

Marianne Öberg Tuleus
Pedagogiska institutionen
Örebro universitet
701 82 Örebro
marianne.oberg-tuleus@oru.se

Pi 55-29/2008

Kulturskolan i Hällefors –

utvärdering med fokus på lärares och elevers levda erfarenhet
(del II)

Örebro universitet
2008-09-02

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	2
Inledning.....	3
I. Bakgrund: problem och frågeställningar	3
Vardag, verklighet och vetenskaplighet – om teoretiska antaganden	5
II. Resultatredovisning	5
A. Mellan skola och kulturskola – om ett gemensamt institutionellt sammanhang.....	6
”Det är ett häftigt pussel att göra.”	6
”Dom [lärare i skolan och kulturskolan] är inte så jättebra på att samarbeta heller.”	7
”Om dom kunde vara här.”	8
Sammanfattning – helhet och delar	8
B. Mellan måsten och valmöjligheter – om institutionella villkor.....	9
”Vi är lite av en fristad, vi ställer också krav på dom här, men på andra saker.”	9
”Det är svårt att mötas.”	10
”När jag inte går i skolan, är jag på Kulturskolan.”	11
Sammanfattning – makt och genus	11
C. Mellan glädje och besvikelse – om aktörers levda rum.....	12
”Det känns som om kulturskoleämnena har en särställning, att dom är lite viktigare om man jämför med andra ämnen.”	12
”Jag skulle inte vilja vara utan mina kulturskolekollegor.”	13
”Jag kan inte göra allt, men det finns så mycket roligt.”	13
Sammanfattning – upplevelser och känslor	14
III. Avslutande reflektioner	15
”Pusslet”: Vad betyder ett gemensamt institutionellt sammanhang?.....	15
”Spänningsfältet”: Vad betyder institutionella villkor?	16
”Den goda viljan”: Vad betyder personliga upplevelser?	16
Till sist.....	17
Referenser.....	18

Inledning

På uppdrag av Bildningsförvaltningen i Hällefors kommun genomför Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, en utvärdering i tre delar av Kulturskolan i Hällefors. Det övergripande syftet med utvärderingen är att ”klargöra huruvida Kulturskolans verksamhet har satt spår och i så fall vilka” (Tornberg 2007). Det innebär att Kulturskolans verksamhet beskrivs och utvärderas från olika tidsperspektiv. Det första delen av utvärderingen fokuserar Kulturskolan från ett historiskt perspektiv (Tornberg 2007), föreliggande del två tar sin utgångspunkt i det levande nuet, medan den tredje och avslutande delen riktas mot Kulturskolans framtida verksamhet.

Föreliggande rapport presenterar resultatet av den aktörsorienterade delstudie som genomförts under våren 2008. Det är alltså huvudaktörerna lärare och elever som står i fokus och utvärderaren har, för att ta del av deras levda erfarenhet, både deltagit i undervisning inom ramen för grundskolans och Kulturskolans verksamhet och intervjuat lärare och elever. Framställningen är strukturerad i tre huvudavsnitt. I det inledande avsnittet beskrivs utvärderingens bakgrund, så som den framträder i de frågeställningar som utvärderingen tar sig an. Ambitionen är att kort skissera teoretiska utgångspunkter och metodologiska implikationer. Därefter presenteras resultatet av utvärderingen. I rapportens tredje avsnitt sammanfattas utvärderingens resultat, och frågan om resultatets möjliga innebörder för ett fortsatt utvecklingsarbete ställs.

I. Bakgrund: problem och frågeställningar

Verksamheten vid Kulturskolan i Hällefors innefattar en obligatorisk del, ett utbud inom ramen för elevens val och en frivillig del (Reglemente för Kulturskolan 2006-01-01). Under de tidiga åren i grundskolan (F-5) står den obligatoriska delen i fokus. Det innebär att samtliga elever möter Kulturskolans verksamhet genom undervisning i dans, teater, musik, bild och form.¹ Undervisningen sker i grupp och syftar till att stimulera och inspirera eleverna att dels utveckla olika språkliga och gestaltande uttryckssätt, dels till fortsatt deltagande i kulturell verksamhet i vidaste mening. För den obligatoriska delen av Kulturskolans verksamhet gäller alltså att den sker inom ramen för grundskolans verksamhet och därmed i samarbete med elevernas klasslärare. Enligt nu gällande reglemente för Kulturskolan (2006-01-01) ska undervisningen i bild och form samt musik ligga inom ramen för den ordinarie timplanen, medan undervisning i dans och teater läggs till timplanen. Det är Kulturskolans lärare som ansvarar för undervisningen i samtliga kulturämnen. Eleverna undervisas alltså av ämneslärare i kulturämnena och av klasslärare i övriga skolämnen.

I reglementet för Kulturskolans verksamhet fastslås att ”Bild, dans, musik och teater skall erbjudas som en del i utbudet [till elevens val]”. Detta erbjudande beskrivs som en möjlighet för elever att, inom ramen för Kulturskolans verksamhet, välja att fördjupa sig inom något av Kulturskolans verksamhetsområden (s 2). Med andra ord, elever får tillgång till kulturämnena inom ramen för ordinarie skolverksamhet. Samtidigt innebär övergången från år 5 till år 6 att Kulturskolans verksamhet inom ramen för skolan förändras. Från att klasslärare i varierande grad varit delaktig i kulturämnena under de tidigare skolåren, innebär de senare skolåren att kulturämnena undervisas av ämneslärare på samma sätt som övriga skolämnen. Den obligatoriska delen med utökad antal ”kultur timmar” som beskrivs ovan avslutas sålunda i och

¹ Dessa ämnen betecknas i det följande kulturämnena i enlighet med beteckningarna Kulturskolan och kulturskolelärare.

med skolår 5, och skolår 6 innebär att kulturämnen inom ramen för ordinarie skolverksamhet innefattar tillvalsämnet Elevens val och obligatoriska estetiska ämnen enligt gällande timplan.

Den frivilliga delen av Kulturskolans verksamhet riktar sig till alla elever från och med skolår 3 och innefattar såväl undervisning av kulturämnen som fritidsklubbarna Valhalla och Lilla Kvarn. En grundläggande tanke är att den obligatoriska delen ska bidra till att kulturämnen introduceras, för att på så vis inspirera elever att fördjupa sitt "kulturintresse". I de tidiga(ste) skolåren planeras den frivilliga musikundervisningen inom ramen för ordinarie skoldag, för att på så vis underlätta för alla elever att delta, oavsett ålder och hemort. All övrig frivillig verksamhet förläggs utanför skoltid. Konkret innebär det att samarbetet mellan Kulturskolans verksamhet och klasslärare i huvudsak gäller de tidigaste skolåren, där klasslärare hjälper till med att påminna elever och anpassar undervisningen till elevers olika speltider.

Denna problembeskrivning visar på Kulturskolans verksamhet som sammanflätad med skolans verksamhet. Den kan beskrivas som ett ömsesidigt beroende samtidigt som de två verksamheterna hålls isär av den organisatoriska strukturen (Tornberg 2007, s 4-7). Föreliggande utvärdering fokuserar Kulturskolans verksamhet, så som den framträder i elevers och lärares levda erfarenhet. Samtliga lärare och elever som deltagit i utvärderingen kan sägas ha tillgång till både grundskola och Kulturskola. De har i den meningen både personlig och kollektiv erfarenhet av ett övergripande institutionellt sammanhang. Det är mot denna bakgrund som de erfarenheter, frågor och problem som aktörer riktar sin uppmärksamhet mot ska förstås.

