

KAPITTEL 6

Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan

Cecilia Jeppsson

Halmstads Högskola, Sverige

Abstract: This article sheds light on *policy enactment* in response to political goals of widening participation in Swedish community schools of music and arts (*kulturskola*). The data for this article is based on interviews with five principals from five such schools. The principals' accounts were interpreted in a discourse psychological framework and six different ways to position themselves as leaders were found: *The Trend-spotter*, *The Progressive Enforcer*, *Friend of Long-term Learning*, *The Implementer*, *The Critic* and *The Chameleon*. The position *The Trend-spotter* and *The Progressive Enforcer* are associated with a common tendency to pronounce the schools' mission to reach new target groups and a focus on new marketing and teaching methods. The *Friend of Long-term Learning* and *The Critic* guard long-term and in-depth learning and sufficient resources to achieve it. The principals' policy enactment can be described as a balancing act defined by loyalty to local political goals versus loyalty to learning goals. The principals' positioning in relation to the teachers express loyalty as well as a marked tendency to urge the teachers to renew the teaching methods. Whether the principals position themselves as *Implementer* or *Critic* is interpreted as depending on allocated resources. *The Chameleon* strives to integrate different positions. These positions are discussed relative to widening participation and institutional discourses such as breadth versus depth discourse and management discourse versus a discourse for learning.

Keywords: Swedish community schools of music and arts, principals, policy enactment

Sitering: Jeppsson, C. (2023). Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderande kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 6, s. 127–153). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch6>
Lisens: CC-BY 4.0

Ingress

Kulturskolechefers sätt att förhålla sig till breddat deltagande i svensk kulturskola ställs i centrum i föreliggande studie. Kulturskolechefers positioneringar i relation till såväl lokalpolitiker som sina anställda lärare och sätt att förhålla sig till sitt uppdrag är väsentligt att undersöka då detta kan antas ha stor inverkan på hur politiska mål och visioner förverkligas på lokalplanet. Vidare kan kulturskolechefers positioneringar förstås i relation till institutionella diskurser på kulturskolefältet. I Norge och Finland finns styrdokument för kulturskolorna. I jämförelse kan de svenska kulturskolorna utan styrdokument tänkas styras friare vilket gör chefernas ledarskap särskilt betydelsefullt för hur kulturskolorna utvecklas och vilka möjligheter till breddat deltagande som därigenom skapas. Syftet med studien är att belysa svenska kulturskolechefers positioneringar i relation till politiska mål om ett breddat deltagande i kulturskolan. Forskningsfrågorna lyder:

1. Hur talar svenska kulturskolechefer om kulturskolans intressenter och aktörer samt villkoren för verksamheten?
2. Vilken variation uppvisas när det gäller chefernas positioneringar i relation till målet om breddat deltagande i kulturskolan?

Inledning

Behovet av att utveckla en mera jämlik kulturskola i Sverige är något som uppmärksammats och formulerats på den politiska nivån under 2010-talet i Sverige. Med detta för ögonen tillsattes 2015 en nationell utredning (SOU 2016: 69) för att vidare klarlägga hur staten kan stödja utveckling av en mer jämlik kulturskola. Kulturskolan har visat sig attrahera olika grupper av barn i olika grad då svenskfödda flickor med välutbildade föräldrar visat sig överrepresenterade i kulturskolan (Jeppsson & Lindgren, 2018).

Ett svenskt kulturpolitiskt mål är allas möjlighet att delta i kulturlivet, med särskild uppmärksamhet på barn och unga (Prop.

2009/10:3). Baserat i kulturpolitiska mål kan kulturinstitutioners deltagandemål formuleras på två sätt: att verka för att göra kulturell verksamhet tillgänglig och angelägen för alla grupper i samhället samt att använda kultur som medel för integration (Myndigheten för kulturanalys, 2019). Tillämpat på kulturskolan handlar det i det första perspektivet om att erbjuda en tillgänglig, attraktiv och relevant verksamhet som upplevs meningsfull i sig själv medan det andra perspektivet aktualiserar kulturskolan som verktyg för inkludering i samhället.

Även om idealet om tillgänglighet varit vägledande när det gäller svenska kulturskolornas framväxt har det emellertid inte resulterat i att barn deltar i samma utsträckning oberoende av socioekonomisk bakgrund (Jeppsson & Lindgren, 2018). Karlsen (2017) konstaterar att även om intentioner och insatser för att uppnå en inkluderande kulturskola ofta finns på policynivå, oavsett land, så visar sig ofta exkluderande mekanismer i mötet med strukturella socio-ekonomiska krafter i samhället. Väkevä, Westerlund, och Ilmola-Sheppard (2017) varnar för att bristande jämlikhet i den finska motsvarigheten till kulturskola kan hota skolornas långsiktiga legitimitet – en problematik som också kan sägas vara relevant i Sverige.

Till skillnad från i Norge och Finland är undervisningen i svenska kulturskolor inte reglerad av styrdokument. Bristen på styrdokument i Sverige har problematiserats av Holmberg (2010) som uppmärksammat att kulturskolan i hög grad styrs av marknadsestetik och barnens mera kortsiktiga önskemål medan lärarnas mer traditionella kulturideal riskerar att överges. Norska Kulturskolerådet har tagit fram en läroplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) som har fått genomslag i de norska kulturskolorna även om den inte är tvingande (Ellefsen, 2017). Rønningen (2017) har argumenterat att skrivningar i läroplanen motiverar en förflyttning i det norska kulturskolefältet åt ett håll som tydligare betonar inkludering och tillgänglighet snarare än att slå vakt om ett traditionellt kulturideal. Såväl den finska som den norska läroplanerna för kulturskolor inkluderar skrivningar om såväl fördjupad som allmän studiegång (Björk et al., 2018; Ellefsen, 2017) vilket pekar på att läroplaner kan legitimera skilda inriktningar.

Institutionella diskurser för chefen att förhålla sig till

Forskning har belyst hur institutionella diskurser och spänningsfält dem emellan präglar kulturskolefältet. Gustafsson (2000) har tolkat kulturskolefältet som påverkat av institutionella diskurser som kan härledas dels till det pedagogiska fältet och dels det konstnärliga fältet – »skol-polen respektive» »musik-polen» i Gustafssons (2000) termer. Jordhus-Lier (2018) har undersökt hur norska kulturskolelärares professionella identiteter formats i samklang med institutionella diskurser. I likhet med tidigare forskning (t.ex. Björk et al., 2018; Holmberg, 2010; Olsson, 1994) diskuterar Jordhus-Lier spänningsfältet mellan bredd och spets. Jordhus-Lier (2018, s. 91) fann att tanken om en kulturskola »för alla» förknippades med såväl social inkludering som fördjupad undervisning för specialintresserade och diskuterar hur olika spänningsfält på ett produktivt sätt kan ses som kompletterande. Stabell och Jordhus-Lier (2017) föreslår »breddfördjupning» – det vill säga att erbjuda möjlighet till fördjupning till en bred kategori av barn. Även annan norsk forskning (Dons, 2015; Johansen, 2018; Oddane & Wennes, 2015) belyser hur talangutveckling kan kombineras med breddundervisning.

