

Ulrika Tornberg  
Pedagogiska institutionen  
Örebro universitet  
701 82 Örebro  
[ulrika.tornberg@pi.oru.se](mailto:ulrika.tornberg@pi.oru.se)

## **Kulturskolan i Hällefors** **2007-11-28**

### Utvärdering med hjälp av en dokumentstudie (del I)

#### UPPDRAGET FRÅN BILDNINGSFÖRVALTNINGEN I HÄLLEFORS KOMMUN:

-att göra en historisk beskrivning av Kulturskolan i Hällefors utifrån olika styrdokument (till exempel nationella och lokala målbeskrivningar),  
-att sammanfatta tidigare utvärderingar,  
-att beskriva innebörden i begreppet "kultur" utifrån lokala texter,  
-att genom utvärderingen underlätta för en framtida styrgrupp att formulera frågeställningar inför en fortsatt, planerad utvärdering (del II).

Kulturskolan i Hällefors skall alltså enligt uppdraget dels beskrivas, dels utvärderas i flera olika perspektiv. Syftet är, enligt uppdraget, att utvärderingen skall klargöra huruvida Kulturskolans verksamhet har satt spår och i så fall vilka. Min framställning kommer att struktureras med utgångspunkt i uppdragets olika steg och i stora drag disponeras enligt följande:

- 1. Kulturskolan i Hällefors – ett historiskt perspektiv**
- 2. Tidigare utvärderingar; en problematisering i flera led**
- 3. Begreppet "kultur" i Kulturskolan i Hällefors**
- 4. "Spår" för fortsatta utvärderingar**

#### **1. Kulturskolan i Hällefors – ett historiskt perspektiv**

Under denna rubrik har jag valt att beskriva och diskutera Kulturskolans historia, dels med utgångspunkt i några målsättningar som skolan haft över tid, dels i skolans ständigt växande verksamhet, särskilt med tanke på samverkan med grundskolan, frivilliga inslag och föreningsverksamhet. Förhoppningsvis är det genom att min utvärdering i detta avsnitt riktar fokus på just dessa

perspektiv, som några av de efterlysta ”spåren” (se ovan) så småningom kan komma att framträda.

### 1.1. Målsättningar nu och då

Enligt nu gällande reglemente för Kulturskolan i Hällefors (2006-01-01) är målsättningen att alla barn och ungdomar skall få möjlighet till eget skapande, till kulturupplevelser och delaktighet i kulturlivet, att de utvecklar kunskaper och färdigheter inom ämnena musik, teater, dans, bild och form samt övriga estetiska verksamheter, och att förutsättningar skapas för att de själva skall kunna gå vidare i sin konstnärliga utveckling. Målsättningen är dessutom att stärka elevernas självförtroende, att främja gemenskap och kreativitet, att stödja elevernas utveckling mot att vara lyhörda i olika situationer, att ge förutsättningar för att de skall kunna uppskatta och ta del av andras konstnärliga utövande, samt att stimulera även övriga kommuninvånare till olika kulturella uttrycksformer i föreningslivet och på sin fritid.

Kulturskolan skall emellertid likaledes ha som målsättning att samverka med grundskolan för att bland annat uppmärksamma och utveckla elevernas spontanitet, kreativitet, nyfikenhet och lust att upptäcka, lära och uttrycka sig. Målsättningen är därför också att med hjälp av varierade kulturella uttrycksformer på olika sätt befrämja elevernas lärande och att skapa reella förutsättningar för att alla skall kunna använda sin yttrandefrihet.

För att vi skall kunna utveckla en historisk förståelse av Kulturskolan i Hällefors kan den nu gällande, mycket omfattande målbeskrivningen jämföras med den allra första som formulerades 1991 i samband med att en 1989 av kommunen tillsatt beredningsgrupp diskuterade den tidigare kommunala musikskolans eventuella utveckling till en Kulturskola. Målsättningen som föreslogs den gången var:

(...) att bereda tillgång och utbud av kulturaktiviteter för invånarna i Hällefors kommun,  
 -att ge kulturinslagen en tydligare profil i kommunens samlade barn och ungdomsverksamhet,  
 -att medvetandegöra olika kulturinslag som delar i en större helhet för att rasera sociala barriärer och öka jämlikheten människor emellan,  
 -att stimulera Kulturskolans elever samt övriga kommuninvånare till fortsatt kulturverksamhet i föreningslivet och på sin fritid (”Modell för utveckling mot en Kulturskola” 1991-04-11, s 1).

De båda dokumenten kan, enligt min mening, tolkas så att målsättningarna för Kulturskolan dels har förskjutits något, dels utvidgats under de 16 år som skolan existerat. Från att i början mera rikta sig mot Hällefors kommuns invånare i största allmänhet för att riva ner sociala gränser genom att erbjuda alla tillgång

till kulturaktiviteter och möjlighet att delta i kulturverksamhet, gäller målsättningen idag i större utsträckning och mera explicit elevernas mångsidiga konstnärliga utveckling och stärkta självförtroende, liksom deras lust att lära och att med hjälp av olika kulturella uttrycksformer befrämja sitt lärande.

Demokratiaspekten finns kvar i den meningen att Kulturskolan skall skapa förutsättningar för att alla skall kunna använda sin yttrandefrihet. Talet om att rasera sociala gränser med hjälp av kulturaktiviteter har däremot försvunnit.

De båda dokumenten kan också sägas ge uttryck för olika frågeställningar som Hällefors kommun fokuserat på vid de olika tidpunkterna. När Kulturskolan startade 1991 skedde detta nämligen mot - om inte alla så dock flera - ekonomiska odds (Graneheim 1994; Alling-Ode 1997; Trondman 2003 & Eriksson 2004).

Hällefors kommun, c:a 8 mil nordväst om Örebro med Hällefors som centralort och de omkringliggande orterna Grythyttan, Bredsjö, Hjulsjö, Sävsjön och Loka hade i slutet av 1900-talet en öppen arbetslöshet på nästan 15 procent. För ungdomar upp till 25 år var arbetslösheten ännu högre. Från att tidigare ha varit en välmående bruksort med järnindustri, bergsbruk och skogsbruk, hade kommunen bland annat genom arbetsmarknadens strukturomvandling och nedläggningen av industrier fått styra över allt fler arbetstillfällen till offentlig sektor, medan befolkningen hade minskat med drygt 25 procent från 1970-talet och framåt. Den tidigare naturliga vägen från skolan till bruket var inte längre självklar (Graneheim 1994; Trondman 2003).