Utvärderingens huvudfråga gäller: *Vilka innebörder av fenomenet kulturskola framträder i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet?* Studier av levd erfarenhet uttrycker en ambition att få tillgång till andra människors livsvärld. Konkret innebär det i föreliggande utvärdering att utvärderaren genomfört deltagande observationer av obligatorisk undervisning av både skolämnen och kulturämnen i skolan vid två tillfällen. Intryck och frågor från de deltagande observationerna formulerades därefter i en intervjuguide som följande frågeområden:

*personliga uppgifter (Skolår? Intressen? Skolrelaterade uppgifter?)

*en typisk (skol)dag/vecka (Vad gör du? Vilka träffar du? Var är du? Fritiden?)

*Skola – kulturskola (Likheter? Skillnader?)

*Nutid – framtid (Utbildning? Arbete? Fritidsintressen?)

Sammantaget genomfördes fem gruppintervjuer. Dessa kan betecknas som fokusintervjuer, då intervjuerna strukturerades kring ett tema (Trost 2005, s 22-27). Temat "kulturskola" var, med andra ord, det dominerande frågeområdet vid intervjuerna. Samtidigt innebar gruppernas sammansättning av lärare (en grupp klasslärare och en grupp kulturskolelärare) och elever (en grupp elever åk 7-9, en killgrupp och en tjejgrupp åk 3-7) att temat formades av de intervjuades erfarenheter som lärare, och som elever. Intervjuerna varade cirka en timme och de spelades in på band. De har därefter delvis transkriberats. Utvärderingens empiriska material består sålunda av anteckningar från deltagande observationer, bandinspelningar av intervjuer och transkriptioner av dessa intervjuer.

Vardag, verklighet och vetenskaplighet – om teoretiska antaganden

Föreliggande utvärdering förankras teoretiskt i ett antagande om livsvärlden som oöverskridbar verklighet. Den kunskap som utvärderingen bidrar med ska alltså förstås som kunskap om den komplexa, motsägelsefulla och mångfasetterade värld där vi lever våra liv. Konkret betyder detta att föreliggande utvärdering av Kulturskolan genomförts utifrån ett antagande om kulturskolan som fenomen, om lärare och elever som aktörer och om deras erfarenheter och upplevelser som beskrivningar av levd erfarenhet. Utvärderingens resultat ska ses som grundlagt i kommunikation mellan människor; mellan utvärderare och lärare och elever (Levering 2006). Utvärderarens roll kan sålunda beskrivas som deltagande utvärderare, vilket innebär att utvärderaren utgår från ett inifrånperspektiv (Karlsson 1999, s 62-68).

I resultatredovisningen används begreppen institution (institutionellt sammanhang) och levtt rum. Med institution avses ett sammanhang som tagit form i samspelet mellan människa och omgivning. Institutioner uppstår då människor i samspel med varandra och med sin omgivning utför vanemässiga handlingar. Handlingarna blir på så vis både ömsesidiga och tillgängliga för de människor som i sina handlingar gestaltar institutionen (Berger & Luckmann 1966/1979). Konkret innebär det i föreliggande utvärdering att Kulturskola och grundskola ses som ett övergripande institutionellt sammanhang.

Antagandet om livsvärlden som oöverskridbar verklighet innebär att livsvärlden ses som intersubjektiv och levd värld. Det betyder att människor delar "samma" värld samtidigt som den erfars som "olika" världar. Begreppet det levda rummet fokuserar människans rumsliga tillvaro i världen. Uppmärksamheten riktas sålunda mot människors upplevelse av den plats där de befinner sig. Det levda rummet innefattar både en känsla av närhet, av att vara "hemma" och känslor av främlingskap (van Manen 1997). I föreliggande utvärdering används begreppet för att synliggöra aktörers upplevelser av Kulturskolan som fenomen.

II. Resultatredovisning

Utvärderingens utgångspunkt i livsvärlden som komplex värld innebär att intresset riktas mot vad som kännetecknar erfarenheten av att vara lärare och av att vara elev i Hällefors kommun. Resultatet har strukturerats i interaktion med det empiriska materialet och redovisas nedan i tre avsnitt. Deras inbördes relation ska förstås som åtskilda synvinklar utifrån vilka olika innebörder av fenomenet kulturskolas tar gestalt. Det institutionella sammanhanget fokuseras inledningsvis under rubriken "Mellan skola och kulturskola – om ett gemensamt institutionellt sammanhang". Därefter anger villkoren för aktörers handlingar inom det institutionella sammanhanget riktningen i avsnittet "Mellan måsten och valmöjligheter – om institutionella villkor". Det avslutande resultatavsnittet "Mellan glädje och besvikelse – om aktörers levda rum" uppmärksammar aktörers upplevelser inom det institutionella sammanhanget.

Aktörerna i texten betecknas Kulturskolans lärare/kulturskolelärare, klasslärare/skolans lärare, medan beteckningen "lärare" avser både klasslärare/lärare i skolan och lärare i kulturskolan/kulturskolelärare. Lärare arbetar antingen i grundskolan eller i Kulturskolan. Beteckningen elever avser både grundskolans och Kulturskolans elever i tidigare och senare skolår.

A. Mellan skola och kulturskola – om ett gemensamt institutionellt sammanhang.

Följande resultatavsnitt tar sin utgångspunkt i fenomenet kulturskola som institutionellt sammanhang, såsom det gestaltas i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet. *Innebörden av fenomenet kulturskola framträder som ett gemensamt institutionellt sammanhang.* Det tar form i övertygelsen om att ett fördjupat samarbete mellan grundskolans och Kulturskolans lärare skulle bidra till en ”bättre” verksamhet.

”Det är ett häftigt pussel att göra.”

Ett dominerande tema i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *det institutionella sammanhanget formas utifrån det sammanhang, där aktören har sin primära tillhörighet.* I såväl klasslärares som kulturskolelärares beskrivningar återkommer metaforen pussel. Klasslärare beskriver hur de försöker få ihop sin undervisning med de fasta positioner som redan finns i schemat. Från deras synvinkel gäller ”pusslet” att anpassa sig till både kulturskolelärares klassundervisning och de elever som valt att delta i Kulturskolans frivilliga verksamhet. De säger att ”det känns som om Kulturskolans ämnen har en särställning, att dom är lite viktigare om man jämför med andra ämnen”. Konkret innebär det för klasslärarna att de ”pusslar in” sina undervisningstimmar efter det att Kulturskolans lärare lagt ut sin undervisning och att de ”servar” Kulturskolans lärare genom att se till att elever finns på plats för kulturskolelärares undervisning.

Den grundläggande tanken med Kulturskolans utformning är, berättar en kulturskolelärare, att grundskola och Kulturskola ska vara självständiga verksamheter samtidigt som Kulturskolan ska vara ”så integrerad i skolan att vi kan samarbeta obehindrat”. Kulturskolans lärare beskriver ”pusslet” som ett arbete där de anpassar sin undervisning till skolans verksamhet, för att de båda verksamheterna ska gå ihop. Deras undervisningsområde sträcker sig från förskolan till gymnasiet. Kulturämnena innefattar obligatorisk undervisning upp till skolår 5, tillvalsämnet Elevens val och de erbjuds även som frivilligt ämne. Pusslet, som kulturskolelärare lägger, kompliceras av att tid för deras förflyttningar måste inkluderas, då kulturämnena undervisas dels i olika skolor, dels i Kulturskolans lokaler.