Di Lorenzo Tillborg (2017) har undersökt svenska kulturskolechefers positioneringar och därigenom identifierat ett antal spänningsfält. Diskussionen om bredd och spets kan relateras till spänningsfältet mellan idealet att nå alla barn kontra att möta ett mindre antal barns möjligheter att specialisera sig (Di Lorenzo Tillborg, 2017). Ett annat spänningsfält handlar om managementdiskurs kontra management för lärande vilket rör chefernas ekonomiska ansvar kontra ett fokus på utbildningsmässigt ansvar. Vidare kan perspektivet på kulturskolan som skola kontrasteras med kulturskolan som en fritidssysselsättning – skoldiskurs kontra fritidsdiskurs (Berge, Angelo, Heian, & Emstad, 2019; Di Lorenzo Tillborg, 2017; Jordhus-Lier, 2018; Statens Kulturråd, 2019).

Krävs val mellan dessa olika diskurser eller kan de möjligtvis förenas? I Berge och kollegors (2019, s. 11) utredning beskrivs det norska kulturskolefältet som ett »fält i spagat» medan Jordhus-Lier (2018) ser en möjlighet till mångfald i fältet genom att olika lärare genom sin variation sinsemellan kan komplettera varandra när det gäller kompetenser och

profiler. När det gäller chefers möjligheter att fungera i en mångskiftande institutionell miljö beskriver Berge och kollegor (2019, s. 144) den idealiska kulturskolechefen som en flexibel person, ofta en »eldsjäl», med god kännedom om lokala förhållanden och god kontakt med lokalpolitiska företrädare. Det beskrivs som önskvärt att chefen förmår använda sig av sin autonomi för att se möjligheter att anpassa kulturskolans verksamhet till lokala förutsättningar (Berge et al., 2019, s. 144).

Chefer i policyprocesser

Denna studie fokuserar *policy enactment* i den mening Ball (1993, 2015) och Ball och kollegor (2012) utvecklats, vilket innebär ett perspektiv på policyprocesser som relationella dynamiska processer där policy omsätts i handling och förverkligas i en viss kontext. Själva förverkligandet beskrivs som en flexibel och mångskiftande process där aktörer, som till exempel chefer och lärare, fungerar som implementerare¹, översättare, anpassare men även som kritiker som kan motsätta sig en viss policy (Ball et al., 2012). Översättning eller anpassning av policy ses som konstruerat i samspel med en institutionell omgivning där trender kan spela en roll (Røvik, 2000, 2008).

Ball (2012, 2015) har inspirerats av Foucaults senare verk när det gäller perspektivet på makt och motstånd. Maktrelationer handlar då inte främst om över- och underordning utan karaktäriseras av att subjektet uppfattar öppningar till motstånd och därför visar sig också motstånd varhelst makt uppträder (Ball, 2012). Motståndshandlingar kan visa sig på mångahanda sätt och handla om små handlingar och yttranden. När det gäller chefers sätt att förhålla sig till sin uppgift att förverkliga policy som formulerats på den politiska nivån kan omtolkningar ha drag av subtila motståndshandlingar.

1 Ball et al. (2012) motsätter sig tolkning av analys av *policy enactment* som analys av implementering eftersom de inte ser *policy enactment* som en rätlinjig rationell implementering utan snarare som en ofta mångtydig process som på ett dynamiskt sätt inkluderar bottom-up processer. Detta hindrar dock inte att vissa aktörer i enactment-processer kan karaktäriseras som implementerare.

Ball och kollegor (2012) har funnit att det finns likheter och skillnader mellan hur policy förverkligas i olika skolor. Likheter ses som sprungna ur gemensamma grundantaganden som innebär diskursiva begränsningar för vad som kan sägas, av vem och i vilket sammanhang (Ball, 2012). Skillnaderna mellan skolor, å andra sidan, visar att det finns öppningar till att utmana begränsningarna genom förhandlingar som sker på det lokala planet (ibid.). På ett teoretiskt plan kan detta förstås som en fruktbar spänning mellan diskurs som såväl konstruerad som konstituerande.

Positioneringsteori och diskurspsykologi

I kapitlet tillämpas ett perspektiv inspirerat av Ericsson och Lindgren (2011) där diskurs ses som cirkulerande genom att diskursen på makronivå antas komma till uttryck även på mikronivå. I diskursiva praktiker positionerar sig individerna i interaktion (Davies & Harré, 1990) där de med hjälp av retoriska verktyg kan göra en viss positionering rimlig och trovärdig (Potter, 1996).

Ett exempel på hur uttalanden kan fungera mera övertygande är extremiserande beskrivningar som till exempel »jättebra». Trovärdighet kan exempelvis också uppnås genom hänvisning till konsensus då den talande påtalar att fler än den talande själv till delar en viss åsikt (Potter, 1996).

Diskurspsykologi (Potter, 1996) och positioneringsteori (Davies & Harré, 1990) kombineras i analysen. Positioneringsbegreppet betraktas som rörligt (Davies & Harré, 1990) i relation till de respektive individerna i studien vilket innebär att en viss specificerad positionering kan komma till uttryck genom olika individer och att en och samma individ kan positionera sig på olika sätt i olika sammanhang.

Då diskurspsykologi och positioneringsteori tillämpas i kombination med Balls begrepp kommer perspektivet på mikro- och makrodiskurser i ett speciellt ljus. Grundantaganden som påverkar policy-processen förstås som sammanhängande med diskurser på makronivå. Kontextuella variationer kan ses som mikrodiskurser men har kopplingar till makronivån då även lokala variationer antas ha uppstått ur gemensamma

makrodiskurser vilka i sin tur kan tänkas ha uppstått i samspel med institutionella diskurser.

Metod och analys

Det empiriska materialet i studien består av transkriberade intervjuer med fem kulturskolechefer på fem kulturskolor och analys av tre dokument. Anledningen till att just dessa tre dokument analyserades var att de identifierats av respektive chef som betydelsefulla för respektive kulturskola. På en kulturskola (skola B) medverkade två chefer, chef 2 och 3, i en gemensam intervju. Då chef 1 nyligen hade bytt arbetsplats så relaterade hen till såväl skola A som E. Skola A och E är skolor i norra Sverige medan övriga tre skolor finns i södra Sverige. Valet av de fem skolorna motiveras utifrån att de representerar en variation sinsemellan när det gäller generaliserade socio-ekonomiska förhållanden och större och mindre orter. I tabellen nedan presenteras de respektive skolorna, deltagande chefer och analyserade dokument. I syfte att beakta skolornas och chefernas anonymitet hålls informationen på en övergripande nivå.