Samtidigt har traditionen att musicera och bedriva musikundervisning i kommunen alltid varit stark. Sveriges första bruksorkester bildades just i Hällefors så tidigt som 1796 och musikundervisningen i kommunal regi startade redan under 1950-talet. 1959 inrättades en kommunal musikskola (Graneheim 1994). När så det stående temat i kommunens budgetdiskussioner från mitten av 1980-talet och framåt utgjordes av ett förslag att lägga ner den kommunala musikskolan i besparingssyfte, fanns måhända den musicerande, kulturella traditionen där som en motkraft. Det pågick dessutom redan ett försök med en klassorkester (MusseCombo) i en mellanstadieskola ("Kulturskolan Hällefors" 1997). Kanske skulle man, istället för att lägga ner musikskolan, bredda den till att inkludera även bild/form, dans och teater/drama och omskapa musikskolan till en kulturskola för alla elever? Modeller för sådana kulturskolor fanns redan på flera orter i Sverige (Graneheim 1994). Det framgår av olika dokument, (till exempel Alling-Ode 1997) att denna offensiv mot nedläggning delvis drevs av enskilda personer. En av dem var Susanne Grundström, dåvarande ordförande i beredningsgruppen. Hon relaterade sina egna erfarenheter av att spela amatörteater i Hällefors och att därigenom växa som människa och "kunna förändra världen", till möjligheten för alla invånare i Hällefors att genom etablerandet av en kulturskola göra liknande erfarenheter (Alling-Ode 1997).

Om vi då går framåt i tiden till Kulturskolans målsättningar 2006 (se ovan) kan konstateras att "kulturen" med åren tycks ha fått en allt vidare betydelse (se också avsnitt 3 nedan). Den tycks med andra ord inte längre enbart ha ett egenvärde eller fungera som "motgift mot skräpkulturen", som "ett vapen mot arbetslösheten" eller som en möjlighet att tillvarata barns olika uttrycksbehov (Graneheim 1994, s 22). Den skall också, enligt målsättningarna idag, kunna bidra till elevernas lärande i stort.

Det framgår av många olika dokument (till exempel "Kulturskolan Hällefors utvärdering 1991/1992", "Kulturdepartementet 1997"; "Kulturskolan Hällefors verksamhetsplan 1999-2000"; "Handlingsplan för Kulturskolan i Hällefors och redovisning av analys inom Växtkraft Mål 3", 2002 & Sörenson 2005) att Kulturskolan i Hällefors, trots att den sedan begynnelsen fungerat som en egen resultatenheter (se nedan), ständigt har diskuterats utifrån möjligheten till ett större samarbete med grundskolan, ett samarbete som bland annat på grund av administrativa svårigheter och olika skolkulturer inte varit problemfritt. Enligt en utvärdering av en konferens i Grythyttan gällande landets alla Kulturskolor 1994 skulle därför den då nyinförda läroplanen Lpo 94 med sina formuleringar angående "drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form" som viktiga inslag i skolans verksamhet överhuvudtaget (Lpo 94, s 8) i framtiden möjligen kunna underlätta en samverkan mellan Kulturskolan och grundskolan (se vidare nedan).

Om man i ett utbildningsretoriskt perspektiv således hårdrar tolkningen av målsättningsformuleringarna från 2006, så har den roll man tillskriver Kulturskolan idag vuxit från att från början ha haft en jämlikhetsskapande och personlighetsutvecklande funktion till att betraktas som ett slags pedagogiskt universalmedel för skolutvecklingen i Hällefors kommun över huvudtaget (se också avsnitt 3, nedan).

## 1.2. En ständigt expanderande verksamhet

När Kulturskolan startade höstterminen 1991 hade beredningsgruppen från 1989 föreslagit att Kulturskolan (likt den tidigare musikskolan) skulle utgöra en självständig del inom Barnomsorgs- och Utbildningsnämndens verksamhetsområde. (Idag lyder den liksom grundskolan, gymnasieskolan, den tidigare Kultur- och Fritidsförvaltningen samt Barnomsorgen under Bildningsförvaltningen). Modellen för Kulturskolan bestod då, liksom nu, av följande grundläggande delar:

- A. en obligatorisk del för de första fyra åren i grundskolan, vilket innebär att varje elev inom Hällefors kommuns grundskolor under

sin skolgång skall ha genomgått utbildning i dans, teater, musik samt bild och form. Därmed ville man ”tvinga” alla elever, oavsett intresse, kön och bakgrund att åtminstone pröva att arbeta med dessa ämnen under sin skoltid (”Kulturskolan i Hällefors – En liten presentation”. 1995),

- B. en ”frivillig”, obligatorisk del från år 5 som skulle ersätta de tidigare fria aktiviteterna och där eleverna fick välja en fortsatt fördjupning inom något av områdena under A, och där samtidigt valmöjligheterna när det gäller kulturella ämnen med tiden ökat för grundskolans senare år, och, slutligen
- C. en frivillig, avgiftsbelagd del, individuellt eller i grupp och på särskild tid.

Till detta kom också Kulturskolans roll för frivillig föreningsverksamhet, en verksamhet som under åren expanderat avsevärt (se nedan), liksom det faktum att lärare från Kulturskolan idag också undervisar på gymnasieskolans individuella program inom kurser som Estetisk verksamhet, Estetisk orientering och Fotografisk bild.

Redan 1991 menade man emellertid (och kanske som ett första led i den därefter ständigt pågående diskussionen angående nödvändigheterna av en ökande samverkan med grundskolan), att undervisningen inom varje moment inom den obligatoriska delen av Kulturskolan skulle äga rum klassvis, dels för att hålla samman klassen, dels för att förstärka Kulturskolans betydelse i den övriga undervisningen (”Från musikskola till kulturskola, resultat av ett utredningsuppdrag”, Beredningsgruppen 1991, s 4f).