Elever beskriver fenomenet kulturskola som ”skolan”. Deras skoldag domineras av lektioner och raster, av möten med klasskamrater och lärare. I beteckningen ”skolan” innefattas både grundskola och Kulturskola.² Kulturskolans verksamhet i skolan innebär för alla elever till och med år 5 att de undervisas av Kulturskolans lärare i kulturämnena, dvs. dans, teater, musik och bild och form. Därutöver kan elever välja kulturämnena som ”Elevens val” och/eller att delta i den frivilliga delen av Kulturskolans verksamhet. Det pussel elever har att lägga förefaller gälla att ”pussla ihop” dagen så att de hinner med så många ”roliga” aktiviteter som möjligt. Det kan gälla såväl frivilliga aktiviteter inom ramen för Kulturskolan som andra fritidssysselsättningar.

² Jag ser här en koppling till lärarstudenters beskrivningar av lärarutbildning som ett övergripande institutionellt sammanhang, medan lärare upprätthåller distinktionen mellan skola och högskola (Öberg Tuleus 2008, s 91-127).

”Dom [lärare i skolan och kulturskolan] är inte så jättebra på att samarbeta heller.”

Ett gemensamt drag i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *det institutionella sammanhanget tar gestalt i frågan om samarbete*. Samarbete framträder i elevers och lärares beskrivningar av levd erfarenhet som en möjlighet att förändra den nuvarande verksamheten i riktning mot en mer enhetlig och sammanhållen verksamhet. Klasslärare och kulturskolelärare tillhör olika rektorsområden och de har sin ”hemvist” vid olika skolor (kulturskolelärare på Kulturskolan och klasslärare på ”sin” skola). Det betyder att klasslärare ingår i arbetslag med andra klasslärare och att kulturskolelärare har sina arbetslag. Arbetslaget är det sammanhang där undervisning diskuteras och planeras. Sålunda planerar och diskuterar klasslärare såväl konkreta undervisningsfrågor som allmänpedagogiska frågor tillsammans med andra klasslärare, medan kulturskolelärare planerar och diskuterar med varandra. Samarbetet mellan lärare sker alltså inom ramen för arbetslaget och det inordnas på så vis i det vardagliga arbetet. Då det gäller samarbete utanför arbetslaget, sker det i mån av tid. Konkret innebär det att samarbete mellan klasslärare och kulturskolelärare sällan blir av, då den planeringstid som krävs för detta inte är en del av den ordinarie arbetstiden.

Klasslärare och kulturskolelärare förefaller ha olika uppfattningar om hur det samarbete, som idag inte riktigt blir av, ska komma till stånd. Klasslärare förespråkar en förändrad organisationsmodell, där kulturskolelärare har sin ”hemvist” i skolan (och inte på Kulturskolan). Denna förändring skulle betyda att kulturskolelärare ingick i samma arbetslag som klasslärarna, och att klasslärare och kulturskolelärare därmed skulle kunna samplanera inom ramen för arbetslagstid. Kulturskolelärare har en annan syn på saken. I sina beskrivningar utgår de från sin hemvist på Kulturskolan. De berättar att de känner stöd i varandra och att de upplever att en kontinuerlig pedagogisk diskussion bidrar till både pedagogisk utveckling och en känsla av gemenskap. Ett allmänt intryck är att de i stort sett förefaller vara nöjda med den nuvarande organisationsmodellen och på en direkt fråga ger de svaret att Kulturskolan ska vara en egen organisation. Den nuvarande organisationen innebär att en lärare i varje kulturlärararbetslag är knuten till ett lärararbetslag i grundskolan. Det är i den riktningen samarbetet ska fortsätta att utvecklas, menar kulturskolelärarna. För dem handlar det inte om att upplösa den nuvarande organisationen för att skapa en ”ny”, utan om att sammanfläta skolans och Kulturskolans organisationer till en sammanhållen, enhetlig organisation.

Elever i de tidiga skolåren förefaller inte uppleva någon motsättning mellan skola och Kulturskola. Deras uppmärksamhet riktas snarare mot dem själva, som (duktiga) elever och som aktiva personer med (många) olika intressen. Elevers beskrivningar av ”skolan” varierar, och personligt intresse och förmåga förefaller avgöra vad som uppfattas som ”bra” och mindre bra. Som en elev säger: ”Det är roligt att gå i skolan när man har vissa ämnen”. När elever i de senare skolåren beskriver ”skolan” framträder det institutionella sammanhanget från en annan synvinkel. De betonar att grundskolan och Kulturskolan är ”olika” skolor. Grundskolan har sina lärare och Kulturskolan sina, på samma sätt som Kulturskolan har sina undervisningsämnen och skolan sina. De beskriver spänningen mellan grundskola och Kulturskolan med att ”skola är skola som vanligt och Kulturskolan hör till fritiden”. Relationen mellan grundskolans och Kulturskolans lärare beskrivs som ansträngd. En elev säger att ”skolan tycker inte om Kulturskolan” och en annan att ”det inte går ihop alls”. Ett bestående intryck är att eleverna skulle uppskatta ett fördjupat samarbete mellan grundskolans och Kulturskolans lärare.

”Om dom kunde vara här.”

En återkommande bild i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *det institutionella sammanhanget framträder som platsen för skolans och Kulturskolans gemensamma verksamhet*. Det nuvarande institutionella sammanhanget innefattar de fysiska platserna Grythyttans skola, Klockarhagsskolan, Kulturskolan och Snäckeskolan. Det innebär att Kulturskolans verksamhet är förlagd till samtliga dessa fyra platser, medan skolans verksamhet är förlagd till respektive grundskola.³ Bilden av de olika fysiska platserna kompliceras av de frågor som ställs om *var* undervisning ska bedrivas och *var* skolans och Kulturskolans lärare ska träffas.

Elevers och klasslärares fasta punkt, den plats där de dagligen vistas, är den egna skolan. Klasslärare har sin klass och sitt klassrum, på samma sätt som elever har sin klasslärare och sitt klassrum. Det är i klassrummet klasslärares undervisning bedrivs och det är i skolan som elever tillbringar sin skoldag. Till och med år 3 tillhör det undantagen att elever lämnar sin skola för att delta i Kulturskolans verksamhet. Istället är det Kulturskolans lärare som kommer till ”skolan”, både för klassundervisning inom den obligatoriska verksamheten och för individuell undervisning inom ramen för Kulturskolans frivilliga verksamhet. Den gällande principen är att de elever som vill delta i frivillig undervisning ska kunna göra det, oavsett var de bor och vilken skola de går i. Sålunda läggs all frivillig undervisning i de tidiga(ste) skolåren, så långt det är möjligt, inom ramen för den ordinarie skoldagen och till den skola där eleven befinner sig. För skolår 4 och vidare särskiljs obligatorisk och frivillig undervisning av kulturämnen av platsen för undervisning (se Bakgrund: problem och frågeställningar s 1-2).