Tabell 1. Presentation av skolor, deltagande chefer och dokument.

	Chef/er	Kort information om respektive kulturskola	Dokument
Kulturskola A	Chef 1	Kulturskola i mellanstor stad i norra Sverige	Dokument med kommunalpolitiska mål i kombination med lönekriterier
Kulturskola B	Chef 2 och 3	Kulturskola i förortsområde i södra Sverige	Gemensam handlingsplan för kommunens kulturskolor samt Kulturskoleutredningen
Kulturskola C	Chef 4	Kulturskola i mellanstor stad i södra Sverige	Kulturskolans interna arbetsplan
Kulturskola D	Chef 5	Kulturskola i mellanstor stad i södra Sverige	-
Kulturskola E	Chef 1	Kulturskola i liten ort i norra Sverige där chef 1 tjänstgjort tidigare	-

Inledningsvis tillfrågades cheferna om medverkan via e-post vilken innefattade information om studiens fokus. Cheferna ombads fundera på vilka dokument, om några, som de såg som vägledande för sina

kulturskolor och göra dokumenten tillgängliga för mig vid tiden för intervjun. Samtalen inleddes med att cheferna informerades om studien och skrev under en samtyckesblankett för deltagande i studien. Intervjuerna, som varade mellan en och en halv och två timmar, var semi-strukturerade och genomfördes på chefernas respektive arbetsplats. Intervjuerna inleddes med en presentation av ett resultat från en, vid tiden för intervjuerna, nyligen publicerad artikel (Jeppsson & Lindgren, 2018) vilken illustrerar en snedrepresentation i kulturskolan och visar att den typiska kulturskoleeleven är en svensk flicka med välutbildade och ofta musikutövande föräldrar. Det övergripande intresset i studien presenterades handla om vilka grupper av barn som kulturskolorna når och hur de som kulturskolechefer arbetar med att nå underrepresenterade grupper.

Analysen var kvalitativ och byggde på ordagranna transkriptioner av intervjuerna som hade lagts in i programmet NVivo och kodats i tre omgångar. Versaler i citat står för ord som cheferna betonade särskilt genom högre volym. Den första kodningen gjordes induktivt utifrån teman som kom fram i intervjuerna. I den påföljande analysen fokuserades likheter och skillnader mellan skolorna vad gäller vilken slags verksamhet som erbjöds, hur cheferna uttryckte sig kring viktiga utvecklingsområden, vad de nämnde som styrande för verksamheten samt utmaningar och hinder i relation till breddat deltagande. Slutligen strukturerades resultatet utifrån de positioneringar som identifierats i chefernas tal. Utifrån ett flertal uttalanden som exemplifierade respektive positionering selekterades ett antal citat som karaktäriserar respektive positionering på ett tydligt sätt. Analysen utgick från frågeställningarna och syftade till att illustrera chefernas positioneringar i policyprocessen (*policy enactment*) som de var en del av. Likheter liksom skillnader i chefernas positionerande utkristalliserades och lyftes i analysen.

De av cheferna framtagna dokumenten bestod av ett dokument med kommunalpolitiska mål i kombination med lönekriterier för lärarna (skola A), en gemensam handlingsplan för kommunens kulturskolor samt kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) (skola B) och en intern arbetsplan (skola C). Chef 5 nämnde en verksamhetsplan men den kom inte mig tillhanda. De respektive texterna i dessa dokument lades in separat i NVivo

och kodades. Resultatet av dokumentanalysen presenteras i den mån formuleringar i dokumenten berördes i intervjuerna.

Resultat

Omvärldsspanaren

Alla fem intervjuade chefer uttryckte igenkänning inför den bild som inledningsvis gavs av kulturskolan som präglad av sned representation av barn. Vidare berättade de om en mängd olika verksamhets- och undervisningsformer och ett mycket aktivt experimenterande som framställdes som strategier för att möjliggöra för nya grupper att ta del av kulturskolans verksamhet. Exempel som cheferna nämnde var kortkurser, lovverksamhet, verksamheter i samverkan med grundskolor såväl som andra aktörer och informations- och undervisningsformer karaktäriserade av förnyelse.

Cheferna positionerade sig som *Omvärldsspanare* då de såg förändringar i omvärlden vilka låg till grund för att nya verksamhetsformer behövde utvecklas. Genom sina omvärldsanalyser framstod cheferna som medvetna och uppdaterade. De positionerade sig också som aktiva, innovativa och receptiva för barns och ungdomars önskemål:

Asså jag är väldigt nyfiken på vad dom här ... dom här normkritiska kurserna som dom utvecklar, tycker jag ska bli jättebra. För att jag tror att man behöver hjälp att att, hela tiden, vi behöver alla det, en förståelse för hur samhället hela tiden förändras. Och hur ska vi vara relevanta i framtiden. (Chef 4, Skola C)

I dialogen ovan talar vi om fortbildning för kulturskolelärare och chef 4 nämner i mycket positiva termer normkritiska kurser som medel för att möta framtida förändringar i samhället. Genom ordvalet »jättebra» och hänvisning till »alla» används de retoriska verktygen extremisering och hänvisning till konsensus (Potter, 1996) vilket ökar uttalandets trovärdighet. Chef 5 framhåller hur kulturskolorna i allmänhet förändras:

Och då tror jag att vi börjar bli bättre på det, kulturskolor idag. Jag tycker man hör det när vi har nätverksträffar och så att fler och fler tänker mer på det. Och då skulle jag säga att vi går lite mer, idag kulturskolor, vi går lite mer åt bredden. (Chef 5, Skola D)

Genom att hänvisa till nätverksträffar positionerar sig chef 5 som en chef med betydelsefulla kontakter med andra kulturskolechefer. Att utvecklas mot en breddning betecknas i citatet som en förbättring och rimligheten i detta förstärks genom hänvisning till konsensus (Potter, 1996). Både chef 4 och 5 grundar behovet av förändringar i kulturskolan på en förmodad förändring i samhället.

Genom att tala utifrån »vi» och »alla» konstrueras bilden av förändringar i samhället som enhetliga och allmänt upplevda och även bilden av att det är möjligt att agera på ett lämpligt proaktivt sätt för att möta dessa förändringar. Chef 5 säger: »Vi måste UT! För att möta dom här barnen, som vi inte, som inte kommer hit till oss (Skola D)».

Barn som i nuläget inte tar del av kulturskolans verksamhet konstrueras som en enhetlig grupp som antas vilja ta del av kulturskolans verksamhet förutsatt att kulturskolan kommer ut till deras bostadsområden och anpassas efter deras önskemål. I dialogen nedan diskuterar vi skola B:s handlingsplan.