Hur har då denna eftersträlvade samverkan med grundskolan diskuterats och vilka strategier har använts för att utveckla den? Sammanfattningsvis kan sägas att många mål för just denna samverkan har formulerats över tid och många olika problem har identifierats. Under ett seminarium i Umeå 1996 presenterade till exempel den dåvarande rektorn för Kulturskolan i Hällefors för Kulturdepartementet de upplevda problemen med att Kulturskolans verksamhet delvis finansieras med medel från grundskolan även om den inte hör ihop med grundskolan, och med att pedagoger, med en annan tradition än den som råder i grundskolans lärarkår, går in och bedriver undervisning i bild och musik och elevers val. Senare samma år skickade Hällefors Kulturskola dessutom en handlingsplan till Kulturdepartementet angående ”undersökning och utvecklingsarbete rörande relationen Grundskola - Kulturskola i Hällefors Kommun”. Ett av syftena med handlingsplanen var att ”undersöka möjligheten att mer än idag integrera kulturämnen i elevernas läroprocesser” och att ”skapa en gemensam plattform för fortsatt utvecklingsarbete – en arena där lärargrupperna kan mötas”. I handlingsplanen skisserades tre delstudier. Inom

projektet Kultur i skolan, KIS, beviljades Hällefors kommun följande år (1997) av Kulturdepartementet i stort sett alla de medel som man ansökt om för sitt utvecklingsarbete (se också nedan, avsnitt 2.2.).

Av en analys av olika dokument från senare år att döma, till exempel "Hällefors Kulturskolas utvecklingshistoria 2002-2005" (Sörenson 2005) kvarstod emellertid en del av samordningsproblemen över tid. I samband med en EU-ansökan 2001 gjordes en nulägesbeskrivning bland annat avseende personalens arbetssituation, av vilken framkom, att de lärare inom Kulturskolan som huvudsakligen arbetade inom den obligatoriska verksamheten kände sig splittrade med alltför korta undervisningspass, alltför lite planeringstid, alltför stora barngrupper och alltför dåliga lokaler. Samtidigt kände de sig ständigt ifrågasatta av vissa politiska falanger inom kommunen..

Under läsåret 2002-2003 bildades tre arbetslag i syfte att fördjupa samarbetet mellan lärare i olika kulturämnen och mellan Kulturskolans och grundskolans lärare på olika skolor. Dessa nya arbetslag försökte under året att hitta olika former för samverkan, men grundskolelärarna upplevde trots dessa försök ingen skillnad mot tidigare. Likväl, en åsikt bland Kulturskolans lärare, som återkom och som skulle kunna uppfattas som en förtäckt kritik av lärarna i grundskolan, var att man menade att åtminstone Kulturskolans lärare inte hade några samverkanssvårigheter.

Ett läsår senare hade organisationen för arbetslagen dock stabiliserats och den gemensamma tiden för konferenser hade fått en tydlig struktur. (Sörensson 2005). Detta gav utrymme för fördjupade visioner och samverkansdiskussioner. Hur skulle man till exempel kunna uttrycka gemensamma mål för verksamheten i grundskolan och Kulturskolan? Hur skulle man kunna sätta sig in i varandras pedagogiska arbete? Hur skulle man kunna hjälpa eleverna att finna verktygen för sitt livslånga lärande? Hur skulle man skapa en röd tråd för alla ämnen? Och dessutom; vilka samarbetsformer skulle kunna utvecklas vidare? Skulle man ha en gemensam planeringsdag inför läsåret? Skulle man ha ett kalendarium som alla i förvaltningen kände till? Det framgår, som jag ser det, av Marianne Sörensons studie (2005) att utvecklingen under årens lopp, trots diverse problem, rört sig mot allt större integration mellan Kulturskolan och grundskolan. Av en kvalitetsredovisning för året 2006. (Sörenson 2006) framgår dessutom, att elever i behov av särskilt stöd integrerats i verksamheten på fritidsklubbarna, att det finns en särskild musikgrupp för särskolans elever och att de elever som har särskilda behov avgiftsbefrias från den frivilliga verksamheten i syfte att stärka deras utveckling och samspel med andra.

Samtidigt som Kulturskolan i Hällefors således kämpat med vissa samordningsproblem i relation till grundskolan har den emellertid

verksamhetsmässigt kontinuerligt expanderat, dels vad avser den ”frivilliga”, obligatoriska undervisningen, dels den avgiftsbelagda frivilliga verksamheten dels föreningslivet. Några jämförelser mellan då och nu kan tjäna som exempel:

När Kulturskolan startade 1991 erbjöds inom den ”frivilliga”, obligatoriska delen kort och gott dans, teater, musik samt bild & form (”Från musikskola till kulturskola”, Beredningsgruppen 1991, s 4). Idag har utbudet både vuxit och specificerats till att som fördjupning erbjuda ”kulturämnen som språk” dels i form av bild, dans, drama/teater och musik, dels som uttrycksform i något tema där varje skola utformat sitt eget upplägg (Sörenson 2006, ”Kvalitetsredovisning, Kulturskolan 2006”).

Och vidare: medan Kulturskolans frivilliga, avgiftsbelagda del endast nämndes som i förbigående 1991, består den idag av flera olika bildgrupper, dansgrupper, teatergrupper och ensemblegrupper vars aktiviteter regelbundet visas upp i samband med olika händelser och evenemang i kommunen, till exempel i återkommande teaterföreställningar, dansföreställningar och konserter. När det gäller den frivilliga föreningsverksamheten slutligen så fanns 1991 ”Rockfront”, ”Hällefors orkesterförening”, ”Harmoni” och ”Amatörteaterföreningen” och – dessutom - beredningsgruppens ambition att framdeles stimulera föreningsbildningar också avseende dans och bild & form. Idag driver Kulturskolan två fritidsklubbar ”Valhalla” (som fritidshem för yngre barn) och Lilla Kvarn (för äldre barn och ungdomar) samt ett skolbioprojekt. Hällefors Kulturskola ingår också i ett sjuårigt av EU finansierat samarbetsprojekt mellan de nordiska staterna och Baltikum.