Den fysiska platsen Kulturskolan kan för elever vara både en bekant och en obekant plats. I de fall då en grundskola inte har lokaler som är anpassade för undervisning i kulturämnena förläggs undervisningen till Kulturskolan. Dessa elever känner sålunda Kulturskolan som en plats som ingår i deras skolvardag. När det gäller Kulturskolan som en plats där elever tillbringar en del av sin fritid är det den frivilliga verksamheten som fokuseras. Det finns elever som går till Kulturskolan både för att ”hänga” och för att delta i olika aktiviteter. Samtidigt finns det också elever som säger att ”jag går bara hit [till Kulturskolan] när jag måste”. Kulturskolans lärare beskriver platsen Kulturskolan som ett självklart ”hemma”, på samma sätt som klasslärare beskriver den grundskola där de arbetar som ”min skola”. Lärares arbetsdag börjar och slutar på ”skolan”. Här har lärare sin fasta arbetsplats, undervisningsmaterial, ämnesanpassade lokaler och sina kollegor. De olika platser där elever och lärare befinner sig kan vid en första anblick förefalla gestalta en åtskillnad mellan (grund)skola och Kulturskola. Den plats där någon befinner sig formas som ett ”här”, medan andra platser beskrivs som ”där”. Samtidigt är varken lärare eller elever övertygade om att en gemensam byggnad, som innefattar både Kulturskola och grundskola, skulle innebära att den åtskillnad mellan de båda verksamheterna som de upplever skulle upplösas.

Sammanfattning – helhet och delar

Med utgångspunkt i grundskola och Kulturskolan som institutionellt sammanhang framträder innebörden av fenomenet kulturskola som ett gemensamt institutionellt sammanhang. Den uttrycks i övertygelsen om samarbete som en väg till ett mer homogent institutionellt

³ Från och med höstterminen 2008 förläggs klasslärares undervisning i varierande grad till Kulturskolans lokaler. Syftet är att minimera elevers förflyttningar mellan grundskola och Kulturskolan.

sammanhang. Ett möjligt samarbete beskrivs i olika gestalter. Medan lärare i skolan menar att Kulturskolans lärare borde inordnas i skolans arbetslag, ser Kulturskolans lärare den nuvarande ordningen som en väg till ett fortsatt och fördjupat samarbete med skolans lärare. Från elevers synvinkel förefaller det gemensamma institutionella sammanhanget snarast gälla ett personligt utrymme för så många ”roliga” aktiviteter som möjligt inom ramen för den vardagliga skolverksamheten.

B. Mellan måsten och valmöjligheter – om institutionella villkor

Följande resultatavsnitt tar sin utgångspunkt i fenomenet kulturskola som institutionella villkor, såsom de framträder i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet. *Innebörden av fenomenet kulturskola gestaltas i aktörers handlingsutrymme.* Det betyder att obligatorisk skolverksamhet ställs mot frivilliga (fritids)aktiviteter, och att både makt- och genusstrukturer framträder i aktörers handlingar.

”Vi är lite av en fristad, vi ställer också krav på dom här, men på andra saker.”

Ett dominerande tema i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *institutionella villkor avgränsar aktörers valmöjligheter.* Beteckningen ”skolan” riktar uppmärksamheten mot den obligatoriska (grund)skolan. ”Skolan” är en skola som elever inte kan välja bort, och en skola där elevers prestationer bedöms. Det betyder att lärare och elever inordnas i skolan som institutionellt sammanhang och att de makt- och genusstrukturer som dominerar sammanhanget har betydelse för den vardagliga verksamhetens utformning. För de tidigare skolåren inordnas även Kulturskolan genom sina lärare inom de institutionella villkor som gäller för grundskolan. Inom ramen för grundskolans verksamhet introducerar Kulturskolans lärare olika aktiviteter som klassorkester, dans och teater och eleverna kan därefter välja en eller flera aktiviteter som frivillig verksamhet. Kulturskolans verksamhet integreras på så vis som en del av skolans obligatoriska verksamhet. För elever innebär det ”frivilliga” att de väljer till det som är ”roligt” och väljer bort aktiviteter som de upplever som ”tråkiga”. Det förefaller som om flickor i högre grad än pojkar tycker att kulturämnen är ”roliga”. De provar både att spela olika instrument och att vara med på aktiviteter som dans, bild och teater. Pojkars fritid förefaller domineras av aktiviteter som ligger utanför den obligatoriska skolan, till exempel idrott och dataspel. I den mån pojkar deltar i Kulturskolans frivilliga verksamhet är det huvudsakligen för att spela ett instrument. Grundskolans och Kulturskolans obligatoriska verksamhet innebär att alla elever, alla flickor och alla pojkar, undervisas i kulturämnen. Samtidigt förefaller det vara flickorna som tar vara på möjligheten att både ”prova på” och fördjupa sig inom ”kulturområdet”.

För klasslärare i de tidiga(ste) skolåren innebär Kulturskolans frivilliga verksamhet att de ansvarar för att de elever som deltar passar sina tider. Elevernas frånvaro påverkar också indirekt klasslärares möjlighet att planera undervisningen, då deras ambition är att alla elever ska vara med vid genomgångar och liknade. När det gäller den obligatoriska undervisningen av kulturämnen är den i huvudsak förlagd till skolan. Det innebär att Kulturskolans lärare måste räkna med avstånd och restider, då de planerar sitt schema. De institutionella villkor som gäller för undervisning har sålunda betydelse för lärares möjligheter att planera, och de iscensätter samtidigt en kamp där den frivilliga/valbara delen av skolverksamheten ställs mot den obligatoriska. För elever framträder spänningen mellan valbara och obligatoriska delar av skolan i de prioriteringar de gör. Elever i de tidigare skolåren förefaller beredda att sluta med den frivilliga verksamheten, om tiden inte räcker till för både grundskola och Kulturskola. Det

handlar om att klara av "skolan" först. Som en elev säger: "Jag tycker att det mesta är väldigt enkelt nu [...] men om vi fick svårare böcker så kanske jag inte skulle göra det." För elever i de senare skolåren förefaller grunden för de prioriteringar de gör vara vad som upplevs som meningsfullt i relation till framtida studier och yrkesval.

I och med år 5 upphör kulturämnena att undervisas inom den obligatoriska skolans ram. Det innebär att elever kan, om de vill, välja estetiska ämnen som Elevens val och/eller att delta i den frivilliga delen av Kulturskolans verksamhet. Elever i de senare skolåren berättar att det inte alltid är så lätt att fortsätta med "kulturaktiviteter"; dels finns det andra elever som tycker att det är "töntigt", dels kan det krocka med andra aktiviteter, som ridskola eller fotbollsskola. En vanlig uppfattning är, som eleverna säger, att "många slutar när dom kommer till högstadiet". Samtidigt menar Kulturskolans lärare att det på senare år blivit allt fler elever i de senare skolåren som deltar i den frivilliga verksamheten. Det är även många elever som börjar efter år 6. Kulturskolelärarna säger att "förr, då var det många som slutade i år 6, och visst är det så nu också, men idag finns det också många elever som söker sig till Kulturskolan, när skolan blir tråkig."

"Det är svårt att mötas."

