

Kulturskoleleder 3.0

Tilbake til fremtiden

Sverre Stenløkk



Master i musikkvitenskap
Institutt for musikkvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2022

Kulturskoleleder 3.0

Tilbake til fremtiden

© Sverre Stenløkk

2022

Kulturskoleleder 3.0

Sverre Stenløkk

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn

Når er fremtiden, og hvordan vet vi at vi har ankommet? Hvordan ser fremtidens kulturskole ut, og hvem leder denne kulturskolen? Dette er spørsmål som har vært aktuelle og retningsgivende for landets kulturskoler siden skoleslagets tilblivelse i moderne form på slutten av åttitallet. Ledere i kulturskolen har i løpet av dets relativt korte levetid kjempet mang en kamp for forståelse, respekt og prioritering i det kommunale hierarkiet, og i samfunnet som sådan, på både lokalt og nasjonalt plan. Dette masterprosjektet retter søkelyset direkte mot kulturskolelederen og søker gjennom kvalitative dybdeintervju å forstå hvordan det oppleves å lede kulturskolen i Norge i dag, i fremtidsrettet perspektiv. Utvikling fordrer endring, hvilket krever kompetanse, og gjennom å hente erfaringer fra feltet er målet å kunne bidra med empiri til et gryende forskningsfelt som kan stå som grunnlag for positiv utvikling for nåværende og fremtidige ledere i kulturskole-Norge.

Problemstilling

Hvordan oppleves det å lede kulturskolen i Norge i dag, og hvordan jobber kulturskolelederen for fremtidens kulturskole?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen ble det gjennomført fire kvalitative intervjuer av kulturskoleledere i Norge. Spørsmålene var tematisert innen *identitet, utdanning/ etterutdanning, kunst versus foretak, ledelse av prosesser, og kulturskolen i fremtiden*. Intervjuet søkte å stimulere til betydelig refleksjon, gav frihet til lengre redegjørelser for opplevelser og erfaringer, og presenterer i stor grad funnene ufiltrert.

Funn

Et utvalg av informantenes mest signifikante refleksjoner rundt sin opplevelse som kulturskoleleder på vei til fremtidens kulturskole viser at kulturskolelederen anser god relasjonskompetanse for å være helt nødvendig for god kulturskoledrift, men opplever autonomien skoleslaget har tradisjon for som utfordrende. Hen ser seg nødt til å ta plass og

kjempe for både synlighet, forståelse for, og ressurser til utvikling av kulturskolen, både på kommuneadministrativt og politisk nivå. Det oppleves liten grad av aktiv oppfølging fra politisk hold, og begrenset engasjement til samskaping fra omgivelsene. Kulturskolelederen jobber både kortsiktig med prosjekter og langsiktig med plan- og strategiarbeid, og kan lede kulturskolen effektivt med bakgrunn i ulike utdannings- og kompetansesammensetninger. De økonomiske strukturene oppleves som trange, hvilket tvinger frem søknader om eksterne midler for å kunne gjennomføre utviklingsprosjekter og -tiltak. Hen mener brukerbetalingen er for høy, men ikke at den nødvendigvis bør fjernes. Kulturskolelederen er fleksibel i møte med kriser og leder lærerkollegiet på en dynamisk og relasjonell måte gjennom pandemi så vel som normalsituasjon. Hen har en klar visjon for fremtidens kulturskole.

Takk

Jeg ønsker å takke de som bidro til at det ble mulig å gjennomføre dette masterprosjektet.

Takk til Ragna for uvurderlig støtte og motivasjon gjennom hele prosessen. Både Ragnas og min familie fortjener stor takk for barnepass og moralsk støtte underveis.

Takk til Fredrik Nikolai, som akkurat ble 9 måneder før innlevering, for fine dager i pappaperm som gav motivasjon til slutføring av masterprosjektet.

Takk til Peter Edwards for god veiledning, interessante samtaler og tålmodighet.

Takk til Ane Marte og Ingrid for gode samtaler og godt vennskap under masterperioden i Oslo.

Takk til de fire informantene for fine samtaler og for deres bidrag til masterprosjektet.

Takk til Norsk kulturskoleråd for idémyldring, nyttige diskusjoner og samtaler, samt engasjement utover masterprosjektet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for masterprosjektet.....	2
2	Teoretisk rammeverk.....	5
2.1	Tidligere forskning.....	5
2.2	Kulturskolen i Norge.....	9
2.3	Norsk kulturskoleråd.....	11
2.4	Fra <i>New Public Management</i> til 3.0.....	12
2.5	Begreper.....	16
3	Metode.....	17
3.1	Planlegging.....	17
3.2	Intervjuguide og informantutvalg.....	18
3.3	Intervju og transkripsjon.....	20
3.4	Refleksivitet og hermeneutisk analyse.....	24
3.5	Etikk, reliabilitet og validitet.....	26
4	Presentasjon av funn og drøfting.....	28
4.1	Innledning.....	29
4.2	Rektors garnnøste.....	32
4.3	Mot fremtidens kompetanse.....	43
4.4	En plan for fremtiden.....	50
4.5	Kunstledelse - en dikotomi?.....	57
4.6	Kultur for profitt.....	59
4.7	Det kulturpolitiske godhetsregimet.....	64
4.8	Invasjon og innovasjon - i krigs- og koronatider.....	70
4.9	Tilbake til fremtiden.....	74
4.10	Konklusjon.....	78
5	Avslutning.....	80
	Litteraturliste.....	81
	Vedlegg.....	89

Figurliste

Figur 1: Kulturfeltet som komplekst økosystem.....	36
---	-----------

1 Innledning

Når er fremtiden, og hvordan vet vi at vi har ankommet? Hvordan ser fremtidens kulturskole ut, og hvem leder denne kulturskolen? Dette er spørsmål som har vært aktuelle og retningsgivende for landets kulturskoler siden skoleslagets tilblivelse i moderne form på slutten av åttitallet. Ledere i kulturskolen har i løpet av dets relativt korte levetid kjempet mang en kamp for forståelse, respekt og prioritering i det kommunale hierarkiet, og i samfunnet som sådan, på både lokalt og nasjonalt plan. Dette masterprosjektet retter søkelyset direkte mot kulturskolelederen og søker gjennom kvalitative dybdeintervju å forstå hvordan det oppleves å lede kulturskolen i Norge i dag, i fremtidsrettet perspektiv. Utvikling fordrer endring, hvilket krever kompetanse, og gjennom å hente erfaringer fra feltet er målet å kunne bidra med empiri til et gryende forskningsfelt som kan stå som grunnlag for positiv utvikling for nåværende og fremtidige ledere i kulturskole-Norge.

Det har vært lite eller fravær av søkelys på strategisk kompetanseheving og formell lederutdanning *direkte rettet mot kulturskoleledere* på kommunalt plan, sett bort fra kortvarige kursopplegg fra interesseorganisasjoner og eksterne konsulenter. Kompetansehevingsprogrammer er vanligvis skreddersydd for rektorer i grunnskolen, enhetsledere i kommunal sektor generelt, eller som et tverrsnitt av ledelsesteoretiske perspektiver til allmenn benyttelse. I Norsk kulturskoleråds oversikt over utdanninger for kulturskoleledere finner vi kun to tilbud (Norsk kulturskoleråd, 2022): *den nasjonale rektorutdanningen* for skoleledere i grunnsopplæringen, i regi av Utdanningsdirektoratet; og lederutviklingsprogrammet *Ledelse av prosesser*, i regi av Høgskolen i Innlandet og Norsk kulturskoleråd. Det mangler med andre ord et helhetlig utdanningstilbud for kulturskolelederen.

Tildelt både frivillig (kjærkommen) og ufrivillig (uheldig) autonomi, som både ansvarlig og uansvarlig styringsstrategi fra politisk hold, er kulturskolelederen særegen i det kommunale systemet, og dagens kulturskole er i seg selv uten historisk sidestykke. Det er derfor spennende, så vel som utfordrende, å gjøre et dypdykk i de tankesett som former dagens kulturskoler inn i fremtiden, og forsøksvis utrede hvorvidt det finnes universelle sannheter som eksisterer på tvers av rom, tid og sted. Dette er selvfølgelig umulig med et såpass begrenset informantantall, men med stort mangfold i gruppen mener jeg man likevel kan dokumentere tendenser, det være seg med bakgrunn i påvirkning fra storsamfunnet eller

gjennom rent menneskelige grunnoppfatninger. Metodisk blir dette masterprosjektet et eksempel på hvordan forskning på kulturskolelederen kan gjennomføres og hvilke utfordringer man møter, og man kan ane konturene av hvor mye verdifull informasjon et mer omfattende forskningsprosjekt hypotetisk kan tilføre feltet. I så måte er mitt masterprosjekt også av interesse for Norsk kulturskoleråd, og jeg har i løpet av masterarbeidet hatt flere dialoger med sentrale roller i kulturskolerådet for å finne et felles forskningsfokus som begge parter kan dra nytte av, og hjelpe hverandre med. Jeg håper dette masterprosjektet kan danne grunnlag for videre og mer omfattende forskning på kulturskolelederen, og da gjerne med makroobjektiv.

Oppgaven er strukturert som følger: Etter redegjørelse for bakgrunn og problemstilling, følger gjennomgang av det teoretiske rammeverket og det metodiske arbeidet. Videre presenteres sentrale funn fra intervjuene som settes i relevant kontekst og drøftes i tråd med det teoretiske rammeverket. Oppgaven fullbyrdes med konklusjon og avslutning.

1.1 Bakgrunn for masterprosjektet

Tre innovasjoner i regi av Norsk kulturskoleråd har hatt avgjørende betydning for at dette masterprosjektet ble til:

- Utarbeidelse av ny nasjonal rammeplan for kulturskolen: *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016).
- Etablering av utdanning direkte rettet mot kulturskolelederen: *Ledelse av prosesser*
- Systematisk arbeid med *fremtidens kulturskole*

Norsk kulturskoleråd har de siste årene økt fokuset på formell kompetanseheving hos kulturskoleledere med målrettet forsknings- og utviklingsarbeid. I starten av 2019 inngikk Norsk kulturskoleråd en rammeavtale med Høgskolen i Innlandet og Lederskap AS «for et samarbeid som har til hensikt å tilrettelegge for kompetanseutvikling for ledere ved kommunale kulturskoler» (Norsk kulturskoleråd, 2019). Bakgrunnen for avtalen er et kulturskolelederopplæringsprogram som ble iverksatt i 2016, hvor kulturskoleledere fikk mulighet til å delta på det samlingsbaserte studiet *Ledelse av prosesser* (forkortet med akronymet LAP) med økonomisk støtte fra kulturskolerådet og kommunenes

interesseorganisasjon; KS. Samarbeidet mellom partene kan sees i sammenheng med implementeringen av rammeplanen. Under delkapittel 2.2 i nevnte rammeplan finner vi det følgende: «For å sikre en kunnskapsbasert utvikling i skoleslaget, er det behov for ytterligere dokumentasjon og empiriske studier knyttet til innhold, arbeidsmåter og vurdering i fagene. Kulturskolelæreren og -lederen bør i større grad skoles i utforskning og dokumentasjon av egne praksiserfaringer, gjerne i samarbeid med høyere utdanning» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Øystein Ballo og Kjell Dahl påpeker imidlertid i sin bok *Broen mellom ledelse og læring*, som er utgangspunktet for LAP, hvordan "[e]n rekke studier viser at arbeidsorganisasjoners satsing på lederutvikling har begrenset effekt med tanke på endringer i ledernes ledelse og endringer i organisasjonen de leder» (Lysø, Arnulf, referert i Ballo & Dahl, 2018, s. 13). Er kommunal lederutvikling en *perpetuum mobile* med bare pyrrhosseiere å vise til? «Lederutvikling som gir gode resultater, er likevel mulig dersom programmet tar utgangspunkt i konkrete utfordringer og behov i den aktuelle organisasjonen" (Arnulf, referert i Ballo & Dahl, 2018, s. 13). Sistnevnte strategi fordrer imidlertid forståelse for, og innsikt i, de særegne trekk ved kulturskolen. En sentral hypotese i mitt masterprosjekt er at det fra kommuneadministrativt og politisk hold finnes begrenset forståelse for hva yrket *kulturskoleleder* innebærer, hvilket jeg finner bevis for. Dette kan ha bakgrunn i ujevn formidling av hva yrket er, og hva det skal være, i tillegg til uenighet om definisjon innad i yrkesgruppa.

For å sikre den kunnskapsbaserte utviklingen av kulturskolen har Norsk kulturskoleråd i samarbeid med KS «samarbeidet om en felles satsing på kulturskoleområdet: prosjektet Fremtidens kulturskole» (Norsk kulturskoleråd, 2021c, s. 2). Fremtidsfokuset i samarbeidet sammenfaller med en nasjonal strategi som har til hensikt å innovere den norske kommunen til en såkalt kommune 3.0 (Bang-Andersen et al., 2019). Den evig aktuelle fremtiden forblir for mange ledere et uoppnåelig mål på grunn av dens omfang. Denne jakten kan gi en opplevelse av aldri å «komme fram», aldri oppnå annet enn delmål, og aldri kunne bli helt fornøyd med status quo. En hjørnestein i alt innovasjons- og utviklingsarbeid er imidlertid nettopp at man ikke skal si seg fornøyd med *det som er* men heller alltid tilstrebe *det som kan være*. I en prosjektrapport om *fremtidens kulturskole* reflekterer forfatteren rundt «hvilken kunnskap, ferdigheter og evner som er nødvendige for å utføre jobben i fremtidens kommune og kulturskole med kvalitet og profesjonalitet. Er denne kompetanseprofilen annerledes enn i dag? Hva slags kompetanse trenger for eksempel lederne for å lede i en fremtid som er mer uklar og mindre forutsigbar enn tidligere?» (Norsk kulturskoleråd, 2021c, s. 24). Denne

problemstillingen bruker jeg som utgangspunkt for noen av spørsmålene jeg stiller informantene, og forsøker således bevisst å bidra med etterspurt empiri.

Jeg finner det viktig å opplyse tidlig om at jeg selv er kulturskolerektor ved en forholdsvis liten kulturskole i Trøndelag, og at jeg dermed har personlig og profesjonell interesse av resultatene i eget masterprosjekt. Dette tilfører prosjektet etiske problemstillinger jeg må ta hensyn til; hvilket jeg har gjort fortløpende gjennom hele prosessen. Gjennom refleksiv planlegging av hele prosessen, samt selvrefleksiv analyse underveis, har jeg søkt å kunne formidle resultatene på objektivt vis. Jeg går grundigere gjennom dette i forbindelse med presentasjon av metode i kapittel 3.

En av styrkene med vinklingen i dette masterprosjektet er at målet for undersøkelsene ikke nødvendigvis er å finne ut hvordan kulturskoleledelse bør utøves, men å skriftfeste, og menneskeliggjøre, kulturskolelederens opplevelser og erfaringer. Med refleksjon som empiri er positive og negative erfaringer like verdifulle når det gjelder å formulere en konstruktiv tilstandsrapport som kan være matnyttig i kompetansehevingsøyemed. Jeg håper prosjektet kan fungere som katalysator for et mer omfattende forskningsarbeid med kulturskolelederen i fokus, og håper å kunne bidra til også dette.

Jeg mener de tre hendelsene jeg presenterte som inspirasjon til dette masterprosjektet definerer en periode som for ettertiden vil stå som et vendepunkt for kulturskolen i Norge. Derfor er det interessant å dokumentere hvilke refleksjoner dagens kulturskoleledere gjør seg rundt egen rolle, kulturskolen og dens fremtid. Det virker å være like mange rolleforståelser som det er kulturskoleledere, og dette har nødvendigvis bakgrunn i system så vel som samfunn. På dette grunnlaget formuleres prosjektets overordnede problemstilling slik:

Hvordan oppleves det å lede kulturskolen i Norge i dag, og hvordan jobber kulturskolelederen for fremtidens kulturskole?

2 Teoretisk rammeverk

Følgende del av oppgaven gir et overblikk over det teoretiske rammeverket som legges til grunn for drøftingen. Jeg vil presentere tidligere forskning på feltet og relevant teori jeg knytter opp til drøftingen av signifikante funn fra intervjuene.

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan oppleves det å lede kulturskolen i Norge i dag, og hvordan jobber kulturskolelederen for fremtidens kulturskole* benytter dette prosjektet teorier fra flere felt. Forskning på den moderne kulturskolen har ingen lang tradisjon, på grunn av skoleslagets relativt korte historie, men ved å knytte den eksisterende teorien sammen med relevant teori og forskning fra andre felt søker jeg å skape et helhetlig rammeverk som underbygger drøftingen.

2.1 Tidligere forskning

Norsk kulturskoleråd publiserte i 2019 en oversikt over kulturskolerelatert forskning i Norden (Rønningen et al., 2019) som tematisk presenterer tidligere forskning gjort på kulturskolefeltet i Norge, Sverige, Danmark og Finland. Ei gullgrube av informasjon for utredningsarbeidet som ble gjort i innledningsfasen av dette masterprosjektet. Rapporten viser at forskning som er gjort på *kulturskoleledelse* i Norge, underlagt kapitlet *struktur och ledarskap*, i all hovedsak består av masteroppgaver og rapporter, i tillegg til et fåtall bokkapittel og vitenskapelige artikler (Rønningen et al., 2019, s. 43-44). Ingen av forskningsarbeidene har innen kapitlet, eller andre, kapittel, har sammenfallende problemstilling eller funn med dette prosjektet, men forskning på kulturskolelederen er likevel i høyeste grad representert, underlagt annen overordnet tematikk. Søkelyset rettes dog i all hovedsak mot hvordan ledelsen utføres og ikke mot hvordan ledelsen oppleves av utøveren og hvilke refleksjoner disse opplevelsene stimulerer til. Det finnes imidlertid noen eksempler på det sistnevnte jeg vil presentere. Hellandsviks masteroppgave *Ledelses- og styringsutfordringer i kulturskolen* (2019) er forskningen jeg har funnet som har størst likhet med dette masterprosjektet, tematisk og metodisk, men den søker å besvare andre problemstillinger, og informantgrunnlaget består hovedsakelig av kulturskolelærere og én kulturskoleleder.

Det er tidligere gjort forsøk på å etablere teoretiske fundament for ledelse i kulturskolen i Beate Elstad og Donatella De Paolis RESPLO-modell (Elstad & De Paoli, 2014). Akronymet tar utgangspunkt i generelle nøkkelbegreper knyttet til ledelse av organisasjoner; **RE**sultat, **Struktur**, **Prosess**, **Ledelse**, **Omgivelser**, hvor forfatterne knytter teori til disse på en måte som er hensiktsmessig med kulturskoleledere som målgruppe. Et av utgangspunktene er grunnspørsmålet «*[e]r ledelse viktig?*» (Elstad, 2011, s. 20), hvor Elstad viser til en undersøkelse gjort av Torodd Strand rundt «norsk oppfatninger om hva [som] er meget viktig for organisasjoners resultater». Øverst troner soleklart nettopp *ledelsens dyktighet*, noe Elstad mener beviser at «troen på at ledere er viktige for organisasjoners resultater er sterk». Modellen bygger videre på teorier om organisasjon, målstyring, endringsprosesser, samt ulike former for ledelse og kompetanse.

For en omfattende oversikt over, og innsikt i, kulturskolefeltet og dets historie er Wenche Waagens strålende bok *Kulturskole – profesjon og bærekraft* (Waagen, 2011) essensiell. Waagen går grundig inn i flere ledelsesperspektiv for kulturskolen. I sitt kapittel om pedagogisk ledelse presenterer Waagen funn fra en spørreundersøkelse hun gjennomførte i 2009, hvor tolv kulturskoleledere svarte på spørsmål vedrørende nettopp kulturskoleledelse med utgangspunkt i eget perspektiv (s. 290-292). Waagen presenterer også et transkribert kvalitativt intervju med en kulturskolerektor, hvor både fremtidsvisjoner og kompetanse er tematikk (s. 282-290). Intervjuet er blant inspirasjonene for de kvalitative intervjuene som gjennomføres i dette masterprosjektet, og gir en konsis og god pekepinn på hvilke og hvorledes spørsmål kan formuleres for å stimulere til utdypende svar. Spesielt interessant er det temporære, med tanke på at Waagens intervju og spørreundersøkelse ble gjennomført for over ti år siden når denne masteroppgaven publiseres. Da kan jeg ved å reise tilbake til fremtiden undersøke hvorvidt samtiden svarer til forventningene om datidens fremtid. Boken ble riktignok publisert i 2011, som objektivt sett ikke er veldig lenge siden, men tatt kulturskolens alder i betraktning er det en betydelig del av historien. Tar man i tillegg de tre hendelsene jeg presenterte som inspirasjon for masterprosjektet med i beregningen; *ny rammeplan*, *lederutviklingsprogram* og *fremtidens kulturskole*, har det skjedd omfattende utvikling i både forsknings- og praksisfeltet siden Waagens bok ble publisert. Jeg ser derfor deler av masterprosjektet som en videreføring av Waagens forskningsarbeid.

For historisk kontekst utover kulturskolen benyttes Dahl og Helseths *To knurrende løver: Kulturpolitikens historie 1814-2014* (Dahl & Helseth, 2006).

Kultur + skole = sant er et kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge skrevet på bestilling fra Utdanningsdirektoratet (Berge et al., 2019). Rapporten presenterer en empirisk oversikt over kulturskolefeltet og drøfter disse mot annen relevant forskning. Funnene oppsummeres i ti hovedkonklusjoner (s. 13):

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 musikk-skole.
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.

Disse konklusjonene viser en forståelse av kulturskolefeltet som er i tråd med empirien som kom fram i arbeidet med dette masterprosjektet. Rapporten presenterer kulturskolen som rektors «garnnøste» og viser til «de mange og til dels fragmenterte kvalitetene en skoleleder i kulturskolen må ha for å lykkes» (s. 142-144). Rapporten tar utgangspunkt i data om kulturskolelederen innhentet fra en «rektorsurvey» hvor forskerne brukte spørreskjema for innhenting av data fra både kulturskoleledere, skoleeier og brukere i de fleste av landets kommuner (s. 200). Skjemaet er i stor grad utformet som avkryssningsskjema med mulighet for korte kommentarer, og innhenter således stort sett kvantitative data. Det ble i tillegg gjennomført kvalitative dybdeintervjuer av ti rektorer (s. 31-34), hvis metodikk og funn er av større interesse for dette masterprosjektet.

Forskergruppen IRISforsk publiserte i 2017 en antologi kalt: *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (Angelo et al., 2017), hvor formålet var «å bidra til styrket dialog om forskning og utvikling i kulturskolen, på tvers av fagfelt, forskningsfelt, regioner, praksisfelt og utdanningsinstitusjoner» (s. 11). Boken viser utfordringer knyttet til kulturskoleutvikling, og presenterer flere lederperspektiver på dette.

The wow factor (Bamford, 2006) er en omfattende internasjonal forskningsrapport med forskning fra over 60 land omhandlende kunstutdanning og kunst i utdanning. Rapporten hvor Bamford definerer ti egenskaper som kjennetegner kvalitet i dette arbeidet:

1. Aktive samspill mellom skoler og kunstorganisasjoner, utøvere og lokalsamfunnet;
2. delt ansvar for planlegging, implementering og vurdering, og evaluering;
3. muligheter for offentlige opptredener, utstillinger og/eller presentasjoner;
4. en kombinasjon av utvikling innen spesifikke kunstformer (kunstutdanning) og kreative tilnærminger til læring (utdanning ved hjelp av kunst);
5. tilrettelegging for kritisk refleksjon, problemløsning og risktaking;
6. fokus på samarbeid;
7. en inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn;
8. detaljerte strategier for å evaluere og dokumentere barns læring, opplevelser og utvikling;
9. aktiv profesjonsutvikling for lærere, utøvere og lokalsamfunnet, og;
10. fleksible skolestrukturer og føyelige grenser mellom skoler og lokalsamfunnet (2006, s. 88-89, min oversettelse).

Jeg henviser til flere offentlige rapporter og stortingsmeldinger, i tillegg til rapporter produsert av KS (kommunesektorens interesseorganisasjon), Norsk kulturskoleråd, og Telemarksforskning. Jeg vil spesielt trekke frem Stortingsmelding 18.

I mars 2021 publiserer regjeringa *Stortingsmelding 18* med fokus på barne- og ungdomskultur (Meld. St. 18 (2020-2021)). Meldinga presenterer «ein politikk for korleis kommunar, Norsk kulturskoleråd, universitets- og høgskolesektoren og andre aktørar i fellesskap kan styrkje kulturskolen» (s. 61).

I det følgende vil jeg presentere teoretiske perspektiver omhandlende kulturskolen, Norsk kulturskoleråd, fremtidens kulturskole og kunstledelse. Til slutt viser jeg til øvrige teoretiske begreper som benyttes i drøftingen.

2.2 Kulturskolen i Norge

Den norske kulturskolen er et relativt ungt skoleslag hvor det siden oppstart er gjort et omfattende interessepolitisk og organisatorisk arbeide, både i kulturskolene og gjennom interesse- og rådgivningsorganisasjonen Norsk kulturskoleråd, tidligere kalt Norsk Musikkskoleråd. Kulturskolen er underlagt kunnskapsdepartementet og er «et viktig tema i stortingsmeldingen om barne- og ungdomskultur, som kommer våren 2021» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Politisk vilje for et slikt skoleslag fantes allerede i 1945:

[F]orfatterne av det såkalte *Kulturbrevet* [kunne] konstatere at man på de fleste musikkområder stod langt tilbake for nabolandene, og at staten derfor på en helt annen måte enn tidligere nå måtte satse på musikken. Musikkundervisningen måtte styrkes, og man ivret for å få i gang ‘folkelige musikkskoler for ungdom’. Dette var et forslag som ble realisert på bred basis først 40 år senere og formalisert ved lov 20 år etter dette igjen (Dahl & Helseth, 2006, s. 255).

Det ble ikke før i 1982 øremerket bevilgninger til musikkskoler. Kulturpolitisk var begrunnelsen «å avhjelpe kompetanse- og kapasitetsproblemer som oppsto innenfor den ordinære skolehverdagen» (Waagen, 2011, s. 32). Kulturskolene ble dermed et ledd i det politiske arbeidet med kulturpolitisk nasjonsbygging. I 2004 blir øremerkingen annullert til fordel for å være kommunens eget ansvar innenfor rammetildelingen fra staten. Dahl og Helseth mener dette «på mange måter [er] en naturlig videreføring av den desentraliseringspolitikken i forholdet mellom stat og kommune som har preget norsk politikk siden 1970-tallet» (2006, s. 256).

Først ute med termen *kommunale kulturskoler* var sannsynligvis Senterpartiet i sitt valgprogram for 1985-1989, hvor de, under punktet *Lokalt kulturarbeid* skriver at «[d]et må gis anledning til å opprette kommunale kulturskoler etter mønster av musikkskoler med samme statsrefusjon som for grunnskolen. Kulturskolene skal undervise i musikk, sang,

amatørteater, ballett og andre kulturaktiviteter. Disse må gis statsstøtte» (Senterpartiet, 1985). Overgangen fra lokale musikkskoler til statsfinansierte kulturskoler gikk gradvis, men er i dag standarden over hele landet. Lovfestingen i 1997 var avgjørende i så henseende.

Lovteksten lyder som følger:

Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles (Opplæringslova, 1998, § 13-6).

Denne lovfestingen var revolusjonerende på globalt nivå da Norge ble «det foreløpig eneste landet i verden som hadde lovfestet sine kommunale musikk- og kulturskoler» (Dahl & Helseth, 2006, s. 256). En slik grunnleggende forankring ble gjort mulig etter årevis med politikerrettet arbeid fra grasrot- til departementsnivå, og sikret fremtiden for kulturskolen som aksiomatisk kommunalt skoleslag i Norge. «Utviklingen og utbyggingen gikk raskt, fra tolv kommunale musikkskoler i 1970 til 361 i 1998 og i 2009 så godt som alle de 430 kommunene» (Waagen, 2011, s. 56)

«Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet oppnevnte i 1998 en arbeidsgruppe for å oppsummere erfaringer fra forsøk med musikkskoler og forsøk med kunstsikoler og andre kulturelle aktiviteter. [...] Arbeidsgruppen ga anbefalinger om tilstrekkelig ledelse ved hver musikk- og kulturskole» (St.meld. nr. 39 (2002-2003), s. 23-24). Arbeidsgruppen ble kalt Eikemoutvalget og de «levrte sitt arbeid under tittelen ‘Kulturskolen – kunststykket i kommunenes satsing for et rikere lokalmiljø’. Utvalget oppsummerte det som da var situasjonen for kulturskolene, og kom med en rekke oppfølgingsforslag og anbefalinger, bl.a.: [...] at det tilsettes en ansvarlig leder/rektor ved hver musikk- og kulturskole» (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009, rev. 2010, s. 45).