Kanske skulle man avslutningsvis kunna säga att Kulturskolans verksamhet, åtminstone av de olika dokumenten att döma, satt många kulturella ”spår” i Hällefors offentliga liv (se också Alling-Ode 1997).

## **2. Tidigare utvärderingar; en problematisering i flera led**

De redan gjorda utvärderingar av Kulturskolan i Hällefors som kommer att behandlas i detta avsnitt är dels en mindre intern utvärdering som gjordes av beredningsgruppen i slutet av Kulturskolans första läsår, d v s 1991-1992, dels två externa utvärderingar. Den första av dessa genomfördes (om än inte i sin helhet) av Mats Trondman (2003) Växjö universitet, ”Kulturskola som kulturell och social förändringsagent”, där den enkätstudie som utvärderingen baseras på, gjordes redan 1997 av Trondman och Carina Petersson. Den andra externa utvärderingen gjordes av Bitte Alling-Ode (1997) ”Kulturskolan Hällefors, observatörsrapport” inom ramen för Kulturdepartementets projekt Kultur i skolan, KIS (se också ovan). Ytterligare en text som jag kommer att diskutera

här, även om den inte är en regelrätt utvärderingstext, är Eriksson (2004) ”En studie av barns uttrycksmöjligheter i Hällefors obligatoriska kulturskola”, Centrum för Barnkulturforskning, Stockholms universitet. Utifrån en etnografisk undersökning av arbetet i Kulturskolan analyserar Ellinor Eriksson några lektioner från Kulturskolans obligatoriska del. De slutsatser hon drar kan, som jag ser det, också användas som inslag i en utvärderande diskussion av verksamheten.

Att avsnittet skall problematiseras i flera led har att göra med att de olika texterna har olika syften och därmed olika teoretisk utgångspunkt, vilket i sin tur leder till olika resultat. Gemensamt bidrar dessa sinsemellan olika resultat emellertid till en dynamisk och komplex bild av verksamheten vid Kulturskolan i Hällefors.

Minst informativ är kanske den interna utvärderingen i anslutning till läsåret 1991-1992 på grund av att Kulturskolan då hade endast ett år på nacken. Svaren från enkätstudien som riktades till Kulturskolans lärare, till klasslärare och vissa elever angående deras förväntningar på och erfarenheter av Kulturskolan är vaga, liksom resultaten av utvärderingen beträffande hur Kulturskolan hade använts som resurs i barnomsorgen och huruvida föreningsverksamheten hade kommit att tjäna som en förlängning av Kulturskolans verksamhet. Av anförda skäl kommer denna interna utvärdering därför inte att vidare diskuteras i föreliggande text.

## 2.1. Kulturskolan som kulturell och social förändringsagent?

Som tidigare nämnts genomförde Mats Trondman och Carina Petersson sin fallstudie med titeln ”Kulturskolan som kulturell och social förändringsagent” redan 1997, medan rapporten (dock utan slutdiskussion) skrevs av Trondman ensam och presenterades först 2003. Studien bygger på enkäter av samtliga elever från grundskolans år 4-9 i Hällefors och handlar dels om deras sociala förankring, skolerfarenheter och framtida val av utbildning och fritids-och kulturvanor, dels om deras erfarenheter av och uppfattningar om Kulturskolan i Hällefors.

Fokus för studien är Kulturskolans betydelser avseende (...) dess möjligheter och begränsningar och avsiktliga och oavsiktliga konsekvenser när den försöker verka i den egna målsättningars (sic!) anda” (Trondman 2003, s 4). Vad Trondman och Petersson ville göra var således att utveckla både en kultursociologisk och en kulturpolitisk kunskap om vilken betydelse en kulturskola skulle kunna ha som agent för social och kulturell förändring ( ibid. s 11).

Trondman konstruerar utifrån de sociala sammanhangen i Hällefors (tidigare bruksort, hög arbetslöshet, minskad befolkning, alltfler äldre, låg utbildningsnivå, stark social förankring bland föräldragenerationen och skilda intressekulturer mellan kvinnor och män) fem olika polariseringstendenser. Den första är polariseringen mellan olika berättelser, å ena sidan den om ortens traditionella karaktär och å andra sidan berättelsen om vad som nu krävs för att man skall kunna följa med i förändringen. Den andra polariseringen gäller de olika livsformer som kommer till uttryck i kommunen, dels de reproducerande, traditionella, dels de livsformer som influeras av global kultur och ”urban längtan” (ibid. s 17). Det finns också en polarisering mellan den gamla skolan, som ledde direkt in i bruket och den nya skolan som innebär nya kunskaper och vidareutbildning. Trondman konstruerar slutligen också polariseringstendenser mellan olika generationer och mellan olika existentiella projekt, d v s mellan den gamla tryggheten i det man var och osäkerheten inför det man ska bli (ibid. s 17-18). Med hjälp av dessa polariseringstendenser konstruerar Trondman så ”det tidens tomrum” (ibid. s 19) inom vilket utvärderingens problemställning ligger, d v s i frågan om vad det är som Kulturskolan vill åstadkomma inom ramen för detta tomrum.

Om man utgår från den allra första målformuleringen som kom till uttryck i förslaget från 1991, skulle man, enligt mitt sätt att tolka, kunna se att Kulturskolan bland annat ville radera sociala barriärer och öka jämlikheten människor emellan (se avsnitt 1.1. ovan). Även Trondman kopplar sin framställning till dessa mål och menar att de i själva verket uttrycker tre grupper av mål, de estetiska uttrycksformerna som sådana, sambandet mellan estetisk verksamhet och personlig utveckling och förhoppningen att den kulturella verksamheten skall åstadkomma social förändring (ibid. s 26-27). Trondman använder också termen *kulturell keynesianism* som en teoretisk benämning på Hällefors kommuns försök att med hjälp av en kulturskola förändra barns reproduktion av otidsenliga livsformer (ibid. s 32).