Ett gemensamt drag i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *institutionella villkor formar både obligatorisk och frivillig undervisning*. Både skolämnena och kulturämnena kan för elever framträda som obligatoriska "måste-ämnena" eller som frivilliga ämnen, medan lärare i första hand beskriver dem som undervisningsämnen. Kulturskolans lärare är ämneslärare, vilket innebär att de undervisar sitt ämne/sina ämnen i olika klasser inom ramen för den obligatoriska undervisningen likaväl som enskilda elever inom Kulturskolans frivilliga verksamhet. Man skulle kunna säga att Kulturskolans (ämnes)lärare arbetar med samma ämne och många olika elever, medan klasslärare arbetar med många olika ämnen och samma elever.

För lärare i grundskolan och Kulturskolan innebär den obligatoriska undervisningen av kulturämnena att skolans och Kulturskolans verksamheter måste samordas. Att Kulturskolans lärare numera undervisar de estetiska ämnen som klasslärare tidigare ansvarade för innebär att de institutionella villkoren förändrats. Förr planerade klasslärarna både sitt och klassens schema och kunde förändra det vid behov, medan den nuvarande organisationen innebär att Kulturskolans lärare och klasslärarna måste anpassa sina undervisningsscheman till varandra. En (ämnes)didaktisk implikation av de förändrade villkoren förefaller vara att samtliga undervisningsämnen renodlas. Att Kulturskolans lärare "tar hand om" de estetiska ämnenas undervisningstimmar betyder för klasslärarna att deras möjligheter att integrera olika undervisningsmoment begränsas och de upplever att åtskillnaden mellan olika ämnen blivit större. Som en klasslärare säger: "Det blir lite att dom [kultur]ämnena är på sidan om".

För Kulturskolans lärare innebär den nuvarande ordningen att de, när de undervisar i de tidigare skolåren, tar över klasslärarens klass, medan de är som "vilken ämneslärare som helst" då de undervisar i de senare skolåren. Klasslärare förefaller inte delta i kulturskolelärarens undervisning i någon högre utsträckning. De institutionella villkoren gör det möjligt för klasslärare både att "hänga med", som Kulturskolans lärare säger, och att avstå. De menar att klasslärare ändå inte är så insatta i vad kulturämnena innebär (på samma sätt som Kulturskolans lärare inte är insatta i andra skolämnens mål), och att samarbetet mellan dem och klasslärarna huvudsakligen innebär en samordning av olika praktiska frågor.

”När jag inte går i skolan, är jag på Kulturskolan.”

En återkommande slutsats i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *grundskola och Kulturskola regleras av olika institutionella villkor*. Kulturskolan beskrivs av både lärare och elever som ett önskvärt inslag i vardagen. Det är ”bra” att Kulturskolan finns för att där erbjuds möjligheter att delta i olika aktiviteter utanför skolans ram. Kulturskolan uppfattas sålunda som en frivillig verksamhet, dvs. en verksamhet man kan välja att delta i eller inte. Mot denna frivillighet ställs grundskolan som obligatorisk skolform. ”Skolan” framträder som ett måste; ”skolan” ställer krav och ”skolan” har betydelse för framtiden. Det förefaller som om de institutionella villkoren skapar en åtskillnad mellan ”skolan” som den plats där elever måste vara under skoltid och Kulturskolan som en del av fritiden. Därmed överordnas grundskolan som obligatorisk skolform Kulturskolan.

Ett bestående intryck är att Kulturskolan framstår som en möjlighet för elever att delta i någon form av estetisk/kulturell verksamhet, och att det är upp till var och en att välja det som är ”roligt”. Samtidigt innebär de institutionella villkoren att frågan om elevers valmöjligheter måste ställas. Att grundskolan är en obligatorisk skolform innebär att alla elever har skolplikt. Med andra ord, elever måste gå i skolan, och en mer eller mindre uttalad uppfattning hos elever är att de måste klara skolan, dvs. få (tillräckligt) bra betyg. När elever i de tidigare skolåren pratar om hur det kommer att bli, säger en elev att ”det blir ännu värre när man börjar sexan sen” och en annan svarar ”gud, va hemskt”. Vad elever förefaller oroa sig över är att skolans krav kommer att öka. Det kommer att bli svårare uppgifter och fler läxor och det kan i sin tur innebära att de inte kommer att hinna med allt som de vill göra på fritiden. Möjligheten att välja att delta i Kulturskolans frivilliga verksamhet framstår som begränsad av de villkor som skolan ställer på deltagande och prestationer.

När klasslärare beskriver sin uppgift i skolan förefaller Kulturskolans verksamhet begränsa vad som blir möjligt att göra. Även om klasslärare är noga med att betona att det är bra att Kulturskolan finns, att det är bra för många elever och att de har många positiva erfarenheter av detta, känner de också ett övergripande ansvar för att deras elever ska hinna med skolan. Det handlar om att alla elever ska ha möjlighet att delta i Kulturskolans frivilliga verksamhet, men också om att alla barn ska klara av skolarbetet och nå de mål som finns. Klasslärare beskriver sig själva som inriktade på ”processen”, medan de menar att Kulturskolans lärare ”verkar vara väldigt orienterade mot slutprodukten, alltså det är den här teatern, eller så”. Från klasslärares synvinkel framträder relationen mellan ett processinriktat och ett produktinriktat arbetsätt som en motsättning mellan synliga och osynliga resultat. De framsteg elever gjort i ämnen som matematik och svenska ”syns” inte, medan prestationer inom kulturämnen lyfts fram genom olika former av mer eller mindre offentliga presentationer.

Sammanfattning – makt och genus

Med utgångspunkt i de institutionella villkor som avgränsar fenomenet kulturskola framträder en spänning mellan en obligatorisk och en frivillig skolverksamhet. Samtidigt som Kulturskolans verksamhet är integrerad i (grund)skolans verksamhet, förefaller de båda verksamheterna avgränsas av olika institutionella villkor. Kulturskolan gestaltar i den meningen det ”frivilliga” medan ”skolan” förknippas med ”måsten”. I spänningen mellan ett obligatoriskt och ett frivilligt institutionellt sammanhang synliggörs en dominerande maktstruktur där grundskolan överordnas Kulturskolan. För elever innebär skolan i den meningen krav på resultat och prestationer, medan Kulturskolan ses som en möjlighet att göra

det som är ”roligt”. Då uppmärksamheten riktas mot elever som pojkar och flickor synliggörs en dominerande genusstruktur, som innebär att pojkar inte deltar i Kulturskolans frivilliga verksamhet i samma utsträckning som flickor, och att de pojkar som deltar gör det inom ett väl avgränsat område.

C. Mellan glädje och besvikelse – om aktörers levda rum

Följande resultatavsnitt tar sin utgångspunkt i fenomenet kulturskola som aktörers levda rum, såsom det framträder i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet. *Innebörden av fenomenet kulturskola gestaltas i aktörers personliga erfarenheter.* Det betyder att aktörers upplevelser av kreativitet och entusiasm blandas med känslor av frustration och utanförskap, och att deras förväntningar på en framtida kulturskola uttrycker både tillförsikt och uppgivenhet.

”Det känns som om kulturskoleämnena har en särställning, att dom är lite viktigare om man jämför med andra ämnen.”