Da den rødgrønne Stoltenberg-regjeringen vant gjenvalg i 2009 la de fram en oppgradert versjon av sin politiske plattform; Soria Moria 2 (Regjeringen Stoltenberg II, 2009). Denne tok stilling til FN's barnekonvensjon og lovet å gjennomføre et kulturskoleløft, samt gjøre en utredning av samarbeidet mellom kulturskole og øvrig skoleverk. Støtten i FN benyttes også i dagens arbeider med fremtidens kulturskole, spesielt med hensyn til bærekraft.

Statsbudsjettforslaget i 2012 ble derimot en skuffelse for kulturskolerådet, og sådde tvil rundt regjeringens evne til å nå målet om at «alle barn som ønsker det får et kulturskoetilbud av god kvalitet til en rimelig pris» (Hofslis, 2011). Kulturutredningen fra 2014 viste også til «utfordringen som ligger i å løse kulturskolens sammensatte samfunnsoppdrag. Kulturskolen må også videreutvikle et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. III).

Fra statlig hold forelå det altså politiske ambisjoner for kulturskolen, men som Berge et al. viser er det begrenset gjennomføringsvilje på departementsnivå. «Siden [Kunnskaps]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» (Berge et al., 2019, s. 174).

I 2016 utga Norsk kulturskoleråd en ny nasjonal rammeplan for kulturskolen med undertittel *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), med mål om at denne skulle vedtas politisk i alle landets kommuner og fungere som styringsdokument for kulturskolene i Norge. Denne erstattet den tidligere rammeplanen, kalt *På vei til mangfold* fra 2003. Med «kulturskole for alle» som nasjonal visjon og rammeplanen som «grunnlagsdokument for utviklingen av nasjonale standarder og lokale læreplaner i skoleslaget» ble ambisjonsnivået lagt høyt mot fremtiden. Sammen med KS har kulturskolerådet initiert utviklingsprosjektet *fremtidens kulturskole*, i tråd med sin *Strategi 2032* (Norsk kulturskoleråd, 2021c).

2.3 Norsk kulturskoleråd

Det vi kjenner som Norsk kulturskoleråd i dag ble stiftet i 1973 under navnet Norsk Musikkskoleråd (St.meld. nr. 39 (2002-2003), s. 24). I forbindelse med lovfestingen av skoleslaget ble det gjort en omdåp i 1997 til Norsk musikk- og kulturskoleråd. I 2000 fusjonerte dette med Norsk kunsts skoleråd og dannet dagens Norsk kulturskoleråd. Det som i utgangspunktet var et samarbeidsforum rektorer imellom, er i dag et profesjonalisert rådgivningsorgan med lønnede ansatte og stor politisk gjennomslagskraft.

Norsk kulturskoleråd er «[m]edlemseid av kommuner som eier og driver kulturskoler. Over 95% av landets kommuner er med som eiere av Norsk kulturskoleråd» (Norsk kulturskoleråd, 2020a). Nettopp eierskapet setter føringer for forholdet mellom kulturskolerådet og kulturskolene. Det forutsetter ansvar og oppfølging fra kulturskolene, samt aktivitet og resultater fra kulturskolerådet.

Norsk kulturskoleråd fremstår som en aktiv og lyttende aktør på vegne av kulturskolene. Det refleksive er blitt tydeligere de seneste årene hvor forskningsfokuset har vært særlig prioritert. Senest i 2020 ble det utarbeidet en rapport hvor kulturskolerådet rettet søkelyset mot egen organisasjon. Larsenutvalget, med leder Torbjørn Larsen, vedtok sitt mandat som å utrede og foreslå tiltak vedrørende «hvordan [de kunne] styrke det regionale og lokale arbeidet i Norsk kulturskoleråd» ved bruk av vedtekter, økonomi, rådgivning og fylkesstyrer (Larsenutvalget, 2020).

2.4 Fra *New Public Management* til 3.0

Kommune 3.0 er en dansk velferdsstrategi med mål om «å fremme aktive innbyggere og fasilitere sivilsamfunnsengasjement» (Guribye, 2016, s. iii). I tankegangen omformuleres problemstillinger slik at fokuset «[i] større grad flyttes [...] fra hva [kommunen] skal gjøre til hvorfor [den] gjør det [den] gjør» (Norsk kulturskoleråd, 2020b, s. 2). Denne omprioriteringen kan intuitivt virke som å ta et skritt tilbake, da konkrete tiltak tilsynelatende har mer umiddelbar nytteverdi enn planlegging, men ved nærmere ettersyn er det nettopp det å ta et skritt tilbake som gir oversikt over situasjoner, og samtidig muliggjør et kritisk, objektivt blikk for og på de involverte. Ved å stille «spørsmål om hva det er [kommunen] vil oppnå med tjenestene og hvilken innsikt [den] trenger for å skape et helhetlig tjenesteløp og best mulig ‘brukeropplevelse’», gir kommunen seg selv mulighet til å gjøre opp statusrapport og vurdere veien videre. Videre kan man slik planlegge «[h]vordan [den] gjør» endringene, og til slutt er sirkelen sluttet ved at kommunen vet hva den skal gjøre (Norsk kulturskoleråd, 2020b, s. 2).

Rapporten *På vei mot fremtidens kulturskole* (Norsk kulturskoleråd, 2021c) skisserer en ønsket fremtid for kulturskolen i Norge, gjennom å gjøre et omfattende arbeide med

innhenting av erfaringer, visjoner og drømmer fra både kulturskoleledere, og -lærere, øvrig administrasjon, og andre interessenter.

Det nye strategidokumentet er et resultat av en prosess, hvor en på overordnet vis har forsøkt å ta innover seg ulike fremtidsscenarioer både for Norsk kulturskoleråd og de kommunale kulturskolene i landet. Strategi 2032 – Med kulturskolen inn i fremtiden, vil være retningsgivende for Norsk kulturskoleråd arbeid i årene fremover (Norsk kulturskoleråd, 2021c, s. 3).

Spesielt verdt å merke seg er de nye fokusområdene. Kulturskolen skal formidle og skape «tillit og samhold som styrker samfunnets sosiale bærekraft, i tråd med FNs bærekraftsmål», og viser til at «KS landsting har lagt bærekraftsmålene til grunn for utviklingen av kommunesektoren, og [peker] på god oppvekst og gode liv, mangfold og inkludering som prioriterte politikkområder» (s. 2). Karakteriserende for kommune 3.0-tankegangen er også *samskaping*, som i rapporten defineres som «når to eller flere offentlige og private parter inngår i et likeverdig samarbeid, med hensikt å definere problemer og designe og implementere, nye og bedre løsninger» (s. 17).

I forbindelse med arbeidet med fremtidens kommune og kulturskole benytter både Norsk kulturskoleråd og KS *New Public Management* som teoretisk motsats til kommune 3.0. Begrepet ble lansert av statsviteren Christopher Hood (Hood, 1991), og lar seg også tilpasse norske forhold. Osborne viser til en videreutvikling av betegnelsen til *New Public Governance* (Osborne, 2006, s. 381-384), som nærmer seg tanken om kommune 3.0.

Tabellen på neste side viser en grov skissering av den ideologiske utviklingen av de kommunale tjenestene i Norge.

Versjon	Kommune 1.0	Kommune 2.0	Kommune 3.0
Kommunetype	<i>Formynderkommunen</i>	<i>Servicekommunen</i>	<i>Samskapingskommunen</i>
Karakteristikk	Kommunen bestemmer «ovenfra og ned»	Brukeren bestiller. «Kommunen bærer deg gjennom livet»	Vi lager løsninger sammen. «Hva kan vi få til i fellesskap?»
Organisasjonsform	Public administration (PA)	New Public Management (NPM)	New Public Governance (NPG)
Autoritetsform	Hierarki	Marked	Samskaping og samstyring
Teorigrunnlag	Statsvitenskap og <i>public policy</i>	Rasjonelle valg, <i>public choice theory</i> og styringsteori	Organisasjonssosiologi og nettverksteori
Periode	Før 1970-tallet	Fra 1970-tallet	Fra 2010-tallet

Tabell basert på (Osborne, 2006, s. 383) og (Asker kommune, 2021).

(NB: Noen teoribegreper oversettes ikke da det ikke finnes fullgode norske alternativer.)

Guribye argumenterer for at «'[k]ommune 3.0' må forstås som en ideologisk konstruksjon som i stor grad er koblet til kommunal 'branding' og innovasjonsvilje, men som også later til å være i tråd med empirisk forskning» (Guribye, 2016, s. 12).

KS, som pådriver for samskaping, publiserte i 2018 en håndbok i lokal samskapende sosial innovasjon hvor det innledningsvis hevdes at «[d]en norske velferdsstatsmodellen trenger fornying. Ikke fordi den er i stykker, men den er under press. Det største presset finner vi i kommunene der folk bor. Nye og nyttige løsninger i velferdsstaten er det derfor mest relevante å utvikle der. Å lykkes med sosial innovasjon i kommunen handler ikke bare om å finne rett vei til nye løsninger, det handler like mye om å finne noen å gå sammen med» (Kobro, 2018, s. 6). Løsningene som presenteres sentreres rundt *samskaping*, og når dette skal knyttes til ledelse «gjelder en annen logikk enn i konvensjonell organisatorisk ledelse. Det må brukes andre verktøy og metoder når man skal lede prosesser i nettverk, enn om man leder en organisasjon med en gruppe medarbeidere som man har instruksjonsmyndighet over» (s. 27).

Tanker om *kommune 3.0* kan sees i lys av endringsteori, med utgangspunkt i «Kommunereform og endringsteori» i *Kommunereform i perspektiv* (Klausen, 2016). Klausen viser til generaliserte endringsmønstre; intertia, kontinuerlig (kognitive begrensninger hos beslutningstakerne, selvforsterkende prosesser/positiv feedback, etablerte politiske koalisjoner) og episodisk (punktert ekvilibrium, mismatch dynamics) (Klausen, 2016, s. 139-146). I følgende tabell har jeg sammenfattet det teoretiske grunnlaget Klausen presenterer for endringsprosesser i kommunal sammenheng:

Analysemodellen	Teori	Kommunelitteraturen
Stabiliserende krefter	Kognitive begrensninger	Frykt for politisk nederlag
	Positiv feedback	Interesser knyttet til eksisterende kommunestruktur. Klientisme
	Organisatorisk motstand mot endring	Motstand i den enkelte kommuneorganisasjon
	Forsvar av det passende	Identitet og tradisjoner
Endringskrefter	Gap mellom institusjonell struktur og krav fra omgivelsene som følge av sosio-økonomisk endring	Urbanisering
	Gap som følge av politisk endring	Velferdsstaten, EU, samhandlingsreformen Finansielt press, krav om effektivisering
Politisk-institusjonelle forutsetninger	Politiske monopoler i undersystemene	Konstitusjonelle hindre for nasjonale politiske vedtak om kommunereform
	Forekomsten av politiske entreprenører og koalisjoner	Regjeringens ideologi og mandat
Beslutningsnivå	Rikspolitikk eller undersystem	Stat eller kommune
Endringsdynamikk og utfall	Intertia Kontinuerlig endring Punktert ekvilibrium	Historiske endringsmønstre

Tabell basert på Klausen, 2016, s. 153.

Begrepet *punktert ekvilibrium*, hentet av Stephen Krasner fra evolusjonær biologi (1984, s. 240-244) i oversettelse av Klausen (2016, s. 144), viser hvordan reformgrep i kommunale enheter kan oppstå som konsekvens av kriser. *Inkrementalisme* vil si «at politikken endres med små steg» (Klausen, 2016, s. 140). Det teoretiske aspektet av endring i kommunal sammenheng er altså et nyttig verktøy for å analysere trender og prosesser. Imidlertid er dette i høy grad teoretisk og i stor grad generalisert, hvilket forutsetter lokal tilpassing både med tanke på historie og kultur.

2.5 Begreper

Kunstledelse viser i Grete Wennes' (Wennes, 2007) definisjon til kunstnerisk og administrativ ledelse av kunstnerisk aktivitet og av mennesker som utøver kunst. Wennes fremhever dikotomiske aspekter av kunstledelse og hvordan dette kan få konsekvenser i utøvelsen av ledelsen. Dehlin og Hagerup diskuterer i en samtale med pianisten Wolfgang Plagge ledelse i kunst og kunst i ledelse, og viser hvordan kunstutøvelse er en del av det å være et menneske, og derfor et aspekt av ledelse.

Relasjonskompetanse er en essensiell kompetanse for en skoleleder og har avgjørende betydning for effektiv måloppnåelse og ledelse av mennesker (Spurkeland, 2012). Som Berge et al. poengterer har «individuelle og relasjonelle forhold [hos kulturskolelederen] ofte vel så stor betydning som strukturelle» (Berge et al., 2019, s. 12).

Kulturskolelederen er særegen i det kommunale systemet. Bass viser at «[e]t finnes nesten like mange ulike definisjoner av lederskap som det finnes personer som har forsøkt å definere det» (Bass, 2019, s. 33), men viser gjennom Spitzberg til avhengigheten av type institusjon. Dette sammenfaller med hypotesen om at *skoleslaget er utslagsgivende for en særegen type leder i kulturskolen*.

Bass (2019) viser hvordan *utviklingen av forskning på ledelse* har gått fra forklaringer om ledelse basert på person og miljø, via rolledifferansiering og sosiale samhandlingsprosesser, til 'enklere' teorier.

Skolebasert kompetanseutvikling er en modell for samskaping av læringsmetodikk. Utdanningsdirektoratet definerer skolebasert kompetanseutvikling ved at «skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Modellen oppfordrer altså til refleksivitet, intern kunnskapsproduksjon og kompetanseutveksling, og har medskaping som sentral aktivitet. Her er det viktig å skille med medskaping og medbestemmelse (Roald, 2012, s. 224).

3 Metode

Da dette prosjektet favner vidt og bredt med tanke på både fag og metode blir et tverrdisiplinært ståsted en forutsetning. Med kvalitativt intervju som metode og menneskelige opplevelser og relasjoner i dynamiske erfarings- og læringsbaserte organisasjoner i fokus er et sosiologisk teorigrunnlag nærliggende, i dette tilfellet med sosialkonstruktivistisk perspektiv da dette kjennetegnes ved at den undersøkende part inntar «en kritisk holdning overfor kunnskap som er ‘tatt for gitt’» (Ruud, 2016, s. 169-170). Kulturskolen har med sine mange spesialiserte fagpedagoger og individ-orienterte undervisningsmetodikk tradisjon for såkalt *taus kunnskap*, en kunnskap det i stor grad ligger på kulturskolelederen å samle, formidle og utnytte i kollegiet for å øke dets samlede kompetanse i skolens favør. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet tar også høyde for den dynamiske rolleutviklingen og rolleforståelsen en kulturskoleleder gjennomgår i løpet av sitt virke, og hvordan «samhandling» med kulturskolens ansatte, det kommunale systemet, og samfunnet for øvrig, «skaper en felles virkelighet» hvor erfaringer og opplevelser i samhandling skaper, som betegnet av Émile Durkheim, «sosiale fakta» (Tjora, 2020). Nyere forskning på *forskning på ledelse* viser at mange spørreskjemaer ikke gir data om ledelse, «i stedet gir de oss data om hvordan folk snakker om ledelse. Derfor er mange av disse spørreskjemaene forutsigbare» (Arnulf, 2019, s. 102). Det jeg er ute etter i dette masterprosjektet er det *uforutsigbare*, det improviserte, det *ekte*. Kvalitative intervju gir utvidede rammer både av fysisk og metafysisk art som inviterer til dypsindighet, gjensidighet og ærlighet.

3.1 Planlegging

Kvale & Brinkmanns *Det kvalitative forskningsintervju* (2015, s. 137) har vært avgjørende i planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av intervjuet, med «de syv stadiene» som førende for arbeidet (s. 133-139), og metodikk og erfaringer fra boken benyttes i alle deler av dette intervjuarbeidet. Intervjuundersøkelsens syv stadier består av «tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering».

Tematisering viser til intervjuets formål. Det er i dette tilfellet å besvare problemstillingen: *Hvordan oppleves det å lede kulturskolen i Norge i dag, og hvordan jobber*

kulturskolelederen for fremtidens kulturskole? Problemstillingen gjennomgikk mange revisjoner før den tok sin nåværende form, og er etter nøye vurdering formulert slik den står nå.

Planleggingen av intervjuene ble gjort med hensyn til resten av de syv stadiene, og jeg reflekterte rundt de symbiotiske effektene ulike valg hadde. Prosessene mine rundt intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering beskrives i senere kapittelet.

3.2 Intervjuguide og informantutvalg

Intervjuguiden er utformet med tolv spørsmål innen fem temaer (Vedlegg 1). Utvalget av spørsmål hadde som mål at kulturskolelederen med egne ord, og basert på egne opplevelser og erfaringer, skulle fortelle om, og reflektere rundt, ulike aspekter av yrket. Spørsmålene gir informanten mulighet til å gi oss innblikk i sin yrkesfilosofi og de refleksjoner en opparbeider seg i yrket. Spørsmålene tar også i stor grad utgangspunkt i det utfordringsbildet som oppstår når man som leder skal planlegge fremtiden.

Jeg forberedte også en rekke utdypningsspørsmål som ble ført inn i intervjuguiden, som ikke ble sendt til informantene i forkant. Disse var ment for at jeg som intervjuer raskt hadde mulighet til å stimulere til videre tankerekker uten at informasjon gikk tapt i mellomtiden. I tillegg formulerte jeg et overordnet fokus innen hvert tema jeg kunne se til hvis informant eller intervjuer mistet tråden underveis.

Godt skremt av Kvale og Brinkmanns 1000-sidersspørsmål (s. 215-220) utformet jeg intervjuguiden ikke bare i søken etter svar på problemstillingen, men også med tanke på transkripsjon og analyse. 1000-sidersspørsmålsstillerne advarer forskeren om å ubetenksomt gjennomføre mengder av intervjuer og videre transkribere kilobytevis med tekst, for deretter å sitte igjen med en u håndterbar datamengde hen ikke rekker å få analysert på tilfredsstillende vis. Det ble gjort en prosesspredikasjon i utformingen av prosjektet, hvor jeg analyserte lignende forskningsprosjekter, hvordan disse ble gjennomført, og evalueringene av metodene. Kvale og Brinkmann viser til at «[a]ntallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen» (s. 148). I samråd med veileder vurderte jeg tre til seks informanter å

være et overkommelig antall, med nok perspektiver til å skape et sammenligningsgrunnlag for å kunne observere tendenser.

Jeg ba Norsk kulturskoleråd om bistand i utvelgelsen av aktuelle informanter. Dette ble gjort i to runder for å sikre at kulturskolerådet ikke satt på informasjon om hvilke informanter jeg endte opp med å velge. Jeg ba om 40 forslag, med ønske om ulikhet i kulturskolenes størrelse og geografiske plassering, og fikk 44 forslag. Jeg kategoriserte forslagene basert på et sett kriterier. Jeg ønsket geografisk spredning og ulik driftsstørrelse på kulturskolene, samt både bynære kulturskoler og kulturskoler i distriktet. Jeg ønsker også ledere som både hadde og ikke hadde deltatt på lederutdanningsprogrammet *LAP*, informasjon som er offentlig tilgjengelig. Etter kategoriseringen benyttet jeg tilfeldighetsgenerator for å snevre de kategoriserte forslagene til totalt 12. Med dette er jeg trygg på at kulturskolerådet ikke har informasjon om hvilke kulturskoleledere som bidrar i dette masterprosjektet.

Forespørsler om å delta på intervju ble sendt per e-post direkte til kulturskolelederen. Dette ble gjort i bolker på fire for å ta høyde for muligheten for at alle ønsker å bidra, samt forenkle kommunikasjonsjobben. Av de 12 fikk jeg 8 svar, hvorav 5 ønsket å stille til intervju. At en tredjedel av de forespurte ikke engang valgte å svare er verdt å merke seg, da det kan antyde noe om både arbeidsbelastning og deres vilje til å bidra til forskning som har som mål å gagne kulturskoleledere. En av informantene som ønsket å delta valgte imidlertid å trekke seg, slik at jeg endte opp med fire informanter. I ettertid anser jeg informantantallet for å være harmonisk med oppgavens omfang.

Jeg vurderer informantgrunnlaget til å favne bredt. Informantene virker i hele Norge, med representanter for landsdelene nord, sør, øst og vest. Kulturskolene er av ulik størrelse, men størrelsen var ofte uten sammenheng med nærhet til byer. Det var også stor variasjon i utviklingstiltak og historisk arbeid med endring i informantenes kulturskoler.

Masterprosjektet ble registrert hos Norsk senter for forskningsdata. Informantene som ønsket å stille til intervju fikk tilsendt samtykkeerklæring i tråd med NSDs retningslinjer (Vedlegg 2), og måtte returnere denne signert før jeg behandlet datamaterialet.

Informantene fikk tilsendt spørsmålene omtrent en uke før intervjuene. Tanken bak dette var å iverksette tankeprosesser som grunnlag for lengre refleksjoner under intervjuene. En

utfordring jeg var forberedt var potensialet for *konstruerte* svar, hvor det rasjonelle overkjører det ektefølte, men i etterkant av intervjuene har jeg ikke inntrykk av at dette var tilfelle. Informantene var imøtekommende og engasjerte. Om ikke alle spørsmålene traff samtlige like godt, førte hovedvekten av spørsmålene til lengre refleksjoner og tankerekker, ofte med avstikkere som gav ytterligere innsikt i andre spørsmål, eller ledet oss naturlig mot neste spørsmål. Intervjuguiden var strukturert narrativt med et slikt utfall i mente, men sjansen er jo stor for at det skjedde nettopp fordi informantene mottok spørsmålene i forkant av intervjuet. Å motta spørsmålene i forkant kan føre til at informanten allerede har tråkket seg gjennom det mentale sporet, og dermed velger å gå den opptråkkede stien fremfor å måke helt nye stier i intervjusituasjonen. Likevel opplevdes det, som nevnt, ikke som at noen av informantene fremførte forhåndsskrevne svar, utover enkelte stikkord. Noen vendinger var riktignok tydelige mantra, men dette anses å henge sammen med nødvendigheten av konstant promoteringen av skoleslaget rette mot politikere og kommuneadministrasjon – en definerende kulturskolelederkarakteristikk.

3.3 Intervju og transkripsjon

Intervjuene ble gjennomført i april og mai 2021. De hadde tidsramme på seksti minutter og ble gjennomført ved bruk av videokommunikasjonstjenesten *Zoom*. Intervjuet ble tatt opp og lagret, som beskrevet i samtykkeerklæringen. Informantene ble bedt om å koble seg på noen minutter før intervjustart for å sikre at teknikken fungerte. Det ble utvekslet formaliteter og løsprat før jeg innledet intervjuet. I gjennomføringen av intervjuet fungerte teknikken godt, på tross av digital løsning fløt praten godt, og lyd kvaliteten var god nok til at det ikke var vanskelig å få med seg hva som ble sagt. Jeg noterte stikkord og sitater jeg signifikante underveis i intervjuet, og tematiserte dette i etterkant. Jeg fulgte intervjuguiden og stilte alle informantene tolv spørsmål innen fem temaer. Se oversikt på neste side.

1	Hvordan leder du din kulturskole?	Identitet
2	Hvordan opplever du egen rolle og autoritet?	
3	Opplever du at utdanningen din har vært tilstrekkelig for deg som kulturskoleleder, og har dette forandret seg i løpet av ditt virke som leder?	Utdanning og kompetanse
4	Har du tatt eller tenkt å ta etterutdanning og/eller kursing etter du ble kulturskoleleder?	
5	Har du opplevd at lederrollen kan gå på tvers av profesjonsidentiteten din?	Kunstledelse
6	Hva er dine tanker rundt finansieringen av kulturskolen?	
7	Hvordan opplever du ledelse av prosesser; det være seg planarbeid, endringsledelse eller prosjektarbeid?	Ledelse av prosesser
8	Hvordan jobber du med strategi?	
9	Opplever du at kommuneadministrasjonen og politikere aktivt følger opp arbeidet du gjør?	
10	Hvilken kompetanse tenker du at du blir nødt til å tilegne deg i fremtiden, og hvordan tenker du dette best kan gjøres?	Kulturskolen i fremtiden
11	Hvordan har koronasituasjonen påvirket din kulturskole, og hvilke spor tenker du den vil etterlate seg på lang sikt?	
12	Hvordan ønsker du at din kulturskole skal se ut i fremtiden?	

I intervjuguiden hadde jeg i tillegg forberedt en rekke utdypningsspørsmål; disse ble benyttet ulikt hos alle informantene. Med tanke på disponering av tid var det innledende spørsmålet det mest omfattende, og den tidsmessige friheten ble gitt med overlegg, hvilket hos flere informanter førte til ytterligere refleksjon.

Før transkripsjon og analyse evaluerte jeg mine tekniske og praktiske valg og utfordringer. Intervjuet ble valgt gjennomført via videosamtaleverktøyet *Zoom*, av både praktiske og smittevernmessige hensyn. Det var ingen risiko for smitte hos noen av partene når intervjuet ble avtalt, men i datidens situasjon kunne dette fort endre seg. I tillegg befant partene seg i de fleste tilfeller langt fra hverandre hvilket ville krevd betydelig tidsbruk i form av transport og

logistikk, så jeg vurderte det til at risikoen for ikke å få gjennomført intervjuet tilfredsstillende var større enn ulempene med å gjennomføre intervjuene med digitalt. Intervju via Zoom sikret således at de kunne gjennomføres uansett helsetilstand, innenfor rimelighetens grenser. Det ble gjort både video- og lydopptak av intervjuet. I henhold til digital sikkerhet og personvern gikk jeg grundig gjennom UiOs retningslinjer og føringer. IT-sikkerhetssjef Espen Grøndahl har fortløpende kommentert sikkerheten i Zoom under pandemien (Universitetet i Oslo, 2020), og basert på dette forventet jeg ingen kompromitterende feil og mangler i systemet i forbindelse med å gjennomføre, ta opp, og lagre et intervju.

Intervjuene via *Zoom* tilførte transkripsjonsprosessen både utfordringer og muligheter. Nyvinninger i *Zooms* teknikk førte til at lyd kvaliteten enkelt kunne etterbehandles sporvis, noe som forenkler den analyserende lytteprosessen som ble grunnlag for transkripsjonen. Dette vil si at lyden til hver deltaker i et Zoom-møte kan lagres som eget lydspor uten lyden av andre deltakere. Dette forenkler etterarbeid betraktelig hvis en deltakers lyd er ujevn eller utydelig. Da kan man utjevne denne uten å endre lyden til andre deltakere. Videre kan alle sporene samles til et masterspor hvor hver deltaker får veldig god lyd. Dette er med dagens DAW-er gjort kjapt og enkelt, og gjør transkriberingsarbeidet mer effektivt.

Analyseprogrammet *NVivo* (sic.) for kvalitativ forskning ble benyttet til behandling av intervjuene, altså transkripsjon og lagring. Lisens for både *Zoom* og *NVivo* tilbys av universitetet i Oslo og er dermed å anse som trygge plattformer for gjennomføring og behandling av forskningsarbeider.