»Kulturskolan är till för alla» »Kulturskolan ska var en mötesplats ...» (Citerar kommunens handlingsplan för kulturskolan) Den känns genuin och sådär »Ja!» Men sen så när jag satt o läste själv då, »den ska var en plats där pedagoger och deltagare utformar verksamheten tillsammans och lär av varandra» den känns sådär också jättebra ... För jag UNDRAR? Om man går ut och tittar. För vad BETYDER det? Liksom utformar verksamheten tillsammans, där kan man ju ha inflytande över ... form kanske och innehåll och så ... eh, och då skapar man ju nån form av relevans för mig som deltagare om jag får vara med och påverka och det blir roligare för mig. Men då når man ju ÄNDÅ inte dom som man vill veta, men vad är relevant för dig DÄR UTE då? (Chef 2, Skola B)

Uttalandet framställer den redan aktiva kulturskoleelevens inflytande som något oproblematiserat positivt för eleven och också som (eventuellt) redan genomfört – fokus flyttas istället till bristande inflytande från dem som står utanför kulturskolan. Genom att ställa en retorisk fråga i andra person till barn och ungdomar som inte är kulturskoleelever och efterfråga deras åsikt, positionerar sig chefen som intresserad och utvecklingsbenägen. Barnen konstrueras som väldigt medvetna i sina önskemål om vad kulturskolan skulle kunna vara och deras eventuella

kulturskoledeltagande som avhängigt av kulturskolornas förmåga att tillgodose dessa önskemål.

När chef 3 nedan uttalade sig växade perspektivet mellan lärar- och elevperspektiv. Elevernas uppfattning påstås ha förändrat sig i riktning mot preferens för kortare kulturskolemedverkan:

Den klassiska kulturskoleeleven har ju varit att man tar upp en plats i kulturskolan under ganska LÅNG tid ... det har nånstans varit MÅLET. Att dom ska ha. Och det tror jag kanske ändrar sig lite granna. Att man kanske ser att man är kulturskoleelev under nån KORT period. (Chef 3, Skola B)

Uttalandet förmedlar bilden av en pågående förändringsprocess för att tillmötesgå barns förmodade önskan att ta del av kulturskolan mera kortsiktigt. Långsiktighet konstrueras däremot som lite omodernt.

I arbetsplanen på skola C (chef 4:s) nämns »hög genomströmning» som positivt genom att det ökar möjligheten för fler att ta del av kulturskolan. Hög genomströmning skulle kunna ses som ett tecken på att elever inte är nöjda med undervisningen och därför väljer att avsluta sitt deltagande. Att istället tala om hög genomströmning som något som gör det möjligt för fler att ta del av kulturskolan fungerar som ett sätt att få kortvarigt kulturskoledeltagande att framstå som positivt snarare än negativt.

Den progressiva pådrivaren

Cheferna positionerade sig som *Den progressiva pådrivaren* då de artikulerade att de gärna hade sett en något annorlunda kompetens eller inställning hos sina anställda lärare för att motsvara de krav på förändringar som cheferna uppfattat i omgivningen. Cheferna framställde det som att lärarna saknar vissa kompetenser och att denna brist hör samman med en rädsla för att vara i något främmande:

Chef 2: Det finns en osäkerhet. Finns det.

Intervjuare: Bland lärarna då?

Chef 2: Ja, ja. (Paus) Så det är ju nåt som vi bara behöver arbeta med. Eh, mer och mer, tänker jag.

Chef 3: Att jobba med dom här öppna verksamheterna, det är ju också en osäkerhet bland personalen, för det är ju en ny roll. Man är inte bekväm i. Och då är man lite rädd »vad händer nu och vad ska hända med det gamla» och så. (Skola B)

Genom att konstruera hindren som beroende av brist på mod hos läraren framstår hindren som irrationella snarare än rimliga. Lärarna konstrueras som onödigt reaktionära. Som kontrast positionerar sig cheferna som säkra och moderna och samtidigt förstående och överseende när det gäller lärarnas svårigheter. I chef 4:s retorik framstår lärarnas önskan om att ha kompetens motsvarande sin uppgift som direkt hindrande:

Intervjuare: Man kanske inte vågar, kasta dig ut liksom och testa saker då?

Chef 4: Det är PRECIS det jag menar. Vi kan inte TÄNKA ut hur allt ska bli! För vi VET för lite! Vi KAN för lite. Vi FÖRSTÅR för lite. Vi måste LÄRA OSS. Dom invändningarna får man ju HELA tiden i kulturskolan, att vi kan inte ta emot barn med funktionshinder. För vi VET för lite om funktionshinder, vi måste lära oss allt om funktionshinder. Och så är det såhär: Jaha, vet du hur många funktionshinder det finns? Vet du hur många år du måste sitta på skolbänken för att lära dig allt om funktionshinder? Och då kommer det att ha kommit 20 till! Du kommer ALDRIG att bli klar, då kan vi aldrig ta några elever! Nej, börja NU! (Skola C)

Chef 4 framställer lärarens hypotetiska fortbildningsprojekt som orimligt i ljuset av det ständigt växande antalet nya funktionshinder. Läraren konstrueras som onödigt ängslig medan chefen positionerar sig som driftig och handlingskraftig i förespråkandet av omedelbar undervisningsstart. Uttalandena ovan kan uppfattas som ifrågasättande eller, i lite mera välvillig tolkning, som pådrivande och uppmuntrande. Chef 4, liksom chef 2 och 3 ovan, framställde lärarna som reproducerande:

Alltså, den starkaste kraften som bestämmer hur det ser ut det är ju dom lärare och den historik vi har. För det är VÄLDIGT svårt att svänga om lärarnas kompetens. Man använder ju dom lärarnas kompetens som man har i rummet. Som man har anställt, liksom. Så det ska ju VÄLDIGT mycket till för att börja ändra med befintlig personal. (Chef 4, Skola C)

Utdraget ovan är svar på en fråga som benämnde ett antal faktorer som hypotetiskt betydelsefulla för kulturskolornas utformning. Trots att inte just lärarna nämndes i frågan så var det dem och den konserverande effekten av deras kompetens som chef 4 lyfte fram. Genom att det konstruerades som nästan omöjligt att förändra med befintlig personal framstår lärarna som konservativa och obenägna att utvecklas. Bilden av chefen som ansvarstagande och omdömesgill byggs vidare medan lärarna framställs som visserligen hängivna men ganska trångsinta och aningslösa:

För jag märker att lärarna är VÄLDIG lojala med sina elever! Och ser inte riktigt effekten av ... det får på verksamheten. Så när jag säger att det, att vi ska erbjuda spets, men det ska vi göra till dom elever som VERKLIGEN satsar! Som vi VERKLIGEN tror kan utgöra en spets. Då tycker ju dom att ALLA deras elever satsar och kan utgöra en spets. (Chef 4, Skola C)

Genom beskrivningen som gjorde gällande att lärarna överdriver sina elevers potential följer att de också (i chefens perspektiv) överdriver vilken undervisningstid respektive elev ska tilldelas. Chef 4 framställde det som svårt att vara lojal med lärarnas bedömningar när det gäller detta. I chef 4:s retorik i de tre uttalandena ovan förstärks budskapen av extremiseringar (Potter, 1996) som exempelvis ordvalen »aldrig», »alla», »väldigt» och »verkligen».