Ett dominerande tema i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *Kulturskolan har betydelse för lärares och elevers skolvardag.* Både den obligatoriska och den frivilliga verksamhet som bedrivs av Kulturskolan innebär att Kulturskolans lärare undervisar dels på grundskolorna, dels på Kulturskolan. Det betyder att grundskolans och Kulturskolans lärare och elever har kontakt med varandra dagligen. Det kan handla om att säga hej när man träffas i korridoren, om att kulturskolelärare undervisar klasser eller enskilda elever i skolan, eller om att elever har sin undervisning förlagd till Kulturskolans lokaler. Lärare och elever ses sålunda både på ”skolan” och på Kulturskolan. Samtidigt uttrycker skolans lärare ett behov av att möta Kulturskolans lärare på ett annat sätt. De talar om att mötas på en annan spelplan i ett annat sammanhang än det vardagliga. Dessa möten beskrivs som en möjlighet för lärare i skola och Kulturskola att sätta sig in i varandras sammanhang, och på så vis finna nya vägar till ett fördjupat samarbete.

Kulturskolan framträder som ett fenomen alla lärare och elever har personlig erfarenhet av och som de också har en känslomässig relation till. Oberoende av vem som berättar beskrivs fenomenet kulturskolan i både positiva och negativa ordalag. Från klasslärares synvinkel tar kulturskolan gestalt som ett både bidragande och störande fenomen. Klasslärare betonar särskilt klassorkesterns, och andra klassaktivitetens, positiva betydelse både för dem själva som deltagare och för eleverna. Men introduktionen av spel i orkester innebär också att eleverna får möjlighet till individuell undervisning under ordinarie skoldag. Det får till följd att elever ibland går ifrån den ordinarie undervisningen för att spela och för klasslärarna betyder det att de får mer att anpassa sig till då de planerar sin undervisning. Den gestalt som framträder i kulturskolelärares synvinkel domineras av en framgångsberättelse, där Kulturskolan innebär en möjlighet för lärare i estetiska ämnen att undervisa i samtliga skolår och att inom ramen för Kulturskolans verksamhet möta både lärare och elever i (grund)skolan. Som en lärare säger: ”Det blir aldrig långråkigt på det här jobbet.” Samtidigt kräver arbetet som lärare i Kulturskolan en stor insats både i tid och engagemang och även om alla lärare på Kulturskolan vill vara med är det inte alltid de orkar.

Elever i de tidiga(ste) skolåren förefaller inte uppmärksamma spänningen mellan kulturämnen och övriga skolämnen som en aspekt av fenomenet kulturskola. Kulturskolan beskrivs snarast

som platsen Kulturskolan. Det är dit man går för undervisning, både på skoltid och på fritid. Med stigande skolår vidgas innebörden av fenomenet kulturskola till att innefatta både grundskolans och Kulturskolans verksamhet. Konkret innebär det att elever kommer till slutsatsen att deltagande i Kulturskolans verksamhet inte bör ske på bekostnad av "skolan". Som en elev säger: "Våra lärare [i grundskolan] vill att man ska vara med på lektionerna." Elever i de senare skolåren förefaller uppleva en motsättning mellan grundskolan och Kulturskolan som innebär att de deltar i Kulturskolans verksamhet på grundskolans villkor. För dem innebär också Kulturskolans aktiviteter något som i hög grad hör till fritiden.

"Jag skulle inte vilja vara utan mina kulturskolekollegor."

Ett gemensamt drag i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är att *aktörer känner samhörighet med den egna aktörgruppen*. Kulturskolans lärare beskriver Kulturskolan som "sin" skola. De är anställda på Kulturskolan och det är som Kulturskolans lärare de känner sin tillhörighet. De planerar sitt arbete utifrån gällande reglemente för Kulturskolan (2006-01-01), vilket innebär att de utgår från ett ämnesdidaktiskt fokus. Det blir på så vis Kulturskolans lärare som gestaltar Kulturskolan i (grund)skolan, som i sin undervisning öppnar för en vidare förståelse av vad kulturämnen kan vara och som i möten med skolans lärare och elever i någon mening för Kulturskolans talan.

Som tidigare beskrivits (se Mellan skola och kulturskola – om ett gemensamt institutionellt sammanhang) är lärare indelade i arbetslag på de olika grundskolorna och på Kulturskolan. Aktörsgруппerna klasslärare och kulturskolelärare avgränsas på så vis organisatoriskt från varandra. När lärare i skola och Kulturskola beskriver sin uppgift som lärare betecknar de sig själva, sin aktörsgрупп och sina elever som "vi" och den skola de arbetar på som "min" skola, medan andra aktörer beskrivs som "dom". Från den synvinkeln förefaller lärare i skola och Kulturskola åtskilda från varandra och fenomenet kulturskola får innebörden av en verksamhet som är avskild från annan skolverksamhet. Kulturskolans och grundskolans lärare tillhör i den meningen olika gemenskaper och har olika platser som sitt "hemma".

Samtidigt beskriver lärare i skola och Kulturskola en känsla av samhörighet kring de gemensamma eleverna. Från den synvinkeln omformas aktörsgруппen klasslärare och aktörsgруппen kulturskolelärare till aktörsgруппen lärare och aktörsgруппen elever. Det betyder att vad som tidigare framträtt som avlägset och främmande upplevs som nära och bekant och innebörden i beteckningarna "vi här" och "dom där" förändras till "vi (lärare)" och "dom (elever)". Både Kulturskolans och skolans lärare beskriver varandra som möjliga samarbetspartners och elever utifrån deras intressen, engagemang och förmågor. Elever, däremot, beskriver varandra som kompisar (eller inte) och lärare som "duktiga" eller "tråkiga", oavsett undervisningsämne.

"Jag kan inte göra allt, men det finns så mycket roligt."

En återkommande problematik i lärares och elevers beskrivningar av levd erfarenhet är *känslan av att tiden inte räcker till*. Tid indelas i skolans värld i lektioner, planeringstid, raster och "hålmtimar". Det innebär för både elever och lärare att vad som betecknas som undervisningstid och "annan" tid i förväg är bestämt, vilket betyder att vad som står på schemat avgör vilka aktiviteter som blir möjliga. Upplevelsen av att tiden är begränsad innebär både känslor av självständighet och frustration. Elever beskriver hur de planerar sin vardag så att de hinner med det som känns mest angeläget. En dominerande prioritering bland

elever oavsett skolår är att ”skolan” är viktigast. Elever i de senare skolåren berättar att de lägger ner mycket tid på att förbereda sig för alla prov och att det är viktigt att få bra betyg, medan för elever i de tidigare skolåren är det läxorna som avgör hur mycket tid de kan ägna åt fritidsaktiviteter. För elever förefaller tid handla om en möjlighet att hitta sin egen väg, om att skapa utrymme för kompisar och aktiviteter som de känner sig nära och bekanta med. Frågan om tid omdefinieras sålunda till en fråga om att känna sig hemma, att vara där man vill vara och att möta människor som bidrar till en känsla av självförtroende och bekräftelse av den man är.