I transkripsjonen møtte jeg flere utfordringer som krevde konkrete avgjørelser. Først og fremst snakker informantene ulike dialekter, og bruker ord og fraser som må tolkes og omformuleres for å inneha samme funksjon og vektning på bokmål. Transkripsjonen legger ikke opp til en detaljert språklig analyse, da dette er uhensiktsmessig med tanke på intervjuets formål, men forsøker heller å fjerne *fyllord* og *språklige tenkepauser* for å formulere fullverdige setninger som enklere kan la seg analysere og settes i teoretisk kontekst. Da jeg har solid bakgrunn i både felt og yrke er jeg trygg på egen vurderingsevne i denne sammenheng. Dette prosjektet er av en skala som ikke krever assistanse i forbindelse med transkripsjonsprosessen, og jeg har etter nøye vurdering kommet fram til at prosessen kan gjennomføres av kun meg uten at det kompromitterer reliabilitet og validitet. Analysen skjer

ikke på mikronivå, og derfor blir det syntaktiske ved transkripsjonen uviktig i det store og hele, slik at Kvaales (2015, s. 210-213) detaljnivå blir for omfattende for denne intervjuprosessen.

Informantene er anonymisert, noe som eksplisitt var en del av avtalen og samtykkeerklæringen informantene måtte fylle ut i forkant av intervjuet. I transkripsjonsprosessen ble informantene anonymisert ved at identifiserende detaljer og karakteristika ikke ble transkribert, kun setning som omsluttet dem. Informasjon om navn, geografisk sted, driftsmodell, og annet karakteriserende er anonymisert for å sikre at den ikke kan knyttes til den bestemte personen som intervjues. Disse identifiserende detaljene eksisterer derfor kun i lydfilene lagret i *NVivo*, og disse slettes i tråd med samtykkeerklæringen. Anonymiseringen ble tydelig formidlet med overlegg for å gi frihet til uttalelser som kan anses som kompromitterende eller utfordrende ovenfor systemet vedkommende er del av. Etisk sett objektiverer det opplevelsene og refleksjonene slik at disse kan vurderes mer systematisk.

Anonymiteten tilførte en genuin åpenhet og tidvis sårbarhet hos informantene hvor den kvalitative intervjuetodikken virkelig skinner sammenlignet med andre metoder. Hos enkelte var det å *snakke fra levra* befriende og åpnet for perspektiver som en naturlig kan kvie seg for å reflektere rundt i en offentlig intervju- eller møtekontekst. Det gir også intervjueren større trygghet å ikke skulle *bære på hemmeligheten*, men kunne bearbeide informasjonen analytisk uten å knytte den til person eller institusjon. I intervjuene kom en av informantene med følgende utsagn i forbindelse med en tankerekke rundt frustrasjon over sine ansatte: «De merker ikke ... frustrasjonen min, for å si det sånn, for jeg er en jævlig god skuespiller. Jeg iscenesetter meg selv akkurat sånn som jeg skal iscenesette meg selv, men jeg er helt ærlig med deg, hahaha!» På tross av at det ble sagt med humor og glimt i øyet opplevde jeg det sistnevnte som genuint.

I etterkant av intervjuene ble det gjort en uformell *debrief*. Noen av informantene hadde møter planlagt nøyaktig det tidspunktet intervjuet skulle avsluttes, mens andre hadde tid til en prat *off the record* i etterkant. Disse pratene definerer yrkesgruppen slik jeg kjenner den, nysgjerrig på hverandre, glad i en prat med yrkesfeller, og uttrykkelig stolt av egen kulturskole. Ikke noe av det som ble sagt før eller etter intervjuets timelange ramme er del av hverken transkripsjon eller presentasjon i dette prosjektet, men jeg ser helt klart at det hadde

vært interessant å gjennomføre et mer uformelt intervju med løsere form av kulturskoleledere.

Jeg håper en positiv effekt av disse kvalitative dybdeintervjuene kan være nettopp metoden; å stimulere til lange tankerekker hvor informantene gis mulighet og, ikke minst, tid til å reflektere over utfordringer i yrkeshverdagen, og samtidig få både feilsøke og analysere hvordan utfordringene kan håndteres. Selv om informantene kan oppleve at de oppdager løsninger fordi de er i dialog, er jeg å anse som «stille» samtalepartner og utenom å holde samtalen omtrent på riktig spor er det i all hovedsak informantene som diskuterer med seg selv. Om det oppstår utforskede åpenbaringer er vanskelig for meg å bedømme, siden spørsmål ble tilsendt på forhånd, men om intervjuprosessen i seg selv kan være til nytte er det verdt å merke seg for både andre kulturskoleledere, deres arbeidsgivere, og eksterne som jobber med kurs og kompetanseheving for kulturskoleledere.

*Nærbilde av meg?
Då må eg ta det sjølv.
Og frå innsida.
Utan kamera
eller spegel.
Eit naturbilde.
Det er likevel ikkje sikkert
det liknar.*

(Økland, 2019)

3.4 Refleksivitet og hermeneutisk analyse

I analysen av intervjuene ble diskursanalyse naturlig å benytte da denne vil «betraktes som et rammeverk man kan legge over virkeligheten for å få øye på de konstruksjonene som har vært med på å forme fenomenet vi ønsker å si noe om» (Ruud, 2016, s. 170-171). Ruud viser i sin redegjørelse for kritisk teori hvordan en «hermeneutisk, tolkende erkjennelsesinteresse [bidrar] til å skape en sammenhengende forståelse av tilværelsen» (2016, s. 303), og demonstrerer Frankfurterskolens betydning for utviklingen av denne retningen i vitenskapsteori gjennom å stadfeste deres kritiske holdning til sosiale «virkeligheter og ideologier». De forsøkte altså «å vise at enhver forskning på springer ut av en forutforstått sammenheng. Det finnes ingen ‘objektiv’ eller ‘nøytral’ forskning som ikke er forankret i

interessebestemte forskningsstrategier» (Schaanning, 2000, s. 118-119). For å forstå en tekst og videre utvinne dens mening er det altså nødvendig å være bevisst sin forutforståelse, det være seg som del av fenomenet det forskes på, som man til en viss grad alltid vil være i samfunnsvitenskapen, eller som en på utsiden som kikker inn i noe tilsynelatende ukjent. «Strukturer er ikke noe forskeren kan se, eller [...] umiddelbart har tilgang til. De må konstrueres av forskeren selv. Det betyr ikke at de ikke finnes, men at forskeren må argumentere for hvordan de er betydningsfulle» (Bergsland, 2021, s. 49). I dette prosjektet ser jeg ikke først og fremst på de fysiske og administrative rammene som er pålagt kulturskolelederen, men heller hvilke rammer, det være seg fysiske eller psykiske, lederen pålegger seg selv. Altså hvordan manifestasjonen av indre, eller følte, begrensninger får betydning og konsekvenser utenfor selvet, og hvordan disse erfaringers mulighetsbetingelser etableres av den enkeltes historie. «Forskeren har alltid fordommer og forkunnskaper om feltet hun går inn i. Refleksivitet handler ikke om å forsøke å fjerne disse, men å være ærlig på å definere hva disse forkunnskapene innebærer» (Bergsland, 2021, s. 46). Bergsland viser videre hvordan Bourdieu for mange står i særstilling hva gjelder refleksivitet i kvalitativ forskning, og hun splitter Bourdieus refleksivitetssyn i to: epistemologisk refleksivitet og personlig refleksivitet. I arbeidet med dette masterprosjektet ble jeg nødt til å gjøre meg refleksjoner med utgangspunkt i begge refleksivitetssyn.

Personlig refleksivitet ble avgjørende under den metodiske planleggingen da jeg har samme yrke og rolle som informantene. Det medfører nødvendigvis at jeg innehar erfaringer og opplevelser som en helt utenforstående forsker ikke hadde hatt tilgang til, da denne *tause kunnskapen* ikke kommer frem av tidligere forskning. Dette skaper et unikt fortrolighetsbånd mellom meg og informantene, og jeg mener det alt i alt resulterte i mer verdifulle funn.

Den epistemologiske refleksiviteten ble mer aktuell underveis i intervjuene og under transkripsjonsprosessen, da jeg oppdaget noen spørsmål som ledende og førende for informantene. Måten enkelte spørsmål, eller oppfølgingsspørsmål, var formulert på, samt den narrative konteksten jeg plasserte dem i, førte til at informantene havnet på et spor som jeg *forventet*, og kanskje ubevisst *ønsket*. Der dette er tilfelle gjør jeg leseren oppmerksom på det med en refleksjon rundt hvorfor spørsmålet fikk plass i intervjuguiden. Det kvalitative intervjuet har i forskningsøyemed sine soleklare fordeler, men rammene i intervjuguiden og intervjusettingen legger naturligvis føringer for hvor praten skal gå, og i noen tilfeller *hva intervjueren er ute etter*.

Det finnes som tidligere nevnt *taus kunnskap* man i løpet av noen år som kulturskoleleder opparbeider seg, og som tas for gitt i møte med artsfrender. Trang økonomi, ugunstige rammer for sine ansatte og manglende forståelse fra kommuneadministrasjon og/eller politikere er eksempler på dette, hvilket kommer til uttrykk gjennom intervjuene i dette prosjektet. Det er dog ikke slik at denne tause kunnskapen uttrykkes eksplisitt, men det legger til grunn en tone i samtalen som former dialogen. Dette kan frembringe både sympati, empati og fellesskapsfølelse, hvilket min respons i løpet av svar kan bære preg av. Jeg har dog vært bevisst på å holde forsknings- og utdypingsspørsmålene så nøkterne som mulig, uten å fremstå helt upåvirket av utsagn da det kan ha negativ effekt på informanten. En vanskelig balansegang, men med interessante ringvirkninger.

3.5 Etikk, reliabilitet og validitet

I arbeidet med verifisering av intervjufunnene har jeg vurdert funnenes generaliserbarhet til å være lav, da dette prosjektet kun søkte å favne fire informanters subjektive erfaringsopplevelser i et yrke som er multifasettert og lokalt formet. Kvale og Brinkmann viser til at generaliserbarhet ikke nødvendigvis trenger å være et mål i studier med få informanter. «Pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger oppfatter ... sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290).

Reliabilitet viser til funnenes troverdighet. Altså hvorvidt det er mulig å oppnå samme resultat hvis man gjentar intervjuene med samme målgruppe ved en senere anledning. Det er det selvfølgelig ikke, da spørsmålene i intervjuet vektlegger subjektive opplevelser og erfaringer. Som nevnt innledningsvis er jeg selv kulturskoleleder, noe informantene var klar over når de ble intervjuet, og dette vil nødvendigvis påvirke informantene. Det medfører en fortrolighet og forventning om forståelse som antagelig ikke ville oppstått hvis en som er ukjent med *kulturskole* var intervjuer. Briggs påpeker at «[t]he validity of a great deal of what we believe to be true about human beings and the way they relate to one another hinges on the viability of the interview as a methodological strategy» (Briggs, 1986, s. 1), og poengterer med det at selve virkelighetsoppfatningen til, og relasjoner mellom, mennesker avhenger av kommunikasjons-formen *intervju*. *Formelle* intervju er til kontrast en kunstig setting, med

kunstig hierarki og forholdsstørrelse. Briggs viser hvordan “[a]ll speech communities possess repertoires of metacommunicative events that they use in generating shared understandings with respect to themselves and their experiences” (s. 2). Når man benytter intervju som kommunikasjonsform mellom mennesker må man altså være bevisst *relasjonen*. Det at jeg teknisk sett er lederkollega av informantene kunne føre til at de følte et press for å fremstille både seg selv og egen kulturskole som mer eksemplarisk enn det *egentlig* oppleves av informanten. Derimot fikk jeg heller inntrykk av at det skapte en fortrolig tone mellom intervjuer og informant hvor takhøyden var lav for å reflektere kritisk rundt system, samfunn og relasjoner, nettopp med bakgrunn i felles erfaringer fra rollen og medfølgende utfordringer. Jeg vurderer derfor relasjonen snarere som en fordel enn en ulempe.

I transkripsjonen og analysen er derimot i stor grad av reliabilitet da lyd og video fra intervjuene ble tatt opp og brukt som grunnlag for transkripsjonen. I transkripsjonsprosessen ble ingen meningsforstyrrende endringer gjort, annet enn anonymisering av identifiserende detaljer. Dette fører til at analysen kunne blitt gjort på samme grunnlag av en annen forsker.

Validitet henviser til hvorvidt intervjuet bidro til å svare på masterprosjektets problemstilling. Det gjorde det utvilsomt. Problemstillingen søker refleksjoner og fortellinger om opplevelser og erfaringer, hvilket funnene fra intervjuene i all hovedsak er.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I følgende del av oppgaven presenteres signifikante funn fra intervjuene og disse drøftes i lys av relevant teori fra kapittel 2 for å besvare problemstillingen: *Hvordan oppleves det å lede kulturskolen i Norge i dag, og hvordan jobber kulturskolelederen for fremtidens kulturskole?*

Da problemstillingen søker å belyse kulturskolelederens egne opplevelser av erfaringer vil jeg i stor grad benytte direkte sitater som grunnlag for drøftingen. Dette både for å unngå å legge mening i informantens munn, og for at leseren selv gis mulighet til å vurdere utsagn basert på ordvalg og formulering. Tatt mengden sitater i betraktning finner jeg det mest hensiktsmessig å kombinere presentasjonen av funn med drøftingen. Presentasjonen tar ikke utgangspunkt i kronologien fra intervjuguiden, men vil heller gå tematisk til verks. Informantenes svar favner ofte andre, og gjerne flere, spørsmål, og derfor vil tematisk presentasjon i større grad holde på den røde tråden. Verdt å merke seg er at den tematiske presentasjonen heller ikke nødvendigvis er i tråd med intervjuguidens tematiske kronologi, men baseres i hovedsak på summen av informantenes svar i seg selv. Dette for å tilrettelegge for bedre tematisk analyse og drøfting. Sitatene flettes dermed sammen med min kontekstualisering og drøfting.

Kursivering av enkelte ord gjøres der ordene uttales med trykk av informanten eller når det er fremmedord. Dette gjøres for bedre å formidle underforstått mening gjennom tekst. Fyllord og overpresiseringer fjernes også i den hensikt.

Jeg omtaler informantene som *informanten*, *kulturskolelederen*, *lederen*, og det kjønnsnøytrale *hen*, alt etter hva passer kontekst og narrativ flyt, og for å skille dem betegnes de som I1, I2, I3 og I4. Utover uidentifiserbare karakteristikk som eksempelvis antydning kulturskolestørrelse eller fagsammensetning vil ikke mange detaljer bli gitt om informantene utenom det som kommer fram av transkripsjonen. Jeg velger dog å nummerere dem med identitetsmarkør der det er hensiktsmessig i oppgaven, så jeg lettere kan trekke røde tråder mellom utsagn og skape tydeligere sammenligningsgrunnlag. Dette vil forhåpentligvis også oppleves mer oversiktlig for leseren.

4.1 Innledning

I rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), er kulturskolelederen viet et eget punkt under kapittel 2, som omhandler prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet. Punktet beskriver leders ansvar for kvalitetssikring og utviklingsarbeid, men legger ingen øvrige føringer for hvordan lederen skal drifte kulturskolen. Rammeplanen går grundig inn i kulturskolens samfunnsoppdrag, forpliktelser, formål, mål, roller og fag, og legger således et solid fundament for kulturskoledrift. Det står dog lite konkret om *hvordan* kulturskolen skal ledes, og dette er noe av bakgrunnen for det innledende spørsmålet i intervjuene. Når hverken lovverk eller nasjonal rammeplan gir føringer for styring er det lokale myndigheter, altså skoleeiers styringsrett, som definerer lederrollen. Bass problematiserer dette ytterligere. «Det finnes nesten like mange ulike definisjoner av lederskap som det finnes personer som har forsøkt å definere det» (Bass, 2019, s. 33), men viser gjennom Spitzberg til avhengigheten av type institusjon. Dette sammenfaller med hypotesen om at skoleslaget er utslagsgivende for en særegen type leder i kulturskolen. Detaljnivået på kommunal definisjon av kulturskolelederen varierer i stor grad fra kommune til kommune, som en av informantene poengterer: «Det finnes nok like mange typer kulturskoleledere som det finnes kulturskoler».

Det innledende spørsmålet i intervjuene til denne oppgaven var ment som stort, åpent og opp til subjektiv tolkning. Spørsmålet var dog i pilotfasen av prosjektet, hvor jeg planla, gjennomførte og evaluerte et pilotintervju med én kulturskolerektor, betydelig vagere og mer omfattende enn i hovedintervjuene, da det lød som følger: «Hva er ledelse for deg?» Formålet med spørsmålene er jo å, i så stor grad som mulig, stimulere til refleksjon, både før og i intervju-situasjonen. I evalueringen av pilotintervjuet kom det tydelig frem at spørsmålet heller ble forvirrende, og at informanten drøftet en leksikalsk definisjon av ledelse, heller enn å reflektere rundt egen rolle. Jeg spisset derfor spørsmålet til: «Hvordan leder du din kulturskole?» Spørsmålet er fortsatt relativt åpent, men gir tydelig retning. Ved å formulere spørsmålet slik undersøker jeg altså hvordan informanten opplever å lede sin kulturskole, en problemstilling kulturskolelederen møter i arbeidshverdagen og bør være vant til å reflektere over jevnlig. Il ble tydelig inspirert av spørsmålet: «Det var jo et kjempegodt spørsmål, fordi at det var formulert på en litt annen måte enn det man er vant til. Fordi [jeg] opplever det som [et] ganske konkret spørsmål».

For meg i rollen som intervjuer var det mest interessante spørsmålet det innledende da det la premisset for resten av intervjuet i måten informantene tolket det på. Jeg ante et mønster etter to intervjuer og det ble spesielt tydelig når alle intervjuene var gjennomført. Både spørsmålsformulering og forventning om ønsket svar var åpent, og førte til like mange vinklinger som det var informanter. Noen av informantene ønsket utdypingsspørsmål fra start, mens de fleste iverksatte refleksjoner med ulike utgangspunkt. Der noen innledet med en statistisk-strukturell presentasjon av kulturskolen, viste andre til visjoner og verdier innad i kulturskolen som styringsgrunnlag, og flere til forventninger fra andre, det være seg politikere, kommuneadministrasjon, brukere eller lokalsamfunn. Hvilket fokus lederen selv hadde fra start var ofte avgjørende for dens tolkning av videre spørsmål, eksempelvis spørsmål som gjelder prosessarbeid. Fokuset sammenfalt altså ofte med prioriteringer gjort i presentasjonen av seg selv som leder. Det var spesielt interessant å observere svarene på dette spørsmålet med tanke på hvor erfarne lederne var i stillingen; en av informantene har vært kulturskolerektor siden skole-slagetets tilblivelse, mens en annen hadde under ett år i yrket bak seg da intervjuet fant sted.

Tidsmessig brukte informantene klart lengst tid på første spørsmål; en av informantene brukte over tjue minutter. Dette grunner ikke i mangel på evne til tidsstyring fra min side, men siden informantene ofte var innom mange av de senere tematikkene i første spørsmål lot jeg refleksjonene ta den tid de tok, innen rimelighetens grenser, og viet heller mindre tid til spørsmålene informantene allerede hadde besvart delvis innledningsvis. Jeg var bevisst på å la besvarelsene av første spørsmål gå sin gang til informantene tydelig var ferdig med å svare, eller selv ytret ønske om å gå videre til neste spørsmål.

Jeg vil innlede presentasjonen med det første av kontekstuell betydning i svarene på første spørsmål fra alle informantene. Disse sitatene er interessante i funksjon av å danne grunnlaget for det videre narrativ og gir leseren et innblikk i hvor ulikt spørsmålet kan tolkes. (Med *av betydning* mener jeg den første setningen etter klargjøring og motspørsmål. Det ble av flere stilt motspørsmål etter det innledende spørsmålet, hvor informanten ønsket klarhet i hva jeg var ute etter. Her kontret jeg, øyensynlig lite behjelpelig, med at nettopp informantens valg av utgangspunkt var et interessant aspekt ved spørsmålet.)

Svarene var som følger:

I1:

Ja, det her er en desentralisert modell vi driver, for det meste, i hvert fall på musikkdelen. Og det vil si at vi har en stor kommune geografisk, sånn at det er mye av lærerne er ute, og at jeg ikke møter dem til daglig. Og det er [-] personer som jeg leder. [-] medarbeidere. Og cirka opp mot [-] elever.

I2:

Ja, det kan du si. Jeg leder vel egentlig kulturskolen sånn som jeg blir bedt om å gjøre det fra kommunens ståsted. Det vil si at jeg følger de etiske retningslinjene vi har, og de lederverdiene vi har så godt jeg kan. Og da prøver jeg å gjøre det jeg kan for at det ikke bare skal være fine ord, men faktisk i handling.

I3:

Det som er viktig ... for meg ... det er at det skal være en samlet kulturskole. Fordi at det er jo veldig sånn privatisert veldig mye av den kulturskoledrifta rundt omkring, ikke sant, at lærerne sitter nå for seg selv på et øvingsrom på en ettermiddag og treffer ikke noen andre, og treffer bare elevene sine og drar hjem, og det var det.

I4:

Ja, og det er et skikkelig stort spørsmål. ... Tankemessig så leder jeg det sånn at jeg tenker ganske langt. Akkurat nå, for eksempel, i ... delen av vårhalvåret her ... har jeg fått samlet alle strategiske dokumenter siste fem, seks, sju årene ... som peker i retning mulighetsrommet for kulturskolen [med] stortingsmelding 18 til slutt her nå.

To av informantene fokuserer umiddelbart på sine ansatte i lærerkollegiet og samspillet mellom dem, mens de to andre informantene redegjør for strukturelle og strategiske ledelsesoppgaver. Videre i svarene er alle informantene til en viss grad innom begge fokus, men det er interessant å observere at nettopp denne umiddelbare vinklingen hos den enkelte informant gir oss en pekepinn på hvilke tema som kommer til å vektlegges av informanten senere i intervjuet.

4.2 Rektors garnnøste

«Hvor starter tråden?», spurte hen retorisk, og svarte selv, «Den starter med rektor» (Berge et al., 2019, s. 143).

Sitatet kommer fra et seminar hvor forfatterne av *Kultur + skole = sant* (2019), i arbeidet med det empiriske grunnlaget til rapporten, innhentet uttalelser vedrørende ledelse fra «ulike ressurspersoner» (s. 143). Kulturskolens «omfattende utfordringer» ble sammenlignet 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». Tråden starter altså med rektor, og beskriver den multifasetterte jobbhverdagen man møter som kulturskoleleder. «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» (s. 144). Eller som Waagen formulerer det: «En leder ikke organisasjoner eller skoler – en leder mennesker» [...] Å lede vil si å få andre til å vokse (Waagen, 2011, s. 268).

I dette delkapittelet belyses svar fra spørsmål 1; «Hvordan leder du din kulturskole», og fra spørsmål 2; «Hvordan opplever du egen rolle og autoritet?». Der noen informanter anser sin rolle for å være ferdig definert med et klart mandat fra kommunen, har andre en mer dynamisk rolleforståelse, hvor veien blir til mens skoleslaget dannes kontinuerlig. Som vi så innledningsvis i kapittel 4 hadde alle de fire informantene ulike utgangspunkt for *fortellingen* om egen ledelse, men store deler handlet hos alle om lærerkollegiet i kulturskolen. Som både informantene selv og Berge et. al poengterer er arbeidet med ledelse av mennesker både tid- og ressurskrevende administrativt og relasjonelt (Berge et al., 2019, s. 143).

Relasjonskompetanse fremheves av alle informantene som en avgjørende og utfordrende del av deres ledelse av kulturskolen. Aktivt arbeid med relasjoner «er jo det aller viktigste» mener I2 og reflekterer rundt det å ha en «folkelig» fremtoning fremfor en autoritær. «Vi er glad for at du er deg selv ... sier de [ansatte]». Utøvelsen av relasjonsorientert arbeid foregår imidlertid på ulikt vis hos informantene, og jeg vil trekke frem noen av dem i det følgende.

I3 står i særstilling blant informantene i lys av at en stor andel av hens ansatte har hel stilling i kulturskolen, og det potensialet er hen bevisst å benytte. «Vi kan være en samlet organisasjon, vi kan samles og treffes flere ganger i uken». Dette står i skarp kontrast til hverdagen hos andre informanter hvor den tilsynelatende enkle oppgaven det er å samle hele kollegiet en gang i uken ikke er mulig. Autonomien gir læreren stor grad av frihet i yrkesutøvelsen, men I3 anser likevel denne friheten som både en fordel og en ulempe, da de ansatte i hens kulturskole har få eller ingen fagfeller å forholde seg til i jobbhverdagen. Dette fører til at arbeidshverdagen i stor grad består av isolert arbeid med enkeltelever, og at hen som leder opplever at «balansegangen ... med å gi [lærerne] den friheten som de trenger, [og] samtidig si at det her skal vi gjøre sammen, den ... må [hen] ha et veldig bevisst forhold til».

Til kontrast møtes I1s lærerkollegium sjeldnere og hen reflekterer rundt den daglige relasjonen med sine ansatte. «Det går mye på de der hverdagspratene, jeg prøver å ha nærkontakt med lærerne fordi at de er så langt unna. Det oppleves på mange måter litt frustrerende.» I1 forklarer hvordan hens overordnede delegering hos sine ansatte fører til at kollegiet arbeider i overkant autonomt, hvilket resulterer i at hen «må holde i det [og] etterspørre infoflyten og rapporteringa». I1 mener selv i en refleksjon at det kommer av at hen ikke har vært tydelig på forventninger, og at autonomien fører til at lærerne rettferdiggjør unnlåtelsen av informasjonsdeling ved at arbeidsoppgavene gjennomføres. «Jeg er ikke en type leder som [...] stiller veldig mye krav, og som har *det* liksom fremst i pannebrasken. Men jeg ser jo at det er nødvendig også, fordi at lærerne i kulturskoleslaget er jo veldig autonome [...] og det kan jo lett bli [...] litt sånn privatpraktiserende.» I1 mener imidlertid kollegiets fellesskap styrkes fordi de er få, «så det legger veldig godt til rette for å være en viskole», noe I3 også fremhever; viktigheten av «å være et samlet vi».

Plenumsrefleksjoner rundt kulturskolens samfunnsoppdrag har samlende effekt for et kollegium, mener I3, noe Berge et al. også finner bevis for (Berge et al., 2019, s. 48). «Selv om vi underviser på hver våre fag, og er veldig mye i vår egen verden, så er det noe med å holde opp ... betydningen av det vi holder på med, og hvorfor [vi gjør] det, og hva [vi kan] gjøre mer av.», forteller I3. Flere rapporter viser imidlertid at kulturskolens overordnede samfunnsoppdrag vanskelig lar seg definere nasjonalpolitisk (Berge et al., 2019, s. 171-172), men I3 viser til at *lokal* utarbeidelse av kulturskolens samfunnsoppdrag er en viktig og forenende arena for kollegiet. «Hva er det vi brenner for? Hvorfor har vi lyst til å drive med dette ... ? ... [D]et er en veldig ... samlende faktor som jeg utnytter maksimalt i min ledelse».

Å oppdage og utvinne denne drivkraften hos sine ansatte mener I3 ble ekstra viktig under pandemien, da hen i situasjoner preget av krise og stress kan oppdage *taus kunnskap* i kollegiet som blir nødvendig for å løse uventede arbeidssituasjoner. Da må man riktignok delegere dette på taktisk vis: «Noen er jo veldig glade for å få ... nye oppgaver, [mens] noen er sjeleglade for at de slipper». I denne sammenheng er informantene samstemte om at det er viktig å kjenne sitt kollegium godt og vite hvordan en skal disponere kompetansen som finnes der, og samtidig tåle motstand. I2 vektlegger det å være en «varm leder» og en «trygg person. At du er et menneske som ... er såpass ferdig bygget at du kan ta imot ... konstruktiv kritikk». At relasjonskompetanse er et av grunnverktøyene for god kulturskoleledelse tydeliggjøres som nevnt både eksplisitt og implisitt hos alle informantene. I4 sier hen leder «relasjonelt» og er klar på at det mellommenneskelige ikke bare er viktig med tanke på trivsel og trygghet, men også for å kunne tildele den ansatte den rollen hen vil fungere best i. «En skal ikke kimse av humør» og det å være litt «framoverlent *laidback*». Dette må imidlertid balanseres ved å være tydelig og rettferdig. Rettferdighet står sterkt i I3s ledelsesfilosofi. *Gi-og-ta-prinsippet* gjennomsyrrer mye av tankegangen, både rundt fordeling av fridager; dette er uproblematisk så lenge en stiller opp ved en annen anledning, og prioritering av etterutdanning; har en nylig gjennomført kursing finansiert av kulturskolen er man ikke øverst på lista i søknaden om økonomisk støtte til etterutdanning. Leders prioritering kan oppleves som urettferdig av den enkelte. De ansatte «ser ... ikke alle sider av en sak, de ser jo seg selv først, og ... sånn er det med oss alle». Leders ansvar blir da ifølge I3 å nettopp se alle sidene av saken, og objektivt kunne prioritere fordeling av ressurser, men også å ta hensyn til de aspekter som ikke nødvendigvis spres i plenum; hen bruker eksemplene «personlig situasjon i livet [og] type studium». Hen erkjenner at det da kan bli noe ulik behandling, «jeg er veldig opptatt av at det skal være rettferdig [likevel] ... En kan ikke gjøre det likt til alle, for folk er forskjellige».