Vad finner då Trondman i sin utvärdering av Kulturskolan som förändringsagent? Enkätstudien är mycket omfattande och det är följaktligen omöjligt att inom min egen utvärderings begränsade ram göra den rättvisa i en sammanfattning. Vad jag därför huvudsakligen koncentrerar mig på är några (som jag tolkat det) bärande delar i studien som explicit handlar om Kulturskolan. Jag vill dock (som bakgrund) lyfta fram en faktor som kan vara av intresse när det gäller den betydelse som eleverna i enkäten tillmäter Kulturskolan. Medan yngre elever oavsett Kulturskolans existens ägnar sig åt en stor variation av kulturaktiviteter, minskar andelen elever som ägnar sig åt kulturaktiviteter på fritiden med stigande ålder, särskilt när det gäller läsande och bildskapande och en mer ”vuxenpräglad mediekonsumtion” (Trondman 2003, del 2, s 11) tar vid. Även idrottsaktiviteter ökar.

Generellt för resultaten av enkäten, som jag läser dem, kan annars sägas vara att den största skillnaden när det gäller intresse för och utövande av kulturella aktiviteter finns mellan arbetarklasspojknas negativa attityder och medelklassflickornas positiva inställning och att denna skillnad också gäller elevernas uppfattning om Kulturskolan. Samtidigt klargör studien att arbetarklassflickorna är mer kulturellt aktiva än medelklasspojarna och pojkarna från heterogena familjer. Trondman betecknar denna tendens som studiens röda tråd.

På samma sätt som yngre elever oavsett Kulturskolans existens ägnar sig mer åt kulturaktiviteter än äldre elever, tycker också fler av de yngre att Kulturskolan är roligare än den vanliga skolan. Minst rolig är den emellertid enligt pojkar och flickor i arbetarklassen. På så sätt blir Kulturskolan i hög grad en glädjespridare för medelklassen. Eller som Trondman uttrycker det:

Det är således i hög grad de elever som redan trivs bäst i skolan, är mest skolmotiverade och klarar skolan bäst som anser att kulturskolan är roligare än skolan vad gäller livsglädje och skolenergi (Trondman 2003, del 2, s 24)

Det är dessutom de yngre eleverna som menar att lärarna i Kulturskolan sprider mer glädje än lärarna i den vanliga skolan. Ju äldre barnen blir desto mindre tycks Kulturskolan som glädjespridare betyda.

Likväl, de resultat som Trondman ser som mest positiva i hela studien är att en elev av fyra anser att han eller hon till följd av Kulturskolan valt kulturaktiviteter också på fritiden och att en av tjugo elever tack vare Kulturskolan har valt en konstnärlig utbildning. Dessa resultat stämmer, enligt min tolkning, också överens med den expansion av Kulturskolans verksamhet genom åren som jag beskrivit i avsnitt 1.2. Frågan är emellertid för *vilka* elever Kulturskolan haft denna positiva betydelse. Mest positivt har den varit för medelklassen och för flickorna i arbetarklassen. Det är dessutom flickorna i arbetarklassen som utgör den största gruppen som tack vare Kulturskolan vill fortsätta med konstnärliga utbildningar och som kan tänka sig konstnärliga yrken.

Enkäten undersöker också elevernas inställning till Kulturskolans obligatoriska del, något som de flesta elever är positiva till. När frågan emellertid gäller om obligatoriet skulle förlängas visar sig liknande skillnader mellan eleverna med olika social bakgrund som tidigare. Flickorna från medelklassen är mest positiva och pojkarna från arbetarklassen är mest negativa. Det är Trondmans slutsats att stödet för Kulturskolans obligatorium är högst i medelklassen och lägst i arbetarklassen och allra lägst bland arbetarpojarna. Stödet för obligatoriet avtar dock med stigande ålder bland alla elever.

Trondmans rapport innehåller ingen resultatdiskussion om vilket slags kunskap enkäten kunnat utveckla och inga sammanfattande svar på forskningsfrågorna. Läsaren måste således själv dra slutsatserna av det intressanta materialet. Kanske kan man dra just slutsatsen att Kulturskolan i första hand frälser de redan frälsta, samtidigt som den emellertid särskilt för en grupp elever, flickor från arbetarklassen, har öppnat nya vägar och inspirerat till idéer som dessa flickor möjligen inte hade fått utan Kulturskolans existens. En annan, mer övergripande slutsats är dock, i min tolkning, att Kulturskolans roll som kulturell och social förändringsagent, åtminstone i Trondmans & Peterssons studie, framstår som inte helt övertygande.

## 2.2. "Kulturskolan i Hällefors är en politisk vilja"

Rubriken till detta avsnitt är hämtad från Bitte Alling-Odes rapport ("Kulturskolan i Hällefors, observatörsrapport" 1997, s 12) som genomfördes inom ramen för Kulturdepartementets arbetsgrupp Kultur i skolan, KIS, där Kulturskolan i Hällefors utgjorde ett av de utvecklingsarbeten som skulle observeras (se också avsnitt 1.2).

Kulturskolan i Hällefors var då (1997) som djupast inne i sina bemödanden att utveckla ett samarbete med grundskolan. Syftet var bland annat, som tidigare nämnts, att integrera kulturämnen i det dagliga skolarbetet. Alling-Ode opererar med olika innebörder i begreppet "kultur", dels i betydelsen "kultur" = estetiska uttrycksformer, dels "kultur" = kittet mellan människors tankar och uttryck i en grupp, dels "kultur" = mönster och strukturer (Alling-Ode 1997, s 11). Som observatör studerar hon därefter Kulturskolans arbete utifrån alla dessa kulturperspektiv. Hon följer till exempel Kulturskolans ansträngningar att få till stånd rent administrativa kulturmöten mellan Kulturskolan och grundskolan, hon tar del av de projekt som pågår eller planeras inom ramen för det eftersträvade samarbetet, till exempel mellan matematik och musik, mellan en klasslärare och teater/dramaläraren i Kulturskolan eller samarbetet i olika teman, "Stenåldern", "Våga vägra våld", "Finnstigen" etc.