För klasslärare förefaller elevers läroprocess stå i fokus. Det innebär att det vardagliga skolarbetet anpassas till de situationer och frågor som uppkommer. Klasslärare menar att ett längre (processuellt) tidsperspektiv ger dem möjlighet att överblicka helheten och att de på så vis kan se till att olika ämnesmål uppnås över tid. Klasslärares upplevelse av tid som tillräcklig eller bristfällig förefaller vara knuten till deras möjligheter att anpassa undervisningens utformning till gällande timplaner. Den nuvarande ordningen innebär att klasslärare, då de planerar sitt och klassens schema, måste anpassa sig till bland annat Kulturskolans undervisningstimmar. Det innebär att samtidigt som de får möjlighet att samplanera med kulturskolelärare begränsas det antal undervisningstimmar de själva har att disponera och planera för. Tiden blir på så vis uppdelad i bestämda enheter och upplevelsen av att vara den som anpassar sig förefaller vara sammanflätad med en känsla av maktlöshet och minnet av hur det var förr.

När kulturskolelärare berättar om sin skolvardag framträder tid som sammanflätad med planering och förflyttning. Terminens schema konstrueras utifrån en ambition att få en så sammanhängande arbetsdag som möjligt och samtidigt anpassa sig till både människor och undervisningslokaler. Kulturskolelärare undervisar elever i både tidigare och senare skolår. De undervisar i grupp och individuellt och de befinner sig både på Kulturskolan och i ”skolan”. Tid förefaller handla om att få dagarna att gå ihop och hur schemat ser ut varierar från läsår till läsår. Som en lärare säger: ”Det är inte så farligt nu, för i år har jag fixat det ganska bra.” En aspekt på tid som både lärare i skola och Kulturskola lyfter fram är bristen på gemensam planeringstid. Som tidigare nämnts menar alla lärare att det vore önskvärt att de kunde samarbeta mer (se Mellan grundskola och Kulturskola – om ett gemensamt institutionellt sammanhang). Bristen på tid anges som en huvudorsak till det uteblivna samarbetet, något som också ses som knutet till den nuvarande organisationen. Om den tid som finns till förfogande räcker till eller inte beskrivs olika av olika personer. En lärare säger att ”långsamt [...] börjar vi samarbeta bättre och bättre”, medan en annan lärare tycker att ”vi har gått och stampat [...] i alldeles för många år”. Upplevelsen av tid gestaltas sålunda i rörelsen mellan en känsla av förändring och en känsla av stillastående.

Sammanfattning – upplevelser och känslor

Med utgångspunkt i aktörers levda rum framträder aktörers upplevelser av fenomenet kulturskola. Innebörden av fenomenet kulturskola formas utifrån aktörers personliga erfarenhet av Kulturskolan. Det betyder att aktörers känslomässiga upplevelser har betydelse för hur de beskriver fenomenet kulturskola. ”Samma” kulturskola kan alltså upplevas både som hot och som möjlighet på samma sätt som beskrivningar av känslor av samhörighet och gemenskap mellan lärare och elever blandas med beskrivningar av upplevelser av åtskillnad och motsättning mellan ”skolan” och Kulturskolan. Känslan av tid som inte räcker till riktar aktörers uppmärksamhet mot det vardagliga (skol)sammanhanget som ett både öppet och

begränsat rum. Det betyder att både lärare och elever prioriterar ”viktiga” aktiviteter och att övriga (arbets)uppgifter förstås som en fråga om tid.

III. Avslutande reflektioner

Föreliggande utvärdering tar sin teoretiska utgångspunkt i livsvärlden som komplex värld. De resultat som presenterats är genererade inom ett institutionellt sammanhang, som innefattar både grundskola och Kulturskola, vilket betyder att utvärderingens kunskapsbidrag är sammanflätat med detta sammanhang. Valet av både deltagande observation och intervjuer som empirisk metod ska ses som ett uttryck för utvärderingens teoretiska förankring (se Vardag, verklighet och vetenskaplighet – om teoretiska antaganden) och övergripande syfte att ”klargöra huruvida Kulturskolans verksamhet har satt spår och i så fall vilka” (Tornberg 2007). Frågan kan ställas vad det betyder i relation till det resultat som utvärderingen visar på. *Att betrakta Kulturskolan i Hällefors som fenomenet kulturskola öppnar för en möjlighet att tillåta olika innebörder av beteckningen ”kulturskolan” att framträda.* Det betyder också att det är lärares och elevers levda erfarenhet som utgör grunden för dessa innebörder. Sålunda är det vad lärare och elever uppmärksammar som dominerar de innebörder av fenomenet kulturskolan som framträder i utvärderingens resultat. Dessa innebörder ska inte betraktas som i någon mening ”absoluta”, ”fasta” eller ”eviga”. Däremot utgör de en god grund för ett fortsatt samtal och utvecklingsarbete kring ”skola” och ”Kulturskola” som gemensamt institutionellt sammanhang, och öppnar sålunda för både pedagogiska frågor och pedagogiska möten. *Utvärderingens resultat visar på tre dominerande innebörder av fenomenet kulturskola; som institutionellt sammanhang, som institutionella villkor och som levt rum.* Dessa innebörder är utgångspunkt för utvärderingens avslutande reflektioner, där möjliga framtida utvecklingsområden framträder.

”Pusslet”: Vad betyder ett gemensamt institutionellt sammanhang?

I resultatavsnittet ”Mellan skola och kulturskola – om ett gemensamt institutionellt sammanhang” formas det gemensamma sammanhanget i rörelsen mellan helhet och delar. Fenomenet kulturskola beskrivs som ett ”pussel” som ska läggas. Det handlar om olika bitar och att dessa bitar ska fogas ihop till en helhet. Konkret i mötet mellan lärare och elever gestaltas ”pusslet” i olika former av samarbete. Det innefattar såväl ett innehållsligt ämnesorienterat samarbete som en samordning mellan olika fysiska personer och platser. En möjlighet som utvärderingens resultat öppnar för är att se *skola och kulturskola som ett gemensamt institutionellt sammanhang.* Det skulle innebära att beteckningen ”skolan” innefattar både grundskolor och Kulturskolan i Hällefors kommun, likaväl som beteckningen ”lärare” avser både grundskolans och Kulturskolans lärare. Min uppfattning är att detta inte står i motsättning till att den befintliga organisationen kvarstår. *Det faktum att Kulturskolan ”finns”, både som rektorsområde och som fysisk plats, betraktar jag som en betydelsefull utgångspunkt för ett möte mellan skola och Kulturskola, som i sin tur öppnar för möten mellan lärare med olika ämnes- och skolårsinriktningar.*

”Spänningsfältet”: Vad betyder institutionella villkor?

Resultatavsnittet ”Mellan måsten och valmöjligheter – om institutionella villkor” beskriver fenomenet kulturskola som sammanflätat med dominerande makt- och genusstrukturer. Konkret framträder dessa villkor, i mötet mellan elever och ämnen eller aktiviteter, som de måste delta i, eller ta ställning till genom att välja till eller välja bort. Ämnen och aktiviteter som är obligatoriska utmanas på så vis av de frivilliga och valbara, samtidigt som obligatoriska ämnen och den obligatoriska skolan alltid överordnas den frivilliga delen av Kulturskolans verksamhet i meningen att den inte kan väljas bort. Här framträder frågor kring hur olika ämnen och hur olika lärarkategorier värderas, men också frågor kring vilka elever som väljer vad, och vad möjligheten att välja mellan olika fritidsaktiviteter som dans, musik, teater, ridning eller fotboll betyder för olika elever. Utvärderingens resultat visar på att *dominerande maktstrukturer iscensätter ett spänningsfält mellan skolans lärare, som gestaltar det obligatoriska, och Kulturskolans lärare, som gestaltar det frivilliga/valbara*. Komplexiteten i spänningsfältet framträder när både grundskolans och Kulturskolans lärare beskriver hur de anpassar sig till varandra, och hur de upplever att deras verksamhet i olika meningar underordnas den andras.

