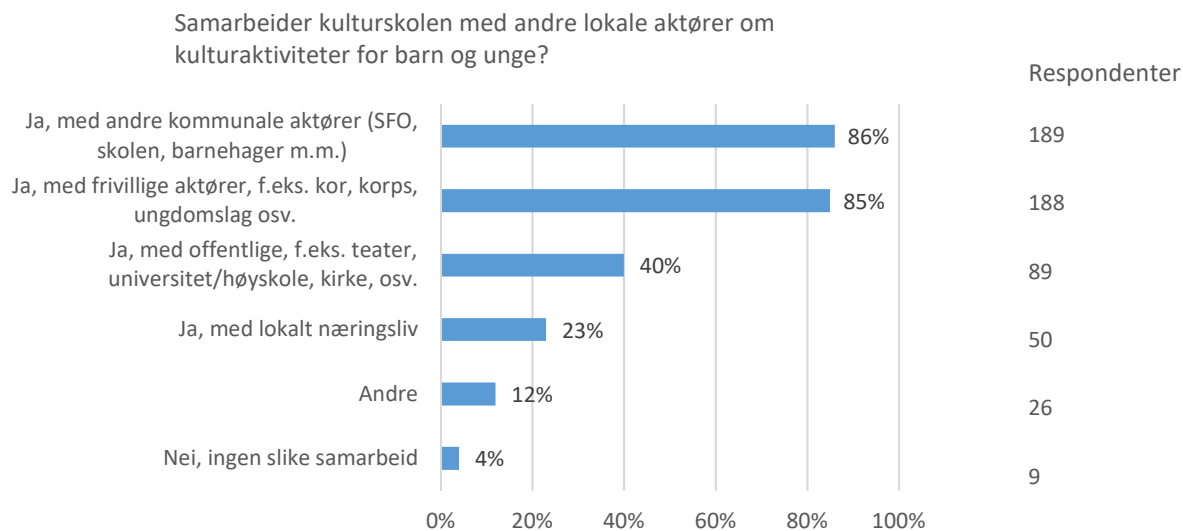
Figur 31, som baserer seg på svar fra kulturskoleeier, viser at også de aller fleste kommunene forholder seg til rammeplanen, enten formelt (56 %) eller mer uformelt (29 %). 6 % av kommune oppgir at de ikke forholder seg til rammeplanen og 9 % svarer at de ikke vet, eller ikke kjenner til rammeplanen.



Figur 31: Andel kommuner som er forpliktet formelt og uformelt til rammeplanen for kulturskoler. (Eiersurvey, N=223)

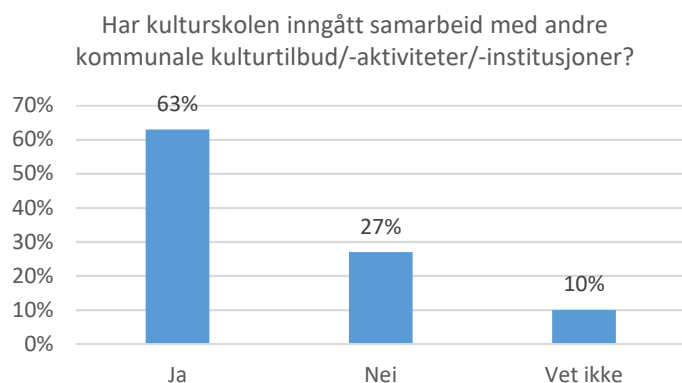
4.7 Kulturskolens lokale samarbeidspartnere

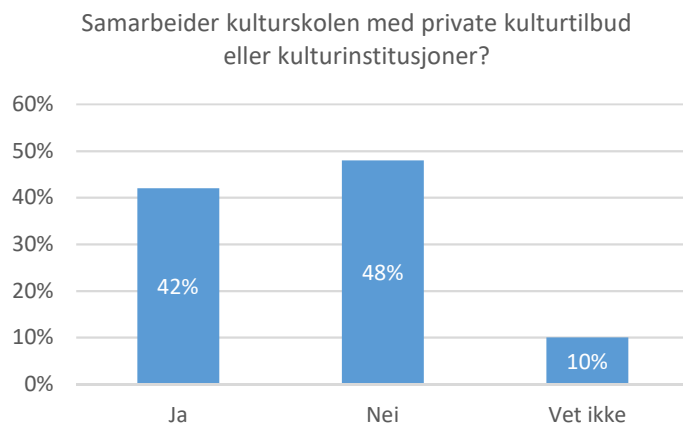
Et sentralt aspekt ved kulturskolen er hvordan den samarbeider med andre instanser, institusjoner og aktører. Både i rektor- og i eiersurveyen kartlegger vi slike samarbeid. Rektorene stilte vi følgende spørsmål: *Samarbeider kulturskolen med andre lokale aktører om kulturaktiviteter for barn og unge?* I figuren under, ser vi hva de svarte.



Figur 32: Oversikt over kulturskolenes samarbeid med ulike samarbeidspartnere i private og offentlig sektor (Rektorsurvey)

Også eierne, altså kommunene, ble spurt om slike samarbeid. Vi spurte både om de kjente til om kulturskolen i kommunen hadde inngått samarbeid med andre kommunale kulturtilbud/-aktiviteter/-institusjoner og om kulturskolen samarbeider med private kulturtilbud eller kulturinstitusjoner. Under ser vi først hva de svarte på spørsmålet om samarbeid med andre kommunale aktører:





Figur 33 og 34: Kommunenes kunnskap om kulturskolens samarbeid med kommunale og private aktører.

I disse spørsmålenes kommentarfelt får vi utdypet hva slags samarbeidskonstellasjoner og -partnere kulturskolen opererer med. De kan deles inn i følgende hovedkategorier.

Oppvekst- og skolesektoren

Barnehager, grunnskolen, SFO og videregående skole fremstår som sentrale samarbeidspartnere for kulturskolen i nær sagt alle surveysvar. Underkategorier som også blir nevnt her, er internasjonale skoler, DKS, voksenopplæringen og folkehøgskoler. Dette samarbeidet tar form gjennom kombinerte stillinger, slik at lærere kombinerer oppgaver i disse ulike skoleslagene/opplæringsarenaene. Kombinasjonsstillingene er lokalt utformet, og ser svært forskjellige ut. I kommuner med videregående skole/musikklinje, og/eller folkehøgskoler med musikklinjer, kan lærerne være ansatt på den videregående skolen/folkehøgskolen, men kjøpt ut i stor stillingsprosent for å undervise elever på fordypningsprogram eller også lede kursdager for kulturskolens lærere. I ungdomsskolen synes kulturskolens lærere hovedsakelig å undervise i musikk og i faget sal & scene, i grunnskole, barnehage og på SFO synes kulturskolelærerne å undervise i ulike etablerte og nye disipliner. Samarbeidet mellom kulturskole og disse aktørene dreier seg videre om utstyr, rom og timeplanlegging og om tilrettelegging i forhold til enkeltelever og lokale forhold. Det påpekes i surveysvarene at kulturskolens lærere er ressurser for andre skoleslag/opplæringskontekster, og at lærere i andre skoleslag/opplæringskontekster også er ressurspersoner for kulturskolen. Blant annet nevnes det i surveysvarene at kulturskolen leier inn kompetanse fra skoleverket i forbindelse med fag- og rammeplanarbeidet, at kulturskolen bistår kommune/SFO/grunnskole i arbeid med ferietilbud, og at kulturskolens lærere leies inn som konsulenter ved kommunens oppvekstavdeling til faglig veiledning. Kommunenes voksenopplæring nevnes også som en samarbeidspart med kulturskolen, samarbeidet kan for eksempel være tilknyttet arbeid med inkludering av flyktninger, arbeidstrening og tilbud for psykisk utviklingshemmede og tilknyttet psykisk helse.

Lærerutdanning og høyere musikk- og kunstoffaglig utdanning utgjør en annen vesentlig samarbeidspart med kulturskolen. Særlig nevnes dette med tanke på praksisopplæring, der kulturskolens lærere fungerer som praksislærere for studenter som har undervisningspraksis i kulturskolen. Utover dette er utdanningsfaglig samarbeid med andre kulturskoler et gjennomgående samarbeidsforhold. Kulturskoler i nærheten kjøper lærerressurser av hverandre, eller ansetter lærere i stilling mellom ulike kulturskoler. I tillegg til leie/utleie/kjøp/salg av spesifikk kompetanse dreier samarbeidet i interkommunale nettverk seg også om rektorsamarbeid og om kurs og kompetanseutvikling, blant annet gjennom fagdager for lærere.

Helse og omsorgssektoren

Syke- og aldershjem, helsestasjoner, dagsenter og omsorgsboliger er sentrale samarbeidsaktører i kulturskolen innenfor helsesektoren. Mange av surveysvarene tyder dessuten på at dette er et område der kulturskolen mener de kan bidra med særlig verdifull kompetanse og tilbud. Bl.a. svarer en rektor i kommentarfeltet at kulturskolen er aktiv «blant annet med kultur som forebyggende tiltak mot demens», og videre: «Fysioavdelingen sender også pasienter til oss for å få yogatimer på 'grønn resept'». Flere surveysvar peker i tillegg på samarbeid med flyktningsjenesten, senter for fremmedspråklige, ungdomssentre, NAV, distriktpsikiatrisk senter (DPS), språksentre og kommunale tiltak gjennom BUF (fattigdomsmidler) som vesentlige samarbeidspartnere. Slikt samarbeid synes organisert mellom kulturskolen og den enkelte aktør/organisasjon, eller også gjennom kommunale koordinatorene for helse, og omfatter både pedagogisk arbeid og formidlingsarbeid. Altså, både opplæring for/med brukere med spesielle behov eller spesiell kompetanse, og konserter på institusjoner og markeringer. Kulturskolen samarbeider med kommunene om markeringer av helsespesifikke merkedager og hendelser, som f.eks. Verdensdagen for psykisk helse, og brukes også aktivt i kommunenes arbeid med integrering. Ett surveysvar nevner også at kulturskolen samarbeider med kommunens arbeidssenter.

Andre kommunale aktører

I tillegg til skole- og oppvekst- og helse- og omsorgssektoren, samarbeider kulturskolen med en rekke andre kommunale og regionale aktører. Eksempler på disse er i første rekke bibliotek, museum, ulike ferieaktiviteter, fritidsklubber, ungdomshus eller andre ungdomstilbud, frivillighetssentralen, eldrerådet og miljøtjenesten. I det empiriske materialet går det ikke i særlig grad fram hva slike samarbeid innebærer, utover at konsertvirksomhet synes å være et viktig element. Når det gjelder samarbeid med lokale fritidsklubber og andre fritidstilbud for barn og ungdom, vil samarbeid ofte bestå av å legge til rette for samordning av tilbud, felles bruk av lokaler og rekrutteringstiltak.

Kirken

Kirke og kirkelig fellesråd er en tydelig samarbeidspartner med kulturskolen i datamaterialet. For eksempel er organister og kantorer engasjert som piano/orgel-lærere og/eller som underviser i kor, opplæringen i kirkeorgel foregår også gjerne i samarbeid mellom kulturskolen, kirkelig fellesråd og kirken. Kirken er også et hyppig anvendt sted for konserter og forestillinger i kulturskolen.

Frivillig kultursektor

Korps, kor, teatre, opera, orkestre, bibliotek, bygdelag, lokale festivaler, fotballklubber/idrettslag, vitensentra, *Ungdommens kulturmonstring (UKM)*, *Den kulturelle skolesekken (DKS)* og *Den kulturelle spaserstokken* er eksempler på hyppig nevnte samarbeidspartnere i datamaterialet. Dette samarbeidet handler om undervisning for barn, unge og voksne, om ledelsesoppgaver som direksjon, lærerkrefter, regi og koreografi, og om faglig /administrativ samhandling med foreldrestyrene og frivilligestyrene, og om samarbeid om arrangementer, lokaler og utstyr. Flere steder er det frivillige og profesjonelle kulturliv i samarbeid med både grunn- og videregående skole, og samarbeider med kulturskole om undervisning i skole/SFO-tid. For eksempel forsøk som *Korps i skolen*, men også i forbindelse med Ungdommens kulturmonstring, og i arbeid med Den kulturelle skolesekken og/eller Den kulturelle spaserstokken (eldre)/ –bæremeisen (barnehage). Noen steder er DKS organisert inn under kulturskolen. Bibliotekene understrekes i et flertall av surveysvarene som

sentrale samarbeidsaktører for kulturskolen. For eksempel arrangerer bibliotek og kulturskole i fellesskap samarbeid med forfattere, musikere og teaterregissører i forbindelse med kulturskolens fag *skapende skrivning*. Lokale bygdelag knyttet til ulike typer håndverk og friluftsliv nevnes hyppig som samarbeidspartnere, så vel som lokale og regionale festivaler som SOKO-festivalen, Eplefestivalen, Smaafolkfestivalen, Lysfestivalen og hendelser som julemesser eller spesifikke markeringer. Også kulturhus, gallerier, museer, ungdomshus, ungdomsklubber, parker, lokale kulturkontor/kulturenheter, frivillighetssentral, ungdomsråd, bydelslag og foreninger, lokale teaterlag, private dansekompanier, spelemannslag, folkedanslag, rockeclubber fritidsklubber, trekkspillklubber, verneforeninger, historielag, kunstforeninger, vitensentre, fargespill og eldreråd nevnes som sentrale samarbeidsaktører. Det påpekes fra flere kommuner at kulturskolen ønsker å være et lokalt ressurs- og kompetansesenter som er i tett samarbeid med lokalsamfunnet. Kommunenes interne kulturenheter tydeliggjøre også i flere surveysvar som en sentral samarbeidspart.

Til større produksjoner leier flere kulturskoler inn spesifikk kompetanse på lys og lyd, som lydteknikere, lysdesign, digital scenografi, filmopptak, make up/hår. Flere kulturskoler påpeker også at de leier inn dramakompetanse og danselærere, for eksempel fra opera eller fylkeskommunen, til særskilte oppsetninger/produksjoner.

Kulturskolen nevner videre samarbeid med selvstendig næringsdrivende / små enkeltmannsforetak / freelancere, og innleie av profesjonelle kunstnere til kurs med faglig påfyll for lærerne i kulturskolen.

Private kulturtilbud, kulturinstitusjoner og næringsliv

Lokale, regionale og nasjonale aktører innenfor næringsliv er også sentrale samarbeidspartnere for kulturskolen. Eksempler på slike aktører, som vi finner i det empiriske materialet, er lokale private kunst- og kulturskoler, Barratt Due musikk institutt, rockeclubber, historielag, kinoer, Sparebankstiftelsen, Utdanningsdirektoratet, NORDEA, Equinor, Norsk kulturskoleråd, samt lokal handelsstand. Denne typen samarbeid handler blant annet om økonomi, og synes å ha en betydning for kulturskolens intensjoner, satsninger og handlingsrom.

Tilsammen tegner datamaterialet bildet av kulturskolen som et skoleslag tett sammenvevd med lokalkultur når det gjelder utdanningsinstitusjoner, kulturinstitusjoner og helseinstitusjoner og også lokalspesifikke lag og foreninger, og som et skoleslag som binder sammen etater og sektorer på lokalt og nasjonalt plan. Datamaterialet viser også kulturskolen som et skoleslag i samarbeid med regionale, nasjonale og internasjonale aktører i arbeidet med fordypningstilbud og sterk, kunstnerisk kvalitet for så vel elever som lærere. Datamaterialet kan også peke mot at enkeltledere, som rektorer eller også leder for SFO, for koordinering av helsetilbud i kommunen etc. har stor betydning for hva slags samarbeid som blir til.

4.7.1 Kulturskolen som ressurscenter

Kulturskolens samarbeid med lokale aktører omfattes også av en mer systematisk tenking. Denne tar utgangspunkt i kulturskolen som et lokalt ressurscenter for lokalt og regionalt kulturliv, og kom for alvor inn i det politiske planverket med St.meld. nr. 39 (2002–2003) «*Ei blot til Lyst*» *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Siden har særlig Norsk kulturskoleråd arbeidet for å etablere kulturskolen som et slikt ressurscenter, gjennom arbeidet med de to rammeplanene for kulturskolen (2003, 2016).

Historisk er tanken om at kulturskolen kan fungere som et lokalt ressurscenter trolig like gammel som kultur/(musikk)skolene selv, og kan trolig knyttes til kunstfeltets mer allmenne selvbylde som en viktig aktør for samfunnets generelle dannelsesnivå (Bjørnsen 2009). Anslag til dette finnes både i Dugstadutvalgets og Eikemoutvalgets rapporter, samt i flere av stortingsmeldingene som har omtalt feltet. F.eks. står følgende i *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4: 42):

Utbyggingen av musikkskoler i kommunene har pågått siden 1950-tallet, og den skjøt fart med etableringen av en ordning med øremerkede statlige tilskudd til dette formålet på 1980-tallet. I utredninger på slutten av dette tiåret ble det pekt på at musikkskolene burde få en utvidet rolle som en «dynamo» i det lokale kulturlivet. Dette ledet fram mot at Norge lovfestet tilbudet i 1997, som det første landet i verden.

Her knyttes altså ideen om kulturskole som et ressurscenter, eller en «dynamo» som er ordet de bruker, til lovfestingen av kulturskoletilbudet i 1997. I *St.meld. nr. 39 2002–2003 «Ei blot til Lyst» Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*, beskrives ressurscenterideen slik, på side 23:

Mange kommuner har bygd opp sine musikk- og kulturskoler til å bli kulturpedagogiske ressurs-sentra i kommunene. [...] Dette har disse kommunene sett som god ressursutnyttning. De får på denne måten bygd opp ulike typer spisskompetanse i et miljø som i samarbeid kan benyttes av alle. Alternativet vil være å spre spisskompetanser på ulike enheter i kommunen, hvilket vil gjøre den vanskeligere tilgjengelig for fellesskapet. Musikk- og kulturskolen har en organisering som gir stort rom for fleksibilitet. Dette medfører blant annet at den kan knytte til seg lokale kunstnere og kulturbærere på en enklere måte enn det grunnskolen ser muligheter for, selv om læreplanverket også på dette feltet gir gode muligheter for grunnskolen. Slik kan musikk- og kulturskolen knytte til seg det beste både når det gjelder formal- og realkompetanse.

Utviklingen av ideen om kulturskolen som ressurscenter kan likevel først og fremst spores til et ønske fra feltet selv om å åpne opp en praksis som i stor grad var begrenset til å være en musikkskole, en utvikling som akselererte fram mot årtusenskiftet. I 2000 skiftet Norsk kulturskoleråd navn fra norsk musikkskoleråd (fra 1997-2000, Norsk musikk- og kulturskoleråd). Dette markerte en bredt anlagt ambisjon om å utvide kulturskolens virkeområde fra musikkfag til et bredere tilbud av kunstfag. Samtidig markerte feltet et ønske om å åpne opp en svært innarbeidet mesterlæretradisjon. Man skulle fortsatt ha enetimer der lærere underviste sine elever i sine spesialfag, men i større grad tilby gruppeundervisning (f.eks. i dans) og undervisning på andre arenaer enn de tradisjonelle musikkskoleklasserommene. Lokalt begynte kulturskolene nå så smått å ta del i grunnskolen, som for eksempel å stå for den ordinære musikk- eller kunstfagsundervisningen eller arrangere Ungdommens kulturmonstring. Fra dette var veien flere steder kort til å engasjere seg også på andre kommunale servicearenaer, som eldreheim eller asylmottak.

I starten var slike utvidelser av kulturskolens virkeområde imidlertid begrenset til lokale initiativ, i regi av innovative rektorer eller lærere. Det virkelige gjennombruddet for ressurscenter-tanken kom i og med at ideen om kulturskolen som et lokalt, kommunalt nav for kunst og kultur fikk rotfeste i Norsk kulturskoleråds rammeplanarbeid. Først i rådets første rammeplan «På vei til mangfold» fra 2003, og deretter i «Mangfold og fordypning» fra 2012. I førstnevnte er imidlertid ikke ressurscenterbegrepet tatt i bruk, der snakker man i stedet om kulturskolen som «Et kompetansesenter i lokalsamfunnet» (Norsk kulturskoleråd 2003: 13).¹⁹ I «Mangfold og fordypning» tas ressurscenterbegrepet imidlertid i aktiv bruk, og gjøres til et hovedpunkt i arbeidet med kulturskolen både som pedagogisk og kulturell institusjon. I rammeplanens pkt. 1.3, står det:

¹⁹ I 2003 het organisasjonen Norsk Kulturskoleråd med stor K. Dette ble endret til kulturskoleråd med liten k før 2012, da den andre rammeplanen kom ut.

«Kulturskolen skal også være et lokalt ressurscenter og en samarbeidende aktør i grunnopplæringa og kulturlivet i den enkelte kommune» (Norsk kulturskoleråd 2012: 8). Dette blir videre utdypet under 1.5. Kulturskolens rolle som lokalt ressurscenter, der det står:

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

Selv om ressurscenteretankegangen innledningsvis knyttes spesifikt til kunst- og kulturfeltet, dvs. at kulturskolen skal være et ressurscenter for lokalt og kommunalt kulturliv, økes ambisjonsnivået senere i rammeplanverket. Her kobles kulturskolen f.eks. opp mot helsesektoren: «I kulturskolens rolle som lokalt ressurscenter inngår også samarbeid med helsesektoren, bl.a. med barnevern, sosialtjeneste, flyktningtjeneste, helsesøster og eldreomsorg.» (Ibid.: 9) og mot næringslivet, «Kulturskolen kan også være en velegnet arena for kulturelt entreprenørskap gjennom samarbeid med lokale, regionale og nasjonale aktører» (Ibid.: 10). Denne aktive rollen begrunnes særlig i den kompetansen som finnes hos kulturskolens ansatte – lærerne:

Kulturskolen er en naturlig kompetanseleverandør i kommunen i kraft av sin høyt kvalifiserte lærerstab og brede faglige kompetanse. Det er viktig med en offensiv synliggjøring av kulturskolens mandat som lokalt ressurscenter overfor politikere, andre institusjoner, frivillige organisasjoner og lokalsamfunnet rundt kulturskolen. Dette må være utgangspunkt for kulturskolen som lokalt ressurscenter i kommunen (jf. 1.4. og 1.5.). (Ibid.: 21)

Man kan med andre ord følge en utvikling der ideen om ressurscenteret har modnet og blitt mer ambisiøs innenfor rammene av særlig Norsk kulturskoleråds arbeid. Men dette er ideer som også i stor grad har forplantet seg til kulturskolen som praksisfelt, noe vi vil komme tilbake til både i kapittel 5 og 6.

4.8 Oppsummering: Fakta om kulturskole-Norge

Ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) hadde 99 204 elever kulturskoleplass skoleåret 2018-2019. 20 932 sto i samme periode på venteliste. Det totale antallet elevplasser som ble tilbudt i kulturskolen var 122 003. Dersom vi tar utgangspunkt i alle barn i grunnskolealder i Norge vil det si at litt over 13 % av alle norske barn i grunnskolealder gikk på kulturskole i 2018-2019. Omtrent halvparten av kommunene ikke har ventelister. I gjennomsnitt står 16 søkere på venteliste.

Det er stor variasjon rundt om i landet når det gjelder hvor omfattende kulturskoletilbudet er, både i antall timer og bredde i tilbudet som gis, og når det gjelder hvor stor andel av barn og unge som benytter seg av tilbudet. Musikkundervisningen utgjør 82 %. Deretter følger undervisning i dans (7 %), visuelle fag (5 %) og teater (4 %). Samlekategorien andre kunst- og kulturuttrykk utgjør 2 %. 60 % av kulturskolene gir et breddetilbud, 64 % gir et kjernetilbud, mens 53 % tilbyr fordypning. Det vanligste er å skille mellom bredde, kjerne og fordypning innenfor musikk.

I følge SSB, jobbet det i 2017 til sammen 3 551 personer i kommunale kulturskolestillinger. Undervisning utgjorde 1 788 årsverk. En liten overvekt er kvinnelige ansatte. Blant ansatte i full stilling er menn i flertall. I deltidsstillinger er kvinner i flertall. Klart flest sysselsatte i kulturskolen har musikkfaglig bakgrunn. Denne andelen vokser dessuten i perioden 2008 til 2017. De aller fleste kulturskolene har en egen rektor, denne stillingen utgjorde i 2017 322 hele årsverk, selv om stillingsprosenten den enkelte har til å utføre dedikerte lederoppgaver varierer fra kommune til

kommune. Det er nær sammenheng mellom hvor stor stillingsprosent som er avsatt til rektorfunksjoner og størrelsen på kulturskolen. 46 % av rektorene som har svart på surveyen har formell lederkompetanse, 71 % har formell kunstfaglig kompetanse, og 73 % har formell pedagogisk kompetanse.

Det er stor variasjon mellom kommunene både når det gjelder faste stillinger, deltidsstillinger og hvor mange kulturskolene leier inn i løsere tilknytningsformer. Gjennomsnittet ligger på litt over to faste ansatte i full stilling, men et mindretall av kulturskoler med mange faste ansatte i fulle stillinger trekker opp. Også antall fast ansatt i deltidsstilling varierer relativt mye, og også her er avstanden mellom minimums- og maksimumsverdien stor.

Summen kommunene bruker til kulturskole varierer svært mye fra kommune til kommune, noe som henger sammen med at det i Norge er betydelige inntektsforskjeller mellom kommunene. Mens små kommuner i perioden 2010-2017 stort sett brukte mellom 450 og 700 kroner per innbygger til kulturskole, er dette tallet 250-450 for mellomstore kommuner, og 220-270 for store kommuner. I tidsrommet 2010-2017 går kommunenes utgifter til kulturskole svakt ned, uavhengig av kommunenes inntekter eller størrelse. Brukerbetaling er også en viktig del av kulturskolenes finansiering, i gjennomsnitt 22,3 % av kulturskolenes budsjett.

Norske kulturskoler samarbeider i stor grad med andre lokale aktører. De viktigste av disse er den kommunale oppvekst- og skolesektoren, kommunal helse og omsorgssektor, andre kommunale aktører, Kirken, frivillig kultursektor, private kulturtilbud, kulturinstitusjoner og næringsliv. Kulturskolen er slik et skoleslag som er tett sammenvevd med lokalkultur når det gjelder utdanningsinstitusjoner, kulturinstitusjoner og helseinstitusjoner og også lokalspesifikke lag og foreninger. Det er dessuten et skoleslag som binder sammen etater og sektorer på lokalt og nasjonalt plan.

5. Kulturskolens indre liv

*Visjon: Kulturskole for alle!*²⁰

Kulturskolen møter i dag en rekke forventninger til hvordan de skal drive, hvilket tilbud de skal gi og for hvem. Ikke minst finnes slike forventninger innad i kulturskolen selv. I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvilke utfordringer kulturskolen står ovenfor når slike forventninger skal realiseres, og ikke minst hvilke muligheter man har til å gjøre det. Vi skal nå altså studere det man kan betegne som kulturskolens indre liv, eller det vi innledningsvis (i kapittel 1.3) betegnet som kulturskolens *mikronivå*. Mer presist omfatter dette hvilke muligheter, utfordringer og tanker ulike aktører har om kulturskolens nåværende situasjon og fremtidige planer når det gjelder innholdet og organiseringen av tilbudet, stillingsstruktur, kulturskolelærernes kompetanse, stillinger og arbeidsmiljø, barrierer for deltakelse og kulturskolens rekrutteringsarbeid (jf. beskrivelse av mandatet kapittel 1.3).

I avsnittene som følger diskuterer vi først spørsmål knyttet til selve tilbudet ut fra spørsmålet om hva en kulturskole skal eller bør være, hvem kulturskolen er for og hvilke grunner kulturskoleelevene har for å gå på kulturskolen – og bli værende der. Videre forsøker vi å gi et bilde av kulturskolens ikke-brukere, og hvordan kulturskolene jobber med rekruttering. Deretter følger delkapitler om dilemmaer knyttet til forholdet mellom kulturskolens tilbud og etterspørsel, bemannings situasjonen og kulturskolerektors rolle.

5.1 Tilbudet – for de mange eller for de få?

Hva skal kulturskolen være? Dette store spørsmålet innledet vi med da vi intervjuet kulturskolelærere, -rektorer, etatsledere og rådmenn. Svarene vi fikk var ofte ambisiøse – og visjonen om en kulturskole for ‘alle’ viser seg å være tydelig til stede i våre informanternes bevissthet. At kulturskolen skal være et sted ‘for alle’, der alle skal ha like muligheter til fellesskap og kunstnerisk utfoldelse og mestring var et gjennomgående svar. En kulturskole for alle innebærer da ifølge de fleste vi snakket med – i tråd med inndelingen i bredde, kjerne og fordypning – at kulturskolen bør gi tilbud som passer for barn og unge som trenger eller ønsker en fritidsaktivitet, for de som vil lære seg et instrument eller liker å utfolde seg kunstnerisk og for de spesielt interessert eller ambisiøse som vurderer en eller annen form for kunstnerisk karriere. Følgende sitat er hentet fra et intervju med en kulturskolerektor, der vi spurte hva kulturskolen bør være:

Vi skal være mange ting. Vi har snakka masse om det. Vi har blitt beskyldt for at vi skal være alt. Men vi ser verdien av de kunstneriske fagene. Vi skal være ressurscenter. Det er en todeling av kulturskolen – vi kan bruke fagene til de utsatte gruppene som kan finne mestring på en unik måte. Samtidig kan vi gi tilbud til de som ønsker å bli musikere, kunstnere osv. Man får ikke det grunnlaget i grunnskolen.

På samme spørsmål svarer en annen kulturskolerektor dette:

Det skal være en opplæringsinstitusjon for barn og unge, der de opplever mestring og utvikling innenfor de estetiske fagene. Det er primært det vi jobber for. I tillegg er det ofte snakk om at kulturskolen skal være et supplerende tiltak eller som del av det totale opplæringsbildet. Det

²⁰ Sitatet er hentet fra Drammen kulturskoles hjemmesider. (Lesedato 01.02.2019)

jobber vi mer og mer med. Det er spennende, dette ser vi også i rammeplanen, med bredde og ressurscenter. Men primært er det en opplæringsinstitusjon.

Denne rektoren vektlegger kulturskolens primæroppgave som opplæringsinstitusjon, men påpeker at kulturskolen også skal ha noen tilleggsfunksjoner. Liknende utsagn som disse to sitatene finner vi i intervjuene med mange av informantene våre. Hvilke funksjoner, ut over opplæringsfunksjonen, kulturskolen skal ha, er det imidlertid ulike syn på. Dette skal vi komme tilbake til. Dessuten er det mange som peker på at breddesatsingen foreløpig bare er idéfasen og at det fortsatt er langt å gå. For eksempel forteller en rektor ved en av de større byene vi besøkte at de bare er i startgropa når det gjelder arbeidet med å bli en kulturskole for alle. Hen ser det som en lang utviklingsprosess som blant annet må ta hensyn til komplekse forhold mellom kunstneriske og pedagogiske tradisjoner, nye strømninger i tida og barn og unges innstilling til kulturelle aktiviteter:

Jeg tenker at mange av de lærerne som er ansatt her, er ansatt inn i den gamle kulturskolen. Det er den typiske musikk læreren som drev med instrumentalopplæring i mesterlæringstradisjonen. Nå har vi fått en ny rammeplan og skal implementere den, og må tenke annerledes. Vi opplever også at barn og unge tenker annerledes. Det er en shoppingkultur, der elevene bare vil komme inn og prøve noe. For eksempel gitar, kanskje de bare vil lære fire grep for å spille på nachspiel, spille litt på fest, det er gøy. Men vi legger opp til en læringskurve på 10 år. Vi bør passe på å gjøre begge deler, hvis vi skal være en kulturskole for alle. Vi har ikke valgt den linja enda – det er en spennende utvikling som vi må jobbe hardt med. Det er jo fortsatt noen som vil bli best og vil nå toppen, og da må øve de timene som kreves hver dag.

Videre forteller rektoren om at en utvikling mot en kulturskole for alle også krever mye og langsiktig strategisk arbeid rettet mot administrativt og politisk nivå i kommunen. Vi finner dessuten en trøtthet blant en del rektorer knyttet til visjonen om en kulturskolen for alle, fordi det er en diskusjon som har preget feltet i lang tid, og som kan ha medført at det som ses på som andre viktige sider ved kulturskolen har kommet i skyggen. Videre har ikke kulturskolene kommet like langt i arbeidet; det er stor variasjon mellom kulturskolen i hvor målbevisst arbeidet med å nå flere brukere og målgrupper har vært. Det generelle inntrykket er at det fortsatt er langt å gå før et mål om en kulturskole med bred deltakelse kan være realistisk å nå med dagens strukturelle og økonomiske rammer.

At breddesatsingen foreløpig i mange kulturskoler bare er på idestadiet eller i startgropa stemmer overens med Jordhus-Liers funn om at mens bredde diskursen er dominerende i de offentlige dokumentene om kulturskolen, er det spesialisering diskursen som dominerer i praksis (Jordhus-Lier 2018). I følge henne er dokumentene preget av en intensjon om bredde, mens kulturskolens læringskultur er preget av spesialisering. Utfordringene med å imøtekomme rammeplanens mål og visjon og samtidig ivareta et faglig godt tilbud er rektorene i vårt materiale opptatt av og bevisst på. Samtidig som en del av våre informanter er opptatt av utfordringene med å finne balansen mellom breddesatsing, kjernevirksomheten og spissede tilbud, er det også mye optimisme å spore. I utdraget nedenfor er for eksempel en kulturskolelærer tydelig på at det ikke bør være noen motsetning mellom å være en utdanningsinstitusjon og samtidig være et sted for elever som først og fremst er der fordi det er en god sosial arena. Samtalen handler om balansen mellom det hen betegner som tre nivå av tilbud – bredde, kjerne, og fordypning:

Kulturskolelærer: Alle fag burde ha alle tre nivå. Det bør være en tenking rundt dette i hele kulturskolen.

Forsker: Bryter noe av dette nye med hva en kulturskole skal være?

Kulturskolelærer: Nei, vi er en utdanningsinstitusjon. Da må vi både kunne føre barn helt til topps, men også følge de som bare vil være her. Men det er håpløst å jobbe om man ikke tenker at dette er en utdanningsinstitusjon.

På den ene siden vektlegges kulturskolens funksjon som opplæringsinstitusjon – å lære bort ferdigheter innen et kunstfag, for eksempel å beherske et instrument ses på som en selvfølgelig oppgave. Samtidig er mange tydelige på at «å ha et sted å være» – eller «bare prate av og til» kan være vel så viktig. «En del sliter i hverdagen, enten på hjemmebane eller i skolen, og mange har behov for voksenkontakt og noen å snakke med. De skal ikke ha for mange krav», sier en kulturskolelærer. En annen sier at «vi får alt fra uslepte diamanter til de som vil ha en hobby». En tredje lærer uttrykker tosidigheten slik:

Kulturskolen skal være for de veldig flinke og de lite flinke. Et problem med læreplaner og fagplaner lokalt eller nasjonalt er at de ofte forutsetter utvikling. Det blir et premiss. Noen går år etter år og blir ikke flinkere, noen trenger bare et rom for å prate.

De samme synspunktene kommer også fram i spørreundersøkelsen til kulturskoleelever og deres foresatte. På spørsmål om hva i kulturskolen som kunne vært bedre handler kommentarene om kulturskoletilbudet på den ene siden om et ønske om tilbud som er mer spisset og bedre oppfølging av flinke, særlig eldre, elever. Flere av brukerne – elever og foreldre – oppgir at de savner eget talentprogram med opptakskrav. På den andre siden er det mange som ønsker mer fokus på bredde, og mindre spissing. «Mer lekent, fengende, gøy» skriver en elev. Noen ønsker dessuten at det skal være mulig å delta på tilbud uten å binde seg for et halvt eller ett år om gangen, tidsavgrensede workshops er også foreslått. Noen ønsker også at det i større grad åpnes for muligheten til å bytte instrument underveis. Denne typen ønsker, der eleven ikke behøver å binde seg, verken over tid, til aktivitet eller instrument, men heller kan få mulighet til å plukke og veksle, kan knyttes til en postmoderne tankegang. Denne tankegangen innebærer en forståelse av at vår tids levesett er preget av løse, flyktige og gjerne overfladiske forhold, der vi forholder oss til utvalgte biter av omverdenen. I kulturskolesammenheng har f.eks. Holmberg (2010) beskrevet kulturskolen som en markeds plass.

Noen av brukerne etterlyser også et tilbud som er bedre tilpasset barn med nedsatt funksjonsevne. Noen vil ha mer fokus på eleven, noen ønsker mer gruppeaktivitet og mer samspill. Flere sosiale arrangementer for å bli kjent etterlyses også. Mens noen brukere mener det er for mange opptredener, mener andre det er for få.

I flere av intervjuene med elevene ble det pekt på at kulturskolen ikke tilbyr det barn og unge flest er interessert i. Flere pekte også på at hvis man ikke har interesse for aktiviteten, eller ønsker å gjøre en innsats for å få framgang, passer det ikke å gå i kulturskolen. I likhet med lærerne var mange opptatt av at læring og fremgang krever tid og tålmodighet. Med andre ord kan det se ut til at den samme variasjonen i perspektiver på hva kulturskolen skal være som gjør seg gjeldende blant brukerne som blant våre øvrige respondenter og informanter.

I mange av intervjuene, der informantene svarte at kulturskolen bør være for alle, fulgte vi opp med spørsmålet om kulturskolen *er* for alle. Den relativt omforente oppfatningen blant våre informanter er at det er den ikke – fortsatt er det en lang vei å gå. Mange av informantene, både rektorer og lærere, gir uttrykk for at det er utopisk å tro at man skal kunne satse på bredde uten at det går på bekostning av kjernevirksomheten, så lenge de økonomiske rammene ikke bedres. Breddesatsing ses på som for kostbart for kulturskolene slik den er organisert og finansiert i dag. Skal man satse på bredde slik forutsetningene er for kulturskoledrift i dag, vil det ifølge lærere og rektorer, gå på bekostning av det som mange betegner som det særegne ved kulturskolen – som muligheten til individuell tilpasning, mestring og utvikling; nærhet og tillit mellom lærere og elever. I et av intervjuene gir en av kulturskolelærerne uttrykk for at en satsing på bredde og spissing, er vanskelig å kombinere:

Kanskje må man jobbe helt generelt med spørsmålet om hva kulturskolen i Norge skal være. [...] Kjenner ikke noe annet sted i verden der man skal få 20 minutter og forvente at man skal lære å spille instrument. Hva er meningen med kulturskolen da? Vi vil gjerne at barna skal utvikle evnene sine. [...] Det er for lite tid til hver elev. Opplegget er en kjempefin ide, men å bare ha 20 minutters enkeltundervisning er tull. Det er ikke mulig å utvikle elevene på en god måte. Det gjelder uavhengig av om en skal spille gitar eller piano.

Det er varierende hvorvidt tilbudet faktisk representerer et mangfold og en bredde. Mange av informantene, både kulturskolelærere og -rektorer peker på at kulturskolen fortsatt er bygd rundt kjerneprogrammet, og at bredde og fordypning er noe som er i ferd med å utvikles. «Vi har holdt på med vårt», sier en rektor ved en større kulturskole. Hen viser til at tilbudet er bygget rundt kjerneaktivitetene, i første rekke musikktilbud, og innenfor mesterlære-tradisjonen, dvs. med en-til-en-undervisning med varighet på 20 minutter. Dette er fortsatt en svært utbredt undervisningsform ved norske kulturskoler. Rektoren forteller videre:

Den tradisjonelle måten fra gammelt av, var mester-elev. Vi snakker om at vi må ta med oss det beste av den måten det har blitt gjort på. Men også skummelt mye av undervisningen kunne vært for 40 år siden.

De fleste kulturskoler vi besøkte har, om enn på ulike måter og i ulik grad, begynt å orientere seg mot nye typer undervisning og tilbud. En av lærerne vi intervjuet sier at:

Kulturskolen har tradisjonelt sett vært enetimen, men det nye er å nå ut til nye grupper. Musikkterapi, innvandrere de som havner på sida. Man blir stadig bedre på å nå disse. Men erfaringen her blant lærere er ikke så lang, vi blir stadig bedre. Utfordringene er mange, men vi prøver, vi er best på mester/elev-greia.

På samme måte som kulturskolene gjennom sin autonome stilling er veldig ulike fra kommune til kommune, vil også definisjonen av og synet på hva som kan, eller bør fylle tilbudet variere. Likeledes viser intervjuene med lærere, rektorer, etatsledere og andre at det ikke er noen omforent forståelse av begrepene bredde, kjerne og fordypning. Særlig breddebegrepet forstås ulikt. I hovedsak er det to former for bredde det er snakk om. Én forståelse vektlegger bredde i *tilbudet*, altså at potensielle elever skal ha et mangfold av kunst- og kulturuttrykk å velge i – et mangfold innenfor både musikk, scenekunst, visuell kunst, litteratur mm. Et eksempel på breddetenkning i selve tilbudet, kom fram i et intervju med en av rektorene. Samtalen handlet om hvilke faktorer avgjør kulturskolens aktivitet og om kulturskolen reflekterer lokalkulturen:

Det er veldig interessant. Jeg har bare vært her i 3-4 år, og jeg har tenkt mye på det. Det skal jo reflektere byen. Det er industriby, så hvorfor er det klassisk miljø i musikk og dans, tåpiss i kulturskolen? Hvorfor har de valgt å gjøre det? Hvis man tenker hva er byen som kulturby, er det revytradisjon den er mest kjent for. Og kulturskolen har ikke teater. Har ikke valgt å ta den rollen, men det er sterke barneteater i byen ellers. Rare valg at ikke kulturskolen har tatt del i det. Korps sliter med rekruttering og kvalitet, og vi jobber med å få på plass mer samarbeid der. Men det har vært vanskelig å samarbeide.

Dette sitatet kan illustrere et dilemma en del kulturskolen kan stå oppe i. Ved akkurat denne kulturskolen har tanken vært at den skal være et supplement, og tilby noe annet, enn kulturlivet for øvrig tilbyr. Til sammen gir det et bredt og mangfoldig tilbud, og mange aktiviteter å velge i. På den annen side kan det være ønskelig å støtte opp under aktiviteter som eksisterer utenfor kulturskolen, for eksempel for å sikre kontinuitet, tilføre ressurser o.l. Det krever imidlertid samarbeid, noe som flere har erfart at kan være krevende, blant annet på grunn av at forutsetningene for, og målene med, å drive frivillige, kommunale og private kulturtilbud ofte vil være ulike.

I den andre formen for breddetenkning er det *målgruppen* som vektlegges – kulturskoletilbudet skal favne så mange barn og unge som mulig, eventuelt rettes særskilt mot spesifikke grupper som av ulike årsaker er marginalisert eller har behov for ekstra oppfølging eller tilrettelegging. At kulturskolen går inn i musikkundervisningen på et helt skoletrinn og underviser i for eksempel korps- eller orkesterinstrument er et eksempel på breddetenkning med utgangspunkt i målgruppen. En annen tilnærming til breddetenkningen der det primært er tilbudet, framfor målgruppen som vektlegges, er å inkludere arbeidet med andre kulturarrangementer eller aktiviteter som Ungdommens kulturmønstring (UKM), Flere farger, kulturelle spaserstokken mm. i kulturskolevirksomheten. Det begrunnes blant annet i en slags dugnadstanke – man skal støtte opp om og bistå lag og foreninger i lokalsamfunnet. Men det begrunnes også i en tanke om kulturskolen som et nav, et lokalt omdreiningspunkt, både for det lokale kulturlivet og i enda bredere forstand, for samfunnsutvikling mer generelt.

I praksis er breddetiltaket gjerne en kombinasjon av fokus på målgruppe og selve tilbudet. Et eksempel på *det* fikk vi høre om i en stor bykommune vi besøkte som del av case-studien. Der hadde kulturskolen testet ut et tverrfaglig samarbeid med grunnskolen, hvor estetiske fag ble integrert i fag som matte og norsk, og vi fikk i den anledning høre historien om Tom. Han slet i basisfagene, både med lese og skrivevansker og med dårlig tallforståelse. Selvtilliten var på bunn, da det å ikke lykkes i disse fagene, som ses som så viktige, stadig gav ham følelsen av å ikke strekke til. Helt til den nevnte prøveordningen med å bruke estetiske fag som læremiddel, initiert av den lokale kulturskolen, kom i gang. Da skulle norskpensum læres gjennom en teateroppsetning, og Tom fikk hovedrollen i stykket, som konge. Her blomstret Tom, og det gikk ikke lang tid før en negativ spiral ble vendt til en positiv utvikling der mestringsfølelsen gjorde at selvtilliten økte, noe som igjen førte til at oppgavene Tom fikk ble løst til både lærerens og Toms tilfredshet. Dessuten smittet denne nye mestringsfølelsen over på andre fag. Historiens crescendo er under premieren på oppsetningen, der Tom sitter på en trone, stolt og med en nyvunnen selvtillit. Han er bokstavelig talt satsingens konge.

Denne historien er ikke enestående i kulturskole-Norge. Tvert om har vi hørt flere liknende historier, og vi finner liknende også i faglitteraturen (se f.eks. Bamford 2006). Historien om Tom illustrerer godt et rasjonale som peker på kunstens kraft til å bemyndige mennesker (se også Finney 2002, Gaztambide-Fernández 2013, Silverman et. al. 2013, Stavrum 2013). Som vi har diskutert i tidligere kapitler, ses gjerne kunst og kunstoffag både som et alternativt rom i et ellers oppjaget og prestasjonsorienterte samfunn og skolevesen, og som en mediator for f.eks. å gjøre teoretiske fag mer praksisrettet, som i tilfellet med Tom.

Satsinger rettet mot spesifikke utsatte grupper hvor egne metoder og spisskompetanse utover den kunstpedagogiske er eksempel på den andre måten å tilnærme seg breddebegrepet med målgrupper som utgangspunkt. Denne typen breddesatsing forutsetter som regel samarbeid med andre kommunale instanser som NAV, ungdomskontor, BUP, PPT, barnevern eller flyktningkontor m.m., avhengig av hvilke målgrupper det dreier seg om. Hvordan breddebegrepet forstås og brukes kan også ha sammenheng med, og tilpasses, lokale forhold. Det handler om ulike politiske prioriteringer og kommuneøkonomi, og også om ulike behov i kommunene for å inkludere eller fange opp enkelte grupper. For eksempel kan breddesatsingen i en kommune rettes mot ungdom i rusbelastede miljø, andre steder kan behovet for inkludering av barn på et lokalt asylmottak prege breddesatsingen osv. En av kulturskolene vi besøkte tilbød sykurs til kvinner ved det lokale asylmottaket. For noen var det en måte å lære norsk på, for andre et sosialt fellesskap, og for andre et sted å lære ferdigheter innen søm som det kanskje på sikt kunne gjøre det mulig å leve av. Andre steder kan et korps på randen av nedleggelse føre til at kulturskole, lokalt kulturliv og skole i samarbeid mobiliserer og organiserer tilbud og undervisning som kan sikre nyrekruttering til korpset.

Også synet på, og innholdet i, fordypningstilbudene varierer fra kulturskole til kulturskole – med ulike innretninger, formål og målgrupper. Ved noen kulturskoler er fordypningstilbudene tydelig preget av talentsatsinger med tanke på profesjonelle kunstneriske karrierebaner. Noen kulturskoler har inngått samarbeid med profesjonelle kunstinstitusjoner, som orkestre eller musikkutdanningsinstitusjoner, som for eksempel Norges Musikkhøyskole eller Barratt Due musikkinstitut om særskilt talentfulle og/eller ambisiøse enkeltelever. Eksempelvis kan en slik «utplassering» koste flere hundre tusen kroner per elev i året. I tillegg til slike nasjonale talentprogrammer og –tilbud, finnes det også mange regionale talentsatsinger som kulturskoler samarbeider med. Gjennom vårt datamateriale kjenner vi kun til eksempler på dette for elever innenfor musikk, og det generelle inntrykket er at slike satsinger hovedsakelig skjer for elever som spiller eller synger klassisk musikk. Det betyr imidlertid ikke at det ikke finnes liknende satsinger og avtaler for elever på andre kunstområder.

Siden de nasjonale talentprogrammene ikke har noen intensjon om å være «for alle», forbigås bredde/mangfold- og inkluderingsproblematikken. Det illustreres tydelig i rekrutteringen til nasjonale talentmusikkprogram som skjer ved prøvespill. Faglitteraturen er for øvrig ofte kritisk til begrepet «talent», særlig dersom det forstås som noe som er medfødt. En slik forståelse, som i kunstfeltet ofte knyttes til en karismatisk kunstnermyte, går ut på at kunstneren opplever at det å bli kunstner ikke er et valg, men noe som mer eller mindre er skjebnebestemt; nærmest som et kall (Mangset 2004). Forskning har imidlertid ikke funnet holdepunkter for å hevde at talent er noe medfødt, og har derfor heller understreket betydningen av å starte tidlig, øve mye, ha flinke lærere og god oppfølging (Howe et. al. 1998, Sosniak 1985).

I kulturskolene finner vi også ulike holdninger til betydningen av talent. Mens noen kulturskoler legger til rette for talentutvikling, fokuseres det ved andre kulturskoler ikke på at fordypningstilbudet skal være for noen få utvalgte eller talentfulle elever. Fordypningstilbudet skal være for elever som har en særskilt interesse og ønsker å bruke mer tid på en aktivitet. En danselærer uttrykker det slik:

Fordypning tar de som har en spesiell interesse for dans, de har ikke nødvendigvis profesjonelle ambisjoner, men interesse.

På spørsmål om talentsatsing svarer mange rektorer at de ikke bruker ordet talent. «Alle er talener», sier en rektor. Da skal det ifølge disse informantene legges mindre vekt på det kunstneriske nivået. Samtidig har de fleste kulturskoler vi har besøkt som har fordypningstilbud, opptakskrav eller auditions. Med andre ord kan det se ut som det stilles krav til et visst kunstnerisk nivå. Det kan ligge en potensiell konflikt i spennet mellom ønsket om å tone ned ferdigheter og talent, og å ville drive fram elevene, som f.eks. noen lærere er talsmenn for (Pliassova 2009). Flere av lærerne etterspør muligheten for at spesielt talentfulle elever kan få mer undervisning. Enkelte steder gis det dobbelttimer (40 minutter) blant annet som del av fordypningstilbudet, men også det ses gjerne på som for lite. De vi har snakket med om dette gir imidlertid uttrykk for at det ikke er noen motsetning i dette. Dette kan også innebære at forskjellene som bruker ordet talent og som tar avstand fra det i praksis ikke har så ulikt innhold eller innretning i fordypningstilbudene sine.

Dette delkapitlet viser at det som i forskningen beskrives som et spenningsfelt mellom bredde og dybde (se kapittel 3.3: Kalsnes 2014, Olsson 1994, Stabell og Jordhus-Lier 2017 m.fl.) også er tydelig til stede i vårt datamateriale. I den ene enden av spenningsfeltet finner vi målet om en sosialt inkluderende, lett tilgjengelig kulturskole, både med tanke på pris, sted, tid og krav til forkunnskap, samt et mangfoldig tilbud innenfor ulike kunstformer og sjangre og opplæringsnivå, alle sentrale for det Jordhus-Lier beskriver som *breddediskursen*. I den andre enden kjennetegnes *spesialiseringdiskursen* av fordypning, individentsentrering, krav om egeninnsats og progresjon, og en

sterk faglig kvalitet, talentprogram og høyere utdanning. I et forsøk på nettopp å syntetisere de to, foreslår Jordhus-Lier for øvrig et nytt begrep, nemlig *breddefordypning* (2017).

I den nye rammeplanen forventes det at alle kommuner oppretter et bredde tilbud, noe som genererer spørsmål om ressursbruk, hensikter og muligheter. Hva det vil si for breddeprogrammet, dersom fordypningsprogrammet krever betydelige mengder av kulturskolens økonomi, er et sentralt spørsmål. Enetimer på instrument er tradisjonelt en viktig og verdsatt del av musikkundervisning, men en kostbar undervisningsform som potensielt vil kreve økte ressurser med det nye fordypningsprogrammet. For å unngå økt elevbetaling behøves det jf. Stabell og Jordhus-Lier (2017) betydelig økte bevilgninger til kulturskolene for å kunne sikre et kvalitativt godt fordypningsprogram parallelt med at de andre programmene sikres og utvikles. Uten dette risikerer en effektiviseringsprosesser, med økte gruppestørrelser og kortere undervisningstimer, som rammer bredde breddeprogrammet, altså det som treffer flest barn og unge. Eller, effektivisering av fordypningsprogrammet som gir et dårligere tilbud for elevene som går der. Kulturskolenes ulike læringskulturer, sammen med kulturskolenes økonomi, vil få betydning for hva som prioriteres og hva som nedprioriteres. Det er ikke uproblematisk å inkludere et fordypningsprogram, dominert av en spesialiseringdiskurs, inn i en kulturskole der bredde diskursen er mest fremtredende.

Det vi har vist hittil i kapitlet er at det er stor bevissthet rundt visjonen om en kulturskole for «alle». I tråd med inndelingen i bredde, kjerne og fordypning innebærer det at kulturskolen både skal være en opplæringsinstitusjon, et fritidstilbud og et sosialt fellesskap. Fortsatt ses opplæring på som kulturskolens primære oppgave, og at bredde satsingen fortsatt krever mye og langsiktig strategisk arbeid og økte økonomiske rammer. Det er ikke er noen omforent forståelse i feltet av hva begrepene bredde, kjerne og fordypning inneholder i praksis. Særlig breddebegrepet oppfattes og brukes ulikt, avhengig av om det er bredde i *tilbudet* eller i *målgruppen* som vektlegges.