När det gäller kulturskillnaderna mellan de olika skolformerna konstaterar Alling-Ode bland annat att medan den obligatoriska skolan är reglerad i lagar och förordningar, så saknas sådana tvingande strukturer i Kulturskolan som är fristående från Lpo 94 och därför skulle kunna läggas ner utan juridiska konsekvenser. En annan skillnad som hon diskuterar och som kan försvåra det administrativa samarbetet mellan de olika skolkulturena är att grundskollärarna alltid finns i sina klassrum medan Kulturskolans pedagoger söker upp sina elever och därför måste resa runt mellan sex olika skolor i Hällefors.

En del av observatörsrapporten består av intervjuer med olika aktörer inom Kulturskolan, till exempel Bildningsnämnden ordförande, Kulturskolans rektor och lärare. Slutligen vill Alling-Ode också undersöka vilka spår som åren med obligatorisk kulturundervisning har satt hos eleverna i deras vardag. Hos den elevgrupp i år 4 som hon observerar närmare finner hon att det framför allt är det skrivna ordet som eleverna själva väljer att redovisa. Berättelserna de visar upp är dessutom alla gjorda i skolan och korrigerade av läraren, varigenom eleverna, enligt Alling-Ode, bekräftar samhällets och skolans förväntningar på den linjära kunskapen (ibid. del 2, s 6). Samtliga berättelser är enligt Alling-Ode dessutom inspirerade av medievärldens TV-filmer och övriga produkter. Några elever vill också redovisa sina arbeten från slöjden, där magistern, enligt eleverna, hade bestämt vad som skulle göras, nämligen att kopiera bilder och därefter måla bilderna och brodera dem.

Alling-Ode ställer i slutet av sin observatörsrapport den politiska viljan i Hällefors mot de tämligen torftiga kulturella spår som hon hittar, dels i Kulturskolans egna lokaler, dels i det som eleverna visade upp. Hon kontrasterar också de intervjuade lärarnas visioner att kultur skapar självförtroende och glädje mot det faktum att eleverna själva valde att visa upp framför allt vad som skrivits och korrigerats eller kopierats i skolan, och att det framför allt var populärkulturen som utgjort förebilden.

### 2.3. Barnperspektiv eller barns perspektiv?

I Ellinor Erikssons etnografiska studie ”Barns uttrycksmöjligheter i Hällefors obligatoriska kulturskola” (2004) är ett av syftena att utveckla kunskap om barns uttrycksmöjligheter, d v s deras utrymme för eget estetiskt uttryck och ett verbalt utrymme för aktiv medbestämmanderätt och inflytande över undervisningen (Eriksson 2004, s 2). Studien är genomförd inom ramen för en påbyggnadskurs på 20 poäng i Barnkultur vid Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.

Barnperspektiv eller barns perspektiv i rubriken ovan är en av flera distinktioner som Eriksson problematiserar. I ett barnperspektiv är det den vuxne som tolkar. I barns perspektiv är det barnets egen röst som hörs (ibid. s 12, 24). Med utgångspunkt i FN:s konvention om barns rättigheter, där det talas om barnets bästa, frågar sig Eriksson också vem som avgör vad som är barnets bästa. Vem är det som har tolkningsföreträdet; den mäktiga vuxna eller barnet? (ibid. s 1).

Hon gör vidare en distinktion mellan kultur *för*, kultur *med* och kultur *av* barn (ibid. s 6), där kultur för barn är den kultur som framställs och presenteras av den vuxne, kultur med barn skapas av vuxna och barn gemensamt och kultur av barn är de estetiska uttryck som barnen själva skapar. Dessa distinktioner är

relevanta med tanke på de olika kategorier för samspel mellan lärare och elever som Eriksson använder som analysverktyg i sina observationer av undervisningen, nämligen ett vuxencentrerat, ett barncentrerat och ett dialogcentrerat arbetssätt (ibid. s 8). Det vuxencentrerade arbetssättet kännetecknas av ett mer traditionellt förhållningssätt till undervisningen från lärarens sida. Det är här själva konststarten som står i fokus och eleverna har endast begränsad möjlighet att vara delaktiga i de beslut som fattas i undervisningen. Eriksson menar att detta arbetssätt huvudsakligen är reproducerande. Utifrån ett sådant arbetssätt är det viktigt att eleven utvecklar grundläggande färdigheter och presenterar lösningar som är korrekta. Inom ett barncentrerat arbetssätt har eleverna däremot stort utrymme för fritt skapande och för att utveckla de egna konstnärliga uttrycken (ibid. s 9). Detta arbetssätt kan enligt Eriksson ses som produktivt där eleverna har mycket stort inflytande över lärprocessen. I ett dialogcentrerat arbetssätt, slutligen, finns ett utrymme för både läraren och eleverna, både för produktion och reproduktion. Hon benämner detta som ”frihet inom gränser” (ibid. s.10).

Eriksson går också in på en diskussion av den tvärvetenskapliga forskningsinriktning som kallas kulturstudier, där man å ena sidan skiljer mellan ett antropologiskt kulturbegrepp och ett estetiskt, och där man å andra sidan, när det gäller det estetiska kulturbegreppet, redan från början haft ambitionen att lösa upp motsättningen mellan den så kallade finkulturen och populärkulturen, mellan det som benämns som högkultur respektive lågkultur (ibid. s 3). Inom ramen för dessa motsättningar kan man också flytta fokus från själva kulturen till brukaren av kulturen, något som Eriksson för egen del kopplar till sin distinktion mellan vuxencentrerade och barncentrerade arbetssätt.

Eriksson menar vidare att en liknande strid som den som pågår mellan förespråkarna för å ena sidan en elitistisk högkultur och å andra sidan populärkulturen inom fältet kulturella studier, också kommer till uttryck inom Kulturdepartementets satsning Kultur i skolan, KIS, där det i hög grad handlat om vad som ska klassas som god kultur respektive skräpkultur. Hon hänvisar därvid till en omfattande innehållsanalys av de närmare 8000 projekt som genomförts inom KIS, där de flesta projekten visade sig ha starkt fostrande ambitioner, inte minst när det gällde den goda kulturen på bekostnad av skräpkulturen (ibid. s 5). Dessutom lades i många projekt direkta nyttoaspekter på kulturen, som till exempel att den skulle leda till en god handstil, stärkt gruppkänsla, bättre motionsvanor, bättre samlevnad, förbättrade matvanor etc (se också Trondman 1997).