I4 viser til viktigheten av tett samarbeid med tillitsvalgte, læringsmiljøutvalg og arbeidsmiljøutvalg, og hvordan bruk av dette «apparatet» forankrer kulturskolen og fører til økt eierskap og forståelse for beslutninger. Å føle eierskap til kulturskolen er for flere av informantene en viktig motivasjonsfaktor i ledelsen av lærerkollegiet, samt pleiing av samskappingsaktører. I4 viste innledningsvis til sitt arbeid for å samle strategiske dokumenter som omhandler kulturskolen, og ser det som sin «primæroppgave» å «omsette ... mandatet, eller oppdraget for kulturskolen nasjonalt, og [de] forventninger, i den grad de finnes, regionalt og lokalt», og bruke disse som utgangspunkt for å definere hva det betyr for sin

kulturskole, og hva kulturskolen skal gjøre. Samtidig er hen opptatt av felles forståelse i ledergruppen (I4 er den eneste informanten hvis kulturskole er organisert med ledergruppe), og jobber med «den store utfordringen»; å få kollegiet til «å være med og eie» kulturskolen. Dette må baseres i felles tanker og felles verdisyn, noe den ansatte ikke forventes å filosofere over daglig, så da må lederen gi seg i kast med «den ... krevende kunsten å få det til å bli meningsfylt for hver enkelt der den er». Som I3 formulerer det: «[ledelse] handler om å fokusere på det som samler folk ..., ikke det som skiller folk». I2 har lignende personellstrategi. «[J]eg har reflektert mye, alltid, over hvordan man skal spille andre gode ..., både som lærer og som leder gjør jeg det hele tiden, og det er liksom det aller viktigste for meg som leder ... å finne ut hvordan jeg kan spille både gruppa og hver enkelt god».

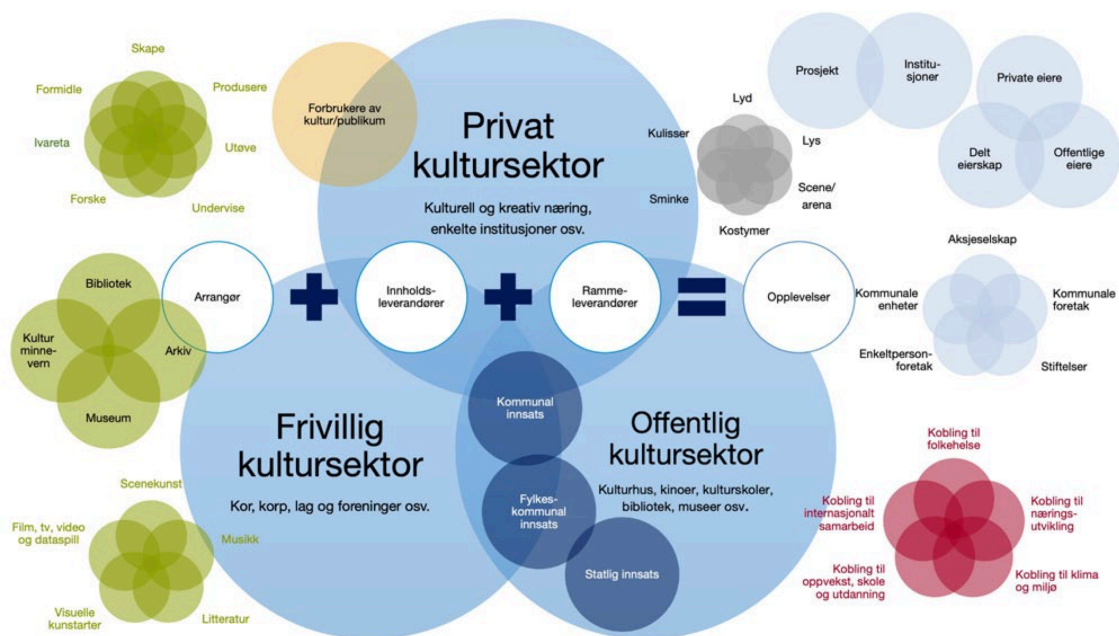
[K]ulturskolene [er] bindeleddet mellom elevenes grunnopplæring, deltakelse i fritidskulturlivet, kvalifisering til høyere utdanning og yrkesliv. Og i enden av regnbuen ligger det alltid en skatt: kunstoppplæringens skjønnhet og forskningens systematikk (Waagen, 2019).

Med bakgrunn i teorier om endringsledelse og lærende organisasjoner er I4s mål «å innstille flest folk til å se etter om de gjør ting på best [mulig] måte akkurat nå». Dette refleksjonsstimulerende oversynet er i følge I4 ei «holdning», og ikke nødvendigvis noe man praktisk setter i verk. «Det aller viktigste [jeg tror jeg gjør] det er å være kulturbæreren for den tenkningen». I en kulturskolelærers beviselig hektiske hverdag er det «[e]t dilemma og en mulighet ... å klare å koble ... engasjementet eller idealismen for noe spesielt ... samtidig som vi treffer det som er oppgaven vår». Waagen har utarbeidet en oversikt over kulturskolelærerens rolle og oppgaver som demonstrerer utfordringen kulturskolelederen møter i ledelsen av disse mangfoldige yrkesutøverne. I oversikten presenteres læreren som kunstner, forbilde, arbeidsleder, organisator, omsorgsperson, pedagog, veileder, kollega, medarbeider, kulturformidler, merkevarebygger (Waagen, 2011, s. 249-251). I ledelsen av slike ressurser kreves empati og forståelse av jobbhverdagens mange oppgaver, men den krever i desto større grad et overblikk hvor mandat, plikt og samfunnsoppdrag formidles og gjennomføres. «[D]et er oppgaven som styrer hva vi gjør» sier I4 bestemt, «ikke vi som skal styre oppgaven primært. Og det er en utfordring i kulturskole-Norge, for det er ikke alltid tradisjonen». Siste del av I4s sitat fremmer en interessant påstand som kan knyttes til en overordnet problematikk. «Å definere den særegne ekspertisen [hos læreren] synes svært

vanskelig i kulturskolefeltet, med sine ulike programmer, samarbeidskonstellasjoner, oppgaver og kunnskapsområder» (Berge et al., 2019, s. 57-58).

Figuren som følger finnes i KS' refleksjonshefte *Hvordan utvikle lokal og regional kulturpolitikk?*, som er en nylig publisert veiledning for kommune- og fylkespolitikere i nettopp utvikling av politikk på kulturfeltet (Solbakken, 2022). Figuren fremstiller kulturfeltet i en kommune eller region som økosystem, og tydeliggjør på ypperlig vis myriaden av samskappingsaktører ansatte og lederskap i en kulturskole kan være nødt til å forholde seg til bare innen kulturfeltet.

Figur 1: Kulturfeltet som komplekst økosystem



Fra *Hvordan utvikle lokal og regional kulturpolitikk* (s. 21) av Solbakken, L. A, 2022, KS (<https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/samfunnsutvikling/kultur/KS-Veileder-Kulturpolitikk-endelig-utgave.pdf>). Brukt med tillatelse fra KS.

Kulturskolen [er], i tillegg til å være en undervisningsinstitusjon, også en sentral kulturinstitusjon, ofte et nav i kommunens kulturliv, eller 'kunststykket i kommunens satsing for et rikere lokalmiljø' (Waagen, 2011, s. 52).

Flere av informantene reflekterer rundt sine mange arbeidsoppgaver, hvor det å sette av tid til ledelse oppleves periodisk utfordrende. I3 jobber i hel stilling administrativt og mener det er

hovedgrunnen til at hen «ikke har noe problem med å ta [seg] tid til ledelse, i forhold til veldig mange andre kulturskoleledere». I3 savner i den sammenheng at kulturskolerådet spiller inn en strategi med mål om hel stilling for kulturskolelederen, noe hen påpeker som et alvorlig problem i hvordan det tenkes politisk om kulturskolen. I mange kulturskoler har kulturskolelederen splittet stilling som både leder og lærer, og I3 mener det er en fordel å «ikke være lærer i tillegg» da man får viet den tid man trenger til ledelse. I1 argumenterer for at en leder uansett stillingssammensetning bør forventes å ta seg tid til å lede: «[J]eg identifiserer meg ikke helt med det der at det ikke er tid til ledelse. [...] Det må vi jo ta oss tid til. Det [er] såpass stor rett til å organisere egen [jobbhverdag], og rom for å organisere egen drift og utvikling ... i kulturskole[n]. ... [D]et er helt gull her».

I3 reflekterer videre rundt det å ha ansatte i hel stilling hvor det ikke finnes nok elever innen lærerens fagutdanning til å fylle opp stillingen, og læreren da nødvendigvis må undervise i andre fag. Hen mener at «da blir jo undervisningen også litt deretter, for du har ikke den samme kompetansen i [et annet fag] hvis du er [fag]lærer, [men] [e]n må gjøre mye forskjellig når en skal ha hundre prosent stilling». Dette viser et, for ledelsen, problematisk, men nødvendig, aspekt ved måten det tenkes rundt kulturskole på, nettopp den spissede spesialiseringen. En av kulturskolens formål er å tilby undervisning av høy pedagogisk og faglig kvalitet innen alle fag, hvilket fordrer et bestemt utdannings- og erfaringsnivå hos læreren. Med utgangspunkt i rammeplanens tre programmer; breddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordypningsprogrammet, skal kulturskolen formes slik at den kan tilby kompetent undervisning fra grunnnivå til avansert nivå. Denne spesialiseringen er ofte uforenelig med de kommunale rammene, og kan medføre at man er nødt til å redusere eller splitte stillinger basert på elevmasse innen hvert fag, eller bruke spesialiserte lærere i flere fag de ikke har utdanning innen. Som en av informantene påpeker kan et fullverdig tilbud innen alle fag og programmer oppleves utfordrende å legge en gjennomførbar strategi for, spesielt i mindre kommuner hvor den totale stillingsressursrammen er trang, og hvor det geografisk sett er utfordrende å få tak i kompetent arbeidskraft villig til å jobbe i små stillinger.

I forbindelse med et oppfølgingsspørsmål til I1 vedrørende kollegiale kompetansehevingstiltak peker hen på et faremoment: «Det som er faren da, hvis jeg får lov til å reflektere litt over det, så er [...] faren her nå at man ikke har system for at *hele* kulturskolen er med. [...] [N]år vi er så få kan det bli et skille, ikke sant, at noen drar framover også står noen igjen på perrongen.» Denne utfordringen treffer nok flere kulturskoler hvor stillingsressursene er små

og møtearenaene begrenset. Et eksempel på tiltak som har til hensikt å begrense dette er et nettbasert studium kalt *kulturskolebasert vurdering for læring* (KulVFL) som er utviklet av Høgskolen i Innlandet på oppdrag fra Norsk kulturskoleråd, hvor alt læringsmateriale tilgjengeliggjøres i en digital læringsplattform hvilket muliggjør felles læring uten fysiske møter.

Et positivt og relevant aspekt ved problematikken med skjev kompetanseheving i kollegiet er innovasjonsperspektivet. Utvikling av samarbeid, samskaping, og fornyelse blir både mulig og nødvendig når man som leder må «skape arbeid» for å fylle stillinger. «Jeg har jo en veldig engasjert [lærer]gjeng som er opptatt av at kulturskolen skal være en mestringsarena ... og det handler ... om å dra i samme retning. At jeg som leder ... anerkjenner at det er et viktig tema å jobbe med, og er det noen som har idéer rundt det, så kom med det, så kanskje vi kan sette det i et eller annet system i samarbeid med noen skoler, barnehager, barnevern; med tjenesten for funksjonshemmede ... Vi må tenke litt alternativt ... og litt bredt på hva vår rolle i samfunnet skal være, og vår rolle i organisasjonen [*stedsnavn*] kulturskole». Med denne innfallsvinkelen blir figuren på forrige side straks inspirerende, heller enn intimiderende. «[J]eg ser på kulturskolen som ei skattekiste som er full av masse muligheter» sier I3, og viser til det mulighetsrommet kulturskolen har i lys av rammeplanens mål om kulturskolen som lokalt ressurscenter.

I1 fremhever *mangfold* som et sentralt fokus «[f]ordi at vi blir jo veldig ensidig, og spesielt på små plasser er det jo utfordrende, kanskje, å være mangfoldig nok, altså gjenspeile det samfunnet vi lever i. For eksempel, det er jo en del av det mangfoldsbegrepet inneholder. Men også det at vi [sammen] må ... lage oss en systematikk for å [...] endre på det.» Spesielt det refleksive i speilingen med øvrig samfunn kan være vanskelig, og for noen virke uforenelig, med spesialisert undervisning i små stillinger. «Vi er ute etter mangfold [og] det at vi har respekt for andres ståsted [slik at] man ikke mister den autoriteten man har der, altså som lærer». I arbeidet med *fremtidens kulturskole* fremhever Norsk kulturskoleråd mangfold, som også er en av FNs bærekraftsmål, som prioritert politikkområde hos dem, og også hos KS. (Norsk kulturskoleråd, 2021c, s. 2).

Som vi ser fokuserer informantene i stor grad på lærerkollegiet, og ledelsen av disse, i svaret på intervjuets første spørsmål, men de reflekterer også rundt flere aspekter av lederrollen. I2 har tydelig forberedt å presentere en rekke ledelsesperspektiver og forteller at hen er en «type

leder som reflekterer over: Hva betyr det for meg, og hva betyr det for oss?», og viser til fokus på internkontroll, kvalitetsstyringsdokumenter og tett dialog med læringsmiljøutvalget. Videre beskriver hen hvordan kulturskolen setter «eleven i sentrum» gjennom å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap med pedagogisk utviklingsarbeid og pedagogisk analyse. Endrings- og utviklingsarbeid for organisasjonen fremheves; «[p]rosesser er viktig for oss, å kjøre prosesser med medvirkning. God nok medvirkning». Transparens og åpenhet virker å være sentrale verdier for I2. Øvrige perspektiver som vektlegges er «fagforeningsperspektivet» og «nærværsperspektivet». I2 viser så til sin lederfilosofi hvor hen trekker frem det følgende: «[E]vnen til å være pragmatisk, det tror jeg er viktig som leder, men ... det aller viktigste er vel innlevelse, intuisjon, mot og kunnskap».

Robusthet trekkes av I4 frem som en nøkkelegenskap en leder bør inneha. «En må trene *robust-muskelen* sin ganske kraftig ...; en må tåle mye ... ubehag. [...] Når folk trenger hjelp er de ofte på det minst rasjonelle». Hen understreker at under denne robustheten må det ligge en velvilje som alltid har mulighet til å skinne gjennom det robuste skallet. Og denne velviljen må være merkbar. Under ulike foredrag for ledere har I4 gjentatte ganger erfart at «alle nikker» gjenkjennende når foreleser snakker om utfordringer ved personalledelse, og at det er i nettopp relasjoner en leder må være i stand til å håndtere irrasjonalitet. «Det er jo alltid noen som mener noe, jeg kan ikke gå å tenke på hva folk mener eller synes eller tolker, eller hva jeg har sagt eller gjort, eller... Da blir jeg jo helt sprø». Dehlin og Hagerup viser til Dreyfus og Dreyfus' argument om at «regelbaserte systemer kommer til kort i ledelse rettet mot modning og utvikling av mennesker. Slik ledelse, som skiller seg fra management-tenkningen, handler mer om å frigjøre, utvikle og støtte iboende potensialer for å utvikle ekspertise enn å holde fast ved det regelstyrte og etablerte» (Angelo et al., 2017, s. 44).

I forbindelse med en refleksjon rundt det å lede mennesker stilte jeg I1 utdypningsspørsmålet: «Føler du at du er diktator eller veiviser?» Hen svarer: «Absolutt veiviser.» Ved å grave litt dypere fikk jeg også vite at hen likevel følte seg nødt til «å være diktator» når det kom til styringsrett og arbeidstid. «For der er det jo litt svart/hvitt på rammene da – de ytre rammene vel å merke».

Kort sagt, tråden [fra rektor garnnøste] starter altså med kulturskoleledere som både har evne til å jobbe 'politisk' for rammevilkårene til kulturskolen [og] som samtidig har evne til å [skape] kultur for at alle jobber mot samme mål, og kjenner 'filosofien' i

kulturskolen [...] Men en god kulturskole forutsetter også en struktur og et system som sikrer stabilitet og kontinuitet» (Berge et al., 2019, s. 144).

Waagen viser til Gerhard Arfwedson skolekode: «Skolekoden ved en skole kan sies å være et 'aggregat' av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt av betydning for skolens virke, arbeidsplassforhold og problemer» (Arfwedson, 1984, s. 26). En definert skolekode og et godt planverk ser altså ut til å være essensiell for langvarig drift av høy kvalitet: «Læreplaner er ikke detaljerte oppskrifter som skoleledere og lærere skal følge. Deltakerne i læreplanarbeidet på en skole må gjennom lesning og tolkning av den nasjonale læreplanen ha forståelse for at de har en pedagogisk handlefrihet som gir dem handlingsrom i utviklingsarbeid ved skolen» (Angelo et al., 2017, s. 191). Et solid rammeverk forsterker altså betydningen av rektors rolle, men ikke rektors person. Nettopp denne balansegangen mellom å lede mennesker og prosesser, og samtidig opprettholde tidligere vedtatte planer og strategier, er et sentralt utfordrende aspekt ved kulturskolelederens virke. Når lederskapet i tillegg ofte er «den enkeltstående mest betydningsfulle faktor for om en organisasjon skal lykkes eller ikke» (Bass, 2019, s. 29) kan kulturskolelederen alene ha ansvaret for skolens ve og vel, ved at «rektors lederskap er det mest avgjørende for skolens miljø og hvor godt elevene lykkes» (Allen, 1981 i Bass, 2019). En av informantene har opplevd det sistnevnte som press hvor rollen kulturskoleleder i stor grad preges av en ildsjel-mentalitet. Dette kan være problematisk i lys av kontinuitet og strategisk arbeid med lang tidsramme, og som hovedføring for kulturskolens fleksibilitet (Berge et al., 2019).

Arbeidsdelingens *amfiboli* åpner i følge Østerberg (1997, s. 288) for differensiering så vel som fragmentering. I sin redegjørelse for Durkheim og Webers standpunkt til spesialisering i arbeidslivet viser Østerberg hvordan mennesket søker helhet mellom arbeidsliv og øvrig tilværelse, men ikke ser at de prøver å kombinere fragmenter av ulike helheter. Hvorvidt kulturskolelederen representerer Durkheims spesialister eller Webers renessansemennesker er avhengig av analysens linse. Gjennom skarpsyn kan den lederutdannende fremstå som ideell, mens man i panorama ser verdien av den bredspektrede lederen som aktivt kan bidra på flere nivå i kulturskoledriften. Gjennomgående for flere av informantene er nettopp denne byggingen av egen persona ved aktiv søken etter helhet i et yrke som har uklar grense mellom arbeid og fritid, rigiditet og improvisasjon, kunstnerisk idealisme og kapital kynisme.

Flere av informantene reflekterte rundt det å gå fra å ha et driftsmessig ansvar, som inspektør, kontormedarbeider eller lærer med særlig ansvar, til å bli leder. «Jeg har vokst inn i rollen» forteller I1, og viser til mange år som lærer og videre som inspektør før hen fikk jobb som rektor. «Vi har veldig flat struktur, men jeg opplever jo at jeg har tilliten og makten. [...] Jeg har det hos medarbeiderne mine, jeg opplever det. Og det er helt ... legitimt å ... lage tydelige rammer [og] kunne skjære gjennom hvis det trengs.»

Tydeligere er I2 som mener hen «har en slags naturlig styrke, og en slags naturlig autoritet som menneske, som nok er forankra i ... at [hen] er trygg på egen kunnskap». Hen opplever seg selv som «den eneste lederen ... som lederen, som rektoren, som virksomhetslederen, og [hen] opplever [seg] som en som både har respekt og får respekt ..., [og] har den autoriteten [hen] trenger». I2 er imidlertid klar på at hen opplever å opptre som autoritær som utfordrende eksempelvis i forbindelse med stillingsreduksjon hos ansatte. «Jeg har litt den utfordringen at jeg må gjøre meg kald nok ... fordi at jeg er ... litt for snilt laga ... Jeg er litt for snill som menneske. ... Så når noen har sagt til meg: Du er for snill, [I2], så har jeg vel ofte svart sånn: Jeg er ikke *for* snill, jeg er snill». Når det kommer til håndtering av lærerkollegiet vektlegger alle informantene å utvise stor grad av raushet, med trygghet i styringsretten som motvekt. I4 opplever betydelig grad av trygghet i lederrollen. «Jeg registrerer jo at jeg blir kalt *sjefen*». Hen viser imidlertid til perioder hvor det har vært utfordrende å holde kollegiet samlet om mandatet og det ideologiske fundamentet, spesielt i omstillingsprosesser, hvor hen under et personalmøte så seg nødt til å spørre sine ansatte direkte; «har jeg tillit eller har jeg ikke tillit?». Tilliten var riktignok til stede og prosessen resulterte i at kollegiet «[kom] ut ... sterkere enn vi var».

Jeg spør I2 om fagbakgrunnen har medført seg lederkompetanse, og det bekrefter hen i høy grad. «Jeg synes egentlig det er helt det samme. Jeg føler at jeg driver med det samme». I1 hadde tilsvarende opplevelse hvor fagutdanning og -utøvelse naturlig medfører seg lederkompetanse, ikke nødvendigvis med tanke på det teknisk-formelle, men i form av de egenskaper de mener en kulturskoleleder bør beherske. Etter I2 ble leder ser hen imidlertid «ikke på [seg] selv som [fag]menneske i det hele tatt nå som [hun er] rektor». Hen utdyper med at dette gjelder rollen hen ønsker å inneha og vise utad, hvor faget mister funksjon som definerende yrkeskarakteristikk, og da nødvendigvis personkarakteristikk, og blir til kompetanse som er nyttig å inneha i utøvelsen av ledelse. Haaland og Dale mener at når man blir leder løsriver man seg fra fagrolle og -identitet, og identifiserer seg som leder (Haaland &

Dale, 2005). I2 praktiserer likevel fag i stor grad i egen kulturskole og har rikelig praktisk erfaring fra en rekke fagområder, så hen «har egentlig, fra [hen] var barn, vært innom alle de andres [fag]områder». I2 mener musikkfagene dominerer fokuset hos mange kulturskoleledere og konstaterer at «[e]n av [hens] viktigste jobber er å føle at ... de som er på gruppefagene; visuell kunst, dans og teater, faktisk føler seg prioritert, og at deres fag blir forstått».

I2 har inntrykk av at lærerkollegiet ikke «tenker at det er noe annet enn naturlig [...] å benytte min kunnskap og erfaring [...] opp mot de store forestillingene». Et problematisk aspekt ved dette, påpeker en av informantene, er at man for kollegiet fortsatt fungerer som den gamle rollen sin, og dermed kan oppleve delvis tap av lederautoriteten. I2 mener like fullt breddekompetansen var avgjørende relasjonelt som ny rektor. «[F]or at de [ansatte] ... lettere ... skulle bli kjent med meg som rektor, og gi meg en sjanse». I I3s tilfelle kjenner hun sitt personale godt både profesjonelt og personlig, da kollegiet har holdt seg stabilt i mange år uten utskiftninger i staben og de fleste, som nevnt, har hele stillinger. Det fører nødvendigvis til at man som leder får en innsikt i de ansattes liv, og at man tar hensyn utover det rent profesjonelle. [D]et er ... en balansegang mellom krav og omsorg» som skaper gjensidig trygghet og tillit. I4 formulerer det slik: «Det å være rettferdig og tydelig og sette grenser, det er egentlig å respektere folk [i større grad] enn hvis du prøver ... å gjøre det beste for det de ønsker akkurat her og nå, for på ... sikt så er det faktisk et problem for både den enkelte og for arbeidsfellesskapet». I3 fortsetter: «Jeg er nødt til å bry meg om [livet generelt] [hos de ansatte] også». Dette er dog ikke uten utfordringer, og I3 reflekterer videre rundt opplevelsen av at ansatte ofte stiller uventet kritiske spørsmål til avgjørelser og begrunnelser hen har gjort som leder; spørsmål hen selv ikke ville stilt sin overordnede av respekt for avgjørelsen. «[E]r det ... et tegn på tillit? Eller er det et tegn på at de er usikre på min autoritet, ... og at de ... er litt utrygge på om jeg har tenkt gjennom det jeg uttaler meg om? ... Det høres ut som de tenker at jeg ikke har tenkt meg om». Hen erkjenner at dette kan være en «feiltolkning» fra hens side, og at hen planlegger å undersøke dette grundigere. «Det er jo ikke noe mål for meg å være autoritær, men ... jeg skal jo utøve en autoritet og de [ansatte] skal føle seg trygge på at ... de blir ivaretatt og at kulturskolen som sådan blir godt ivaretatt». En uheldig effekt av nettopp den nære og langvarige relasjonen mellom I3 og sitt personale, i kombinasjon med de samskapende arbeidsmetodene kulturskolen legger opp til, kan være at ansatte sidestiller seg med sin leder i litt for stor grad. «Jeg går jo ikke til [mine ansatte] for å få lederstøtte, det går

jeg jo til [andre kulurskoleledere i regionen], eller min egen leder for å få». Støtten bør altså ikke søkes nedenfra, men fra siden eller ovenfra.

«Når det gjelder min egen rolle så er det jo en ensom posisjon å ha, synes jeg» forteller I3. «Det å være leder for en kulturskole er jo litt sånn at du faller mellom flere stoler, vi passer på en måte ikke helt optimalt inn noen steder». Denne problematikken kjenner flere av informantene seg igjen i, da kulturskole stort sett er organisert som underenhet i enten oppvekst- eller kulturavdelingen i kommunen og får dertilhørende seksjonsleder som sin overordnede. Denne organiseringen kjennes hos flere som «feil» eller ikke tilstrekkelig, da kulturskolen skal fungere som både kommunalt skoleslag og kulturelt ressurscenter med både pedagoger og utøvere i staben. I3 fortsetter: «[Kulturskolen] hører jo ikke nødvendigvis naturlig sammen med en svømmehall ... eller en frivilligsentral».

4.3 Mot fremtidens kompetanse

Informantene er uenige når det gjelder viktigheten av formell leder- og administrasjonsutdanning. To informanter mener en slik utdanning er helt avgjørende for at man skal kunne beherske rollen, mens de to andre mener realkompetanse og direkte kontakt med feltet er vel så viktig. Her aner jeg konturene av to sider: Ledere med størst tiltro til formell utdanning er ofte de mest rigide med tanke på egen rolleforståelse og at denne er konstant, mens skoleslaget utvikles. Den andre siden vurderer egen rolle som mer dynamisk, en prosess hvor rollen formes mens man virker, og skoleutviklingen *tåler* å holdes mer statisk.