Tematikken – og ulike syn på – kulturskolers inndeling i bredde-, kjerne, og fordypningstilbud går igjen mange steder i denne rapporten. Elever og foreldre, lærere, rektorer, etatsledere og representanter, politiske dokumenter og forskningslitteratur forholder seg alle i ulik grad og mer eller mindre bevisst til ulike dilemmaer, utfordringer, muligheter og løsninger knyttet til det spennet som denne tredelingen representerer. Den er dessuten godt kjent mange andre steder – i idretten, i skoleverket og i andre deler av kulturlivet. I det følgende går vi i dybden på dette, og begynner med å se nærmere på begrunnelser for å kulturskoleelev.

5.2 Et sted å være, et sted å lære

Både i spørreundersøkelsen og i gruppesamtalene har vi spurt kulturskole-elevne om hva de synes er bra i kulturskolen og hva som kunne vært bedre eller annerledes. Vi har også spurt rektorer, læreres og andres erfaringer med, opplevelser av og tanker om hva som karakteriserer kulturskoleelevne og hvordan de ser på kulturskole-elevne. Et gjennomgående tema i alle intervjuene har også vært hva som kjennetegner ikke-brukere av kulturskolen, og hvilke barrierer som hindrer deltakelse. Dette er spørsmål vi har stilt både elever, deres foresatte, kulturskole-rektorer og -lærere, samt etatsledere og rådmenn. Dette kommer vi tilbake til, men først skal vi se nærmere på hvorfor barn og unge velger å starte – og bli værende – i kulturskolen.

Alle kulturskoleelevne vi har snakket med gir uttrykk for at de trives. I spørreundersøkelsen til brukerne svarer 95 % av elevene/foreldrene at de er fornøyd med kulturskoletilbudet. Dette er opplagt et hovedfunn – kulturskoleelevne er fornøyd. Men funnet må også ses i lys av et metodisk problem, nemlig at det er vanskelig å få fram kritiske stemmer hvis det er slik at de som er

misfornøyde med tilbudet eller ikke trives, slutter. Informantene våre er utelukkende elever som fortsatt går på kulturskolen. For øvrig var det flere blant de vi snakket med som hadde noen kritiske synspunkter. Noen hadde kanskje sluttet en periode, for så å begynne igjen. Andre har byttet aktivitet, instrument eller lærer, fordi de av ulike årsaker har mistrikket eller vært misfornøyd. Blant de 5 prosentene som har krysset av i spørreskjemaet for at de ikke er fornøyd oppgis ventelister, uinspirerende lærere, lærere med fravær og avlyste timer, korte spilletimer, manglende struktur på undervisningen, lite informasjon, at tilbudet er for dyrt og at reiseveien er for lang som årsaker. I spørreundersøkelsen spurte vi i et åpent kommentarfelt også om hva som kunne vært annerledes i kulturskolen. Her var det særlig kommentarer knyttet til fire overordnede tema som gikk igjen: Pedagogisk opplegg, innhold i tilbudet, pris og logistikk. Disse temaene har også vært sentrale i de kvalitative intervjuene vi har gjort i forbindelse med våre besøk ved de ti kulturskolene.

I spørreundersøkelsen til brukerne, der elevene/foreldrene har tatt stilling til noen påstander om hvorfor de går på kulturskolen, oppgir de aller fleste at de går der fordi de liker å drive med kunstnerisk aktivitet – å spille musikk, synge, drive med teater, male, skrive. En god del (27 %) av de som har svart oppgir dessuten at de går på kulturskolen fordi de vil jobbe med musikk, teater, kunst, skrivning e.l. når de blir voksne. For 29 % av elevene er kulturskolelæreren den viktigste grunnen til at de går på kulturskolen. En fjerdedel (25 %) har svart at det er foreldrene som har bestemt at de skal gå på kulturskolen, og noen (17 %) oppgir at de går på kulturskolen fordi vennene går der.

	Helt enig	Litt enig	Verken/ eller	Litt uenig	Helt uenig	N
Jeg går på kulturskolen fordi vennene mine går der	4%	13%	19%	11%	53%	1059
Det er foreldrene mine som har bestemt at jeg skal gå på kulturskolen	10%	15%	15%	14%	46%	1058
Jeg går på kulturskolen mest fordi jeg liker å spille musikk/synge/drive med teater/male/skrive e.l.	71%	22%	5%	1%	1%	1061
Jeg går på kulturskolen fordi jeg vil jobbe med musikk, teater, kunst, skrivning e.l. når jeg blir voksen	12%	15%	43%	14%	17%	1060
Kulturskolelæreren er den viktigste grunnen til at jeg går på kulturskolen	7%	22%	36%	15%	21%	1056

Alle disse grunnene finner vi også igjen i gruppesamtalene med elevene ved de ti kulturskolene vi besøkte.²¹ Intervjuene med ungdommene ble innledet med å spørre om hvorfor de begynte på kulturskolen. De vi intervjuet var over 15 år og mange av disse hadde vært elever i mange år. Noen hadde gått i kulturskolen så lenge at de ikke vet eller husker hvorfor de begynte, slik som disse to:

Jeg har gått hele livet, begynte med Musikk fra livets begynnelse. Fiolin fra 4-5. Storebroren min spilte cello.

Jeg begynte i musikkbarnehagen. Nå spiller jeg slagverk i skolekorpsset.

For mange er med andre ord det å begynne i kulturskolen ikke nødvendigvis et valg de tar selv. Ofte henger valget sammen med familiens – eller kanskje særlig foreldrenes – interesse for musikk, kunst og kultur. Dette finner vi også igjen i datamaterialet fra spørreundersøkelsen, hvor en fjerdedel (25 %) svart at det er foreldrene som har bestemt at de skal gå på kulturskolen. Også i intervjuene med

²¹ Spørreundersøkelsen ble laget etter at feltarbeidet var kommet godt i gang, og spørreundersøkelsen delstutformet på bakgrunn av momenter fra gruppesamtalene med kulturskoleelevene, og dels på hva som ikke kom fram av disse samtalene.

elevene viser flere til at kulturinteresserte foreldre har betydning for om man oppsøker kulturskolen. En elev sier for eksempel at det er «lettere å bli engasjert om foreldrene er engasjert», en annen at det er «litt mas fra foreldre. Men mest positivt engasjement. Kombinasjon av press og egen vilje». Eleven som forteller at hen «øver et eller annet instrument hver dag, men ikke nødvendigvis cello» – implisitt at flere instrumenter er tilgjengelig i hjemmet – er et annet eksempel på at musikkinteressen i familien legger til rette for at interessen overføres til barna. Disse sitatene fra to ungdommer er også eksempler på at musikkinteresse i familien har betydning:

Det har gått i familien at alle skal gå på kulturskolen, så jeg ble meldt på uten at jeg visste det, det ble bare bestemt.

Jeg begynte fordi jeg ville spille instrument og faren meldte meg på saksofon. Faren min liker saksofon veldig godt, og en annen jeg kjenner begynte med saksofon.

Tilsvarende sier en av kulturskolerektorene i et intervju at «det handler mye om foreldrene, om foreldres kulturelle kompetanse, hvor bevisste de er eller om de ikke kjenner til kulturskolen fra barndommen. Den kulturelle ballasten påvirker».

Denne påstanden kan få støtte fra tidligere forskning som har vist at foreldrenes musikkbakgrunn er avgjørende for hvorvidt barna deltar i kulturskolevirksomhet. For eksempel har en studie av den svenske kulturskolen vist at barn med foreldre som selv spiller et instrument eller synger, i høyere grad deltar i kulturskolen enn andre barn (Jeppsson og Lindgren 2018). At utdannings- og kulturinteresse og -aktivitet reproduseres står også sentralt i kultursosiologiske bidrag som viser at foreldres utdanningsnivå og kjennskap til kunst og kultur overføres, opprettholdes og reproduseres i neste generasjon. Denne problematikken skal vi komme nærmere inn på under overskriften Ikke-brukerne (kapittel 5.3).

Samtidig som vårt materiale tyder på at foreldrebakgrunn har betydning for hvorvidt barn begynner i kulturskolen, er det også mange eksempler i vårt materiale med elever som har begynt i kulturskolen av andre grunner. For eksempel er en viktig rekrutteringsarena for mange kulturskoler grunnskolen. Flere av elevene vi snakket med forteller at de fikk øyene opp for kulturskolen fordi den har vært en del av musikkundervisningen på skolen de går på, slik som denne eleven:

Kulturskolen hadde opplegg der de kom til alle klasser. De hadde kurs og alle fikk prøve og da har det bare ballet på seg etterpå.

Dette er ett av flere eksempler på at en kulturskoles rekrutteringsstrategi som innebærer å bake tilbudet inn i den ordinære musikkundervisningen på skolen kan gi resultater. Som beskrevet i forrige kapittel er det, særlig innenfor korps og breddetenkning en relativt utbredt rekrutteringsstrategi. I hvor stor grad kulturskolen faktisk øker rekrutteringen gjennom denne typen tilbud, har vi imidlertid ikke oversikt over.

I intervjuene er det også noen som forteller at interessen oppsto mer tilfeldig, for eksempel at de hadde sett noen opptre på tv. Noen jenter begynte for eksempel på sang fordi de hadde sett og hørt sangen «Vestlandet» på MGP-junior i 2016, og flere forteller at de begynte å spille fiolin etter at de så Aleksander Rybak på Grand Prix i 2009. Tilsvarende forteller en 15 år gammel gutt om hvorfor han begynte på kulturskolen:

Jeg så fiolin på et tv-show, og sa det til mamma og pappa, og da søkte de meg inn her. Noe på Disney Chanel. Jeg er veldig godt fornøyd med det valget. Har ikke angra.

Selv om kulturelle preferanser fortsatt ser ut til å gå i arv fra foreldre til barn, viser disse eksemplene på at det reproduserende mønsteret også kan brytes. Populærkulturen og den kommersielle kulturindustrien preger kanskje mer enn noen gang barn og unges oppvekst. Mangfoldet av distribusjonskanaler og digitale medier bidrar til at flere får kjennskap til og kunnskap om, og også kanskje interesse for, uttrykk de ikke ville blitt eksponert for hadde de vært unge noen tiår tidligere. Betydningen av internasjonale TV-kanaler, og ikke minst internett med YouTube og andre kanaler/plattformer gir et enormt mangfold av kunst- og kulturuttrykk. Internettet gir dessuten også alternative læringsarenaer, som hvor barn og unge kan dyrke hobbyer, interesser og tilegne seg egenskaper innenfor andre områder og på andre måter enn i skoleverket enn gjennom foreldrene (se f.eks. Dyndahl 2002, Letnes 2016, Mellor 2008).

Teknologisk utvikling og digitalisering med medfølgende mediemangfold og tilgang til mer informasjon for flere gir også potensielt flere mulighet til å se alternativer for fritidsaktiviteter og interesser. Hvorvidt dette innebærer at våre beslutninger og handlinger i mindre grad enn før er begrenset av sosial tilhørighet eller om vi i større grad enn tidligere gjør selvstendige individuelle valg uavhengig av sosiale strukturer, er en pågående diskusjon i sosiologien (Atkinson 2007, Bennett et. al. 2009).

Som vi kommer tilbake til om litt tyder også vårt statistiske materiale på at foreldres bakgrunn har betydning for kulturskoledeltakelse. Men det finnes også eksempler på at dette reproduktive mønsteret også kan brytes, at elever som ikke har særlig kulturinteresserte foreldre har begynt på kulturskolen, for eksempel fordi venner går der eller av andre mer eller mindre tilfeldige grunner som har vekket deres interesse.

Selv om det noen ganger kan være tilfeldig er valget om å delta for noen elever mer gjennomtenkt og aktivt. Denne eleven hadde opp gjennom barndommen gått på danseundervisning både i kulturskoleregj og i privat regi, uten å finne seg helt til rette, og forteller dette om hvordan det var å begynne på nysirkus i kulturskolens regi:

Akkurat her var det ikke tilfeldig. Jeg har prøvd dansing på så mange steder. Jeg så nysirkus på Facebook. [...] Jeg søkte det opp og fant det. [...] Fra det sekundet jeg kom inn i black boxen – jeg var eldst 16 år da jeg kom – de brydde seg ikke om at jeg var eldre. Nysirkusdelen er veldig sammensveisa, fritt og du kan være hvem du vil.

Tilsvarende utsagn går igjen i andre intervjuer med kulturskoleelever – det er mange som gir uttrykk for at i kulturskolen kan man være seg selv. Flere gir også uttrykk for at kulturskolen kan være et sted å dyrke interesser utenom det vanlige – utenom «mainstream». Utenfor kulturskolen kunne man kanskje bli oppfattet som litt spesiell, eller at man selv følte seg annerledes, men i kulturskolen kunne man finne jevnaldrende med samme interesse, og dermed føle seg mer «normal». For eksempel sier en av guttene som er interessert i klassisk musikk at «her er det å snakke om klassisk musikk akkurat som å snakke om annen musikk». Det kan med andre ord tyde på at kulturskolen kan være et sted der det er enkelt å dyrke «smale» interesser, hvor man møtes i interne fagfellesskap, og som er motkultur til mainstream-kultur.

Kulturskoleelevene er altså kulturskoleelever fordi de trives i kulturskolen. Mange har startet på eget initiativ eller fordi venner går der, men det er ikke uvanlig at det er foreldrene som velger for dem. Selv om familiebakgrunn ser ut til å ha betydning, er også grunnskolen en rekrutteringsarena til kulturskolen. Dessuten ser det ut til at TV og internett også har gitt inspirasjon til å begynne i kulturskolen. En annen grunn en del elever er opptatt av er at man kan være seg selv i kulturskolen, for eksempel kan man dyrke interesser utenom det vanlige og møte andre som er interessert i det samme.

5.2.1 Skole eller fritidsklubb?

I spørreskjemaet til brukerne stilte vi et åpent spørsmål om hva som er det beste med kulturskolen. 742 brukere har svart på dette spørsmålet og det er særlig noen tema som går igjen, som grovt kan sorteres i fire typer svar.

1. Kommentarer som vektlegger opplæring og utvikling av ferdigheter. Her er typiske svar at «det er lærerikt», «utvikle talentet», «fordype seg», «å få opptre», «individuell tilpasning og utvikling», «kreativitet, å lære seg å spille et instrument», «at det er flinke, profesjonelle lærere».
2. Kommentarer fra de som verdsetter at kulturskoledeltakelsen er en lavterskelaktivitet er meningsgivende og gir en følelse av tilhørighet og fellesskap, med svar som at det beste med kulturskolen er «at man kan få nye venner med felles interesse», «å drive med en hobby», «gruppetilhørighet, samhold og fellesskap» og «at det er trygt miljø».
3. Kommentarer som vektlegger kulturskolen som en arena for voksenkontakt, med svar som at kulturskolen er en arena for «god kontakt med voksne» eller for «å bli sett av en voksen».
4. Kommentarer som vektlegger kulturskolen som en inkluderende arena uten prestasjonskrav, med kommentarer som f.eks. «at det er et bredt tilbud», «alternativ til idrett», «å bruke andre evner enn i skolen», «at det er undervisning i SFO-tida» og «ikke prestasjonsdrevet».

Alle disse temaene går også igjen i samtalene med elevene. På spørsmål om hva som er bra med kulturskolen er et gjennomgående svar at man både er der for å lære og for å ha det gøy. Slik uttrykker to elever fra to ulike kulturskoler det:

At det er kjekt er det viktigste, å bli god på instrumentet er bonus. Godt og fint å føle mestring. Og har man det kjekt, så blir man flinkere.

Man kan bli flink selv om man ikke liker det, men det er viktigere å like aktiviteten.

«Å ha det gøy» handler på den ene siden om selve aktiviteten; for eksempel at det er gøy å spille et instrument, danse eller male, utvikle tekniske ferdigheter og å merke framgang.

Jeg liker å spille. Orkester og kvartett – hele orkesteret er så flinkt, spiller mye bra, det gir følelse av mestring, at man får til ting. Når man kjenner at man har greie på det er det artig.

Men «å ha det gøy» handler også i stor grad om det sosiale. I intervjuene er det mange som forteller at de har fått nye venner gjennom kulturskolen. Her er to eksempler:

Jeg trives godt, har gått her i veldig mange år. Har mange gode venner her, og har fortsatt kontakt med de som ikke går her. Har hatt turer som har gjort oss nærmere. Var i Kina for et par år siden.

Man møter ulike folk, lærer mye som man ikke lærer på skolen, den andre familien, du kan snakke om alt mulig.

Forholdet mellom det sosiale og læring var et sentralt tema i intervjuene både med kulturskolelærere og -elever. Der kommer det fram at det ofte er samspillet mellom læring og det sosiale fellesskapet som gjør tilbudet attraktivt og meningsfullt. Dette er også mange læreres oppfatning. For eksempel forteller en lærer at «trivsel kommer først», og at kulturskolen skal være et sted for de som trives med å for eksempel spille et instrument. Det ses på som viktig at nivået tilpasses hver enkelt, slik at «de får følelsen av å få det til, mestring er viktig», som en lærer uttrykker det. Tilsvarende har en

respondent på spørreskjemaet til brukerne skrevet at «på kulturskolen er alle bra nok, og alle får lære og oppleve framgang i sitt eget tempo». Dette er også en utbredt holdning blant rektorene.

I dette ligger det at undervisningen skal tilpasses både de som ser på det som en fritidsaktivitet og en hobby, uten særlige kunstneriske ambisjoner og de som i større grad er opptatt av framgang og utvikling av kunstneriske ferdigheter. Mange av elevene vi har snakket med har gått i kulturskolen i oppimot 10 år, og en del er ambisiøse når det gjelder egen utvikling. Sitatet nedenfor er hentet fra et av intervjuene, der vi ber noen av elevene som er del av et fordypningstilbud si noe om forholdet mellom kulturskolen som møteplass og et sted for læring:

Forsker: Noen er opptatt av at kulturskolen skal være et sted der ungdom kan møtes og ha det gøy. Dere er jo på fordypning, med ambisiøse lærere. Hva er viktigst?

Elev 1: Begge deler er viktig. Veldig viktig å ha det sosialt og bra, men hvis jeg bare skulle være flink og ikke hadde kost meg, hadde jeg ikke orka. Det sosiale er viktig.

Elev 2: Jeg tror det er viktig å ha det sosiale, ikke noe viktig å bare skulle lære det samme.

Elev 3: Balanserer ganske bra. Hvis vi må terpe på noe så gjør vi det. God balanse mellom det sosiale og det vi skal lære.

Disse informantene ser med andre ord ut til å være samstemte i at det sosiale er nøkkelen til læring. Videre i intervjuet gir de også uttrykk for at de er genuint interessert i kulturskoleaktiviteten sin og at kulturskolen er et sted man kan finne likesinnede. Det er ikke noe tydelig skille mellom kulturskoleelevers, -læreres, og rektorers syn på læreren, læringskonteksten, betydningen av det sosiale og utvikling av estetiske ferdigheter. Noen rektorer, lærere og elever er mest opptatt av sosiale aspekter, mens andre er mest opptatt av læring. Men samtidig viser vårt materiale et relativt stort spenn i lærermassen i holdningen til hva kulturskolen skal være. I den ene ytterkanten finner vi dem som mener kulturskolen først og fremst skal være en skole, «ikke en fritidsklubb». I den andre ytterkanten finner vi lærere som mener kulturskolen skal være et fristed for barn og unge der de møter kunst, og gjerne at kulturskolen kan være en motsats til dagens karakterorienterte grunnskolehverdag. Hovedinntrykket er imidlertid at de fleste mener det bør være et mål å finne en god balanse mellom disse to ytterpunktene, og at dette innebærer å legge vekt på betydningen av sosiale fellesskap.

Vårt inntrykk fra våre kulturskolebesøk er at det særlig er gruppeundervisningen som gir sosiale fellesskap. En del av elevene vi snakket med som har individuell undervisning forteller at de ikke er del av noe sosialt fellesskap på kulturskolen – de møter kun læreren. Ved en del kulturskoler er det for øvrig blitt vanlig og at også de som går på enkelttimer også får tilbud om gruppeaktivitet, for eksempel i form av samspillgrupper, ensembler mm., ofte i forbindelse med fordypningstilbud. I hvilken grad elevene blir kjent med hverandre på tvers av aktiviteter, varierer fra kulturskole til kulturskole. Det er blant annet avhengig av i hvor stor grad de har felles sosiale arrangementer og prosjekter. Det er også avhengig av de fysiske fasilitetene til kulturskolen – for eksempel om det er fellesarealer for venting, leksegjøring, spising og lek – og hvordan timeplanene til de ulike aktivitetene er lagt opp. Noen etterlyser at det legges mer til rette for det sosiale utenom selve undervisningen, for eksempel hen som sier at «har man litt tid mellom øving for eksempel, kan det bli et visst fellesskap, men ikke så veldig». I hvilken grad kulturskoleaktiviteten gir sosialt fellesskap er for øvrig avhengig av en rekke forhold, f.eks. demografi og geografi. Vi intervjuet en 17-åring fra en liten kommune som forteller at hen ikke møter noen på sin alder på kulturskolen og sier at hen «spiller av og til med noen, men det bor jo ikke så mange her».

Et annet poeng som også er gjennomgående i intervjuene, er at kulturskolen fungerer som et alternativ til skolen, både som sosialt møtested, som meistringsarena og for voksenkontakt. Et uttrykk som går igjen i mange av intervjuene med rektorer og lærere er at kulturskolen ikke må bli

for «skolete», eller «skolsk». Flere gir også uttrykk for at implementeringen av Kulturskolerådets rammeplan vil kunne føre kulturskolene inn i et slik retning, slik som disse sitatene fra to rektorer fra forskjellige kulturskoler:

Rektor 1: Vi bør ikke bli for like heller. Vi har vår egenart. Jeg er litt redd for det med rammeplanen, at det blir for skolete. Dette har vi diskutert i samarbeidsforaene, og det første man må gjøre når man skal lage rammeplan, er å se hva skolene gjør. Hvis kulturskolen blir samme arena og krav som i skolen, vil vi tape på det. Vi har elever som sliter veldig på skolen, men som møter opp hver dag på kulturskolen. Vi utfyller hverandre. Det er ulike mål og forutsetninger. Det er så bra at de blomstrer i kulturskolen. Hvis vi skal måle prestasjoner og setter grenser og kriterier, mister vi de som sitter og virrer på skolen. Har for eksempel hatt elever som har vært helt vimsete og så finner de ut at det faktisk går an å leve av musikk – og begynner å spille og utdanner seg som musikkterapeut.

Rektor 2: Vi skal være forsiktige med å ikke bli for skolske. Tror mange trenger å bli ansett i sin kommune. Rammeplanen var god på mange områder, men de ser for mye på skolene. Vi vil aldri bli som skolene, det skal være individuell tilpasning. Veldig imot lokale læreplaner, for eksempel at du skal gå på en læringsstige på den enkelte instrumentet. Fysj, sier jeg! Vi skal ha tilpasset undervisning uavhengig av nivå og hvor mye du vil legge inn i det. Du skal ha kvalitet og glede. Og individuell opplæringsplan skal du ha sammen med foreldre og lærer – det er *din* individuelle lærerplan. Der er mange kulturskoler uenige. Men det står vi for.

Tilsvarende utsagn finner vi fra de fleste kulturskolene vi har besøkt, for eksempel fra en rådmann i et liten kommune:

Det er viktig at man er engasjert i noe annet enn skole. Viktig at vi er en kommune som gir alle den muligheten. [...]. Det handler først og fremst om bredde, og så får man fange opp de som er talent. Jeg ville sett mørkt på å gå vekk fra bredde.

I dette sitatet kan man skimte en praksis som også gjør seg gjeldende i andre deler av kunst- og kulturfeltet når det gjelder å rekruttere kunstnere: Man kan på forhånd ikke si hvem de kunstneriske talentene er og legger derfor til rette for at så mange som mulig skal få mulighet til å utfolde seg kunstnerisk – en «pool» av potensielle kunstnerspirer (Mangset 2004). På den måten kan det argumenteres for at bredde- og talentsatsing er to sider av samme sak – som lar seg kombinere. Men vi har også eksempler på andre synspunkter på dette, blant annet at breddetenkningen innebærer at kulturskolen blir mindre skolepreget. En av kulturskolelærerne med bakgrunn fra et annet europeisk land, hvor hen også har jobbet med musikkundervisning, ønsker på sin side at det legges mer vekt på at kulturskolen nettopp er en skole.

Her tar de ikke ting på alvor. Verken barn eller foreldre. Det må være gøy. Ja, men vi er en kulturskole ikke en kulturklubb. De kommer for å lære, ikke for å ha det gøy. Da får de ikke til noe. For å lære å spille instrument er vanskelig. Barna gir opp så lett. De er ikke vant til å anstrenge seg. Det er bra å oppmuntre dem, men man må stille krav. Selv er de ofte veldig fornøyd med resultatet. Det er godt nok. Det er litt frustrerende. Jeg vet ikke om det er noe med [dette området] eller om det er slik i hele landet. Men i sport er det en annen sak. Da skjønner de.

Den motsetningen denne læreren beskriver mellom *skole* og *klubb* illustrerer et spenningsfelt som har blitt beskrevet som helt sentral i utformingen av kulturskolefeltet, blant annet gjennom at ulike syn på kulturskolen som skole- eller fritidsaktivitet henger sammen med synet på den stadig tilbakevendende og komplekse målsettingen om både å 'være for alle' og for spesielt interesserte. Mens synet på kulturskole som fritidsaktivitet kjennetegnes av at det skal være gøy, lett og uforpliktende, er synet på kulturskolen som skole knyttet til progresjon, krav til egeninnsats, å

mestre et håndverk, kontinuitet. I skole-perspektivet er det også et mål at undervisningen skal kunne lede fram til en form for kunstnerisk karrierevei (Jordhus-Lier 2018). Denne inndelingen tilsvarer dessuten inndelingen i fordypningsprogrammet, der det stilles det krav til «høy og målrettet egeninnsats» og kjerneprogrammet, som krever en «systematisk egeninnsats» på den ene siden og breddeprogrammet hvor deltagelse og egeninnsats ikke er definert (Norsk kulturskoleråd 2016, s. 12).

Når vi har spurt våre informanter – både elever, lærere, rektorer, etatsledere og rådmenn – om hvorfor kulturskolen bør være for alle, kommer det til syne en utbredt oppfatning om at kunst og kultur er noe som alle vil kunne ha glede av. «Kultur er bra for samfunnet», er et gjennomgående uttrykk i vårt materiale. Det ses på som verdifullt å få kjennskap til kultur, uten nødvendigvis å skulle bli profesjonell kunstner – man lærer å opptre, man lærer å være publikum, og man lærer å stå foran et publikum å være trygg på seg selv. At dette er noe alle som vokser opp i Norge bør få ta del i, er en utbredt oppfatning. Breddenekningen legitimeres slik gjerne med at kunst i seg selv er et gode (Røyseng 2007), og videre med at barn og unges møte med kunst og kultur er av spesielt høy verdi (Stavrum 2011). Mange av informantene vi snakket med har tanker om at erfaringer fra kulturskolen har overføringsverdi til andre områder i livet, for eksempel en rådmann som mener at kulturskolen kan ha en praktisk læringsfunksjon for den enkelte elev, som igjen kan være med å løse det hen ser på som et generelt problem i samfunnet – å være trygg i situasjoner der en skal snakke til en forsamling. Tilsvarende syn gir en annen rådmann uttrykk for, og peker på at kulturskoleelever lærer noe de kan ta med seg i skolen.

Man lærer mye annet viktig, lærer seg å fokusere, for eksempel å kunne ha en presentasjon og er mer komfortable med å være foran andre folk også på skolen. Man lærer å kjenne kroppen sin, hva man er god på – hjelper på mestringsfølelsen, de kan ta med seg dette, de kan være seg selv på scenen foran folk, og de sier det er bra.

Likeledes ser denne rektoren på kulturskolen som en investering for kommunen:

Viktig arena for flest mulig, vi lever jo i et Facebook-samfunn, og det å få fri fra data og mobil og gjøre noe annet som er mer fornuftig er god investering for kommunene.

Innforstått i dette utsagnet er at data- og mobilaktiviteter ikke verdsettes som fritidsaktivitet, og representerer kanskje en motkultur-holdning som vi finner både hos våre voksne og unge informanter, jf. beskrivelser av at kulturskolen kan være et sted for å dyrke spesielle interesser innenfor kunst og musikk. Utsagnet kan også forstås i lys av ulike studier som viser at kunstfeltet og kulturpolitikken her – og fortsatt er – preget av paternalisme (Hylland 2014).

Det disse lærerne peker på handler blant annet om det stadig tilbakevendende spørsmålet om kulturskolen skal tilpasse seg brukerne – og eventuelle endringer i barn og unges interesser, forutsetninger for læring og tidsbruk, eller om kulturskolen skal være en motvekt, eller et supplement til andre fritidsaktiviteter – et tilbud for de spesielt interesserte. Hvordan kulturskolen stiller seg til dette spørsmålet har både betydning for hvordan undervisningen organiseres og for innholdet i tilbudet. For eksempel om kjernen i tilbudet fortsatt skal være 20 minutters individuell undervisning eller av lengre varighet i større grupper; i hvilken grad undervisningen formes ut fra den enkeltes ønsker og forutsetninger eller i mesterlære-tradisjonen; skal man gi tilbud i nye og populære uttrykk eller opprettholde de «tradisjonelle» kulturskole-grenene. Og igjen er vi tilbake til det store spørsmålet om hva kulturskolen skal være – og for hvem. Samtidig som visjonen om en kulturskole for alle er tydelig til stede i bevisstheten til de fleste av våre informanter, ses tilbudet som gis i kulturskolen ofte på som et alternativ til andre fritidsaktiviteter – det er nettopp det at det ikke er «mainstream» eller at man kan dyrke noen «sære interesser» som settes høyt. Det er dette

som er særegenheten til kulturskolen, ifølge disse informantene, og flere uttrykker bekymring for om dette særegne vil kunne forsvinne hvis kulturskolen prioriterer populære tilbud.

På samme måte som det er litt ulike syn på hvordan vektleggingen av bredde, kjerne og fordypningstilbud skal være, viser altså våre intervjuer at et ulik verdsetting av kulturskolen som skole eller uforpliktende fritidsaktivitet. På den ene siden verdsettes kulturskolen som opplæringsinstitusjon for utvikling av estetiske ferdigheter, som også kan være grunnlag for høyere kunstutdanning og kunstneriske karrierer. På den andre siden ses kulturskolen som et sted å drive med fritidsaktivitet, møte jevnaldrende og ha det gøy. Kulturskolen ses også som en motsats til grunnskolens målkrav. Uavhengig av om man ser på kulturskolen primært som opplæringsinstitusjon eller fritidssysse, er det det sosiale fellesskapet som dannes i kulturskolen som gjør tilbudet attraktivt og meningsfullt.

5.2.2 Læreren er min venn

Som vist innledningsvis i dette kapitlet har nesten en tredjedel av elevene svart at kulturskolelæreren er den viktigste grunnen til at de går på kulturskolen. Med andre ord er det å ha en god lærer helt essensielt for mange kulturskoleelever. Men hva er egentlig en god kulturskolelærer? Det er et sentralt spørsmål i alle intervjuene med ungdommene. Som i andre skoleslag, er relasjonene mellom lærerne og elevene i kulturskolen avgjørende for å skape gode læringsforhold og et godt miljø (Nordahl og Holtoug 2012). Dette er noe både elevene og de ansatte ved kulturskolene opptatt av. Gjennomgående i intervjuene beskrives en god lærer som en som skaper tillit, en som har evne til å tilpasse undervisningen etter ferdigheter og dagsform, men som samtidig kan pushe. En god lærer er også en som ser, og har tid til, hver enkelt elev – en man kan snakke med. I et av intervjuene med en elevgruppe, der forskeren spør hva som kjennetegner en god lærer er et av svarene:

En som gjør sitt beste for å gjøre deg god og ser hva slags type du er, som inspirerer og heier og ikke bare er der fordi de må.

Her er det ikke nødvendigvis de faglige egenskapene som ses på som viktigst, individuell tilpasning, inspirasjon og involvering vektlegges vel så mye. Dette ser vi også sitatet nedenfor, som er hentet fra et annet intervju med en elev som opplever relasjonen med kulturskolen som strukturerende, inspirerende og meningsfullt:

Jeg hadde aldri lært så mye uten å gå her. Det er inspirerende. Jeg betaler selv. Forventet ikke så mye, men ble overrasket over hvor mye man kan lære. En lærer vet hva som skal øves på hvordan. Hvordan man skal begynne. Man kan ikke begynne på vanskeligste delen når man har masse man må kunne før. Gir en god plan. Hvis jeg har en dårlig dag endrer det seg når man kommer inn, da blir det bare et smil. Gir mening i livet.

At det skal være balanse mellom humor og seriøsitet er også mange opptatt av, slik som sitatet med en kulturskoleelev som går på fordypning i et klassisk instrument og som også følger et talentprogram illustrerer:

Læreren min er en som kan tulle rundt, men fortsatt komme med konkrete tips. Han lar deg spille gjennom. Og han skjønner at kulturskolen ikke er alt. Og skjønner at NMH er viktig, og nå har jeg timer med x som er første-x i KORK. Og han koder rundt og det er lystig tone. Det er balanse mellom å være grei og pushe. Kan også være pirkete.

Den ideelle kulturskolelæreren er ifølge disse elevene altså en kombinasjonen av fagperson, menneskekjenner og inspirator. At det legges opp til tillitsbasert læring oppleves som viktig og

verdifullt. En elev illustrerer dette godt ved å fortelle om samspillet og samarbeidet i mellom sirkuslæreren og elevene. Her er de ulike aktørene, på tvers av alder og status, helt avhengige av tillit, siden de rent fysisk holder hverandre oppe f.eks. i «menneskelige pyramider» o.l. Dersom en svikter vil andre kunne skade seg, og dette, forteller eleven, gir en intens følelse av nærhet og samhandling.

Mange sammenlikner – og kontrasterer – kulturskolelæreren med lærerne på skolen når vi spør hva som kjennetegner en god kulturskolelærer. I sitatene nedenfor svarer elever fra ulike kulturskoler på hva de mener skiller en lærer i kulturskolen fra en lærer i skolen:

Jeg stoler på mer kulturskolelæreren, hun kjenner meg, vet hva jeg liker å spille, vet hvordan jeg er. Det føles nært når hun snakker til meg.

Føler ikke at skolen tar like mye tanke på hvert enkelt individ. Innleveringer og prøver rett før høstferien, tenker ikke på at eleven skal lære på best mulige bar måte. Tar ikke hensyn til at de har mange fag. Følger ikke opp enkeltindividene – ser på eleven som en masse. Her ser de mer på enkeltindividet – en time der de kan jobbe med hva de vil, ta ut en som kan jobbe med det de ikke skjønner.

I motsetning til lærere på skoler har de det fritt i hvordan de kan undervise, de har en litt annerledes måte å undervise på som jeg personlig liker bedre. At det ikke er at dette – check, check – skal lære. Her tar de ikke betalt, men de gjør det fordi de liker det.

En stor forskjell fra grunnskolen er muligheten til å ha individuell undervisning. Her forteller en elev om hvilken betydning det kan ha:

Jeg synes det at man har enkelttimer med bare lærer og elev, blir læreren veldig kjent med eleven, ser jo læreren hvor eleven skal og vil. Tilpasser det veldig bra. Gir de utfordringene som passer til den eleven. Hvis man er ambisiøs og har det bra kan man få mulighet til å stå på store scener osv. Men man kan også bare være der og kose seg.

At man også kan være i kulturskolen bare «for å kose seg», kan tolkes som en oppfatning av at kombinasjonen av skole og fritidsklubb faktisk er mulig å kombinere, men at dette vil være avhengig av lærerens innstilling, som igjen vil være knyttet til lærerens profesjonsidentitet (jf. Angelo 2014). Samtidig er det mange eksempler fra intervjuene der informantene understreker det individuelle forholdet til læreren i gruppebaserte tilbud, både i musikktilbud, nysirkus og dans. I ett intervju var det flere fra samme dansegruppe som snakket om danselæreren sin:

Danselev 1: Jeg er fornøyd med danselærerne, de bryr seg om deg. Vi kan snakke med dem om det er noe. De ser alle. Og det er viktig. Synes ikke det er slik at de favoriserer.

Danselev 2: Vi får god tid med lærerne, de er liksom der for deg som en tante. Vi er egentlig gode venner sammenliknet med lærerne på skolen. Det er jo kanskje det at vi ikke får karakterer og at vi liksom får litt tette bånd.

Danselev 3: Enig i det med karakterer, hvis jeg skulle blitt vurdert da jeg kom dit og var helt ny. Læreren er opptatt av at vi er en familie, vi er et lag, vi må tenke på hverandre. Og vi er i et rom der vi kan prøve ut, eksperimentere litt og være deg selv. Men du får tid til å være kreativ. Og da tror jeg også du blir nærmere læreren.

Utdraget fra dette intervjuet vitner om at det kan utvikles tette bånd mellom kulturskolelærerne og elevene. Elevene beskriver et nesten familiært fellesskap preget av vennskap, trygghet, tillit og en felles interesse. At prestasjonene eller framgangen ikke skal måles i form av karakterer, settes høyt, og viser at elevene verdsetter kulturskolen som noe annet enn en skole. At kulturskolen gir noe til barn og unge som grunnskolen ikke kan gi, er også mange av de voksne

informantene opptatt av. Det dreier seg både om muligheten til å utfolde seg kunstnerisk og utvikle estetiske ferdigheter, men også om «å bli sett», om mestring og om personlig utvikling. En av danselærerne i en annen kommune forteller også om likende tette bånd:

De er veldig trygge på oss. Vi vet jo mange ting. De forteller oss ting de ikke forteller foreldrene. Jeg vet for eksempel når de har lagt seg. De stoler på oss.

Tilsvarende utsagn finner vi igjen i intervjuer ved alle kulturskolene vi besøkte. At undervisningen tilpasses den enkelte i større grad enn i grunnskolen er noe som gjennomgående trekkes fram i intervjuene både med elevene og lærerne. Det er ikke nødvendigvis antallet elever i hver gruppe som gjør at lærer-elev-relasjonen skiller seg fra relasjonene som oppstår i tradisjonell klasseromsundervisning. Hva timene skal inneholde, hvilke mål man eventuelt skal nå, hvor raskt man skal gå fram og hvor mye man skal øve skjer ofte i dialog mellom lærer og elev, i større grad enn i grunnskolen. Sitatene nedenfor er hentet fra gruppeintervju med elever fra ulike kulturskoler som illustrerer at undervisningen ofte tilpasses individuelt:

Lærerne ser an eleven og motivasjon. Dersom eleven ikke er motivert, tar de ting roligere.

Lærerne er engasjert i at vi skal lære, men det er vårt valg om vi tar det på sparket. Men man blir jo bedre av å øve.

Individuell tilpasning kan tilskrives individuelle egenskaper ved lærerne, men det er også eksempler på at kulturskoler hvor individuell tilpasning settes mer i system. For eksempel bruker en kulturskole i en større by individuelle planer med mål og delmål, som justeres underveis, i samarbeid mellom lærer og elev. Rektoren forteller:

Alle skal føle at her er det bra, men også ha en forventning. Før var forventningen basert på læreren som var mesteren, men nå er det litt motsatt, vi skal tilpasse oss tiden, samfunnet, eleven, vi skal snakke med alle elevene. Alle har en individuell opplæringsplan. Tilpasset den enkelte elev. Det er vårt viktigste oppdrag. Den aktuelle eleven er viktigst.

Blant rektorene finner vi tilsvarende syn på kulturskolen som et sted hvor man kan komme enkeltindividet i møte. En av rektorene sier det slik:

Det må være rom for alle, trygt for alle. Vi møter eleven der eleven er. Det er enklere i individuelle timer enn i gruppe.

En annen rektor peker på en utvikling i retning av mer elev-tilpasset kulturskole-undervisning:

Vi tar utgangspunkt i forutsetningene til den enkelte elev. Veldig opptatt av det. Før gjorde man det læreren ønsket, og hvis det ikke passet for eleven, måtte eleven slutte. Her er det plass til alle. Men det betyr at det også er plass for talentene. Både de som sliter og født med mindre forutsetninger, men også de flinke skal få sitt tilbud. Noen trenger mer tid, både fordi de lærer saktere, men noen trenger fordi de er talenter.

Rektoren peker på en utvikling i kulturskolen fra lærerstyrt undervisning til et tilpassede tilbud basert på elevens forutsetninger. Også mange elever gir uttrykk for at de opplever frihet i hvordan de skal forholde seg til framgang, øving og målsettinger. At de får mulighet til å utfolde seg endre på innholdet underveis er det også mange som verdsetter og opplever som motiverende, slik disse elevene gir uttrykk for.

Forrige time var det en sang som jeg ikke syntes var så fin, så jeg gjorde litt om på den og da syntes han det var smart, og sa at jeg kunne vise det litt fram og sånn. Så han er veldig åpen.

Det som er bra med det skapende mennesket er at de ikke sier hva du skal gjøre, men hva vi skal lage og du skal være et hode. Det skal ikke være en giraff, du skal velge hvordan det skal se ut og det er fritt frem.

Også blant kulturskolelærerne er det en utbredt holdning at undervisningen bør være fleksibel og kunne tilpasses elevene, slik som hos denne musikk læreren:

Mange av de minste vet ikke helt hva de vil spille, eller om de vil synge, så de får prøve alt. Litt piano, litt tromme, litt gitar eller sang, de får prøve alt. Og da finner de ut hva de vil gjøre framover. Fin måte å jobbe på, at man ikke er bare pianolærer for eksempel. Men de må melde seg på piano, og da ser de mange instrumenter de vil prøve. Sjefen [rektor] er veldig glad for at jeg jobber slik. Og særlig hvis det er elever med spesielle behov. Hvis noe ikke fungerer, kan man bare prøve å finne en tone eller en rytme.

De aller fleste kulturskoleelev-informantene våre forteller om gode lærere. Det samme gjør respondentene i spørreundersøkelsen til brukerne. Men vi har også vært interessert i å få fram kritiske røster. I spørreundersøkelsen til kulturskoleelevne og deres foresatte spurte vi hva som kunne vært bedre i kulturskolen. En overvekt av kommentarene handlet om lærerrollen, det pedagogiske opplegget og hvordan undervisningen er organisert. Noen forteller om ustabile lærerstaber og at sykemeldinger blant lærere og manglende vikarer som fører til uforutsigbarhet og usikkerhet for elever og foreldre. Andre kommentarer handlet om den pedagogiske kvaliteten, for eksempel at læreren la for mye – eller for lite – press på eleven. Andre etterlyste fagplaner og mer systematisk og målrettet undervisning. Tilbakemeldinger om elevens progresjon er også noe som flere etterlyser.

Også i noen av intervjuene med elever har det kommet det fram at ikke alle har vært like fornøyde med kulturskolelæreren sin, slik for eksempel denne eleven forteller om:

Jeg gikk to år på piano, men slutta, fordi jeg ikke likte læreren. Læreren jeg hadde før fikk jeg ikke lov til å velge sanger selv, så da mista jeg motivasjonen.

I samstemthet med beskrivelsene foran om hva som kjennetegner en god kulturskolelærer, trekkes de samme momentene fram her – med motsatt fortegn, som misnøye rundt det personlige og relasjonelle («jeg likte ikke læreren») og mangel på medbestemmelse. Hva som oppleves som en god eller dårlig lærer vil i være avhengig av hvilke forventninger og krav elevene stiller til lærerne. De fleste rektorene vi snakket med forteller at de sjelden opplever at elever eller foreldre klager på lærere eller på tilbudet generelt. En grunn til det kan være at kulturskolen er frivillig – og til forskjell fra grunnskolen er noe brukerne selv oppsøker, og de kan selv velge å slutte om de ikke er fornøyd. Heller ikke lærerne vi snakket med gir inntrykk av at det er mange som klager, men noen forteller om foreldre som har klaget og for eksempel forlangt tilbakemelding om sitt barns ferdigheter og framgang, slik som denne sanglæreren forteller om her:

I [nabokommunen] har jeg mye yngre barn, der kommer veldig resurssterke foreldre og ønsker vurdering av hvorvidt sine barn er spesielt begavede. De tror dette er noe man er født med. Men sang er noe man må lære helt på lik linje med andre fag.

Flere lærere gir uttrykk for at de er kritiske til et slikt syn på talent og utvikling av estetiske ferdigheter (jf. kap. 5.21), og er heller opptatt av at elevene trives og av mestring, uten at framgangen nødvendigvis skal måles.

Å legge til rette for trivsel og mestring, ses med andre ord på som en viktig oppgave for læreren, og som vist i dette kapitlet er relasjonen mellom kulturskoleelev og -lærer ofte helt essensiell. For mange elever er denne relasjonen den viktigste grunnen til å gå i kulturskolen. Relasjonen er preget av

vennskap, trygghet, tillit og en felles interesse. En god lærer beskrives som en som har tilpasser undervisningen individuelt etter ferdighetsnivå, og en som har tid hver enkelt elev. Det handler både om å la elevene utfolde seg kunstnerisk og utvikle estetiske ferdigheter, men også om «å bli sett», om muligheten til mestring og om personlig utvikling. Lærerens evne til å inspirere og involvere vektlegges vel så mye som lærerens kunstneriske ferdigheter. Dette ser ut til å gjelde både om man går i kulturskolen primært for å lære og om man bare ønsker et sted å være.

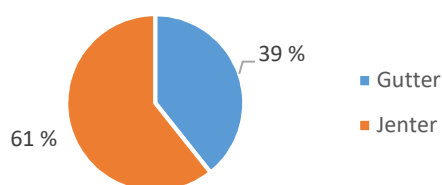
5.3 Ikke-brukerne

I tråd med mandatet for dette kunnskapsgrunnlaget har et gjennomgående tema i alle intervjuene vært hva som kjennetegner ikke-brukere av kulturskolen, og hvilke barrierer som hindrer deltakelse. Dette er spørsmål vi har stilt både elever, deres foresatte, kulturskole-rektorer og -lærere, samt etatsledere og rådmenn. Men, som vi har beskrevet i metodekapitlet, har vi kun snakket med ungdommer som er elever ved kulturskolen, og ikke ikke-brukere. Det innebærer at vi trolig ikke får tak i de mest kritiske stemmene – enten har de sluttet, eller de har aldri gått på kulturskolen.

I et intervju med en rådmann der samtalen dreide seg om hva kulturskolen er og bør være sier hen at «tilbake i tid var kulturskolen for de flinke pianospillende jentene. Sånn er ikke samfunnet lenger. Det er et tilbud som rekker mye bredere enn det.» Tilsvarende utsagn finner vi igjen i de fleste intervjuene med kulturskolelærere, kulturskolerektorer, etatsledere. Visjonen om en kulturskole for alle er tydelig til stede i bevisstheten, samtidig som de fleste, som beskrevet foran, også gir uttrykk for at det fortsatt er en lang vei å gå før visjonen oppfylles – i den grad de mener det i det hele tatt er mulig.

At kulturskolen i dag slett ikke er for alle kan også dokumenteres ved hjelp av Ungdata-materialet. I dette datamaterialet er ett spørsmål viet til kulturskoledeltakelse²², og det viser at i 2017 var 88 % av norske ungdomsskole- og videregående skoleelever *ikke* kulturskoleelever. Dette samsvarer for øvrig godt med tall fra GSI, som viser at 13 % av barn og unge i grunnskolealder i 2018-2019 er kulturskoleelever.

Deler vi resultatet inn etter kjønn, finner vi at 85 % av jentene og 90 % av guttene *ikke* var kulturskoleelever. Elevmassen ved kulturskolene består med andre ord av flere jenter enn gutter, slik figuren nedenfor også illustrerer – 61 % av elevene er jenter, 39 % er gutter. GSI tallene viste en kjønnsfordeling på 65 % når vi så på alle elever. Med andre ord kan det tyde på at jenteandelen synker noe med alderen.



²² Tallene omfatter elever ved ungdomsskoler og videregående skoler fra hele landet. I følge GSI er andelen av alle barn og unge 13 %, og med andre ord er deltakelsen er noe høyere blant barn under ungdomsskolealder.

Figur 35: Andel gutter og jenter i ungdomsskole- og videregående skolealder i kulturskolen. (Ungdata 2017, N=59 510)

Videre finner vi at familiebakgrunn har betydning – ungdom med foreldre som har høy utdanning er noe overrepresentert – 74 % av kulturskoleelevene har fedre med høyere utdanning, mot 65 % av ikke-brukerne. 80 % av kulturskoleelevene har mødre med høyere utdanning, mot 72 % av ikke-brukerne.

For å undersøke sammenhengen mellom alder, kjønn, foreldres utdanning og kulturskoledeltakelse nærmere kan vi gjennomføre en multivariat logistisk regresjonsanalyse (Eikemo og Clausen 2007). En slik analyse er egnet til å analysere sammenhenger mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler. Å samle disse i en felles analyse, gjør at vi kan kontrollere for effekten av andre variabler. Eller sagt på en annen måte, vi «rendyrker» effekten de ulike variablene har på den avhengige variabelen. Vår avhengige variabel er kulturskoledeltakelse. De uavhengige variablene er 1) ungdomsskole/videregående,²³ 2) kjønn, 3) fars utdanningsnivå og 4) mors utdanningsnivå.²⁴

Tabellen nedenfor viser resultatet fra den logistiske regresjonsanalysen. Denne variabelen ‘kulturskoledeltakelse’ er basert følgende spørsmål i Ungdata: «Hvor mange ganger siste måned har du vært med på aktiviteter, møter eller øvelser i følgende organisasjoner, klubber eller lag?», alternativ F. Kulturskole, musikk-skole.²⁵

Tabell 16: Analyse av sammenheng mellom skolenivå, kjønn og foreldres utdanning og kulturskoledeltakelse. Multinomial logistisk regresjon basert på Ungdata for 2017. (N=15 954)

		Modell 1	Modell 2
	Variabel	OR	OR
	Konstant	0,11	0,056
Skolenivå	Videregående skole	0,739***	0,743***
Kjønn	Jente	1,627***	1,635***
Foreldres utdanning	Høyt utdannet far		1,386***
	Høyt utdannet mor		1,56***
	Endring -2LL	0,010**	0,017*

Analysen er gjennomført trinnvis, og resultatene tolkes med utgangspunkt i størrelsen på oddsratioet (OR). Første trinn (modell 1) består av to variabler ‘videregående skole’ (med ungdomsskole som referansekategori) og kjønn (gutt= 0, jente =1). Er oddsratio høyere enn 1 kan det tolkes som at oddsen for å gå i kulturskole er høyere for de som går på videregående skole enn de som går på ungdomsskolen. Men her ser vi at skolenivå-variabelen har fått en oddsratio under 1 (0,739). Det betyr at sannsynligheten for å gå på kulturskolen lavere om man går på videregående skole enn på ungdomsskolen. Kjønnsvariabelen har derimot fått en oddsratio høyere enn 1 (1,527) som betyr at sannsynligheten for kulturskoledeltakelse er høyere for jenter enn for gutter.

²³ Ungdomsskole =1, videregående skole = 0.

²⁴ Mor/far med høyere utdanning på universitets- eller høyskolenivå = 1, mor/far uten utdanning på universitet eller høyskolenivå = 0.

²⁵ Denne variabelen er dummykodet slik: ingen ganger/1=0, 1-2 ganger, 3-4 ganger, 5 ganger eller oftere =1. I Variabelnavn Ungdata: Orgmte6.

Modell 2, der foreldrenes utdanning lagt til, viser at det er mer sannsynlig å gå på kulturskole hvis mor og/eller far er høyt utdannet (OR= hhv. 1,38 og 1,56), sammenliknet med de med foreldre uten høy utdanning. Alle variablene som hittil er lagt inn i analysen er signifikant.

Tilsvarende analyser av spørsmål i Ungdata om ungdoms- og videregående skoleelever deltar aktivt i et idrettslag viser at sannsynligheten for å være aktiv i et idrettslag er større for ungdomsskoleelever enn for elever i videregående skole, i likhet med analysene av kulturskoledeltakelse. Men når det gjelder kjønn er det omvendt – sannsynligheten er lavere for å delta i et idrettslag for jenter enn for gutter. Som kulturskoledeltakelse er sannsynligheten høyere for deltakelse i idrettslag hvis mor og/eller far har høyere utdanning. Vi har også funnet at ungdommer som er aktiv i et idrettslag har litt mindre sannsynlighet for å gå på kulturskolen (analyser ikke vist her).

Disse funnene stemmer langt på vei overens med tidligere forskning om barn og unges fritid. For det første at foreldres utdanningsbakgrunn viser seg å ha betydning for deltakelse, særlig i kulturaktiviteter (Lie Andersen og Bakken 2018). I hvilken grad Nilsen og Linds (2013) funn om at foreldrenes utdanningsnivå har større påvirkning på barns deltakelse i kulturaktiviteter og kulturskole enn foreldrenes økonomiske situasjon, også gjelder for kulturskoledeltakelsen i Norge, kan vi ikke si sikkert på bakgrunn av dataene vi har tilgjengelig.