Uttalandena ovan uttrycker en viss förståelse för lärarna men kritiken överväger. Lärarna konstruerades som reproducerande medan cheferna som kontrast positionerade sig som *Progressiva pådrivare* i kraft av transparent och neutral överblick. Ett förgivet-tagande i denna positionering är också förnyelse som bättre än tradition.

Vän av långsiktigt lärande

Vid flera tillfällen i samtalen konstruerades barns långsiktiga och mera fördjupade kunskapsinhämtande i kulturskolan som ett förgivet-tagat ideal vilket kontrasterar talet som normaliserar kortsiktigt kulturskoledeltagande. *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren* framställer det som rimligt att tillmötesgå barns förmodade önskan om kortsiktigt kulturskoledeltagande medan *Vän av långsiktigt lärande* istället värnar

om möjligheten till långsiktigt fördjupat lärande. I uttalandet nedan talade chef 2 och 3 om dessa värden som viktiga att behålla då nya verksamhetsformer övervägs i kulturskolan:

Intervjuare: Men om man tänker nytt, finns det något av det gamla som ska va kvar och vad i så fall?

Chef 3: (Skrattar). Ja, men vår grundtradition, fortfarande så måste man ju finnas en kultur ... så vill man liksom LÄRA sig ett instrument och jobba, så ska, VILL man det så ska man få, få den möjligheten i kulturskolan.

Chef 2: Ja ...

Chef 3: ...och jag tror ju liksom att, framförallt instrument, det är ju, det är ju ett tioårsprojekt att lära sig ett instrument på riktigt och kontinuiteten är viktig så jag tänker att, det är inte så att vi ska slänga ut det gamla.

Chef 2: Nej, ABSOLUT inte! (Skola B)

Även chef 5 lyfte värdet av att satsa på fördjupat lärande.

Så kan man ju också vända på det och säga att vi skulle behöva ännu mer spets, för tittar man på musikhögskolor, tittar man på musiker och tittar man så idag i Sverige så går det ju åt ... kanske fel håll. Om man säger så, då ska vi kanske inte gå åt bredd-hållet? Då kanske vi BARA ska satsa på spetsen? (Skola D)

I uttalandet konstrueras breddsatsning som något som kontrasterar spets-satsning och något som påverkar utvecklingen av blivande musiker och musikhögskolestudenter negativt. *Vän av långsiktigt lärande* framställde det, med hjälp av retoriska frågor, som rimligt att satsa på spetsundervisning motiverat i ett värnande om återväxt av professionella musiker.

Vidare samtalade chef 2 och 3 om El Sistema-elevers² övning:

Chef 3: Och det har vi också pratat om att man kanske borde öppna upp övningsrum här för dom som vill komma och öva men det har ju inte blivit verkstad av det.

2 Undervisningen som chef 3 talar om här ingår i El Sistema, en undervisningsmodell med orkester- och körundervisning som har sociala mål och integration som vägledande i verksamheten (El Sistema Sverige, 2017).

Chef 2: Nej.

Chef 3: Det är sånt som vi pratar om.

Intervjuare: Um. Tror ni att det finns behov av det? Tror ni att det hade kommit barn?

Chef 3: (Paus) Jag tror att man får JOBBA på det ett tag. För det handlar ju också om att jobba in en kultur av att ÖVA. Nästan är vi ju kanske nästan rädda för att TALA OM att ska man komma nån vart så behöver man öva, att man ... har nästan gett upp INNAN. ... Eh, det får ju inte VA så att det blir ett A-lag och B-lag, ... Och det blir ju inte bra då heller om man ser då integration, om våra barn kommer och känner sig UNDERLÄGSNA! ... våga TALA om det som vi själva VET OM. Om man ska bli duktig på ett instrument så är det detta som krävs! (Skola B)

I uttalandet som rör förhållningsättet till El Sistema-elever konstrueras lärarna som rädda för att betona vikten av övning. Chef 3 beskriver ett utgångsläge där eleverna inte spontant övar tillräckligt mycket och där pedagogerna behöver jobba på att våga höja förväntningarna på dem. Chefen betonar elevers rätt att möta förväntningar på övning och möjlighet att bli duktiga. Hen talar om en uppgivenhet när det gäller att ställa krav på övning i El Sistema-verksamheten. Med hjälp av pronomenet »vi» positionerar sig chefen tillsammans med lärarna i rädslan att ställa krav/ha höga förväntningar på eleverna trots att vikten av övning absolut inte antas vara främmande för lärarna – tvärt om. Avhållsamheten från att förvänta sig övning förknippas i uttalandet med en uppgivenhet. Integration nämns som ett mål med undervisningen och att barnen istället för att känna sig integrerade riskerade att känna sig underlägsna som följd av undervisningens förhållandevis låga krav.

Implementeraren

Chef 2 och 3 framställde kommunens handlingsplan och den statliga kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) som mycket inflytelserika när det gäller utformningen av deras verksamhet.

Chef 3: Jag tänker att Monica Lindgrens avhandling har ju gjort mycket för kulturskolan i landet.

Intervjuare: Ja, utredningen?

Chef 3: Ja, utredningen. Som ändå har betonat social mötesplats och utbildning, och mer på barnens villkor och det tror jag att ALLA i landet jobbar VÄLDIGT MYCKET med nu. Och är i liksom en förändring. ...

Chef 2: Min bild är ju det också. ...

Intervjuare: Vad innebär det för förändringar då?

Chef 3: Vi har jobbat väldigt mycket med det där med inflytande och delaktighet. Och den här handlingsplanen ... jag vet inte om den kom till FÖR DET. Eller om det är separata spår. Men det HÄR är ju ett starkt styrdokument för Staden. (Tar fram kommunens handlingsplan för kulturskolan.) (Skola B)

På frågan om vilka delar i den kommunala handlingsplanen de ser som särskilt viktiga svarade chef 2 »Allt!» vilket gör att cheferna framstod som redo att relativt okritiskt implementera den. Vägledande begrepp som lyfts i såväl handlingsplanen som i den muntliga interaktionen är jämlikhet, tillgänglighet samt elevernas inflytande och delaktighet. Utvecklingspengar som kan sökas i kommunen villkoras, enligt chef 2, till att arbetet kan knytas till dessa vägledande ideal. Eftersom kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) nämns i handlingsplanen kan skola B:s chefer ses som *Implementerare* av båda dokumenten samtidigt. De lyfte fram hur de arbetade intensivt med skrivningarna i dessa dokument och sa sig ha uppfattningen att alla i landet gör likadant. Rimligheten i att arbeta med inflytande och delaktighet förstärktes genom framställning av nationell konsensus (Potter, 1996) kring dessa ideal.