Spørsmål 3 og 4 i intervjuguiden kunne antagelig vært fusjonert til ett spørsmål om utdanningsløp, da de fleste informantene naturlig gikk videre til etterutdanning og kursing i forbindelse med refleksjonen rundt nytteverdien av egen utdanning. Det var under disse spørsmålene de første store meningsskillene åpenbarte seg, spesielt hva gjelder informantenes tanker rundt hvilken utdanning og kompetanse en kulturskolerektor bør ha. Det var stor spredning i både utdanning og kompetanse hos informantene. Der én informant hadde omfattende kunstfaglig og administrativ utdanning på høyere nivå, hadde en annen utdanning fra annen kommunal sektor ikke direkte relatert til kulturskolen. Alle vurderte sin faglige utdanning som nyttig, det være seg innen ledelses- og administrasjonsfag, estetiske fag, eller

øvrigt fag hvor blant annet relasjonsledelse og tverretattlig samarbeid inngår. Ledere med scenebakgrunn dro direkte paralleller mellom ledelse i scenefag og ledelse av kulturskolen, og anså disse som to sider av samme sak.

I1 har i likhet med andre informanter gjennomført den nasjonale rektorutdanningen med støtte fra kommunen og Utdanningsdirektoratet, og mener dette har vært helt nødvendig da «det er en [...] lærer/fagutdanning [hen] har fra før, og den har jo *overhodet* ikke vært tilstrekkelig». Hen mener imidlertid at fagutdanningen har gitt ei viss innføring i relevante «ledelsesperspektiver». I2 har sammenfallende syn på rektorutdanningen. «[Den] vil jeg vel egentlig anbefale alle rektorer i kulturskolen å ta. For jeg skjønner ikke nå [...] helt hvordan jeg klarte meg uten.». I2 legger, i motsetning til I1, stor vekt på tidligere fagutdanning og -erfaring. «Jeg vil vel si at min utdanning... det er jo ikke bare den utdanninga jeg har tatt. Det er jo også all den jobben jeg har gjort.» O2 er klar over at det sistnevnte havner under kompetanse og ikke utdanning, men henviser til noe dypere; at skillet mellom utdanning og kompetanse ikke er krystallklart i kulturskolen, men viser to sider av samme sak. Dette med bakgrunn i skoleslagets ofte løse formaliteter og rammer, og ikke minst uortodokse karrierestiger. Dette bekrefter hen med det følgende «[J]eg er jo en av dem som mener at realkompetanse er ... vel så viktig som som utdanning». Hen mener altså summen av erfaringer til sammen utgjør en viktigere kompetanse enn ren utdanning. «Og alt det til sammen har satt meg veldig i stand til å være lærer, og jeg er nok overraska over hvor [...] relevant [fag]utdanningen er [...] for å være leder, å ende opp som leder. Det visste jeg ikke på forhånd.» I2 reflektere rundt det å bli ansatt som kulturskoleleder uten lederutdanning. Hen «hadde veldig godt rykte [og kommuneledelsen] visste hvem [hen] var», men mener selv at hen har «hatt flaks som har kommet dit [hen] har kommet uten noe annet enn [fag]utdanning, egentlig». Dette utsagnet har flere interessante aspekter ved seg. O2 mener altså det ikke er gitt at man blir ansatt som kulturskolerektor uten formell lederutdanning, på tross av solid fagutdanning, samt lang erfaring og kompetanse innen feltet, men det forblir dog uklart hvorvidt hen mener i egen kommune, eller generelt. Dette til tross har hen både tidligere og senere i intervjuet gjort klart at både fagutdanning, realkompetanse og erfaring har gjort O2 i stand til å kunne ansettes som, og fungere som, rektor uten lederutdanning. Hen viser til at det å jobbe tett på tidligere kulturskoleleder var avgjørende, men ikke ikke på en måte jeg forventet: «[Jeg] lærte jævla mye av at [hen] var en dårlig leder og, fordi jeg måtte gjøre masse oppgaver som [hen] ikke gjorde». En avdelingsleders aber skaper altså erfaring for lederkompetanse.

I3 har ledererfaring fra en annen sektor i kommunen, på fagnivå, men opplever ikke at den har vært tilstrekkelig, ei heller direkte relevant, for kulturskoleledelse. Hen påpeker imidlertid at «[d]et å faktisk ha den bakgrunnen jeg har, det har sine fordeler det og», spesielt når det gjelder relasjonskompetanse, så hen «prøver å utnytte den kompetansen jeg har maksimalt». I2 mener at «[p]edagogikk og ledelse er ganske likt. Så det å ha pedagogikk, det gjør at jeg føler meg ... ganske kompetent. Men det er nok gjennom ... jobben at jeg opplever at jeg har *blitt* kompetent». I3 mener selv hen har «veldig liten formell kompetanse» innen kulturskolens rammer, men poengterer at hen har grunnfag i et av kulturskolens fag. Hen anser sin «kunstneriske» kompetanse som erfaringsbasert. Waagen mener at kulturskolelederen «har de beste forutsetninger for å lede skolen når hun selv har utdanning innenfor et kunstnerisk fag» (Waagen, 2011, s. 270) Berge et al. viser til at dette ikke alltid trenger være tilfelle: «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» (Berge et al., 2019, s. 143).

Berge et al. viser til innhentet statistikk om kulturskolelederens kompetanse:

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» (Berge et al., 2019, s. 76).

Rektorsurveyen fant følgende fordeling:

- Formell pedagogisk kompetanse 34%
- Formell kunstfaglig kompetanse 33%
- Formell lederkompetanse 21%
- Uformell kunstfaglig kompetanse 5%
- Annet 7%

Dette viser altså en hovedsakelig tredelt kompetansespredning blant norske kulturskoleledere: formell kompetanse i henholdsvis ledelse, pedagogikk og kunstfag.

Av informantene er det I4 som har lengst erfaring som kulturskoleleder I4 med lang fartstid som leder og tyngst utdanningsbakgrunn med både fag-, administrasjons- og ledelsesutdanning. Hen er likevel veldig interessert i å delta på kursing og etterutdanning, og benytte muligheten «til å reflektere over egen praksis», også omhandlende andre tema enn ledelse og eget fag. For sin ledergruppe ser I4 nytteverdien av kursing i «godt, gammelt prosjektarbeid». Ikke i forbindelse med produksjoner og fremsyninger, men når det gjelder faglige utviklingsprosjekt; «der har vi helt sikkert mye å gå på».

I spørsmålet om etterutdanning gjør I2 det klart at hen aldri kunne tenkt seg å være grunnskolerektor. «[J]eg er ikke interessert i å ta master i skoleledelse [etter rektorutdanningen], så derfor ... har jeg meldt meg på [etterutdanning] ..., for det er mye mer interessant for meg å ha en master i offentlig forvaltning og ledelse ... enn å ha master i skoleledelse». I2 forteller at hen er veldig interessert i offentlig forvaltning og innrømmer at litt av bakgrunnen for å ta denne masteren er at hen ønsker å ha muligheten til å stige i gradene. «Jeg er litt sånn type som kan finne på å kjede meg litt etter noen år, og ... [h]vis jeg kan dette og har utviklet nok av denne kulturskolen ... så er det mulig at jeg ikke kommer til å trives lenger, at det blir for kjedelig, og da må jeg kunne ha muligheten ... til å ... bli seksjonssjef eller kommunalsjef».

I sin rapport har Berge et al. gjennomført intervju med ikke bare ledere, men også personer i tilknyttede roller, om kulturskolelederen og videre utvikling av kulturskolen, og spesielt interessant er spørsmålene om både reell og tilsiktet kompetanse. «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» (Berge et al., 2019, s. 143). Videre vises det til at kulturskoleleders bakgrunn må anses som et nyansert bilde, og at balansen mellom utdanning, kompetanse og erfaring ikke nødvendigvis har noen fasit som fungerer i alle kulturskoler. Nettopp dette poenget gjør det interessant å se utviklingen av synet på lederutvikling i kulturskolen, spesielt i det kommunale systemet. Lederutvikling kan fremstå

som vandring langs et möbiusbånd hvor utsikten virker å bli innovert, men man til slutt havner på startstreken igjen. Om enn en erfaring klokere, uten endring i rammene.

Ballo og Dahl påpeker i *Broen mellom ledelse og læring*, som er utgangspunktet for lederutviklingsprogrammet *ledelse av prosesser*, hvordan "[e]n rekke studier viser at arbeidsorganisasjoners satsing på lederutvikling har begrenset effekt med tanke på endringer i ledernes ledelse og endringer i organisasjonen de leder» (Lysø, A., referert i Ballo & Dahl, 2018, s. 13). «Lederutvikling som gir gode resultater, er likevel mulig dersom programmet tar utgangspunkt i konkrete utfordringer og behov i den aktuelle organisasjonen".

Rognaldsen viser at det også er snakk om strukturelle hindringer: «Det er viktig å satse på lederopplæring og skoleutvikling, men skolens øvrige rammebetingelser gjør at det ofte er vanskelig for lederne å finne tid til denne typen oppgaver» (Rognaldsen, 2008, s. 11). For å sette det på spissen kan lederutvikling i noen grad anses som en *perpetuum mobile* med bare *pyrrhosseiere* å vise til.

Flere av informantene har deltatt på lederutviklingsprogrammet *Ledelse av prosesser* i regi av Høgskolen i Innlandet og Norsk kulturskoleråd, og vurderer dette som veldig positivt nettopp på grunn av tilretteleggelsen for kulturskoleledere. Fellesskapet og erfaringsdelingen som oppstår iløpet av LAP fremheves som særlig nyttig, og I3 mener «[d]et er viktig å samle lederne i kulturskole-Norge for å styrke ... lederrollen».

Kompetansebegrepet, i alle sine varianter, ble gjennomgående tematikk underveis i hele intervjuet i dette masterprosjektet. I analysen av ledelse av egen kulturskole ble det av informantene både satt søkelys på, og stilt spørsmål ved, egen kompetanse. Spesielt interessant er nyanser og vektlegging i bruken av kompetansebegrepet. Hos én informant er kompetanse ensbetydende med formell utdanning og kursing, mens hos en annen er kompetanse de relevante erfaringer du gjør deg i løpet av et arbeidsliv i kulturskolen, altså en form for realkompetanse. I rapporten *Fremtidens kulturskole* stiller Norsk Kulturskoleråd følgende spørsmål «Kulturskoleleder 3.0 – hva består en lederkompetanse for 3.0[-]arbeidet av?» (2021c, s. 25).

Spørsmål 10 gav informantene mulighet til å reflektere rundt hvilken kompetanse de ser nødvendigheten av å tilegne seg i fremtiden.

«Ledelse er endring. Det å lede er endring» innleder I1. «Endring, generelt, er jo nødvendig. Et klokt sitat, jeg vet ikke hvor jeg har det fra; ... 'Hvis man ikke endrer seg ti prosent ... hvert år så kan man jo ende opp med at man må endre seg hundre prosent det tiende året' og det er det ingen som får til». På spissen, men med stor grad av sannhet. I1 ønsker å utvide sin kompetanse innen kommunal organisasjon og kommunale «systemer». Hen har tilegnet seg informasjon om det, men ønsker heller arbeidsmetodikk innen dette. Deltakelse i «utviklingsprosjekter» er også del av kompetansehevingsplanen, og her vil erfaring bidra i stor grad av kompetansehevingen. Hen mener det er «essensielt, rett og slett» i kulturskolens utviklingsarbeid. I arbeidet med kompetanseheving mener I1 at man «bare [må] gjøre det, altså man må bare begynne, og så må man bare finne ut av det, rett og slett. Det er ikke noe quick-fix på det her!»

I et altfor ledende oppfølgingsspørsmål spurte jeg om I1 savnet tilbud på kompetanseheving, hvilket hen ikke gjorde på stående fot, men da jeg fulgte opp ved å hinte til teknologi, sa hen seg veldig enig. Jeg innså i ettertid at spørsmålet ble stilt på en måte hvor det var tydelig at jeg, ikke helt urimelig, mener teknologi er et viktig kompetansehevingsfelt i dag, og I1's svar bar tydelig preg av dette. I refleksjonen etter intervjuet vurderte jeg hvordan oppfølgingsspørsmål kan stilles uten å lede informantene, og var veldig bevisst dette i de senere intervjuene.

I2 ønsker seg bedre kompetanse innen «den delen av bransjen som [hen] kjenner for dårlig» og nevner eksempelvis «gamedesignere og 3D-modellerere». Hen sikter til fagkompetanse innen film, spill og animasjon, som enkelte kulturskoler har opprettet tilbud for den siste tiden. «Hva slags type kunstformer [finnes] det der?» spør hen seg og reflekterer rundt hvordan denne kompetansen kan tilegnes en kulturskoleleder. Som vi har sett tidligere i intervjuet legger I2 særlig vekt på selv å ha kompetanse innen alle av kulturskolens tilbud og fag, noe som står i kontrast til andre informanter hvor ledelsesfaget i seg selv forblir tilstrekkelig, og ytterligere kompetanse innen ledelse anses som mer hensiktsmessig. Waagen poengterer at «[s]om yrkesgruppe står en sterkest om en utvikler sin profesjonskunnskap på tvers av de kunstpedagogiske domeneene, men samtidig opprettholder sin egenart og respekt for andres» (Waagen, 2011, s. 6).

I3 anser det som viktig å innhente kunnskap også utenom utdanning, og således bygge seg relevant kompetanse. «Jeg ser jo det at når folk refererer til ... teorier, så er det sånn: Ja, det er

det det heter det vi gjør ..., jeg tar det den veien». Hen viser til «sunn fornuft» hvor kollegiet får «prøve [seg] fram uten å følge ... nedskrevet metode veldig slavisk». I det ligger troen på verdien av den *tause kompetansen* og *kunnskapen* som finnes i kollegiet.

Som oppfølgingsspørsmål spurte jeg om det var savnet noe tilbud for kompetanseheving fra Norsk kulturskoleråd som kulturskolenes viktigste interesseorganisasjon. En av informantene reflekterte litt rundt egen historikk med kulturskolerådet og uttalte at hen mente kulturskolerådet var et «tulleråd» tidligere, men at hen «skjønte vitsen» etter de iverksatte satsninger på «forsknings- og utviklingsarbeid ... og begynte å lobbyere ordentlig ... og jobbe ... strategisk riktig for oss». De siste årenes tilbud med fremtidsrettet fokus, samt planlegging og etablering av formelle utdanningstilbud er informanten veldig fornøyd med.

I4 tenker hen bør «tilegne [s]eg kunnskap om andre felt» og «muligheter i tverrfaglige samarbeid», men ikke på detaljnivå. «Jeg tenker ikke jeg skal bli fagmenneske i den forstand, men jeg må forstå mulighetsbildet». Å holde seg oppdatert på forskningsfeltet anser I4 også for å være spesielt viktig framover. Det krever «[i]kke nødvendigvis ei utdanning», men at man er nysgjerrig. Utvidelser innen fagtilbud, samarbeid, og drift krever også ny kompetanse i organisering og styring av kulturskolen mener I4 som kunne tenkt seg en kursrekke med fokus på dette, gjerne i regi av høyskole og/eller kulturskolerådet med utgangspunkt i problemstillingen; «hvordan lede når mangfoldet blir så stort?».

«Fordi kunstoppplæring er et gode i seg selv med ringvirkninger langt utover det rent kunstneriske, ligger det en grunnleggende ideologi til grunn for kulturskolen, nemlig at den skal være tilgjengelig for alle interesserte, at den skal drives uten inntaksprøver eller annen form for utvelgelse, og at skolepengene skal være så lave at ingen forhindres økonomisk fra å delta. Samtidig er kvalitet en målsetting (Waagen, 2011, s. 52).

I forskningsrapporten *The wow factor* definerer Bamford ti egenskaper som kjennetegner kvalitet, og som kan anses som skoleleders ansvarsoppgaver:

- Aktive samspill mellom skoler og kunstorganisasjoner, utøvere og lokalsamfunnet;
- delt ansvar for planlegging, implementering og vurdering, og evaluering;

- muligheter for offentlige opptredener, utstillinger og/eller presentasjoner;
- en kombinasjon av utvikling innen spesifikke kunstformer (kunstutdanning) og kreative tilnærminger til læring (utdanning ved hjelp av kunst);
- tilrettelegging for kritisk refleksjon, problemløsning og risiktaking;
- fokus på samarbeid;
- en inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn;
- detaljerte strategier for å evaluere og dokumentere barns læring, opplevelser og utvikling;
- aktiv profesjonsutvikling for lærere, utøvere og lokalsamfunnet, og;
- fleksible skolestrukturer og føyelige grenser mellom skoler og lokalsamfunnet (2006, s. 88-89, min oversettelse).

Disse ti egenskapene er gjennomgående i norske kulturskolers strategi, om enn med varierende prioritering og iverksetting lokalt, og de kan brukes for å karakterisere den nasjonale kulturskolen i dag. Bamford viser videre hvordan kunstutdanning av høy kvalitet blir til gjennom samspill mellom struktur og metode (s. 89). Med andre ord at måten utdanning struktureres på ikke er uavhengig av metoden som benyttes innenfor rammene, men at det derimot bevisst må konstrueres en symbiose mellom struktur og metode. Kulturskolenes rammeplan *Mangfold og fordypning* (2016) prøver på nettopp dette gjennom å legge til rette for en driftsmodell som bygger på forskning og erfaring, og oppfordre til implementering av metodikk innen både undervisning, samskaping og refleksjon, og således legge til rette for en multilateral kulturskole i lokalsamfunnene som i større grad enn tidligere kan oppfylle Bamfords ti kvalitetsindikatorer.

4.4 En plan for fremtiden

Spørsmål 7 og 8 tar utgangspunkt i tematikken *ledelse av prosesser*. Grunnen til avgrensning mellom prosessarbeid og strategi var tanken om at gjennom strategiarbeid skal kulturskoleleder legge til rette for godt plan- og prosessarbeid hvor leder og medarbeidere skal legge til rette for godt utviklings- og prosjektarbeid. Denne hierarkiske modellen passet dog ikke alle informantene, da flere vurderte plan- og strategiarbeid som to sider av samme sak. Det må også bemerkes at begrepet *plan* har og får flere betydninger i intervjuene. Det viser både til formelt, systematisk planarbeid og den uformelle planen; hvor en, ofte i eget

hode eller i egne notater, planlegger å gjennomføre noe, eller planlegger å planlegge. Disse to betydningene brukes om hverandre. Det er sjelden tvil om hvilken variant som benyttes, men det er verdt å merke seg.

I2 har et ambivalent forhold til prosesser, da hen på den ene siden trives godt med selve arbeidet, men sliter med å engasjere sine ansatte. «Jeg opplever jo [plan- og prosessarbeid] [som] bare gøy. ... Det er det morsomste som finnes, fordi ... det kan ... ende opp i ... framdrift og utvikling og noe nytt som skjer». I2 poengterer at hen er «veldig glad i» framdrift og innovasjon og opplever det som «veldig lett, egentlig, å lede ... prosesser». Hen har tidvis lite engasjement i kollegiet, og er «utrolig overrasket over hvor *døde* klassiske musikere kan være ... Det å få putta en fyrstikk under ræva på en klassisk musiker, det er faen meg en hard jobb». I planprosesser benytter hen aktivt de «unge» og «rytmiske» lærerne for å skape engasjement hos resten, og man aner at det oppleves både et generasjons- og kulturskille i lærerkollegiet som får negativ innvirkning på prosessene. Både effektivitet og resultatoppnåelse virker å reduseres med bakgrunn i dette. Utfordringen ligger ifølge I2 blant annet i at «det er veldig mange introverte i kollegiet» hvilket gjør at «[d]et har tatt veldig lang tid før de ble ordentlig engasjert[e] [i en planprosess]». Hen reflekterer rundt at bakgrunnen for introversjonen kan komme av «at de ikke hadde det så bra med forrige rektor; noen gikk faktisk med oppsigelsen i lomma». Dette skaper naturligvis spenning i både kollegiet og i forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver, og vil nødvendigvis medføre belastning i overgangen til I2 som ny rektor. Løsningen på dette har vært å i stor grad gå bort fra enkelte møte- og arbeidsmetoder og heller vektlegge en uformell møtestil hvor de autoritære aspektene av lederstilen dempes til fordel for lavere terskel for utspill og forslag. *Medskaping*, som ikke må forveksles med samskaping, innebærer, ifølge Knut Roald; at «alle deltakarane i eit møte er vel førebudde på å komme med konkrete innspel. Dette avvik frå tradisjonelle ‘sakshandsamingsmøte’ der ein leiar eller ein komité legg fram forslag og resten av møtedeltakarane forstår si rolle ut frå tanken om *medbestemming*.» Det må altså etableres et dynamisk forhold mellom kvalitetsvurdering, organisasjonslæring, styringslogikk og samfunnsutvikling (Roald, 2012, s. 218-221). I tillegg utforsker I2 andre samarbeidsmetoder hvor mindre grupper eller par går sammen om oppgavene, og man benytter seg av andre ressurser i kommuneadministrasjonen. «Den ... viktigste sparringspartneren er jo på mange måter ... planavdelingen [i kommunen]», mener I2. Og å «presse seg inn» i dialog med denne er for hen strategisk arbeid.

I4 deler I2s engasjement for prosessarbeid og gjør rede for hvordan hen «designer» prosesser:

Det handler om [å] *scanne* verden; hvordan ser den ut? Hvor er mulighetsrommet? Hvordan gjøre om *det* til en prosess i ledergruppe eller kollegium ...? Hvordan få det forankret planmessig, ... politisk [eller] administrativt i toppledelsen i kommunen? Og så tilbake til oss. Sånt synes jeg er kjempegøy.

Like gøy er strategisk jobbing som hen beskriver som å spille musikk; en påvirker noe til rett tid for å skape harmoni. Mindre gøy, men likefullt spennende, er i følge I4 *prosjektarbeid*. «Det å klare å hente ut ... læringen eller erfaringen fra et prosjekt slik at det går over i å bli en fast praksis, det er ganske krevende». Skjer det samtidig utskiftinger i lærerkollegiet oppleves det som utfordrende å holde tråden. Waagen mener «[l]angsiktighet og forankring må erstatte prosjekter» (Waagen, 2011, s. 66), og sikter da til kortvarige tiltak og prosjekter, hvor man gjerne søker midler, som etter prosjektslutt ikke er «godt nok forankret i permanenter strukturer». Eksempelvis samarbeidsprosjekter bør planlegges som varige tiltak og forankres politisk «også om den kunstinteresserte kommunebyråkraten skifter avdeling». I2 viser til langtidsstrategi som prioritert arbeidsoppgave. «Jeg tror faktisk det er en av mine aller største styrker; det er at jeg er god på å planlegge, og jeg er veldig, veldig god på å se langt fram og jobbe strategisk sånn at måten jeg snakker om kulturskolen på, til både lærerne, kulturrådet, til politikerne og til administrasjonen er [...] alltid i det øyemed at man skal utvikle kulturskolen». Da gjelder det ikke bare utvikling av fag og tilbud, men utvikling av organisasjonen i helhet og «tenkningen rundt» denne. «Kontingensbevissthet innebærer å være klar over at det som er, også kan være eller bli ikke bare annerledes, *men bedre*» (Østerberg, 1997, s. 32). Den langsiktige planleggingen er for informantene et ideal, men flere ser seg likevel nødt til å gjennomføre prosjekter med kort tidshorisont hvor en er avhengig av å søke midler, og noen av disse hverken evalueres eller gjentas.

For å håndtere prosjekter viser I1 til en helhetlig ansvarsdeling i mindre og større prosjekter hvor de mindre prosjektene planlegges og gjennomføres av lærerkollegiet, mens de store ledes direkte av rektor. Formålet med denne delingen er ifølge I1 læring i organisasjonen; «å tilegne oss ny kunnskap ved å få prøve ut». Dette sammenfaller med Roalds syn på *medskapning* (Roald, 2012, s. 224). Hen viser samtidig til deltakelse i både Norsk kulturskoleråds veilederordning og søknad til prosjektet Fremtidens kulturskole som ledd i organisasjonslæringen. Roald illustrerer *kvalitetsvurdering* og *organisasjonslæring* som to

overlappende sirkler, underlagt samfunnsutviklingen utenfor organisasjonen og styringslogikk innad i organisasjonen. Han argumenterer for at det er «større eller mindre samsvar mellom korleis ein forstår kvalitetsvurdering og korleis ein forstår organisasjonslæring» (Roald, 2012, s. 218-219). Han mener det vil være «stort samanfall mellom sirklane dersom forståinga av organisasjonslæring er strukturelt og behavioristisk orientert, samtidig som ein meiner at kvalitet kan bestemast ut frå objektive indikatorar og kvantitative målingar». Det vil derimot ikke være sammentreff «om organisasjonslæring blir forstått som kollektiv kunnskapsutvikling samtidig som ein primært er opptatt av kvalitetsvurdering som intersubjektiv meiningsskaping» (Roald, 2012, s. 218-219). Det er dermed, ifølge Roald, viktig å klargjøre disse utgangspunktene før man iverksetter en prosess.

Plenumsarbeid og møteforberedelser er metoder i læringsfelleskap som har fungert godt i IIs kollegium, og hen bekrefter at det er engasjement for kulturskoleutvikling i kollegiet: «Ja, det er det. Det er veldig lite motstand. Overraskende på en måte, for det er jo helt naturlig [med motstand]». I forbindelse med utvikling av lokale læreplaner i tråd med politisk vedtatt rammeplan ønsker I1 en femårsplan, eller det hen kaller et «femårs-bilde». Dette har bakgrunn i det som oppleves som eksponentiell endring.

Det skjer veldig mye endringer veldig fort nå, sånn at det å jobbe langsiktig er jo helt nødvendig nettopp på grunn av det [...]. Fordi at det oppleves, tror jeg, fra mine medarbeidere at det er ... raske endringer og mye som skjer, og lærerne her prøver jo også å være orienterte om faget sitt ..., samtidig som de skal ... endres i lag her, så det kan oppleves som ganske krevende, tror jeg.

Videre beskrives kollegiet som en aktiv og kunnskapssøkende gruppe både innen pedagogikk og fag, «så alt ... ligger jo til rette for både kreativitet og utvikling og endring her. Nå høres det veldig rosemalt ut, men ... Det som vi sliter med, kan jeg si litt om det?» Her skjer ei flott vending i intervjuet hvor informanten følger et tankespor og gjerne vil utdype den andre siden av saken, på tross av at denne kan fremstå som negativt ladet. «Det som er utfordringa her, det er jo den desentraliserte modellen, selv om den har sine fordeler så tar den mye tid». Hen beskriver videre problemer knyttet til betydelig tidsbruk på transport for lærerne, sambruk av lokaler da kulturskolen kun disponerer et lite kjellerrom, og frustrasjon rundt at disse rammeforholdene ikke endres. «[J]eg tror medarbeiderne her er slitne av å tenke

drømmer og muligheter i forhold til det med lokaler. Så neste runde vi skal gjøre det så må jeg sikre at det er reelt, at det kommer til å skje noe i andre enden. At det ikke blir lagt i en skuff ...». I4 viser til omfattende prosessarbeid i forbindelse med bygging av egne lokaler for kulturskolen, som har vært både spennende og krevende, men har tatt flere år.

Kulturskolen er et fleksibelt skoleslag som ofte låner og leier rom hos andre kommunale eller private aktører. Dette fører til langsiktig usikkerhet samt mangel på eierskap til eget undervisningsrom for kulturskolelæreren, hvilket er en gjengående problematikk hos kulturskolene. Dette gjelder ikke bare små kulturskoler i distriktene men også Norges største og eldste kulturskoler (Withbro, 2021).

I et oppfølgingsspørsmål om nettopp kulturskolens tilgang på egne lokaler ønsket jeg å undersøke hvordan lederen tenker strategisk rundt nettopp lokaler. I1 mener de selv «ikke har vært gode nok ... til å ha noen veldig målrettet strategi og plan for det». Hen viser til det hen betegner som «småretninger», som jeg vil anta betyr en mer aleatorisk fremgangsmåte enn planmessig. Hen viser dog til at det er gjort en god del utredningsarbeid i forbindelse med nettopp lokaler; eksempelvis SWOT-analyser og en gjennomgang gjort av arbeidstilsynet. SWOT-analysen ble i sin tid utviklet av Harvard Business School for det private næringsliv, men er også omfavnet av det offentlige her i Norge. SWOT viser til en analysemodell hvor det engelske akronymet består av **S**trengths (styrker), **W**eaknesses (svakheter), **O**pportunities (muligheter) og **T**hreats (trusler) (Brudvik, 2010). Ved å gjennomføre en SWOT-analyse i eksempelvis kulturskolen danner man seg effektivt oversikt over både utfordringer og utviklingsmuligheter, og ved å engasjere de ansatte sikrer man i større grad en helhetlig tilstandsrapport som kan brukes som grunnlag for plan- og strategiarbeid. Denne typen analyse kan virke ekstra engasjerende da den er visuelt fremstilt og egner seg godt for plenumsvurdering.