Tilsvarende analyser basert på Ungdatamaterialet (analyser ikke vist her) med utgangspunkt i spørsmål om ungdoms- og videregående skoleelever deltar aktivt i et idrettslag, viser at oddsen for å være aktiv i et idrettslag er lavere for ungdomsskoleelever enn for videregående skoleelever, i likhet med analysene av kulturskoledeltakelse. Men når det gjelder kjønn er det omvendt av hva vi finner i spørsmålet om kulturskoledeltakelse – sjansen er lavere for å delta i et idrettslag for jenter enn for gutter. Som kulturskoledeltakelse er sjansen høyere for deltakelse i idrettslag hvis mor og/eller far har høyere utdanning, og til forskjell fra kulturskolen er sjansen for idrettslagsdeltakelse høyere hvis foreldrene aldri mangler penger til fritidsaktiviteter signifikant. Vi har også funnet at ungdommer som er aktiv i et idrettslag litt sjeldnere går på kulturskolen. Dette kan være med på å styrke antakelsen som mange av våre informanter har om at kulturskolen kan fungere som et fritidstilbud til dem som ikke driver med idrett. På spørsmål om hva som kjennetegner ikke-brukerne, svarer en av rådmennene vi snakket med slik:

Sparker ikke de fotball? Det er jo ikke det at de ikke har et tilbud. Jeg er ikke bekymra for det, fordi de bruker nok helt sikkert noe annet. AS tut og kjør, overorganisering. Ikke redd for at de ikke kjenner til tilbudet.

Det denne rådmannen peker på er at kulturskolen konkurrerer med andre fritidstilbud til barn og unge, og at kulturskolen ofte taper den konkurransen. Dette kan være en av flere grunner til at ikke-brukerne er så mange, og det skal vi komme tilbake til om litt.

Det vi har vist i dette delkapitlet er at kulturskolen ikke er for alle. Den er for de få, og kulturskolen overrepresentert av barn og unge med foreldre med høy utdanning. Også i den organiserte idretten er barn med høyt utdannede foreldre overrepresentert, men til forskjell fra idretten er kulturskolen preget av at jenter er i flertall. Deltakelsen synker med alder, og det gjelder både organisert idrettsaktivitet og kulturskoleaktivitet. I avsnittene som følger skal vi dykke ned i spørsmål hva som kan være til hinder for kulturskoledeltakelse.

5.3.1 Hindre for deltakelse

Som beskrevet i metodekapitlet, har vi ikke inkludert ikke-brukere i vår empiri. Men både i intervjuene og i spørreundersøkelsen er ikke-brukerne tema. I spørreundersøkelsen til brukerne oppgir 29 % at de kjenner en eller noen få som gjerne vil gå på kulturskolen, men som ikke kan. 6 % svarer at de kjenner mange som gjerne vil, men ikke kan gå på kulturskolen. Nesten halvparten (48 %) av disse oppgir pris som årsak. Andre grunner er at de står på lange ventelister, at kolliderende aktiviteter, at tidspunktet ikke passer, at de ikke får lov av foreldrene, eller at avstanden fra skole eller bosted er for lang. En oppgir at kulturskolen der de bor ikke tilrettelegger for barn med nedsatt funksjonsevne, en annen at flyktninger uten personnummer ikke får plass. I rektorsurveyen er kommentarer som peker på dårlig familieøkonomi og for høye priser på kulturskoletilbudene og høy terskel for å søke friplass gjennomgående. At venner velger andre aktiviteter, at kulturskolen taper i konkurransen med andre aktiviteter, enten uorganiserte eller uorganiserte aktiviteter, gaming og tid brukt på sosiale medier er også årsaker som er nevnt hyppig. Noen etterlyser også flere tilbud rettet spesielt mot gutter.

Pris

På spørsmål til brukerne om hva som hindrer deltakelse og hva som kunne vært gjort for å få flere til å gå på kulturskolen, handler desidert flest kommentarer om pris. Prisen oppfattes generelt som høy, og mange uttrykker tro på at moderasjon og makspris vil kunne gi bedre oppslutning om kulturskolen. Hvorvidt kulturskolen kan være for alle, handler altså etter svært manges mening, om økonomi. Denne oppfatningen stemmer overens med funn fra tidligere forskning på feltet. Hjelmbrække og Gustavsen (2009) sin studie av hvorvidt prisen på kulturskoletilbudet kan antas å føre til eksklusjon av barn og unge som bor i familier med lav inntekt, viste f.eks. at fattigdomsutsatte barn og unge i mindre grad enn andre barn og unge ser ut til å delta i kulturskoletilbudet, og at prisnivået er en sentral forklaring. Moderasjonsordninger og friplassordninger gir økt deltagelse, og bredde i tilbudet ser ut til å virke svært positivt på deltagelse fra ulike grupper i samfunnet. Forfatterne fant også at samarbeid mellom kulturskolene og øvrige kommunale etater, øker muligheten for bredde i deltagergruppen, samarbeid mellom kulturskolen, barnehagen, grunnskolen og SFO likeså (ibid).²⁶ Kleppe (2013) konkluderer i sin studie av kulturskoledeltagelse blant barn med innvandrerbakgrunn videre med: «På bakgrunn av de kvalitative gruppeintervjuene kom vi fram til at økonomi var en vesentlig barriere. Særlig gjaldt dette blant flyktninger som hadde sin inntekt fra introduksjonsstønad (tilsvarende 2G).» I en studie av kulturskoledeltagelse i storbyene, konkluderer Bjørnsen (2012) med at man kan identifisere noen strukturelle kjennetegn ved brukerne, der ett kjennetegn er at de aller fleste har en stabil økonomi.

I dag er kulturskolens rammer priggitt kommunenes økonomi og politiske prioriteringer, og prisen på en kulturskoleplass varierer dermed mye fra kommune til kommune (jf. kap. 4.4). I spørreundersøkelsen til brukerne, hvor vi har spurt om hva som kunne vært annerledes i kulturskolen, handler de aller fleste kommentarene om pris. I hovedsak er holdningen at prisnivået generelt er for høyt og at kulturskolen burde ha flere rabattordninger, uten at det ble spesifisert

²⁶ Basert på Ungdata gjorde vi en logistisk regresjonsanalyse (tilsvarende den over) som inkluderte en variabel om foreldres inntekt med utgangspunkt i påstanden «Mine foreldre mangler penger til å betale for ulike fritidsaktiviteter som jeg gjerne ønsker å delta i (idrettsaktiviteter, musikkinstrumenter o.l.)». Resultatet kunne ved første øyekast tyde på at ungdommer med foreldre som ofte eller noen ganger mangler penger til fritidsaktiviteter har høyere sannsynlighet for kulturskoledeltakelse enn de som sjelden eller aldri mangler penger til fritidsaktiviteter. Denne variabelen viste seg imidlertid å ikke ha signifikant effekt (sig=0,06). Med andre ord var resultatet var usikkert, og det er en viss sjans for at effekten er motsatt. Hvilken betydning foreldrenes økonomi har på kulturskoledeltakelse kan vi med andre ord ikke si sikkert, basert på denne analysen, og her vil det være behov for mer forskning.

nærmere i særlig grad. Også i intervjuene med både elever, lærere og rektorer, var oppfatningen om at for høy pris var ekskluderende relativt utbredt. Flere av elevene vi snakket med mente at begrenset familieøkonomi var en årsak til at mange elever ikke deltar i kulturskolen, for eksempel sier en av dem at «alle velkomne, men ikke alle har råd.» En danselærer ved den samme kulturskolen eksemplifiserer det slik: «Foreldre med tre barn med på dans betaler opp mot 40 000 i året. Det er mye penger. Da er det ikke en kulturskole for alle.» Rektoren ved samme kulturskole er også opptatt av at prisen bør være så lav som mulig, og at det bør være en felles standard for alle kommuner:

Jeg er tilhenger av at stortingsmeldingen setter prising på dagsorden. Hvis det ikke kommer nå, kommer det aldri. Det er alt for store forskjeller i dag. Skal man ta inn over seg føringen om kulturskole for alle må det være et mål for alle å få prisingen ned, helst gratis, men det er utopisk. I alle andre virksomheter er det det, et tak. Opplæringsloven bør også tydeliggjøres når det gjelder hvilke krav som skal stilles til kulturskolene.

Men synet på hvilken betydning prisnivået har for deltakelse i kulturskolen er ikke helt entydig. En lærer i grunnskolen, med lang og omfattende erfaring med samarbeid med kulturskolen, mener at lav pris dels vil kunne medføre en devaluering av kultur – ut fra logikken om at kultur som ikke koster noe, ikke har noen spesifikk verdi. Det innebærer ifølge hen blant annet at øving, oppmøte og aktiv deltakelse blir mindre forpliktende både blant elevene og deres foreldre. Likeledes uttrykker en annen kulturskolerektor det samme når hen sier at «[...] karate koster også mye», og mener at kulturskolen er et alternativ til idrett, og at det ikke er prisen som avgjør. Ved en annen kulturskole, hvor prisen er blant de laveste i landet, er synet et annet:

Forsker: Skaper gratistilbud lite forpliktelse?

Rådmann: Elevene bryr seg ikke om hva ting koster. Og foreldrene følger opp, for de vil gjerne se ungene sine på scenen. Og vi ser at foreldrene stiller opp.

Forsker: Noen mener også at man devaluerer kulturen med at man ikke betaler.

Rådmann: Jeg har ikke hørt noe om det. Det er [som i idretten] en indre justis på at man stiller på trening, ellers er man ikke spesielt populær i kameratflokk.

Det er lett å anta at det er en nær sammenheng mellom pris og etterspørsel etter kulturskoleplasser. Blir disse plassene for dyre, vil etterspørselen falle, det er i alle fall det all etablert økonomisk teori forutsetter. I vår spørreundersøkelsen til brukerne har vi flere spørsmål knyttet til prisspørsmål og betalingssatser. For eksempel undersøker vi hvor priselastisk etterspørselen er, dvs. hvor ømfintlig etterspørselen er for prisjustering opp eller ned. Bl.a. stilte vi spørsmål om de ville benyttet seg av flere tilbud dersom prisen gikk ned. 57 % av de som svarte på dette spørsmålet, svarte nei. (N=1 110). Neste spørsmål var følgende: «Dersom prisen økte, ville dere sluttet i kulturskolen?» Her krysset over halvparten (51 %) av på svaralternativet «Nei, pris har ingen betydning». Blant de 49 % som svarte «ja» på dette spørsmålet ble bedt om å oppgi hvor smertegrensen for kulturskoledeltakelse går. Svarene varierte fra 0, det vil si at smertegrensen er nådd og 12 000 kroner i året. Det som gir mest mening i denne sammenhengen er imidlertid å se på medianverdien på 3500 kroner i året. (Gjennomsnittsverdien er 3900 kroner i året). Den maksimale prisen våre respondenter oppgir før de vurderer å slutte, er bare knappe 500 kroner høyere enn landsgjennomsnittet, i median 3 500 versus 3 046 kroner (jf. kapittel 4.4.2). Det er samtidig nesten 10 000 kroner mindre enn hva høyeste sats for landet var i 2018/2019 (13 220 kroner).

Tid og sted

Vårt empiriske materiale viser også at spørsmålet om en kulturskole for alle også knyttes til fysisk tilgjengelighet. Mange kommentarer fra spørreundersøkelsen til brukerne handler om at forhold knyttet til tidspunkt, logistikk og geografisk tilgjengelighet kan være utslagsgivende for om barn og unge tar del i kulturskoletilbudet eller ei. Å tilby aktiviteter rett etter skoletid, og i eller i nærheten

av skolen, eller tilbud flere steder i byen/kommunen er blant forslagene for å få flere inn i kulturskolen. Distansen mellom hjemmet og kulturskolen har ifølge disse respondentene betydning for foreldre og elever i kulturskolen. Det tas også til orde for å fremme samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen, blant annet ved å integrere tilbudet i skoledagen, gi lavterskeltilbud i SFO-tida. Tilsvarende forteller rektorer vi har intervjuet at det er eksempler på at elevtallet har økt når tilbudet er lagt ut til nærskolen. Med andre ord ser den geografiske strukturen ut til å være av betydning for brukere når det kommer til plassering av tilbud, kombinert med muligheter for transportering til og fra kulturskolens tilbud. Det er også en del som mener de fysiske lokalene er for små eller for dårlige, eller for dårlig tilrettelagt for de med nedsatt funksjonsevne. Også i de kvalitative intervjuene er det flere eksempler på rektorer som beskriver nedgang i elevtallet der tilbud har blitt flyttet fra nærskole til sentral kulturskole. Også på spørsmål om hva som kunne vært bedre i kulturskolen, er det mange som omtaler logistikkutfordringer. Mange ønsker mer informasjon om tilbud, timer, tidspunkter og arrangementer, og bedre samarbeid mellom kulturskolen og foreldre. Flere er også opptatt av tidspunktet tilbudet gis, og flere ytrer ønske om et tilbud i skoletida eller rett etter skoletid, og et ønske om kortere avstand eller bedre transporttilbud til kulturskolen. Noen etterlyser også samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen. Noen kommentarer handler også om kulturskolens ressurser til utstyr, og om bygg og lokaliteter.

På spørsmål til elevene vi intervjuet, om kulturskolen er for alle var et hyppig svar at den burde være for alle, men ikke var det. Lange avstander og manglende bussforbindelser var en grunn. Tid og sted og god logistikk ses på som viktig, som også dette utdraget fra et intervju illustrerer:

Forsker: Når er det best å ha undervisning?

Elev 1: Best rett etter skolen. Vanskelig med buss, så best å kombinere.

Elev 2: Fint å gå her, alt er på en plass.

Elev 3: Skolen ligger veldig sentralt, så den er ganske lett å nå.

Likeledes peker en kulturskolelærer på at busstilbudet i kommunen er dårlig og bestemmende for hvem som kan delta i kulturskolen. I følge denne læreren bør elever med foreldre uten bil få økonomisk støtte gjennom enkle støtteordninger. Dette er imidlertid noe som må vedta politisk og prioriteres økonomisk.

Synlighet

I spørreundersøkelsen til brukerne er det også en del kommentarer som handler om synlighet. For eksempel at kulturskolen bør være mer synlig i lokalsamfunnet – det må spres positiv informasjon om tilbudet, for eksempel kommunisere at kompetansen til lærerne er høy, vise fram flinke elever, gjøre det gratis eller billig å se forestillinger. Bruk sosiale medier og å være mer tilgjengelig på nett er også kommentarer som går igjen. Flere peker på at det bør formidles at kulturskolen gir et tilbud til fellesskapet som har overføringsverdi til andre felt i livet, og at det ikke bare er fokus på individuelle talenter. Andre mener kulturskolen i for stor grad oppfattes som noe alternativt, og at det bør være mer fokus på at kulturskolen organiserer aktiviteter på lik linje med idrett. Med andre ord er det noen poeng som vi kjenner igjen fra spørsmålet om hvorfor barn og unge går i kulturskolen (jf. kapittel 5.2) – høy kunstnerisk kvalitet, talentutvikling, et tilbud for alle og en dannelsesarena.

Lite attraktive tilbud

Mange av kommentarene rundt ikke-brukerne og hva som er til hinder for deltakelse dreier seg også om selve innholdet i kulturskoletilbudet. Også her kommer spenningen mellom et smalt og bredt

tilbud til syne. Mens noen etterlyser lavterskeltilbud som inkluderer flere grupper og når bredere ut i befolkningen, er andre bekymret for at slike lavterskeltilbud vil gå ut over talentsatsing. En av foreldrerespondentene skriver at hen «[...] er kritisk til at kulturskolen skal være for alle – hindrer fordypning for de som er interessert i kunstfaget». Andre er i motsetning til dette synet altså opptatt av å senke terskelen for deltakelse. Eksempel på forslag er «flere temakurs over kortere perioder og til rimeligere pris», «utadrettet virksomhet som kurs på skoler i distriktene», «dager med åpent hus for utprøving av aktiviteter» og «gratis prøvetime». Flere etterlyser også et mer variert tilbud for ungdom og flere populære tilbud.

Andre kommentarer som handler om innholdet, peker på at manglende oppfølging og tilbakemelding om utvikling og oppførsel til enkeltelever kan gjøre at noen slutter. Mange etterlyser også flere lærere og lengre timer eller savner kontinuitet i undervisningen. «For mye vikarer gir manglende utfordringer og motivasjon», skriver en respondent i brukersurveyen. Noen etterlyser også systemer for kvalitetssikring og at det gjennomføres jevnlig brukerundersøkelser.

Også i intervjuene med kulturskoleelevene har vi spurt om de kjenner noen som har sluttet og hvorfor de eventuelt har sluttet. Her svarer mange at de har mistet interessen eller at de har andre idrettsaktiviteter eller andre fritidsaktiviteter som kolliderer eller de vil prioritere. Også mange av elevene trekker fram at en del ikke er utholdende nok til å lære seg for eksempel å spille et instrument ordentlig. I intervjuet med elevene spurte vi om de kunne beskrive en typisk kulturskolelev og hva de som ikke går i kulturskolen driver med. Eksempler på svar fra tre av intervjuene:

De som liker klassisk kanskje, ikke de som liker popmusikk, det er mye klassisk. Ikke de mest populære på skolen, typisk. Det er ikke en kul ting å drive med klassisk musikk. Håndball og fotball og Netflix er kule ting.

Mange som bare driver med sport. Men noen sitter hjemme og spiller ser på tv.

Alle i klassen går på fotball og mange har også hund og det tar jo veldig mye tid, tror jeg. Det er egentlig ikke så rart. Det hadde egentlig vært bra om det hadde vært mer populært. Jeg tror kultur er bra – for samfunnet.

Avsnittene over viser at hindrene for kulturskoledeltakelse kan være resultat av mer eller mindre pragmatiske eller praktiske hensyn, som at tidspunktet kolliderer med andre aktiviteter eller manglende bussforbindelser. Men også hvordan kulturuttrykk verdsettes kan ha betydning. Det det legges mest vekt på er imidlertid pris. Pris er et komplekst tema, for det første fordi pris vil ha ulik effekt i ulike økonomiske segment i befolkningen. Det er også komplisert å studere betydningen pris har for kulturskoledeltakelse fordi det ikke bare handler om betalingssevne, men også betalingsvilje, som igjen blant annet er avhengig av hvilke aktiviteter, egenskaper, ferdigheter og kulturelle uttrykk som verdsettes. For å få mer kunnskap om hvilke mekanismer som virker på hvilke måter, når det gjelder hindre for deltakelse, og særlig forholdet mellom pris og kulturskoledeltakelse, kreves mer spesifikk forskning.

5.4 Rekrutteringsarbeid

I neste delkapittel ser vi nærmere på kulturskolenes rekrutteringsstrategier og -arbeid. Som vist i forrige kapittel, oppgir ni av ti kulturskoler at de arbeider strategisk med rekruttering av kulturskoleelever, enten rettet inn mot bestemte kulturskoletilbud eller rettet mot spesifikke målgrupper, eller begge deler. På spørsmål i spørreundersøkelsen om hvorfor rekrutteringsstrategiene kulturskolen har hatt er viktig, er det som beskrevet særlig tre temaer som

er gjennomgående: 1) hegne om spesifikke disipliner/tilbud 2) forholdet mellom tilbud og etterspørsel og 3) bredde-/inkluderingsperspektivet.²⁷ I avsnittene som følger skal vi se nærmere på hva som ligger i dette, hvilke utfordringer rekrutteringsarbeidet innebærer og i hvilken grad kulturskolene lykkes med rekrutteringsarbeidet.

5.4.1 Begrunnelser for rekruttering

Flere av rektorene ser det som en del av kulturskolens samfunnsansvar å bidra til at de flere betegner som «truede» musikkinstrumenter eller -former får leve videre. I følge rektorene er dette er instrumenter som det i dag er mindre interesse for, men som er viktige for (det lokale) kulturlivet og kulturarven. Særlig er mange, som vi så i kap. 4.5.1, opptatt av betydningen av å bygge opp, ivareta eller styrke de lokale korpsene. Flere ser rekruttering inn mot korps som viktig for å kunne opprettholde kulturskolelærernes stillingsstørrelse. I tillegg til å hegne om spesifikke instrumenter og korpsmusikken og -kulturen, dreier en del av rekrutteringsstrategiene seg i å bygge opp nye tilbud, og her nevnes blant annet samspill, dans, teater, scenearbeid og musikk-lab. Noen informanter advarer for øvrig om at en for sterk satsing på etablerte tilbud i noen grad kan gå ut over nye satsinger. Hvis det er slik at f.eks. korps holdes kunstig i live for å sikre kulturskolelærere fortsatt jobb, kan det argumenteres for at dette kan være med på å hindre innovasjon og omstilling i kulturskolen. Hva som hemmer og fremmer innovasjon i kulturskolen kommer vi tilbake til i kapittel 6.

Andre begrunner rekrutteringsarbeidet i nedgang i etterspørsel og at ventelistene minker. Dette knyttes også til tilgang til lærerressurser – manglende fleksibilitet på grunn av faste stillinger og manglende ressurser til annen kompetanse. Denne problematikken henger også sammen med økonomi. En av rektorene skriver at en begrunnelse for rekrutteringsstrategien er å «oppnå måltall for budsjett, samt beholde bredde for det faglige innholdet vi jobber med i kulturskolen». I noen kommuner gjelder dette enkelte disipliner, men flere kommuner trenger å øke deltakelsen i alle kulturskolegrener og ønsker gjøre hele bredden av kulturskoletilbud kjent blant flere. «Hvis vi ikke synliggjør oss får vi ikke påmeldinger», skriver en av rektorene. En rektor skriver at de satser på flere gruppeundervisningstilbud som ikke har klar begrensning i antall elever. Det er ifølge denne rektoren en «[...] fin måte å bli kjent med kulturskolen på. Det krever ikke så mye oppfølging og egeninnsats mellom undervisningene, og vil da kunne passe for mange.»

I tråd med erkjennelsen av at kulturskolen ikke når bredt nok ut (jf. 5.1 og 5.3), begrunner mange kulturskolerektorer rekrutteringsstrategien i å nå bredere ut «[...] for å være en kulturskole for alle, og fylle vår rolle i lokalsamfunnet», som en av rektorene skriver. En annen skriver at rekrutteringsstrategien har som mål å «[...] få flere barn og unge inn i meningsfulle fritidsaktiviteter».

Flere av kommentarene dreier seg i tråd med dette om strategier for å rekruttere og inkludere elever som av sosiale, kulturelle eller økonomiske årsaker ikke benytter seg av kulturskoletilbudet. I følge flere av rektorene kan kulturskolen gjøre en viktig jobb i integrering av innvandrere og mennesker med behov for spesiell tilrettelegging. Mange ser ut til å vektlegge bredden, både i tilbud og målgrupper, slik en skriver her:

Tilbud retta mot ungdom er satsingsområde i kommunen. Småbarnstrall er et tilbod i samarbeid med Eining for innvandring og integrering og er retta mot barnefamiljar. Tilbodet skal styrke språkutvikling og integrering gjennom det gode måltid og det musiske samspelet. Vi ønskjer å

²⁷ 105 rektorer har kommentert dette spørsmålet.

gi flere fagtilbud i [kommunen] og har jobba mykje med rekruttering til nytt dansetilbud og teatergruppe.

Andre har rekrutteringsstrategier som ikke dreier seg om inkludering av utsatte grupper, men om alder – for eksempel få med de yngste eller ungdommer, geografisk nedslagsfelt – rekruttere fra utkanten av kommunen, eller som en skriver: «Få flest mulig barn til å få kjennskap til og mulighet til å gå i kulturskole».

Hvor målrettet og spesifikke rekrutteringsstrategiene er, varierer. I en kommune er det et uttalt politisk mål at kulturskolen skal ha en viss prosentandel minoritetsspråklige elever. En annen rektor skriver: «Vi jobber helt bevisst med inkludering, dvs. at vi ikke lager egne grupper for ikke-norske barn eller barn med funksjonshemming, men inkluderer de i den aktiviteten vi allerede har og tilpasser tilbudet etter det.» I andre kommuner er begrunnelsene av mer overordnet art. For eksempel skriver en rektor at rekrutteringsarbeidet er viktig «for å kunne sikre og opprettholde et positivt miljø på alle tettsteder i kommunen.» Hvor aktuelt rekrutteringsarbeidet begrunnes i sosiale og kulturelle forskjeller vil dessuten variere fra kommune til kommune, blant annet avhengig av andel med minoritetsbakgrunn, hvor store de økonomiske forskjellene i kommunen faktisk er. Som vist i kapittel 4.5, har omtrent halvparten av rektorene svart at de i rekrutteringsarbeidet retter seg mot spesifikke grupper barn og ungdom – flyktninger og andre innvandrere, de som av økonomiske eller sosiale årsaker faller utenfor andre fritidstilbud, eller andre med behov for ekstra oppfølging. Flere oppgir at de som del av dette arbeidet samarbeider med flykningstjenesten, barnevern og andre offentlige instanser. Mange trekker fram kulturskolens samfunnsansvar som begrunnelse for denne typen rekrutteringsarbeid – at kulturskolen skal være for alle i betydningen at den skal gjenspeile hele befolkningen når det gjelder kjønn, alder, kulturell, økonomisk og sosial bakgrunn. Flere ser det som kulturskolens oppgave å bidra til å utjevne sosiale forskjeller og beskriver kulturskolen som en viktig arena for personlig utvikling, mestring, inkludering og integrering. Et eksempel er denne beskrivelsen fra en av rektorene som har besvart spørreundersøkelsen:

Vi ønsker å fremme respekt og forståelse for og hos alle mennesker. Vi ønsker at alle familier skal ha mulighet til å inkluderes i kulturskolen, uavhengig av bakgrunn. Dette er viktig for å hindre rasisme og mobbing, samt for å skape forståelse, bidra til språkopplæring og inkludering i det norske samfunnet.

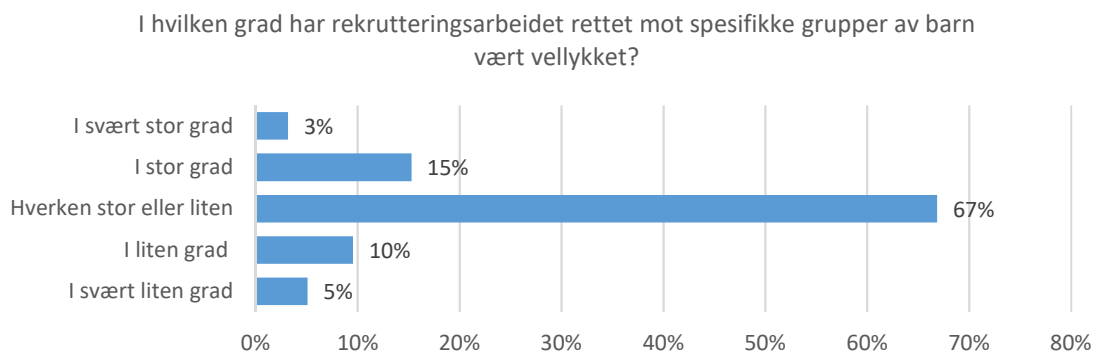
Ved noen kulturskoler tenker de utradisjonelt for å tilpasse tilbudet til hva lokale ungdommer som ellers ikke deltar i organiserte aktiviteter er interessert i:

Vi har oppretta en motorklubb for ungdomsskoleelever for å fange opp en gruppe som ikke deltar på andre aktiviteter. Litt utafor kjernevirksomheten, men innfor mandatet kulturskolen har som tilrettelegger og samarbeidspartner.

Selv om de fleste kommentarene i feltet som gjelder rekrutteringsarbeid rettet mot spesifikke grupper, er det også noen rektorer som trekker fram kulturskolens rolle i utdanningen av kunstnere. Flere av rektorene trekker også frem kulturskolens funksjon som forberedelse til videre musikkutdanning, kombinert med et breddeperspektiv. En av rektorene sier at «[...] bredde er viktig. Det er viktig i rekruttering til videregående skole og videre musikkutdanning.» En annen rektor skriver at «[...] kulturskolen skal bidra til forbedret kvalitet på elever som ønsker VGS- eller UH-løp, og sørge for at de er forberedt på høyere utdanning og et yrkesliv som kunstner.» Med andre ord ses kulturskolen som en viktig instans for å fange opp mulige kunstnerspirer, altså det Mangset (2004) omtaler som en «pool» av potensielle kunstnerspirer.

5.4.2 utfordringer i rekrutteringsarbeidet

I hvilken grad kulturskolene lykkes med rekrutteringsarbeidet varierer, og kan dessuten være vanskelig å måle. Figur 36 viser i hvilken grad kulturskolerektorene mener rekrutteringsarbeidet av spesifikke grupper av barn ses på som vellykket.



Figur 36: Hvorvidt kulturskolerektorene mener de har lyktes med rekrutteringsarbeidet. (N=157)

18 % av rektorene oppgir at rekrutteringsarbeidet i svært stor grad (3 %) eller i stor (15 %) grad har vært vellykket. 15 % mener at rekrutteringsarbeidet rettet mot spesifikke grupper i svært liten eller i liten grad har vært vellykket. De resterende, så mye som 67 % av rektorene har svart verken i stor eller liten grad på dette spørsmålet. Det kan blant annet bety at det kan være vanskelig å måle resultatene av denne typen strategisk arbeid. Det er som regel mange ytre faktorer som spiller inn, og i mange kulturskoler kan det være vanskelig å fange opp om eventuelt økt rekruttering skyldes iverksettelse av ulike rekrutteringstiltak eller andre forhold. I tråd med dette peker en rektor på at det er lite kunnskap om hva som skal til for å øke rekrutteringen og hva som er hindringene for kulturskoledeltakelse.

Når vi har forsøkt å identifisere utfordringene knyttet til rekruttering, finner vi for det første at en del av utfordringene knytter seg til egenskaper ved målgruppene man retter seg mot. Flere peker på at det er vanskelig å nå ut med informasjon til foreldre som er ikke-brukere av internett, gjerne i kombinasjon med manglende språkkunnskaper. Språkbarriere og kulturelle forskjeller gjør det ofte vanskelig å nå foreldrene med innvandrerbakgrunn, og en del foreldre i denne målgruppen er lite aktive brukere av internett der all informasjon og søknadsskjema ligger. Det pekes også på mer generelle kulturforskjeller, for eksempel at fritidsaktiviteter ikke ses på som en viktige arenaer for alle (jf. Kleppe 2013). To lærere ved en kulturskole har også erfart at et hinder for inkludering i kulturskolen er at en del etnisk norske barn kan være skeptisk til å samarbeide med barn med minoritetsbakgrunn. Om dette også er et problem andre steder, har vi ikke informasjon om. Det kan også være vanskelig å vite hvordan man kan legge til rette for at tilbudet faktisk fremmer integrering, som en av rektorene skriver – «å skape integrering, ikke bare aktivitet». En annen skriver at «idrett ofte er billigere og oppfattes mer inkluderende». Konkurransen med andre aktiviteter kan med andre ord også være en utfordring i rekrutteringsarbeidet. Dette innebærer at på små, men også større steder, kan fritidsaktiviteter for barn og unge være et nullsumspill. Aktivitet går i trender og dersom noe blir ekstra populært, taper oftest noe annet. Å utvide tilbudet gjør at eksisterende tilbud kan bli svekket. Med andre ord er fritid en svært konkurranseutsatt arena.

At barn og unge bruker mye av fritiden til skjermbaserte aktiviteter, som sosiale medier og gaming, trekkes også fram. Mange kulturskoler har imidlertid også ønske om å rekruttere flere ungdommer, men gir uttrykk for at det er utfordrende å gjøre kulturskoletilbudet relevant for denne

aldersgruppen og at det generelt oppleves som vanskelig å engasjere ungdomsskoleelever. Flere peker på at dette dels handler om overordnede samfunnmessige og kulturelle faktorer, som generelle trender i ungdomskultur, populærkultur, teknologisk og digital utvikling, bruk av sosiale medier m.m. Dette handler også om at kulturskolefag ofte er modningsfag, der man må begynne tidlig for å bli god. Det kan oppleves som problematisk å begynne seint, kanskje særlig i samspill- og gruppedisipliner. For eksempel kan det være vanskelig for en 16-åring å begynne som nybegynner i korpset sammen med åtte år gamle aspiranter. Andre trekker fram at en tendens er at barn er mindre utholdende enn før, og at mange gjerne vil lære seg ting raskt. Uttrykket «å shoppe» aktiviteter var en gjenganger i intervjuene, slik som i dette utsagnet:

Det tar tid å lære seg et instrument, man kommer ikke langt om man shopper. Vi har jo en fagtradisjon å ivareta, et håndverk. Vi bør ta vare på det også.

I flere av intervjuene med kulturskolelærere kommer dilemmaet mellom bredde og spissing opp når vi snakker om «shopping», slik som i dette utdraget:

Forsker: Shopper elevene tilbud?

Lærer 1: De små gjør mye forskjellig, og jo eldre de blir må de velge, da ryker noe.

Lærer 2: Ved å ha et bredt kunstfagtilbud, så er det litt vanskelig å gi nerdete elever spesialisert tilbud. Da kan de slutte.

Lærer 3: Jeg får solosangelever når de er 13. Da velger de selv, og det blir lettere. De finner seg selv, og bestemmer seg. Blant de som begynner med kor som små, slutter veldig mange.

Lærer 4: Dette handler om gruppedynamikk. Hvis nye elever ikke finner seg til rette er de ut med en gang.

Lærer 5: For meg er det nesten motsatt. Når elever begynner tidlig og blir, så blir de lenge. De fleste som slutter, slutter innen ett år. De som begynner når de er 14-15 og ikke får akkurat det de ønsker, de slutter.

Hvorvidt elevene blir værende eller ei, handler også ifølge mange av lærerne om tålmodighet:

Lærer 1: De som forsvinner ut er de som ikke tåler at instrument er forsinket mestringsfølelse. I dag vil ungene ha umiddelbar mestringsfølelse. De vil få til ting med en gang. De er ikke vant til å måtte jobbe for ting.

Lærer 2: Jo men om de begynner tidlig, da er de vant til å gjøre som læreren sier...

Lærer 3: Jeg opplever ikke at elevene er så plikttoppfillende.

Lærer 1: Å mestre dette er mye mer langsiktig. Men man må øve. De som skjønner dette, de overlever.

Lærer 3: Men dette henger sammen med Idol, osv. Man tror man skal bli stjerne uten å øve.

For det andre knytter utfordringer i rekrutteringsarbeidet seg til forhold internt i kulturskolen og kommunens organisering. Særlig pekes det på at administrative ressurser er for små til å drive «grasrotarbeid», som en uttrykker det. Ofte vet man heller ikke spesifikt hva ulike potensielle grupper ønsker av tilbud. Slik kunnskap fordrer at man gjør markedsundersøkelser / identifisere behov, noe som er et fag mange kulturskoler ikke behersker. En annen utfordring er at det kan være vanskelig å skulle gå aktivt ut for å rekruttere nye elever til enkelte tilbud samtidig som man har lange ventelister på andre tilbud. Denne problematikken blir også diskuterte i kapittel 5.5. Når det gjelder utfordringer knyttet til mer eksterne forhold i kommunen, pekes det særlig på at det kan være vanskelig å få andre etater til å se verdien av tverretattlig samarbeid og at samarbeid på ledernivå i kommunen kan oppleves tungrodd. En utfordring som flere trekker fram er stram kommuneøkonomi, og liten vilje til å satse på tilbud som ikke åpenbart ses på som kulturskolens domene. Flere nevner at kulturskolen i liten grad ses på som en aktør som kan ha en rolle på andre områder i kommunen enn kunst og kultur og etterlyser mer tverrfaglig samarbeid på ledernivå i kommunen. Dette er i kontrast til ressursentertanken, og viser at selv om denne tankegangen er

godt integrert i mange kommuner og på mange nivå, kan det også være utfordrende i praksis. Å satse på rekruttering av grupper med særskilte behov samtidig som man har ventelister oppleves dessuten som et vanskelig dilemma. Det pekes på at gode økonomiske rammer og at kulturskolen er fleksibel organisert er en viktig forutsetning for å lykkes med å inkludere flere i kulturskolen. Høy terskel for å søke friplass, er også en barriere for å øke rekrutteringen av barn og unge som fra lavinntektsfamilier.

5.4.3 Kulturskolen – Norges best bevarte hemmelighet

Vårt materiale tyder på at kulturskolene har mye å gå på når det gjelder synlighet og markedsføring, og at det generelt er lite kunnskap om og bevissthet rundt dette i kulturskolene. For eksempel har mange av kulturskolene dårlige og ikke oppdaterte nettsider, stort sett bare med informasjon på norsk. Bare et fåtall av kulturskolene sender ut informasjon til enkeltbrukerne på andre språk enn norsk. Dette bidrar til at kulturskolen forblir eksklusiv. Dette er kanskje en av grunnene til at «Kulturskolen er Norges best bevarte hemmelighet», som en av rektorene vi intervjuet uttrykte det.

Hvis det er slik at kulturskolene er en godt bevart hemmelighet – hva kommer dette i så fall av? En forklaring kan være at kulturskolene ikke har kapasitet til å drive med markedsføring. Mange har små administrative ressurser til rådighet og markedsførings- og rekrutteringsarbeidet blir gjerne nedprioritert. I noen tilfeller kan det dessuten være uklart hvem som skal ha ansvar for markedsføring og rekruttering. I vårt materiale har vi eksempler på lærere som tar saken i egne hender og går aktivt ut for å rekruttere brukere, kanskje først og fremst for å fylle «sitt» tilbud med nok elever. At lærerne driver rekrutteringsarbeidet ses imidlertid også som en effektiv strategi, fordi de ofte er synlige lokalmiljøet. En grunn til at kulturskoler ikke prioriterer markedsføring i særlig grad kan også være at de først og fremst jobber med å få ned ventelister.

Med andre ord er det ikke nødvendigvis udelt positivt å rekruttere flere kulturskoleelever. Dette kan også henge sammen med at det ikke er økonomiske insentiver til å gjøre kulturskolen mer synlig eller attraktiv. Flere brukere vil snarere fordyre kulturskolen, siden brukerkontingenten i liten grad betaler for en plass. I tillegg er det slik at dersom man har «vervekampanjer» og liknende, vil man måtte bemanne opp, samtidig som det «nye» elevgrunnlaget er enda mer dynamisk enn vanlig – fordi faren for at de nyankomne brukerne slutter kanskje er større. Kulturskolen sitter dermed igjen med overkapasitet, noe som kan gå utover eksisterende tilbud. Da blir det opp til rektor å balansere disse størrelsene. Samtidig er breddesatsinger potensielt også veldig ressurskrevende, blant annet fordi det gjerne innebærer spesialtilbud rettet mot sårbare grupper. For å illustrere – det enkleste og billigste vil være å sitte helt stille og gi tradisjonell pianoundervisning. Satsinger er med andre ord risikofylt og krever enten en veldig modig rektor, en modig kommunalsjef eller modige politikere. Politikerne er ifølge vårt datamateriale ofte fraværende, noe som innebærer at rektor og/eller kommunalsjef både må ta initiativ, ansvar, holde prosessen i gang og gjennomføre satsingene. At satsinger ofte ser ut til å være personavhengig innebærer også at det vil være stor variasjon mellom kommunene og dessuten forsterke eksisterende forskjeller i kvalitet og aktivitet. Denne problematikken er noe myndighetene bør kjenne til og lage tiltak mot – dersom «en kulturskole for alle» skal være noe mer enn en uforpliktende visjon.

Satt på spissen gir altså flere elever ofte er mer bryderi enn glede, i hvert fall i økonomisk og administrativ forstand. Men også brukerne kan være skeptiske til at tilbud blir for populære. Selv om de fleste kulturskoleelevene vi snakket har en oppfatning om at flere kunne hatt glede og nytte av å gå i kulturskolen, er ikke alle enige i det. Noen gir uttrykk for at de setter pris på at kulturskolen er et tilbud for de spesielt interesserte. To kunstelever gir uttrykk for det på denne måten:

Jeg synes det er bra at kulturskolen ikke er så stor. Føler at det er litt sånn at hvis det hadde gått mange her hadde det ... ikke hele [byen] går her, hvis du skjønner. Bra at det ikke er så supersynlig.

Jeg synes personlig at det er bra det ikke er så mange her. Lærerne har mer tid til alle.

Også i spørreundersøkelsen til brukerne gir noen elever/foresatte uttrykk for at kulturskolen bør fortsette å være litt eksklusiv. Noen er bekymret for kulturskolens breddesatsing, fordi det vil gå ut over undervisningen til elevene som er spesielt interesserte eller talentfulle. Dette kommer også fram i intervjuene med enkelte lærer. En av dem sier at: «Kulturskolen er et luksusprodukt. En luksus forbeholdt de få. Elevene er som regel ikke positive til å bredde ut tilbudet». Og som vist i kapitlet om ikke-brukerne, består «de få» av en gruppe barn og unge hvor andelen med foreldre med høyere utdanning er overrepresentert. Selv om kulturskolene har et visst inntrykk av hvilke grupper barn og unge de når og ikke, kan det være et problem at dette er lite dokumentert, og at rekrutteringsarbeidet dermed ikke blir målrettet nok. Dersom man erkjenner at kulturskolebruk er betinget av foreldre (jf. kapittel 5.1 og 5.3), er det kanskje lettere å finsikte markedsføring og tiltak for rekruttering. En kommunalsjef er opptatt av at ikke-brukere er de som har foreldre som ikke kjenner til eller ser på kulturskolen som verdifull, og sier dette om denne problematikken:

Dersom kulturskolebruk ikke bare skal være avhengig av foreldre, må man legge til rette på en annen måte enn i dag. Både for at foreldre skal få kjennskap til kulturskolen og for barna selv. Det er ikke alle foreldre tenker at det kan være bra for barnet med kulturskole.

Det er dermed nærliggende å konkludere med at både bruk og ikke-bruk reproduseres, slik også andre forskere har konkludert tidligere (Jeppsson og Lindgren 2018). Det vil i så fall bero på at kulturskolen som andre institusjoner på kulturfeltet preges av tunge og seiglivede strukturer (Danielsen 2006, Mangset og Hylland 2017), det man med referanse til en bredere samfunnsdebatt rundt likestilling og kjønnsbalanse, kanskje kan kalle et *kulturelt glasstak*.

5.5 Forholdet mellom tilbud og etterspørsel

Som beskrevet i kapittel 4 er det store ulikheter i hva som tilbys ved kulturskolene rundt om i landet. Tilbudet varierer blant annet med geografiske, demografiske og økonomiske forhold. I de kvalitative intervjuene viser det seg at lokale forhold, blant annet hva som rører seg i kulturlivet for øvrig også ser ut til å ha betydning.²⁸ Hva kulturskolene kan tilby henger også sammen med muligheten for å rekruttere og holde på kulturskolelærere innenfor et overkommelig geografisk område. Ulike former for økonomiske, politiske, administrative og kulturelle avveininger har også betydning: skal en prioritere å få ned ventelistene eller opprette nye, populære tilbud; skal man prioritere bestemte målgrupper (og dermed bestemte typer tilbud) framfor andre; skal man bygge tilbudet rundt frivillig organiserte kulturaktiviteter som korps eller kor eller gi tilbud som kan være et supplement til disse? Med andre ord, å balansere forholdet mellom tilbud og etterspørsel i kulturskolene er en kompleks øvelse. I de følgende avsnittene skal vi dykke dypere ned i hva forholdet mellom tilbud og etterspørsel innebærer.

I alle intervjuene med kulturskolerektorene har vi stilt spørsmål om hva som bestemmer tilbudet. «Vi rigger etter etterspørselen. Piano og sang er det lange ventelister på, og der øker vi», sier en rektor. Dette er et utbredt svar. Men samtidig er det ikke så enkelt som det høres ut, blant annet fordi kulturskolene samtidig ofte har som mål å nå bredt ut. Spørsmålet om man skal prioritere

²⁸ Denne tematikken blir analysert nærmere i kapittel 6.1, om kommunen som sosiokulturell arena.

venteliste eller tilbud som er populære for et bredere nedslagsfelt i befolkningen er spørsmål mange rektorer synes kan være vanskelig. Sitatene nedenfor er hentet fra intervjuer med to rektorer ved hver sine kulturskoler:

Forsker: Hvis du har valget mellom mer pianoundervisning eller å starte nysirkus fordi det er i tida, hva gjør du?

Rektor 1: Kjempevanskelig. Ventelista er et dilemma. Politikerne kjøper argumentet om venteliste, og innspill at kulturskolen må få mer tilskudd på grunn av det. Da er det ikke populært å bruke økningen i rammen til noe annet, noe nytt.

Rektor 2: Det er et dilemma. Hvis det er venteliste for eksempel til piano med 350 i kø, er det da greit å opprette et nytt tilbud der alle kommer inn? Vi har vært forsiktig med å starte omfattende tilbud som har vært lette å komme inn på. Vi har prøvd å bruke friske ressurser på å ta inn flere fra venteliste i stedet for å starte nye tilbud.

Liknende utsagn finner vi igjen i intervjuene med rektorer ved kulturskoler vi har besøkt, som har ventelister. Det at et tilbud er populært og har venteliste kan også i seg selv øke etterspørselen – fordi det ses på som et kvalitetstegn. En av rektorene vi intervjuet gir uttrykk for denne problematikken, og sier at «[...] har man et dårlig tilbud, vil man kanskje ha vanskeligheter med å fylle det. Å ha ventelister kan være et kvalitetstegn. Men det er ikke bra å ha tre års venteliste på pianotimer.» Noen vil kanskje stusse på hvorfor venteliste ikke entydig er et kvalitetstegn. En tolkning kan være at det er noen særlige sosioøkonomiske kjennetegn ved de som etterspør dette tilbudet – det vil si barn med høyt utdannede og kulturinteresserte foreldre. Dermed reproducerer en økt satsing på slike tilbud de elitistiske sidene ved kulturskolen. Dette er mange rektorer bevisste på, og det er kanskje derfor de er ambivalente i dette spørsmålet.

Det er ulike faktorer som kan gjøre enkelte tilbud ekstra populære – trender i tiden, selve aktiviteten, instrumentet eller læreren. Flere rektorer er opptatt av at hva som gjør et tilbud populært ofte er personavhengig, der det snarere er læreren enn selve aktiviteten som trekker. En av rektorene sier at «det er noen kulturskolelærere som er som magneter der veldig få elever slutter.» At noen lærere er mer populære enn andre og at det også bidrar til ventelister er det flere rektorer som trekker fram. Lærerne man har i staben har med andre ord også betydning for hvilke tilbud som gis – og om det er ledige plasser. På samme måte som lærere kan fungere som magneter, kan også elevene gjøre det. Søker for eksempel noen i vennegjengen seg til et tilbud, kan de trekke flere med seg – og motsatt, når noen slutter, slutter gjerne flere.

Mens noen tilbud har lange ventelister, kan andre tilbud stå med for få søkere, slik at kulturskolelærere ikke får fylt opp stillingen sin med nok timer. Det er med andre ord ikke samsvar mellom kompetanse og etterspørsel av tilbud – eller som en av lederne i en liten kommune sier: «Det mangler lærere til noen av tilbudene, og det mangler tilbud til noen lærere». Og da er spørsmålet med andre ord – skal kulturskolen reflektere de ansatte eller tilfredsstillende etterspørselen? Dette kan særlig være et dilemma i de minste kulturskolene. Det forsøkes løst på ulike måter. Mange små kommuner løser dette gjennom å inngå samarbeid om enkelttilbud med kulturskoler i nabokommuner. Slik kan kulturskolelærerne få mulighet til å øke sine stillinger. Men ofte har kulturskolelærere stillinger i to eller flere kommuner uten at det er inngått noe formelt samarbeid mellom kulturskolene. I vårt materiale har vi også, som allerede omtalt, eksempler på lærere som har drevet aktiv rekruttering for å få flere elever til sin undervisning, og slik fått fylt opp sin stilling, for eksempel slik en cellolærer har gjort i en liten kommune, der ingen i utgangspunktet hadde søkt seg inn på dette tilbudet. Med andre ord handler det ikke alltid om å tilfredsstillende markedet, men også om å *skape* etterspørsel.

Dilemmaet knyttet til valget mellom å få ned ventelister eller opprette nye tilbud, henger også sammen med utfordringene knyttet til visjonen om en kulturskole for alle. Et fenomen som allerede

er omtalt, og som flere rektorer også nevner i forbindelse med forholdet mellom tilbud og etterspørsel, er at de ser et til nytt etterspørselsmønster der stadig flere elever «shopper» tilbud, og ofte ut fra hvilke aktiviteter som er trendy en liten periode. Eksempel på aktiviteter det særlig er ny interesse for er nysirkus, filmanimasjon og musikkteknologi. Elever vil prøve flere ut nye aktiviteter, uten at de nødvendigvis ønsker å oppnå visse ferdigheter eller ønsker å forplikte seg til å fortsette aktiviteten gjennom et lengre løp. En utfordring ved dette er at kulturskolene, med sine faste lærerstillinger og mange lærere som er spesialister, ikke er fleksible nok til å tilpasse seg den ustabile etterspørselen som dette ofte fører med seg. En av rektorene fra en kulturskolen i en av de større byene vi besøkte sier at «skal man være for alle, må man være villig til å forholde seg til nye trender og etterspørsel.» Hen er opptatt av at kulturskolen bør være omstillingsvillig og ta inn over seg at tidene endres. Igjen kommer spørsmålet om kulturskolen skal være for alle eller et supplement til andre aktiviteter for spesielt interessert til syne.

En måte å dekke behov for lærekrefter på områder det er stor etterspørsel på, eller på opprettede nye tilbud, er at lærere som allerede er ansatt underviser i tilbud som er utenfor deres kjernekompetanse. Fra vårt datamateriale har vi flere eksempler på dette. Lærere, som i utgangspunktet er spesialister, kan for eksempel la elever teste ut ulike ting – «de kan få prøve seg på gitar, selv om de egentlig har søkt på piano», som en av musikk lærerne sier. Et annet eksempel er en rektor som sier: «Jeg har en ansatt som er klassisk fagottist, men ingen fagottelever. Heldigvis er denne læreren også god på gitar». Hen satt med en forpliktelse til å gi et tilbud hen ikke hadde elever til, samtidig som hen hadde elever som ønsket tilbud hen ikke hadde lærere til, eller råd til å hente *nye* lærere til.

Samtidig er det mange lærere som ikke ønsker å undervise på andre instrumenter eller i aktiviteter som faller utenfor deres spesialområde. Vårt inntrykk er at det er stor forståelse og aksept blant rektorene for et slikt standpunkt. Dessuten er ikke alle – verken rektorer eller lærere – enige i at kulturskolen nødvendigvis skal tilpasse tilbudet etter den etterspørselen som til enhver tid følger trender i tiden. Tilgangen til lærere som kan undervise i nyopprettede aktiviteter vil dessuten variere, blant annet ut fra geografisk beliggenhet. For eksempel vil det være lettere å rekruttere kompetente lærere om i kulturskolen som ligger i nærheten av eller i en større by, enn i små kommuner lenger ute i distriktet. Men uansett beliggenhet kan det være krevende å ha dynamisk tilbud når lærerne stort sett er ansatt i faste stillinger.

Forholdet mellom tilbud og etterspørsel er nært knyttet til kulturskolens arbeid med å rekruttere og holde på lærere med riktig kompetanse. Dette arbeidet har igjen følger for stillingsstrukturene ved kulturskolen. Det er dette neste delkapittel handler om.

5.6 Lærerkabalen

Som beskrevet over er noen kulturskoetilbud mer ettertraktede enn andre. Dette gjelder både i små, mellomstore og store kommuner. Mange steder er det lange ventelister på de mest populære tilbudene, mens andre tilbud har kapasitet til å ta inn flere elever. Etterspørselen endrer seg gjerne fra år til år, og et sentralt spørsmål er da i hvilken grad tilbudet skal, eller kan, tilpasses etterspørselen. I neste omgang handler dette om hvordan kulturskolene kan administrere lærekreftene de har tilgang på, og eventuelt har behov for å rekruttere. At noen tilbud ikke fylles opp med nok elever, samtidig som det kan være behov for lærere til andre tilbud, er som beskrevet over ikke en uvanlig situasjon ved kulturskolene. Et typisk eksempel er en kulturskole med korpstilbud, hvor rekrutteringen er synkende, og hvor en lærer med spisskompetanse på «sitt» instrument ikke lenger har elevgrunnlag for sine stillingsprosenter. Samtidig kan det være økt

etterspørsel etter andre tilbud, typisk innenfor dans eller sirkus. Stillingsvernet gjør at man ikke kan redusere stillingen til korpslærerne, og man kan ikke regne med at for eksempel en messingblåslærer har kompetanse til å undervise i dans eller sirkus. Det er særlig små kommuner som har problemer med å rekruttere lærere med «riktig» kompetanse. En av grunnene til det, som flere nevner, er at det i stor grad er tilbys små stillinger. At kulturskolelærere hovedsakelig er ansatt i deltidsstillinger, er imidlertid svært vanlig (jf. kapittel 4.2). Som vi skal vise i dette delkapitlet, er det ulike grunner til det.

I avsnittene som følger tar vi først for oss behovet for og betydningen av ulike former for kompetanse hos lærerne. Deretter tar vi for oss hva som ligger til grunn for stillingsstrukturen i kulturskolen – med mange små deltidsstillinger – og hvilke muligheter og utfordringer som ligger i dette.

5.6.1 Kompetente kulturskolelærere

Kompetansesammensetningen i kulturskolen er mangfoldig. Vi har tidligere i rapporten vist at andelen sysselsatte i kulturskolen med kunstfaglig bakgrunn varierer mellom litt over 30 til 60 %. Flere av våre informanter peker på at det har skjedd endring i kompetansen til kulturskolelærerne, «fra tanta på piano til å være et profesjonelt drevet skoleslag med pedagoger» som en av dem uttrykker det.

