



# Legitimeringer av kulturskolen i den offentlige politikken

Rut Jorunn Rønning

*PhD stipendiat ved Norges musikkhøgskole/Norwegian Academy of Music*

[rut.j.ronning@nmh.no](mailto:rut.j.ronning@nmh.no)

 <https://orcid.org/0009-0000-8208-1286>

Sigrid Røyseng

*Professor ved Norges musikkhøgskole/Norwegian Academy of Music og Professor II ved Handelshøyskolen BI/The*

*Norwegian Business School,*

[sigrid.royseng@nmh.no](mailto:sigrid.royseng@nmh.no)

 <https://orcid.org/0000-0001-7767-6840>

## Sammendrag

Mye av den tidligere forskningen om kulturskolen i Norge har konkludert med at den ikke når målet om å være bredt tilgjengelig. Slik har forskningen bidratt til å problematisere kulturskolens legitimitet. I denne artikkelen gjør vi legitimitet til hovedtema og spør hvordan kulturskolen legitimeres i den offentlige politikken. Nærmere bestemt stiller vi følgende forskningsspørsmål: Hvilke legitimeringer gjør seg gjeldende i den offentlige politikken overfor kulturskolen? Og om flere typer legitimeringer gjør seg gjeldende samtidig, hvordan kan vi forstå forholdet mellom dem? Som analytisk rammeverk anvender vi det franske pragmatiske perspektivet slik det er utviklet av Boltanski og Thévenot. Vi ser nærmere på hvilke argumenter som brukes i den offentlige politikken for å rettferdiggjøre kulturskolens kjerneoppgaver knyttet til kunst og kunnskap. Empirisk baserer artikkelen seg på analyse av de to sentrale offentlige dokumentene i den offentlige politikken legitimering av kulturskolen. Det gjelder overordnet del fra rammeplanen for kulturskolen som er vedtatt av mange kommuner, og det gjelder kapitlet om kulturskolen fra stortingsmeldingen om barne- og ungdomskultur. Analysen viser at både den artistiske, kollektive og prosjektorientert verdiordenen gjør seg gjeldende. Slik viser artikkelen at kulturskolen legitimeres på flere og motstridende måter samtidig, men at de motstridende legitimeringene langt på vei er filtret sammen og glattet over i den offentlige politikken.

## Nøkkelord

Legitimeringer, kulturskole, kunst og kunnskap, verdiordener, offentlig politikk

## Abstract

Much of the previous research about the Schools of Music and Performing Arts (SMPA) in Norway has concluded that the aim to be accessible has not been reached. In this respect, the research contributes to question the legitimacy of the SMPA. This article focuses on legitimacy as a central issue and asks how the SMPA is legitimized within public policy.

More specifically, we ask the following research question: Which legitimizations are used by public policy towards the SMPA? And if several legitimizations are used simultaneously, in what ways can we understand the relation between them? We use the French pragmatic perspective developed by Boltanski and Thévenot as an analytic framework. We delve into which arguments public policy uses to justify the main tasks of the SMPA regarding arts and knowledge. The article is empirically based on the analysis of two documents, which are to be considered central in the legitimization of the SMPA by public policy. The documents are the general part of the extracurricular framework for the SMPA and the chapter about the SMPA in a White paper about culture for children and youth. The analysis shows that the artistic/inspirational, civic, and projective orders of worth are the most prominent in that manner, the article shows that the SMPA is legitimized in multiple and contradictory ways but that the conflicting legitimizations are entangled and smoothed over in public policy.

## Keywords

Legitimization, schools of music and performing arts, arts and knowledge, orders of worth, public policy

## Innledning

Den kommunale kulturskolen i Norge er en kompleks institusjon. På den ene siden er den en kulturinstitusjon som tilbyr fag innen kunstrområder som musikk, dans, teater, litteratur og visuell kunst. Dette gjelder både tradisjonelle uttrykk og nyere trender som digitale uttrykk på tvers av kunstrområder. På den andre siden er kulturskolen en opplærings- og kompetanseinstitusjon som forvalter, utvikler og formidler kunnskap. Kulturskolen er på denne måten både en kunstinstitusjon og en kunnskapsinstitusjon. I tillegg skal kulturskolen ha variert tilbud som kan utvikle både talent og bredde. Den skal legge grunnlaget for morgendagens kunstnere og samtidig sørge for at alle kan delta i et kulturskoletilbud. Dette har blitt omtalt som at kulturskolen står i en spagat mellom motsetningsfylte mål for og forståelser av skoleslagets aktiviteter (Berge et al. 2019).