Med ovan nämnda distinktioner i medvetande observerar Eriksson fyra lektionstillfällen inom Kulturskolans obligatoriska del, dans, klassorkester, bild och teater. Hon konstaterar att det utrymme barnen får, vare sig det gäller för

estetiska uttryck eller för medbestämmande, till största delen är beroende av vad vuxna tillåter, även om också de andra barnen kan bidra till att den enskildes uttrycksmöjligheter begränsas. Hon konstaterar också att kultur är något som främst de vuxna beslutsfattarna i Hällefors vill att barnen ska ta med sig ut i livet (ibid. s 43).

Hon finner likväl både ett vuxencentrerat, barncentrerat och dialogcentrerat arbetssätt under de lektioner hon observerar. Mest barncentrerad är bildlektionen, mest dialog förekommer i dans - och teaterlektionerna medan klassorkesterlektionen är mest vuxencentrerad, även om inslag av ett dialogcentrerat arbetssätt finns. Eriksson menar att det kanske ligger i ensemblespelets form, att barnens egna uttryck begränsas. Samtidigt avgör de tre arbetssätten om det är konstarten i sig eller barnen som står i centrum för undervisningen. Oavsett arbetssätt är det dock de vuxna som har makten. Så här lyder en av de avslutande kommentarerna:

Det har även tydliggjorts hur vi vuxna, trots att vi anser oss medvetna om våra handlingar, ändå lätt berövar barnen deras utrymme för uttryck (...) Genom att synliggöra uttrycksmöjligheterna, men även de omedvetna och invanda handlingar vilka ibland inskränker dessa möjligheter är det min förhoppning att denna studie även kan väcka en tanke om det i samhället generella maktutövandet gentemot barn (Eriksson, 2004,s 45).

De tre utvärderingar jag sammanfattat i detta avsnitt bidrar, som jag redan antytt, var och en på sitt sätt till en komplex och dynamisk bild av Kulturskolan i Hällefors. Ingen av utvärderingarna kan, som jag ser det, entydigt klargöra att Kulturskolan uppnått sina mål. Åtminstone vid tidpunkten för Trondmans och Peterssons enkätstudie hade Kulturskolan ännu inte framstått som den kulturella och sociala förändringsagent som skulle rasera sociala barriärer och öka jämlikheten mellan människorna. Vid tidpunkten för Alling-Odes observationsstudie var spåren efter Kulturskolans verksamhet fortfarande ganska sparsamma, även om Kulturskolan i sin förlängning hade börjat nå ut till det omgivande samhället. När så Eriksson genomför sin etnografiska studie så sent som 2004 är elevernas delaktighet i undervisningen och deras eget skapande fortfarande inte självklara inslag i den obligatoriska delen av Kulturskolans undervisning. I min tolkning ger utvärderingarna av Kulturskolan i Hällefors således sammantaget ett intryck av en verksamhet som fortfarande i hög grad är på väg, något som den framtida styrgruppen för fortsatta utvärderingar skulle kunna ta sin utgångspunkt i (se också avsnitt 4).

### 3. Begreppet ”Kultur” i Kulturskolan i Hällefors

Som jag redan påpekade i avsnitt 1.1. i samband med de olika målbeskrivningar som formulerats för Kulturskolan över tid, har dessa målbeskrivningar dels förskjutits, dels utvidgats under de 16 år som skolan existerat. Denna förskjutning och utvidgning har, som jag tolkat det, å ena sidan med Kulturskolans växande verksamhet och ambitioner att göra. Å andra sidan har förskjutningen i hög grad med talet om ”kultur” att göra, där jag menar att begreppet ”kultur” fått allt fler funktioner under årens lopp, funktioner som glidit från skapandet med fokus på de estetiska uttrycksformernas värde i sig, även för social förändring, till lärande och till ”kultur” som pedagogiskt redskap och som verktyg för det livslånga lärandet (se också Eriksson 2004, s 5, 8).

I Sörensons beskrivning av Kulturskolans utvecklingshistoria mellan 2002 och 2005 (Sörenson 2005) har ordningsföljden mellan dessa ”kulturens” två huvudfunktioner (skapande och lärande) till och med kastats om. Skapande processer beskrivs som hörande till all kunskapsbildning och därför som angelägna för alla ämnen i skolan. Eller som Sörenson själv uttrycker det:

Det kanske inte är mer av isolerad läs – och skriv – eller matteträning som behövs för att ett barn ska växa i sitt lärande och i sin utveckling. Det kan också handla om nya och andra ingångar t.ex. att spela, sjunga, måla, eller dramatisera som kan stärka ett barns självförtroende och verka förlösande på språkförmågan och lusten att läsa, skriva och räkna. Kulturämnen bör länkas till läroplansövergripande frågor som skolans värdegrund, elevinflytande och demokratifrågor (Sörenson 2005).

Mot denna syn kan i viss mening ställas det som Kulturskolans rektor (1997), Anders Nordlund, säger i en intervju med Bitte Alling-Ode:

..... Om vi nu skall gå in på de högre stadierna får vi inte glömma att ämnena har ett egenvärde i sig, den konstnärliga aspekten av det hela. Det får inte bli så att vi har de konstnärliga ämnena för att de skall bli duktiga i svenska. Den debatten körs ibland med höger hjärnhalva för att vi skall bli duktiga med datorerna. Det har ett värde i sig, för att bli lyckligare människor, ett uttrycksmedel, något som ger livet mening (Alling-Ode 1997, s 12).

Att kulturen har ett egenvärde säger givetvis också Marianne Sörenson, även om hon snarare kopplar detta egenvärde till människors personlighetsutveckling, självförtroende och utveckling av olika intelligenser än till deras lycka i mera existentiell bemärkelse.