Men fortsatt har en del kulturskolelærere høy kunstfaglig realkompetanse, uten å ha høyere kunstfaglig- eller pedagogisk utdanning. For eksempel i undervisning i folkemusikk er dette vanlig. Også mange kulturskolelærere i visuelle kunstfag forteller at de ikke har pedagogikk som del av sin utdanning, og at det i liten grad tilbys pedagogisk utdanning for dem.

I spørreundersøkelsene til kulturskolerektorene har 80 % svart at de ansattes kompetanse er godt tilpasset behov og etterspørsel av tilbud, og 50 % mener at tilgangen på kulturskolelærere er god. Likevel har over halvparten (53 %) av rektorene svart at det er svært vanskelig/vanskelig å rekruttere ansatte med den kompetansen kulturskolen trenger. I spørreskjemaet ba vi også rektorene oppgi hva slags type kompetanse de mangler ved sin kulturskole. Fagtilbudene det knyttes flest kommentarer til er mangel på lærere innen dans og kunstfag, samt lærere med digital kompetanse. Mange nevner også utfordringer knyttet til rekruttering til de nyere fagtilbudene, som for eksempel sirkus. Selv om mange rektorer ser nye behov for rekruttering til de nyere fagene, vektlegges også verdien av å ha lærere med spisskompetanse i de mer tradisjonelle kulturskoletilbudene, som piano, korps- og strykeinstrumenter, kunst og håndverk mm.

Samtidig som spesialister fortsatt er en sentral del av kulturskolens kjernevirksomhet, er en gjennomgående kommentar i vårt materiale at kulturskolehverdagen har blitt endret, og at dette krever en ny type kompetanse hos kulturskolelærerne – det er et økende behov for lærere med det mange betegner som breddekompetanse. De fleste av rektorene vi har snakket med refererer i denne sammenhengen til rammeplanens visjon om en kulturskole for alle. Kjennskapet til denne er imidlertid ikke like utbredt blant kulturskolelærerne. Som beskrevet foran, varierer det imidlertid hva som menes med breddekompetanse, og følgelig hva slags kompetanse som etterspørres. Noen viser til at stadig mer undervisning gis i større grupper eller klasseromssituasjoner. Da etterspørres generell pedagogisk kompetanse i gruppeundervisning og klasseledelse. Andre etterspør kompetanse i arbeid med andre målgrupper enn kulturskolen tradisjonelt har forholdt seg til, som småbarn, eldre, innvandrere eller flyktninger. Det er også flere eksempler på bruk av breddebegrepet i forbindelse med behov for spesialistkompetanse innenfor musikkterapi, psykiatri og rusproblematikk.

Hovedsakelig er informantene positive til ulike former for breddesatsinger, og mange mener kulturskolelære stort sett har gode forutsetninger til å utvide sine virkeområder. Mange har for eksempel erfart at det å gi elever som ellers kan ha vansker med å fungere i hverdagen mulighet til å drive med kunstnerisk aktivitet, har en så stor verdi at det ikke er behov for f.eks. spesialpedagogisk kompetanse. Flere, både kulturskolerektorer og -lærere er dessuten opptatt av at kompetansen kulturskolelærerne har, er – og bør være – etterspurt i grunnskolen, slik en rektor i større by gir uttrykk for her:

I en kulturskole er det enormt mye fagspesifikk kompetanse som er veldig populær når den kommer ut i andre opplæringsinstitusjoner, som barnehage og skole. De som jobber i skoleverket får en aha-opplevelse. Det er en kompetanse som jeg opplever at ikke er synlig, den er uoppdaga. Den kan brukes til mye mer enn det den brukes til i dag. Til å gi et bedre totalt opplæringstilbud generelt. Også i støtte i annen type arbeid som folkehelse og integreringsarbeid.

Dette sitatet viser til samme begrunnelse som også er dokumentert i forskningen om samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole, nemlig at argumentet om at mange grunnskolelærere mangler kunstfaglig kompetanse, og at kulturskolelæreren har en kompetanse som grunnskolen dermed trenger (Bröske 2017). Denne typen begrunnelse kan også ses i sammenheng med en tro på at samarbeid mellom grunnskole og kulturskole innebærer kompletterende kompetanser som kommer elevene til gode (Kalsnes 2014).

Hvordan kulturskolerektorer og – lærere forholder seg til dette vil imidlertid være avhengig av hvilke kompetanseområder som vektlegges – kunnskap om barn og generell pedagogikk eller kunstfaglig kunnskap, som igjen er avhengig av hva som skal være målet med undervisningen/aktiviteten, kunst- og kunnskapssyn, samt hvordan man ser på lærer- og elevrollen (Angelo og Emstad 2017). Ulike synspunkter på bruk av kulturskolelærere inn i skolesammenheng finner vi også i vårt materiale. En del av våre informanter – både rektorer og kulturskolelærere – som mener kulturskolelærerne (foreløpig) ikke har gode nok forutsetninger til å drive med denne typen arbeid. En rektor sier at «[...] det er flere diagnoser, mer rapportering, og lærerne har ikke kompetanse på det». Vi har også intervjuet mange lærere som kan oppleve det krevende å ha elever med behov for ekstra oppfølging, slik som denne danselæreren forteller her:

Her er det mange elever som har spesielle behov – av 10 har tre-fire spesielle behov. På skolen har de assistent, og vi har ikke fått beskjed om det en gang. Det finner vi ut underveis. Et typisk eksempel var at jeg hadde en elev som sprang ut. Jeg var opptatt med 20 elever. Men da hadde hun rasert hele gymsalen i en annen etasje og da fikk jeg beskjed mange uker om at hun hadde ADHD. Jeg har ikke spesped og jeg hadde ikke fått beskjed.

Det denne danselæreren beskriver er også omtalt i tidligere studier som viser at kulturskolelærere ofte står også i 'spagat' mellom et kunstfaglig og et sosialt oppdrag, og mellom å være sosialarbeider eller fagpedagog, som de mangler verktøy for å håndtere (Kuuse 2018). Å definere hva som er del av sin primæroppgave som kulturskolelærer blir da viktig. En kulturskolelærer ved en kulturskole som har inngått samarbeid med en barneskole om musikkundervisningen forteller om blandede erfaringer med klasseromsundervisning:

«Alfred» måtte være med som bodyguard og ordenspoliti. Det er ulik læringskultur på ulike skoler. Man kjente det veldig på kroppen. Jeg tenkte – gud så heldige vi er i kulturskolen. Jeg måtte omstille meg. Mange steder gikk det greit, men noen skoler hadde jeg ikke kontroll på klassen. Jeg var ikke nok. Det var krevende, men lærerrikt. Jeg fikk perspektiv på ting. Det frista ikke å gjøre dette mye, men det var spennende. Man har godt av det. Man lever litt i en beskytta tilværelse i kulturskolen, tenker jeg. Man må brushe opp sider av seg selv som man ikke trenger her, hvor elevene velger å komme, er motivert.

Denne læreren syntes det var en interessant og nyttig erfaring, og at det ga en nytt perspektiv på kulturskolen «beskytta tilværelse» med interesserte elever. Samtidig er det ikke noe denne læreren ønsket å gjøre mye. Andre lærere vi har snakket med kunne på sin side godt tenke seg å ha mer klasseromsundervisning og mente de selv var godt kompetent til det. Blant kulturskolerektorene er det en omforent forståelse for at kulturskolelærere som ikke ønsker det skal slippe å undervise skoleklasser eller grupper av personer med utfordringer. Men som allerede nevnt, ser de behov for flere med kompetanse til det. Her beskriver en kultursjef i en mellomstor by at lærernes ulike kompetanser, men også personlige innstilling må tas hensyn til.

Også her er det de supersmale, tradisjonelle lærerne. Noen av dem trekker skylappene for. Andre omfavner alt. Det skulle nok vært flere av de som omfavner hele ungdomsgruppa. Ungdom bør også favnes i bredden.

Hvorvidt lærerne synes de er kompetente til – eller ønsker – å drive klasseromsundervisning kan også ses i sammenheng med deres profesjonsidentitet, altså hvilket syn de har på seg selv som yrkesutøver. Dette har igjen sammenheng med sosiale og kulturelle forestillinger om lærerrollen og de oppgaver, valg av mål, innhold og arbeidsmåter som knyttes til denne rollen. Om man oppfatter seg selv først og fremst som kunstner eller først og fremst som lærer, spesialist eller generalist, påvirker i hvilken grad man er mest opptatt av elevenes estetiske utvikling og ferdigheter eller av sosial inkludering, mangfold, bredde og dannelse (jf. kapittel 3.3.3). Å finne riktig balanse mellom spissing og bredde i lærerstabens kompetanse ses på som viktig, og når lærerkabalen skal legges, må kulturskolene navigere mellom ulike syn på kulturskolerollen med tilhørende kunstsyn og syn på pedagogiske perspektiver, mellom spesialister og generalister. Ved de større kulturskolene kan det være enklere å finne en balanse mellom spesialist- og generalistkompetanse enn ved mindre kulturskoler. Da kan denne staben som helhet utgjøre en bredde, framfor å forsøke å gjør alle til generalister. En lærer er opptatt av at dette er viktig å ta vare på hvis det er mulig, og sier:

En lærer kan ikke klare alt, man må dele arbeidet på flere personer, som har bred kompetanse tilsammen. Alle har forskjellige roller. Noen er supre på grupper. Andre er god på spissing innen harpe. Rektor har ansvar for å ansette en stab som dekker kulturskolens totale behov. En lærer klarer ikke alt – barnehage og sosialarbeider og utøvende kunstner samtidig.

En rektor, som også selv er kulturskolelærer ved en kulturskole i en liten kommune, har på sin side ikke mulighet til å sette sammen et bredt team med ulike spesialister. Hen har en pragmatisk holdning til det og sier at «vi er allmennpraktikere, generalister, vi må gjøre det som trengs. Vi blir ikke spesialister, men halvgode på noe.» Tilsvarende utsagn komme fra en annen rektor ved kulturskolen i en mellomstor kommune:

Vi har mange spesialister, men også behov i skolen. Mange spesialister vil ikke jobbe i skole. Det er jo en fordel at de er på et så høyt nivå at de kan være frilansmusikere, og et godt forbilde. Men det er fint at det også er noen poteter. Men dette er et evig dilemma i kulturskolen. Vi er en middels stor kommune og det er begrensa hvor mange lærere vi kan og skal ha.

Hva som er riktig balanse, vil i tillegg til kommune- og kulturskolestørrelse, også være avhengig av etterspørselen, så vel som av nye strategiske satsinger, som for eksempel breddesatsinger. En rektor ved en kulturskole i en større by er stolt over at de har høyt kvalifiserte lærere, men legger ikke skjul på at oppbyggingen av et ressurscenter gir behov for flere generalister, og at spesialistene kan bli for mange:

Vi har høyt kvalifiserte, dedikerte lærere. Har ingen blekkspruter med fire-fem fag. Ikke breddelærere, men spesialiserte lærere. Mange av lærerne er også utøvende. [...] På

ressurssenteret kan det være et problem når vi skal ut på skoler osv. Der trenger vi ikke den spesialistkompetansen.

I følge SSB er andelen sysselsatte med kunstfaglig utdanningsbakgrunn høyere i de største kommunene enn i de små (jf. kapittel 4.2). Det kan altså være slik at det er lettere å få tak i lærere med ønsket kompetanse i større kommuner enn i små. En rektor fra en større by sier at «det er ikke lett å få jobb her». Men også for større kulturskoler kan det være vanskelig å rekruttere – eller holde på – lærere med ønsket kompetanse. En grunn til det kan være at de konkurrerer med private aktører om de samme lærerne, slik en kulturskolerektor i en større by forteller om her:

Vi har problem med å få tak i kompetanse, særlig danselærere. Fordi de kanskje ikke er i distriktet, men kanskje at de også har konkurranse fra privat aktør, dansestudio, der det er et ungt ekspansivt miljø.

Det kan også innebærer at der det er god tilgang til kompetanse, ofte i de store kommunene, er det lettere å legge til rette for bredde- og fordypningsprogram, i tillegg til kjernevirksomheten. I de mellomstore og mindre kommunene er dette mer krevende, slik en rektor fra en liten distriktskommune gir uttrykk for her:

Man er nødt til å samarbeide regionalt – kjøpe og selge kompetanse. Men det er en kabal. Ikke lett å være kulturskolerektor på bygda og ha spredning på lærere med smal kompetanse.

Det er også eksempler på små kommuner som har lyktes med å rekruttere lærere med høy kompetanse, for eksempel besøkte vi en liten distriktskommune som hadde et tilflyttingsprosjekt som førte til at flere høyt kvalifiserte kunstnere flyttet til kommunen. Slik fikk de både ansatt pianolærer, danselærer og dramalærer i kulturskolen og nyetablerte familier i kommunen. Deltidsstillinger i kulturskolen kan være attraktivt for frilanskunstnere, og kan være nettopp det som gjør at de flytter til små kommuner. De er mangesylsere, der kulturskolen er ett av flere ben å stå på. Slike deltidsstillinger er med andre ord en viktig livline for selvsysselfatte kunstnere – jobben som kulturskolelærer er kanskje det som gjør at de kan fortsette som kunstnere. Kulturskolen er dermed en viktig faktor for å sikre kunstlivet ute i kommunene og distriktene. I slike tilfeller er det trolig svært viktig å ha en kulturskole og rektor som legger til rette for slike, bl.a. for å sikre fleksibilitet i øvrig kunstnerisk virksomhet. For en kommune kan utøvende kunstnere dessuten være noe å smykke seg med, og særlig for små kommuner kan det være med på å redde et kulturskoletilbud. Fra ledelsens perspektiv ses det dessuten på som viktig å ha lærere som opprettholder og utvikler sin kompetanse ved å være skapende eller utøvende kunstner i tillegg til å være kulturskolelærere. Dette er også mange av lærerne selv opptatt av. Flere peker på at lærere som for eksempel også er frilansmusikere vil kunne risikere å «miste nettverk og stivner faglig» hvis undervisningen går på bekostning av frilansvirksomheten. Mange av lærerne vi intervjuet forteller om inspirasjon og vekselvirkninger mellom å være yrkesaktiv kunstner og kulturskolelærer, slik som dette sitatet er eksempel på:

Jeg er musiker, det er det jeg er. For meg som er utøver, all min inspirasjon for alt jeg gjør, finner jeg i utøving. Det er også læring. I mitt hode henger dette veldig sammen. Men utøving og lærerjobb føles som veldig forskjellige verdener i kulturskolen.

Dette er også noe både kulturskolerektorer og etatssjefer ser verdien av, slik som en kultursjef i en mellomstor by, som sier at:

Det er veldig viktig å ha profesjonelle kunstnere på høyt nivå som også er utøvende. Mange ønsker den delingen. Turné og produksjoner og elever. Veldig fin deling og samskaping i Norge, at det ikke blir så segregert, men at musikere og unge kan dele det de kan. Det kan

også være ildsjeler som ikke er på høyest skala, men som også er veldig viktig. Alltid på jakt etter mangfold. Man vil ikke få den komplette i ett menneske. Det er ikke slik at man skal få bare det ene eller det andre.

Med andre ord ses kombinasjonen på som en verdifull vekselvirkning når det gjelder kvalitet og kompetanse, både i undervisningen og i det kunstneriske virket.

For å oppsummere avsnittene over, kan vi si at kulturskolelelene i det store og hele lykkes med å rekruttere og holde på kompetente lærere. Samtidig kan dette være krevende arbeid, blant annet fordi etterspørselen etter ulike tilbud varierer. Å ha lærere med spisskompetanse i tradisjonelle kulturskoletilbudene settes høyt, men behovet for rekruttering av lærere til de nyere fagene og lærere med ulike former for breddekompetanse er økende. I neste delkapittel skal vi gå nærmere inn på denne problematikken, nærmere bestemt gjennom kulturskolenes stillingsstruktur.

5.6.2 Kulturskolelærer – et deltidsyrke

Ifølge spørreundersøkelsen til kulturskolerektorene arbeider 81 % av de som er ansatt i kulturskolen deltid (jf. Figur 20). På spørsmålet om balansen mellom heltids- og deltidsstillinger er god, er svaret todelt – 49 % synes det en god balanse mellom deltid og heltidsstillinger, og 50 % synes det er for mange deltidsstillinger. Avsnittene som følger handler om ulike årsaker til, utfordringer ved, løsninger på og konsekvenser av den fragmenterte stillingsstrukturen som preger kulturskolene i Norge.

Det er mange årsaker til de mange deltidsstillingene i kulturskolen. Noen av forklaringene knytter seg, som vi allerede har vært inne på, til forholdet mellom tilbud og etterspørsel. Er etterspørselen etter et tilbud liten, enten fordi kommunen er liten eller fordi tilbudet ikke er populært, er stillingene tilsvarende små. Er etterspørselen etter et tilbud stor, er gjerne stillingene større. Forholdet mellom etterspørsel og stillingsstruktur har også sammenheng med strukturelle faktorer, som demografiske og geografiske forhold, økonomi og politikk. Kommuneøkonomi og lokalpolitiske prioriteringer har betydning for kulturskolens budsjett og stillingshjemler. Hvor stort handlingsrom kulturskolerektorene har til å rekruttere ansatte, øke, endre og sette sammen stillinger vil variere mellom kulturskolene avhengig av disse faktorene. I noen kommuner er det rom for at kulturskoleledelsen kan legge selvstendige planer og gjøre egne prioriteringer på relativt fritt grunnlag. Andre steder er økonomien for stram og mulighetene for det små.

Hvilke tilbud det knyttes små og større stillinger til har sammenheng med profilen til kulturskolen. Flere rektorer i vårt materiale peker for eksempel på at mange små stillinger er en konsekvens av at man har satset på lærere med spesialistkompetanse, slik utsagnet under er eksempel på:

25 % stilling er verdt å komme hit for, med reiseutgifter osv. Fordelen er at man får flere spesialister. For eksempel alle messinginstrumenter, her har vi satsa på spesialister, på valthorn, trombone, finmessing osv. Da blir det små stillinger.

Kulturskolene er i dag dominert av spesialister, men som en av lærerne sier – «skal man få større stilling, må man være generalist». Tilsvarende utsagn kommer fra en kulturskolelærer som har fått økt sin stillingsprosent:

Skal man få større stillinger så må man være generalister. Jeg er tillitsvalgt og brannvernleder. I en perfekt verden har alle så stor stilling som de ønsker, og får utøve akkurat det de er utdannet til. Men slik er det ikke.

Men også det stadig mer utbredte ønsket om breddeundervisningen gir utfordring, og lærers kompetanse og tilbudet som etterspørres ikke er sammenfallende. Parallelt med kompetanseproblematikken beskrevet foran, har utkantkommuner har gjerne større utfordringer med å øke stillingsprosentene enn de større kommunene og bynære kommuner. Med få søkere og lite elevgrunnlag er det vanskelig å finne relevante oppgaver som kunne gitt større stilling. Det er lettere å få tak i utdannet fagpersonell for kulturskoler som ligger slik til at det er attraktivt å søke deltidsstilling i kulturskolen. En leder forklarer at «mange deltidsstillinger er prisen vi betaler for å få stor bredde i tilbudet». Prioriterer man hele stillinger, går det på bekostning av bredde og faglighet – spisskompetansen tones ned. Kulturskolen er med andre ord avhengig av deltidsansatte for å få bredde i tilbudene, og dette ser særlig ut til å gjelde små utkantkommuner. I noen tilfeller handler dette også om en avveining mellom spesialkompetanse og pedagogisk kompetanse. På den annen side er det flere som peker på at større stillinger gir mer rom for tverrfaglige prosjekter og kompetanseutvikling. Fordeler med deltidsstillinger er at man har lærere som er høyt kompetente spesialister innenfor et bredere spekter av kulturskoletilbud. Mange deltidsstillinger gir totalt sett mer bredde.

Selv om mange av lærerne i vårt materiale gir uttrykk for at de kunne ønske seg større stillinger, er det også mange som ønsker å jobbe deltid (jf. beskrivelsen over om mangesysleri). Andre faste stillinger f.eks. i symfoniorkester, opera, teater etc. kan være utfordrende å kombinere med stillinger i kulturskolen. Frilansere ønsker tid til å ta andre oppdrag og bedrive kunstnerisk virksomhet. Som også beskrevet over er tid til egen kunstnerisk virksomhet viktig for egen utvikling som kunstner, som igjen ses på som viktig for å kunne være en god lærer i kulturskolen.

Mens noen kombinerer kulturskolelærerstillingen med kunstnerisk virksomhet, er det heller ikke uvanlig at kulturskolelærere har andre typer yrker. Særlig gjelder det på mindre steder, og gjerne er det kulturskolen som ikke har formell kunstfaglig eller pedagogisk bakgrunn, men god realkompetanse som gjør at kulturskolen kan opprettholde tilbud innenfor et spesialområde.

En annen grunn til at mange kulturskolelærere har deltidsstillinger er at arbeidstiden kan være vanskelig å kombinere med familieliv eller egen fritid. Selv om noen kulturskoler tilbyr undervisning på dagtid, er det mest utbredt at kulturskoletilbudet legges til ettermiddag og kveld. I følge flere kulturskolelærere vi intervjuet er det ikke uvanlig at kulturskolen slutter når de får barn fordi arbeidstiden ikke går overens med familielivet. En av lærerne sier dette om arbeidstiden:

Jeg savner normale arbeidstider i kulturskolen. Samfunnet er ikke bygd opp til at man jobber på kveld. Man kan ikke ha hobby, vi blir utelukket fra veldig mange tilbud fordi vi jobber i den tida. [...] Det å hente barn på SFO er et problem, for alle vil ha spilletime kl. 4-5. Jeg vet om mange som har sluttet i kulturskolen fordi de ikke fikk til hverdagen.

Det er også flere av lærerne vi snakket med som gir uttrykk for at det kan være svært arbeidskrevende å ha full stilling i kulturskolen. Avhengig av type kunst-/kulturuttrykk undervisningsform, har mange behov for egenøving eller trening, og mange bruker mye tid på forberedelse, som ofte ikke er inkludert i stillingen. En lærer forteller at hen har 70 % stilling, men mener at hen arbeider full stilling når forberedelsestiden inkluderes. Dette er noe hen aksepterer, fordi det er selvvalgt å legge mye i å lage skreddersydde opplegg. Særlig en del av de vi har intervjuet som har mange enkelt-elever, kan oppleve det som krevende. I følge en av musikk lærerne vi intervjuet kan full stilling bety undervisning av opp mot 70 barn i ene-undervisning i løpet av ei uke, noe hen opplever som for krevende å forberede og administrere. Hadde det vært rom for andre arbeidsoppgaver, ville det ifølge henne vært mulig å stå i 100 % stilling. Dette poenget finner vi igjen også i Nicolaisen og Bråthen (2012) sin forskning.

Som beskrevet over er det knyttet mange dilemmaer og utfordringer til en stillingsstruktur med mange deltidsstillinger. Disse håndterer kulturskolene på ulike måter.

Selv om det ofte, både fra ledelsens og kulturskolelærernes side, er ønskelig med deltidsstillinger, gjelder ikke det alle kulturskoler eller alle lærere. I det åpne svarfeltet under spørsmålet *Hvordan vurderer du balansen mellom heltids- og deltidsstillinger?* i rektorsurveyen, skriver en respondent:

Med større stillinger i kulturskolen kan de ansatte få et faglig miljø som er utviklende, det kan bidra til kvalitet på tjenesten samtidig som vi er bedre rustet for å kunne tilpasses nye krav og etterspørsel. Et læringsfellesskap med muligheter for endring. Som leder er det krevende å ha mange ansatte i ulike stillingsprosenter. Det er hele tiden en balansegang for å få til en rettferdig fordeling av oppgaver mellom fulltidsansatte og deltidsansatte. Vi må derfor bygge opp stillinger i samarbeid med andre, og vi må kunne se nye målgrupper i arbeidet med å bygge stillinger. Men det er behov for kulturskolelærerens kompetanse der ute, både for grunnskole, frivillig kulturliv, som utøvere, i forhold til helse, SFO, integreringsarbeid osv. Med bedre økonomi og større stillinger kunne vi utført mye mer for enda flere.

Dette utsagnet er representativt for mange kommentarer i surveyen og casestudien. Ressurssentertankegangen, hensynet til de ansatte – der verdsetting, ansiennitet, popularitet m.m. må vurderes og veies opp mot hverandre ses i sammenheng med hva kulturskolen skal tilby. Å håndtere dette på best mulig måte er en krevende lederoppgave, som setter fokus på den viktige utviklingsrollen kulturskolerektor har innenfor denne sektoren (Di Lorenzo Tillborg 2017, Emstad og Angelo 2015).

De minste deltidsstillingene beskrives som mest problematisk. Mange deltidsstillinger gir fleksibilitet og mulighet til å tilpasse tilbudet til etterspørselen, men ifølge både rektorer og lærere er det ofte ønskelig med større stillinger. Å koordinere kulturskoletilbudet og tilhørende mange små stillinger er krevende å administrere for en rektor. Fra kulturskolelærernes perspektiv er det økonomiske, men også faglige grunner til ønsket om større stillingsprosent. «Hvem vil være fagmenneske i 20 %», er det en kulturskolelærer som uttrykker. Mange steder jobbes det derfor for å øke stillingsbrøkene for de som ønsker det. Det gjøres på ulike måter. Som allerede beskrevet i forrige kapittel er midlertidige stillinger utbredt i kulturskolen, det samme er samarbeid med nabokommuner, eller gjerne begge deler. I noen kommuner brukes midlertidige stillinger for å kunne være fleksible i tilbudene ut fra behovet hos elevene. Løsningen blir å ha midlertidige stillinger som kan kombineres med andre stillinger i kommunen. En del kulturskolen benytter seg også av frilanskunstnere som leies inn på større prosjekter.

En av de større kulturskolene med god økonomi vi besøkte ansetter lærere i relativt store stillinger, og selger lærerkrefter til private aktører:

Vi selger lærerkrefter til andre. Det er vedtatt i tillegg at jeg kan bruke årsverk – nå har jeg fem årsverk som jeg kan selge ut. Selger ut for eksempel daglig leder til symfoniorkesteret. Så da fikk alle økt sine stillinger, alle har fått det de ønsker. Men betingelsen er at der det er etterspørsel. Det må være behov for det.

At kulturskolelærere også jobber i grunnskolen eller ved videregående skoler ser også mange på som en god løsning. Kompetansen lærerne i kulturskolen besitter etterspørres også i skolen. I følge en rektor «sliter» grunnskolen med å gjennomføre undervisning i de praktisk estetiske fagene, fordi lærerne i grunnskolen mangler den kompetansen som trengs. I denne kommunen har kulturskolen og grunnskolen dermed samarbeidet tett for å la kulturskolens ansatte undervise i grunnskolen.

I vårt materiale er det også mange eksempler på ulike former for samarbeid med frivillig kulturliv, SFO, helseinstitusjoner m.m., som også spiller inn i forholdet mellom tilbud og etterspørsel, men en

gjennomgående kommentar fra intervjumaterialet vårt er også at det kan være vanskelig å få flere kulturskolelærere til å søke seg inn i skolen, slik denne kultursjefen forteller om her:

Det er mange små stillinger her. Mål om å ha flere større stillinger. Ønske til skolesjefen om at de skjeler litt mer til oss når de lyser ut stillinger. Men møtte oss sjøl i døra fordi lærerne her ønsker ikke nødvendigvis ikke å jobbe i grunnskolen. Når den står så sterkt at de ikke engang vil øke stillingsprosenten sin.

I noen kommuner er det også satt av tid til egenøving i lærernes arbeidsplan, først og fremst for å ivareta behovet for å utvikle seg som kunstner, men det er også en måte å holde stillingsprosenten oppe på. En danselærer forteller dette om sin arbeidssituasjon:

Jeg er 52 år, og må trene hver dag halvannen time for å være sprek nok i timene. Det er en fysisk utfordring, jeg må springe med dem, ta spagat og slå hjul. Jeg må jo vise det. Å jobbe med barn er fysisk krevende. Det er en del av jobben min. I nabokommunen har jeg kjempet for halvannen time per dag, jeg får litt av fellestiden til egenøving.

En av kulturskolene vi besøkte har en rektor som har lang erfaring med å søke eksterne midler til ulike prosjekter som kulturskolen kan sette i gang, enten alene eller i samarbeid med andre aktører. På den måten kan hen også øke kulturskolelærernes stillinger, i hvert fall i de periodene prosjektene varer.

Som beskrevet over er det vanlig praksis, særlig i mindre kommuner, å samarbeid på tvers av kommunegrenser for å bygge kombinerte stillinger. Flere av våre informanter gir uttrykk for at ulike former for interkommunale løsninger kan være en løsning som flere kan dra nytte av, eventuelt at det kan utvides til regionale samarbeid, slik noen gjør, særlig i forbindelse med fordypningstilbudene.

At kulturskolelærere ofte har kombinerte stillinger på tvers av kommuner og institusjoner er med andre ord viktig – og ofte nødvendig – for kulturskolene. Samtidig kan det ha innvirkning på kollegiale fellesskap og lærernes tilhørighet til den enkelte kulturskole. Hva som ligger i dette, utdypes i neste delkapittel.

5.6.3 «Moderskipet»: fagfellesskap og -tilhørighet

En stillingsstruktur med mange små deltidsstillinger innebærer at mange av kulturskolelærerne jobber flere steder, enten i andre kulturskoler, i andre deler av skolevesenet, med kunstnerisk virksomhet eller i andre yrker. Dette preger kulturskolen strukturelt og innholdsmessig. En utfordring for kulturskolerektorene er å sette sammen undervisningsplaner, blant annet fordi det må tas hensyn til planer og arbeidstider i andre stillinger kulturskolelærerne har. Dette arbeidet krever ofte mye administrasjon. Mange kulturskoler strever med å få samlet alle ansatte til møter og felles arrangementer. Å møtes i faglige sammenhenger ses på som viktig for å bygge team, felles identitet og lojalitet.

På bakgrunn av våre besøk i de ti kulturskolene har vi identifisert tre ulike strukturer for lokalisering av kulturskolen: 1) En sentralisert løsning der all undervisning, møtevirksomhet og administrasjon foregår i eget lokale, 2) en desentralisert løsning der kulturskolens aktiviteter spredt ut over flere enheter og bygg, og 3) en mellomløsning av de to. Denne mellomløsningen består i at man har en hovedbase for kulturskolen, med alle de ulike undervisningsstedene spredt på skoler eller andre lokaler/arenaer i kommunen rundt seg.

I vårt materiale finner vi ulike varianter av disse tre. Faktorer som kommuneøkonomi, hvilke lokaler som er tilgjengelig og egnet, geografisk struktur i kommunen har betydning for hvilken modell som gjelder. Noen aktiviteter (sirkus, dans) krever dessuten særskilte lokaler, og kan ikke alltid plasseres der en øvrige kulturskoleaktiviteten foregår. Dermed kan også selve tilbudet være med på å avgjøre om kulturskoleaktiviteten kan foregå på skoler, i nærheten av boligområder. I vårt feltarbeid har vi på den ene ytterkanten besøkt kulturskolen som tar i bruk slitne klasserom, og på den andre ytterkanten splitter nye, spesialtilpassede kulturskolebygg, som nærmest har blitt signalbygg i sentrum av kommunen, med avansert sceneteknologi, egnede øvingsrom, dansesaler mm.

Både sentraliserte og desentraliserte strukturer kan ha fordeler og ulemper ved seg, men hovedinntrykket er at felles møteplasser for de ansatte ses på som viktig. En lærer ved en bykulturskole illustrerte dette ved hjelp av en metafor. Denne lærerens ektefelle var tilknyttet PR-bransjen, en bransje som på mange måter likner kulturskolen, med mange medarbeidere med faglig engasjement, men som og tidvis arbeider svært autonomt. Den private bedriften som ektefellen jobbet i brukte store ressurser på å lage et godt kollektiv av alle de individuelt orienterte medarbeiderne; de jobbet for at alle skulle kjenne sterk tilknytning til det bedriften refererte til som *moderskipet*. «Hvor er vårt moderskip?», spurte læreren retorisk. Moderskip-metafor illustrerer med andre ord at kollegiene er fragmenterte og med få arenaer til å utvikle team-kultur, lojalitet og alle for en-innstilling. Dette ses på som viktig for et godt arbeidsmiljø, og for å oppnå faglige resultater.

I tråd med det sier en rektor ved en kulturskolen i en mellomstor by dette:

Lærere ser det som positivt å ha et hus som er deres som de har et eierskap til og at det er hit de kommer og gjør jobben sin i stedet for å være rundt på skolene. Har også med faglig fellesskap å gjøre, God kompetansedeling er viktig, det vil vi ha.

En kulturskolerektor sier dette om hvilke utfordringer knyttet til deltidsstillinger og kollegialt fellesskap:

Jeg merker jo det som leder, som skal bygge et miljø og en felles følelse her, eierskapet som jeg ønsker de skal ha. Organisatorisk, møtevirksomhet, arrangementer osv. – det er et stadig tilbakevendende tema å legge til rette for å få samla alle. Det er vanskelig å få samla alle.

En annen rektor erfarer det samme, og har ulike strategier for å få til felles møter og arrangementer:

Hvordan bygge identitet, team. Prøver å bruke mye tid på å finne neon møter som alle skal være på. Selvfølgelig en måte å gjøre det på er å lage en plan for hele året. Samarbeide med de andre kulturskolene og videregående, eventuelt at vi kjøper fri eller får de til å bytte undervisning med nabokommunen den uka. Mye rigging. Og min filosofi er å legge til rette for alle å gjøre en god jobb, de skal føle at det er et poeng å komme på møter. Lage møtene slik at det føles matnyttig for dem. Miljøbygging, som jeg tror vi lykkes med. Godt lærermiljø og sosiale happenings. [...] Utfordringen deres er jo at det er møtevirksomhet fem forskjellige steder og det er en kjempeutfordrende situasjon å flakse rundt. De ville nok helst vært på ett sted.

En lærer med flere stillinger i små nabokommuner forteller dette om at det kan være vanskelig å få lærere til å møtes og å samarbeide om felles prosjekter:

Det går jo ut over samarbeidsprosjektene, vi har jo mange ideer, men det er ikke så praktisk gjennomførbart fordi vi jobber på ulike steder til forskjellige tider. Workshops for eksempel – da må vi ta en helg. Men da er det problemer å få alle elever på plass, fordi de skal på ski.

Små fragmenterte stillinger i flere småkommuner gir lite kollegialt fellesskap. Utdraget fra et intervju med en dramalærer i en liten kommune illustrerer hvordan det kan oppleves:

Forsker: Jobber dere alene eller som et kollegium?

Dramalærer: Aller jobber forskjellig steder, møter hverandre i dørene.

Forsker: Er det uheldig med tanke på identitet og kollegium?

Dramalærer: Ja, jeg føler meg fremmed på konsert her, for jeg har elever her, men her har jeg ikke så tett forhold som de andre som møtes oftere.

Forsker: Hva kunne en gjort for å finne felles møteplasser?

Dramalærer: Nesten umulig, for jeg kan ikke bruke alt privatlivet, det påvirker det hvis jeg skal tilpasse meg det. Bruker onsdag morgen på å forberede neste dag. Nesten umulig. Men savner det. Og dette er en gruppeaktivitet på 60-90 minutt. Alene med barna, men får hjelp hvis jeg spør. Men er veldig alene. Og usynlig, synes jeg. Det er slik det er når man jobber i dette området, små prosentstillinger alle steder. Da mister du muligheten til å planlegge og gjøre prosjekt sammen. Da koster det enda mer tid og enda mer dugnad. Men vi prøver fortsatt og tenker hvordan vi kan løse det.

Sitatene ovre illustrerer et sammensatt særtrekk ved kulturskolene som kommer fram i vårt datamateriale: Som vi husker fra kap. 4.2, har gjennomsnittskulturskolen 2,2 fast ansatte i 100 % stilling (mediantall: 1 fast ansatt). Den samme skolen har hele 8,1 fast ansatte i deltidsstilling (mediantall: 7) og 1 midlertidig ansatt i deltidsstilling (mediantall: 1). Vi konkluderte derfor med at kulturskolen har et høyt antall deltidsstillinger. Dette høye tallet, ofte i undervisningslokaler som er spredt geografisk, har ofte konsekvenser for arbeidsmiljøet. Disse to forholdene – deltidsstillinger og geografisk spredte tilbud – gir utfordringer for både kommunikasjon og kollegialt samarbeid. Dette er et gjennomgående funn på tvers av alle kommuner, men forsterkes i kulturskoler som ikke har et eget lokale. En rektor fra spørreskjemamaterialet kommenterer at «[...] med mange undervisningslokaler og mange deltidsstillinger blir det til at sosial omgang mellom ansatte er minimalt». Tilsvarende sier er rektor i et intervju at «[...] de ansatte treffes sjelden, fordi de er alle på ulike steder til ulike tider og det er vanskelig å få samlet alle lærerne til felles møter og pauser». Både ledere og lærere opplever at dette går utover muligheten til å få til felles prosjekter, faglige diskusjoner og dermed også faglig utvikling.

I vårt materiale har vi også eksempler på kulturskoler som har klart å lage felles møteplasser, for eksempel felles spisepause i eget lokale, eller faste møtetider der alle ansatte deltar. God møtестruktur, felles prosjekter og tverrfaglig arbeid nevnes som begrunnelser for at de ansatte kjenner hverandre god og har godt sosialt samhold. Fellestiden varierer fra daglig, ukentlig og månedlig, men felles er at det er satt av på arbeidsplanene til lærerne, og er et prioritert og bevisst grep som er gjort for å få samlet alle ansatte, fordi gode møtepunkter anses som viktig for et godt arbeidsmiljø. Der dette ikke er på plass kommer det frem at det burde vært mulig å «kreve» at lærere bidrar med sitt nærvær på arbeidsplassen utenom den korte og intensive undervisningstiden», fordi «lærende trenger tid sammen, og ledelsen trenger sterkere virkemiddel for at lærerne bruker arbeidsplanfestet tid til faglig og sosialt samspill».

Å sørge for at de ansatte ved kulturskolen har felles møteplasser – et «moderskip» de kan føle lojalitet overfor og en arena for team-kultur som igjen kan bidra til faglig utvikling og et godt arbeidsmiljø er en av rektors mange oppgaver. I neste delkapittel skal vi ta kulturskolerektoren nærmere i øyesyn.

5.7 Kulturskolerektor – der tråden starter?

Vi har allerede beskrevet dilemmaer og utfordringer knyttet til forholdet mellom tilbud og etterspørsel, rekruttering og å holde på ønskelig og nødvendig kompetanse av ulike slag, og ikke minst administrering av de mange deltidsstillingene. Ikke bare dreier det seg om administrering

internt i kulturskolen, men en viktig del av arbeidet for mange rektorer består i å koordinere deltidsstillinger i andre kulturskoler og skoler eller i andre typer jobber. I tillegg består arbeidet som rektor mange steder i å samarbeide med andre lokale institusjoner og instanser, i tillegg til samarbeid med administrativ ledelse i kommunen og mer eller mindre tett kontakt med politisk nivå. Dette arbeidet er noen steder del av et større strategisk arbeid, andre steder er koordinering og samarbeid mer ad hoc-basert. I dette delkapitlet skal vi se nærmere på kulturskolerektors rolle, betydning, og hvilke utfordringer og løsninger som kjennetegner og preger denne funksjonen.

Både i den nordiske forskningslitteraturen (Di Lorenzo Tillborg 2015, 2017, Emstad og Angelo 2015) og i vårt empiriske materiale pekes det på de mange og til dels fragmenterte kvalitetene en skoleleder i kulturskolen må ha for å lykkes. I et seminar vi gjennomførte i løpet av arbeidet med kunnskapsgrunnlaget, der ulike ressurspersoner ble invitert for å bidra inn i utredningen, var ledelse et viktig tema. En av deltagerne sammenliknet de omfattende utfordringene kulturskolen i dag står ovenfor med et garnnøste, der nøkkelen til å finne gode løsninger består av å finne hvor tråden starter, altså hvilken enkelt instans eller aktør som er utgangspunktet for tråden i skoleslaget. «Hvor starter tråden?», spurte hen retorisk, og svarte selv, «Den starter med rektor».

En av de viktigste arbeidsoppgavene til rektor i kulturskolen er å administrere en skole med mange tilbud og mange lærere med delte stillinger. Som beskrevet under avsnittet om forholdet mellom tilbud og etterspørsel, varierer hva som kommer først og sist mellom kommunene. Noen steder er det lærernes delte stillinger som legger føringer for timeplanen i kulturskolen. Noen steder er det politiske prioriteringer eller spesielle lokale behov i befolkningen. Andre steder er den desentraliserte løsningen som setter begrensninger, der lærere har elever på fire ulike lokaliteter rundt omkring i kommunen, og arbeidstid også må inkludere kjøretid. Dette er ofte komplisert, og flere av rektorene sier at dette bruker de svært mye tid på å få på plass. Tilsvarende gjelder også for småkommuner som er naboer, hvor kulturskolene deler på lærerne, og i tillegg koordinerer med grunnskole og videregående skoler om de samme lærerne.

Som vist i avsnitt 4.3.1 har ledere i kulturskolen ofte både formell kunstfaglig kompetanse og formell pedagogiske kompetanse. 46 % har i tillegg formell lederkompetanse. I intervjuene vi har gjort med kulturskolelærere, etatsledere og rådmenn, og også med kulturskolerektorene selv, har vi stilt spørsmål om hva slags type kompetanse en kulturskolerektor bør ha. Her trekkes kunst- og kulturfaglig kompetanse fram som viktig, og i mindre grad kompetanse innenfor organisasjon og ledelse. I tillegg til formell kompetanse av ulik art, er det noen beskrivelser av personlige egenskaper som går igjen.

I små kommuner, der kulturskolen ikke er synlig i kommunale satsninger og planverk, er rektorstillingen gjerne lagt til en rektor i grunnskolen uten noe krav til kunstfaglig bakgrunn. Vi ser at dette har stor betydning for innhold og utvikling av kulturskolen. I en av disse kommunene uten egen rektor for kulturskolen, sier en av etatslederne at «vi mangler tid, bevilgninger, folk, anledning til kompetanseutvikling, og ikke minst en med et overordnet blikk, som kan tale deres sak og skapt litt engasjement». Her er det tydelig at kommunen ønsker en engasjert, kreativ og handlekraftig person som jobber med kultur og som evner å jobbe helhetlig. Dette er eksempel på kulturskolen med et minimumstilbud – uten egen rektor og kun en lærer i 1/3-dels stilling, som underviser i en rekke instrumenter.

Bildet er likevel nyansert. Vi finner også eksempler på kulturskoler der rektorer uten kunstfaglig bakgrunn og formell lederkompetanse, har lagt til rette for bredde-, kjerne- og fordypningsprogram, og bidratt til å skape en kulturskole der lærerne føler seg både hørt, involvert og ivaretatt.

Vårt materiale viser også at det ofte er lokale kulturer for administrasjon og styring. Rektor og enhetsleder/rådmann er ofte samsnakket og enige i strategisk tenking, målsetninger og visjoner. Ofte har rektor en ide eller en plan som hen allierer seg med sin leder, gjerne kultur- eller oppvekstsjef eller i noen tilfeller rådmann. Forutsetningen er at relasjonene mellom rektor og enhetsleder er god, og flere ganger har for eksempel rådmann uttrykt at akkurat denne rektoren og denne kultursjefen har vært avgjørende for at kulturskolen har utviklet seg i den ene eller andre retningen. Personlige egenskaper og gode personlige relasjoner mellom nøkkelpersoner i ulike funksjoner på ulike nivå ses med andre ord på som avgjørende for at kulturskolen skal fungere på en god måte, og det ser ut til å gjelde både i små og store kulturskoler og kommuner. Flere steder beskrives rektorer og kulturskolelærere som ildsjeler og primus motorer, som har dyrket fram tilbud og særegenheter ved sin kulturskole. Selv om dette fenomenet i hovedsak ses på som positivt og mange steder nødvendig, kan det også være problematisk at en veldig aktiv person legger store føringer på kulturskolen. Det er dessuten sårbart å basere seg på enkeltpersoner og tilfeldigheter ved at det kan gå på bekostning av kontinuitet og strategisk arbeid. En etatsleder sier at kulturskolen «må ha en person som ser muligheter, og ikke blir alt for låst. En som får med seg personalet på å se muligheter, en som kan snu seg litt på helen og finne løsninger. Fleksibel og ikke ha kaosangst». Kaoset denne etatslederen sikter til, er blant annet usikkerhet rundt økonomiske rammer, tilgangen til kompetente lærere, kabalen med små stillingsbrøker, og svingninger i etterspørselen etter ulike tilbud.

En annen etatsleder er opptatt av at det som skal til for at en kulturskole skal lykkes er at rektor må «skjønne det kommunale systemet», slik at han/hun kan påvirke at saker som vedrører kulturskolen vedtas politisk. Tilsvarende sier en annen at rektor må «være en del av det politiske systemet». Det er også eksempler på at rektor involverer lærere i mer eller mindre uttalt lobbyvirksomhet. Lærere med teft for det politiske systemet, for eksempel en lærer som har vært bevisst på å skape ambassadører for kulturskolen i lokalpolitikken ved at foreldre som også er lokalpolitikere må involveres i kulturskolens arbeid, som frivillige under konserter og liknende. Dette kommer vi for øvrig tilbake til i kapitlet om lokal kultur for kulturskolen.

Et hovedinntrykk fra våre intervju med de ti rektorene i kulturskolene vi har besøkt er at en viktig forutsetning for å kunne drive en kulturskole er at den kan tilpasses lokale forhold. Den store friheten til å utforme tilbudene i kulturskolen knyttes også til arbeidsmiljø. Stor grad av autonomi og muligheter for selvledelse og rom for fleksibilitet i kulturskolen som helhet gir ifølge både rektorer og kulturskolelærere også frihet i den enkeltes utøvelse av jobben sin. Denne autonomien trekkes frem både av ledere og lærere, og den lokale friheten til å tilpasse skolen etter lokale forhold beskrives som en viktig premisse for å kunne skape en god kulturskole. Det peker på lokal tilknytning, ulike behov for tilbud og tilgangen på lærere kompetanse med høy kompetansen innen de ulike fagene varierer fra kommune til kommune. En annen mer negativ side ved høy grad av autonomi som tegnes opp, er at det ikke er alle som er innstilt på samarbeid, og at det er utfordrende å drive med faglig ledelse og utviklingsarbeid, fordi kulturskolen har for løse rammer. Kort sagt, tråden starter altså med kulturskoleledere som både har evne til å jobbe «politisk» for rammevilkårene til kulturskolen også som samtidig har evne til å skape kultur for at alle jobber mot samme mål, og kjenner «filosofien» i kulturskolen ses på den ultimate rektoren. Men en god kulturskole forutsetter også en struktur og et system som sikrer stabilitet og kontinuitet.

5.8 Oppsummering: Kulturskolens indre liv

Kulturskolen beskrives ofte som en *både-og-arena*, et felt *i spagat* eller et som forsøker *å ri to hester samtidig*. Den skal både være bred og spiss; sentralisert og desentralisert; i skolen og seg selv; egenartet og speile lokal kultur; kunstnerisk og pedagogisk; opplæringsinstitusjon og fritidsaktivitet;

deltid og heltid; håndverk og ny teknologi, klassisk og pop; en-faglig og mangfoldig; styrt og autonom. Innenfor alle disse motsetningene handler det om å finne et balansepunkt.

I tråd med visjonen om en kulturskolen for alle og det tredelte tilbudet – bredde, kjerne og fordypning – skal kulturskolene være en institusjon som både tilbyr utdanningsløp for fremtidige kunstnere og et sted der barn og unge mer uforpliktende – og ikke nødvendigvis prestasjonsorientert – kan få mulighet til å utfolde seg kunstnerisk. Dette ses ikke nødvendigvis på som motstridende hensikter – ved å samle kunst- og kulturinteresserte barn i kulturskolen i en pool vil det også vokse fram kunstnerspirer som ikke nødvendigvis hadde som utgangspunkt at de ville satse på noen kunstnerisk karriere. Denne modellen har imidlertid en slagside – nemlig at det ofte vil være nødvendig å prioritere ressurser i den ene eller andre retningen. Satser man på talentene, vil det kunne gå ut over breddetilbudet, og prioriterer man breddetilbud, vil det kunne gå ut over talentsatsingen.

Da er spørsmålet om det i praksis er mulig å kombinere en breddesatsing med en satsing på talent. Hva skal i så fall til? Helt overordnet handler dette om politikk og økonomiske prioriteringer på nasjonalt nivå – hvilke lovfestinger som gis og hvilke rammebetingelser som eventuelt følger med. Tilsvarende gjelder på lokalt nivå – politiske og økonomiske prioriteringer, samt hvordan kommunen organiserer sine områder kan ha betydning. Hvorvidt det er mulig å kombinere bredde og spissing er videre avhengig av hvordan kulturskolen, gjerne i samarbeid med skoleeier/etatsleder, jobber strategisk med å rekruttere ansatte med ønsket kompetanse. Strategier for å nå ut til potensielle brukere på en målrettet måte, særlig når det gjelder ulike former for breddesatsinger er en annen faktor. Samarbeid med andre lokale eller regionale kulturinstitusjoner, samt institusjoner og instanser på andre samfunnsområder, viser seg også være viktig.

6. Kultur for kulturskole

I dette kapitlet tar vi for oss samspillet mellom kulturskolen og *lokalsamfunnet* den er del av, det vi innledningsvis beskriver som kulturskolefeltets mesonivå. Dette omfatter både samspillet mellom kommunen som skoleeier og kulturskolen som kommunal servicefunksjon, og mellom kulturskolen og lokalsamfunnet som sosiokulturell arena. Først analyserer vi hvordan lokalsamfunnets spesifikke betingelser virker inn på kulturskolens identitet og handlingsrom. Vi vet at kombinasjonen kommunalt eierskap og få nasjonale føringer åpner for lokal frihet og handlingsrom. Hva brukes dette handlingsrommet til? Hvilke muligheter og begrensninger gir lokale sosiokulturelle forutsetninger, og hva er sammenhengen mellom disse og kulturskolens profil? Deretter tar vi for oss samspillet med kommunen og kulturskolen. Hvordan legitimeres, styres og vurderes kulturskolen innenfor lokalpolitiske og administrative rammer? Her ser vi videre på kulturskolens rolle som lokal samfunnsutviklingsaktør, en rolle som har fått økt aktualitet fra årtusenskiftet og fram til i dag.

6.1 Kulturskolen og lokalsamfunnet som sosiokulturell arena

Som vi også tidligere har beskrevet, er et av hovedfunnene fra det empiriske arbeidet variasjonsrikdommen mellom de enkelte kulturskolene i Norge. I lys av tidligere forskning på feltet, f.eks. Bjørnsen (2012), er dette ikke uventet. I langt større grad enn skoleverket forøvrig, som er detaljregulert av nasjonale krav og normer, er kulturskoletilbudet betinget av kommunens økonomiske, geografiske, demografiske, historiske og sosiokulturelle forutsetninger. Siden kulturskoleloven gir få føringer for innholdet i en kulturskole, peker både tidligere og vår forskning på at lokale og stedsspesifikke faktorer får styre hvordan kulturskolen ser ut og utvikler seg. På noen områder er sammenhengen mellom kulturskolens og hjemkommunens profil særlig synlig. Dette gjelder spesielt for kommuneøkonomi og demografi. Kommuner med svak økonomi vil svært sjelden ha samme mulighet til å prioritere en offensiv kulturskole som en rik kommune. Som vist i kapittel 4.4, bruker de rikeste kommunene (inntektskvartil 4) klart mest per innbygger til kulturskoler. Vi så her at nivået på utgifter blant de rikeste kommunene, i perioden 2010 – 2017, stort sett lå på over det dobbelte av de fattigste kommunene. Det finnes imidlertid eksempler på kommuner som satser på og prioriterer kulturskolen til tross for svak økonomi. En slik prioritering kan skje på bekostning av budsjettene til andre kommunale tjenester, også lovpålagte. På samme måte vil kommuner med få innbyggere som regel ha et smalere kulturskoletilbud enn de med mange innbyggere. Har kommunen spredt bosetning på et geografisk stort område, vil det ytterligere forsterke denne effekten. Men, som med kommuneøkonomi har også denne regelen unntak. Til en viss grad henger dette sammen med at noen små kommuner pga. god kommuneøkonomi (f.eks. som resultat av høye kraftinntekter) kan ha et bedre tilbud enn hva folketallet isolert sett skulle tilsi.

I tillegg til slike faktorer setter også kommunenes historiske og sosiokulturelle karakter rammene for kulturskolenes form og innhold. Det empiriske materialet inneholder mange vitnemål om lokale forutsetninger som er med på å gi kulturskolen sitt lokale særpreg, enten det er byens arbeiderklassehistorie, kommunens relasjon til oljenæringen, eller lokale folkemusikktradisjoner. Slike forutsetninger ble omtalt både i positive og mer problematiserende ordelag. Mange var stolte av lokalt særpreg som ble reflektert i kulturskolens tilbud, men noen fortalte også at tradisjoner og kulturer kunne stå som hinder for innovasjon og nytenking. I det følgende skal vi utdype dette, både med tanke på innholdet i kulturskolen, dens organisering og måten den blir drevet på.