I sitt eget agerande och talet om dokumenten positionerade sig chef 2 och 3 som *Implementerare* av policy. De framställde det som självklart och naturligt att agera i samklang med dokumenten som angav ramarna för hur de i sin tur kunde styra utvecklingsarbetet på sin arbetsplats.

Ifrågasättaren

När det gäller chefernas positionerande i relation till lokalpolitiker och kommunalpolitiska mål så visade sig en ambivalens och ibland direkt motstånd. Chef 5 berättar att det politiska målet att kulturskolan ska nå

fler elever var aktuellt oavsett partifärg i kommunens styrning och chef 1 berättade om att målen om att nå fler elever i hans kommun varit de samma sedan lång tid tillbaka:

Det är så här, kommunfullmäktiges mål för Stadens kommun, Kulturskolan då, dom har vart jättelänge. Jag kommer inte ihåg men säg tio femton år (skrattar).

»Andelen barn och unga som deltar i undervisningen i Kulturskolans regi ska årligen öka» Och det går ju inte förstås. (Chef 1, Skola A)

Chef 1 framställde målet att årligen öka antalet deltagare i kulturskolan som omöjligt att uppnå. Talet om att målet funnits jättelänge och skrattet bidrar till att målet framstår som absurt. Fyra av fem chefer påtalade en upplevd brist på goda dialoger med lokalpolitiker. En direkt god dialog rapporterades bara förekomma i den riktigt lilla orten som chef 1 hade chefsfarenhet från förutom den nuvarande orten. Kulturskolecheferna konstruerade i flera fall lokalpolitikerna som relativt okunniga och ointresserade av kulturskolan:

Jag var tvungen och fråga den, för jag har aldrig mött den politikern, för jag var tvungen och fråga honom, »Vad känner DU till om kulturskolan» och han visste ju INGENTING. Och det kanske säger en del. (Chef 2, Skola B)

I uttalandet refererar chef 2 en egenupplevd dialog vilket levandegör och bidrar till utsagens trovärdighet. Kommunalpolitiska mål beskrevs ofta som luddiga, slentrianmässiga och ibland till och med omöjliga att realisera:

Chef 5: Men det kostar ju nånting om man ska göra nåt annat.

Intervjuare: Tycker du att det ... blir några dilemman där?

Chef 5: Alltså, jag kan tycka ... nej, men jag kan tycka att kulturskolans uppdrag idag ... är väldigt stort och väldigt svårt att leva upp till, utifrån det man har. Du ska minska kön, du ska nå fler, du ska nå nya grupper, du ska ta bort kön. (Skola D)

Chef 5 positionerade sig som *Ifrågasättare* genom att lyfta fram det som motsägelsefullt att förväntas ta bort köerna till kulturskolans kurser samtidigt som insatser ska göras för att intressera nya grupper och barn för kulturskolan och därigenom fylla på i köerna. Genom att dessa mål

nämndes i tät följd belyses de som oförenliga. Chef 1:s lättsamma förhållningssätt och chef 5:s framställning av motsägelser kan i foucaultianskt perspektiv ses som exempel på motståndshandlingar (Ball, 2012, 2015).

Kameleonten

I positioneringen *Kameleonten* talade cheferna om löst hållna uppdrag vars själva förverkligande de kunde påverka i hög grad. Efter att chef 1 läst ur de politiska målen för kulturskolan vilka handlade om vikten av att nå barn oavsett bakgrund, funktionsnedsättning och etnisk tillhörighet sa hen: »Och dom målen har varit väldigt, väldigt, väldigt länge. Och så är det ju alltid så, det styr ju på nåt sätt. Men det styr inte EXAKT vad (Chef 1, Skola A)».

Chef 5 klargjorde hur löst hållna mål kunde betraktas som yttre ram med stort svängrum genom att formulera det: »Vadet, det är ju ett uppdrag, men huret kan jag ändå påverka». Chef 5 förklarade hur bredd kan höra samman med spets:

... ska vi kunna möta många på många olika sätt så får vi nog bredda oss. Men det är inget som säger att man inte kan ha spetsen kvar ändå! ... det kanske kan va ... bra också att få in så många för då hittar du kanske fler talanger! (Chef 5, Skola D)

Chef 3 framhöll vikten av att förnya men även »värna om och förvalta», att »bredda snarare än att ta bort» något. Chef 4 sammanfattade *Kameleontens* strävan efter ett både-ock-förhållningssätt så här: »Så jag tror att man behöver vara rörlig och stabil, bred och spetsig! (Chef 4, Skola C)»

Chef 4 positionerade sig som kreativ och med stort inflytande över verksamhetens förverkligande. Hen positionerade sig som *Kameleont* genom strävan efter en allsidig verksamhet.

Lokala variationer – i vilken grad?

De fem chefernas sätt att positionera sig – tolka, påverka och förverkliga sina uppdrag – uppvisade såväl likheter som skillnader. Kan dessa

skillnader i chefernas positioneringar härledas från ekonomiska förutsättningar, skillnader mellan kommuners demografi och graden av kontakt med kommunpolitiker? Flera chefer lyfte fram hur skilda förutsättningar sammankopplades med skillnader mellan stads- och landsortskommuner.

Men det kan ju ... du tänker glesbygdskommunerna har ju ANDRA förutsättningar där. Där är det nästan tvärtom, att det blir svårt för eleverna som liksom två mil till TA SIG. //...// Därför är det viktigt att kulturskolan kommer ut på skoltid. (Chef 3, Skola B)

Chef 1 menade sig ha möjlighet att jämföra två olika kommuner eftersom hen nyligen bytt arbetsplats. I uttalandet framhåller chefen att olika kommuner innebär skilda möjligheter när det gäller att hitta kompetent personal:

Hm, nu har jag möjlighet att jämföra två: det är JÄTTESVÅRT i Norrbottens inland att få sökande till tjänster. Det är nästan omöjligt. Och här är det ju förstås ABSOLUT INTE så. Ja, det är jätteskillnad, jätteskillnad ... (Chef 1, Skola A och E)

Utifrån dessa uttalanden kan det anses rimligt att anta att ett antal faktorer påverkar hur en kulturskolechefs policyprocess gestaltar sig. Lokala variationer i kommunens storlek, andra demografiska förhållanden som exempelvis förortsmiljö jämfört med landsbygd, tillgängliga ekonomiska och lokalmässiga resurser och möjlighet till dialog med lokalpolitiker kan ses som exempel på sådana faktorer. Möjligheten att ta del av kulturskolans verksamhet under skoltid framhålls som ett sätt att nå ut till fler grupper av elever och framställs som mer angelägen i glesbygdskommuner än i större städer. Chef 1 framhåller kompetensförsörjningen som betydligt svårare i Norrbottens inland än i en större stad vilket belyser skilda förutsättningar för verksamheterna.