Den allra vidaste betydelsen av begreppet ”kultur” ligger emellertid i att se ”Kulturen som drivkraft i Hällefors utveckling” (Sörenson 2005). Med en liknande formulering motiverade Anders Nordlund 1996 i sin projektansökan till

Kulturdepartementet och KIS (se avsnitten 1.2. och 2.2.) genom att säga att syftet med utvecklingsprojektet var dels ”att visa på sprängkraften i skapande verksamhet”, dels ”att skapa en framtidstro i ett krisdrabbat brukssamhälle”.

Sammanfattningsvis kan således hävdas att förväntningarna på vad ”kulturen” i Kulturskolan i Hällefors skulle kunna åstadkomma, har vuxit sig allt större, från att i begynnelsen vilja skapa en känsla av helhet och därmed rasera sociala barriärer och stimulera kulturskolans elever och övriga kommuninvånare till fortsatt kulturverksamhet i föreningslivet och på sin fritid, till fungera som ett pedagogiskt verktyg för utveckling av varje barn, av hela skolan och av hela Hällefors kommun.

#### 4. ”Spår” för fortsatta utvärderingar

Syftet med detta sista avsnitt av min utvärdering är, som jag har tolkat uppdraget, att för en framtida styrgrupp i Hällefors kommun underlätta formuleringen av frågeställningar inför en fortsatt utvärdering av Kulturskolan (del II).

Som jag redan påpekade i slutet av min utvärderings historiska del (avsnitt 1.2) har Kulturskolan, att döma av de dokument jag tagit del av, sedan 1991 genomgått en kraftig expansion, främst genom den frivilliga verksamheten och inom föreningslivet. Det är en expansion som torde ha satt många spår i Hällefors offentliga liv. En fortsatt utvärdering skulle därför, menar jag, i ett *första led* kunna ta fasta på denna kulturella expansion, dokumentera den och värdera den till exempel under en månad eller ett par månader, dag för dag. Dokumentation skulle kunna göras estetiskt tilltalande, kanske med Kulturskolans elevers hjälp, och tjäna som en presentation riktad utåt av Hällefors kommun, till eventuella arbetssökande inflyttare, turister eller till Skolverkets utvärderingsenheter.

Samtidigt har de tidigare utvärderingar jag tagit del av inte varit entydiga vad avser Kulturskolans uppfyllelse av de mål som genom åren formulerats för verksamheten. Vad man därför skulle behöva undersöka i ett *andra led* vore, vilka konsekvenser Kulturskolan haft på sikt för de elever som skolan vill arbeta för. Mats Trondmans resultat av den för övrigt enda utvärdering som haft ett ”barns perspektiv” (Eriksson, 2004), skulle enligt min uppfattning kunna följas upp i en ny enkätstudie med en mindre grupp av de elever som Trondman och Petersson undersökte 1997 och med frågor som bygger vidare på deras resultat. Hur har det till exempel gått för arbetarklassflickorna och deras utbildningsplaner? Vilka av dem (kvinnor och män och med olika social bakgrund) som var barn i Trondmans studie, arbetar idag med olika kulturella

verksamheter i Hällefors eller på annan ort? Vad har Kulturskolan betytt för dessa nu vuxna personer i relation till olika målbeskrivningar som Kulturskolan satt upp genom åren, till exempel för deras lärande och utbildningar, för deras personliga utveckling och möjligheter till demokratisk delaktighet i en kommuns politiska liv?

Om den nya enkäten i likhet med Trondmans och Peterssons håller sig till de tillfrågades perspektiv torde resultaten ha en korrektiv inverkan på Kulturskolans mer visionära målformuleringar och erbjuda intressanta inblickar, inte enbart i tidens gång i kommunen, utan också vad avser Kulturskolans långsiktiga verkningar i kulturbrukarnas eget perspektiv (Eriksson 2004).

Man skulle i ett *tredje led* kunna göra ett antal djupintervjuer med Kulturskolans och grundskolans lärare i syfte att utveckla djupare kunskap om hur samverkansprocessen mellan de olika skolformerna har upplevts och värderats i deras personliga perspektiv.

Slutligen skulle, menar jag, resultatet av den nya utvärderingens olika led relateras till Kulturskolans målformulering i sin helhet enligt reglementet 2006, i det att kommunens kulturpolitiska ambitioner vad avser alla de funktioner och förhoppningar man tillskrivit begreppet ”kultur” ställs mot de erfarenheter som kulturbrukarna, d v s de tidigare eleverna säger sig ha gjort genom att ta del i Kulturskolans olika verksamheter. Därigenom torde en realistisk bild av Kulturskolans mål och arbete kunna skapas och utgöra en stabil grund för den fortsatta verksamheten.

Ulrika Tornberg  
Pedagogiska institutionen  
Örebro universitet

.....

### **Referenser:**

Många av de dokument jag tagit del av och använt mig av saknar författare. Ofta saknas även datering, tydlig titel och sidnumrering. I följande referenslista anförs därför endast daterade dokument och dokument med angivna författare.

Alling-Ode, Bitte (1997): *Kulturskolan i Hällefors, observationsrapport*. Stockholm: Kulturdepartementet. Kultur i skolan (KIS)

Beredningsgruppen (1991): *Från musikskola till kulturskola, resultat av ett utredningsuppdrag*. Hällefors kommun.

Eriksson, Ellinor (2004): *En studie av barns uttrycksmöjligheter i Hällefors obligatoriska kulturskola*. Stockholm: Centrum för Barnkulturforskning, Stockholms universitet.

Graneheim, Lars (1994): *Från musikskola till kulturskola – en studie av en skolform i förändring "Den kommunala musikskolans uppgång och fall" ...eller?* Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning, Kgl. Musikhögskolan. C-uppsats.

Sörenson, Marianne (2005): *Hällefors Kulturskolas utvecklingshistoria 2002-2005*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Rektorsutbildningen. Karlstad universitet.

Sörenson, Marianne (2006): *Kvalitetsredovisning, Kulturskolan 2006*. Hällefors kommun. Bildningsförvaltningen.

Trondman, Mats (1997): *Distributionslogik och dialog. Om kultur i skolan. Analys och problematiseringar*. Växjö: Centrum för kulturforskning. Högskolan i Växjö. Rapport 5/1997

Trondman, Mats (2003): *Kulturskola som kulturell och social förändringsagent*. Växjö: Växjö universitet.