Som nevnt over kan lokal historie og kultur prege en kulturskole på grunnleggende plan. Dette er noe vi kjenner godt igjen fra kulturfeltet for øvrig, der spenninger mellom f.eks. lokal- og nasjonalkultur utgjør en viktig kulturpolitisk dimensjon (Blomgren og Johannisson 2014, Mangset 1998). Samtidig som lokale kunst- og kulturuttrykk kan vekke lokal patriotisme, vil de kunne være forbundet med lav status. At lokale kunst- og kulturuttrykk kan ses på som lavstatus kan, i et kunstsociologisk perspektiv, forstås ut fra at kunstnerisk verdi er påvirket av sosiale forhold. Da er ikke kunstnerisk kvalitet noe som kan bedømmes ut fra estetiske kriterier alene; kunstneriske kvalitetshierarkier er slik sosialt konstruert (Bourdieu 2000, Røyseng 2007). Dette innebærer at vurderingen av hva som er av høy eller lav kunstnerisk kvalitet heller ikke er tilfeldig geografisk fordelt. De mest anerkjente kunstneriske institusjonene, kunstnerne, kulturbyråkratene og andre portvoktere er i hovedsak konsentrert i sentrum (Oslo/andre storbyer). Kunstinstitusjoner og kunstnere i distriktene kan dermed få stempel som kunstnerisk og kvalitetsmessig marginale (jf. Mangset 1998: 24). Vi finner igjen denne spenningen på kulturskolefeltet. Det å dyrke lokale kulturuttrykk eller tradisjoner stilles ofte opp mot det å skulle tjene kunst- og kulturfeltet på et høyere nivå. Derfor kan det f.eks. bli gnisninger mellom ønsker eller krav om å videreføre en stolt lokal korpstradisjon og et ønske om å bidra til en generell rekruttering til norsk musikk.

Det empiriske materialet viser likevel at kulturskolene ofte er preget av, og selv ønsker gjenspeile lokal historie og tradisjoner. Den tradisjonen vi oftest støtte på, og som vi har omtalt flere steder i rapporten allerede, var arven etter *musikk*skolen, og i særlig grad arven etter undervisning i klassisk musikk i musikkskolen. Mesterlæremodellen, med opplæring på instrument som piano, eller stryk henger igjen og videreføres mange steder også i dag. Det samme kan sies om korpsinstrumenter, der svært mange kulturskoler har tilbud med lange tradisjoner. Ønsket om å ta vare på tradisjonene henger ofte sammen med kommunens sosiokulturelle profil. I en av kulturskolene vi besøkte var opplæringstilbudet tett knyttet til en lang tradisjon innenfor klassisk musikk, med forgreininger både til lokale orkestre, institusjoner og utøverprofiler. Da vi spurte rektor om dette var en viktig del av kulturskolens identitet, fikk vi et klart ja til svar. Hen var for øvrig den (foreløpig) siste i en rekke rektorer med stryker-bakgrunn. Det behøver selvsagt ikke bety at tilbud innen andre sjangre eller kunstformer blir nedprioritert, men det vil likevel signalisere kontinuitet på en annen måte enn om man hadde valgt en rektor med bakgrunn fra f.eks. sirkus. Da vi spurte kommunalsjefen i kommunen om dette, fikk vi til svar at kulturskolens klassiske profil i stor grad reflekterte et ønske om å videreføre kommunens stolte tradisjoner, så lenge det ikke gikk direkte ut over andre tilbud.

Eksemplet over er langt fra unikt, mange av de vi snakket med mener at en slik kobling til lokalsamfunnet er en av kulturskolens styrker. «Kulturskolen skal reflektere befolkningen og kommunens utfordringer», mener en rektor. En annen rektor, ved en kulturskole på Østlandet, forteller at hen ser kulturskolen som et redskap for å ta «grep» lokalt, f.eks. i å bistå slik at ikke lokale kulturformer som den lokale trekkspillklubben dør ut. «Man kan ikke se kulturskole isolert, den er en naturlig del av lokalsamfunnet», sier hen. En annen rektor, også hen fra Østlandet, forteller at hen ønsker at lokal kultur og særlig tradisjonskultur skal stå sterkt i kulturskolen. Dette prioriteres høyt her, bl.a. har de ansatt en lærer i 1,92 % stilling, med en time reisetid, for å undervise *en* elev i folkemusikkinstrumentet langeleik. Dette fordi tradisjonen for dette instrumentet tradisjonelt har stått sterkt i regionen, samtidig som rekrutteringen lokalt nå er svak. «Vi vil ha langeleik!», var det enkle svaret på vårt spørsmål om hvorfor en enkelt elevs ønske ble prioritert så høyt. Da vi etterpå intervjuet rådmannen i kommunen fikk vi styrket inntrykket av at holdningen til prioriteringen gjennomsyret mer enn bare rektor sine vurderinger, den var forankret i en bredere forståelse av hvilken lokalkultur som er viktig å ta vare på, og som kulturskolen dermed bør bidra til. I følge hen ønsker ikke kommunen bare å profilere seg som en kommune med stolte folkemusikktradisjoner; kultur generelt og kulturskole spesielt er et politisk vedtatt satsingsområde. Som ny rådmann, hadde hen for to og et halvt år siden «arvet» en kommunal selvbevissthet, der

kommunen så seg selv som en kulturkommune, og som følger opp dette med konkrete ressurser. Som rådmann kan hen ikke love å fortsette en slik prioritering uavhengig av andre (økonomiske) faktorer, men det kom likevel fram at kulturen for kultur var sterk, og at dette gjør inntrykk selv på en rådmann. På samme måte som en slik sterk lokal bevissthet rundt kunst og kultur kan gi gode forutsetninger for kulturskoledrift, vil en manglende bevissthet kunne få en omvendt effekt. En rektor ved en kulturskole i en mindre by er inne på dette, når hen svarer på vårt spørsmål om hva lokalkultur har å si for kulturskolen, på følgende måte:

Kultur er det å ha noe å leve *for*. Her er det veldig arbeidsfokus, noe å leve *av*. Det er tradisjonelt et uakademisk miljø her, og kunnskap er litt uglesett. Dermed har et bevisst fokus på kompetanse og livskvalitet ikke blitt løfta fram politisk. Fokuset har vært på det tekniske: vei, sjukehus, osv.

Slik rektoren så det, var den manglende kulturen for kultur en vesentlig forklaring på at ikke kulturskolen hadde utviklet seg som ønskelig de siste årene.

Samtidig som det å bidra til å holde oppe og foredle stolte lokale kulturtradisjoner mange steder ses på som en viktig oppgave for kulturskolen, kan dette med lokalkulturell identitet for andre være vanskeligere å gripe, eller oppleves som mindre relevant. En rektor ved en kulturskole i en større by målbærer dette, når hen sier at det ikke er kulturen på stedet som definerer kulturskolen, men heller kulturen internt i kulturskolen. «Identiteten til [dette stedet] er ikke så lett å definere», hevder han. Og videre, «Det er ikke [stedets] identitet som skinner gjennom, men mest kulturskolens identitet». Det samme poenget framføres av en av lærerne i den samme kulturskolen, som sier: «Nei, vi bærer ikke spesielle kulturtradisjoner. Det er mer å være by. Kanskje er dette viktigere i mindre kommuner». Underforstått her ligger vel at hoved-identiteten (jf. Schei 2007) for denne informanten er knyttet til å være i en by, altså et sted der nettopp mangfoldet – fraværet av det spesifikke – er det sentrale. Dette er sentrale poeng. Lokal kultur kan være svært sammensatt og ikke alltid like lett å definere. Et kultursosiologisk poeng i så måte er at *hva* lokal kultur og identitet er ikke er noe definitivt, men tvert om noe som det ofte vil stå strid om (f.eks. Lowenthal 1985). Mange ulike interesser vil ha et ønske om å ha definisjonsmakt over hva som er Drammen, Voss eller Berlevågs kulturelle sjel, for bare å nevne tre tilfeldige steder. Om en kommune dermed *er* en korps-, litteratur- eller revykommune, er noe de med lokalpolitisk makt må definere og kultivere sammen med innbyggerne. Ofte vil slike vurderinger i kulturskolesammenheng hvile på rektor, da hen er den som utøver praktisk innflytelse på viktige avgjørelser der kulturskolens profil avgjøres. Dette gjelder særlig nyansettelser, kulturskolens tilbud, prioritering av hvem eller hvilke samarbeidspartnere man vil samarbeide med, osv.

At sterke tradisjoner og kulturer, selv om de isolert sett er positive og produktive, i noen tilfeller kan bli begrensende eller ekskluderende, er en beslektet problemstilling. Også i kapitlet der vi tar for oss kulturskoletilbud og aktivitet er vi inne på dette. Internt i en kulturskole kan det gjerne være kamp om prioriteringene. Da er det ikke alltid like lett å være den som ønsker å satse på tilbud innen nye områder eller sjangre. Særlig i en kommune vi besøkte, med tett samarbeid mellom kulturskolen og et orkester med klassisk musikk på repertoaret, kom denne problemstillingen til syne. Her opplevde kulturskolerektoren at hen på sett og vis «satt fast» i gamle avtaler som ga rammer og retningslinjer for driften på måter hen mente kulturskolen ikke var tjent med.

6.1.1 Organisasjonskultur

Som eksemplene over viser, vil en kommunes tradisjoner og særpreg ofte være utslagsgivende for hvordan kulturskoletilbudet lokalt ser ut. Til nå har vi fokusert mest på hvordan tilbudet og

kulturskolens innhold påvirkes av dette. Men dette berører også et annet aspekt ved lokal kontekst, nemlig i hvilken grad man lokalt har klart å utvikle en kultur (jf. Bang 1998) for å drive kulturskolen på en god måte. Hva er et godt klima eller en god kultur for å drifte og utvikle kulturskolen lokalt? Studier innen organisasjon og ledelse, både av offentlig sektor og næringslivet, viser at steder og organisasjoner i varierende grad lykkes med å nå sine mål, selv når det korrigeres for hvilke økonomiske og organisatoriske ressurser som er tilgjengelige. Dette er imidlertid et komplekst forskningsfelt og det kan være mange ulike innsatsfaktorer som fører til at man lykkes (se f.eks. Cameron og Quinn 2011, Elstad og De Paoli 2014, Mulgan 2009). Også for kulturorganisasjoner som kulturskolen er det vanskelig å slå fast akkurat hvilke faktorer som er de sentrale, og disse vil dessuten være forskjellige fra sted til sted. Men som på organisasjonsfeltet generelt, vil ofte god bedrifts- eller organisasjonskultur være en viktig faktor for om man får til det man har satt seg fore. Og motsatt dersom man ikke lykkes – da er det ukultur. Dette er altså snakk om en type kollektiv kompetanse eller mentalitet som ligger til grunn for å utvikle og drifte virksomheter på en positiv måte. I noen bedrifter, organisasjoner eller kommuner, og altså kulturskoler, kan man finne en særegen gründerånd som gjennomsyrer virksomheten; en vilje og evne til innovasjon og nytenking som gjør det lett å eksperimentere, eller forsøke nye tilbud og tiltak – som gjør at man får til ting.

Mange vil mene at det er en positiv sammenheng mellom organisasjonsform og driftskulturer, også i offentlig sektor, og at sjansen for å utvikle positive kulturer er større i såkalt «robuste» fagmiljø. En stor kommune med solide fagteam vil i en slik logikk stille sterkt, fordi slike kommuner kan tilby flere ressurser mht. kompetanse, kompetanseutvikling, styringssystemer, osv. I case-studien fant vi flere eksempler på dette, særlig innen bredde- og talentsatsinger, der de robuste og ressurssterke kulturskolene hadde satset og kommet langt. I andre tilfeller, og kanskje vel så ofte, så vi positive driftskulturer som funksjon av det man kan kalle *smådriftsfordeler*, dvs. positive effekter som kommer som følge av små, oversiktlige organisasjoner og systemer (Kobro et. al. 2012). I små og oversiktlige kommuner, for eksempel, ordner ting seg gjerne lett pga. av nærhet og nettverk mellom ulike ledd i administrasjonen. I sine empiriske analyser av små kommuner, skriver Kobro et. al.:

Det er kort vei mellom ideer og beslutninger i små (flate) organisasjoner. Det er stor grad av kunnskapsdeling og tillitsbygging på tvers av fag- og sektorgrenser i små organisasjoner. Det er lite spesialisert arbeidsfokus og mye «poteter», dvs. arbeidstakere med sammensatte ansvarsområder, i små organisasjoner. Det er mange «Tordenskiolds soldater» der, personer som går igjen i mange roller; næringslivssjef, dugnadsgeneral, festivalarbeider, kulturhuspådriver og [...] politiker (Ibid.: 15)

Dette er noe vi så flere eksempler på i vårt eget feltarbeid, og som vi også diskuterte i det forrige kapitlet, da med fokus på rektors rolle i kulturskolen. Som vi konkluderte med der, er det et betydelig rom for entreprenører og «mangesyslere», både i det kommunale forvaltningsapparatet og i kulturskolen. Med *entreprenør* mener vi for øvrig begrepet slik det forstås i en samfunnsøkonomisk og sosiologisk tradisjon etter teoretikere som Schumpeter og Weber, dvs. som en viktig risikotaker og innovatør med særskilte personlige evner til å kombinere eksisterende ressurser på nye måter (Kirby 2003, McCraw 2009). Rektorer med ideer, ambisjoner og mangfoldig kompetanse kan kompensere for mange manglende stillinger og ressurser. Selv om de finnes både i store og små kommuner (og dermed kulturskoler), trives slike aktører ofte godt i små organisasjoner, der det er få ledd til toppen av beslutningskjeder, og der nettverk ofte går på tvers av faggrenser. I en liten kommune vi besøkte, tok kulturskolerektor oss med på en rundtur i hva hen anså som kulturskolens domene. Det innbefattet i tillegg til selve kulturskolen, også den videregående skolen, idrettshallen, kirken, en barnehage, en høyskole og flere lokale og regionale næringsaktører. Alle steder var hen på fornavn med sentrale ledelsespådriver og kunne fortelle anekdotisk om hvordan ulike, små eller store samarbeid hadde kommet i stand gjennom de årene hen hadde hatt rektorstillingen. I to andre småkommuner, den ene på Vestlandet, den andre på

Østlandet, fikk vi en liknende runde. Alle stedene hadde kulturskoleelevene fått glede av tjenester som ble «tryllet fram» på et øyeblikk – tilgang til konsertscener, øvingsrom, flygel, lydstudio, kirkeorgel, kokk m.m. – uten å gå via omstendelige tjenesteveier, eller verre: å stoppe opp i byråkratiske prosedyrer eller manglende økonomi.

Entreprenørskap og handlekraft kan også få effekter for de ansatte. Vi var i kapittel 5.6 inne på at man i mange små og mellomstore kommuner og kulturskoler er avhengig av lærere med deltidsstillinger. Vi fikk under case-studien høre flere eksempler på at man ved hjelp av kreativitet og en utpreget gi- og ta-mentalitet hadde funnet løsninger til alles beste. Ett av mange eksempler er hentet fra en liten kommune på Østlandet, der en driftig rektor fikk øket stillingen til en lærer som ønsket det, gjennom i et spleiselag med kommunen, å tilby læreren noen ekstra stillingsprosenter som fast akkompagnatør ved det lokale eldresenteret. Slike eksempler finner vi også flere av i det øvrige materialet, ikke minst i eier- og rektorsurveyene. Der fortelles det om ulike måter et utvidet samfunnsoppdrag for kulturskolen, med fokus på å være en lokal ressurs, gir rom for strategiske manøvrer som sikrer større stillinger, eller en mer mangfoldig og interessant arbeidshverdag for de ansatte. Det virker mao. som om skoleledere med gode strategiske evner, med relativt små midler kan skape en mer fleksibel og individuelt tilpasset hverdag for både lærere og elever. Den kommunale autonomien på kulturskolefeltet forsterker dette spillerommet, og gjør at der man vil noe, der kan man skape svært gode tilbud, selv langt utover hva man skulle forvente f.eks. sett i lys av kulturskolens størrelse eller ressursgrunnlag.

Å lykkes med kommunalt utviklingsarbeid er et komplekst og til tider uforutsigbart arbeid, preget av overraskelser og tilfeldigheter. I en analyse av hvilke faktorer som synes å gi suksessrike distriktskommuner, viser Vareide et. al. (2018) at suksess – eller mangel på suksess – i noen tilfeller rett og slett handler om flaks eller uflaks. De konkluderer likevel med at det å jobbe systematisk og målrettet med å skape kultur for utvikling lønner seg på sikt (ibid.). Flaks og uflaks styrer man jo ikke over, derimot er det å bygge strukturer og kultur som klarer å gjøre det beste ut av vanskelige situasjoner og gripe muligheter som kommer, noe man kan arbeide strategisk med. Ikke minst er dette viktig i kommuner med press på kommunal tjenesteyting.

I en kommune vi besøkte, lå kulturskolen nesten nede pga. dårlig kommuneøkonomi. I tillegg var stedet preget av pessimisme som følge av fraflytting og en aldrende befolkning. En stadig større andel av de kommunale budsjettene gikk til en voksende helse- og sosialpost, noe som igjen gikk utover satsing på kultur, næringsutvikling osv., tiltak som kanskje kunne hjulpet kommunen ut av en nedadgående trend. Som følge av dette var kulturskolen på alle måter et minimumstilbud. Den hadde ingen rektor, dette ansvaret var lagt inn under rektor i grunnskolen. Den hadde kun en lærer i en liten deltidsstilling, som underviste i flere instrumenter hovedsakelig innen korpsbesetning. I tillegg hadde kantor i kirken pianoundervisning for noen få elever, finansiert av kirken. Kommunen hadde nettopp bevilget midler til et ad hoc prosjekt knyttet til en scenekunstsatsing, men det hadde en usikker framtid.

Mangel på en dedikert rektor gjorde at det ikke var noe trøkk på å få opp aktivitet og engasjement, og de som satt med ansvar virket heller ikke til å klare å se helhetlig på tjenestetilbudet innen kultur/oppvekst. De virket ikke til å klare å utnytte privat engasjement/initiativ, eller å følge opp/omsette dette i offentlig handling, trass i flere private initiativ vi fikk høre om. En danseutdannet lærer jobbet i grunnskolen, men var ikke involvert i kulturskolen; flere lokale band spiller og er populære, men ble ikke konsultert; korpset rekrutterte bra og mange ventet på å få begynne, mye pga. dirigenten som på tross av den beskjedne stillingen i kulturskolen var svært driftig. De virket heller ikke å se potensialet i det å utnytte flere eksisterende kommunale deltidsstillinger med kultur i ansvarsområdet, bl.a. knyttet til kinodrift og en ungdomsklubb. Kommunen virket å lengte etter

en engasjert, kreativ og handlekraftig person som kunne jobbe med kultur og som ser mange ting i sammenheng.

Det mest påfallende med kulturskolen i denne kommunen var ikke fraflyttingsproblematikk, nedgangstider i privat og offentlig sektor eller det etter hvert svært beskjedene tilbudet, men heller de mange mulighetene og koblingene man ikke syntes få øye på. Etter vår vurdering, etter å ha tilbragt en lang dag i kommunen og snakket med mange av de sentrale aktørene i og rundt kulturskolen, var det største problemet altså mangel på en ressursperson med overblikk, evne til å koble gode krefter på tvers av offentlig, privat og frivillig sektor, se muligheter i eksisterende krefter og fortrinn, samt spre positivitet og pågangsmot, noe som illustrerer hvor viktig enkeltaktører er i organisasjoner som denne.

6.2 Kulturskolen og kommunen som administrativ og politisk arena

Kulturskolene er ikke bare en del av lokalsamfunnet og vertskommunen i kulturell og historisk forstand, den er også del av et omfattende kommunalt politisk og administrativt system. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvilken plass kulturskolen har i den kommunale forvaltningen. Siden planmessighet sies å være en nøkkelfaktor til et vellykket resultat, retter vi først fokus mot det kommunale planverket og betydning dette har for kulturskoledriften. Deretter analyserer vi i hvilken grad og hvordan kulturskolene styres innenfor det kommunale forvaltningsnivået og med hvilket resultat.

6.2.1 Kulturskolen i kommunalt planverk

Skal man tro informantene fra case-studien, samt svarene i surveyene til rektorene og skoleeierne, er kulturskolen godt integrert i det kommunale planverket. Det indikerer at kulturskolen ses som en kulturaktør med en viktig rolle i kulturlivet. Som vi så i kapittel 4.6, er det særlig i planer for kommunal *kulturforvaltning* at kulturskolene blir omtalt. Mer enn 64 % av respondentene i eier-surveyen forteller at kulturskolen omtales i stor grad i slike planverk. Deretter følger oppvekst/utdanning (39 %), skole (30 %), integrering (17 %) og helse (11 %). Av andre planverk (10 %) som oppgis, er kommuners overordnede plandokument hyppigst nevnt. Bare 13,5 % av kommunene som svarer, oppgir at kulturskole i liten grad nevnes i lokale planverk for kultur, mens 0,4 % svarer at den ikke nevnes i slike planverk i det hele tatt.

Som vi videre så i kapittel 4.6, oppgir nesten 50 % av kulturskolene i rektorsurveyen at de forholder seg til kommunens kulturplaner. Nesten 40 % forholder seg til oppvekstplaner, mens litt over 10 % av kulturskolene forholder seg til kommunale planer for integrering. Dette korresponderer mao. godt med hva kommunene tilbyr av styringsverktøy i form av planer. Man kan her for øvrig notere seg at mens kulturskolen på statlig nivå sorterer under Kunnskapsdepartementet, styres altså dette skoleslaget kommunalt av styringsdokumenter knyttet til en rekke andre sektorer og fagområder.

Også i intervjuene med rektorer og kommunalt ansatte i de ti casekommunene, der vi fikk mulighet til å gå mer i dybden rundt kommunens planverk, ble inntrykket fra surveyene bekreftet. Her ble vi imidlertid oppmerksom på at det kan være verdt å se litt bak tallene om kulturskolens plass i planene. Grunnen er at når vi i intervjuene undersøkte nærmere hva som sto om kulturskolen, altså ikke bare om den var omtalt i planene, men på hvilken måte og i hvilken grad disse planene satte

forpliktende mål for kulturskolen, så ble svarene flere steder mer forbeholdne. Vi fikk tvert om inntrykk av at hovedregelen når det kommer til kulturskolens plass i de kommunale planene, er at den er av relativt uforpliktende, kortsiktig og ikke målbar karakter. En rådmann målbærer dette: «Hvis du leser samfunnsplanen vår, så er jo kultur, kulturskolen og hele det feltet der godt ivaretatt. Men det er jo en ting, å ha det i et sånt fint glansbilde der, og så er det til syvende og sist snakk om prioriteringer, hva man gjør».

Mange av våre informanter fortalte at de lokale kommunale planverkene på tross av generelle målsetninger om at kulturskolen skal ha en sentral rolle, ofte manglet konkrete mål, eller systematiske strategier for hvordan målene skal nås. Det samme gjaldt system for å evaluere i hvilken grad man har lyktes med å nå målene.

Et annet funn var at man lokalt ofte synes å ha lite kunnskap eller bevissthet rundt hvilken plass kulturskolen har i de kommunale planene. I slike tilfeller blir det selvsagt vanskelig å nå eventuelle mål som *er* satt, eller evaluere om de er nådd. En kommentar i et av rektorsurveyens åpne felt illustrerer dette godt: «Rammeplan vedtatt som del av kommunedelplan, ikke som enkeltvedtak. Politikere vet for lite om hva de har vedtatt». En sentral plass i en kommunedelplan for kultur eller oppvekst kan være med på å legitimere kulturskolens rolle som kommunal enhet. Det er kanskje også grunnen til at mange informanter sier at de er fornøyde med hvordan det kommunale planverket inkluderer kulturskolen. Hovedpoenget med kommunale planer er likevel å sikre en systematisk styring og oppfølging av de kommunale tjenestene og tiltakene man er enige om. De skal brukes av de involverte partene for å sikre slik framdrift. Det hjelper lite om kulturskolen er nevnt i en plan, dersom det ikke følger med eksplisitte føringer med målbare målsetninger og milepæler. I slike tilfeller vil denne planmessigheten tvert om fungere som en sovepute, noe man kan smykke seg med, men uten noen forpliktelser. I en kommunal hverdag med mange lovpålagte oppgaver og statlige og fylkeskommunale føringer, vil slike punkter trolig bli prioritert ned. Særlig i kommuner der man ikke har en enhetsleder som følger opp (f.eks. oppvekstsjef), eller en kulturskolerektor som klarer å sikre kulturskolen oppmerksomhet på andre måter enn gjennom kommunens planer. Dette er mange rektorer klar over, f.eks. en vi møtte i en by på Vestlandet, som sa: «I en kommune er det så mange skoler, den er så tung, og er så lovfesta med så mange krav, at da kan kulturskolen fort bli salderingspost.»

Mangelen på forpliktende planer henger trolig sammen med et annet funn vi gjorde i feltarbeidet. I mange av kommunene fikk vi inntrykk av at kulturskolen var svært godt ansett blant kommunens administrasjon og politikere. Men velvilligheten kom uten vilje til forpliktelse og tok i mange tilfeller form av mer å være festtaler enn ledd i en strategisk og systematisk politikk. Som en kommunalsjef i en by på Østlandet så treffende uttalte, i hennes kommune er politikerne «passivt entusiastiske» til kulturskolen og styringen av den. På spørsmål om hen opplever at det er entusiasme i det politiske miljøet rundt kulturskolen, er svaret:

Kommunalsjef: Ja, de er veldig stolte, særlig når de er med på forestillinger osv.

Forsker: Har de tanker om kulturskolens rolle i samfunnet og om å videreutvikle kulturskolen?

Kommunalsjef: Nei, de er passivt entusiastiske, men kommer ikke med forslag og initiativ selv.

Forsker: Savner du det?

Kommunalsjef: Ja. Men det er kanskje vanskelig for politikerne. De har et veldig bredt felt de skal kjenne til. Det er mye de skal mene noe om. Det er kanskje ikke å forvente.

I et av intervjuene vi gjorde i case-studien, med en etatsjef i en kommune i Nord-Norge, spurte vi om rammeplanen til Kulturskolerådet hadde hatt noen effekt i kommunen, med tanke på å gjøre lokalpolitikere mer bevisste på hvordan kulturskolen kan utvikles eller benyttes systematisk og strategisk. Svaret var som følger:

Den har virka indremedisinsk for kulturskolen, med at det har blitt jobba vanvittig godt blant kollegaene på kulturskolen, med å setta av tid til å faktisk planlegge og diskutere – hva vil vi? Hvor går veien? Om det har hatt noe å si politisk, det tror jeg ikke. Jeg tror ikke politikerne stort sett vet om den. De har vedtatt den, men jeg tror ikke de har brukt noe tid til å tenke over den.

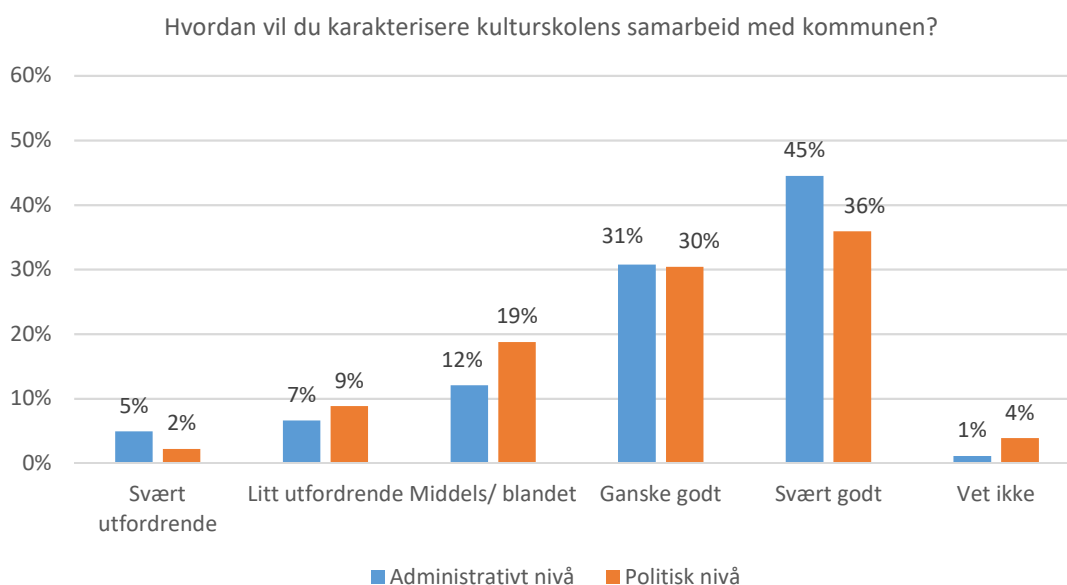
Det at politikerne, og for så vidt kommuneadministrasjonen, er stolte av kulturskolen uten å følge dette opp, var noe vi hørte mye under feltarbeidet. I Kulturskolerådets rammeplan, som er vedtatt i svært mange norske kommuner, legges det opp til ambisiøse målsettinger om å integrere kulturskolen i ulike deler av kommunens virkeområde. Det virker imidlertid som få politikere klarer å tenke særlig strategisk rundt kulturskolen i retning av dette målet. Tvert om forteller de fleste av våre informanter at den strategiske tenkingen virker å begrense seg til at elever og lærere inviteres som innslag i politiske møter, konferanser o.l. i kommunal regi. I en kommentar i rektorsurveyen, beskrives dette treffende: «Politikerne gir uttrykk for engasjement, og er svært glad når vi opptrer på kommunestyremøter og på kommunens institusjoner. Alle ytrer seg positivt om skolen.» En annen skriver: «I hovudsak er politisk styringsnivå fråverande, bortsett frå når 'noko skal feirast'. Då blir vi bedd om å levere på konkrete bestillingar. Vi har fått totalansvaret for program og gjennomføring av enkelte arrangement dei siste åra – m.a. offisielt besøk av kongehuset». En grunn kan kanskje være at mange lokalpolitikere ikke er spesielt engasjert i kulturpolitikk. En rektor, i en by på Østlandet, antyder det når hen sier:

I byen her brukes det lite penger på kultur generelt, politikerne er stolte av kultur, men de er ikke noe kulturpolitikere, så jeg må drive fram den debatten selv. Handler det om kultur, handler det om penger, ikke om kulturpolitikk.

Man kan tenke seg at mangelen på planmessighet fra skoleeiers side øker rommet for kulturskolens selvbestemmelse. Mangel på føringer, som vi skal komme tilbake til når vi tar for oss statens kulturskolepolitikk, øker mulighetene for rektor til å bestemme mer av hvordan kulturskolen skal driftes. Dette oppfattes i mange tilfeller som et gode, fravær av overordnede føringer gir stor lokal frihet. En slik situasjon har imidlertid også en annen side. Politisk styring er nemlig ikke alltid negativt. Noen rektorer ønsker (mer) styring. «Det er faktisk et problem at det politiske ikke mener noe om oss», sier f.eks. en rektor i en kulturskole i en småby. En annen rektor, fra en stor by, sier dette: «Vi vil ha retning og signaler». På oppfølgingsspørsmål om hva det f.eks. kan bestå av, er svaret:

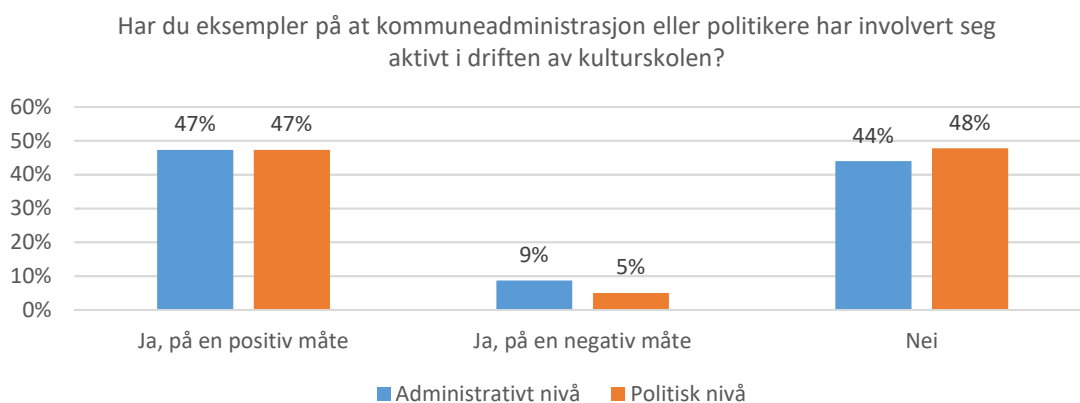
Hvilke områder skal vi satse på. Skole, aldersgrenser, førskole, integrering... Slike ting. Best i Norge blir en slogan. Men vi ønsker ikke innblanding. Vi satser på folkehelse, for eksempel. Det er et tydelig retningsvalg, gjennom konkrete tiltak. Men så ønsker vi mest mulig frihet til å styre. Vi vil ikke ha politikere som blander seg inn i hverdagen. De skal si noe om økonomi, rammer, hvilke deler av aktiviteten som skal prioriteres. Men når de målene er lagt, er resten min oppgave.

I vår survey til rektorene i alle norske kulturskoler, spurte vi om hvordan de så på sitt samarbeid med kommunens administrative og politiske nivå. I hovedsak er dette samarbeidet, etter respondentenes svar å dømme, godt. Som Figur 37 under viser, svarte bare 12 % at slikt samarbeid med administrativt nivå i kommunen er svært eller litt utfordrende, mens 11 % svarte det samme om samarbeid med det politiske nivået.



Figur 37: Rektorenes vurdering av samarbeid med hhv. administrativt og politisk nivå i vertskommune. N=182.

Dette viser, slik vi tolker det, at alt ligger til rette for et mer planmessig og (gjensidig) forpliktende samarbeid mellom kulturskolene og skoleeier. Nå kan man selvfølgelig hevde at det er nettopp fraværet av føringer og pålegg som gjør at samarbeidet i så stor grad rapporteres å være uproblematisk. Dette er imidlertid ikke vårt inntrykk etter å ha snakket med partene i casekommunene vi besøkte. Som vist over, etterlyser ofte rektorene mer forpliktende engasjement; de mener i mange tilfeller at tydelige rammer er greit, når det da samtidig forplikter eierne mer enn i dag. Et oppfølgingsspørsmål i rektorsurveyen peker også i den retningen. Der spurte vi nemlig: Har du eksempler på at kommuneadministrasjonen eller politikere har involvert seg aktivt i driften av kulturskolen i din kommune?



Figur 38: Rektors vurdering av kommunens involvering i driften. N=183

Som vi ser har både administrasjon og politikere involvert seg i nær 50 % av alle kommuner, men da på en, etter rektors vurdering, positiv måte. Bare hhv. 9 og 5 % har opplevd negative involveringer. Rektorene har dermed liten grunn til å være bekymret for negativ innblanding fra kommunens administrasjon eller politikere, tvert imot. Dette understreker poenget med at mange rektorer har et ønske om engasjement og involvering, heller enn å føle egen frihet til å styre

kulturskolen truet. I det åpne svarfeltet under spørsmålet om engasjement eller involvering fra kommunens administrasjon, utdyper flere sine svar: «Kulturskolen ligger under oppvekst og vi kommer tydelig frem i oppveksts sine styringsdokumenter. Er godt fornøyd med involveringen til administrasjonen». En annen skriver at «Kommunalsjef har vært aktivt med i å få vedtatt Rammeplanen i kommunen, og har involvert seg i regionalt utviklingsarbeid og i deltagelsen i Kulturskolerådets veiledningsprogram».

Også lokalpolitikere engasjerer seg, skal vi tro mange av kommentarene i det åpne svarfeltet, selv om dette, som vi drøftet over, ofte er på «festtale»-nivå. F.eks. skriver en av rektorene som deltok i surveyen: «Ikke involvert seg aktivt i driften, men har en veldig positiv holdning til kulturskolen». En annen skriver: «Skoleier er lite delaktig i kulturskolen, og vi lever litt vårt eget liv. Men alle er glad i kulturskolen!» Og en tredje: «Det finnes enkeltpolitikere som er opptatt av kulturskolen, heldigvis. Men det blir stort sett på ad-hoc basis». Disse kommentarene er nok ganske dekkende for hvordan det er mange steder. Men det er ikke bare slik. Flere rektorer har kommentarer som synliggjør ulike positive, konkrete inngripener fra politisk hold. F.eks. sier en at: «Politikerne medvirket til at nøkkeltallet for undervisningstid økte, selv om det ikke lå inne i rådmannens innstilling». En annen sier: «Politikerne er positive til drift av kulturskolen, og har selv initiert budsjettøkninger når ventelistene har vært store, eller det skal satses på f.eks. elever med spesielle behov». Som vi ser er det ofte det å øke bevilgningen til kulturskolen, eller det å hindre kutt i tilskudd slike inngripener dreier seg om.

6.2.2 Betydningen av etatsplassering

Som vist i Figur 27, i kapittel 4.6, sorterer kulturskolen administrativt i hovedsak under kultur- eller oppvekstetaten. Nærmere bestemt er 44 % av kulturskolene ifølge rektorsurveyen lagt til kulturetaten, mens 31 % ligger under oppvekstetaten. 18 % ligger under en sammenslått oppvekst- og kulturetat. Vi var i forrige kapittel inne på hvilken rolle lokale rammevilkår og kulturer spiller for kulturskoledrift. Kommunens administrasjon og politikere er del av dette samspillet. Også disse to aktørgruppene fremmer og er bærere av kulturer, på godt og vondt. En rimelig antagelse er at kulturskolen dermed vil kunne være preget av hvilke administrative og politiske kulturer den legges inn under, i første rekke om den skal forholde seg til hhv. en utdanningsetat eller kulturetat, og politikere med særskilt interesse for utdanning og oppvekst eller kultur, f.eks. i kommunale politiske utvalg. Denne hypotesen går med andre ord ut på at plassering i kommunal etat også medfører særegne praksiser, nettverk og arenaer for styring og oppfølging.

Antagelsen bekreftes langt på vei av det empiriske materialet. Her finner vi flere vitnesbyrd som tyder på at kulturskolens plassering i det kommunale systemet kan være avgjørende for kulturskolens profil. I flere av intervjuene kommer det f.eks. fram at etatssjefen ikke bare er kulturskolerektors nærmeste overordnede, men også en leder det er svært produktivt å ha et godt forhold til. Skal man få gjort noe, må samarbeidet mellom disse to nivåene og aktørene fungere. I følge flere av informantene kan kulturskoler lettere få til slike fruktbare samarbeid dersom de sorterer under kulturetaten, og har rektorer med en selvforståelse preget av kulturfeltet mer enn skoleverket. På samme måte vil rektorer med interesse for, og tilhørighet til skolefeltet, under oppvekstetaten kanskje finne lettere sammen med sin nærmeste overordnede, under slagordet «like barn leker best». Et eksempel som illustrerer dette er hentet fra en stor kulturskole på Østlandet. Her forteller både rektor og etatssjef om hvordan kulturskolen kan og bør inngå i en større tenking rundt kulturfeltet lokalt.

Vi snakker om kulturtilbudene vi har og ser dem i sammenheng. Kulturskolen vil også bli en del av det. For eksempel at fritidsklubben flytter til biblioteket, tenke flere nærmiljøarenaer. Kultur og miljø og byutviklingsetaten jobber med metoder for områderetta tiltak, med fokus på barnefattigdom og utenforskap. Foreløpig er ikke kulturskolen med. Men det er den veien vi må gå.

Det kan dermed synes som at kulturskoler som ligger under kulturetaten blir mer bevisst sin rolle som *kultur*institusjon, med andre nettverk og satsingsområder. En rektor uttrykker dette i et av surveyens åpne svarfelt, der man kan lese: «Skolen har fått vesentlig mer oppmerksomhet fra kulturetaten enn tidligere utdanningsetaten. Kulturskolen er nå største avdeling i en liten etat, mens vi tidligere var *en* skole sammen med 175 andre skoler i utdanningsetaten». I en annen kulturskole, i en mellomstor by, sier rektor:

Rektor: Vi ligger under kulturetaten.

Forsker: Er det en god organisering?

Rektor: Ja, det gir slagkraft til kultur som fagområde. Det kan ha noe å si i for å nå ut til skolene. Det er en fordel når det gjelder å nå kulturfeltet. Litt både og. Det er lite samordning i skolesektoren. Hver skole sitt prosjekt. Og vi har ingen «skolesjef». Vi har heller ingen arenaer der kulturskolerektor og øvrige rektorer er sammen, med mindre det kalles spesielt inn. Jeg jobber ganske tett med rektor i samme bygg, men vi har ingen felles prosjekt.

På samme måte forteller andre rektorer om et godt forhold til oppvekstetaten. I en kommune berodde et særskilt tett og godt samarbeid mellom kulturskoler og grunnskoler, barnehager og SFO, ifølge kulturskolerektor, på at kulturskolen administrativt lå under oppvekstetaten. En slik plassering førte nemlig med seg at rektoren f.eks. deltok på ledermøter sammen med rektorer og styre i nettopp grunnskolen, barnehage og SFO. Dette styrket i sin tur nettverk, fagfokus og i neste omgang tverrfaglige samarbeid. Det kan dermed se ut som at kulturskolens plassering under oppvekst/oppøring økte sjansen for felles arenaer for planlegging, problemløsning og ideutveksling. Et annet viktig poeng her var dessuten at en plassering innenfor oppvekst åpnet for organisering og rammefaktorer som ga muligheter for andre kunstfagdidaktiske valg. En virksomhet under oppvekst åpner f.eks. for en tverrseksjonell og interdisiplinær praksis, mens en plassering under kultur holder den kunstfagdidaktiske virksomheten i et mer disiplinfokusert opplæringsparadigme.

Resultatene her er likevel ikke entydige. Flere skoleledere fortalte i intervjuene våre at de samarbeider godt på tvers av etatsskiller, uavhengig av tilknytning. Som f.eks. en i en by i Midt-Norge, der kommunen hadde hatt fokus på samarbeid med kulturskolen i sine lederavtaler over mange år, og hvor rektor i kulturskolen kunne fortelle om godt samarbeid mellom skoler og kulturskolen. Her deltok kulturskolerektor på grunnskolens rektormøter, og følte at kulturskolen var på linje med skolene. Dette til tross for at kulturskolen i denne kommunen sorterte under kulturetaten. Rektor kunne videre fortelle om et tett direkte samarbeid mot flere enkeltskoler, bla. med stillinger delt mellom grunnskolen og kulturskolen under mottoet: «skolen er kulturskolen, kulturskolen er skolen».

6.3 Lokalt samarbeid: gevinster og barrierer

I kapittel 4.7 redegjør vi for kulturskolens viktigste lokale samarbeidspartnere. Et sentralt punkt i kunnskapsgrunnlagets mandat er å skaffe kunnskap om hvilket bidrag kulturskolene gir til kommunens øvrige kulturelle virksomhet. I lys av dette punktet, er det interessant å se nærmere på hva slike samarbeid innebærer. Dette spørsmålet er knyttet nært opp til kulturskolen som lokal utviklingsaktør, og åpner for en rekke påfølgende spørsmål: Hvordan ønsker kommunene som eiere

at kulturskolene skal bidra til kommunal utvikling? Hvordan kan den inngå i kommunens totale servicetilbud? Finnes det grenser for hva kulturskolen skal være, og for hvem? Og hvordan er kulturskolene rustet for eller egnet til å svare på en slik ambisjon? Hvordan ligger det til rette for utvikling og innovasjon i kulturskolen som organisasjon? Spørsmålet henger videre sammen med en diskusjon rundt kulturskolens innhold og tilbud, særlig knyttet til diskusjonen om dette innholdet skal utvides. Det følger dermed opp diskusjonen om dybde kontra bredde som vi har diskutert tidligere. Det henger videre sammen med kulturskolens ambisjon om å ta rollen som et lokalt ressurscenter, noe vi diskuterer nærmere i et påfølgende kapittel.

De aller fleste kulturskolerektorer oppgir at de samarbeider lokalt med ulike kommunale aktører og/eller med andre frivillige aktører (hhv. 86 % og 85 %, jf. Figur 32). Et mindretall (40 %) samarbeider med andre offentlige aktører. Som vist i kapittel 5, er de viktigste kategoriene samarbeidspartnere som nevnes oppvekst- og skolesektoren, inkludert andre kulturskoler, helse og omsorgssektoren og andre kommunale aktører som f.eks. bibliotek, museum og fritidsklubber, Den norske kirken, frivillig kultursektor, samt private kulturtilbud, kulturinstitusjoner og næringsliv.

I rektorsurveyen følges dette spørsmålet opp med en mulighet for å svare utfyllende på hvilke erfaringer rektorene har med slike samarbeid. Først bes respondentene om å beskrive generelle positive effekter fra slike samarbeid. Mange respondenter har benyttet muligheten til å skrive inn kommentarer om dette. De positive effektene kan i hovedsak deles inn i fem hovedkategorier:

- 1) Bedre omdømme. Man bygger omdømme sammen. Herunder nevnes dessuten flere andre beslektede effekter av samarbeid, som at det er med å legitimere kulturskolen lokalt, trygge dens stilling eller forankre den i folks bevissthet, osv. Som en skriver: «Kulturskolen vert godt forankra i kommunen, og kan ikkje lett byggast ned».
- 2) Økt kvalitet på kulturskolens tilbud, f.eks. gjennom å møte ny eller annen kompetanse.
- 3) Økt synlighet, og fører til at man når bredt ut. Samarbeid oppfattes som en effektiv rekrutteringsarena.
- 4) Tilgang til flere og nye profileringsarenaer. Her tenker mange på muligheten samarbeid gir til å vise fram kulturskolens kunstneriske produksjon til et annet publikum enn skolens tradisjonelle arenaer (foreldrekonserter nevnes) gir.
- 5) Positivt for kulturskolens ansatte og arbeidsmiljø. Det gir grunnlag for større stillingshjemler, flere stillinger, og gjør det lettere å skaffe folk med god og/eller riktig kompetanse. Slike samarbeid gir lærerne mulighet til å virke som utøvere, noe svært mange etterspør, men som ikke alltid er like lett å etterkomme innenfor kulturskolens ordinære rammer og ressurser. Det gir dermed, som *en* skriver, «bedre arbeidsmiljø, økt stabilitet, mindre gjennomtrekk». En annen side av de økonomiske fordelene ved samarbeid, er at risikoen i store (og gjerne prestisjefylte) produksjoner reduseres ved at flere er med å dele utgiftene.

Rektorsurveyen inneholder også beskrivelser av erfaringer med og vurderinger av samarbeid med noen kategorier samarbeidspartnere som barnehager, skolen, SFO og «andre offentlige instanser». Svært mange legger vekt på den gode effekten samarbeid mellom kulturskolen og barnehage har for rekruttering til kulturskolen. Under følger noen eksempler på slike kommentarer:

Positivt fordi vi «oppdrar» nye elever, publikum og søkere.

Vi deler lærerkrefter. Positivt fordi det oppstår kommunikasjon og kunnskapsutveksling.

Får tidlig kontakt med barna, fremmer interessen for kunst og kultur

Gir unger og foreldre kjennskap til kulturskolen i ung alder, og er et rekrutteringstiltak for oss.

Samarbeid med barnehager beskrives altså som vellykket på flere måter. For det første at det kan gi generell kompetanseheving og kunnskapsutveksling. For det andre at barnehager kan være et godt utgangspunkt for formidling av kunst og en god scene for kulturskolens elever, som bidrar til å «oppdra» nye elever, publikum og søkere. Videre at samarbeidet gir kulturskolen en god omdømmeeffekt. Noen forteller at samarbeid er særlig viktig i barnehager med et flerkulturelt miljø, andre forteller om vellykkede samarbeid der også sykehjem e.l. trekkes med på en flott måte.

Videre ba vi respondentene i rektorsurveyen utype erfaringer, fordeler og ulemper med samarbeid med skoleverket. Også her melder mange respondenter om gode erfaringer og samarbeidsklima. Under følger et knippe kommentarer, som representerer ulike sider av samarbeid som vurderes som positive fra kulturskolehold:

Samarbeid med skolen er først og fremst knytta til konserter ute i skolene og for skolen i kulturhuset, i tillegg til UKM og lokal DKS. Samarbeidet er positivt, men krevende.

Kulturskolens lærere har musikkundervisning i grunnskolen. Dette gjør det lettere å rekruttere. Kulturskoleansatte arbeider i kombinasjonsstillinger kulturskole - skole, dvs. i undervisning i grunnskolen. Svært positivt - medfører at vi kan tilby større stillinger - et bedre integrert kulturskoletilbud.

Samarbeidet gir kvalitet i skulane sitt arbeid med bl.a. prosjekt som musikalar. Det gir kulturskulelærarane mulegheit til å utvide stillingane i periodar (vi har flest deltidstilsette) og det gir kulturskulen godt omdømme.

Store fordeler med undervisning på dagtid. Har noe sambruk av lokaler og utstyr. Har fortsatt en del å gå på når det gjelder samarbeidsprosjekt og bruk av kulturskolens elever i grunnskoleundervisninga.

Tett samarbeid med skoler fører til at flere grupper barn får oppleve å bli elev ved kulturskolen. En samarbeidsmodell utviklet ved en av byens grunnskoler førte til at skolen gikk fra å være en av skolene med lavest prosentandel elever i kulturskolen til å bli den skolen med høyest andel.

Ved at kulturskolen kan bruke skolens lokaler til undervisning kan kommunen tilby mange undervisningssteder over et stort geografisk område i byen, nært der elevene bor. I tillegg får man utnyttet kommunens lokaler. Ulempen er først og fremst at rommene ofte ikke er tilrettelagt kulturvirksomhet (akustikk, utforming etc.).

Flere trekker fram kulturskolens mulighet til å styrke grunnskolens tilbud innen estetiske fag ved å komme inn i skoletida. Det legges her vekt på at slike samarbeid har positive effekter for begge parter, gjennom at kulturskolen slik kan utvide stillingene for lærere i små deltidsstillinger. Generelt pekes det på at slike samarbeid krever forankring i begge skoleslag, og særlig et godt samarbeid mellom kulturskolerektor og grunnskolerektor. Dette er for øvrig en av grunnene til at flere av informantene i studien pekte på at etatsplassering i det kommunale systemet har betydning. Er kulturskolen plassert under oppvekstetaten, vil kulturskolerektoren ha en større mulighet til å utvikle gode relasjoner både til andre rektorer og annet pedagogisk fagpersonell i kommunen. Slike nettverk vet vi er verdifulle når krevende samarbeidsprosjekter skal planlegges og gjennomføres.

Som ledd i *Kulturloftet II*, innførte regjeringen Stoltenberg II fra høsten 2013 en gratis kulturskoletime for alle barn (jf. kapittel 1.1). Kommunene skulle med denne ordningen gi et gratis kulturskoletilbud til elevene på 1.-4. trinn, i tilknytning til skole og/eller SFO. Tilbudet ble avsluttet i forbindelse med at Solberg-regjeringen tok over i 2013. Kanskje har ordningen bidratt til økt

samarbeid mellom kulturskolen og SFO. I hvilken grad ordningen har bidratt til økt samarbeid kan vi ikke si sikkert, men mange respondenter melder om slike, velfungerende samarbeid. Vi tar med noen eksempler på slike kommentarer også:

Vi har gode erfaringer med å samarbeide med SFO. Mye av kulturskolens undervisning ligger i SFO-tiden til glede for spesielt foresatte.

Aktivitetstilbud fra kulturskolen i SFO tid har både fordeler og ulemper. Det blir tid borte fra SFO-aktiviteter som de arrangerer, men gjør det mulig for flere å få tid til å være med på kulturskolens aktiviteter.

Det gis et kulturskoletilbud i SFO - dette fungerer godt også som en rekrutteringsarena for kulturskolen. I tillegg får disse elevene et kvalitativt svært godt tilbud i SFO-tida gjennom dette tilbudet.

I kommentarene i rektorsurveyen om samarbeid med andre kommunale og offentlige instanser, nevnes mange av de samme effektene som for de andre samarbeidene. De handler blant annet om synliggjøring av kulturskolen, rekruttering, økte lærerstillinger. Her er noen eksempler:

Har hatt gode samarbeid med både bibliotek og kino. Dette fungerer bra, men har vore på prosjektbasis. Jobbar for tida godt i lag med helse- og omsorgsinstitusjonane.

Ungdomsklubben – utvikling av bandseminar. Dette er nytt og har funnet sted en gang - positivt og noe vi ønsker å bygge videre på.

Gode erfaringar med samarbeid med helseinstitusjonar m.a. knytt til seniorkor, konsertar, mm.

Samarbeidet gir kvalitet i helsetilbudet til pasientane. Det gir kulturskulelærarane mulegheit til å utvide stillingane i periodar (vi har flest deltidsstilsette) og det gir kulturskulen godt omdømme.

Mange respondenter i rektorsurveyen bidrar også med kommentarer om hva som er potensielle barrierer for samarbeid. Generelt, trekker mange fram at slike samarbeid er krevende å koordinere og administrere. Mange ansatte i kulturskolen, inkludert ledelsen, har små stillinger, og mangler dermed ressurser til å følge opp «krevende» eksterne samarbeidsprosjekter. «Små deltidsstillinger gjør at det er begrenset med ressurser til lærere for å følge opp/være med eleven på de ulike lokale arrangementene», skriver for eksempel en rektor. Dette henger videre sammen med begrenset tid. En annen skriver «Alltid for mye å gjøre». Det henger også sammen med manglende økonomiske ressurser, som svært mange nevner. «Den viktigste barrieren er økonomi. Både barnehager og helsesektoren ønsker å samarbeide mye mer, men trange budsjetter gjør det vanskelig å få til et kontinuerlig samarbeid med disse. Vi er avhengig av prosjektfinsiering 'utenfra'», lyder en kommentar.