«Vi har påbegynt [plan]prosesser ganske mange ganger, også har det stoppa opp av forskjellige årsaker» forteller I1, og utreder videre hvordan kulturskolen «må alliere [seg] med andre i kommunesystemet» for at prosessene skal kunne fortsette. «Vi må alliere oss veldig sterkt med lederne over oss. Vi må nok kreve mer ...». Hen påpeker at det på få år har vært et betydelig antall skifte av rådmenn (kommunedirektører) i kommunen, og at dette har påvirket arbeidet i stor grad. Vi minnes Waagens advarsel vedrørende kortsiktige tiltak, hvor hun påpekte viktigheten av langsiktig politisk forankring på tross av gjennomtrekk i

byråkratstaben (Waagen, 2011, s. 66). Det formidles stadig politiske ambisjoner for kulturskolen, men som Berge et al. viser er det begrenset gjennomføringsvilje på departementsnivå. «Siden [Kunnskaps]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». (Berge et al., 2019, s. 174). Visjonen om kulturskolen som lokalt ressurscenter blir i så måte viktig. Roald viser til erfaringer fra skole- og kommunenivå som antyder at det er «i tilknytning til ein lokal dynamikk at dei nasjonale kvalitetsvurderingsverktøya kan inngå i ein systematisk kommunal kvalitetsvurderings-prosess som både når eit djupt intensjonsnivå og skaper berekraftige utviklingstiltak. Dette føreset at leiare på skole- og kommunenivå er bevisste på ei læringsorientert tilnærming til den statlege styringslogikken.» (Roald, 2012, s. 220-221).

«Det som mangler i stororganisasjonen, den kommunale, det er jo at flere kan se synergier og effekter av ... tverretatlig samarbeid» mener I1. «Og da kommer jo begrepet ... samskaping». Norsk kulturskoleråd benytter Jacob Torfings definisjon av samskaping i forbindelse med fremtidens kulturskole: «[N]år to eller flere offentlige og private parter inngår i et likeverdig samarbeid, med hensikt å definere problemer og designe og implementere, nye og bedre løsninger» (Norsk kulturskoleråd, 2021c, s. 17). Med planpanoramisk utsikt hvor tanken om samskaping står sentralt er tverretatlighet en forutsetning. I1 benytter bevisst begrepet samskaping når det etableres samarbeid med andre enheter eller aktører for å stadfeste premisset om gjensidige bidrag til samarbeidet. «[F]or å komme videre fra at kulturskolen leverer en ferdig pakke og kommer inn og gjør den – fint og flott – så er det det med å komme videre sånn at det kan ... utvikles noe imellom likeverdige parter. Noe nytt. Noe som ingen av oss hadde tenkt på før det satte i gang». Hen går videre inn på ordet innovasjon som ifølge hen begynner å bli utslitt, noe hen spår kommer til å skje med *samskaping* også, men hen er likevel opptatt av at «ord vi slenger rundt oss ... må ha et innhold, og det må defineres i lag med de man skal gjøre det sammen med». Ikke bare er selve samskapingen viktig for I1, men også at definisjonen utarbeides i plenum; gjennom nettopp samskaping.

I3 er i prosessarbeid opptatt av tidlig å «definere roller», og opplever i evaluering av tidligere «prosjekter som ... kanskje ikke var så vellykkede ... [at da] handler det veldig mye om at det var ... uavklarte forventninger og roller». Tildeling av roller er ikke ensbetydende med rolleforståelse; rollene må også settes i forhold til andre roller og begrenses ut ifra disse forholdene. Avklaring av rollene gjøres nå i plenum før tildeling, så flertallet gis mulighet til

å påvirke rolleomfanget. I3 mener en slik prosess vil styrke «fundamentet» som tidligere har vært litt «vaklevorent».

I3 forteller at arbeidet med lokale læreplaner ble satt på vent under pandemien, og understreker viktigheten av å ta seg tid til planprosesser: «En prosess *må* ta ganske lang tid». Hen har derfor ikke hastet med å få ferdig arbeidet, men avventer normalsituasjon før en tar opp igjen tråden. «Det er uhyre viktig å koble [planarbeid] på resten av planarbeidet i kommunen». Samskaping av planverk er også strategisk, mener I3, som forventer at en konsekvens av dette arbeidet er at kulturskolen gis «legitimitet» gjennom etableringen av synergiske planverk i kommunen, og i fylket. I3 blir aktivt engasjert av kommuneledelsen i forbindelse med utarbeiding av planer, men opplever også å gå glipp av en del planarbeidet fordi kulturskolen ikke er del av ulike fora der arbeidet diskuteres; en udemokratisk ekskludering i kommunal regi.

Flere av informantene trekker fram interkommunale dialoger som ønskelige, eksempelvis i utforming av politiske saker eller lokale læreplaner, samt en kartlegging av hvordan strategi og forankring av planverk for kulturskolen gjøres i landets kommuner; til sammenligning og inspirasjon. I2 spør: «[H]vordan er det vi egentlig er foranket, og hvordan *skulle* vi vært forankret?». I rammeplanen for kulturskolen står det under delkapittel 2.1 *Kommunens ansvar som skoleier* at «[k]ulturskolen skal inngå i kommunens plandokumenter og kan være en del av kommunens strategiarbeid både innen utdanning, kultur og helse» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 13). Videre beskrives det hvordan kulturskolene skal utvikle lokale læreplaner med utgangspunkt i nasjonale fagplaner skissert i rammeplanen. I2 savner et sammenligningsgrunnlag utover dette, altså en utveksling av generelle planstrategier som kan inkorporeres i enhver kommune, både for å få vedtatt planer politisk og metodikk for å utarbeide de lokale planene utover det som er skissert i rammeplanen.

4.5 Kunstledelse – en dikotomi?

Vi tenker ofte dionysisk når vi tenker på kunst og kunstnere. Kunsten er det emosjonelle, kreative, lidenskapelige, inspirerende og skapende. Veldig ofte glemmes Apollon. Vi tenker på skapende mennesker som irrasjonelle, kreative og kaotiske. Gjerne også mystiske. Flagrende skjorter og bustete hår. Når vi tenker på næringslivsmenn, næringsliv og foretak, derimot, tenker vi nærmest motsatt. Da dominerer det instrumentelle, rasjonelle, planmessige, strukturerte og kvantitative. Slips og lyseblå skjorter (Wennes, 2007, s. 77).

Spenningsene i identifisering av forskjeller og likheter mellom kunst og foretak, kunstnere og ledere, drøftes av Grete Wennes i kapittel 5 av *Kunstledelse* (2007, s. 77-87). Hun fremhever hvordan flere teoretikere innen Frankfurterskolen; T. W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse, W. Benjamin og E. Fromm, drøfter dikotomien kunst versus foretak, stort sett i kunstens favør. Wennes viser videre hvordan Pierre Bourdieu anser kunst som et overlevelsesspørsmål i forbindelse med industrialiseringen. «Kunsten tvinges til å definere seg som næringslivets motsatt - som antitesen til den økonomiske lønnsomheten og nytten» (Wennes, 2007, s. 79). Autonomi og institusjon settes også opp mot hverandre. Dette antyder at det kan finnes en grunnleggende konflikt i nettopp det å lede en kunstnerisk virksomhet, også i kommunal sektor. Dehlin og Hagerup fremmer et motargument i sin artikkel om kunstledelse med en «motvekt til oppfatninger om at ledelse er én ting og kunst noe annet».

[Å] tenke, handle og se sitt lederskap som noe som alltid allerede er kunstnerisk, kan tilføre ledelse nye dimensjoner. Et slikt søkelys mot det estetiske i ledelse er spesielt relevant ettersom det belyser og gir aktelse til komplekse og relasjonelle dimensjoner som både kan være vanskelige å fange med begreper, og som er av avgjørende betydning i en omskiftelig og utfordrende organisatorisk hverdag» (Angelo et al., 2017, s. 53).

Dehlin og Hagerup bruker Heidegger for å vise hvordan kunst «er en forventet del av det å være menneske ... og betraktes derfor som integrert i ledelse» (Angelo et al., 2017, s. 42). I samtale med Wolfgang Plagge om relasjonen mellom kunst og ledelse utreder de videre at «i stedet for å lete etter hvilken kunnskap og erfaring praksisfeltet ledelse kan hente fra

eksempelvis billedkunst, posisjonerer [de seg] fenomenologisk og foreslår at det å lede alltid allerede er skapende, prosessuelt og relasjonelt, og derfor kan betraktes som kunstnerisk og estetisk aktivitet» (s. 43). Dette underbygger den multifasetterte rollen kulturskolelederen har, og hvordan den på særegent vis skiller seg fra andre lederposisjoner i både kommunale og private organisasjoner.

Intervjuguidens spørsmål 5 bunner i det angivelig dikotomiske forholdet mellom kunst og ledelse. Det var ment å provosere fram refleksjoner rundt hvorvidt kunstneriske idealer og visjoner kunne komme i klinsj med det administrative og merkantile. Denne problematikken kan eksistere parallelt på mange nivåer; fra det rikspolitiske høyre/venstre til det pedagogiske kvantitet/kvalitet møter vi i alle størrelsesordener tema som balanserer langs samme akse som lederens dilemma. Spørsmål 5 lød derfor som følger: «Har du opplevd at lederrollen kan gå på tvers av profesjonsidentiteten din?», og min hypotese var at dette var tilfellet.

I4 opplever imidlertid ikke dikotomien som utfordrende: «Nei, tvert imot ... Hvis du går helt og fullt inn i lederrollen ... så tror jeg ikke du opplever det sånn. ... Det spørres hvem du identifiserer deg mest med. [...] Men jeg tror det er en fordel å ha ... profesjonen i bunnen, forståelsen av hva folk står i, og hva som er drivkraften og motivasjonen til folk» I1 har fagutdanning fra et annet scenefag enn musikk og mener at dette i sitt tilfelle har ført til balanse i organisasjonen. «Kulturskolen har jo tradisjonelt i Norge vært en veldig musikkutøvelse organisasjon.» I oppfølgingen spør jeg om faget henners har fått ekstra stort fokus, og svaret er kontant: «Nei. [...] Det var et kort svar, men det tenker jeg ikke ... det er jo litt sånn i forhold til antall lærere hos oss som også har de forskjellige [fag]bakgrunnene ..., det påvirker fokuset også».

For I3 ble dette spørsmålet meningsløst da hen ikke har kulturskolerelatert fagutdanning, og ikke selv har undervist i kulturskolen tidligere. Her fikk jeg som intervjuer oppleve at jeg stilte et spørsmål som la som premiss en bestemt bakgrunn for informantene; jeg ble altså, for å sette det på spissen, konfrontert med en fordom jeg hadde om kulturskoleledere. Selv om spørsmålet er formulert generelt og ikke i seg selv er direkte knyttet opp mot kulturskolens fag, mister det mening i prosjektets kontekst da teorigrunnlaget for spørsmålet handler om dikotomien mellom kunstneren og lederen. Denne erfaringen ser jeg på som verdifull, da den enkelt kunne forblitt usett hvis informantgrunnlaget hadde vært annerledes.

I en refleksjon senere i intervjuet kommer I3 inn på denne tematikken igjen: «Jeg brenner for det ... å styrke lederrollen i kulturskolen. ... For meg [er] det veldig rart at ikke flere kulturskoler har en 100% [administrativ stilling for] leder; alle andre skoler har jo det! Det er jo ikke noe selvfølge at en grunnskolerektor skal undervise, men i kulturskole-Norge så er ... det nesten en selvfølge». Hen mener hen ikke kjenner til noen andre rektorer som ikke underviser, bortsett fra seg selv, hvilket hen finner «betenkelig». «[D]et tror jeg ... hindre[r] mye kulturskoleutvikling, fordi du er helt nødt til å bruke tid på ledelse», sier I3 og viser til hvor tidkrevende rent byråkratiske oppgaver en kulturskoleleder, uansett administrasjonsressurs, er pålagt kan være. I4 ser det derimot ikke som unaturlig at kulturskolelederen selv underviser. I2 opplever det å utøve fag som motvekt til de mindre lystbetonte aspektene av administrativ ledelse. «[F]or eksempel når det gjelder dette helvetes saksarkivet.... Nå har du på tape at jeg sier det *helvetes* saksarkivet!» Her skinner dikotomien klart gjennom, og eksemplifiserer frustrasjonen en kreativ leder kan føle i møte med kommunal saksbehandling. I videreføringen av tankerekken trekker I2 fram en annen oppsiktsvekkende motsetning i lærerkollegiet. «Det er så stor forskjell på utøvere og skapende kunstnere, jeg ante ikke det før jeg ble rektor. Jeg trodde, som har jobba i kulturskole i så mange år, [...] det var ... et skapende perspektiv hos alle i en kulturskole, men det er jo ikke det». Berge et al. viser hvordan kulturskolen er preget av en rekke dilemmaer hvorav noen er dikotomier og relevant i denne sammenheng er dilemmaet mellom «pedagogikkfelt, kunstfelt og fritid» (Berge et al., 2019, s. 189).

4.6 Kultur for profitt

*Tallrekken ler av oss
og vil forklare alt.
Den har kjever av jern og tenner
som det klirrer i.*

*Vi spør og vi spør
og tallene svarer
men ikke om fiolinene
eller om lykken mellom to armer.
Da hoster det på skjermen:
– uklart spørsmål.
Spør igjen.*

(Spør igjen i Jacobsen, 1985, s. 24)

Det var gjennomgående at informantene ønsket et lavere tak på brukerbetalingen; flere stiller seg også kritisk til indeksregulering av kontingenten, og viser til mantraet *kulturskole for alle*. I4 opplever at brukerbetalingen nærmer seg ei «smertegrense». Men det var ingen av informantene som eksplisitt ønsket at det ikke var brukerbetaling. Kontingent har forpliktende effekt; fjerning av denne kan slå negativt ut når det gjelder å holde elevene i skolen over lengre tid. I så måte kan kontingent fungere som insentiv til at eleven fullfører semesteret de egentlig har lyst til å slutte midt i, og videre opplever mestring som følge av planlagt progresjon. Det er imidlertid flere av informantene som opplever det som vanskelig å forfekte Norsk kulturskoleråds visjon om *kulturskole for alle* mens man samtidig opplever at noen velger å ikke benytte tilbudet nettopp på grunn av kontingenten. En type friplassordning finnes i informantenes kulturskoler, enten i regi av kulturskolen selv, eller gjennom kommunale ordninger knyttet til fritid eller flyktningetjeneste, men to av informantene mener det er knyttet stigma til dette som fører til at ordningen ikke benyttes i ønsket grad. I3 setter kontingenten i samfunnsmessig kontekst og sammenligner satsen med andre fritidsaktiviteter, og opplever den ikke som urimelig. Hen viser til muligheten om å søke gratis elevplass gjennom kommunal ordning, men viser også til at det sjelden søkes på. Hen reflekterer rundt grunnene til fraværet av søknader. «[E]r det fordi de ikke har sett det, fordi at det er flaut og vanskelig, og [man] ikke vil fortelle omverdenen at man har dårlig råd? ... [D]et kan jo være mange ... tabubelagte ting».

Alle informantene enes om at lavere kontingent vil gjøre det mulig å nå flere brukergrupper. Denne balansegangen mellom forpliktelse og ekskludering er særegen i kulturskolen sett i sammenheng med den øvrige grunnskolen. I2 innleder sitt svar på spørsmålet med det følgende: «Jeg er selvfølgelig totalt uenig i at det skal koste noen penger for hjemmene, og hvis det koster noe for hjemmene så mener jeg det skal være et tak på 1200 kroner i halvåret. [A]t [kulturskolen] skal være avhengig av *det* for å skape seg handlingsrom i budsjettet [...] det syns jeg er en [...] dårlig måte å drive barne- og ungdomspolitikken på».

I medio mars 2021, i perioden intervjuene i denne oppgaven ble gjennomført, publiserte kulturdepartementet stortingsmeldinga *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge* (Meld. St. 18 (2020-2021)). Tittelen fordrer samskaping som sentralt prinsipp i utformingen av meldingen, og viser brede perspektivforutsetninger for innholdet. I innledningen fremheves kulturskolen som sentral, hvilket økte forventningene fra både kulturskoleråd og -ledere. Planen var forventet å belyse finansieringsaspektet i kulturskolen.

Mottagelsen ble imidlertid lunken, all den tid meldingen var vag hva gjelder konkret finansiering. Til sammenligning ble stortingsmeldinga lagt frem samme dag som nasjonal transportplan 2022-2033 (Meld. St. 20 (2020-2021)). I sistnevnte øremerkes midler til samtlige prosjekter, med en totalramme på 1200 milliarder kroner.

Etableringen av tankesmia Aisthesis kan delvis sees på som en respons på barne- og ungdomsmeldinga. «Hvor fint ville det ikke være om analyser og konstruktiv, kunnskapsbasert tenkning kunne gitt innspill og råd i det videre arbeidet med denne?» spør Anders Rønningen, FoU-leder i Norsk kulturskoleråd, som initierte gruppa i april 2021 (Norsk kulturskoleråd, 2021d). I en kronikk som manifesterer tankesmia begrunner Rønningen konstitusjonen med truende trender av nasjonal skala tilknyttet estetiske fag og kunst- og kulturaktivitet (Rønningen, 2021). For at de gode argumentene skal ha innvirkning utenfor de kunstfagdidaktiske ekkokamrene må det handling til, mener Rønningen, men ikke gjennom handling som sådan: «Det største problemet er mangel på tenkning».

Filosofisk, akademisk og erfaringsbasert tankekraft kan – dersom det er vilje til å avstå fra sutring og tom protest, og til å bevege seg bak det slagordspregede – åpne opp for fruktbar handling og samarbeid. Tenkning, dialog og diskusjon kan legge et grunnlag for å gjøre bedre og mer informerte beslutninger hos våre politikere og policymakere for skole og samfunn. Ikke minst kan det også føre til at alle de gode kreftene kan samarbeide bedre. For det er for helheten i barn og unges oppvekst, i hele samfunnet, dette skal løftes, og det gjøres best i samarbeid (Rønningen, 2021).

Søkelys rettet mot tenkning uten handling som endelige mål, samt formulering av solide argumenter kan føre til episodisk endring, altså effektiv progresjon i områder som tidligere har lidd av inkrementalisme. «[S]predningen av nye argumenter og forslag [kan] noen ganger ... bli preget av 'positive feedback', slik at oppmerksomheten og oppslutningen rundt dem øker eksponentielt. Betingelsen for dette er at en politisk entreprenør oppfatter at anledningen byr seg, ved at et politisk 'vindu' åpner seg. Teorien om *punktert ekvilibrium* – 'punctuated equilibrium' tok utgangspunkt i de samme ideene, men fremhevet betydningen av politiske 'bilder' (Klausen, 2016, s. 144).

Stortingsmelding 18 viser til fjerninga av øremerking i statsøverføringene, og hvordan rammeoverføringer «var meint å bidra til at kommunane skulle få større handlingsrom og

fleksibilitet til å organisere det lokale musikk- og kulturskoletilbudet sitt» (Meld. St. 18 (2020-2021), s. 62). Daværende regjeringen støttet seg på Kulturskoletutvalgets (2010) vurdering av at «dei mest berekraftige modellane for samarbeid var bygde ut gjennom ressursar og initiativ nedanfrå og innanfrå, ikkje gjennom direktiv ovanfrå og utanfrå» (Meld. St. 18 (2020-2021), s. 62). «Jeg har jo egentlig litt tro på en øremerking», forteller I1 «og det handler om at det blir litt for tilfeldig hva slags utviklingsrom man har [...]. Samtidig så lever vi jo i en tid, og det har vi gjort i mange år nå, hvor vi må søke eksterne midler for utviklingsprosjekter.» Målet om overgang fra prosjekter til rotfestede tiltak er utfordrende. Prosjekter hvor man må søke eksterne midler «krever jo at vi tør å satse på [at vi] har folk til å gjøre sånt, [for] det er jo ikke noe selvfølge at det er lederne, alltid, som skal gjøre det». I2 mener at det er «trist at det offentlige skal måtte søke penger for å kunne utvikle seg».

«Hadde vi bare kunne hatt ... [elevkontingent], og ikke det inntektskravet ellers, så kunne vi ha tilbudt utrolig mye mer gratis tjenester til skoler og barnehager, for eksempel, og til andre kommunale tjenester». Slik situasjonen er i dag må I3 selge tjenestene for å kunne tilby dem. Hen nevner integreringstiltak i grunnskolen som eksempel. «Det hadde jo vært helt fantastisk hvis jeg bare kunne ha tilbudt dem det gratis, men jeg kan ikke det fordi ... jeg er nødt til å ha inn x antall hundre tusen ... i inntekter». I3 jobber for at politikerne som skoleeier skal prøve å finne alternative finansieringsløsninger for kulturskolen. «[Politikerne] kan velge at vi skal gi dette [tilbudet] gratis til andre kommunale tjenester, og det tror jeg kan komme veldig mange flere innbyggere i [kommunen] til gode, ikke minst utsatte barn og unge». Hen viser igjen til *skattekisten* kulturskolen, hvis tilbud ikke prioriteres når det «må kjøpes» av samarbeidspartner. Det oppleves også at disse tilbudene blir de første som kuttes hvis samarbeidspartner får reduserte driftsmidler, hvilket i tur skaper uforutsigbarhet på lang sikt. «Det ... hemmer driften ganske mye» synes I3. Også I4 opplever at det er «komplisert å få samarbeidspartene til å være med å finansiere på lang sikt». Med utgangspunkt i det nasjonale målet om kulturskolen som lokalt ressurscenter så er det «en utfordring å få ... langsiktighet og stabilitet i ... inntekten fra andre [samarbeidspartnere]». Dette påvirker også arbeidet med *fremtidens kulturskole*, «fordi det blir veldig lite berørt, nesten i alle sammenhenger, *hvordan* det faktisk skal finansieres». I2 føler hen må «kjempe» for midler til utviklingsprosjekter. «[J]eg har ... inntrykk av at folk sier: [I2] har bein i nesa, og [hen] kødder du ikke med ... Og det er jo fundamentert i det at som kulturskolerektor så må du faktisk kjempe for dine og din virksomhet, og det egentlig hele tida ... Du må ha [ermene]

bretta opp, du må være klar for kamp. Både for å få penga, og for å bli sett og bli synlig». Også i Sverige fører høy kontingent til utfordringer i kulturskolen (Sima, 2021).

Kravet om kontingent skiller kulturskolen fra grunnskolen, og kan sidestille den med frivillighetsbaserte fritidsaktiviteter. Dette kan trivialisere kulturskolens rolle som lovpålagt skoleslag, og føre til kvantifisering av kulturskolens driftsmodell, som i krever målbare resultater som legges til grunn for å vurdere hvorvidt tilbudene er gode eller mindre gode. Derimot viser forskning at «[v]i finner kommuner med dårlig økonomi som gir et godt kulturskoetilbud, og kommuner med god økonomi som gir et dårlig tilbud. Dette illustrerer at økonomi alene ikke er avgjørende for kulturskolens situasjon. Den rolle og posisjon kulturskolen har oppnådd i kommunen, synes å være vel så utslagsgivende i lokale prioriteringer» (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009, rev. 2010, s. 13). I «kulturskolens ordførertale» viser Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen videre hvordan man ved å prioritere andre verdier enn de økonomiske ser at «[å] prioritere kultur og kreativitet, er en utgift til inntekts ervervelse som favner bortenfor budsjettens tall og tale» (2009, rev. 2010, s. 10). Dette underbygger kulturskolens samfunnsansvar og -effekt, og foreller oss noe om hvordan kvantifisering og måling i kulturskolen er en balansekunst som bør gjennomføres med omhu. I3 mener at det er «uhyre viktig at ... kommunen blir ... gjort oppmerksom på hva de selv eier». Skoleeier må ha innsikt i skoleslaget for å forstå konsekvensene av egen styring.

Finansieringsmodellen i kulturskolen baserer seg på «en innretning der man skal ha betalt for hver [undervisnings]time» og I4 problematiserer denne ordningen i forbindelse med implementeringen av den nasjonale rammeplanen for kulturskolen, særlig når det gjelder breddetilbudet. «Bredde[tilbudet] burde jo vært så godt som gratis». Hen viser igjen til stortingsmelding 18 og etterlyser modell for finansiering utover en oppfordring til selv å finne gode løsninger for å finansiere planfestede tiltak lokalt.

For å oppnå ytterligere refleksjon hos informantene fulgte jeg opp spørsmålet om finansiering med det følgende: «Tenker du at det kreative potensialet i kulturskolen begrenses på grunn av økonomi?» I4 opplevde det som et godt spørsmål som hen kommer til å reflektere over også i etterkant av intervjuet. Oppfølgingsspørsmålet hadde bakgrunn i blant annet I1s påpeking av begrensningen i utviklingsrom som direkte konsekvens av økonomimodellen, samt det dikotomiske aspektet vi diskuterte tidligere i intervjuet. I1 svarer bestemt: «Nei. Nei, det

tenker jeg ikke, det kan man jo ikke si. Altså, vi har jo de rammene vi har, og hvis vi trenger noe annet så må vi jo skaffe oss det». Hen viser til at de i sin kommune planlegger en samordnet søknadsordning hvor flere etater etablerer felles system, og da gjerne med støtte fra det lokale næringslivet.

I3 har opplevd det motsatte, og viser til at kulturskolen som «fleksibel organisasjon» har et betydelig uforløst kreativt potensiale i samarbeid eksempelvis grunnskolen, men at dette ikke gis spillerom fordi hen «må forsere de [økonomiske hindringene] på et vis». Denne oppfatningen deles også delvis av I4, men ikke når det gjelder allerede etablerte samarbeid. En løsning I3 reflekterer over er å utnytte ledig kapasitet hos lærerne når elevplassene ikke fylles opp, men dette medfører også tap av inntekt i form av elevkontingent, som i tur krever kompensierende arbeid. «[D]et blir jo ... unntakstilfelle[r] ... Det er ikke noe vi kan forplikte oss til å gjøre». Driftsmodellen med X antall elever (og elevkontingenter) per lærer fører altså til at I3 opplever det vanskelig å utnytte den ledige kapasiteten hos læreren. I3 klargjør imidlertid avslutningsvis at «det kan ikke være sånn at ... fordi vi ikke får nok penger så kan vi ikke gjøre noe. ... Vi kan ikke tenke sånn, for da skjer det ikke noe utvikling. Mer penger trenger jo alle hele tiden. ... Og så kan en selvfølgelig jobbe for å få mer penger parallelt, men en kan ikke *bare* gjør det. ... Så du er helt nødt til å ... spre den kunnskapen først ... så hvis du er heldig så kommer det noen penger, som en følge av det».

Alle informantene slo til slutt fast at økonomi ikke begrenser det kreative potensialet i kulturskolen. Det var ulike holdninger til finansieringen av kulturskolen som sådan, men når det gjelder leders handlingsrom i kulturskolen mente derimot flere av informantene at trange rammer kan tvinge fram innovasjon.