Sammanfattning av positioneringarna

Alla chefer i materialet positionerade sig vid något eller flera tillfällen som *Omvärldsspanare*. Den politiska målsättningen att kulturskolan ska nå fler barn föreföll förekomma i alla undersökta kommuner liksom aktivt

utvecklingsarbete som syftar till att nå nya grupper av barn. Övriga positioneringar i studien intogs i varierande grad av de olika cheferna i olika skeenden i intervjuerna.

I positioneringen *Omvärldsspanaren* framstår chefen som förändringsbenägen och medveten om samtid och omvärld. *Omvärldsspanaren* harmonierar väl med *Den progressiva pådrivaren* som konstruerar lärarna som rädda för nya och främmande arbetssätt och obenäga att utveckla andra undervisningsformer än enskild undervisning medan cheferna framstår som neutrala och framåtblickande.



Figur 1. Samstämmighet mellan *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren*.

Positionen *Vän av långsiktigt lärande* kännetecknas av ett uttalat värnande om elevers långsiktiga lärande och möjlighet till fördjupat kunskande. Mellan positioneringen *Vän av långsiktigt lärande* och *Den progressiva pådrivaren* finns en motsättning då *Den progressiva pådrivaren* betonar elevinflytande och snabba lösningar medan *Vän av långsiktigt lärande* värnar om tradition och långsiktighet.



Figur 2. Motsättning mellan *Vän av långsiktigt lärande* och *Den progressiva pådrivaren*.

Implementeraren och *Ifrågasättaren* relaterar till den politiska nivån på två skilda sätt. *Implementeraren* uttrycker en självklarhet när det gäller sitt uppdrag att förverkliga politiska mål. *Ifrågasättaren*, å andra sidan, kännetecknas av övervägd och måttfull kritik gentemot lokalpolitiker som i sin tur framställs som relativt okunniga och svårtillgängliga. *Ifrågasättaren* konstruerar lokalpolitiska mål som orealistiska i relation till tilldelade resurser.



Figur 3. Motsättning mellan *Implementeraren* och *Ifrågasättaren*.

Genom det sätt *Ifrågasättaren* värnar om resurser för verksamhet kan positionen ses som allierad med *Vän av långsiktigt lärande*.



Figur 4. Samstämmighet mellan *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren*.

Kameleonten söker en integrerad position som strävar efter att hantera ett mångskiftande institutionellt landskap. På så sätt harmonierar *Kameleonten* med såväl *Implementeraren*, *Omvärldsspanaren*, *Den progressiva pådrivaren* som *Vän av långsiktigt lärande*.



Figur 5. Samstämmighet mellan *Kameleonten* och flera av de andra positioneringarna.

Kameleontens potential att integrera alla positioneringarna förutom *Ifrågasättaren* kan framstå som mera fördelaktigt än övriga positioneringar. En risk med positioneringen som *Kameleont* kan emellertid vara en otydlighet förknippad med förespråkandet av flera olika inriktningar på verksamheten samtidigt.

Diskussion

Genom att analysera kulturskolechefers positioneringar och sätt att tala om villkor för sin verksamhet och dess intressenter har gemensamma förgivettagna grundantaganden och lokala variationer kunnat urskiljas. Liksom i Balls och kollegors (2012) studie uppvisade chefspositioneringarna i föreliggande studie såväl likheter som skillnader sinsemellan.

Gemensamma grundantaganden kommer till uttryck i *Omvärldsspanaren* som utifrån samhällsförändringar betonar vikten av att nå fler

barn ur underrepresenterade grupper. Enhetligheten i chefernas sätt att konstruera det som förgivettaget fördelaktigt och normaliserat att bredda verksamheten kan liknas vid hur Røvik (2000, 2008) beskriver institutioners tendens att likriktas genom att man anpassar sig efter trender i den institutionella omgivningen.

Resultatet illustrerar hur cheferna slits mellan lojalitet med lokalpolitiska mål i positioneringarna som *Implementerare* och *Kameleont*, å ena sidan, och värnande om lärande och rimliga förutsättningar att utföra uppdraget i positioneringarna *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* å den andra. Positioneringarna *Ifrågasättaren* och *Implementeraren* kan förslagsvis relateras till varandra på så sätt att det kan ses som lättare att positionera sig som *Implementerare* så länge de ekonomiska förutsättningarna att förverkliga målen bedöms som rimliga. Resultatet tyder på att bristande dialoger med lokalpolitiker och bristande resurser för uppdraget att nå fler barn kan leda till att chefen positionerar sig som *Ifrågasättare*.

I relation till lärarna, som cheferna såg som helt avgörande för vilket slags verksamhet som realiserades, intog cheferna en visserligen uppskattande men även ifrågasättande och pådrivande position. Chefernas ifrågasättande av lärarnas kompetensprofiler föreföll något motsägelsefullt. Cheferna framställde lärarna som relativt dåligt rustade att hantera nya främmande (undervisnings-)situationer men också som rädda för att hävda väletablerade pedagogiska principer som vikten av övning. *Den progressiva pådrivaren* normaliserar kortsiktigt kulturskoledeltagande och uppmuntrar lärarna att förnya sig och överge (alltför) traditionella undervisningsprinciper. I positionen *Vän av långsiktigt lärande* värdesätter chefen däremot traditionella undervisningsprinciper som långsiktighet och värnande av övning³. Chefens uppmaning till lärarna att dels verka för breddat deltagande och dels förmedla samma höga förväntningar på alla elever skulle kunna innebära avsevärda utmaningar då de ska realiseras i undervisningspraktiken. Berge och kollegor (2019, s. 11) använder metaforen om kulturskolefältet som ett »fält i spagat». För lärarna kan

3 En möjlig förklaring till lärarnas låga förväntningar på elevers övande i El Sistema-kontexten kan höra samman med att El Sistema betraktas som ett socialt integrationsprojekt.

det vara en utmaning att hantera förväntningar på att, å ena sidan, arbeta med att nå och behålla nya grupper av elever och å andra sidan förmedla höga förväntningar på dem – det skulle kunna innebära en övertänjning i spagatpositionen, för att återigen använda spagatmetaforen.

Eleverna konstrueras också på motsägelsefulla sätt i chefernas tal – som att de efterfrågar nya kortsiktiga undervisningsmodeller men också undervisning som ger fördjupat kunnande. I studien föreföll strävan att nå fler barn få konsekvensen att kulturskolan förändras i riktning mot att erbjuda korta kurser i grupp med förhållandevis låga förväntningar på eleverna. Om barn erbjuds en variation av kurs typer och ämnen kan det ses som rimligt att anta att fler barn hittar till och känner sig inkluderade i verksamheten. Det kan emellertid ses som problematiskt om vissa barn uteslutande erbjuds riktade insatser med kortare kurser med lägre förväntningar medan andra erbjuds ett långsiktigt fördjupat lärande.