Videre trekker flere informanter fram kulturforskjeller mellom kulturskolen og samarbeidspartnere. Dette kan både innebære forskjeller i prioriteringer eller målsettinger, og at kulturskolen opplever at partnere er «seg selv nok». En rektor nevner f.eks. «silotenking» i det offentlige som en barriere, og skriver, «Barrierene er manglende vilje til å tenke på tvers av 'siloene'/etatene i den kommunale strukturen». Det kan også innebære praktiske forhold, f.eks. misforhold mellom når samarbeidspartnere ønsker at kulturskolen skal delta i samarbeid og når kulturskolen har mulighet til å imøtekomme ønskene. En rektor skriver i kommentarfeltet:

Ofte kommer henvendelser fra lokalsamfunnet for sent i forhold til våre planer, og de kan ha urealistiske forventninger om hvor fleksible vi kan være. De tenker kanskje ikke alltid over at

kulturskolelærerne er på jobb når de stiller opp på kvelder/helger til andre tider enn de oftest underviser.

Slike misforhold kan f.eks. henge sammen med holdninger om at kultur er noe man ikke betaler for, ikke ses på som ordentlig jobb, heller er en hobby eller dugnadsvirksomhet, kanskje fordi det kan være vanskelig å helt klart definere hvem som er amatører og profesjonelle på kulturfeltet (se St.meld. nr. 8 (2007-2008)). Haukelien og Kleppe (2009: 58) peker på nettopp dette når de i sin forskning på *Den kulturelle skolesekken* skriver: «Profesjonalitet på kunstfeltet vurderes langt på veg på andre måter enn de man generelt bruker i arbeidslivet. Den anerkjennelsen ulike kunstnere har, avhenger i større grad av hvorvidt deres arbeider bedømmes som kvalitativt gode enn hvorvidt de er til på leve av rent økonomisk.» Det er f.eks. flere kulturskolelærere i vårt empiriske materiale som sier at de opplever at de har lavere status enn lærere i grunnskolen.

Det samarbeidet som flest kommentarer problematiserer, er samarbeidet grunnskolen. En beskriver samarbeid med skolen som et «godværsvennskap», altså et samarbeid som fungerer så lenge ingen vanskeligheter dukker opp. En forklaring på dette er den asymmetrien som følger med at grunnskolen på den ene siden er svært regulert av statlige normer og krav, samtidig som kulturskolen har få slike krav. Det gjør, som en rektor understreker i ett av våre intervju, at det er lett for kulturskolen å gå inn i samarbeid, men vanskeligere for grunnskolen å følge dette opp, uten at det må gå på grunnskolens premisser. Samtidig er det en rekke strukturelle forskjeller på de to skoleslagene som gjør samarbeid krevende. Særlig knyttet til kulturskolens praksis med mange enetimer. Selv om flere og flere kulturskolelærere er vant med å jobbe med større grupper, er det ikke gitt at alle har kompetanse til eller erfaring med klasseromsundervisning. For eksempel trekker enkelte lærere fram at integrasjon i grunnskolen vanskeliggjør spesialisering. En lærer setter dette helt på spissen i et intervju, og sier: «Vi er i kulturskolen fordi vi er glad i faget vårt, ikke for å spille triangel med skolebarn». Et annet strukturelt hinder er knyttet til kompetanse, og går på om f.eks. kunstnere uten pedagogisk utdanning skal kunne godkjennes som lærere innenfor en grunnskoleramme, slik de kan innenfor kulturskolen. Under følger noen kommentarer fra rektorsurveyen, som videre kaster lys på utfordringene med samarbeid kulturskole-grunnskole:

I skulane treffer ein mange potensielle kulturskuleelevar. Men rammene og systemforståelsen er til dels ulik og byr på utfordringar, sjølv om vi også her har spennande og delvis gode resultat. Opplever at samarbeid med grunnskule blir veldig institusjonalisert og på mange måtar fører til at foreldre føler seg «fritatt» i vidare samarbeidsprosessar.

Tidligere samarbeid om kulturskoletimen, men dette er avvirket. Nå er kulturskolelærere i noen grad brukt i forbindelse med den kulturelle skolesekken. Erfaringen er at kulturskolen er mer interessert i samarbeid med grunnskolen enn motsatt.

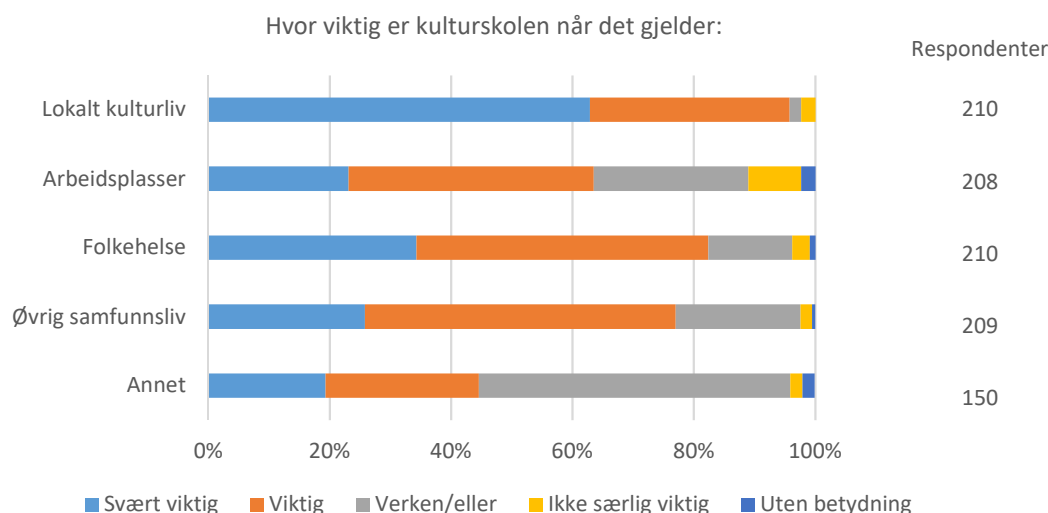
Kulturskolelærere har vanligvis ikke klasseromspedagogikk/didaktikk.

Kulturskolen kommer inn som en ny faktor i skolehverdagen. Ikke alle lærerne er begeistret for dette. Da virker vi «forstyrrende».

Avslutningsvis kan vi oppsummere med å si at det er langt flere kommentarer rundt positive sider ved kulturskolenes samarbeid med andre offentlige og kommunale instanser enn ved problematiske. Som nevnt over er trolig en forklaring til dette at kulturskolen med sin frie rolle, med få krav og føringer, står i en svært fleksibel posisjon for å inngå i ulike samarbeid. Siden mange kulturskoler har en utfordrende hverdag, med presset økonomi, en lærerstab med mange deltidsstillinger, rekrutteringsutfordringer osv. (jf. kap. 5), kan det tenkes at de søker slike samarbeid som del av en strategi for å styrke sin stilling. Dette kan også være en grunn til at de går inn i slike samarbeid med entusiasme og engasjement, til tross for at de, som beskrevet, kan være krevende.

6.3.1 Kommunenes vurdering av kulturskolens rolle i lokalsamfunnet

Vi har til nå sirklet mye rundt kulturskolens eget syn på hvilken rolle de mener de kan spille i lokalsamfunnet. Som vi har sett er ambisjonene høye, og kulturskolene mener de er viktige i lokalsamfunnet, selv om ambisjonsnivået ikke alltid gjenspeiles i praksis. Hva mener kulturskoleeierne om dette? Det skal vi se nærmere på i dette avsnittet som tar utgangspunkt i eiersurveyen. Der spurte vi: *Hvor viktig er kulturskolen når det gjelder lokalt kulturliv, arbeidsplasser, folkehelse, øvrig samfunnsliv og annet.*



Figur 39: Kulturskoleeiers vurdering av viktigheten av kulturskolen.

Som vi ser av figuren, er det særlig innen lokalt kulturliv skoleeierne mener kulturskolen er særlig viktig. Mer enn 60 % av de som svarte mener den er svært viktig for lokalt kulturliv, mens ytterligere 20 % mener den er viktig, altså til sammen nesten 95 %. Dersom vi slår sammen svaralternativene svært viktig og viktig, mener videre mer enn 60 % av eierne at kulturskolen også er viktig på andre lokalsamfunnsområder, som arbeidsplasser, folkehelse og øvrig samfunnsliv. Dette er høye tall, som tyder på at kulturskoleeierne generelt og i stor grad vurderer kulturskolen til å være viktig for lokalsamfunnet.

Vi ba rektorene utdype denne tematikken under spørsmålene: *På hvilken måte kulturskolen er viktig for din kommune?* og *Hvordan vil du totalt sett vurdere kommunens kulturskole? Beskriv positive og negative sider ved kommunens kulturskole.* Også her fikk respondentene mulighet til å utdype sine svar i åpne kommentarfelt. Dels Svarene viser at kommunale etatssjefer i det store og hele virker stolte av kulturskolen i sine kommuner. De kan sorteres i fem ulike kategorier: 1) Dannelse, 2) læringseffekt, 3) fritidstilbud, 4) kulturbærer i kommunen og 5) kommunens omdømme.

Eksempler på kommentarer som legger vekt på kulturskolens betydning for barn og unges generelle dannelse er:

Kulturskolen er en del av den kulturelle grunnmuren. Det gir barn mulighet til å utvikle kunstfaglig kompetanse og er en viktig referanseramme for og identitetsmarkør for barn og ungdom. Den bidrar til å fremme inkludering og integrering, samt øke rekruttering av utøvere til både amatørfeltet og profesjonelt nivå.

Kunsten formar identitet og aukar forståing for andres uttrykk. Arbeid med kunst utviklar fantasi og sansar, og som deltakarar i kulturelle fellesskap utviklar vi tryggleik og forståing for kva det vil seie å vere menneske, aleine og saman med andre.

Kultur er svært viktig. Kultur er «kamp». Og då er kulturskolen viktig.

Mange legger også vekt på læringseffekten kulturskolen gir. En skriver:

Kulturskolen er viktig fordi den gir barn og unge grundig basisopplæring ulike kunst- og kulturformer (musikk, scene, osv.). Opplæring i dette har en egenverdi, verdi for det enkelte barn og for alle som får anledning til å komme på konserter, forestillinger og ulike opptredener. Kulturskolen er viktig fordi den representerer et alternativ til idrett, fordi den tilbys på nesten alle grunnskolene i byen, og dermed er lett tilgjengelig for alle. I et folkehelse- og inkluderingsperspektiv er den også viktig - både for de som selv er utøvere, men også for alle som får lytte til/se på osv.

Som vi ser, er mange etatssjefer opptatt av at kulturskolen skal gi basisopplæring innen kunstfag. Men de er også opptatte av talentutvikling. Det er interessant at så mange bruker begrepene talentutvikling/talent, siden dette er et begrep Kulturskolerådets rammeplan ønsker å bevege seg bort fra og erstatte med fordypning (jf. tidligere diskusjoner i kapittel 3 og 5 rundt bredde og spissing).

Videre beskriver mange kulturskolens betydning som fritidstilbud til barn og unge:

Kulturskolen er en viktig arena for oppvekstmiljøet vårt. Både som en fin fritidsaktivitet, men også som en skole for de som ønsker å satse.

Kulturskolen er veldig viktig for å bidra til at de som vokser opp får et bredt tilbud av aktiviteter og ikke «bare» idrett. Oppvekstvilkårene er betydelig høyere for en kommune med et godt kulturskoletilbud. Skaper sammenheng for tilflyttede kunstnere og musikere. Barn/unge introduseres tidlig for alternative leveveier. Øker generell trivsel i all hverdag.

Kulturskolen betyr mye for oppvekstmiljø og trivsel - samfunnsmessig - men også på individnivå: opplevelse, erfaring, sosialisering og læring for det enkelte barn - kort sagt mestringsfølelse som stimuleres på mange nivå!

Også mange trekker fram kulturskolen som nav og kulturbærer i kommunen. Et par eksempler på slike innspill er:

Kulturskolen er et viktig fundament for hele det lokale kulturlivet, på alle plan. Kulturskolen er viktig for det profesjonelle kulturlivet, for det frivillige kulturlivet og for samfunnet og miljøet i et perspektiv der man ser på attraktivitet, tilflytning og rekruttering til stimulerende aktivitet i et folkehelseperspektiv.

Kulturskolen er sentrum for all kulturaktivitet i kommunen, inkludert det frivillige kulturlivet.

Til sist nevner mange kulturskolens betydning for kommunens omdømme, for å skape møteplasser, byliv, og profilering av byen. Noen eksempler på slike kommentarer er:

Kulturskolen er viktig for kommunens omdømme. Kulturskolen har de siste årene vært en av de viktigste omdømmebyggerne for kommunen.

Kulturskolen er en del av kommunens «sjel» og identitet. Den er med på å prege store og små anledninger i lokalsamfunnet!

Viktig for kommunens merkevarebygging. Optimaliserer barn og unges oppvekstforhold - gir røtter og økt tilhørighet.

Inntrykket fra kommentarfeltet i surveyen ble videre lang på vei bekreftet i casestudien. Langt de fleste vi snakket med i det kommunale apparatet, var svært positive til kulturskolen i kommunen. Det var interessant å høre hvordan den ene etatssjefen og kommunalsjefen etter den andre mente at sin kulturskole eller sin kulturskolerektor nok måtte være blant de beste i landet. Det skal sies at vi besøkte mange flotte kulturskoler og traff mange flinke rektorer, men det var nok også mye patriotisme vi møtte. Slike lokalpatriotiske utsagn indikerer kanskje like gjerne at mange kommunalt ansatte ikke nødvendigvis vet så mye om kulturskolefeltet, og dermed blir norgesmestre i egen kommune. Slike utsagn kan dessuten tolkes i lys av det Stavrum (2013) skriver om kulturens godhet, og barne- og ungdomskulturens doble godhet, og ses som uttrykk for at mange aktører og instanser syns det er vanskelig å kritisere et tilbud som kulturskolen. Dette er ikke noe som kommer kulturskolen til gode. Tvert imot vil den på linje med alle andre kommunale servicefunksjoner ha godt av konstruktiv kritikk.

Eiersurveyen har likevel noen kritiske røster. Blant de etatslederne som er kritiske til kulturskolens arbeid, trekker flere fram at kulturskolen framstår som konservativ, lukket og lite utviklingsorientert. Noen av kommentarene som peker på dette lyder:

Konservativt, autonomt fagmiljø. Svak ledelse. For få som nyter godt av tilbudet. Kulturskolen faller mellom to stoler når det gjelder arbeidstidsavtale og rammeverk. Lite innovasjonskraft. Har for liten forståelse for samfunnsoppdraget knyttet til barnefattigdom, lavterskel og utenforskap. Elitistisk.

Tendens til konservative holdninger som er vanskelig å bryte med.

Vanskelig å omstille seg fort nok i forhold til etterspørsel og trender. Henger sammen med faste ansettelse, arbeidstakerens rettigheter i det offentlige mv. Kunst kan være vanskelig å kombinere med faste ansettelse, jf. institusjonsteatrene.

Disse og liknende kommentarer peker på helt sentrale utfordringer i feltet som også kulturskolene selv er opptatt av og som diskuteres mange steder i dette kunnskapsgrunnlaget.

6.4 Kulturskolen som lokalt ressurscenter

Beskrivelse av kulturskolen som lokalt ressurscenter i Kulturskolerådets rammeplan er kanskje det klareste uttrykket for kulturskolens ambisjon om å være en lokal utviklingsaktør. Hvordan rammeplanen tolkes og eventuelt implementeres i kommunene varierer like mye som kulturskolene selv. Noen kulturskoler ønsker å være et «kulturelt nav i kommunen» som en rektor uttrykker det, altså et ressurscenter for det lokale kulturlivet, mens andre ønsker å være et ressurscenter for lokalt samfunnsliv generelt. Det samme gjelder for kulturskoleeierne, kommunene, som i noen tilfeller ser kulturskolen som en naturlig del av et avgrenset lokalt kulturfelt, og dermed som en ressurs eller nav for dette, og i andre tilfeller tenker at denne oppgaven kan utvides, slik at kulturskolen også kan inngå i et utvidet lokalt kretsløp av tjenester og oppgaveløsning, f.eks. knyttet opp mot NAV, helse- og omsorgssektoren, bekjempelse av utenforskap osv.

6.4.1 Ressurssenter i smal og vid forstand

Selv om det empiriske materialet bak dette kunnskapsgrunnlaget har mange eksempler på hvordan ressurscenterideen i dag virker helt integrert i kulturskolefeltet, både blant eierne og dens ansatte, forstås, implementeres, tilpasses og begrunnes ressurscenter forskjellig fra kommune til kommune. Det er fordi ressurscenterne er nært knyttet opp mot kulturskolenes øvrige målsettinger og driftspraksiser. Det er altså ikke slik at et ressurscenter i første rekke ses som noe som kulturskolene drifter i tillegg til å være kulturskoler. Ressurscenter er ikke noe kulturskolene *har*, det er noe de *er* eller *ønsker å være*.

Også i praksis fortolkes ressurscenterne i smal og vid forstand. I det første tilfellet, ses de i første rekke som en støtte for lokalt kulturliv. En informant forteller:

Vi skal være et ressurscenter på kultur. Det er det moderne uttrykket nå. Primært med tanke på opplæring. Og at vi har utstyr og kompetanse på utstyr, at vi kan få andre til å fungere. F.eks. en begravelse i forrige uke som trengte lydanlegg. Så skal vi være et ressurscenter for grunnskolen med vår kompetanse. Vi prøver å samarbeide med dem og med barnehagen. Vi supplerer nå grunnskolens undervisning med en god del prosenter. Vi har akkurat startet med valgfag *Sal og scene*. Vi vil at det skal være bra. Skolens sommerfest arrangeres felles med vårkonserten til kulturskolen, inn der skal vi være en ressurs. Det er ressurscenter tankegang. Vi bruker tid og penger på det. Vi skal serve kommunen, ikke bare de betalende elevene.

En annen sier:

Kulturskolen skal være en viktig del av kommunen. Jeg liker ordet *ressurscenter*. Vi blir pålagt å lage kulturplaner der vi skal definere kulturskolen. Og ordet ressurscenter kommer ofte opp. Jeg liker det. Vi skal gi undervisning, men også levere tjenester til samfunnet. Korps, kor. Andre som ikke direkte har med kulturskolen å gjøre men som er viktig. Jo mer man kan samle inn under dette taket jo sterkere er vi. ... Det er et uttrykt ønske fra kultursjefen at dette skal være et ressurscenter.

At kulturskolen kan bidra til å støtte opp under lokalt privat kulturliv er det flere av informantene som legger vekt på, ikke minst å bidra til korpsbevegelsen, som er svekket mange steder. En kulturskolerektor hevder at «Mange steder ville det ikke vært korps uten kulturskolen», noe som neppe er en dristig påstand. Samtidig advarer andre om at slik involvering og støtte kan gå for langt, som en avdelingsleder i en kommune vi besøkte: «Det er ikke kulturskolens jobb å holde liv i korpsbevegelsen, hvis det er noen andre områder barn og unge ønsker å utvikle sine kreative evner på». Her er vi tilbake til spørsmålet om det å satse på eksisterende tilbud, gjerne motivert av sterke lokale tradisjoner, kontra det å satse på mer populære tilbud. Spørsmålet om i hvilken grad kulturskolen skal gå inn og gi lokalt frivillig kulturliv i «kunstig åndedrett» er nemlig også et viktig kulturpolitisk spørsmål om kulturskolen skal forsøke å gi det barn, unge og deres foresatte til enhver tid ønsker, eller om man skal innta en mer tradisjonell, paternalistisk rolle (jf. Mangset og Hylland 2017), der man forsøker å gi målgruppen det de ikke selv visste de ville ha.

Men, mange av informantene vi intervjuet går også lengre i vyene for hva kulturskolen kan bidra med lokalt, enn kommunens kulturliv. De ønsker å utgjøre en forskjell og bidra inn i lokalsamfunnslivet også på områder der kulturskolen tradisjonelt ikke har hatt noen sentral rolle. Forebyggende arbeid mot utenforskap, tilbud for utsatte ungdomsgrupper, integreringsarbeid, opptredener på demensavdelingen ved det lokale sykehjemmet er eksempler på aktiviteter kulturskoler står for. En kultur- og oppvekstsjef i en mellomstor kommune forteller stolt om sin kulturskole:

Kulturskolen er et ressurscenter i kultur for barn og unge. Det er en oppgave de har tatt seg veldig godt av. De har f.eks. jobbet mye med flykninger – vi hadde et asylmottak her – om det var kulturskolens oppgave vet jeg ikke, men de gjorde en strålende oppgave. Og de har fått til integrering som jeg ikke er så sikker på at noen andre kunne greid.

En enhetsleder fra en annen kommune er svært positiv til kulturskolen som et ressurscenter, og ser en slik utvikling som en viktig del av det å tilpasse virksomheten til en mer omskiftelig verden, og bredde ut dens virksomhet til nye grupper brukere:

Det er åpenbart at kulturskolen kan være et ressurscenter for det fagområdet som kulturskolen jobber med, innenfor skole, SFO, demensgrupper og andre ting. Den må bli *mer* enn seg selv. Samtidig må de bli bedre til å fange opp de som faller utenfor. Pedagogikken må vris, de som ønsker det, må få lære seg å bli flinke, men kulturskolen må samtidig gå i retning av det man kan kalle workshop-pedagogikk, det vil si kortere kurs og samlinger, der det sosiale blir mer viktig.

Kultur- og oppvekstsjef i en annen kommune, der man tenker og ønsker å være et ressurscenter for kunst og kultur, ønsker noe liknende, men forteller samtidig om motstand i deler av feltet:

Vi har startet samarbeid internt i vårt etat, samarbeid med skoler og fritidsklubber, bibliotek osv., der kulturskolen får en større plass i disse virksomhetene. Musikkundervisning i fritidsklubbmiljøene. Det gir oppmerksomhet. I grunnskolen; her har det skjedd mye de siste to årene. Det var vanskelig før, fordi systemet, topplederne ikke gav sin aksept og var proteksjonistiske. De var skeptiske til hva kulturskolen driver med, livredde for alt som kan ta fokus bort fra det de er pålagt å drive med. Vi har latt samarbeidet ligge på laveste mulig nivå, men det har vært veldig populært og noe skolene har ønsket mer av. Så vi har begynt nedenfra og så har det blitt løfta opp.

Som vi så i kapitlet om samarbeid med grunnskolen, forteller flere informanter om en viss skepsis i grunnskolen mot å åpne for kulturskolen. Denne skepsisen er for øvrig godt beskrevet i forskningslitteraturen. For eksempel viser Jorun Spord Borgen (2014) en grunnleggende «asymmetri mellom det 'kunstneriske' og det 'pedagogiske'» i skoleverkets organisering og gjennomføring av Den kulturelle skolesekken. Med utgangspunkt i maktforholdet mellom skole og kulturliv, belyser Borgen hvordan de to sosiale feltene kan ha vidt forskjellige oppfatninger og praksiser for hva som skal vektlegges i formidlingen av kunst innenfor skolens rammer. Man kan anta at en liknende asymmetri gjør seg gjeldende i forholdet mellom kulturskolen og det øvrige skoleverket, og at dette er grunnen til at de to partene møter hverandre med en grad av gjensidig skepsis. Samtidig kan det tenkes at motsetningene dempes med tiden. En undersøkelse av DKS i Buskerud (Heian et. al. 2016), viser at selv om DKS i liten grad integreres i undervisningen, er det forholdsvis stor grad av forståelse mellom de to posisjonene kunst og pedagogikk når det kommer til *praktisk* samarbeid mellom DKS og skolene. Skolene er positive til innholdet i DKS-tilbudet og måten DKS Buskerud forholder seg til skolens læringsmål i sin programmering. Dette er eksempel på at DKS kan tilpasse kunstproduksjonene til skolenes pedagogiske formål. I studien understreker skolene at det ikke nødvendigvis er ønskelig å at kunstproduksjonene skal inngå i den pedagogiske virksomheten fordi kunsten ofte bare skal få være nettopp det; kunst. Dette kan tolkes som at pedagogene også har åpnet seg i motsatt retning; for kunstnerens posisjon. Denne gjensidige tilpasningen og åpenheten for hverandres perspektiver kan ses som et resultat av 15 år med DKS i disse skolene.

På tross av utfordringer i møte mellom kultur- og grunnskolen, ønsker mange på kulturskolehold å få mer innpass i grunnskolen, og mener blant annet at de kan fungere som et ressurscenter for kunst- og kulturfag der.

Selv om det empiriske materialet er rikt på eksempler på kulturskoler som mener de er ressurscenter i vid forstand, tyder det samme materialet, og kanskje særlig rektor- og eiersurveyen samtidig på at det er innenfor rammene av ressurscenter i smal forstand at det meste av kulturskolens aktivitet faktisk foregår. Typisk, forteller mange om at de har ambisjoner om å samarbeide med samarbeidspartnere utenfor det man vil tenke på som kulturskolens primære virkefelt, f.eks. flyktningtjeneste, barnevern eller distriktpsikiatrisk senter. Men når vi ser systematisk på det samme materialet, er det først og fremst samarbeid med skolen, barnehager og lokalt kulturliv (i første rekke kor og korps) som oppgis som konkrete eksempler på samarbeid. Vi tror derfor at selv om det blir framstilt som om kulturskolen jobber veldig bredt, så er det en forholdsvis liten del av virksomheten som i realiteten er viet slikt samarbeid. Det er mer et mål man ønsker å nå, enn der kulturskolene er. Dette har trolig en (kultur)politisk forklaring. Gitt at det å være et ressurscenter i bred forstand har høy status, vil det gi gevinster dersom det skapes et inntrykk av at kulturskolen er et ressurscenter for hele lokalsamfunnet, ikke «bare» det lokale strykeorkesteret og korpset, eller inn mot DKS.

Å være et lokalt ressurscenter, som bidrar til å løse lokale samfunnsoppgaver i smal og vid forstand, kan både fungere som en begrunnelse for kulturskolen, forankre den lokalpolitisk, og gjøre den relevant på flere vis i lokalsamfunnet. Men ressurscenterideen kan i tillegg ha en pragmatisk begrunnelse. Det kan være en mulighet for kulturskolen til å styrke og utvide driften. Dette kan f.eks. være å fylle opp lærernes stillinger, dersom de får redusert disse (f.eks. som følge av redusert elevtall) eller etter rektors vurdering behøver noen flere prosenter. Da vil gjerne typiske arbeidsoppgaver være innhopp i grunnskole (som musikk lærere, musikkterapeuter e.l.), bidrag til helse/omsorgssektoren (spaserstokken/blåtimen e.l.), integreringsarbeid e.l. Ressurscenterplaner henger dermed også sammen med kulturskolens strukturelle utfordringer knyttet til deltidsstillinger, og ledelsens ønsker om å gi lærere mer jobb, eller kunne «sjonglere» med stillingsprosenter. Flere rektorer nevner dette spesifikt i surveyen, noe eksemplene under viser:

Samarbeid med skolen er en fordel for oss på den måten at det hjelper oss til å bli tatt alvorlig, og fordi det gir oss lettere innpass i elevenes hverdag, og vi blir synligere for dem.

Ressurscenterideen gjør det mulig å operere med større lærerstillinger. Og det gir litt lettere tilgang på kompetente pedagoger.

Det gir synlighet i lokalsamfunnet. Vi jobber alle sammen mot et felles mål, å fremme kulturelle uttrykk og at vi ønsker det beste for barna i kommunen. Vi bruker hverandres kompetanser og gjør hverandre gode. Når man er et lite lokalsamfunn er det flott å få hjelp fra andre til å gjennomføre arrangement og undervisning.

Ressurscenterideen kan også ses som tiltak for å legitimere en kulturskole som på mange måter er eksklusiv, i den forstand at brukerne er et lite mindretall fra høyt utdannede familier. En rektor poengterer dette, når hen uttaler at «politikkerne er ikke interessert i at de som ikke betaler ikke skal få noe», med henvisning til at selv om brukerne betaler kontingent, er kulturskolen også en offentlig tjeneste som finansieres av fellesskapet. Å utvide virksomheten slik at kulturskolens kompetanse og virksomhet kommer flere til gode, ses dermed som en måte å gjøre dette offentlige tilbudet mer relevant for flere.

6.4.2 Kulturskolens yttergrense

Hvor går yttergrensene for hva kulturskolen skal være, spurte vi innledningsvis i dette kapitlet. Svaret henger sammen med spørsmålet om hva en kulturskole kan eller bør være, og vil variere med

hvem man spør. Spørsmålet aktualiseres når det er snakk om kulturskolen som lokalt ressurscenter, særlig dersom man ser for seg et ressurscenter i vid forstand (jf. over). Et gjennomgående poeng i analysen er at kulturskolen opptatt av å være relevant i sin lokale kontekst. For å være det, vil mange skoler strekke seg langt. Kan det gå for langt, slik at kulturskolen går utover det den skal eller bør drive med? At mange kommuner mangler konkrete planer og mål for hva kulturskolen skal gjøre eller være, åpner et rom for autonomi, der kulturskolen selv definerer målet for og innholdet i driften. Dette kan på den ene siden føre til innovasjon, noe vi så flere steder i case-studien. Det kan samtidig ha noen potensielt problematiske sider. Flere kulturskoler vi besøkte, som hadde orientert seg mot utsatte grupper av ungdom, områder av kommunal/offentlig tjenesteyting som vanligvis er forbeholdt spesialiserte etater eller tilbud, illustrerer både slik innovasjon og de potensielle utfordringene den kan føre med seg.

Flere av lærerne vi intervjuet i case-studien vurderte selv at de var godt kompetente til å utføre oppgaver som fulgte kulturskolens rolle som lokalt ressurscenter. Det gjaldt også oppgaver som utenfor deres primærkompetanse, for eksempel å håndtere elever som på ulike vis faller utenfor skolesystemet og/eller har psykososiale utfordringer. Her understreket flere av lærerne at både deres kompetanse som kulturskolelærere og kulturskoleorganiseringsen i seg selv ga dem særlig gode forutsetninger for å bidra positivt. Særlig la de vekt på kulturskolens praksis med enetimer med relativt god tid til å dyrke elev-lærerrelasjonen, tillitsbaserte læringsforhold, løsere struktur enn grunnskolen osv. I en kulturskole på Østlandet fortalte flere lærere vi snakket med engasjert om dette. De formidlet bekymring for utviklingen i grunnskolen, som etter deres mening i stadig sterkere grad er preget av mål, testing, og karakterjag, og der enkelte elever faller helt utenfor på grunn av dette. Her mente de kulturskolen kunne bidra positivt, gjennom å være et fristed for nettopp disse elevene. På spørsmål om de mente de hadde tilstrekkelig kompetanse for slike oppgaver, og om ikke elever med særskilte behov heller burde få hjelp fra personer med særlig kompetanse, svarte lærerne at de ikke mente dette var noe problem. Tvert om var de opptatt av at de kunne tilby det de omtalte som en «ufarlig» arena, uten den stigmatiseringen som kan følge det å benytte seg av det spesialiserte offentlige hjelpeapparatet. De var likeledes opptatt av den fleksibiliteten og lave terskelen inn som de mente de representerte. I denne kommunen var friheten for kulturskolelærerne stor, og de oppfattet helt klart at deres tanker om å være en ressurs inn i grunnskolen hadde legitimitet og forankring i ledelsen. I intervju fortalte de f.eks.:

Lærere: Men det med ressurscenter, det er vi mer og mer. Vi er i en unik situasjon at vi kan bruke enkeltmennesker enn andre fritidstilbud. Det er gull verdt, det er veldig viktig å ta vare på, selv om man har en elev som ikke kan bli så god. ... De fleste lærer på forskjellige måter. Man må jobbe med de spesifikke tinga individuelt. Det er utfordring med fagplanene, der legges det opp til at man skal ha en utvikling. Vi har elever som har gått i mange år og som fortsatt på basic. Noen trenger å ha noen å prate med, og vil heller det enn å spille.

Forsker: Har dere kompetanse til det?

Lærere: Ja, *her* har vi det. De som har problemer med å sitte i en stor klassesituasjon, kan føle mestring i kulturskolen.

Bekymringen om en grunnskole som i stadig større grad er teoridrevet og orientert mot prestasjoner, med et omfattende måle- og testeregime, møtte vi for øvrig mange steder i casestudien. Vi tolker det som et utslag av at kulturskolen og lærerne der i stor grad er forvaltere av *praktisk* kunnskap og praktiskpedagogiske modeller, mer enn teoretiske, og derfor ser seg selv som et viktig supplement til teoridrevne basisfag.

Samtidig som flere lærere var optimistiske med tanke på hvilken rolle de kunne fylle som alternativ til tradisjonelt offentlig hjelpeapparat, møtte vi også lærere med erfaring fra slikt arbeid med mer nøkterne forhåpninger og erfaringer. I en av casekommunene, snakket vi med to musikkterapeuter,

med spesialistkompetanse knyttet til nettopp en slik type kulturskolevirksomhet. Her fikk vi høre sterke historier om dette arbeidet. De to musikkterapeutene var positive til kulturskolen som base for sitt arbeid, og understreket særlig at resultatene var gode som følge av et tett og tillitsfullt samarbeid med NAV, PPT, skolehelsetjenesten og barnevernet. De understreket betydningen av at kulturskolen i mye mindre grad enn andre offentlige institusjoner oppleves som stigmatiserende for sårbare brukergrupper som f.eks. innvandrerbarn og -ungdom eller barn og ungdom med problemer knyttet til psykisk helse og rus. I følge musikkterapeutene kan det tradisjonelle hjelpeapparatet ha et vel sterkt fokus på det syke framfor det som er friskt. En av dem sa, «Det er viktig at det skjer her [altså på kulturskolen]. Her er det friskt. Dette er et *frisk-hus*». Ifølge denne informanten var det med andre ord sentralt å ha aktiviteten på en arena som ikke tenkes på som et sykehus av noe slag. De holdt også fram kulturskolens raske responstid: «Vi håndterer henvendelsene med en gang. Man må ikke vente i ukesvis, som man hører om innen helsesektoren der det tar tre måneder å få en time i BUP. Her kan vi hanke dem inn i bandet med en gang». Og dessuten fellesskapet, som er institusjonalisert i gruppeundervisningen: «En helsesøster sendte en ungdom over hit, og hun sa 'det eneste jeg ikke kan skaffe henne er venner'. Men det kan vi. Når de kommer sammen på musikktreffet og vi har felles fokus på musikk; det er det friske i oss.»

Men til tross for tro på at kulturskolen har en viktig misjon i arbeidet med utsatte grupper, var disse to informantene likevel forsiktige med å overdrive resultatene av arbeidet. De var dessuten bevisste på at man måtte kjenne sine begrensninger i arbeidet med barn og ungdom med kompliserte utfordringer:

Ja, noe av dette er spesialistarbeid. Det er såpass omfattende vansker noen ganger. Omsorgssvikt, vold, rus i flere generasjoner. Ungdom i belasta miljøer og tiltrekker seg yngre miljøer, kommer med destruktiv atferd, er dårlige rollemodeller, og opererer i lukkede grupper. De ses på som sosiale avvik. Kulturskolen skal ikke redde dem, men få inn litt mer positiv aktivitet. Men, dette er noe det er viktig å ikke romantisere.

Det er viktig å understreke at også forskningslitteraturen er måteholden med tanke på de instrumentelle effektene av kulturskolens arbeid, det vil si troen på at undervisning i kunstfag fører til en rekke positive effekter på andre samfunnsområder enn de kunstfaglige. Som vi drøftet i det innledende teorigapitlet, tilbakeviser ledende forskere som Dartsch et. al. (2018) og Kuuse (2018) langt på vei det de kaller «transfer-effekter» av kunstfagsundervisning. Videre skriver Kuuse i sin forskning fra finsk kulturskole om kulturskolelærere som balanserer mellom å være sosialarbeidere og musikkklærere, uten å følte seg faglig kompetente til å være sosialarbeidere. Det var en «mission» som var tredd over dem, skriver Kuuse (2018). Her er imidlertid vårt empiriske materiale ikke egnet til å trekke endelige slutninger, og vi konstaterer at dette er ett område der det trengs ytterligere og mer spesifikk forskning.

I tillegg til prinsipielle og forskningsbaserte innvendinger mot kulturskolens utvidede ambisjoner, finner vi også et annet forbehold i vårt empiriske materiale. Det er knyttet til frykten for at en svært utvidet virksomhet, med fokus på kulturskolen som lokalt ressurscenter, skal gå utover dens kjernevirksomhet. Dette er et forbehold som i stor grad reflekterer balansegangen mellom bredde og fordypning, både med tanke på faglig innhold, målgrupper og organisering. Selv om mange av de vi snakket med hevdet at dette er en balansegang som håndteres på en god måte, vil andre peke på at det mer enn en balansegang er en spagat. «Vi har blitt beskyldt for at vi skal være alt», som en rektor vi har sitert tidligere uttrykker det. Selv om mange er for en tydeligere og mer omfattende breddetenking enn tidligere, ligger det å ivareta kulturskolens primæroppgaver som en klar og sterk grunntone i hele feltet. Den fremste primæroppgaven er å være en utdanningsinstitusjon for kunstfag. En kulturskolerektor fra Østlandet oppsummerer dette poenget godt:

Kulturskolen skal være en opplæringsinstitusjon for barn og unge, der de opplever mestring og utvikling. Innenfor de estetiske fagene. Det er primært det vi jobber for. Så blir det ofte snakk om at det skal være et supplerende tiltak eller som del av det totale opplæringsbildet som vi jobber mer og mer med. Det er spennende, dette ser vi også i rammeplanen, med bredde og ressurscenter. Men primært er det en opplæringsinstitusjon.

En rådmann i en kommune i Nord-Norge understreker på samme måte kulturskolens basisfunksjon:

Jeg ser for meg at kulturskolen kan åpnes enda mer enn i dag. Mot Den kulturelle skolesekken, Spaserstokken, Bæremeisen... At den blir et aktivum vi kan bruke i mange sammenhenger. At de trekker til seg flere og er mer i retning av det ungdommen er opptatt av. Samtidig må man ha noe basis i bunnen, altså. Slik at hvis du vil lære deg å spille et instrument, så må du søke på kulturskolen og få det tilbudet. Sånn må det også være i framtida.

Dette er en del av feltet der man finner spenninger mellom ulike syn og interesser. 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. Dette kan også være med på å forklare hvorfor det empiriske materialet er preget av et misforhold mellom retorikken rundt ressursentertanken og hva som faktisk er tilfelle. Vi så jo tidligere i kapitlet at selv om mange respondenter gir inntrykk av at kulturskolene er ressursentra i bred forstand, omfatter dette i praksis for det meste det lokale kulturfeltet, f.eks. korps- eller amatørteater virksomhet. Fortellinger om kulturskolen som lokal samfunnsutviklingsaktør vil slik sett mer være et uttrykk for hva man ønsker at kulturskolen skal være sikt, enn hva den er per i dag, kanskje med håp at slike beskrivelser i seg selv vil kunne ha en politisk effekt; at ønsket skal gå i oppfyllelse.

6.5 Oppsummering: Kultur for kulturskole

Dette kapitlet som tar for seg kulturskolen i en lokal og regional kontekst har vist at kulturskolene samarbeider med både offentlig og privat sektor, på lokalt, regionalt og nasjonalt plan. Hvem samarbeidspartnere er, hva samarbeidet består i og hvor omfattende det er, varierer imidlertid mye fra kommune til kommune. De fleste samarbeid foregår innenfor lokalt kulturliv, men også samarbeid med andre private og offentlige instanser, samt andre opplæringsinstitusjoner er utbredt. Samarbeid, særlig med grunnskolen beskrives ofte som spenningsfylt, men også som noe med utfylte potensial.

Om kulturskolen organisatorisk er plassert under skole/oppvekst eller kultur har betydning for hvilke samarbeid som inngås, men plasseringen er ikke nødvendigvis avgjørende. Samarbeid er ofte vel så avhengig av engasjerte ledere som driver utadrettet virksomhet for å skape samarbeid. Disse lederne er imidlertid avhengig av støtte fra ledere på kommunalt nivå, som f.eks. rådmenn, oppvekstsjef, skolesjef, kultursjef osv. Individuelle og relasjonelle forhold er med andre ord ofte vel så stor betydning som strukturelle. Det er mange eksempler på utbredt samarbeid både i store og små kommuner, og vi har ikke holdepunkter for å si at samarbeid henger sammen med kommunestørrelse.

Det er også stor variasjon mellom kommunene i hvilken grad kulturskolen prioriteres. Vi finner at kommuneøkonomi ofte har betydning for kommunenes prioritering av kulturskole, men ikke alltid. Vi kan grovt dele inn kommunene i to når det gjelder eierskapets visjoner for kulturskolen, men med mange varianter på en skala med to ytterpunkter. I den ene enden av skalaen finner vi kommuner der kulturskolen er løftet høyt, er synlige i kommunale planer og skjermes når budsjettammene blir trangere. Da profileres kulturskolen strategisk, både som mestringsarena,

inkluderingsarena, og er samtidig et utstillingsvindu utad. På motsatt ende av skalaen finner vi kommuner som mangler visjoner for hva kulturskolen skal være. Her er det liten bevissthet rundt kulturskolen, og kulturskolen nevnes ikke i kommunale delplaner. Der det ikke er politisk og administrativ støtte og engasjement, er det krevende å lede en kulturskole.

Tanken om at kulturskolen skal være et ressurscenter forstås i hovedsak på to måter. Den første og mest utbredte forståelsen og praksisen er at kulturskolen skal være et ressurscenter for lokalt kulturliv. Den andre varianten er mindre utbredt og mer ressurskrevende, og omfatter kulturskolen som samfunnsutviklingsaktør i en bredere forstand. Kulturskolerådets visjon om en kulturskole for alle er knyttet til kulturskolens rolle som ressurscenter i bred forstand.

7. På en armlengdes avstand. Statens engasjement og styringsmuligheter

I dette kapitlet ser vi nærmere på det vi definerer som makronivået i kulturskolefeltet. Vi vil særlig ta for oss kulturskolens legitimitet i kultur- og skolepolitisk sammenheng og statens engasjement og styringsmuligheter. Vi vil med andre ord se nærmere på hvordan kulturskolen forklares og forsvares, hvordan den er forankret politisk og administrativt på statlig nivå, samt hvilke muligheter staten har for å styre kulturskolen og i hvilken grad en slik styring er nødvendig eller ønskelig. Til grunn for diskusjonene ligger det faktum at kulturskolen i stor grad er delegert både kultur- og skolepolitisk til det kommunale forvaltningsnivået. Tilsynelatende virker det fylkeskommunale og statlige nivået å være nærmest fraværende i styringen av kulturskolen, for øvrig i sterk kontrast til hva som er tilfelle for skoleverket ellers. At staten kommer på banen i kulturskolepolitikken er trolig et av siktemålene med regjeringens kommende stortingsmelding for barne- og ungdomskultur, der kulturskolefeltet har en sentral plass. Det kan det være gode grunner til, som vi skal diskutere i det følgende.

7.1.1 Den kulturelle grunnmuren: kulturskolens visjoner og samfunnsoppgaver

Det er høye politiske forventninger til kulturskolenes rolle i samfunnet. Lengst går trolig Kulturutredningen fra 2014, som beskriver kulturskolene som en sentral del av den nasjonale «kulturelle grunnmuren», og en landsomfattende kulturell infrastruktur (NOU 2013:4). De høye forventningene støttes imidlertid *ikke* opp av formelle føringer i kulturskolepolitikken. Opplæringslovens §13-6 er, som før skrevet, lite forpliktende, og man må lete andre steder for å få en mer utfyllende beskrivelse av hva man dypest sett ønsker med kulturskolen, hva som er dens fulle samfunnsoppgaver. I Kulturutredningen 2014, kommer vi kanskje noe nærmere, der står det:

I en rapport fra Agderforskning framheves det at kulturskolene har utviklet seg organisk på ulike steder i landet, og at det derfor er vanskelig å peke på et klart definert samfunnsoppgaver for kulturskolen som institusjon. I den nasjonale rammeplanen for kulturskolene På vei til mangfold, som ble utarbeidet av Norsk kulturskoleråd i 2003, og i andre politikkdokumenter fra de siste par tiårene framheves fire typer mål eller forventninger til kulturskolen.

For det første pekes det på et dannelses mål om at kulturskolen skal bidra til utvikling av skapende evner og identitet hos elever. *For det andre* pekes det på et breddemål om at kulturskolen skal bidra til at alle barn skal få oppfylt sin rett til deltakelse i kunstnerisk virksomhet. Denne retten er nedfelt i FN's barnekonvensjon § 31 A og B. *For det tredje* pekes det på at kulturskolene skal bidra til at barn med særlige begavelser skal få mulighet til å utvikle sine kunstneriske talenter gjennom kulturskolene. *En fjerde* politisk forventning til kulturskolene, som har blitt fremmet siden Dugstadutvalgets utredning Musikkskolene, en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet fra 1989, er at de skal fungere som kulturfaglige ressursentre i det lokale skole- og kulturlivet. (NOU 2013:4: 257) (Vår kursivering)

Så langt vi har kunnet se, er de fire målene som beskrives, med referanse til Norsk kulturskoleråds rammeplan, langt på vei dekkende for hva som beskrives også i øvrige overordnede

politikkdokumenter for feltet, f.eks. stortingsmeldinger og -proposisjoner, over de siste tjue årene. Vi kjenner for øvrig igjen de ulike målene og rasjonalitetene fra andre deler av kunstfeltet. For eksempel beskriver vi i det innledende teorikapitlet hvordan forestillingen om kunstens godhet og kraft ses som en viktig bestanddel av dens formative funksjon i dannelsen av barn og unge (Bjørnsen 2009). Det samme gjelder for det rettighetsbaserte perspektivet på kunst- og kulturopplevelser, der kulturskolen ses som en arena for barn og unge for å utøve slik virksomhet som del av det brede organiserte fritidstilbudet i Norge.

Kulturskolen inngår selvsagt også i et mer spesialisert utdanningsløp for de med særskilt interesse innen kunstfag. De er, sagt på en annen måte, grunnskoler for kunstutdanningene i Norge, med de kunstpedagogiske grunnsyn disse høyere utdanningsinstitusjonene har. Der er de vellykkede og viktige supplement til grunnskolenes øvrige tilbud innen estetiske fag. Vellykkede, siden de fleste vurderer effekten av kulturskolen for kulturlivet som svært god. F.eks. står det på side 22-23 i *St.meld. nr. 39 (2002-2003) «Ei blot til Lyst» Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*, at: «Det er grunn til å anta at utviklingen av musikk- og kulturskolene er en av hovedårsakene til at Norge har god rekruttering til kulturlivet, særlig til ulike orkestre og musikkgrupper.» Og et viktig supplement, siden grunnskolen ikke gir nødvendig faglig forberedelse for høyere utdanning i utøvende og skapende fag. Det var i alle fall konklusjonen til det departementsopprettede Boysenutvalget, som i 1998 fikk i oppgave å utrede organiseringen av norsk musikkutdanning, bl.a. å vurdere om kommunens tilbud gjennom musikk- og kulturskoler kan samordnes med grunnskolenes opplæring (ibid.). Det samme sier kulturutredningen fra 2014, der man kan lese at: «Styrkingen av den kulturpolitiske satsingen på barn og unge gjennom lovfesting av kulturskoler og oppbyggingen av Den kulturelle skolesekken kan sies å ha gått hånd i hånd med en svekkelse av de estetiske fagene i grunnskolen.» (NOU 2013:4: 42) Også det fjerde uttalte politiske målet, om kulturskolen som lokalt ressurscenter, henger sammen med troen på kunsten og kulturens instrumentelle virkinger, omtalt i det innledende teorikapitlet. Her ses kulturskolene, som viktige kulturelle og kunstfaglige institusjoner, som egnet til å bidra i å løse samfunnsoppgaver utover det man umiddelbart tenker på. Dette er videre empirisk beskrevet i kapittel 5.

På statlig nivå, er i dag det departementale ansvaret for kulturskolen lagt til Kunnskapsdepartementet, med Utdanningsdirektoratet som en forlenget arm i faglige spørsmål. Vi har sett at Kulturutredningen fra 2014 diskuterte hvilket departement som de mente ideelt sett burde ha det overordnede ansvaret for kulturskolen, nemlig kulturdepartementet, og dermed med en naturlig forankring i Norsk kulturråd. Vi har videre tidligere beskrevet at kulturskolen nettopp har to likeverdige ben å stå på i mange saker, kultur og utdanning/pedagogikk/skole, og at det gjør begge disse departementene til relevante politiske og administrative overbygninger. Er plasseringen i Kunnskapsdepartementet og en eventuell strukturdebatt en aktuell problemstilling i dag, fem år etter kulturutredningen? Med andre ord, styrer staten i dag kulturskolen på best mulig måte?

7.1.2 Statlig styring

Agderforskning (Bjørnsen 2012) hevder i sin rapport at kulturskolens samfunnsoppdrag er utydelig, noe som kaller på en klarere og oppdatert politisk stillingtagen for hva kulturskolen skal være *i dag*. Det er f.eks. illustrerende at kulturskolen, som administrativt sorterer under Kunnskapsdepartementet, knapt nevnes i dårlige budsjettproposisjonene fra departementet i forbindelse med framleggningen statsbudsjettet (jf. Prop. 1 S (2016-2017 Kunnskapsdepartementet). Heller ikke i den nye stortingsmeldingen fra Kulturdepartementet, *Kulturens kraft — Kulturpolitikk for fremtida*, omtaler kulturskolen mer enn i generelle og overordnede vendinger (Meld. St. 8 (2018-2019)). Når lovteksten er generell og siste politikkdokumentet som spesifikt omtaler, og gir

føringer for, kulturskolen kom som del av de rødgrønne partienes Kulturløftet I (2004) og II (2009), blir mye av politikkkutformingene på feltet overlatt til praksisfeltet selv.

Mellom to stoler (og to departement)

Det er Kunnskapsdepartementet som har ansvar for kulturskolen i Norge. Departementet har i tillegg ansvaret for barnehager, grunnskolen, videregående opplæring, fagskoleutdanning, høyere utdanning og forskning, voksnes læring og kompetansepolitikk²⁹. Departementet regnes blant de tyngste i statsforvaltningen, med mange komplekse og krevende poster. Og, mye tyder på at kulturskolen lett blir glemt mellom alle disse tunge oppgavene. Samtidig fører plasseringen i Kunnskapsdepartementet med seg at andre relevante departement, fortrinnsvis Kulturdepartementet, heller ikke kan eller vil ta ansvar for kulturskolen. Det empiriske materialet, som omfatter intervju med sentrale informanter i KS, Norsk kulturskoleråd, Kulturrådet, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Utdanningsdirektoratet, tegner et tydelig bilde av et felt og et skoleslag som på mange måter faller mellom to stoler, der ingen riktig tar ansvar eller vet hvem som sitter med ansvaret for kulturskolen.

I arbeidet med kunnskapsgrunnlaget fikk vi ikke anledning til å intervju representanter for hverken Kunnskaps- eller Kulturdepartementet. Årsaken til det er at de to er ansvarlige departement for stortingsmeldingen grunnlaget skal inngå i, og derfor ikke ønsket å uttale seg. Vi vet altså ikke hvordan de to departementene konkret tenker rundt statens eierskap til kulturskolen, utover de politikkdokumentene vi tidligere har referert og analysert. Andre, derimot, hadde meninger om dette. En informant i Kulturrådet uttrykte for eksempel frustrasjon over det vedkommende opplevde som mangel på et overordnet, koordinerende ledd for kulturskolefeltet, med oversikt over organisasjoner, institusjoner, utviklinger etc. som foregår her. Mangelen på dette, mente hen, fører til uklare institusjonelle forventninger, som igjen fører til manglende legitimitet. Også andre informanter vi snakket med uttrykte det samme.

Det er nærliggende å tenke at et slikt koordineringsansvar var lagt til det ansvarlige departementets underliggende direktorat, som er Utdanningsdirektoratet. De har i dag parallelle koordineringsoppgaver knyttet til barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Koordinering av kulturskolefeltet er imidlertid et ansvar Utdanningsdirektoratet i dag ikke har. Tvert om, virker kulturskolen i liten grad å være del av direktoratets bevissthetshorisont. Et illustrerende eksempel på det fikk vi da vi intervjuet en representant for Utdanningsdirektoratet, som vi fikk anbefalt som relevant av direktoratet selv. I intervjuet var hen overbevist om at kulturskolen hører hjemme under Kulturdepartementet. I starten av intervjuet trodde derfor informanten at vi som forskere hadde ringt feil. Man kan innvende at direktoratet utfører de oppgavene som Kunnskapsdepartementet tildeler dem gjennom årlige oppdrags- og tildelingsbrev, og at de slik ikke kan holdes ansvarlig for manglende prioriteringer. Vi vil likevel argumentere for at de har et ansvar for å peke på misforhold og manglende prioriteringer ovenfor sine oppdragsgivere.