Dominerande genusstrukturer synliggörs i elevers beskrivningar av sina val och prioriteringar mellan skolarbete, deltagande i Kulturskolans frivilliga och valbara verksamhet, och andra fritidsaktiviteter. Flickor förefaller i högre grad än pojkar ta del av det utbud som finns, samtidigt som de ser ”skolan” som viktigast. Samtidigt framträder pojkar som mer fokuserade och bestämda i sina val av fritidsaktiviteter. Skolan beskrivs som ”tråkig” av pojkar, som inte upplever att de får de utmaningar de skulle vilja ha, vilket förefaller leda till att de värderar fritiden högre än skolan. Detta resultat riktar uppmärksamheten mot Kulturskolans verksamhet som möjlig iscensättare. Oavsett verksamhet och sammanhang innebär dominerande makt- och genusstrukturer att vi ordnar vår tillvaro på ett specifikt sätt och att inom dessa strukturer ses vissa handlingar och handlingsmönster som ”vanliga” eller ”normala”, medan andra uppfattas som ”konstiga” eller ”onormala”, då de på ett eller annat sätt bryter mot ett dominerande mönster. I mötet mellan Kulturskolan och grundskolans institutionella villkor synliggörs delar av detta mönster, och jag menar att det pekar på en möjlighet att dels beskriva den problematik som framträder, dels arbeta vidare med den inom det gemensamma institutionella sammanhanget. *Att gemensamt formulera denna problematik och att omformulera den som gemensamma pedagogiska frågor ser jag som en möjlighet för skolans och Kulturskolans lärare och skolledare att driva ett gemensamt pedagogiskt projekt, som riktar uppmärksamheten mot den gemensamma uppgiften som lärare och därmed sätter eleverna i fokus.*

”Den goda viljan”: Vad betyder personliga upplevelser?

”Mellan glädje och besvikelse – om det levda rummet” är det resultatavsnitt som fokuserar lärares och elevers känslor och upplevelser inom det gemensamma institutionella sammanhanget. Konkret formas detta mellanrum i lärares och elevers berättelser om hur det ”är” att arbeta som lärare eller att vara elev, vilka glädjeämnen och svårigheter de uppmärksammar, och hur det känns att lyckas och misslyckas som lärare eller som elev. En fråga som tar gestalt i detta sammanhang är vad Kulturskolans verksamhet betyder för lärare och elever som personer i det levande nuet. Både lärare och elever beskriver fenomenet kulturskola som ”gott”. Kulturskolans verksamhet bidrar på olika sätt till skolans verksamhet och ett dominerande intryck är att såväl lärare som elever menar att det är ”bra” att den finns. Samtidigt innefattar fenomenet kulturskola inte bara glädje. Praktiska samordningsproblem

beskrivs som hinder för ett fördjupat samarbete mellan skolans och Kulturskolans lärare. Ett återkommande konstaterande från elever är att de upplever att skolan är viktigare än Kulturskolan, att deras lärare i skolan inte gillar att de går ifrån lektioner för att delta i något som har en koppling till Kulturskolan, och att de känner sig tyngda av en upplevd motsättning mellan skola och Kulturskolan. I mötet mellan lärare och elever i skola och Kulturskola är det den personliga upplevelsen av mötet som dominerar den levda erfarenheten. Utvärderingens resultat riktar uppmärksamheten mot *den goda vilja som genomsyrar lärares och elevers inställning till Kulturskolan*. Samtidigt är det min bedömning att denna goda vilja inte ensam räcker till som drivkraft i för lärare och elever i det vardagliga skolarbetet. Jag menar, att ett fortsatt och fördjupat gemensamt arbete, lärare och lärare och lärare och elever emellan är angeläget, om det nuvarande samarbetet mellan skola och Kulturskolan ska kunna utvecklas i riktning mot ett fördjupat samarbete, där de båda verksamheterna berikar varandra. Min uppfattning är att lärares och elevers känslor av tillhörighet och främlingskap inom det gemensamma institutionella sammanhanget har betydelse för den innebörd de tilldelar fenomenet kulturskola, och därmed också betydelse för Kulturskolans verksamhet och de spår den sätter. *Utifrån utvärderingens resultat drar jag slutsatsen att Kulturskolan, som fenomen och verksamhet, gestaltar en möjlighet till möten mellan lärare och elever som personer, inom ramen för ett gemensamt institutionellt sammanhang.*

Till sist

Utvärderingens huvudfråga gäller huruvida Kulturskolans verksamhet satt spår och i så fall vilka. Resultatet av utvärderingens resultat visar på tre dominerande innebörder av fenomenet kulturskola; som institutionellt sammanhang, som institutionella villkor och som levt rum. Sålunda kan Kulturskolans verksamhet sägas ha satt spår i meningen av

**ett gemensamt institutionellt sammanhang*, som tar form, när lärare och elever beskriver samarbete; vad samarbete är och kan vara; vilka villkor som gäller för samarbete och vad samarbete betyder för den gemensamma verksamheten. Med andra ord, det gemensamma institutionella sammanhanget öppnar för frågor kring organisationens betydelse för sammanhanget skola och Kulturskola.

**synliga institutionella villkor*, som uttrycks när lärare och elever beskriver sina erfarenheter av den pedagogiska praktiken. De frågor som ställs gäller skillnader mellan olika ämnens och aktiviteters betydelse för lärare och elever; vilka ämnen som ses som ”viktiga” och vilka ämnen som ”räknas bort”, och varför pojkar och flickor väljer olika ämnen och aktiviteter. Med andra ord, de synliga institutionella villkoren öppnar för frågor kring makt- och genusstrukturers betydelse inom det gemensamma institutionella sammanhanget.

**det levda rummet*, som framträder i möten mellan människor och i möten mellan människa och sammanhang. De frågor som ställs riktas mot lärares och elevers olika personliga upplevelser av ”Kulturskolan”; mot möjligheten att fördjupa förståelsen för den andra och möjligheten att iscensätta en rörelse mellan ett bekant ”hemma” och främmande platser. Med andra ord, det levda rummet öppnar för frågor kring personliga känslors betydelse för det gemensamma institutionella sammanhanget.

Referenser

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/1979): *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Karlsson, Ove (1999): *Utvärdering – mer än en metod. En översikt*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.

Levering, Bas (2006): Epistemological issues in phenomenological research. How authoritative are people's accounts of their own perceptions? *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4), s 451-462.

Reglemente för Kulturskolan. 2006-01-01. Antagen av KF 2005-12-06.

Tornberg, Ulrika (2007): *Kulturskolan i Hällefors. Utvärdering med hjälp av en dokumentstudie (del I)*.

Van Manen, Max (1997): *Researching Lived Experience*. Ontario: Althouse Press.

Öberg Tuleus, Marianne (2008): *Lärarytelse mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. Örebro: Örebro Studies in Education, 23.