Chefernas positioner i denna studie kan relateras till spänningsfälten mellan diskurser som talar om att nå alla barn alternativt ett fåtal barns möjlighet att fördjupa sig, managementdiskursen kontra management för lärande (Di Lorenzo Tillborg, 2017), bredd eller spets (Björk et al., 2018; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018; Olsson, 1994) och kulturskolan som skola kontra fritidssysselsättning (Berge et al., 2019; Di Lorenzo Tillborg, 2017; Jordhus-Lier, 2018; Statens kulturråd, 2019). *Omvärldsspanarens* och *Den progressiva pådrivarens* fokus på att förespråka nya undervisningsmetoder för att nå nya grupper av barn kan associeras med diskurserna om kulturskolan som en bred fritidssysselsättning som strävar efter att nå så många barn som möjligt. Genom att *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* värnar om långsiktigt fördjupat lärande och tillräckliga resurser för att kunna erbjuda detta kan de positionerna associeras med diskurser om management för lärande och kulturskolan som skola som erbjuder fördjupad (spets)utbildning för ett mindre antal barn. *Implementeraren* och *Kameleonten* framstår som mera neutrala eller flexibla i relation till de diskursiva striderna men *Implementeraren* representerar managementdiskursen genom lojaliteten med kommunpolitiska mål. *Kameleonten* skulle kunna förknippas med Jordhus-Liers (2018) sätt att förespråka en mångfald byggd på olika lärares kompletterande kompetenser.

När det gäller styrdokument för den svenska kulturskolan kan det ses som ett resultat att cheferna i studien, i den mån de överhuvudtaget hänvisar till styrdokument, hänvisade till vitt skilda dokument. Lokala dokument, framtagna lokalpolitiskt eller på respektive kulturskola, framstår som mest inflytelserika även om Kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) också nämndes. Chefernas sätt att positionera sig i policyprocessen framstår, i avsaknad av gemensamma styrdokument, därför som utslagsgivande för hur politiska mål om breddat deltagande hanteras i kulturskolorna. Baserat i att styrdokument skulle kunna legitimera skilda inriktningar på verksamheten kan chefernas ledarskap antas bibehålla mycket av sin betydelse oavsett om nationell läroplan realiserar i framtiden eller ej.

Slutsatser

På en generell nivå kan sägas att kulturskolecheferna verkar i en institutionell omgivning där många faktorer påverkar hur deras verksamhet formas – till exempel kontakter med politiker, barn och ungdomar i och utanför verksamheten och anställda lärare samt andra kulturskolechefer. Berge och kollegor (2019, s. 144) framställer den ideala kulturskolechefen som en flexibel och lösningsinriktad »eldsjäl» som i god dialog med lokalpolitiker ser möjligheter för kulturskolan anpassat efter lokala förutsättningar. I föreliggande studie föreföll dialoger med politiker ofta otillfredsställande liksom ibland även ekonomiska förutsättningar. Dessa faktorer liksom andra kontextuella variationer gav upphov till olika slags positioneringar även om alla chefer talade om vikten av att verka för breddat deltagande. En bidragande orsak till chefernas generösa utvecklande av temat om breddat deltagande kan emellertid spåras till att utgångspunkten för intervjuerna var just en problematisering av snedrepresentation av elever i kulturskolan.

När det gäller implikationer för kulturskolechefers ledarskap så handlar de främst om reflektioner över hur de olika positioneringarna kan nyttjas. Utifrån möjliga effekter kan chefer i sitt ledarskap till exempel överväga om *Den progressiva pådrivaren* och *Vän av långsiktigt lärande* kan kombineras utan avkall på trovärdighet i relation till elever och

lärare. En annan avvägning kan handla om ifall det kan ses som konstruktivt att positionera sig som *Kameleont/Implementerare* eller om det kan ses som mer adekvat i vissa situationer att positionera sig som *Ifrågasättare*. Positioneringarna som *Omvärldsspanare* och *Progressiv pådrivare* är specifikt inriktade på att bredda deltagandet i kulturskolan medan *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* värnar om att deltagandet inte urholkas avseende (alla) elevers möjligheter till långsiktigt och fördjupat lärande. Som belyses med begreppet »breddfördjupning» (Stabell & Jordhus-Lier, 2017) behöver, åtminstone inte i teorin, ett fokus på breddat deltagande innebära sänkning av kulturskolornas ambitioner när det gäller att möjliggöra fördjupning.

Referenser

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10–17.
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306–313.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary school*. Routledge.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant, Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport nr. 489). Telemarksforskning, NTNU.
- Björk, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., ... Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10–37.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *The Finnish Journal of Music Education*, 1(20), 59–76.
- Dons, C. F. (2015). Allmenndanning som talentutvikling. Ledelse och skolens dannelsesgrunnlag. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 242–248). Cappelen Damm Akademisk.

- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som »mangfold og fordypning» Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- El Sistema Sverige. (2017). Hämtat 31 mars. <http://www.elsistema.se>
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). The conditions for establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713–728. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.620754>
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* [Doktorsavhandling, Malmö Musikhögskola].
- Jeppsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Johansen, G. (2018). *Musikktalent i grunnskolen – en forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen. Sluttrapport (Vol. 2)* (NMH-publikasjoner 2018:2). Centre for Educational Research in Music, Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorsavhandling, Norges Musikkhøgskole].
- Karlsen, S. (2017). Policy, access, and multicultural (music) education. I P. Schmidt & R. Cowell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 221–230). Oxford University Press.
- Myndigheten för kulturanalys. (2019). *Kulturanalys 2019. En lägesbedömning i relation till de kulturpolitiska målen* (Rapport 2019:1). Myndigheten för kulturanalys.
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. <http://www.kulturskoleradet.no>
- Oddane, T. & Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifiolinist til TrondheimSolist. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 163–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Olsson, B. I. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumental- undervisning på låg- och mellanstadiet. Del 1*. Musikhögskolan, Göteborgs Universitet.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Sage.
- Prop. 2009/10:3. *Tid för kultur*. (2009). <http://www.regeringen.se/49bb92/contentassets/5afd813ffae94dae91e9db0f8725c3b6/tid-for-kultur-prop.-2009103>

- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33–43. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Røvik, K. A. (2000). *Moderna organisationer: Trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Liber.
- Røvik, K. A. (2008). *Managementsamhället: Trender och idéer på 2000-talet*. Liber.
- SOU 2016: 69. *Betänkande av kulturskoleutredningen Stockholm 2016. En inkluderande kulturskola på egen grund*. Wolter Kluwer. <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>.
- Stabell, E. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Statens kulturråd. (2019). *Kulturskola i rörelse*.
- Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola-Sheppard, L. (2017). Social innovations in music education: Creating institutional resilience for increasing social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3), 129–147. <https://doi.org/10.22176/act16.3.129>