Informanten i Kulturrådet mente usikkerhet rundt hvem som har ansvar er særlig uheldig fordi feltet, slik hen så det, har sterke spenninger knyttet til synet på hva kunst og kultur skal eller bør være for barn og unge i henholdsvis kunstfeltet og skolefeltet. På samme måte som i diskursen rundt Den kulturelle skolesekken (DKS), er eierskapet konfliktfylt, noe informanten illustrerte med å vise til striden om grunnskolens ferdighetskrav ødelegger for kunst i skolen. I kunstfeltet eksisterer, etter

²⁹ www.regjeringen.no

informantens mening, en bekymring for at det ikke fins en arena der kunstnere er i møte med barn uten at det blir skole. Og videre:

Det er OK at kulturskolens ene oppdrag er håndverk – ferdighet – men det er kun *en* del av oppdraget. Barn og unge må få lov til å forske i den frie kunstverden. Å utforske sin egen feilbarlighet, sårbarhet, kritiske kapasitet og kritisk refleksjon. Kunst har en unik evne til å skolere barn i gode spørsmål. Å gjøre dem uavhengige, selvstendige, i stand til å stå i eget liv. Dette er også mål. Tilknytningen til kunnskapsdepartementet gjør at det blir en dikotomi mellom kunst og pedagogikk i kulturskolen, og forvaltningsnivået opprettholder dikotomien.

Dette er etter vår vurdering klassisk retorikk i kunstfeltet. Frykten for at instrumentelle målsettinger skal overskygge kunstens egenverdi, som informanten i Kulturrådet viser til, er noe som kommer fram i mange sammenhenger (jf. kapittel 3).

Siden departementet i så liten grad har prioritert å utarbeide en klar politikk for kulturskolen i Norge, har andre aktører i større grad kommet på banen. Intervjuer med KS og Norsk kulturskoleråd avdekker en felles interesse for å styrke kulturskolen som et lokalt ressurscenter for alle innbyggere, med sterke samarbeid med sentrale aktører i kommunene. I 2017 vedtok KS og Norsk kulturskoleråd en felles satsing med navn «Oppspill». Prosjektet hadde to hovedfokus: Kulturskole og kultur som interessepolitisk område. I intervjuet kommer det frem at KS har nedfelt en ambisjon om kulturskolen skal være et nav for helhetlig oppvekst, men de påpeker at de ikke har et ønske om definerte nasjonale mål i form av forskrifter, men heller et ønske om nasjonale ambisjoner for kulturskolen. Et av de ønskede resultatmålene i «Oppspill» er å sette kulturskolene som lokale og nasjonale kompetansemiljø på dagsorden, der to aktuelle tiltak er 1) å delta i implementering av ny rammeplan for kulturskolene i Norge gjennom veilederkorps, og 2) å jobbe aktivt opp mot aktuelle aktører for å drøfte og eventuelt avklare mulighetene for en tettere integrering av kulturskolens undervisning i ordinær skoletid.

Siden tidlig på 1990-tallet har det fra statlig hold vært bevilget et eget tilskudd til Norsk kulturskoleråd, til utvikling av musikk- og kulturskolene. Midlene har hatt som mål å styrke samarbeidet mellom grunnskolen og den kommunale musikkskolen, og mellom skolefritidsordningene og musikkskolen. Utviklingsmidlene kunne også benyttes til videreutvikling av musikk- og kulturskolene. Målet med denne tilskuddsordningen har vært å bidra til å utvikle musikk- og kulturskoletilbudet i kommunene gjennom å stimulere til aktivitet og utvikling av gode modeller for innhold, organisering og samarbeid lokalt (St.meld. nr. 39 (2002-2003)). I 2002 utgjorde tilskuddet 7,3 mill. kr (ibid.), mens i 2018 hadde tilskuddet økt til 22, 6 mill. kr. Som ledd i arbeidet har Kulturskolerådet etablert et eget veilederkorps, bygd etter mal av Utdanningsdirektoratets veilederkorps for bedring av læreprosessen i skolen. Formålet med veiledningen er, ifølge Kulturskolerådets nettsider, å bistå kulturskoleeier og kulturskolen med å etablere et kontinuerlig utviklingsarbeid knyttet til kulturskolen i kommunen i tråd med Rammeplan for kulturskolen³⁰. I 2018 gjennomførte Kulturskolerådet f.eks. opplæring av veilederteamet, noe som fortsetter i 2019, gjennom videre veiledning av nye kommuner som skal arbeide med implementering av rådets rammeplan. Kulturskolerådet har også utarbeidet en veiledning for lokalt rammeplanarbeid, i tråd med deres primære fokus på arbeid med rammeplanen, som blant annet fokuserer på kompetanseutvikling både innen kulturskoleledelse og blant skolens lærere.

I tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet i 2018, tildeles Norsk kulturskoleråd tre millioner kroner for implementering av rammeplanen, men altså uten sentrale føringer, f.eks. om at

³⁰ www.kulturskoleradet.no

kommuner skal innføre rammeplanen. Det eksisterer med andre ord ambisjoner, interessere og engasjement hos KS og Norsk kulturskoleråd, men det finnes ingen statlige forpliktelser, ingen formelle føringer om det samme. En nærliggende konklusjon er dermed at staten ved departementet til nå ikke har hatt noen ambisjoner nedfelt for kulturskolen. Datamaterialet indikerer at statens marginale rolle for styring av kulturskolen gjør at den faller utenfor de statlige tilsyn, ordninger og reguleringer som gjelder for barnehage, grunnskole og videregående skole. Som en konsekvens av dette, overtar interesseorganisasjoner statens ansvar når det gjelder å forvalte og kvalitetssikre et offentlig skoleslag. KS og Norsk kulturskoleråd, er dermed de tydeligste aktørene som påtar seg ansvar for kulturskole, for drift og utvikling, og det er rimelig å hevde at særlig Norsk kulturskoleråd har benyttet dette maktvakuemet til å ta rollen som et selvutnevnt «direktorat» for feltet.

Når det er sagt, er det ikke slik at Kulturskolerådets politiske agenda ikke har legitimitet på politisk nivå. Og de har i stor grad tatt et nødvendig ansvar for feltet, noe som også har medført at de har fått stadig flere oppgaver delegert fra departement og Utdanningsdirektoratet. De viktigste oppgavene i de senere årene er utvikling og implementering av rammeplan for kulturskolen og kompetanseutvikling i kulturskolen, som har stor legitimitet internt (bl.a. med et eget veilederkorps og ulike modeller med kulturskolelederutdanning). Dette startet alt i 1997, da departementet la enkelte oppgaver vedrørende kommunale musikk- og kulturskoler til tidligere Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag, jf. rundskriv F-31-97 (St.meld. nr. 39 (2002-2003)). I stortingsmeldingen «Ei blot til Lyst», står det videre:

Utdanningskontoret skulle blant annet bidra til å utvikle tilskuddsordningene og tilskuddsrutinene for å bidra til god måloppnåelse. Kontoret ble også tillagt ansvar for å utarbeide landsdekkende statistikker og rapporter og administrere ordningen med utviklingsmidler. I behandlingen av statsbudsjettet for 2003 ba komiteen om at utviklingsmidlene fra og med budsjettåret 2003 skulle overføres direkte til Norsk Kulturskoleråd.

Tilskuddet, som gis over Kunnskapsdepartementets *Kap. 225 post 71 Tilskudd til kunst- og kulturarbeid i opplæringa*, skal bidra til å finansiere drifta for tilskuddsmottakerne, som er kunst- og kulturorganisasjoner, mens målgruppen er elever og ansatte i kulturskolen og i grunnopplæringa i Norge. Norsk kulturskoleråd får gjennom dette statsstøtte, på grunnlag av søknad der de beskriver sine satsningsområder og sine planer for bruken av midlene. Implisitt betyr dette at Norsk kulturskoleråd får en sentral rolle i å bidra til utvikling av kulturskolene lokalt, men samtidig har de ikke noen myndighet i forhold til den enkelte kommune.

Mye av dette arbeidet får svært gode skussmål, og vurderes av de ulike aktørene i feltet til å være viktig og vellykket. Det kan likevel stilles spørsmål om Kulturskolerådet skal ha et slikt overordnet ansvar for mange av de viktigste oppgavene feltet er stilt ovenfor. Norsk kulturskoleråds manglende tilknytning til lærerutdanning og grunnskole, på kvalifiseringsplan, gjør f.eks. at rådet dermed står i fare for utilsiktet å skape eller vedlikeholde kulturelle og sosiale distinksjoner mellom kulturskole og grunnskole. Rent prinsipielt kan man også si det er uheldig at Kulturskolerådet har en så tett organisasjonsmessig kobling til praksisfeltet, når de er en så viktig premissleverandør for kulturskolens virksomhet ute i kommunene. Her ville en aktiv statlig, eller fylkeskommunal instans, som gjerne støttet seg faglig på Kulturskolerådets grundige arbeid, i sterkere grad ivareta behovet for å gi overordnede føringer, noe man kan anta f.eks. ville gi økt legitimitet, og dermed mer lokalpolitisk uttelling.

Andre aktører som Kulturrådet, Kulturtanken og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (NSKKO), har ingen mandat overfor kulturskolen i sine tildelingsbrev. NSKKO har ansvar for

grunnopplæringen, det vil si barnehage og grunnskole, samt for å styrke kunst- og kulturfag i lærerutdanning. De er også initiativtakere til et FoU-nettverk for musikk i lærerutdanning og for kunst og håndverk i lærerutdanningene. Kulturskolen er ikke del av NSKKOs portefølje, og det påpekes i intervju at det finnes et eget forskningsnettverk for kulturskole, som er åpen for interesserte. Intervjuet med Kulturrådet avdekker imidlertid en avstandtagen til kulturskolen, fordi de mener kulturskole svært tydelig er et skoleslag, hvor planutvikling, måltenkning og ferdighetstrening står i fokus. Dette fjerner kulturskolen fra kulturrådets primære interessefelt, som er det frie kunstlivet, lokal, kulturell grunnmur, og samarbeid mellom kulturaktører, bibliotek, barnehager og kunstnere på lokalt plan. Aktører på kultursiden synes slik å avvise kulturskolen på grunn av dens tilknytning til utdanning og skole, mens aktører på utdanningssiden på samme måte synes å avvise kulturskolen på grunn av dens profil som kulturaktør. Konsekvensene av dette er at bevilgningene over statsbudsjettet går direkte til Norsk kulturskoleråd, som er en interesseorganisasjon uten egen tilsynsrett og akkreditering, og som heller ikke selv er objekt for statlig tilsyn og kvalitetsvurdering, slik f.eks. NOKUT vurderer kvalitet i høyere utdanninger. Vi har også notert oss at kulturskolen, til forskjell fra barnehage, grunnskole og videregående skole, ikke er synlig på Utdanningsdirektoratets hjemmeside. En forklaring på at kulturskolen ikke er særlig synlig, f.eks. som en egen fane, er at fokuset i første rekke er på skoleslagene i det som formelt er definert som *Opplæringsløpet*, dvs. barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Men, kulturskolen er heller ikke synlig noe annet sted på nettsidene. De kunne f.eks. vært lagt sammen med SFO/AKS under overskriften *Annen opplæring*. Vi har tidligere nevnt informanten i Utdanningsdirektoratet som mente ansvaret for kulturskolen ligger under Kulturdepartementet. For oss virker dette symptomatisk for nasjonale myndigheters manglende vilje til å ta ansvar for kulturskolen. På statlig nivå havner dermed kulturskolen mellom kunnskap/utdanning og kultur/frivillighet, og har heller ikke politisk feste innenfor andre saksområder som kulturskolen samarbeider med, som f.eks. inkludering og familie.

7.1.3 Autonomi for enhver pris?

Som vi så i kapittel 5.2, ønsker en del kulturskoleledere seg sterkere styringssignaler fra de lokale eierne – kommunale politikere og administrasjon. Samtidig som de ønsker frihet til å utvikle egne organisasjoner med hensyn til faglig innhold og retning, ønsker de både et større og mer informert engasjement og klarere føringer på overordnet nivå. Kort sagt, de ønsker at kommunene skal ha klarere, og kanskje modigere, visjoner for kulturskolene deres. De er heller ikke fremmede for noen tøffere krav og forventninger i følge med disse visjonene. Hvordan stiller så kulturskole-Norge seg til en mer overordnet politikk eller styring på feltet? I hvilken grad ønsker de styringssignaler fra fylkeskommunen og staten? Og i hvilken grad kan fylkeskommunen og staten bidra med politiske virkemidler som gir heldige føringer for dette skoleslaget? Ønsker partene styring eller frihet – eller begge deler? Det er naturlig å stille disse spørsmålene både i lys av den sentrale rollen staten og fylkeskommunen spiller innenfor de andre skoleslagene som f.eks. grunnskole og videregående skole, og i lys av at det trolig er grenser for hva som er mulig eller hensiktsmessig for en kommune å bidra med av overordnede føringer. Vi tenker her særlig på det å utvikle nasjonale (eventuelt regionale) normer for kulturskoletilbudet, innen de områdene vi har diskutert til nå i rapporten: bemanning, tilbud, deltagelse og rekruttering, samarbeid med skole osv. I det følgende vil vi derfor diskutere behovet for og hensiktsmessigheten av slike nasjonale normer. Hva er fordelene og hva er ulempene med slike, sett fra ulike perspektiv?

Styring eller frihet? Kulturskolenes forhold til staten

Et tydelig funn i rektorsurveyen er at mange kulturskoleledere aktivt ser seg om etter ulike styringssignaler for sine virksomheter, faktisk i større grad enn det vi hadde forutsett. På spørsmål om hvilke nasjonale føringer og strategier som er styrende for deres kulturskoler, svarer 95 % Kulturskolerådets rammeplan. I tillegg svarer 34 % at stortingsmeldinger også er styrende, mens 20 % svarer at forskingsresultater er det. Det mener vi er overraskende høyt, og noe som kan tolkes som et uttrykk for et behov for noen *overordnede* signaler og rammer for virksomheten. Også det øvrige empiriske materialet, f.eks. intervjuene vi gjennomførte under case-studien, understøtter at mange aktører i kulturskolen ønsker seg en tydeligere politikk for hvordan kulturskolen skal møte sentrale og aktuelle utfordringer knyttet til tilbud (f.eks. den sentrale spenningsdimensjonen bredde/spissing), deltagelse (f.eks. den sentrale spenningsdimensjonen brukere/ikke-brukere) eller prising (f.eks. den sentrale spenningsdimensjonen makspris/kostnadsinndekning). Dette er utfordringer som kulturskolene i dag løser svært ulikt rundt om kring. Mangfoldet i kulturskole-Norge er stort, fra kommuner og kulturskoler med mange avdelinger, brede og omfattende tilbud innen et stort mangfold av kunstgreiner, eller som alene drifter eller deltar i store, internasjonale EU-prosjekter eller har andre omfattende internasjonale samarbeid, til de som knapt har tilbud. Som vi har sett i kapittel 5.1 og 5.2, har dette en klar sammenheng med lokale kulturelle og økonomiske forhold. I tillegg har, som vi har sett, slike forhold med både rektor og/eller etatssjefs kompetanse og kapasitet å gjøre, pluss disse aktørenes evne til å samarbeide med andre og å utvikle tilbud. Det som i noen grad har virket ensrettende er Kulturskolerådets arbeid med rammeplan og veiledning, men ikke på noen måte med samme kraft som det f.eks. en overordnet norm eller fagplan ville hatt, og som vi kjenner fra grunnskolen.

Selv om vi mener å se et ønske om tydeligere overordnede styringssignaler, gir ikke det empiriske materiale noe entydig signal om i hvilken grad nasjonale føringer i form av f.eks. nasjonale normer for prising, læreplan, minimumstilbud o.l. er ønskelig ute i kommunene. Tvert om, er det veldig delte meninger om i hvilken grad kulturskolen bør styres mer av slike nasjonale normer. En rådmann sier f.eks.: «Statlige føringer uten penger er vi vant til. At det kommer noen slike føringer og rammer er greit». Flere lærere vi snakket med mente også at mer detaljerte planer er et gode. En lærer i en kommune i Nord-Norge er f.eks. ikke redd slike planer:

Når jeg begynte, spurte jeg, fins det noe planer? Det var det ikke. Jeg savner at det på samme måte som i grunnskolen finnes planer. Det gjelder seriositeten til skoleslaget. Og være et verktøy for alle i kulturskolen. Vi sitter på hvert vårt nes og finner opp hvert vårt krutt. Vi samarbeider for lite. Felles planverk ville vært bra. Jeg ser at rammeplanen er et forsøk, men jeg ønsker noe mer konkret, selvfølgelig med lokale tilpasninger.

En kollega ved samme skole er enig. Nasjonale planer ville ikke gå ut over den lokale friheten, mente hen, og sa videre: «Frihet innenfor rammer, noen felles rammer. Jeg tror mange i hele landet har like utfordringer, og vi trenger noen felles knagger. Det ville løfte kulturskolen som en seriøs aktør.»

En rådmann er derimot skeptisk til hva slike planer eller normer kan utrette, hvis de mangler forståelse lokalt, og resonnerer som følger:

Som rådmann liker jeg ikke så veldig godt slike føringer. Jeg liker å få en pott med frie midler. Men noen ganger så er det faktisk sånn at hvis man skal ha et løft på et område, hvis man ønsker å styrke et område, så er jo føringer en måte regjeringen kan styre på. Men jeg mener at de samfunnene som ikke ser viktigheten av kultur, og av å ha et godt kulturtilbud, de har bare seg sjøl å takke. Det er min holdning. Hvis man mener at kultur er viktig, så må man vise det gjennom de prioriteringene man gjør i sin egen kommune. det nytter ikke å komme med nasjonale føringer hvis holdningen er at dette er bare tull å bruke penger på. Altså det må jo

ligge en genuin egenmotivasjon i bunn, og det gjelder jo alt, på alle områder. Så de kan gjerne lage lover og regler som sier at det der skal dere gjøre og dere skal bli gode på det, men det er jo ikke sånn det fungerer i virkeligheten. Så det går på holdningsendringer. Om man ikke syns kultur er viktig, så har man bare seg selv å takke, for da taper man i kampen om ungdom og arbeidskraft.

Skillelinjene går derfor i hovedsak mellom de som mener dette kan gi effekt i kommuner med dårlig tilbud, og de som er enige i det, men som likevel er redde for at minstenivået da blir standardnivået. En tredje gruppe er redd fattige kommuner uansett ikke kommer til å følge opp, fordi de i tøffe kommunale prioriteringer vil måtte velge f.eks. sykehjemsplasser over kulturskoletilbudet. En rådmann sier rett ut at et lovpålagt tilbud som kommer uten penger vil bli prioritert ned. Da vil man både kunne få et dårligere middelnivå, uten at de svake, som var de man ønsket å trekke opp, blir bedre. På et slikt grunnlag kan det være verdt å advare mot for sterk målstyring. Ser man disse argumentene i sammenheng, vil nasjonale normer kanskje skape et mer likt tilbud. Men ikke nødvendigvis i gjennomsnitt bedre enn hva som er tilfelle i dag. Bølgedalene, men og toppene, vil forsvinne og det totale nivået vil i verste fall kunne bli redusert.

Mange legger dessuten stor vekt på at lokal frihet til å kunne tilpasse seg til lokale forhold er viktig, og at eventuelle statlige krav uansett må åpne for lokalt særpreg. «Det er en fordel at man ikke har for rigide krav eller rammer», hevder f.eks. en rådmann vi intervjuet. Lokal frihet gir rom for lokale satsinger som hardingfele, komposisjon, fotokunst eller linedance, og bidrar til at kulturskolen lokalt oppleves som en mer relevant samfunnsaktør. En fare ved å innføre en nasjonal norm knyttet til et minimumstilbud, kan f.eks. være at de klassiske disiplinene, og dermed de ressurssterke brukerne vinner.

Problemstillingen knyttet til å være for eller imot nasjonale normer, eller andre mer eller mindre forpliktende føringer, henger videre sammen med problemstillingen om øremerkede midler. Mange kommuner ønsker ikke øremerking, de mener de har lite nok lokalt handlingsrom som det er. Dessuten har også staten i stadig større grad gått bort fra øremerking av midler til det kommunale feltet.

Spørsmålet om en nasjonal norm for kulturskolen bør for øvrig diskuteres i lys av den pågående debatten om generalistkommuneprinsippet. I kulturskolen i dag gjelder ikke noe krav om minimumstilbud. En norm ville være et steg i retning av en harmonisering av kulturskoletilbudet med andre offentlige kommunale tjenester. Samtidig ville man legge press på små kommuner, med utfordringer knyttet til små fagmiljø, svak rekruttering og elevgrunnlag, utfordringer med rekruttering av kompetente lærere osv., på samme måte som vi ser innenfor andre kommunale oppgaver, der man har nasjonale mål og krav.

7.2 Oppsummering: På en armlengdes avstand

Det er høye politiske forventninger til kulturskolenes rolle i samfunnet, og det er blitt vanlig å inkludere kulturskolen som en sentral del av det som Kulturutredningen fra 2014 beskriver som den nasjonale «kulturelle grunnmuren». De høye forventningene støttes imidlertid *ikke* opp av formelle føringer i kulturskolepolitikken. Utover en kort og lite forpliktende lovtekst i Utdanningslova finnes ingen institusjonelle rammer som nasjonale retningslinjer for kulturskolen, og det er heller ikke satt noen eksplisitte sentrale krav hvilke aktiviteter som forventes. Dette gir kommunen full frihet til å utvikle tilbudet slik de vil, og tilpasse tilbudet til lokale forhold.

På statlig nivå, er i dag det departementale ansvaret for kulturskolen lagt til Kunnskapsdepartementet, med Utdanningsdirektoratet som en forlenget arm i faglige spørsmål. Departementet regnes blant de tyngste i statsforvaltningen, med mange komplekse og krevende oppgaver. Og, mye tyder på at kulturskolen lett blir glemt mellom alle disse tunge oppgavene. Samtidig fører plasseringen i Kunnskapsdepartementet med seg at andre relevante departement, fortrinnsvis Kulturdepartementet, hverken kan eller vil ta ansvar for kulturskolen, noe mange mener ville være naturlig eller ønskelig. Vårt materiale tegner slik et tydelig bilde av et felt og et skoleslag som på mange måter faller mellom to stoler, der ingen riktig tar ansvar eller vet hvem som sitter med ansvaret for kulturskolen, noe som er uheldig. Vårt inntrykk er nemlig at kulturskole-Norge ønsker tydeligere styringssignaler og politikk fra statlig hold.

Selv om vi mener å se et ønske om tydeligere overordnede styringssignaler, gir ikke det empiriske materiale noe entydig signal om i hvilken grad nasjonale føringer i form av f.eks. nasjonale normer for prising, læreplan, minimumstilbud o.l. er ønskelig ute i kommunene. Skillelinjene går i hovedsak mellom de som mener dette kan gi effekt i kommuner med dårlig tilbud, og de som er enige i det, men som likevel er redde for at minstenivået da blir standardnivået. En tredje gruppe er redd fattige kommuner uansett ikke kommer til å følge slike krav opp i tøffe kommunale prioriteringer. Mange legger dessuten stor vekt på at lokal frihet til å kunne tilpasse seg til lokale forhold er viktig, og at eventuelle statlige krav uansett må åpne for lokalt særpreg.

Grovt sett kan altså diskusjonen om nasjonale normer oppsummeres med fire hovedsynspunkt:

1. Ville virke, men ville ødelegge noe av særpreget til kulturskolen som følge av redusert lokal frihet (f.eks. gjøre kulturskolen mer lik grunnskolen, mer «skolsk»).
2. Ville virke og lar seg kombinere med fortsatt lokal frihet.
3. Ville ikke virke, fordi fattige kommuner i valget mellom kulturskole og sykehjemsplasser ville tvinges til å bryte loven / ignorere normen.
4. Ville ikke virke etter intensjonen. En norm, tenkt som et minimumstilbud, ville lett bli et makstilbud. Kommunene med godt tilbud ville få insentiv til å skalere ned, kommuner med dårlig råd ville enten stagnere / stange opp mot minimumsnormen, eller som punkt 3 indikerer, ikke følge normen pga. krevende prioriteringer. Minimumstilbud ville dessuten kunne hindre tjenesteinnovasjon, og i verste fall sementere tradisjonelle eller utdaterte tilbud.

På et slikt grunnlag kan det være verdt å advare mot for sterk målstyring. Ser man disse argumentene i sammenheng, vil nasjonale normer kanskje skape et mer likt tilbud. Men ikke nødvendigvis i gjennomsnitt bedre enn hva som er tilfelle i dag. Bølgedalene, men og toppene, vil forsvinne og det totale nivået vil i verste fall kunne bli redusert.

8. Hovedfunn og konklusjoner

Denne rapporten utgjør et kunnskapsgrunnlag om kulturskolene i Norge. Den formidler kunnskap om hvilket tilbud kulturskolene gir i kommunene, hvordan arbeidet er organisert og finansiert, og hvilke målgrupper tilbudet er rettet inn mot. Videre gir rapporten kunnskap om hvilke utfordringer og muligheter kommunene står ovenfor på kulturskolefeltet, samt praksiser, muligheter og utfordringer knyttet til forholdet mellom kulturskolene og kommunenes øvrige kulturelle virksomhet.

Kunnskapsgrunnlaget er basert på et stort empirisk materiale innhentet ved hjelp av både kvantitative og kvalitative metoder. Det kvantitative materialet består både av spørreskjema-data og av registerdata. Spørreskjemadataene består av tre nettbaserte surveyer til 1) alle landets kulturskoler v/ rektor, 2) alle landets skoleiere, dvs. alle kommuner v/ ansvarlig etatssjef, og 3) elever og foresatte i 20 utvalgte norske kommuner. I tillegg er surveydata fra Ungdata brukt. Registerdataene omfatter data fra Brønnøysundregisteret, Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), Norsk kulturindeks og SSB. De kvalitative dataene omfatter for det første dybdeintervju med kulturskoleelever, -lærere, rektorer og andre relevante aktører i ti utvalgte norske kommuner/kulturskoler fra alle deler av landet. Intervjuene har foregått enkelt- og gruppevis og omfatter til sammen 134 informanter. Det er også gjennomført dokumentstudier basert på systematisk gjennomgang av tilgjengelig forskningslitteratur og politikkdokumenter med relevans for kulturskolefeltet.

I dette avsluttende kapitlet samler vi trådene fra de mange og rike empiriske beskrivelsene og analysene presentert i de foregående kapitlene. Vi har analysert kulturskolefeltet på tre nivå: mikro-, meso- og makronivå, og vi oppsummerer først våre hovedfunn for hvert av de tre nivåene. Deretter følger våre overordnede konklusjoner på tvers av disse nivåene, der dette komplekse og mangfoldige feltet ses i sin helhet.

8.1 Hovedfunn på mikronivået

Et hovedfunn i analysene på mikronivå er at variasjonen mellom kulturskolene i Norge er stor. Den lokale variasjonen gjelder både størrelse, organisering, økonomi, antall tilbud, andel brukere og fysisk tilholdssted. Denne variasjonen henger sammen med kulturskolenes autonome stilling og frihet til å utforme et tilbud som er tilpasset lokale behov. Samtidig som denne autonomien verdsettes blant kulturskolerektorene, er ønsket om tydeligere signaler både fra lokalt og nasjonalt hold, utbredt.

Selv om kulturskole-Norge er preget av et stort mangfold, har kulturskolene også mange fellestrekk. Nedenfor gis en oppsummering av kulturskolenes fellestrekk når det gjelder muligheter og utfordringer på mikronivå.

Tilbudet – hva og for hvem?

- Visjonen om en kulturskole for «alle» er godt kjent for de sentrale aktørene i kulturskolefeltet: kulturskolelærere, -rektorer, etatsledere og rådmenn. Hva informantene legger i begrepet alle kan imidlertid variere, men de er relativt samstemte i at kulturskolen i dag ikke når nok ut i bredden.

- Det er ulike oppfatninger og ulik bruk begrepene bredde, kjerne og fordypning. Aktivitetene kan foregå individuelt og i gruppe, uavhengig av om de er definert som bredde, kjerne eller fordypning,
- I hvilken grad tilbudene er lagt opp etter langsiktige planer for progresjon og utvikling for den enkelte elev – eller kortere, gjerne tverrfaglige prosjekter eller workshops – varierer. En viktig del av kulturskolens virksomhet er nettopp å balansere disse elementene, men knappe ressurser gjør at man mange steder må prioritere noe framfor noe annet når strategiene for arbeidet skal utformes. Ønsket om sterkere føringer i denne typen prioriteringer er relativt utbredt blant rektorene.
- Kulturskolen ses både som en utdanningsinstitusjon innen spesifikke kunstfag og som en allmenndannelsesarena, tilsvarende det delte synet som preger grunnskolen. En viktig forskjell mellom kulturskolen og grunnskolen er den tydelige, kunstfagsspesifikke spesialiseringen kulturskolen har. Dette betraktes ofte i lys av debatten om estetiske fags posisjon i grunnskolen, og blant våre informanter er meningene delte om kulturskolen bør ha en tydeligere oppgave enn før i estetisk opplæring.

Elevenes erfaringer:

- De aller fleste kulturskoleelevene trives og er godt fornøyd med tilbudet. De som ikke er fornøyde har som regel sluttet.
- De vanligste begrunnelsene elever har både for å begynne og for å fortsette i kulturskolen er (i ikke prioritert rekkefølge) at de
 - liker å spille musikk, synge, drive med teater, male og/eller skrive,
 - vil jobbe med kunstnerisk virksomhet når de blir voksne,
 - har gode kulturskolelærere,
 - foreldrene ønsker at de skal gå der og
 - at vennene går der.
- At kulturskolen legger til rette for sosiale fellesskap ser elevene på som viktig, uavhengig av om de vektlegger opplæring og utvikling av kunstneriske ferdigheter, kulturskolen som en fritidsarena eller primært som et sted for voksenkontakt.
- Nære, tillitsbaserte relasjoner mellom lærere og elever ses på som essensielt både for trivsel og kunstnerisk utvikling. Lærere som evner å inspirere, gi individuell tilpasset undervisning, legger opp til medbestemmelse og gir rom for kreativitet verdsettes.

Brukere og ikke-brukerne:

- I følge GSI er andelen norske barn som går i kulturskolen 13 % (2018/19-tall). De aller fleste (86 %) av disse er i grunnskolealder. Jenter er i flertall blant kulturskoleelevene i alle aldersgrupper (65 %).
- Andelen ikke-brukere er 87 %, og flertallet av disse er gutter. Tilsvarende har 85 % jentene og 90 % av guttene i Ungdata-undersøkelsen oppgitt de *ikke* var kulturskoleelever i 2017. Nærmere analyser av disse dataene viser at andelen ikke-brukere øker med alder og at elever med foreldre uten høyere utdanning er overrepresentert blant ikke-brukerne.
- I følge respondentene i vår brukersurvey (elever og foresatte) er for høyt prisnivå en viktig grunn til at mange ikke går på kulturskolen. Dette funnet støttes av tidligere forskning som viser at pris fører til ekskludering i kulturskolen, særlig blant de med aller lavest inntekter (Gustavsen og Hjelmbrække 2009). Samtidig oppgir kulturskolens brukere at betalingsviljen er relativt stor.

- Andre hindre for deltakelse kan være dårlig tilgjengelighet, lav verdsetting av kulturaktiviteter i enkelte samfunnsgrupper, ventelister, konkurranse med andre fritidstilbud, uhensiktsmessige undervisningstidspunkt og logistikkutfordringer.

Rekrutteringsarbeid og synlighet:

- Ni av ti kulturskoler oppgir at de arbeider strategisk med rekruttering av kulturskoleelever rettet inn mot bestemte kulturskoletilbud og/eller rettet mot spesifikke målgrupper.
- Tre hovedbegrunnelser for rekrutteringsarbeidet er
 - å hegne om spesifikke disipliner/tilbud,
 - balansere forholdet mellom tilbud og etterspørsel, og
 - å ivareta bredde og inkludering.
- Hvor vellykket rekrutteringsarbeidet har vært varierer ifølge rektorene, og er dessuten vanskelig å måle blant annet fordi strukturelle samfunnsfaktorer også spiller inn.
- Det er i liten grad bevissthet rundt, og systematisk arbeid med, markedsføring av kulturskolene. Dette kan henge sammen med manglende kapasitet til denne typen arbeid, men også at et økt antall brukere ville kreve økte økonomiske rammer som man kanskje ikke ville kunne få.

Forholdet mellom tilbud og etterspørsel:

- 75 % av venteliste plassene er knyttet til musikktilbudene.
- Ventelister på noen tilbud og overskudd i kapasitet på andre tilbud skaper ubalanse i forholdet mellom tilbud og etterspørsel. Dette henger også sammen med muligheten for å rekruttere og holde på kulturskolelærere.
- Balansen mellom tilbud og etterspørsel dreier seg blant annet om hvorvidt kulturskolen skal prioritere å få ned ventelistene eller opprette nye, populære tilbud; vektlegge bestemte målgrupper, og dermed bestemte typer tilbud, framfor andre; bygge tilbudet rundt frivillig organiserte kulturaktiviteter som korps eller kor eller gi tilbud som kan være et supplement til det lokale kulturlivet.
- Hvilke prioriteringer kulturskolen gjør, ser i mange tilfeller ut til å ha sammenheng med både økonomiske, politiske, administrative og kulturelle forhold.

Kompetanse og stillingsstruktur

- Kulturskolelærernes kompetanse varierer. Særlig gjelder dette den formelle kompetansen. Kompetansen er generelt høy, men store kommuner har høyere andel sysselsatte med kunstfaglig utdanningsbakgrunn enn mellomstore og små kommuner.
- I følge de fleste kulturskolerektorene (80 %) er de ansattes kompetanse godt tilpasset behovet i kulturskolene. Halvparten av de spurte mener tilgangen på kompetanse er god, men det ses på som krevende å finne en god balanse mellom lærere med spesialist- og generalistkompetanse.
- De fleste stillinger i kulturskolen er deltidsstillinger. 55 % av de ansatte i kulturskolen er kvinner. Blant ansatte i full stilling er menn i flertall (52 %). I deltidsstillinger er kvinner i flertall (56 %). Dette gjenspeiler kjønnsstrukturene arbeidslivet for øvrig, med tilhørende problematikker knyttet til blant annet økonomisk selvstendighet og forholdet mellom jobb og familie (jf. Nicolaisen og Bråten 2012).

- Kulturskolenes handlingsrom til å påvirke stillingsstrukturen varierer mellom kulturskolene og er avhengig av etterspørselen, samt demografiske og geografiske forhold, kommuneøkonomi og politiske prioriteringer.
- Mange kulturskolelærere driver kunstnerisk virksomhet ved siden av og ønsker selv deltidsstillinger. Andre ønsker seg høyere stillingsprosjenter, noe som kan medføre konkurranse blant lærerne.
- Kulturskolens undervisning ligger ofte på ettermiddagstid. Dette kan være en ulempe for kulturskolelærernes familieliv, og for å kunne utvikle profesjonsfelleskap blant lærerne/ledelsen i kulturskolen.
- Stillingsstrukturen kan ses i sammenheng med lokaliseringen av kulturskoletilbudet. Tre modeller for lokalisering av kulturskolen er
 - en sentralisert løsning med undervisning, møtevirksomhet og administrasjon i ett lokale,
 - en desentralisert løsning der kulturskolens aktiviteter er spredt på flere enheter, og
 - en mellomløsning med hovedbase for kulturskolen, og undervisningssteder spredt lokaler i kommunen.

Alle tre modeller kan ha fordeler og ulemper, men generelt ses felles møteplasser for de ansatte på som viktig. Kommuneøkonomi, hvilke lokaler som er tilgjengelig og egnet, geografisk struktur i kommunen er styrende for hvilken modell som gjelder.

Rektors rolle:

- Rektor er en nøkkelperson som på sitt beste både sørger for en god balanse mellom tilbud og etterspørsel, rekrutterer og beholder lærere med nødvendig kompetanse og administrerer den mer eller mindre kompliserte stillingsstrukturen. Samarbeid med andre lokale institusjoner og instanser, strategisk arbeid og samarbeid med administrativ ledelse i kommunen, samt kontakt med politisk nivå, inngår også i rektors arbeid.
- Rektor har ofte både formell kunnskapsfaglig kompetanse og formell pedagogiske kompetanse, og rundt halvparten har i tillegg formell lederkompetanse. Personlige egenskaper, som evne til strategisk tenkning, samarbeidsevner, engasjement og evne til å finne løsninger ses på som vel så viktig som den formelle kompetansen.
- Rektorene synes i overveiende grad å ha musikkfaglig bakgrunn.

8.2 Hovedfunn på mesonivået

Analysene på mesonivå handler om kulturskolen i en lokal og regional kontekst. Vår studie viser at kulturskolene samarbeider med både offentlig og privat sektor, på lokalt, regionalt og nasjonalt plan. Samtidig finner vi at det er store variasjoner fra kommune til kommune hvorvidt kulturskolen er i *aktive* samarbeid, og hvem de samarbeider med. Kulturskolens plassering i kommunestrukturen, i hovedsak om den ligger under skole/oppvekst eller kultur, har betydning for hvilke samarbeid som blir mulig. Sitter kulturskolerektor på rektormøter med kommunens øvrige skoleledelse, muliggjør det helt andre dialoger og samarbeider enn om kulturskolerektor ikke er del av skoleledelsen i kommunen. Men kulturskolens plassering i den kommunale organiseringen har ikke nødvendigvis noen *avgjørende* betydning for samarbeid. Et generelt inntrykk er at samarbeid ofte er avhengig av at man har ledere i kulturskolen som er engasjert og driver utadrettet virksomhet for å finne og skape samarbeidsarenaer. Samtidig er disse lederne avhengig av støtte fra ledere på kommunalt nivå, som f.eks. rådmenn, oppvekstsjef, skolesjefer, kultursjefer etc. Individuelle og relasjonelle forhold

er med andre ord ofte av vel så stor betydning som strukturelle. Vi har ikke holdepunkter for å si at det er en entydig sammenheng mellom kommunens størrelse og hvorvidt samarbeidsforholdene er gode.

I punktene nedenfor oppsummeres våre hovedfunn på mesonivå.

Kulturskolen og lokalsamfunnet:

- Kommuneøkonomi har ofte betydning for kommunenes prioritering av kulturskole, og følgelig ofte for kulturskolenes aktivitet og profil. Men kommuneøkonomi er ikke alltid avgjørende. Noen kulturskoler er flinke til å finne ekstern finansiering, eller skape stor aktivitet med beskjedne midler.
- Historiske og sosiokulturelle forhold påvirker innholdet i kulturskolen, slik at mange kulturskoler har et lokalt særpreg. På den ene siden ses det som positivt fordi det kan videreføre tradisjoner på stedet, på den andre siden kan det også virke hemmende for innovasjon og nytenking.

Kulturskolen som del av administrativt og politisk system:

- Kulturskolen har ofte et godt renomme lokalt og mange lokalpolitikere uttrykker både stolthet over, og engasjement for, kulturskolen. Imidlertid er dette engasjementet mange steder relativt overflatisk. Dette bunner dels i at få lokalpolitikere har interesse for kulturpolitikk, dels i manglende planverk og dermed oppmerksomhet i politiske organer.
- Styringen av kulturskolen lokalt er preget av mangelfulle politiske planer og planprosesser. Særlig mangler planene og planprosessene systematikk, målbare mål på kort og lang sikt, samt politisk og administrativ forankring. Styringen er dessuten preget av mangelfull oppfølging og evaluering.
- Få lokalpolitiske føringer gir på den ene siden stor grad av frihet til kulturskolen. Dette er en frihet mange setter pris på. Samtidig uttrykker mange ledere og lærere i kulturskolen at de ønsker seg tydeligere styringssignaler fra overordnet nivå. De ønsker ikke å detaljstyres, men kan godt tenke seg klarere krav og visjoner om prinsipielle forhold (f.eks. måltall for elever, samarbeid, satsingsområder osv.), og overordnet retning.

Lokalt samarbeid:

- Samarbeid mellom kulturskolen og andre lokale aktører er utbredt. De fleste slike samarbeid foregår innenfor lokalt kulturliv, dvs. med lokalt frivillig kulturliv, og samarbeid med kor, korps, orkester osv. er typisk. Men det er også eksempler på samarbeid med andre aktører, organisasjoner og institusjoner, som f.eks. kommunal omsorgssektor, statlige asylmottak o.l.
- Mange steder har kulturskolen et godt utbygd samarbeid med grunnskolen, barnehage, SFO og videregående skole. Samarbeidet med skoleverket er til tider fylt av spenninger. Mange legger likevel vekt på at slike samarbeid, særlig mellom kulturskole og grunnskole, har et stort potensial til å gi flere barn/unge tilgang til estetiske ferdigheter.
- Samarbeid med lokale og regionale aktører gir kulturskolene legitimitet, og kan i noen tilfeller gi økte rammer, f.eks. i form av større stillingsbrøker for enkelte lærere. Lokalt samarbeid kan også være en viktig del av kulturskolenes strategiske arbeid.
- Kulturskolenes samarbeidspartnere mener at kulturskolen gir mange verdier tilbake til samfunnet. Eksempler på slike verdier er generell kulturell dannelse/estetisk kompetanse, økt engasjement og lokalpatriotisme, samt en lokal positiv omdømmeeffekt. Flere

understreker, i tråd med Kulturutredningen fra 2014, at kulturskolen er en sentral del av den «kulturelle grunnmuren» lokalt.

Lokalt ressurscenter:

- Mange kulturskoler følger opp visjonen om kulturskolen som lokalt ressurscenter i Kulturskolerådets rammeplan. Denne ambisjonen knyttes tett til virksomhetenes samarbeid med lokale og regionale (og i noen enkelttilfeller, nasjonale) partnere.
- I dag er kulturskolen i hovedsak et ressurscenter for lokalt kulturliv, men i enkelte tilfeller tar den i tillegg rollen som en lokal samfunnsutviklingsaktør i mer generell forstand. Dette siste er i tråd med rammeplanens visjoner, men er ressurskrevende og kan i noen tilfeller ta fokus bort fra kulturskolens opplæringsfunksjon.

8.3 Hovedfunn på makronivået

Analysene på makronivå omhandler nasjonale føringer og hvilke konsekvenser disse får lokalt. Det nasjonale ansvaret for kulturskolen ligger til Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Men til forskjell fra skoleverket for øvrig, er ansvaret for kulturskolen, både kultur- og skolepolitisk, i stor grad delegert til det kommunale forvaltningsnivået. Samtidig er det høye politiske forventninger til kulturskolens rolle i samfunnet – den skal være en sentral del av den «kulturelle grunnmuren» (NOU 2013:4).

I punktene nedenfor oppsummeres våre hovedfunn på makronivå.

- Ingen statlig instans (departement eller direktorat) tar tydelig ansvar for kulturskolen. Den kan beskrives som et skoleslag som faller mellom to stoler, mellom Kunnskapsdepartementet – som prioriterer barnehagen, grunnskolen, videregående opplæring, fagskoler, universitet og de andre skoleslagene – og Kulturdepartementet som ikke er forpliktet eller ønsker å ta ansvar for kulturskolen.
- Kulturskolen er lite synlig i offentlige nasjonale dokumenter og tildelingsbrev, både innenfor Kunnskapsdepartementets og Kulturdepartementets portefølje. Dette gjelder for eksempel i Kunnskapsdepartementets årlige budsjettproposisjoner, på Utdanningsdirektoratets hjemmeside, i tildelingsbrev til universiteter og sentre, og i den siste kulturmeldinga til Stortinget, Meld. St. 8 (2018–2019) Kulturens kraft — Kulturpolitikk for framtida. Lovteksten i Opplæringsloven som omhandler kulturskolen er svært generell og forplikter verken med tanke på hva tilbudet skal inneholde, hvem som skal betjene skoleslaget, eller hvor og hvordan disse skal utdannes til akkurat en slik aktivitet.
- I praksis betyr det at strategiske utviklingsvalg og ansvar for viktige funksjoner som f.eks. kompetanseutvikling i hovedsak er delegert til Norsk kulturskoleråd.
- Kulturskolerektorer ser på Kulturskolerådets arbeid som viktig og nødvendig. En kritisk innvending til dette er at rådet oppfattes som de som har ansvar for kompetanseutvikling i kulturskolene, uten å være en akkreditert utdanningsinstitusjon.
- Kulturskolefeltet har videre behov for et overordnet, koordinerende ledd med oversikt over relevante organisasjoner, institusjoner og viktige endringstrekk.
- I Norsk kulturskoleråds nasjonale rammeplan for kulturskolene fra 2003 er det beskrevet fire mål for kulturskolen: Dannelsesmålet, breddemålet, målet om spissing og ressurscenter-

målet. Disse er også dekkende for beskrivelsene som finnes i de overordnede politikkdokumentene som omtaler kulturskolen de siste sju årene.

8.4 Konklusjoner på tvers av samfunnsnivåene

Inndelingen i de tre analytiske nivåene, mikro, meso og makro, kan være nyttig for å få systematisk oversikt over kulturskolefeltet i Norge. Men for å forstå hvilke sammenhenger og mekanismer som gjør seg gjeldende, er det også nødvendig å se funn på tvers av samfunnsnivåene. Nedenfor sammenfattes ti hovedkonklusjoner som går på tvers av – og binder sammen – de tre analytiske nivåene.

1) *Kulturskolen er ikke for alle.*

Til tross for visjonen om en kulturskole for alle går bare en liten andel av norske barn og unge på kulturskolen. Kulturskolen er dessuten preget av kjønnsulikhet. De fleste kulturskoleelever er jenter. Den typiske kulturskoleelev beskrives som et barn eller ungdom fra en ressurssterk familie med høyt utdannede og kulturinteresserte foreldre. Våre analyser av spørsmål om kulturskoledeltakelse i Ung-data støtter denne beskrivelsen – ungdommer med høyt utdannede foreldre er overrepresentert. Analyser i Ungdatamaterialet av forholdet mellom foreldrenes økonomi og kulturskoledeltakelse viser ingen signifikant sammenheng, men det øvrige materialet tyder på at pris er en sentral barriere for ikke-brukere. For brukerne synes betalingsvilligheten derimot å være relativt stor. For å få mer kunnskap om betydningen av sammenhenger mellom familieøkonomi og kulturbruk, trengs mer forskning.

2) *Kulturskolen er Norges best bevarte hemmelighet.*

Som sitatet fra en av informantene illustrerer, kulturskolen er ikke særlig synlig, verken i forvaltningen, befolkningen, i høyere utdanning (bortsett fra i utøvende musikkutdanning), eller i forskningen. Dette er en problemstilling som får helt konkrete og praktiske konsekvenser. Foreldre som ønsker informasjon om kulturskolen har ikke noen felles, kvalitetssikret nettportal for å få informasjonen de trenger. De er henvist til kommunene eller kulturskolenes egne portaler, som er lokalt utformet og ofte mangelfulle. De er dessuten nesten uten unntak på norsk. Minoritetsspråk glimrer med sitt fravær, noe som i seg selv er en barriere for deltagelse.

3) *Kulturskolen er både skole-, kultur- og fritidsaktivitet.*

Kulturskolefeltet er formet på bakgrunn av tre ulike samfunnsdiskurser knyttet til skole, kultur og fritid. Kulturskolen er en skole med kunst- og kulturfag, som trekker på pedagogiske og didaktiske tankemåter og praksiser fra skolefeltet. Den består også av kunstneriske og kulturfaglige tankemåter og praksiser fra kulturfeltet. I tillegg er kulturskolen *et sted å være* – et sted der barn og unge kan møte kunst og kunstnere på en relativt uforpliktende måte og inngå i sosiale fellesskap med andre mer eller mindre likesinnede.

At kulturskolen skal være en institusjon som både tilbyr utdanningsløp for fremtidige kunstnere og et sted der barn og unge mer eller mindre uforpliktende kan få mulighet til å utfolde seg kunstnerisk, ses ikke nødvendigvis på som motstridende mål i feltet. Utfordringen er at denne todelte modellen er kostbar. Ved mange kulturskoler må ressursene prioriteres enten i favør av talentene eller til breddeatsingen. Prioriteres talentene, går det ut over breddeatsingen, og omvendt. Spørsmålet om bredde og fordypning/talentutvikling bør også ses i sammenheng med ulike syn på organiseringen av tilbudene og hvilke pedagogiske innretninger de skal ha. Forenklet sagt finner vi på den ene siden verdsetting av individuell

undervisning, etter en mesterlære-modell der det legges opp til en flerårig læringskurve. På den andre siden finner vi verdsetting av tverrfaglig, mer tidsavgrenset og gruppebasert undervisning, uten de samme kravene til egeninnsats fra elever.

Mange steder gis det tilbud i både bredde, kjerne og fordypning, individuelt og i gruppe, med både langsiktige planer for progresjon og utvikling, og kortere, gjerne tverrfaglige, prosjekter eller workshops. En viktig del av kulturskolens virksomhet er nettopp å balansere disse elementene, men knappe ressurser gjør at man mange steder må gjøre vanskelige prioriteringer når strategiene for arbeidet framover skal utformes. I dette spørsmålet er mangelen på overordnede styringssignaler følbart. En tydeligere framtidig politikk vil kunne signalisere hva som forventes av kulturskolen, og om ikke annet føre til en informert diskusjon rundt problemstillingen om hva man skal satse på.

Forholdet mellom de to perspektivene – bredde og spissing i kulturskolen – er et eksempel på en klassisk spenning på kulturfeltet mellom smal, gjerne offentlig subsidiert, og bred, gjerne markedsbasert, kunst og kultur. Hvis det er kunstsynet til høyt utdannede og kulturinteresserte foreldre som verdsettes høyest, på samme måte som grunnskolen er bygd opp rundt verdiene til de med høy kulturell kapital, innebærer det i realiteten en reproduksjon av sosial ulikhet. Forskning om sosial ulikhet på andre områder generelt og på skolefeltet spesielt viser at utdanning reproducerer, både verdier, praksiser og hierarkier. Dersom det skal være et mål å imøtegå og aktivt endre dette, behøves et større mangfold blant lærere, ledere, utdanningsinstitusjoner og forskere i og for kulturskolen. Dette mangfoldet handler om ulike fag, tradisjoner og kunstfagdidaktisk grunnsyn, verdier og kulturell bakgrunn.

4) *Kulturskolene er preget av statisk organisering (og dynamisk etterspørsel).*

Kulturskolenes tilbud er statisk på den måten at organiseringen er bundet til stillingsstrukturer med faste stillinger, der en stor andel av kulturskolelærerne har sine spesialfelt med tilhørende profesjonsidentiteter. Det innebærer blant annet at en del av de ansattes syn ikke stemmer overens med visjonen om en kulturskole for alle, med fokus på breddeprogram og ressursentertankegang.

Å arbeide i retning av å nå disse målene innebærer at den enkelte kulturskole må finne måter å organisere og drive på som kan ivareta både bredde og fordypning/talentsatsing. Tilsvarende at den både skal være opplæringsinstitusjon, tilrettelegge for uforpliktende fritidsaktivitet og ha høy kunstfaglig, kunstnerisk og pedagogisk kvalitet. En annen problemstilling knyttet til spørsmålet om organisering, er i hvilken grad kulturskolen skal holde fast i de tradisjonelle tilbudene som kulturskolen selv har lang erfaring med, eller satse på å gi mer «tidsriktige» og populære tilbud, som oppleves som relevante for andre målgrupper enn de som ellers søker seg til kulturskolen. Samlet betyr det at kulturskolen i framtiden må gjøre prioriteringer som samtidig kan gå ut over kulturskolens tradisjonelle profil og egenart.

5) *Kulturskolene er preget av lokale forhold og tradisjoner.*

Tilbudet er som regel tilpasset lokale forutsetninger og rammevilkår. Mange er opptatt av å videreføre lokale tradisjoner. Det kan styrke kulturskolen, men også stå i veien for nytenkning og utvikling. Samtidig er slike lokale tilpasninger med på å gjøre kulturskolen relevant og aktuell for mange.

6) *Kulturskolene er svært ulike, men har ofte felles utfordringer.*

Kulturskolenes lokale egenart verdsettes høyt. Samtidig er aktørene i feltet samstemte i sine beskrivelser av utfordringer og muligheter. Dette henger dels sammen med at barn og unges oppvekst i det store og hele preges av de samme sosiale strukturene og kulturelle

strømningene, relativt uavhengig av geografi. De felles utfordringene og mulighetene kan også ses i sammenheng med strukturer i kulturarbeidslivet generelt, og mer spesielt i hvordan arbeidsmarkedet for kulturskolelærere fungerer. I tillegg har arbeidet som Norsk kulturskoleråd har drevet over mange år, gitt felles forståelser av hva som skal være kulturskolens mål, og hvilke utfordringer de møter på veien dit. I fravær av en tydelig statlig aktør, har feltet konsolidert seg, mye på Norsk kulturskoleråds og det samlede norske rektorkollegiet innenfor kulturskolen, som rådet sitter svært tett på, sine premisser.

7) *Kulturskolen er preget av sin nære fortid som musikk-skole.*

Dersom man skal rive seg løs fra denne arven, er det behov for en tydeligere kunnskaps- og kulturpolitisk styring for å utvikle strukturene i flerkunsthaglige retninger. Dette vil kunne bidra til å ivareta kunnskapsutviklingen og profesjonsfellesskapene i de ulike fagene i kulturskolen. Blant annet handler dette om å tydeliggjøre kulturskolen som yrkesfelt i alle kunstfaglige utdanninger, og eksplisitt forvente kulturskoleorientert forskning fra fagfelt som visuelle kunstfag, dans, drama/teater, sirkus og film/mediefag. Rektors sentrale og relativt autonome rolle i kulturskolen tilsier at et avbøtende tiltak kan være å kvotere inn rektorer i kulturskolen med annen bakgrunn enn musikk.