4.7 Det kulturpolitiske godhetsregimet

«Opplever du at kommuneadministrasjonen og politikere aktivt følger opp arbeidet du gjør?» lyder spørsmål 9. I3 oppsummerer informantenes samlede svar effektivt: «Njasj...». Hen forteller også om sin første orienteringssak som kulturskoleleder for lokalpolitikere hvor hen fikk spørsmålet: «[H]va er egentlig en kulturskole?». I3 ler. Politikeren «hadde jo ikke hørt om kulturskole. Og da kjenner jeg at jeg blir jo litt ... matt». En ikke helt urimelig reaksjon på en tragikomisk situasjon. «Så da er vi *der*, ja!» sukker I3 oppgitt. Hen poengterer at «det er

stort sprik» blant politikerne, og at flere fremstår som velinformerte og genuint interesserte, men at engasjementet likevel er svakt. I3 møter «[e]n mur av velvilje som du ikke får trengt gjennom». Hen savner dialogmøter hvor hen kan spørre direkte: «Hva er det dere brenner for ... for kulturskolen? ... Er dere klar over at det er dere som eier kulturskolen?». I3 anerkjenner «en frihet som på et vis er bra å ha, men ... skulle veldig ønsket at [hen] fikk dem på banen». I forbindelse med saksfremlegg, hen bruker som eksempel da kommunen skulle vedta den nasjonale rammeplanen lokalt, fikk hen inntrykk av at politikerne ikke hadde lest saken, hvilket er demokratisk urovekkende.

I3 opplever at når hen selv får ny overordnet leder, som har skjedd flere ganger i løpet av I3s lederperiode, har vedkommende begrenset eller ingen kunnskap om kulturskolens drift eller hensikt. «Jeg må jo lære opp mine ledere. ... De synes det er litt ... vanskelig å skjønne ... systemet og ... hva vi har mulighet til å hva vi ikke har mulighet til ..., det er fremmed for dem». I3 blir «matt» av at så få ledere på høyt kommunalt nivå «kjenner til fenomenet kulturskole» utenom «muligheten for instrumentalopplæring». Innledningsvis proklamerte I3 betegnelsen *skattekasse* for å beskrive kulturskolen og dens mulighetsrom, men i forbindelse med refleksjonen rundt sine ledere og øvrig administrasjon fortviler hen: «Jeg har ei skattekasse som ingen er interessert i!». Hen tror litt av grunnen ligger i at «kulturskolen er så *alternativ* at det blir litt krevende» å utnytte «gullet» i skattekista. I3 opplever at det fra hens ledere er veldig personavhengig hvordan kulturskolen benyttes av kommunen.

Som I1 har påpekt tidligere oppleves det i hens tilfelle at kulturskolen blir hørt og sett av det øvrige systemet når den selv krever det, og gis således mulighet til både å informere og presentere sine utfordringer, «men det er det som skjer imellom, [det er] jo totalt fraværende slik vi opplever det nå [...] Helt konkret og nøkternt så foregår det lite mellomarbeid fra den øverste ledelsens side i forhold til å se oss. [Jeg] opplever også politisk at man ikke ser sin rolle som skoleeier». En gjennomgående utfordring spesielt hos kulturskoler i små kommuner kan være nettopp synlighet og opplevelsen av å bli hørt og verdsatt i det kommunale og politiske hierarkiet. Nærhet til rådmannsnivået ser I3 som en fordel da hen «har en kort vei til [det] øverste nivået i kommunen». Hen trenger altså ikke «kronkle [s]eg gjennom mange ledd». I3 bruker likevel *orienteringer* jevnlig for å «holde [politikere] litt varme».

I1 reflekterer rundt måter å engasjere politikere på. «Lobbying er jeg ikke så veldig glad i, for jeg har veldig sterk tro på systemene, egentlig. Men jeg begynner å lure ... på om man

faktisk må gjøre det litt i større grad». I I2s tilfelle viser hen til at det forgår lobbyvirksomhet fra både lokalt kulturråd og det lokale skolekorpsets side hvilket fører til at kommunestyret tilfører kulturskolen ekstra midler utenom administrativ plan. Dette har faktisk ført til at kulturskolen har fått mulighet til å tilby 25-minutters enkeltundervisning i stedet for de, på landsbasis, gjennomsnittlige 20 minuttene. «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» (Berge et al., 2019, s. 49).

I1 forteller at hen er godt respektert av egne ansatte, men i det øvrige kommunale systemet derimot; «der blir det helt annerledes [...], det å være en del av rektorkollegiet i kommunen, for eksempel, det virker ikke som det er en selvfølge, så vi må [...] kjempe oss plass rundt bordet.» Hen reflekterer videre rundt følelsen av å «ikke makte» det som virker å være et «evig arbeid [for] å gjøre oss synlige nok sånn at [andre i kommuneadministrasjonen] skjønner kompleksiteten. Tror det er veldig få som skjønner kompleksiteten i hva kulturskolen er, bortsett fra vi som jobber her, så vi har en stor jobb å gjøre der, og med det så vil jo autoriteten også bli større, tenker jeg». En antagelse om autoritet som naturlig konsekvens av opplysningsarbeid. I4 opplever at «for mange [kulturskoleledere] tror at noen andre skulle gjort noe, og har forventninger om det. Og så blir man gående i ... frustrasjon». Hen mener «[d]et er en del av jobben ... å holde det selv», så får man heller «putte [eksterne initiativ] i lykkesekken» og glede seg over det. I1 minnes et mantra hen hadde latt seg inspirere av under et foredrag, nemlig det å «slutte å ... være et svar som venter på et spørsmål.»

I4 skiller seg ut blant informantene når det gjelder forhold til øvrig kommuneadministrasjon: «[J]eg føler jeg har veldig god *standing* ... Blir spurt og etterspurt og inkludert og tatt med ... kanskje ... litt i overkant innimellom». Hen er veldig bevisst å være «ambassadør» og «nettverksbygger internt og eksternt i kommunen» som tar initiativ til samskaping og iverksetter dialog med aktuelle samarbeidspartnere. Det er likevel noe variasjon i graden av imøtekommelse: «Skole[sektoren] er litt seg selv nok som system, så der må vi ... ake oss litt innpå».

I2 er fortvilet over mangelen på engasjement fra hens overordnede når det gjelder deltakelse på kompetansehevende og organisasjonsutviklende kurs i kulturskolesammenheng. «[Å] få med seg en politiker og kommunalsjef hos oss på sånne ting, det er helt, helt umulig. Altså, ...

[J]eg vet ikke hvordan de tenker som skoleeier, jeg. ... Det har vært så mye autonomi, skjønner du». Graden av autonomi har dermed bidratt til å minske engasjementet for kulturskolen hos politikere og toppledelse i den tro at kulturskolen «klarer seg selv». «Det her er en høyrekommune ... så det er klart at ... da smykker man seg jo med en del ting, og så klapper man høyt og klipper snorer, og så er man drittfornøyd. [J]eg er drittlei av den typen høyrepolitikk hvor du ... bare klapper, også er det ikke noe mer som skjer». I2 føler hen må presse gjennom saker og meldinger hen ønsker behandlet av administrasjon og politiske organer, «[o]g det er liksom ikke helt naturlig ... Altså, det er så rart, vi har egen virksomhet i kommunen, allikevel så [er] det aldri noen som har satt opp en egen temaplan, eller en handlingsplan for oss ... i kulturskolen. Vi er bare ... en del av strategiplan for kunst og kultur». Uttrykkelig frustrert over situasjonen reflekterer I2 over prosessen der hen jobbet for å etablere en egen temaplan for kulturskolen, hvilket hen ikke fikk gjennomført. Det ble nedfelt en kvalitetsplan for kulturskolen, «sånn som oppvekst gjør». Det var altså lettere å få jobbet frem en plan etter mal fra grunnskolen. «Men det brukte jeg to år på, altså, å få dem til å skjønne det». «Jeg tror at administrasjonene rundt omkring i kommunene i dag ikke nødvendigvis helt skjønner hvordan det er å være politiker, for det å være politiker i dagens samfunn, og ikke få alle sakene [sendt] til seg som man skal få gjør at man ikke får utøvd og diskutert partipolitikk. Og det ... har skjedd et eller annet galt ... som gjør at det er veldig mye bestilling fra politisk hold ... som gjør at vi ikke føler at vi kan komme med bestillinger andre veien, for det blir for mye». Mengden saker som skal behandles står altså ikke i samsvar med behandlingsevnen fra politisk hold, hvilket fører til betydelig forsinkelse i utvikling av kommunens enheter. I2 viser til egen politisk erfaring, og hvordan hen skreddersyr planer slik «at alle partier kan finne noe som passer deres verdigrunnlag og deres politikk». Målet om å tilfredsstille alle for å ha mulighet til å bli hørt kan tidvis også virke mot sin hensikt. «Jeg tror kanskje noen ganger at jeg er litt *vel* strategisk». I dette utsagnet legges et premiss om at en kulturskoleleder bør være bevisst sin rolle som del av kommuneadministrasjonen og ikke politikken som sådan, men det viser også hvordan kulturskolelederen kan føle seg presset til nettopp å måtte formulere saker til politisk behandling på en måte alle partier kan kjenne seg igjen i for å sikre seg vedtak.

–Her på Toten har vi hatt stabile regimer, sier Per Inge Høiberg, rektor ved Kulturskolen Mjølkefabrikken på Kapp. –Hvilket parti har den beste korpspolitikken? –Det har jeg lurt på mange ganger. Hva er best for frivilligheten,

hva er best for kunsten, hva er best for kulturskolen? Det er forskjellige svar. Men nå snakker jeg som en politiker, og det vil jeg egentlig ikke, sier Høiberg (Lien, 2011).

Vedrørende symbiosen mellom kunstvirksomheter og næringsliv viser Wennes til hvordan man kan stimulere til både kompetanseheving og kompetanseutveksling (2007, s. 101-102): «Forenklet sagt kan vi si at mens næringslivet i stadig større grad estetiseres, eller gjør bruk av estetikk og kunst på stadig flere områder, blir deler av kunstfeltet mer og mer økonomisert, og byråkratisert. Vi ser stor bevegelse mellom de to tidligere strengt atskilte 'sektorene' kunstliv og næringsliv – ikke bare når det gjelder samarbeid, men også når det gjelder 'bytte av verktøy'». Med bakgrunn i reformtanken *new public management* som sveipet over norske kommuner på åttitallet er det rimelig å anta at også kulturskolen er blitt påvirket av denne tankegangen, og at en slik kompetanseutveksling ikke utelukkende er positiv, men kan føre til faglig forfall og uheldig verdifokus. I sin redegjørelse av *new public management* viser Øgård hvordan kritikere vurderer fenomenet: «Reformtrenden [new public management] er et resultat av en stadig voksende konsulentbransje som trenger å selge sine tjenester og modeller på nye markeder. Det hele fremstår som et motefenomen» (Øgård, 2014, s. 98).

Røyseng (2012) viser hvordan instrumentell kulturpolitikk kan være høyst problematisk (s. 60), ved at kunst og kultur kan begrenses til å fungere som «virkemiddel – som et instrument – for å oppnå mål på andre samfunnsområder». Kulturskolen som lokalt ressurscenter har som grunnleggende oppgave å bidra til måloppnåelse i andre samfunnsområder, uten kvalitetsreduksjon i det pedagogiske arbeidet. Politikere smykker seg ofte med kulturskolen som kommunens *skjulte juvel* og gir kulturskoleelever mulighet til å opptre på kommunestyremøte, fylkesmøter og andre offentlige samlinger, mens kulturskoleleder knapt klarer å få endene til å møtes i samspillet mellom budsjett og visjon. En annen konsekvens av denne typen politikk er at man ser «en utvikling der institusjonaliserte kulturaktiviteter (jf. konsert-, teater-, utstillings- eller bibliotekbesøk) mer og mer viker plassen for situasjonsbetinget event- og/eller begivenhetskultur. Slike endringsbeskrivelser er også blitt implementert som forskningsmessig gyldig kunnskap i offentlige kulturpolitiske dokumenter» (Mangset et al., 2017, s. 72). Dette underlegger kunstuttrykket en «ekstern formålsrasjonell logikk», hvilket krever mer styring enn ledelse. Denne logikken utsetter kulturskolelederen for både internt og eksternt krysspress. «Den rituelle kulturpolitikken [etablerer] koblinger mellom de problemene som tynger visse samfunnsområder, og de

forvandlende kreftene som kunst og kultur forutsettes å representere» (Røyseng, 2012, s. 69). På tross av at disse forvandlende kreftene er godt dokumentert, bunner forutsetningen antagelig like mye i naiv godhet som passiv uvitenhet. Røyseng kaller problemstillingen et «kulturpolitisk godhetsregime» (Røyseng, 2012, s. 64), og gir argumentet tyngde ved å sette teorien om den instrumentelle kulturpolitikken i sammenheng med Webers rasjonalitetskritikk, Adorno og Horkheimers kritikk av den instrumentelle fornuft og Habermas' kritikk av systemets kolonisering av livsverdenen (Røyseng, 2012, s. 60).

SVs tidligere kunnskapsminister benytter skråsikre retoriske grep for forsøksvis å styrke svake argumenter om kulturskolens ventelister: «Ventetiden og prisene [i kulturskolene] bør gå ned, men vi kan ikke ha en ambisjon om null på venteliste. Det betyr at tilbudet ikke er etterspurt» (Halvorsen, 2010). *Null på venteliste* er ironisk nok en omskriving av kulturskolenes mantra: *Kulturskole for alle*. Når stortingspolitikere presenterer system på falskt grunnlag har det en uheldig tendens til å sette spor i befolkningen, og ikke minst lokalpolitikere. Å vurdere lang venteliste som suksessfaktor er uheldig da venteliste kan hindre søknad i konkurranse med andre fritidstilbud med større kapasitet. Å sidestille venteliste med grad av etterspørsel er et markedsteoretisk grep som begrenser handlingsrom så vel som fleksibilitet. En kulturskole bør gis mulighet til å forme tilbudet til etterspørselen uten at noen blir stående igjen ute i kulden.

I et debattinnlegg vedrørende foreslåtte kutt i Tromsø kulturskole peker tillitsvalgte Fonnes og Tahlén (2020) på hvordan økonomiske prioriteringsstrategier i kommunen kan gi lite praktisk mening. Kuttene begrunnes delvis i sykefravær, men ved å transjere kulturskolens allerede marginale budsjett gjør kommunen seg selv en bjørnetjeneste. I de fleste kulturskoler går hovedvekten av budsjettet til lønn. Betydelige kutt i kulturskolen blir altså ensbetydende med reduksjon i stilling eller oppsigelse. Arbeidsmengden, de politiske forventningene, og planverket forminskes dog ikke, ofte tvert imot. Det er fort å forvente at man «skal ta i et tak» og vente på bedre tider. Sykefravær blir således et høyst plausibelt resultat av politikken som var ment å forhindre nettopp dette. Det kan derfor deduseres at grunnlaget handler mer om nedprioritering av kunst og kultur til fordel for andre områder, enn om gjennomtenkte tiltak med bakgrunn i solid analyse av egen organisasjon. Analysen kunne også ført til åpenbare åpenbaringer i form av kulturskolens rolle et livsløpsperspektiv og som samfunnsaktør, eller som forfatterne av debattinnlegget selv formulerer det:

Vi tør minne om at Kulturskolen er en av de viktigste forutsetningene for at Tromsø kommune er en kulturby, og vi ber politikerne reflektere over hva konsekvensene av dette foreslåtte kuttet vil ha å si for Tromsøs barn, unge, voksne og gamle, med og uten funksjonsnedsettelse, for forebygging av utenforskap og rusproblemer hos ungdom, som mestringsarena for innbyggere i alle aldre, for Tromsø som kulturby og for byens omdømme og ambisjoner om å være både arktisk hovedstad og et attraktivt turistmål (Fonnes & Tahlén, 2020).

4.8 Invasjon og innovasjon – i krigs- og koronatider

Formålet med spørsmål 11 var å innhente erfaringer fra hvordan det oppleves å lede en kulturskole under ei samfunnskrise. Hadde jeg gjennomført intervjuene senere hadde det vært interessant å utvide dette til å omfavne effekten av krigen i Ukraina i kommunal tilrettelegging for flyktninger fra områder i krig eller krise generelt, og hvordan kulturskolen som lokalt ressurscenter kan bidra i dette arbeidet.

I mellomkrigstiden opplevde man viktigheten av kunst og kultur i krisetider, da infamt omtalt som «folkeopplysningsarbeid» og ikke kulturpolitikk (Dahl & Helseth, 2006, s. 162). Selv om begrepsbruk og virkeområde er forbedret siden den gang pågår det fortsatt polemisk trivialisering av kunst og kultur i møte med kriser, eksempelvis fra FRPs Sylvi Listhaug (Vollan & Brække, 2021). Dette er objektivt sett ikke uventet, men signaleffekten er dog uheldig.

I formuleringen av spørsmål 11 hadde jeg som mål å kartlegge lokale varianter av pandemiens påvirkning på kulturskolen, og som følge av dette få innblikk i hvordan lederen håndterer kriser og uforutsigbare situasjoner over lengre tid. Samtidig ønsket jeg å sammenligne «normalt» planarbeid med evaluering av, og planlegging som konsekvens av, en krisesituasjon. Hva har pandemien påvirket i høyest grad for lederen; det logistisk-organisatoriske, det mellommenneskelige, eller kanskje det teknologiske? En fusjon av disse vil være naturlig å anta, men det var hos flere informanter klar helning mot en av retningene.

I1 forteller at det i hans tilfelle ble mye opp til hver enkelt lærer å finne digitale løsninger som fungerte best for dem og deres elever, eller «hva slags plattform de er komfortable med».

«Vi rakk nesten ikke å komme så dypt i [hvilken løsning som fungerte best for oss] før vi kunne åpne igjen, så vi har egentlig fått lite effekt ut av den uheldige situasjonen». Med effekt menes matnyttig kunnskap og erfaring som konsekvens av hurtig digital omstilling. «[S]å vi må kjenne vår besøkelsestid og lese oss opp på andres erfaringer på det». På lang sikt mener I1 viktigheten av det mellommenneskelige er blitt tydeliggjort; at man verdsetter møter mellom mennesker i større grad enn før pandemien. Under en av de første «lavterskelkonsertene» etter gjenåpning opplevde I1 ikke at det påvirket elevene i nevneverdig grad å endelig «få lov til å spille, så da har vel lærerne klart å finne gode løsninger for å holde gnisten oppe», men at det i stor grad påvirket de foresatte. «[D]et var sånn magisk i det rommet altså ... utrolig [mange] gylne øyeblikk, og folk var rørte». I1 mener det blir mer verdifullt å gjennomføre flere arrangement av mindre skala hvor de menneskelige møtene blir tydeligere. «Vi må bygge opp igjen, spesielt ungdomstilbudene våre». Hen viser til tjue års arbeid med eksempelvis Ung Arrangør-ordningen, hvor interessen er blitt borte i løpet av nedstengingen av samfunnet, og man «må starte på nytt». Det kommer også til å ta tid å bygge opp igjen det frivillige kulturlivet, mener I2, som forteller at de ser konsekvensene i betydelig lavere søknadstall til eksempelvis korps, hvor kulturskolen bidrar med lærerkompetanse. I4 har til motsetning ikke opplevd «vesentlig» tap av søknader, faktisk så lite at det er vanskelig å si om det i det hele tatt kommer av pandemien.

I1 reflekterer rundt oppbyggingen: «Vi ser ikke egentlig svart på det, for vi har jo erfaringer og vet hvordan det kan gjøres, og det gir jo også muligheter». Det oppstod en avstand, mente I1, hvor en gis mulighet til å observere prosesser og tiltak, som kanskje har gått i samme tralten lenge, «og da ser en jo ting med klarere øyne». Som konsekvens av pandemien oppstår det altså punktert ekvilibrium som katalysator for åpenbaringer og innovasjon. «New structures originate during periods of crisis» (Krasner, 1984, s. 240). I1 har en uformell plan om å gjennomføre en «enkel analyse» av pandemiens ringvirkninger for kulturskolen, «for å ta fatt i det gullet som ligger i [erfaringene]». Systematisk erfaringsdeling ble gjort hos I4 underveis og i etterkant av pandemien.

«Det har jo gitt oss muligheter nå til å reflektere rundt ... medvirkning, for eksempel, *elevmedvirkning*», forteller I1. Nødvendigheten av systematisk evaluering av flere driftsaspekter er blitt satt på agendaen som direkte konsekvens av pandemien, hvilket I1 ser på som positivt. En annen positiv ringvirkning er bevisstheten rundt natur og miljø, mener I2,

med økt forståelse for «å bruke skjerm mer og ... kjøre mindre». Å gjennomføre møter digitalt trekkes altså fram som både en positivt og negativ effekt av pandemien.

I2 oppsummerer nedstengingen på følgende vis: «Vi måtte lære mye nytt fort og gæli’, og ble [veldig] gode til å undervise på Teams». Hen opplever imidlertid at både kulturskolens lærere og elever etter lengre tids nedstenging fikk «det digitale utmattelsessyndromet». Dette har gått hardt utover elevens progresjon, ført til at spesielt gruppetilbudene mister elever, og har ført til fravær av søknader til enkelte fordypningsprogram. I2 tror ikke langtidsvirkningen av det akutte digitale kompetanseløftet vil være særlig stor, på grunn av den bratte læringskurven og den, tross alt, begrensede bruken. I I3s tilfelle måtte kulturskolen benytte digitale verktøy i veldig lange perioder grunnet stor grad av sosial begrensning, og erfarer i motsetning til I2 at langtidsvirkningen har skapt ei større verktøykasse for lærerne i undervisningsøyemed. Det har også bakgrunn i at alle grunnskoleelever i kommunen har fått utdelt skole-iPad, noe kulturskolen også fikk like før nedstengingen av samfunnet. Det førte til at kulturskolelæreren kunne kommunisere med elevene på lik linje med grunnskolelæreren, ved å bruke samme plattform. «[V]i har jo hatt infrastrukturen ... på plass helt siden før pandemien, og ... hvis det ikke hadde gått an måtte vi jo tenkt *helt* annerledes». I3 mener også kompetanse innen film og video kommer til å stå som en positiv konsekvens for kollegiet på lang sikt. I4 tror også det digitale løftet vil være av betydning på lang sikt. Hen viser til prepandemisk kursing i digital undervisning som forenklet arbeidet når pandemien brøt ut, men som også har «blitt styrket voldsomt» underveis. Kvalitetssikringen av undervisningen er hen imidlertid mer usikker på.

Mot slutten av 1980-tallet utviklet den britiske datainnovatøren Tim Berners-Lee kodene som gjorde det mulig å kople digital informasjon sammen på Internett. Siden har utfordringene stått i kø i kommunene (Haug, 2014, s. 153).

Haug's fremragende analyse er jo drivende aktuell i dag da den globale pandemien nylig har tvunget gjennom det som antagelig er Norges mest omfattende digitale kompetanseløft. Kulturskoler landet rundt ble innovatører over natten både med tanke på digital kompetanse, men også smittevernsrutiner. Ordinær drift ble gjort umulig, og fullverdige alternativer lot seg vanskelig gjennomføre. Det sentrale ved kulturskolen ble også den største utfordringen; det mellommenneskelige. Der relevant informasjonsflyt i det øvrige skoleverket lot seg gjøre, var dette i større grad problematisk i kulturskolen, hvor taktile verdier (Mørstad, 2020) står

sentralt. I grunnleggende instrumentalopplæring er det nærmest umulig å demonstrere korrekt posisjonering, holdning, og teknikk uten fysisk tilstedeværelse. I tillegg møter man begrensninger i en ukentlig tidsramme på 20 til 25 minutter hvilket resulterer i at utnyttet tid i praksis blir veldig kort. Ufordelaktig var det også at kulturskolen for mange oppleves og prioriteres som fritidsaktivitet, og dermed kan være enkel å nedprioritere i heimen når samfunnet er under nedstenging. I4 ble nødt til å omorganisere og etablere nye strukturer. «Sakte men sikkert ... har det nok tatt fra lærere og elever energi». Spesielt i forbindelse med gjennomføring av fremsyninger tar koronatiltakene «drepen på energien». I2 mener «[vi har] mistet følelsen av hverandre, for vi treftes bare på Zoom og Teams. ... Så det kommer til å ta litt tid før vi ... *tuner* oss inn igjen [til] den gode gruppedynamikken ... i kollegiet». I3 er også «redd for at folk ... må tines opp igjen». Arnulf viser hvordan digital kommunikasjon kan gjøre ansatte mer uavhengige av føringer ovenfra, uten å redusere behovet for at lederen skal forstå sin rolle. «Tvert imot kan vi si at mulighetene og fallgruvene i bruken av teknologi stiller større krav til at ledere må ha et reflektert forhold til både teknologi og medarbeidere for å lykkes med utviklingen» (2019, s. 103).

Under pandemien ble man altså nødt til å definere kulturskolen på nytt. Likevel har kulturskolen vært viktig for elevene og lokalsamfunnet. «[D]et er helt tydelig» at kulturskolen har vært viktig for lokalsamfunnet under koronapandemien, mener I1. «Spesielt for enkelte elever har vi vært en ... livbøye».

Ung Kultur Møtes initierte i 2021 et prosjekt kalt *Kulturnett 3.0* hvor Norsk kulturskoleråd er samarbeidspartner (Norsk kulturskoleråd, 2021a). Prosjektet har til hensikt å muliggjøre sanntidsmøter over nett og således gjøre det mulig med samøving og konserter uten forsinkelse. Her kan man si at det oppstod innovasjon som følge av krise, selv om teknologien har vært under utvikling lenge. Prosjektet skapte interesse i kulturskole-Norge og åpnet for uante muligheter for samskaping. Som med all innovasjon blir man når man får det presentert ekstatisk og positiv, men ved nærmere ettertanke, når lykkerusen har lagt seg får man et helhetlig, kritisk blick på det hele. Hva mister man når man mister det fysiske nærværet? Mister vi noe grunnleggende menneskelig til den nye generasjonen? Hvordan skal man designe didaktikken? Haug argumenterer for at digital innovasjon kan være lakmustesten på kommunal innovasjonskraft (2014, s. 155), og problematiserer nettopp den digitale utviklingen i kommunal sektor. I sin utredning av teoretiske perspektiver på

innovasjon kan man spesielt knytte *aktørperspektivet* opp mot kulturskolelederen (Haug, 2014, s. 163-166).

Uvissheten om fremtiden har ført til stor grad av «dobbeltarbeid» hos informantene hvor man planlegger for gjennomføring av arrangementer, men også må planlegge fullgode alternative løsninger hvis det ikke lar seg gjennomføre på grunn av restriksjoner eller for få muligheter til øving og forberedelser. Her legger ordningen med elevkontingent press på enkelte av informantene som har opplevd at de er nødt til å presse lærerne til å skape tilbud for å kunne unngå «røde tall i regnskapet og konsekvensen av det».

'Innovate or die!' er næringslivets ubestridte mantra. Hvordan klinger dette i kulturskolen? Er innovasjon et begrep Kulturskolerådet pynter seg med for å framstå som tidsriktig og moderne? Eller er innovasjon livsnødvendig for kulturskolens fremtid? (Norsk kulturskoleråd, 2021b).

Asting og Swanberg viser i sin artikkel vedrørende moderne ledelse og forventinger til fremtidens ledelse til begrepet *VUCA* (2020, s. 201). Akronymet består av *volatile, uncertain, complex* og *ambiguous*, og viser hvordan det «å lede i en VUCA-tid, med Covid-19-pandemien som det ferskeste eksempelet, fremtvinger egenskaper og ferdigheter som smidighet, endringsvillighet, risikoforståelse og tydelighet». Tidligere i denne delen av oppgaven presenterte jeg *rektors garnnøste*. For å spinne videre på trådmetaforen ser vi hvordan de gordiske knuter ikke lot vente på seg etter mars måned 2020, og med pågangsmot er forsøkt knytt opp siden. Kulturskolelederens vevstol er dog dynamisk i krisesituasjoner, og kan ved nøysom håndtering gjøre at man kommer beriket og rustet ut med både mariusgenser og selbuvotter på den andre siden.

4.9 Tilbake til fremtiden

Denne oppgaven åpnet med spørsmål som tok for seg fremtiden: Når er fremtiden? Hvordan ser fremtiden ut? Fordrer endring i seg selv progresjon, og er denne i så tilfelle utelukkende positiv; fremtid = fremdrift? Hvordan kategoriserer man hva et positivt utfall av en fremtidsrettet endring bør være, og hva er tidsperspektivet? Når er en «fremme»? Kulturskolerektor Marianne Gärtner Ous formulerer det slik i en episode av podkasten *Heia*

Kulturskolen!: «Hvis man står stille, så går man jo i praksis bakover. For verden går jo fremover!» (Ous, 2021, ep. 3). Status quo er altså ikke statisk; man tas igjen av fortiden.