8) *Kulturskolene ønsker autonomi – og mer politisk styring*

I kulturskolefeltet er det delte meninger rundt spørsmålet om kulturskolen bør styres av nasjonale normer for prising, læreplan, minimumstilbud o.l. På den ene siden vil dette føre til at kommunene i større grad forplikter seg til å prioritere kulturskolen. På den andre siden vil en norm om for eksempel minimumstilbud kunne føre til et dårligere tilbud i kommuner som i utgangspunktet ligger over dette nivået. Et første steg vil være å utvide forskriftsteksten i utdanningsloven til en mer forpliktende tekst, f.eks. med føringer knyttet til mål om andel brukere, som er det momentet vi vurderer som det viktigste.

Selv om våre analyser viser at det finnes smådriftsfordeler i små kommuner/kulturskoler, møter de i økende grad utfordringer knyttet til nedgang i elevtall og dermed mindre dynamikk i tilbudet og tilgang på lærere. Også kulturskolelærere ønsker fagfellesskap, og søker seg i mindre grad til små kommuner. Tilbud holdes i noen grad oppe av frilans-kunstnere med frivillige deltidsjobber. De kan gi god kvalitet i undervisningen, men man kan spørre om kulturskolen gjennom å være avhengig av denne typen arbeidskraft går glipp av en profesjonalisering som man ser ellers i offentlig sektor. Ofte er ikke dette problematisk, men det kan bli nødvendig å utrede hvordan slike utfordringer skal løses i distriktene.

9) *Kulturskolen mangler politisk styring*

Å finne balansen mellom styring og autonomi, som i praksis innebærer at det lokale handlingsrommet bør være stort nok til at kulturskolene skal kunne tilpasse seg sine omgivelser, er en forutsetning for kulturskolenes levedyktighet. Potensialet i å ta grep om det utnyttede rommet for styring av kulturskolen er stort. På departementalt plan handler det om å ta et klarere eierskap i kulturskolen, inkludert utdanning til og forskning om kulturskolen. For det første kan dette skje ved at departementet og underliggende direktorat gir tydeligere føringer for kommunens ansvar for å arbeide strategisk og målrettet med skoleslaget. For det andre at kommunene, i langt større grad enn i dag, blir pålagt å utøve aktiv styring gjennom langsiktige, forpliktende og målbare politisk forankrede planer.

Mangel på overordnet styring, og en aktiv delegering av ansvar til Norsk kulturskoleråd, har ført til at Kulturskolerådet både har fått og tatt en framtrædende rolle i utviklingen av feltet. At for eksempel ressursentertankegangen og visjonen om en kulturskole for alle er drevet fram av Kulturskolerådet, og ikke politikere og departement/direktorat, er ikke

uproblematisk. En politikk for feltet, som ikke er utarbeidet av Kulturskolerådet, men av Stortinget, vil kunne gi kulturskolens mandat og arbeid større legitimitet. Prinsipielt sett, og uten å ta stilling til Kulturskolerådets faglige kompetanse, praksis eller relevans, vil det være mer ryddig å plassere det statlige ansvaret for kulturskolen på departements- og direktoratnivå.

10) Kulturskolen er i en transformasjonsfase.

Samtidig som kulturskolen er preget av en statisk organisering, viser dette kunnskapsgrunnlaget at mange kulturskoler og kommuner er i ferd med å ta innover seg nye tider, både med sviktende rekruttering, endrede demografiske forutsetninger, og en vesentlig utvidelse av kulturskolens innhold og fokus. Slike endringer kommer dels som svar på, dels i tillegg til, en rekke andre utfordringer knyttet til teknologisk utvikling, endrede fritidsvaner med tid brukt skjermbasert aktivitet og økende konkurranse om barn og unges fritid.

Gjennom denne rapporten har vi flere ganger betegnet kulturskolefeltet som et felt i spagat eller et felt som prøver å ri to hester. En rektor forteller, med henvisning til spørsmålet om bredde vs. spissing, om det hen kaller kulturskolens «evige dilemma». Vår studie tyder på at feltet er preget av en rekke slike evige dilemmaer. I hvilken grad disse dilemmaene representerer gjensidig utelukkende dikotomier eller om det er mulig å få både i pose og sekk, er avhengig av ressurser og rammer, samt hvordan den enkelte kulturskole ser og makter å utnytte ulike muligheter for samarbeid, koordinering og utvikling. Dilemmaene vi har identifisert gjennom vårt arbeid kan oppsummeres i følgende, i noen grad overlappende, punkter:

- Mellom pedagogikkfelt, kunstfelt og fritid.
- Mellom oppvekstetat og kulturkontor
- Mellom kunstutdanning og ressurscenter
- Mellom (statisk) tilbud og (dynamisk) etterspørsel
- Mellom paternalisme, marked og myndiggjøring
- Mellom fordypning (talent) og bredde
- Mellom brukerbetaling og kommunal/offentlig støtte
- Mellom tradisjon og innovasjon
- Mellom ønsket om flere elever og ønsket om å kunne følge opp hver enkelt elev
- Mellom by og land, rike og fattige kommuner, god tilgang på lærere og elever og dårligere tilgang på disse.
- Mellom sentralisert og desentralisert organisering
- Mellom statlig styring og lokal autonomi
- Mellom økt rekruttering og individuell oppfølging
- Mellom å være ekskluderende og inkluderende

Norsk kulturskole trekkes ofte fram som en suksess, blant annet som en vesentlig del av forklaringen på norske kunstneres relativt store suksess internasjonalt, sett i forhold til landets beskjedne folketall. Også kulturskolene selv er opptatt av dette. De er stolte av tidligere kulturskoleelever ved deres kulturskole som for eksempel spiller med et kjent orkester, eller har slått gjennom med en internasjonal hit. Det foregår mye spennende utviklingsarbeid i norske kulturskoler, og de vet ofte selv godt hvor skoen trykker dersom de møter utfordringer. Vi vil avslutningsvis anbefale at staten lytter til kulturskolene selv, og legger vekt på deres planer og ønsker. Deres forslag til og implementering av rammeplan er et godt eksempel på at feltet selv jobber godt med de utfordringene og mulighetene som gjør seg gjeldende for norsk kulturskole. Samtidig har de vansker med å ta tak i noen grunnleggende utfordringer og problemstillinger, særlig knyttet til deltagelse. Dette er fordi det ligger strukturelle faktorer til hinder for mange av de mest nødvendige løsningene. Derfor bør politikerne på statlig nivå vise lederskap, og gi tydelige styringssignaler om veien videre. Et tydeligere

statlig engasjement vil gjøre kulturskolen bedre i stand til å være alt det som nå bare løst og uforpliktende ønskes: en sentral del av den kulturelle grunnmuren, en dannelsesarena for barn og unge, et alternativt skolerom, en viktig desentralisert kunstnerarbeidsplass, og den viktigste opplæringsarenaen for barn og ungdom innen kunstfag.

Referanser

- Aglen, G. S. og Karlsen, S. (2017). Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det? En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I: Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*, s. 157–184. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7 1/2018
- Allan, J. (2010). Arts and the inclusive imagination: Socially engaged arts practices and Sistema Scotland. *Journal of Social Inclusion*, 1 2/2010
- Alper, N. O. og Wassall, G. H. (2006). Artists' Careers and Their Labour Markets. I: Throsby, D. og Ginsburgh, V. A. (red.) *Handbook of the economics of art and culture*. Amsterdam: Elsevier.
- Angelo, E. (2002). *Musikkskolelæreres yrkeskompetanse : en oppgave om hvilke krav som stilles til musikkskolelæreres yrkeskompetanse : og hvordan faglærerutdanningen i musikk forbereder til å møte disse kravene*. Oslo, NMH/Musikkonservatoriet i Tromsø.
- Angelo, E. (2012a). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikkklærerstilling Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 15 1/2012a
- Angelo, E. (2012b). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*: Fagbokforlaget.
- Angelo, E. og Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Angelo, E. (2015). The music educator: Bridging performance, community and education—An instrumental teacher's professional understanding. *International Journal of Community Music*, 8 3/2015
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. *Acta Didactica Norge*, 10 2/2016
- Angelo, E. og Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I: Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ariès, P. (1980). *Barndommens historie. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, b. 452. Oslo: Gyldendal.
- Arnestad, G. (1989). *Kultur for regional utvikling. Kultursatsing i eit utkantfylke mot slutten av 1980-åra*. Sogndal: Vestlandsforskning.
- Atkinson, W. (2007). Beck, individualization and the death of class: a critique. *The British Journal of Sociology*, 58 3/2007
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Vedlegg til rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet vedrørende kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/16*. Oslo: NOVA.
- Bakken, A., Frøyland, L. R. og Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene? NOVA Rapport 3/16*. Oslo
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017. NOVA Rapport 8/18*. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten? NOVA Rapport 2/2019, 978-82-7894-690-9*. Oslo
- Balling, G. (2011). Det er i mødet, det sker. Om kulturpolitikk og kulturformidling med barn i centrum. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 14 1-2/2011
- Bamford, A. (2006). *The wow factor : global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011 : report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bang, H. (1998). *Organisasjonskultur i praksis : verktøy for kartlegging, utvikling og endring av organisasjonskultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E. B., Warde, A., Gayo-Cal, M. og Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.
- Berge, O. K. (2018). The Art of Foreign Policy: Aesthetics' Developmental Agency in Foreign Cultural Policy. I: Hylland, O. M. og Bjurström, E. (red.) *Aesthetics and Politics. A Nordic Perspective on How Cultural Policy Negotiates the Agency of Music and Arts.*, s. 137-165. London: Palgrave Macmillan.
- Bergheim, I. (1974). *Lærebøker i musikk for barneskolen : historisk oversikt over sang/musikkfagets utvikling, samt en orientering om bøker som har vært i bruk i undervisningen fra ca. 1860 til i dag. En analyse og vurdering av de aktuelle lærebøker i vår tid*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for, musikkvitenskap.
- Bergman, Å. og Lindgren, M. (2014). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7 3/2014
- Bille, T., Loyland, K. og Holm, A. (2017). Work for Passion or Money? Variations in Artists' Labor Supply. *KYKLOS*, 70 3/2017
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*: Verso Books.
- Bjøntegaard, B. J. (1999). *Klaverutdanning og klaverundervisning : fra utdanning til jobb i den kommunale musikkskolen*. NMH-publikasjoner (trykt utg.), b. 1999:1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian Cultural Policy: A Civilising Mission?* : Phd. ved Centre for Cultural Policy Studies, University of Warwick.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Prosjektrapport nr. 5/2012. Kristiansand: Agderforskning.
- Bjørnsrud, H. og Rønningen, A. (2017). Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen. I: Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blomgren, R. og Johannisson, J. (2014). Varför regional kulturpolitik? Legitimeringsberättelser i svenska regioner. *Soslogi idag*, 44 1/2014
- Borgen, J. S. (2001). *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel. Arbeidsnotat nr 43*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Borgen, J. S. (2003). *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl - kunst for de minste*. Arbeidsnotat nr 57. Oslo: Norsk kulturråd.
- Borgen, J. S. (2005). *Kunstaktiv ungdom på internett: evaluering av nettstedet www.Trafo.no*. Rapport 1/2005. Oslo: NIFU STEP.
- Borgen, J. S. (2014). Asymmetri mellom det "kunstneriske" og det "pedagogiske". Et dilemma i den kulturelle skolesekken. I: Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk-og kunstpedagogisk utdanning*, s. 93-104. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bouij, C. (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd : en studie i musklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan. .
- Bourdieu, P., Erben, M. og Passeron, J.-C. (1979). *Reproduction in Education, Society and Culture*.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler: det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm: Symposium.
- Bourdieu, P. (2000 [1993]). The Field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed. I: Johnson, R. (red.) *The Field of Cultural Production – Essays on Art and Literature*, s. 29-73 Cambridge: Polity Press.
- Brevik, J.-K. og Christophersen, C. (2013). *Den Kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet Fagbokforl.

- Brändström, S. og Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält : en studie om kommunal musikskola och musikleäroverutbildning*. Doctoral thesis, monograph. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bröske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole : ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I: Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*, s. 235-257. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Börjesson, M., Gustavsson, M. og Edling, M. (2012). *Konstens omvända ekonomi : tillgångar inom utbildningar och fält 1938-2008*. Göteborg: Daidalos.
- Cameron, K. S. og Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture : based on the competing values framework*. Third edition. utg. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Casacuberta, C. og Gandelman, N. (2012). Multiple job holding: the artist's labour supply approach. *Applied Economics*, 44 3/2012
- Clandinin, D. og Connelly, F. (1996). Teacher`s knowledge landscapes: teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher*, 25 3/1996
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed.; International student ed. utg. Research design. Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I: Kvernbeek, T. (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, s. 67-82. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalin, P. (1981). *Musikk for alle. Evaluering av Samordnet musikkforsøk*. Oslo: IMTEC.
- Danielsen, A. (2006). *Behaget i kulturen. En studie av kunst- og kulturpublikum*. Oslo: Norsk kulturråd/Fagbokforlaget.
- Danielsen, B. Å. B. og Johansen, G. (2012). *Educating music teachers in the new millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a research and development project: Norges musikkhøgskole*.
- Dartsch, M., Knigge, J. og Platz, F. (2018). Transfer. I: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. og Stöger, C. (red.) *Handbuch Musikpädagogik*, s. 207-215. Münster: Waxmann.
- De Leeuw, E. D. (2005). To Mix or Not to Mix Data Collection Modes in Surveys. *Journal of Official Statistics*, 21/2005
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2015). *Kulturskolan i hetluften-Kulturskolechefers positionering mellan tradition och marknadsestetik*. Malmö Lund University, Malmö Academy of Music.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practices. *Finnish Journal of Music Education*, 20 1/2017
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken. Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts.* Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Dugstad, B. S. (1989). *Musikkskolene: en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet : innstilling fra et utvalg oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet*. Oslo: Departementet.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk: Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I: Johansen, G., Kalsnes, S. og Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, s. 73-91. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyndahl, P. og Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I: Nielsen, F. V., Holgersen, S. E. og Nielsen, S. G. (red.) b. 11 *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, s. 9-32. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ebermann, C., Piccinini, E., Busse, S., Leonhardt, D. og M. Kolbe, L. (2016). *What Determines the Adoption of Digital Innovations by Digital Natives? – The Role of Motivational Affordances*.
- Eikemo, T. A. og Clausen, T. H. (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning” Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6 1/2017

- Elstad, B. og De Paoli, D. (2014). *Organisering og ledelse av kunst og kultur*. 2. utg. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Emstad, A. B. og Angelo, E. (2015). Skolen som mulighetenes univers i bygda - Eksistorientert ledelse som drivkraft. I: Emstad, A. B. og Angelo, E. (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole : skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Emstad, A. B. og Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 2/2017
- Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? I: Goodson, I. S. og Hargreaves, A. (red.) *Teachers' Professional Lives*, s. 75-87. London/ New York: Routledge Falmer.
- Epstein, D. (2013). *The sports gene : inside the science of extraordinary athletic performance*. New York: Current.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I: Molander, A. og Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Finney, J. (2002). Music education as aesthetic education: a rethink. *British Journal of Music Education*, 19 2/2002
- Fjord Jensen, J. (1991). Timeglasset. Aldring og identitet i kulturhistorien. I: Hauge, H. og Fink, H. (red.) *Identiteter i forandring. Kulturstudier 12*, s. 65-98. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Foster, E. M. og Marcus Jenkins, J. V. (2017). Does Participation in Music and Performing Arts Influence Child Development? *American Educational Research Journal*, 54 3/2017
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts: A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83/2013
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*: Basic Books.
- Gillis, J. R. (1987). The Case Against Chronologization. Changes in the AngloAmerican Life Cycle, 1600 to the Present. *Ethnologia Europaea*, 17 2/1987
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola*. Stockholm: Avdelningen för tillväxt och samhällsbyggnad.
- Goodson, I. F. og Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Grant, E. (2006). *A Community Music Approach to Social Inclusion in Music Education in Ireland*: NUI.
- Gripsrud, J. (2002). *Populærmusikken i kulturpolitikken*. Rapport (Norsk kulturråd : trykt utg.), b. nr 30. Oslo: Norsk kulturråd.
- Guss, F. G. (2001). *Drama performance in children's play-culture. The possibilities and significance of form*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. London: Heinemann Educational Secondary Division.
- Hanken, I. M. (2013). Å lage ringer i vannet. Norges musikkhøgskoles engasjement i utviklingsprosjekter. 2013
- Hanken, K., Opdal, K., Rishaug, H., Solbu, E. og Olseng, I. (1986). *Tiltak for barn og unge med spesielle forutsetninger for musikkutøvelse*. Trondheim: Norsk Musikkskoleråd.
- Haugsevje, Å. D., Heian, M. T. og Hylland, O. M. (2015). *Resultater fra NM i kunstløft : evaluering av Kunstløftets andre periode 2012-2015*. Oslo: Kulturrådet.
- Haukelien, H. og Kleppe, B. (2009). *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur - evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole. Rapport nr. 254*. Bø: Telemarksforsking.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: Molander, A. og Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*, s. 321-332. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggli, G. (2004). Alderstyrannisering og dekonologisering. Alder som kulturanalytisk perspektiv. *Tidsskrift for kulturforskning*, 3 1/2004

- Heian, M. T., Løyland, K. og Mangset, P. (2008). *Kunstnernes aktivitet, arbeids- og inntektsforhold, 2006*. Bø: Telemarksforskning-Bø.
- Heian, M. T., Løyland, K. og Kleppe, B. (2015). *Kunstnerundersøkelsen 2013. Kunstnernes inntekter TF - rapport nr. 350*. Bø: Telemarksforskning.
- Heian, M. T., Haugsevje, Å. D. og Hylland, O. M. (2016). *Kjent og kjært eller rart og sært? En kvalitativ brukerundersøkelse av DKS for ungdomsskoletrimmet i Buskerud*. I: Telemarksforskning (red.). *Rapport 375*. Bø
- Heian, M. T. (2018). Norske kunstnere og det doble likestillingsparadokset. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42 01-02/2018
- Hjelmbrække, S. og Gustavsen, K. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Rapport nr. 255. Bø: Telemarksforskning.
- Holdhus, K. (2001). *Kulturer på spill. Om konservatoriet som musikkpedagogisk utdanningsinstitusjon*. Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning.
- Holdhus, K. M. (2014). *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? : en studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser*. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik.
- Holmberg, K. (2010). *Musik-och kulturskolan i senmoderniteten reservert eller marknad?*: Malmö Academy of Music.
- Holmquist, T. (2003). Dyrere kulturskole uten øremerking. *Kommunal rapport*.
- Holst, F. (2013). *Kortlægning af samarbejde musikskole - grundskole*: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene: - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teaterfor de aller minste*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst og medievitenskap.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. og Sloboda, J. (1998). Innate talents: Reality or Myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 211998
- Hyggen, C. og Stefansen, K. (2016). Ungdom. *Sisiologi i dag*, 3-42016
- Hylland, O. M., Kleppe, B. og Berge, O. K. (2009). *Kvalitet og forankring. En evaluering av Den kulturelle skolesekken i Rogaland*. Rapport nr. 259, 978-82-7401-336-0. Bø: Telemarksforskning
- Hylland, O. M., Stavrum, H. og Kleppe, B. (2011). *Gi meg en K : en evaluering av Kunstløftet*. Oslo: Norsk kulturråd Fagbokforl.
- Hylland, O. M. (2014). Kulturpolitikk og paternalisme - En diskusjon av ideologisk kontinuitet. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 01/2014
- Hylland, O. M. og Haugsevje, Å. D. (2016). *Kultur for å delta. Kulturbruk og kulturarbeid blant barn og unge i Drammen*. I: Telemarksforskning (red.). *Rapport 383*. Bø
- Hylland, O. M. og Haugsevje, Å. D. (2019). *Fritid, frihet og fellesskap : kunnskap og løsninger i lokalt kulturarbeid blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Håkonsen, L. og Løyland, K. (2012). *Kulturutgifter i kommunene. TF-rapport nr. 301*, 978-82-7401-525-8. Telemarksforskning: Telemarksforskning.
- Jenkins, H. og Bertozzi, V. (2008). Artistic expression in the age of participatory culture. I: Tepper, S. J. og Ivey, B. (red.) *Engaging art*, s. 171-195. New York: Routledge.
- Jeppsson, C. og Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40 2/2018
- Johansen, G. (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag : bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. I: Nielsen, F. V. og Nielsen, S. G. (red.) b. 8 *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, s. 115–136. 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*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2012). *OASE : om kulturskoleutvikling og lokal forankring av Den kulturelle skolesekken : rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikk lærerutdanning*. NMH-publikasjoner (trykt utg.), b. 2012:6. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolelærerenrollen. I: Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kalsnes, S. (2015). Musikkfaget i grunnskolen. Fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. *Arr – idéhistorisk tidsskrift*, 12/2015
- Karlsen, S. og Westerlund, H. (2010). Immigrant Students' Development of Musical Agency-- Exploring Democracy in Music Education. *British Journal of Music Education*, 27 3/2010
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33 2/2011
- Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the "homeland music": Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35 2/2013
- Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. I: Hoel, T. L., Hanssen, B. og Husebø, D. (red.) *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*, s. 77-96. Trondheim: Tapir akademisk.
- Kirby, D. A. (2003). *Entrepreneurship*. London: McGraw Hill.
- Kitterød, R. H. og Bringedal, K. H. (2012). De fleste små barn går i barnehage. *Samfunnsspeilet*, 26 1/2012
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*, 978-82-7401-605-7. Bø: Telemarksforsking.
- Kobro, L. U., Vareide, K. og Hatling, M. (2012). *Suksessrike distriktkommuner. En studie av kjennetegn ved 15 norske distriktkommuner*. TF-rapport nr. 303. Bø: Telemarksforsking.
- Kulturskoleutvalget *Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuuse, A.-K. (2018). "Liksom ett annat uppdrag" *Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. Doctoral thesis, comprehensive summary. Umeå: Umeå universitet.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laes, T. og Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33 1/2016
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. og Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. I: Sentralbyrå, S. (red.). *Statistisk sentralbyrås rapporter*. Oslo: SSB.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- LeCompte, M. D. og Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52 1/1982
- Letnes, M.-A. (2016). *Barns møter med digital teknologi : digital teknologi som pedagogisk ressurs i barnehagebarns lek, opplevelse og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Lie Andersen, P. og Bakken, A. (2018). Social class differences in youths' participation in organized sports: What are the mechanisms? *International Review for the Sociology of Sport*, 0 0/2018
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund, R. E. (2010). I sangen møtes vi på felles grunn. Om sang og sangbøker i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 4 1/2010
- Mangset, P. (1992). *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangset, P. (1998). *Kunstnerne i sentrum. Om sentraliseringsprosesser og desentraliseringspolitikk innen kunstfeltet*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Mangset, P. (2004). "Mange er kalt, men få er utvalgt". *Kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforsking.
- Mangset, P. og Hylland, O. M. (2017). *Kulturpolitikk : organisering, legitimering og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- McCraw, T. K. (2009). *Prophet of Innovation: Joseph Schumpeter and Creative Destruction*. Joseph Schumpeter and creative destruction: Belknap Press Imprint.
- Mellor, L. (2008). *Creativity, originality, identity: investigating computer-based composition in the secondary school*.

- Menger, P.-M. (2006). Artistic Labor Markets. Contingent Works, Excess Supply and Occupational Risk Management. I: Ginsburgh, V. A. og Throsby, C. D. (red.) *Handbook of the economics of art and culture*. Amsterdam: Elsevier.
- Miles, M. B. og Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Miller, E. og Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarden: Why Children Need to Play in School. *The Education Digest*, 75 1/2009
- Mjøe, O. J. (2013). *Music, Social Media and Global Mobility: MySpace, Facebook, YouTube*: Taylor & Francis.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Mulgan, G. (2009). *The art of public strategy : mobilizing power and knowledge for the common good*. Oxford ;,New York: Oxford University Press.
- Nagel, L. (2013). See me! A Discussion on the Quality in Performing Arts for Children Based on a Performative Approach. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 2 2/2013
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis : en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nicolaisen, H. og Bråthen, K. (2012). *Frivillig deltid - en privatsak?*, b. 2012:49. Oslo: Fafo.
- Nicolopoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. *Human Development*, 53 1/2010
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999). *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Nilsen, A. C. E. og Lind, E. (2013). Barns kulturbruk. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 02/2013
- Nordahl, T. og Holtoug, A. G. (2012). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. udg. utg. Eleven som aktør. København: Hans Reitzels Forl.
- Norsk kulturskoleråd. (2003). *På vei til mangfold. Rammepplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk Kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (2012). *Rammepplan for kulturskolen : mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- NOU 2013:4 *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Oddane, T. A. W. og Wennes, G. (2015). Ledelse som læring i et ekspertmiljø. Fra minifiolinist til TrondheimSolist. I: Emstad, A. B. og Angelo, E. (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole : skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsson, B. I. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg- och mellanstadiet*. Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet, Skrifter från Musikvetenskap
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W. og Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18 2/2016
- Pliassova, M. (2009). *Følg kallet : veier til kunsten og livet*. Oslo: Transit.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. [2. utg.]. utg. Universitetsforlagets metodebibliotek. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruthmann, S. A. og Mantie, R. (2017). *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*: Oxford University Press.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, A. (2014). Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli. I: Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*, s. 151-162. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rønningen, A., Angelo, E. og Rønning, R. J. (2017). IRISforsk. Erfaringer med en modell for forskning og utvikling i et profesjonsfelt. I: Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Tillborg, A. D. L., Johnsen, H. B. og Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden - en oversikt*. I: Rønningen, A. (red.). Trondheim: Norsk kulturskoleråd.

- Røyseng, S. (2007). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. Avhandling for dr.polit. graden. Bø: Telemarksforskning-Bø.
- Røyseng, S., Mangset, P. og Borgen, J. S. (2007). Young artists and the charismatic myth. *The International Journal of Cultural Policy*, 13 1/2007
- Røyseng, S. (2016). Myk og hard instrumentalisme i kulturpolitikken. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 02/2016
- Sala, G. og Gobet, F. (2017). Working memory training in typically developing children: A meta-analysis of the available evidence. *Developmental Psychology*, 532017
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning : sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. 3. utg. utg. Oslo: Spartacus.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Bergen: UiB.
- Schrumpf, E. (2005). Hva er det med barnet? Barndomsdiskurser i historisk lys. *Barn* 4/2005
- Silverman, M., Davis, S. A. og Elliott, D. (2013). Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries. *International Journal of Music Education*, 322013
- Simonsen, M. B., Hellemann, V., Leinslie, E. og Thorshaug, C. B. (2008). *Danseprosjektet Isadora. Vurderinger av et kunstnerisk utviklingsprosjekt*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I: Molander, A. og Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. B. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to Be a Concert Pianist. I: Bloom, B. S. (red.) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kulturdepartementet.
- St.meld. nr. 39 (2002-2003) *"Ei blot til Lyst": om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stabell, E. M. og Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I: Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stabell, E. M. (2018). *Being talented –becoming a musician: a qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stakkeland, A. (2017). *Sang og musikk i Vest-Agder : utvikling av undervisningstilbudet med særlig fokus på kulturskolene*, 978-82-998060-3-9. Kristiansand: Grafisk partner.
- Stavrum, H. (2013). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? ; om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift [elektronisk ressurs]*, 16 1/2013
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola-musikskola i samverkan: en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*: Musikhögskolan i Göteborg, Musikvetenskapliga avdelningen.
- Svendsen, L. F. H. (2013). *Frihetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I: Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*, s. 67-81. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Thorndike, E. L. og Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8 3/1901
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro Örebro universitet.
- Ulrichsen, G. og Angelo, E. (2019, 05.04.2019). *Can the subsubjects speak? The lack of arts diversity in the discourse of 'kulturskole'*. DENOR Decolonial Perspectives on Education, Trondheim.
- Ulrichsen, G. O. (2017). Tenthaus Oslo – en inkluderende organisatorisk modell for framtidens kulturskoleelev. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 0/2017
- Vaage, O. F. (2008). *Norsk mediebarometer 2007*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Vaage, O. F. (2013). *Norsk kulturbarometer 2012*. Statistiske analyser, b. 107. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Vareide, K., Svandal, S., Storm, H. N. og Groven, S. (2018). *Suksessrike distriktkommuner anno 2018. TF-rapport 442*: Telemarksforskning.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*. 3. utg. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vestheim, G. (1994). Instrumental cultural policy in Scandinavian countries: a critical historical perspective. *Cultural policy*, 1 1/1994
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole : profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Waagen, W. og Røsand, F. (2012). *Musikkopplæring i 100! : hundre år med musikkundervisning i Trondheim*. Trondheim: Schrøderforl.
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I: Emstad, A. B. og Angelo, E. (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole : skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole : to sider av samme sak? I: Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen.*, s. 134-156. [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk NOASP.
- Westerlund, H., Partti, H. og Karlsen, S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers' reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37 1/2015
- Yerichuk, D. (2014). 'Socialized Music': Historical Formations of Community Music through Social Rationales. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13 1/2014
- Østern, A.-L. (2014). Den skapende og undervisende dansekunstneren. I: Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østern, A.-L. og Moxness, L. (2017). Å undervise i sirkus som kunstfag - en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. *På spissen*, 3 3/2017

Vedlegg 1. Spørreskjema, survey 1-3

1. Spørreskjema, rektorsurvey:

Takk for at du bidrar til denne undersøkelsen!

Temaene for undersøkelsen vil være

1. Bemanning og kompetanse
2. Finansiering
3. Samarbeid med andre aktører
4. Arbeidsmiljø
5. Aktiviteter og kapasitet
6. Brukere og brukerrekuttering
7. Kommunen som kulturskoleeier

Vi ber om at svarene i størst mulig grad gjenspeiler kulturskolens aktivitet i løpet av skoleåret 2017/2018. Dersom dette er vanskelig fordi kulturskolen har vært gjennom store endringer i denne perioden, bør svarene gjenspeile dagens situasjon.

Undersøkelsen inneholder mange muligheter til å gi utdypende svar i kommentarfelt dersom dette er nødvendig.

Bemanning og kompetanse

Hvor mange arbeider i kulturskolen?

	Antall stillinger	Antall årsverk
Fast ansatte i full stilling	_____	_____
Fast ansatte i deltidsstilling	_____	_____
Midlertidig ansatte i full stilling	_____	_____
Midlertidig ansatte i deltidsstilling	_____	_____
Personalressurser som ikke er ansatt i kulturskolen (innleide ressurser / frivillig innsats og lignende)	_____	_____

Er det ansatte som kombinerer arbeid i kulturskolen med stilling i andre utdanningsinstitusjoner?

- (1) Ja
- (2) Nei

(3) Vet ikke

Hvis ja, hvor mange ansatte kombinerer med stilling i:

Grunnskole _____

Videregående skole _____

Høyskole og universitet _____

Kommentar

Hvor mange har administrativ stilling, og hvor mange av disse jobber også som kulturskolelærere?

	Årsverk til administrasjon. (Angi fullt årsverk som 1)	Årsverk som kulturskolelærer
Rektor	___	___
Andre administrativt ansatte	___	___

Hvilken kompetanse har kulturskolens rektor?

- (1) Formell lederkompetanse
- (2) Formell kunstfaglig kompetanse
- (4) Uformell kunstfaglig kompetanse
- (3) Formell pedagogisk kompetanse
- (5) Annet

Kommentar

I første spørsmål har du oppgitt at kulturskolen har ___ ansatte

Hvor mange av disse har fagutdanning i det de underviser i? _____

Hvor mange av disse har formell pedagogisk kompetanse? _____

I hvilken grad er antall ansatte, slik du ser det, tilpasset behovet/etterspørselen i kommunen?

Svært dårlig	Dårlig	Hverken/eller	Godt	Svært godt
(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Hvordan vurderer du balansen mellom faste og midlertidige stillinger?

For mange midlertidige stillinger	God balanse	For mange faste stillinger
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Hvordan vurderer du balansen mellom heltids- og deltidsstillinger?

For mange deltidsstillinger	God balanse	For mange heltidsstillinger
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Kommentar

I hvilken grad er de ansattes kompetanse tilpasset behovet/etterspørselen?

Svært dårlig	Dårlig	Hverken/eller	Godt	Svært godt
(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad jobber din kulturskole aktivt for å rekruttere rett kompetanse?

Arbeider ikke aktivt med rekruttering	I liten grad	I noen grad	I høy grad
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Hvor lett eller vanskelig er det å rekruttere den kompetansen din kulturskole trenger?

Svært vanskelig Ganske vanskelig Hverken/eller Ganske lett Svært lett

(1) (2) (3) (4) (5)

Innenfor hvilke områder ønsker kulturskolen mer kompetanse?

Leier kulturskolen inn ekstern kompetanse?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Andre kulturskoler?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Andre kulturinstitusjoner?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Frivillige organisasjoner?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Andre?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Kommentar

Har dere kulturskolelærere med minoritetsbakgrunn? Hvis ja, hvilke bakgrunner er representert?

Jobbes det bevisst med å rekruttere ansatte med minoritetsbakgrunn?

(1) Ja
(2) Nei

Hvis ja, hvordan?

Finansiering

Hvor stor prosentvis andel av kulturskolebudsjettet finansieres av brukerne?

Søker dere aktivt ekstern finansiering, f.eks. av prosjekt eller lignende?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

Dersom du tar utgangspunkt i de siste tre årene, hvor stor andel av budsjettet ble dekket av slik søknadsbasert ekstern finansiering?

Kommentar - hvilke typer finansiering, og hva brukes midlene typisk til?

Samarbeid med andre aktører

Samarbeider kulturskolen med kulturskoler i andre kommuner?

- (0) Nei, ingen slike samarbeid
- (1) Ja, felles administrering av tilbud/aktiviteter
- (2) Ja, kulturskolelærersamarbeid
- (3) Ja, samarbeider om fordypningstilbud
- (4) Ja, annet samarbeid

Beskriv eventuelt nærmere hvordan kulturskolen samarbeider med kulturskoler i andre kommuner

Samarbeider kulturskolen med andre lokale aktører om kulturaktiviteter for barn og unge?

- (1) Nei, ingen slike samarbeid
- (3) Ja, med andre kommunale aktører (SFO, skolen, barnehager m.m.)
- (5) Ja, med frivillige aktører, f.eks. kor, korps, ungdomslag osv.
- (2) Ja, med offentlige, f.eks. teater, universitet/høyskole, kirke, osv.
- (6) Ja, med lokalt næringsliv

(4) Andre

Spesifiser nærmere hvilke aktører

Hvordan er erfaringene med samarbeid med andre lokale aktører?

Hva er positive effekter?

Hva er barrierene?

Arbeidsmiljø

Hvor godt er de tilgjengelige lokalene tilpasset aktivitetene?

	Svært dårlig	Dårlig	Middels	Godt	Svært godt	Ikke relevant
Musikkundervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Visuelle kunstfag	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Teater	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Dans	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Andre kunst- og kulturuttrykk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Hva mangler/er ikke tilfredsstillende?

Hvordan vil du karakterisere det sosiale arbeidsmiljøet?

Svært utfordrende	Litt utfordrende	Middels/ blandet	Ganske godt	Svært godt	Vet ikke
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Dersom arbeidsmiljøet peker seg ut som spesielt godt eller utfordrende, hva mener du er grunnen til det?

I hvilken grad legges det opp til samarbeid og kompetansedeling mellom kulturskolelærere?

I svært liten grad	I liten grad	Hverken stor eller liten	I stor grad	I svært stor grad
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Deltar kulturskolelærere i fagnettverk?

	Ja	Nei
Regionale nettverk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Nasjonale nettverk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>

Aktiviteter og kapasitet

Innen hvilke disipliner tilbys det undervisning?

For hvilke aldersgrupper tilbys undervisning?

Hvor mange plasser tilbys, hvor mange plasser står tomme og hvor mange barn står på venteliste?

Antall plasser som tilbys

Antall plasser som står tomme

Hvor stor del av budsjettet brukes til kulturskolens breddeprogram?

Kommentar

Hvor stor del av undervisningstidene gis innenfor skoletid, i SFO-tiden og etter skoletid?

Angi tidsfordeling i %, sum skal bli 100.

I skoletiden _____

I SFO-tiden _____

Angi tidsfordeling i %, sum skal bli 100.

Etter skoletid _____

Er det kulturskolelærernes eller elevenes behov som i størst grad avgjør når aktivitetene tilbys?

- (0) Kulturskolelærernes behov
- (1) Grunnskolelærernes behov
- (2) Elevenes behov
- (3) Skolefritidsordningens behov
- (4) Tilgangen på ledige lokaler

Kommentar

Brukere og brukerrekuttering

Jobbes det strategisk med rekruttering av kulturskoleelever?

- Ja Nei
- (1) (2)

Er rekrutteringen rettet inn mot bestemte kulturskoletilbud?

- Ja Nei
- (1) (2)

Jobbes det særskilt med inkludering av spesifikke grupper av barn og ungdom?

- Ja Nei
- (1) (2)

Beskriv strategien for rekruttering inn mot bestemte kulturskoletilbud.

Ta utgangspunkt i den rekrutteringsstrategien dere har brukt mest ressurser på.

Hvilke tilbud? _____

Hvorfor er denne rekrutteringen viktig? _____

Hvordan jobbes det konkret med rekrutteringen? _____

Hva er utfordringer? _____

I hvilken grad har rekrutteringsarbeidet mot spesielle kulturskoletilbud vært vellykket?

I svært liten grad I liten grad Hverken stor eller liten I stor grad I svært stor grad

(1) (2) (3) (4) (5)

Beskriv strategien for rekruttering av spesifikke grupper av barn og ungdom. Ta utgangspunkt i den rekrutteringsstrategien dere har brukt mest ressurser på.

Hvilke grupper jobber dere særlig for å rekruttere? _____

Hvorfor er denne rekrutteringen viktig? _____

Hvordan jobbes det konkret med dette? _____

Hva er utfordringer? _____

I hvilken grad har rekrutteringsarbeidet rettet mot spesifikke grupper av barn vært vellykket?

I svært liten grad I liten grad Hverken stor eller liten I stor grad I svært stor grad

(1) (2) (3) (4) (5)

Tilbyr dere noe av følgende?

	Ja	Nei
Friplass	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Søskenmoderasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Særskilte lokale satsinger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>

Hvis dere har friplasser, hvor mange elever gjelder dette?

Beskriv eventuell ordning for søskenmoderasjon og hvor mange den gjelder

Beskriv eventuell lokal satsing og hvor mange som dekkes av denne

Hvordan foregår kommunikasjonen med foreldre

- (3) Kommunens nettside
- (10) Egen nettside
- (1) Utdeling av informasjonsskriv i skole
- (5) Utdeling av informasjonsskriv i barnehage
- (11) Utdeling av informasjonsskriv i skolefritidsordning
- (6) Utdeling av informasjonsskriv i andre fora
- (2) Muntlig informasjon i egne informasjonsmøter
- (8) Muntlig informasjon én til én
- (7) Muntlig informasjon i andre fora
- (4) Sosiale medier
- (9) Annen kommunikasjon

Hvis annen kommunikasjon brukes, beskriv denne

Har dere skriftlig informasjon på annet språk enn norsk?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvis ja, hvilke språk?

Kommunen som kulturskoleeier

Hvem er eier av skolen?

- (1) Kommunen
- (2) Interkommunalt selskap

(3) Annet

Under hvilken administrativ etat/avdeling er kulturskolen organisert?

(1) Oppvekst

(2) Kultur

(3) Oppvekst og kultur

(4) Annen etat/avdeling

Hvordan vil du karakterisere kulturskolens samarbeid med:

	Svært utfordrende	Litt utfordrende	Middels/ blandet	Ganske godt	Svært godt	Vet ikke
Administrativt nivå i kommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Politisk nivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Kommentar

Har du eksempler på at kommuneadministrasjonen har involvert seg aktivt i driften av kulturskolen i din kommune?

(1) Ja, på en positiv måte

(2) Ja, på en negativ måte

(3) Nei

Utdyp gjerne

Har du eksempler på at kommunepolitikere har involvert seg aktivt i driften av kulturskolen i din kommune?

(1) Ja, på en positiv måte

(2) Ja, på en negativ måte

(3) Nei

Utdyp gjerne

Hvilke kommunale planer og strategier forholder din kulturskole seg til?

- (9) Lokale læreplaner
- (8) Egen plan/strategi for kulturskolen
- (1) Plan/strategi for kultur
- (2) Plan/strategi for oppvekst
- (3) Plan/strategi for integrering
- (4) Plan/strategi for stedsutvikling
- (5) Plan/strategi for næring
- (6) Plan/strategi for miljø
- (7) Annet

Hvilke nasjonale føringer og strategier er styrende?

- (1) Norsk Kulturskoleråds rammeplan for kulturskolen
- (2) Stortingsmeldinger
- (3) Forskning
- (4) Annet

Hvis annet, hva?

Hvordan påvirkes kulturskoletilbudet av slike planer og strategier?

Gjennomføres det evalueringer av kulturskolen?

- (2) Undersøkelser blant elevene
- (3) Undersøkelser blant foresatte
- (4) Undersøkelser blant lærere
- (6) Annet

Kommentar

Har du eventuelle avsluttende kommentarer?

2. Spørreskjema, eiersurvey:

Velkommen til Telemarksforskings og NTNUs kulturskoleundersøkelse!

Tema for undersøkelsen er:

- Kulturskolen i kommunens planverk
- Samarbeid
- Innhold, organisering og kapasitet
- Betydningen for lokale forhold

Undersøkelsen består av både avkryssningsspørsmål og åpne kommentarfelt med mulighet til å utdype. Det er valgfritt om du vil skrive i de åpne feltene, men vi vil understreke at vi ofte har svært god nytte av slike svar!

Kulturskolen i kommunens planverk

I hvilken grad er kulturskolen omtalt i kommunens planverk?

	I svært stor grad	I stor grad	Verken/eller	I liten grad	Ikke omtalt	Har ikke planverk på området
Kultur	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skole/utdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Oppvekst	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Inkludering/integrering	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Helse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Andre områder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Oppgi eventuelle andre områder her:

Hvorfor er ikke kulturskolen del av kommunens planverk? Hva er eventuelle hindre for strategisk arbeid?

Rammeplanen

Forholder kommunen seg til rammeplanen for kulturskolen utarbeidet av Norsk Kulturskoleråd?

- (1) Ja, formelt forpliktet
- (2) Ja, men ikke formelt forpliktet
- (3) Nei.
- (4) Vet ikke/kjenner ikke til rammeplanen.

Hva er årsak til at kommunen ikke forholder seg til rammeplanen?

Hva er årsak til at kommunen ikke er formelt forpliktet til rammeplanen?

Brukes rammeplanen aktivt i kommunens kulturskolevirksomhet?

- (1) Ja, i strategisk arbeid
- (2) Ja, i praktisk gjennomføring
- (3) Ja, i annet arbeid, spesifiser hva _____
- (4) Nei
- (5) Vet ikke

Hvordan vurderer du rammeplanen som verktøy i arbeidet med kommunens kulturskole?

- (1) Svært godt verktøy
- (2) Godt verktøy
- (3) Verken eller
- (4) Mindre godt verktøy
- (5) Dårlig verktøy

Hva er styrker og svakheter ved rammeplanen?

Har kommunen et eget system for kvalitetssikring i kulturskolen?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

Beskriv kort hva kvalitetssikringssystemet består i.

Innhold, organisering og kapasitet

Hvordan vurderer du kommunens kulturskoletilbud når det gjelder:

	Svært godt	Godt	Verken/eller	Mindre godt	Svært dårlig	Vet ikke/har ikke
Bredde på tilbudet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitet på tilbudet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fordypningstilbudet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Vurder følgende påstander

	Svært enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Svært uenig
Kulturskolens ledelse fungerer godt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Måten kulturskolen er organisert på er god	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilbudet i kulturskolen samsvarer med etterspørselen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilgangen på kulturskolelærere er god	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kulturskolelærernes kompetanse er god	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kompetansen til de administrativt ansatte i kulturskolen er god	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Svært enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Svært uenig
Kulturskolen er lydhøre overfor signaler fra politisk hold i kommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kulturskolen er lydhøre overfor signaler fra kommuneadministrasjonen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Samarbeid

Nå kommer noen spørsmål om samarbeid mellom kulturskolen og:

- Kulturskoler i andre kommuner
- Andre kommunale kulturtilbud/-institusjoner
- Private kulturtilbud/-institusjoner
- Andre kommunale instanser (barnehage, skole, SFO)

Har kommunen inngått samarbeid om kulturskoletilbudet med andre kommuner i form av

	Ja	Nei
Interkommunalt samarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Samarbeid om enkelttilbud	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Samarbeid om fordypningsprogram	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>

Hvor vellykket har det interkommunale kulturskolesamarbeidet vært?

- (1) Svært vellykket
- (2) Vellykket
- (3) Verken/eller
- (4) Ikke særlig vellykket
- (5) Svært lite vellykket

Hvor vellykket har samarbeidet om enkelttilbud vært?

- (1) Svært vellykket
- (2) Vellykket
- (3) Verken/eller
- (4) Ikke særlig vellykket

(5) Svært lite vellykket

Hvor vellykket har samarbeidet med andre kommuner om fordypningsprogram vært?

(1) Svært vellykket

(2) Vellykket

(3) Verken/eller

(4) Ikke særlig vellykket

(5) Svært lite vellykket

Utdyp eventuelt om erfaringer med interkommunalt samarbeid?

Utdyp eventuelt om samarbeid om enkelttilbud?

Utdyp eventuelt om samarbeid om fordypningsprogram?

Har kommunen inngått samarbeid med andre kommunale kulturtilbud/-aktiviteter/-institusjoner?

(1) Ja, gi eksempler _____

(2) Nei

(3) Vet ikke

Samarbeider kulturskolen med private kulturtilbud eller kulturinstitusjoner?

(1) Ja

(2) Nei

(3) Vet ikke

Hvilke private kulturtilbud og/eller kulturinstitusjoner samarbeider kulturskolen med?

Samarbeider kulturskolen med noen av instansene listet opp nedenfor?

	Ja	Nei	Vet ikke
Barnehager i kommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Skoler i kommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
SFO	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Andre kommunale instanser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Utdyp eventuelt om erfaringer, fordeler og ulemper med samarbeid med:

Barnehager

Skoler

SFO

Andre offentlige instanser

Betydning for lokale forhold

Hvor viktig er kulturskolen når det gjelder

	Svært viktig	Viktig	Verken/eller	Ikke særlig viktig	Uten betydning
Lokalt kulturliv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Arbeidsplasser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Folkehelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Øvrig samfunnsliv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Annet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hvilke eventuelle andre områder er kulturskolen viktig for?

Totalvurdering

Hvordan vil du totalt sett vurdere kommunens kulturskole?

- (1) Svært god
- (2) God
- (3) Verken/eller
- (4) Dårlig
- (5) Svært dårlig

Beskriv positive og negative sider ved kommunens kulturskole

På hvilken måte kulturskolen er viktig for din kommune?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!

3. Spørreskjema, brukersurvey:

Velkommen til spørreundersøkelse om kulturskolen!

Vi ønsker at foresatte og kulturskoleeleven fyller ut skjemaet sammen! Noen av spørsmålene er det enklest for eleven å svare på, andre spørsmål må den foresatte svare på.

Vi gjør oppmerksom på at avkrysningene slettes dersom du går ut av skjemaet. Derfor er det viktig at både den foresatte og eleven er til stede fra begynnelsen.

Det tar omtrent 15 minutter å fylle ut skjemaet.

Hvilken kommune bor du i?

Hvor mange i husstanden går på kulturskole?

Vi har bedt om at den yngste kulturskoleeleven i familien deltar. Hva er hans/hennes alder?

Er eleven gutt eller jente?

(1) Gutt

(2) Jente

Hvor mange kulturskoleaktiviteter deltar barnet i?

(1) 1

(2) 2

(3) 3

(4) Flere

(5)

Er du fornøyd med tilbudet?

(1) Ja, fornøyd

(2) Ja, selv om jeg har stått på venteliste

(6) Ja, selv om jeg ikke får det tilbudet jeg er mest interessert i

(3) Nei, på grunn av ventelister

(4) Nei, fordi det jeg er mest interessert i ikke tilbys. Oppgi hva _____

(5) Nei, av andre grunner. Oppgi hvilke: _____

Hvor mye betaler dere i året for en aktivitet?

Hvilke rabattordninger har kulturskolen?

(1) Søskenmoderasjon

(4) Rabatt ved deltakelse i flere aktiviteter

(2) Friplass

(6) Annen type rabatt. Oppgi hva: _____

(3) Ingen

(5) Vet ikke

Benytter dere dere av rabattordningene

(1) Søskenmoderasjon

(4) Rabatt ved deltakelse i flere aktiviteter

(2) Friplass

(6) Annen type rabatt. Oppgi hva: _____

(3) Ingen

(5) Vet ikke

Dersom prisen gikk ned, ville dere benyttet dere av flere tilbud?

(1) Ja

(2) Nei

Dersom prisen økte, ville dere slutte i kulturskolen?

(1) Nei, pris har ingen betydning

(5) Ja. Smertegrensen går ved (oppgi omtrent kroner i året per barn): _____

Er det flere barn i familien som ønsker å gå på kulturskolen?

(1) Ja, men hun/han er for liten

(5) Ja, men hun/han står på venteliste

(2) Ja, men det er for dyrt

(3) Ja, men hun/han har allerede nok fritidsaktiviteter

(4) Nei

Hvordan får dere informasjon fra kulturskolen?

(1) Speed-admin

(2) E-post

(3) SMS

(4) Ark sendt med barnet

(5) Muntlig informasjon via barnet

(6) Muntlig ansikt til ansikt

(7) Muntlig på telefon

(8) Får ikke informasjon

(9) Annet, spesifiser her _____

Får dere tilstrekkelig informasjon fra kulturskolen?

(1) Ja

(2) Nei. Hva savner dere informasjon om? _____

(3) Ingen formening

Er det enkelt å ta kontakt med kulturskolen?

- (1) Ja
(2) Nei
(3) Vet ikke

Gjennomføres det brukerevalueringer ved kulturskolen?

- (1) Ja
(2) Nei
(3) Vet ikke

Er måten evalueringene gjennomføres på god

- (1) Ja
(2) Nei
(3) Vet ikke

Hvis kulturskolen måtte velge, hvordan mener du kulturskolen burde prioritere

- (1) Satse på populære tilbud, for eksempel ved å redusere venteliste
(2) Satse på nye tilbud som kan øke interessen for kulturskolen/rekruttere flere barn og unge

Hvor enig eller uenig er eleven i disse påstandene?

	Helt enig	Litt enig	Verken/eller	Litt uenig	Helt uenig
Jeg har det gøy på kulturskolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg går på kulturskolen fordi vennene mine går der	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det er foreldrene mine som har bestemt at jeg skal gå på kulturskolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg går på kulturskolen mest fordi jeg liker å spille musikk/synge/drive med teater/male/skrive e.l.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg går på kulturskolen fordi jeg vil jobbe med musikk, teater,	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Helt enig Litt enig Verken/eller Litt uenig Helt uenig

kunst, skriving e.l. når jeg blir voksen

Kulturskolelæreren er den viktigste grunnen til at jeg går på kulturskolen (1) (2) (3) (4) (5)

Kulturskolelæreren krever for mye (1) (2) (3) (4) (5)

Hvor enig eller uenig er eleven i disse påstandene?

Helt enig Litt enig Verken/eller Litt uenig Helt uenig

Jeg har fått nye venner på kulturskolen (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg tenker ofte at jeg skal slutte på kulturskolen (1) (2) (3) (4) (5)

Det er for travelt å rekke å både gå på kulturskolen og gjøre skolearbeid (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg lærer mye på kulturskolen (1) (2) (3) (4) (5)

Det jeg lærer på kulturskolen kunne jeg like godt lært meg selv (f.eks. via YouTube) (1) (2) (3) (4) (5)

Foreldrene mine er interessert i hva jeg gjør på kulturskolen (1) (2) (3) (4) (5)

Foreldrene mine hjelper meg å øve (1) (2) (3) (4) (5)

Kulturskolen er for dem som ikke er interessert i idrett (1) (2) (3) (4) (5)

Hvis dere kunne velge, når på dagen passer best å gå på kulturskolen?

- (1) I skoletida
- (2) I SFO-tida
- (3) Etter skoletid, men i foreldrenes arbeidstid

(4) På ettermiddagen/kvelden

Hvor langt er du villig til å reise for at barnet skal kunne delta på kulturskolen? Oppgi maksimum reisetid i minutter:

Hvor enig eller uenig er dere i følgende påstander:

	Enig	Uenig
Vi er avhengig av at det er gang- eller sykkelavstand til kulturskolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Vi er avhengig av at det er gode bussforbindelser til kulturskolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Hvis det var tilbud om internettbasert undervisning, ville vi benyttet oss av det	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Vi hadde akseptert å reise på helgesamling i nabokommunen en gang i måneden hvis det var eneste alternativ	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>

Kjenner du noen som gjerne vil gå på kulturskolen, men som ikke kan?

- (1) Ja, en/noen få
(2) Ja, mange
(3) Nei

Hva er grunner til at han/hun/de ikke kan?

- (1) Det kjenner ikke til/har ikke hørt om kulturskolen
(2) Det koster for mye
(3) For lang avstand fra skole/bosted
(4) Tidspunkt på dagen passer ikke
(5) Det kolliderer med andre aktiviteter
(6) Får ikke lov av foreldrene
(7) Andre grunner. Oppgi hvilke: _____

Hva kunne vært gjort for å få flere til å gå på kulturskolen?

Hva er det beste med kulturskolen?

Hva kunne vært annerledes i kulturskolen?

Tusen takk for at dere tok dere tid til å svare!