Norske kulturskoler har siden deres fremvekst fra prøveordning på 60-tallet til nasjonalt lovpålagt skoleslag fra 5. juni 1997 konsekvent hatt et fremtidsrettet fokus, som ifølge Waagen er en essensiell forutsetning for å lykkes:

En kulturbasert grunnutdanning ville kreve en ny virksomhetsidé. En slik ville igjen kreve at både skoleverk og kulturskole gjør gjennomtenkte valg og tenker grundig gjennom fremtidsscenariene. [...] Både kulturskoleledere, kulturskolelærere og forvaltningsnivået over har en forpliktelse til å tenke gjennom konsekvensene av endrede premisser: -Hvilket utsiktspunkt skal vi velge når vi skal betrakte kulturskolens innhold og organisering fram mot år 2050? (Waagen, 2011, s. 67-68).

Intervjuets endelige spørsmål i dette masterprosjektet var antagelig det mest spennende i selve intervjusituasjonen da jeg fikk erfare hvorvidt den narrative metoden ledet oss inn i uventede åpenbaringer. På tross av at spørsmålene var kjent fikk lederen her, hvis hen ønsket, løfte blikket fra rammer og begrensninger. Den åpne fremtiden gav frihet til å skissere den ideelle kulturskole, hvor lik eller ulik den enn er kulturskolen i dag. Her var det også stor variasjon i skissene, men noen sentrale målverdier var informantene samstemte om.

I1 innleder meg drømmen om en egen base, et eget hus, gjerne i samarbeid med annen relevant enhet i kommunen. «[J]eg får faktisk ståpels når jeg snakker om det». I1 fortalte i forbindelse med spørsmål 7 og 8 at hennes medarbeider var slitne av å drømme om fremtiden. Det har altså oppstått en slitasje som grunner i ønsket om, og søken etter, en tilsynelatende uoppnåelig fremtid. I1 har en drøm om å få til samskaping hvor kulturskolen fungerer som døråpner for et bedre kommunalt tilbud for barn og unge, og er et lokalt ressurscenter. I tråd med kulturskole 3.0-tankegangen mener I1 kulturskolen må jobbe strategisk i egen organisasjon, og slippe til og invitere innbyggerne til å bidra i felles refleksjon for å skape en bedre kulturskole. Avslutningsvis foreligger det et ønske om å bli en større skole, både ved økt stillingsressurs og gjennom samskaping med andre.

I2 ønsker muligheten til at alle ansatte «som har lyst», får så stor stilling som de ønsker å ha, og at kollegiet gis utviklings- og medvirkningsmuligheter utover det som er mulig i dag,

mens de befinner seg i de lokaler de trenger for optimalt å kunne drive kulturskole. Hen etterlyser nye fag i både kulturskole og rammeplan, utover de tradisjonelle, og ønsker seg økonomiske rammer hvor dette lar seg gjøre i tilfredsstillende grad. At både frivillig kulturliv og grunnskole benytter kulturskolen som «lokalt ressurs- og kompetansesenter» og gjør bruk av dirigent- og undervisningskompetansen i kollegiet. «Jeg drømmer om at vi skal klare å knekke noen koder [for] å være en inkluderende arena på ordentlig», hvor mangfold står sentralt og det er like naturlig å ansette en nordisk folkemusiker som en verdensmusiker.

Kulturskolen er for I3 ei skattekasse og hen ønsker at flere skal bli bevisst dette. At skoleeier og andre ledere skal «se på kulturskolen som et relevant verktøy for dem». Hen poengterer at kulturskolen ikke skal «ta over», men heller bidra med kompetanse og hjernekraft til samskaping, og at kulturskolen samtidig kan lære gjennom disse symbiotiske samskapingsprosessene. Dette forhindrer at scenarier hvor kulturskolen bidrar med kompetanse uten at det oppstår scenarier som det følgende: «Den dagen pengesekken er tom så [forsvinner] ... kulturskolen og så er det ingen som jobber der som har peiling på hva som foregikk». Det skal være «helt naturlig å kontakte kulturskolen» og dette skal foregå på både formelt og lavterskel-nivå. «Jeg ønsker kompetanseutvikling for hele kommunen, og da må vi ta i bruk de verktøyene som kulturskolen har». For å nå disse målene erkjenner I3 at kulturskolen må informere mulige samskapingspartnere i større grad, og denne informasjonsformidlingen må starte på ledernivå. Prioritering av dette i arbeidet blir således viktig. «[N]ok å gjøre har vi jo hele tiden, men ... det skal ikke stoppe oss fra å utvikle oss».

Norsk kulturskoleråds visjon *Kulturskole for alle* er adoptert som den lokale visjonen i I4s kulturskole. I4 ser for seg ei fremtid der alle variasjoner av folk i alle aldre finner noe som kan være interessant for dem å være med på i kulturskolen, helt uavhengig av egenskaper, muligheter, eller forutsetninger. «Vår primæroppgave er ... å skape kulturaktive folk». Kulturskolen skal være et sosialt «tilfluktssted» for de som trenger det, samtidig som de skal følge elever «til topps». Hen ønsker seg «høyere utdanning som ... har et mye høyere statusfokus på pedagogisk arbeid», altså en økt verdisetting av pedagogisk arbeid. «Her i Norge er det veldig adskilt, du er liksom pedagog, i beste fall, eller så er du utøver, satt litt på spissen».

For kommunen skal det ha like stor verdi å få en «multihandikappet kropp» til å ha en god opplevelse som å «sende en jazzpianist til konservatoriet», og «[d]er ligger, tror [I4],

knutepunktet». Ringvirkningene av et slikt verdigrunnlag slår positivt ut i samskaping. Hen er ikke så opptatt av størrelse eller omfang, men ønsker heller at kulturskolen skal være en «katalysator» eller «veileder» slik at kunst og kultur brukes som verktøy i alle slags sammenhenger. «[V]i er et stykke på vei, men det er et stykke igjen òg».

I4 avslutter dette kapitlet på godt vis ved å oppsummere alle informantenes syn på fremtiden. Deres visjoner for *deres* fremtids kulturskole er ambisiøse, beundringsverdige, og viser en uredd holdning til de utfordringer og muligheter de kommer til å møte på veien.

4.10 Konklusjon

Denne oppgaven har gjennom presentasjon av funn fra kvalitative intervju, og analyse og drøfting av disse i lys av relevant teori og tidligere forskning, besvart problemstillingen; *Hvordan oppleves det å lede kulturskolen i Norge i dag, og hvordan jobber kulturskolelederen for fremtidens kulturskole?* Oppgaven har gitt ytringsrom til kulturskolelederen og har i stor grad søkt å la dennes opplevelser, erfaringer og meninger uttrykkes ufiltrert på en måte jeg ikke finner gjort i tidligere forskning. Med en stor mengde sitater innen en rekke temaer har jeg samlet et stort og interessant datagrunnlag som utdypende forteller leseren om kulturskolelederen fra kulturskolelederens ståsted og i stor grad på kulturskolelederens premisser. På grunn av det lave informantantallet er det imidlertid ikke mulig å etablere generelle sannheter, men jeg har presentert tendenser og gitt et innblikk i tidsånden i ledelsen av kulturskolen i dag.

Dette masterprosjektet har vist verdien av å presentere informantenes refleksjoner på en uhindret måte, og jeg håper det kan inspirere til ytterligere undersøkelser på kulturskolelederen. En interessant innfallsvinkel kunne vært å belyse utfordringene i større grad, ikke bare ved å isolert intervju kulturskoleleder og drøfte dennes refleksjoner, men ved å gjennomføre gruppeintervju av kulturskoleleder og relevante relasjoner, eksempelvis hens ledere, politikere, samskapingsaktører, og/eller lærere. En slik innfallsvinkel i forskningsøyemed hadde vært veldig interessant å sett resultatene av og prosessen i seg selv ville nok hatt stor verdi både som forskning og for feltet. Et annet aspekt som kan være verdt å belyse er flere kulturskoleleders følelse av administrativ ensomhet. I et skoleslag som havner mellom to stoler kunne det være spennende å utfordre kulturskolelederen ved å diskutere autonomi som motpol til etablering av struktur for samskaping.

Å sammenfatte og konkludere funnene i dette masterprosjektet finner jeg utfordrende med en problemstilling hvis hensikt er å innhente refleksjoner, opplevelser og erfaringer, men jeg ønsker i det følgende å presentere et utvalg av informantenes mest signifikante refleksjoner rundt sin opplevelse som kulturskoleleder på vei til fremtidens kulturskole. Disse funnene favner de fem tematikkene som var grunnlag for intervjuguiden.

- Kulturskolelederen anser god relasjonskompetanse for å være helt nødvendig for god kulturskoledrift, men opplever autonomien skoleslaget har tradisjon for som utfordrende.
- Hen ser seg nødt til å ta plass og kjempe for både synlighet og midler til utvikling av kulturskolen, både på kommuneadministrativt og politisk nivå.
- Det oppleves liten grad av oppfølging og engasjement til samskaping fra omgivelsene.
- Kulturskolelederen jobber både kortsiktig med prosjekter og langsiktig med plan- og strategiarbeid, og kan lede kulturskolen effektivt med en rekke utdannings- og kompetansesammensetninger.
- Hen mener brukerbetalingen er for høy, men ikke at den nødvendigvis bør fjernes. De økonomiske strukturene oppleves som trange, hvilket tvinger frem søknader om eksterne midler for å kunne gjennomføre utviklingsprosjekter og -tiltak.
- Kulturskolelederen er fleksibel i møte med kriser og leder lærerkollegiet på en dynamisk og relasjonell måte gjennom pandemi så vel som normalsituasjon.
- Hen har en klar visjon for fremtidens kulturskole.

5 Avslutning

I avslutningen av arbeidet med dette masterprosjektet har jeg omsider nådd en fremtid jeg bare ante konturene av i utgangspunktet, i hvert fall ut ifra kalenderen. Fremtiden ble ikke slik jeg forutså, hvilket må kunne sies å være en generell sannhet *i disse tider*, og jeg er tross oppgavens ferdigstilling ikke riktig sikker på om jeg har ankommet. Problemstillingen prosjektet har søkt å fange, behandle og analysere er så omfattende og foranderlig at jeg gleder meg til å følge, og forhåpentligvis kunne bidra til, forskningen i feltet mot nye fremtider. Fordypningen i kulturskolerelatert forskning har vært opplysende både som masterstudent og som kulturskoleleder, og jeg har gjennom arbeidet med prosjektet ervervet meg betydelig matnyttig kunnskap jeg vil benytte i mitt virke.

I fremtiden er jeg sikker på at jeg vil minnes prosjektperioden, som i stor grad ble gjennomført under pandemien, på Hamsunsk vis.

Det var i den tid jeg gikk omkring og sultet i Kristiania, denne forunderlige by som ingen forlater før han har fått merke av den.

Min sult befant seg riktignok høyere på Maslows pyramide, men merkene er like reelle.

Litteraturliste

- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk.
<http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/31164>
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum-Norli.
- Arnulf, J. K. (2019). Ledelse i en digital tidsalder. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse*. Gyldendal akademisk.
- Asker kommune. (2021). *Temaplan medborgerskap (forslag)*.
<https://www.aker.kommune.no/globalassets/om-aker-kommune/temaplaner/temaplan-for-medborgerskap-2021-2033--endelig.pdf>
- Asting, C. & Swanberg, A. (2020). Nye forventninger til ledelse? *Praktisk økonomi og finans*, 36(3), 200-209.
https://www.idunn.no/file/pdf/67235678/nye_forventninger_til_ledelse.pdf
- Ballo, Ø. & Dahl, K. (Red.). (2018). *Broen mellom ledelse og læring*. Fagbokforlaget.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Bang-Andersen, S., Plathe, E. & Hernes, M. B. (2019). *Prioriterte mål i kommunalt og fylkeskommunalt planarbeid*. KS.
<https://www.ks.no/contentassets/9b46a6940db54fae865da7dcd06fb7ec/rapport-fou-prosjekt-184011.pdf>
- Bass, B. M. (2019). Lederskap. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse*. Gyldendal.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (20180160). Utdanningsdirektoratet. Telemarksforskning.
<https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturskolesant.pdf>

- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(1), 42-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science research*. Cambridge University Press.
- Brudvik, M. (2010). *Strategisk analyse (SWOT-analyse)*. Helsebiblioteket.no. Hentet 25. april fra <https://www.helsebiblioteket.no/221955.cms>
- Dahl, H. F. & Helseth, T. (2006). *To knurrende løver: Kulturpolitikens historie 1814-2014*. Universitetsforlaget.
- Elstad, B. (2011). *RESPLO-modellen: et mulig teoretisk fundament for ledelse i kulturskolen?* Kulturskoledagene, Stjørdal. <https://docplayer.me/6352209-Resplo-modellen-et-mulig-teoretisk-fundament-for-ledelse-i-kulturskolen-forsteamanuensis-beate-elstad.html>
- Elstad, B. & De Paoli, D. (2014). *Organisering og ledelse av kunst og kultur* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Fonnes, B. & Tahlén, L. (2020, 23. mai). En rasert kulturskole. *iTromsø*.
- Guribye, E. (2016). *Mot 'Kommune 3.0'? Modeller for samarbeid mellom offentlig og frivillig sektor: Med hjerte for Arendal*. Agderforskning. <https://www.lisbethiversen.no/s/FoU-rapport-3-2016-endelig.pdf>
- Halvorsen, K. (2010, 26. november). Kulturskoleløftet. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/M3EAo/kulturskoleloeftet>
- Haug, A. V. (2014). Innovasjonsteori og framveksten av digital forvaltning – hvorfor noen kommune går foran og andre kommer etter. I H. Baldersheim & L. E. Rose (Red.), *Det kommunale laboratorium: Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (s. 153-175). Fagbokforlaget.
- Hellandsvik, A. S. (2019). *Ledelses- og styringsutfordringer i kulturskolen - En kvalitativ studie om læreres og rektors refleksjoner* [Universitetet i Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2621932/Hellandsvik%2C%20Anna%20Sterud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hdl.handle.net/11250/2621932/Hellandsvik%2C%20Anna%20Sterud.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hofslie, E. (2011, 6. oktober). *Skuffet over statsbudsjettforslaget*. Norsk Kulturskoleråd.

Hentet 4. mars 2021 fra

<https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2011/oktober/skuffet-over-statsbudsjettforslaget>

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*, 69(1), 3-19.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

Haaland, F. H. & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*.

Gyldendal akademisk.

Jacobsen, R. (1985). *Nattåpent*. Gyldendal Norsk Forlag.

Klausen, J. E. (2016). Kommunereform og endringsteori. I J. E. Klausen, J. Askim & S. I.

Vabo (Red.), *Kommunereform i perspektiv* (s. 135-158). Fagbokforlaget.

Kobro, L. U. (Red.). (2018). *La oss gjøre det sammen! Håndbok i lokal samskapende sosial*

innovasjon (2. utg.). Høgskolen i Sørøst-Norge/Senter for sosialt entreprenørskap og

samskapende sosial innovasjon. [https://www.ks.no/globalassets/handbok-for-](https://www.ks.no/globalassets/handbok-for-samskaping.pdf)

[samskaping.pdf](https://www.ks.no/globalassets/handbok-for-samskaping.pdf).

Krasner, S. D. (1984). Approaches to the State: Alternative Conceptions and Historical

Dynamics. *Comparative Politics*, 16(2), 223-246. <https://doi.org/10.2307/421608>

Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet: Kulturskole for alle*. Kulturdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturskoleloftet/id625582/>

Kunnskapsdepartementet. (2020, 27. august). *Kulturskole*. Hentet 9. mars 2021 fra

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/kulturskole/id2345602/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal

akademisk.

- Larsenutvalget. (2020). *Framtidens kulturskoleråd*. Norsk kulturskoleråd.
https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/7547/orig/2020%20Larsenutvalget%20rapport%20med%20vedtekter%2024.11.pdf
- Lien, M. (2011, 13. mai). Ensidig kjærlighet. *Morgenbladet*.
https://morgenbladet.no/kultur/2011/ensidig_kjaerlighet
- Mangset, P., Håkonsen, L. & Stavrum, H. (2017). Festivalboom eller kulturpolitisk ønskedrøm? - Om festivalisering og kommunal kulturøkonomi. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, (1-02), 71-89.
- Meld. St. 18 (2020-2021). *Oppløve, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Meld. St. 20 (2020-2021). *Nasjonal transportplan 2022–2033*. Samferdselsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-20-20202021/id2839503/>
- Mørstad, E. (2020, 28. juli). Taktil. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. februar 2021 fra
<https://snl.no/taktil>
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2009, rev. 2010). *Kulturskolen: Utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*. Høgskolen i Bodø.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning. I N. kulturskoleråd (Red.).
https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4731/orig/attachment/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2019, 23. januar). Inngår avtale for å gi kulturskoleledere kompetanseutvikling.
<https://kulturskoleradet.no/nyheter/2019/januar/kompetanseutvikling>
- Norsk kulturskoleråd. (2020a, 8. september). *Kompetansehevende tiltak*.
<https://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/kompetansehevende-tiltak>

- Norsk kulturskoleråd. (2020b). *Kulturskole for fremtiden: Kulturskole 3.0 – et tankesett!*
https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/7342/orig/2020%20Fremtidens%20kulturskole%20-%20kulturskole%203.0%201.5.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2021a). 1 mill. kr til UKM-prosjekt med kulturskoleinvolvering.
<https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2021/desember/1-mill-kr-til-ukm-prosjekt-med-kulturskoleinvolvering>
- Norsk kulturskoleråd. (2021b, 4. februar). *Kulturskolerådet og KS inviterer til temamøte om innovasjon i kulturskolen.* <https://kulturskoleradet.no/nyheter/2021/februar/temamote-innovasjon-i-kulturskolen>
- Norsk kulturskoleråd. (2021c). *På vei mot fremtidens kulturskole.*
<https://www.digiblad.no/kulturskoleradet/pa-vei-mot-fremtidens-kulturskole-rapport-januar-2021/>
- Norsk kulturskoleråd. (2021d). Tankesmia Aisthesis etablert – initiert av Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2021/april/aisthesis>
- Norsk kulturskoleråd. (2022). *Utdanning.* Norsk kulturskoleråd.
<https://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/ledelse-i-kulturskolen/utdanning>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osborne, S. P. (2006). The New Public Governance? *Public management review*, 8(3), 377-387. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14719030600853022>
- Ous, M. (2021). #3: Lilli fra Bodø driver lobby, det er forskjell på lærere,- og hva er 3.0? I *Heia Kulturskolen!* Morten Hagevik & M. B. G. Ous.
<https://podcasts.apple.com/no/podcast/heia-kulturskolen/id1552082959?l=nb&i=1000508683394>
- Regjeringen Stoltenberg II. (2009). *Soria Moria 2: Politisk plattform for flertallsregjeringen 2009-2013.* Statsministerens kontor.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/rapporter-og-planer/rapporter/2009/politisk-plattform-for-flertallsregjerin/id579058/>

- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling : Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Rønningen, A. (2021). Don't act – Think!
https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/7860/orig/2021%20Don't%20act%20-%20Think!%20-%20Anders%20Ronningen.pdf
- Rønningen, A., Cecilia Jeppsson, Adriana Di Lorenzo Tillborg, Hanna Backer Johnsen & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden - en oversikt* (A. Rønningen, Red.). Norsk kulturskoleråd.
https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf
- Røyseng, S. (2012). Den gode kunsten. I Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte* (s. 59-75). Abstrakt forlag.
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning* (3. utg.). Spartacus.
- Senterpartiet. (1985). *Senterpartiets valgprogram 1985-1989*.
<https://nsd.no/polsys/data/filer/parti/10175.rtf>
- Sima, J. (2021, 7. april). Hade Tusse lyckats utan Kulturskolan?
Höga avgifter kan hindra musikundret. *Aftonbladet*.
<https://www.aftonbladet.se/ledare/a/2dxmxR/hade-tusse-lyckats-utan-kulturskolan>
- Solbakken, L. A. (Red.). (2022). *Hvordan utvikle lokal og regional kulturpolitikk?* KS.
<https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/samfunnsutvikling/kultur/KS-Veileder-Kulturpolitikk-endelig-utgave.pdf>.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 39 (2002-2003). «*Ei blot til Lyst*» *Om kunst og kultur i og tilknytning til grunnskolen* (St.meld. nr. 39 (2002-2003)). Det kongelige utdannings- og

forskningsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/707a7193ffcd44b4913dd807ff508747/no/pdfs/stm200220030039000dddpdfs.pdf>

Tjora, A. (2020, 3. desember). *Sosialkonstruktivisme*. Store norske leksikon.

<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Universitetet i Oslo. (2020, 22. april). *Er det trygt å bruke Zoom? IT-sikkerhetssjefen svarer*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/aktuelt/om-it/2020/sikkerhet-og-zoom.html>

Utdanningsdirektoratet. (2013, 2. juli). *Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*.

Utdanningsdirektoratet. Hentet 26. februar 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet/>

Vollan, M. B. & Brække, J. (2021, 25. februar). Kulturtopper ut mot FRP. *Klassekampen*.

<https://klassekampen.no/utgave/2021-02-25/kulturtopper-ut-mot-frp>

Wennes, G. (2007). *Kunstledelse: Om ledelse av og i kunstneriske virksomheter* (2. utg.).

Abstrakt forlag.

Withbro, J. O. (2021, 24. mars). Savner faste rom: – Når vi kommer på jobb, opplever vi å bli tatt imot som besøkende. *Adresseavisen*.

<https://www.adressa.no/pluss/kultur/2021/03/24/Savner-faste-rom---Nar-vi-kommer-pa-jobb-opplever-vi-a-bli-tatt-imot-som-besokende-23692960.ece?rs5465371617717051730&t=1>

Waagen, W. (2011). *Kulturskolen: Profesjon og bærekraft*. Gyldendal Norsk Forlag.

Waagen, W. (2019). Kulturskolen – et senter for samarbeid. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 129-131. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1314>

Øgård, M. (2014). Fra New Public Management til New Public Governance - nye forvaltningskonsepter i kommunene? I H. Baldersheim & L. E. Rose (Red.), *Det kommunale laboratorium: Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (3. utg., s. 93-109). Fagbokforlaget.

Økland, E. (2019). *Rosemalte selfies – og omvendt*. Samlaget.

Østerberg, D. (1997). *Fortolkende sosiologi II: Kultursosiologiske emner*.
Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

<i>Hva ønsker jeg å finne ut?</i>	<i>Intervjuspørsmål</i>	<i>Evt. utdypningspm.</i>
TEMA 1: Identitet		
Store, åpne spørsmål hvor kulturskolelederen får reflektere rundt egen rolle og autoritet. Interessant å observere vektlegging og fokus.	1: Hvordan leder du din kulturskole?	Hvilke kvaliteter er viktige for deg som leder å både inneha og formidle? Hvordan er balansen mellom detaljstyring og delegering?
	2: Hvordan opplever du egen rolle og autoritet?	- i det kommunale systemet - hos ansatte / i kollegiet - i rektorkollegiet - i lokalsamfunnet - Diktator eller veiviser? - - Aktiv eller passiv? - Opplever du respekt for autoriteten? Fra hvem?
TEMA 2: Utdanning / etterutdanning		
Opplever kulturskolelederen at egen utdanning strekker til i rollen som leder?	3: Opplever du at utdanningen din har vært tilstrekkelig for deg som kulturskoleleder, og har dette forandret seg i løpet av ditt virke som leder?	- Hvorfor/hvorfor ikke? - Hvordan? Tenk relevant utvikling, eks. teknologi, musikksgangere, plattformer
	4: Har du tatt eller tenkt å ta etterutdanning og/eller kursing etter du ble kulturskoleleder?	Hvilke? Hvorfor?
TEMA 3: Kunst versus foretak		
Hvilke tanker har kulturskolelederen rundt dikotomien kunst versus foretak i kulturskolen?	5: Har du opplevd at lederrollen kan gå på tvers av profesjonsidentiteten din?	Påvirker ditt utøvende kunstneriske virke avgjørelser du tar som kulturskoleleder? Har du tidligere undervist? Hvordan var overgangen fra lærer til leder?
	6: Hva er dine tanker rundt finansieringen av kulturskolen?	Begrenses det kreative potensialet på grunn av økonomi? Vedr. dikotomien profesjonslogikk versus forretningslogikk. Kan det forenes?

TEMA 4: Ledelse av prosesser		
Hvordan opplever kulturskolelederen ledelse av prosesser (ikke LAP-programmet spesifikt) og strategiarbeid på sin arbeidsplass? Følges arbeidet opp av det kommunale systemet?	7: Hvordan opplever du ledelse av prosesser; det være seg planarbeid, endringsledelse eller prosjektarbeid?	- Utfordrende eller mulighet? Økt handlingsrom?
	8: Hvordan jobber du med strategi?	- Eks. Langtidsstrategi for kulturskolen, ansettelsesmål/ kompetanseheving, etc. - Settes dette i en større interetatlig kontekst?
	9: Opplever du at kommuneadministrasjonen og politikere aktivt følger opp arbeidet du gjør?	Hvilke? I hvor stor grad foregår i så fall oppfølgingen?
TEMA 5: Kulturskolen i fremtiden		
Hva slags kompetanse mener kulturskoleledere selv blir viktig i fremtiden, og er dette kompetanse de allerede innehar, eller kompetanse de ønsker å, og/eller blir nødt til, å tilegne seg?	10: Hvilken kompetanse tenker du at du blir nødt til å tilegne deg i fremtiden, og hvordan tenker du dette best kan gjøres?	Er endring nødvendig? Hvorfor/hvorfor ikke?
	11: Hvordan har koronasituasjonen påvirket din kulturskole, og hvilke spor tenker du den vil etterlate seg på lang sikt?	Gjenspeiles pandemien i planverk, strategi og daglig drift?
	12: Hvordan ønsker du at din kulturskole skal se ut i fremtiden?	Hva må til for å nå disse målene? Hvem kan bidra til måloppnåelser?
Avslutning		
Har intervjuobjektet noe mer på hjertet?	Har du flere refleksjoner eller problemstillinger du ønsker å belyse før vi avslutter?	

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kulturskoleleder 3.0?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle refleksjoner hos kulturskoleledere i Norge i dag, vedrørende egen rolle, ledelse, kulturskolen og dens framtid. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I masterprosjektet *Kulturskoleleder 3.0* ønsker Sverre Stenløkk å gjennomføre kvalitative intervjuer med et utvalg ledere i norske kulturskoler. Gjennom intervju ønskes det å kartlegge refleksjoner hos ledere vedrørende egen rolle, ledelse, kulturskolen og dens framtid. Med fokus på ulike ledelsesrelaterte temaer som er spesifikke for skoleslaget *kulturskole* håper prosjektet å kunne bidra med resultater som kan muliggjøre fremtidens kulturskole; *kulturskole 3.0*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Norsk kulturskoleråd.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Norsk kulturskoleråd har vært behjelpelige med å finne aktuelle kandidater til intervju gjennom et sett kriterier som ikke spesifikt tilfaller deg, men som sikrer et bredt utvalg med tanke på geografi og kulturskolestørrelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål hvor du oppfordres til å reflektere rundt din identitet som leder, dine tanker vedrørende kulturskolen i dag, og dine visjoner for kulturskolen i fremtiden. Du vil få tilsendt spørsmålene i forkant av intervjuet. Det gjøres lydopptak av hele intervjuet, og dette slettes etter transkripsjon. Det vil ikke komme frem av oppgaven hvem som har blitt intervjuet, eller andre detaljer som kan knyttes direkte til deg eller din kulturskole.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun intervjuer som har oversikt over hvem som intervjues og har kontaktinfo på disse. Dette anonymiseres og kodes i forbindelse med transkripsjonsarbeidet og vil aldri være tilgjengelig for noen andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er medio 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder for prosjektet, førsteamanuensis Peter Edwards ved institutt for musikkvitenskap, kan nåes via e-post peter.edwards@imv.uio.no
- Personvernombudet ved universitetet i Oslo, Roger Markgraf-Bye, kan nås via e-post personvernombud@uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Peter Edwards
(Veileder)

Sverre Stenløkk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kulturskoleleder 3.0* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)