I et nordisk perspektiv utpreger kulturskolen i Norge seg ved at den er lovpålagt, mens det i Danmark finnes en lovforskrift om at alle kommuner skal ha et musikkskoletilbud (Boeskov 2023). I Sverige finnes ingen slik lov, men skoleslaget finnes i storparten av svenske kommuner (Lindgren et al. 2024). Finland har ulike modeller for opplæring i kunstuttrykk, gjennom musikk institutter, kulturskoler og kunsts skoler (Østern 2017). På Island er det kommunale musikk skoler og noen kulturskoler som står for et offentlig opplæringstilbud innen kunstfag. Felles for de nordiske variantene er at det er et frivillig opplæringstilbud. I tillegg til at den norske kulturskolen utmerker seg ved å være lovpålagt, er et annet særpreg at den i stor grad forholder seg til føringer fra en nasjonal rammeplan som vedtas lokalt i den enkelte kommune. Foreliggende forskning om kulturskolen har særlig problematisert de demokratiske aspektene ved den norske kulturskolen. Forskningen konkluderer med at kulturskolen ikke når målsetningen om å sørge for at alle kan delta (Berge et al. 2019). Det pekes blant annet på at det er lav representasjon av barn fra fattige familier (Gustavsen & Hjelmbrekke 2009). Forskning fra andre nordiske land peker for øvrig også på at kulturskolen har problemer med å sørge for tilgjengelighet for alle (Boeskov 2023; Tillborg 2021; Jeppsson 2020; Jeppsson & Lindgren 2018; Väkevä et al. 2017; Rønningen et al. 2019, 2023).

Mye av den tidligere forskningen om kulturskolen i Norge har hatt fokus på demokrati som representasjon, altså på hvem og hva som inkluderes og ekskluderes i kulturskolens innhold og aktiviteter. Dette har i stor grad blitt undersøkt med utgangspunkt i perspektiver som legger vekt på å avsløre hvordan mektige strukturer (Bourdieu 2002; Foucault 2018) skaper problemer for å realisere kulturskolens demokratiske mål (Ellefsen & Karlsen 2020; Jordhus-Lier, Nielsen & Karlsen 2021; Karlsen et al. 2023). Dette er viktige spørsmål og perspektiver på kulturskolen. Forskningen har på denne måten bidratt til å problematisere kulturskolens legitimitet. I denne artikkelen gjør vi spørsmålet om legitimitet til hovedtema og spør litt mer åpent hvordan kulturskolen legitimeres i den offentlige politikken. Angelo et al. (2023) har nylig pekt på at kulturskolen mottar få styringssignaler sammenlignet med andre deler av utdanningssystemet. Det betyr imidlertid ikke at det ikke finnes forventninger til hvordan kommunene skal forvalte sin rolle som skoleeier, til kulturskolene om hvorfor de er til, hva de skal være og hvordan de skal arbeide, men at disse forventningene framkommer på andre måter. Det kan for eksempel handle om på hvilke måter kulturskolen legitimeres. I denne artikkelen stiller vi derfor følgende forskningsspørsmål: Hvilke legitimeringer gjør seg gjeldende i den offentlige politikken overfor kulturskolen? Og om flere typer legitimeringer gjør seg gjeldende samtidig, hvordan kan vi forstå forholdet mellom dem?

Legitimering har fått økt oppmerksomhet både blant kulturlivets aktører og i kulturpolitikkforskningen det siste tiåret (Kann-Rasmussen 2016; Larsen 2019, 2016). Kulturlivets aktører ser i økende grad ut til å måtte arbeide med sin legitimitet og formulere eksplisitt hva som rettfærdiggjør finansiering over offentlige budsjetter. Internasjonalt har flere forskere

pekt på at kulturpolitikken vektlegger den instrumentelle betydningen av kultur, og at kulturorganisasjoner må framheve ulike ytre, og særlig økonomiske effekter, av sin virksomhet (Belfiore 2022; Hadley & Gray 2017). I den nordiske kulturpolitikkforskningen kan den økte interessen for legitimering knyttes til det som har blitt omtalt som den nye kultursosiologien (Larsen 2016, 2019). Denne artikkelen plasserer seg innenfor denne forskningsinteressen og tar i bruk Boltanski og Thèvenots teoretiske rammeverk for å analysere legitimeringen av den norske kulturskolen. Et sentralt poeng i deres teori er at aktører kan ta i bruk ulike typer legitimeringer og dermed gi ulikt innhold til et fenomen eller en situasjon. Dette teoretiske rammeverket er også anvendt innen annen forskning relatert til kulturfeltet og kulturpolitikken (Fürst & Nylander 2022; Haugsevje 2022; Kann-Rasmussen 2016; Kleppe 2018b).

I denne artikkelen analyserer vi to offentlige dokumenter om kulturskolen som er sentrale i den offentlige politikken legitimering av skoleslaget. Det gjelder overordnet del fra rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd 2016) som er vedtatt av mange kommuner, og det gjelder kapitlet om kulturskolen fra stortingsmeldingen om barne- og ungdomskultur (Kulturdepartementet 2021). Vi analyserer de to dokumentene med utgangspunkt i Boltanski og Thèvenots perspektiv på legitimering. Det betyr at vi vil se nærmere på hvordan kulturskolen rettferdiggjøres med appell til en eller flere verdiordener (Boltanski & Thèvenot 1999, 2000, 2006). Artikkelen viser at kulturskolen legitimeres på flere og motstridende måter samtidig, men at de motstridende legitimeringene langt på vei er filtret sammen og glattet over i den offentlige politikken.

## **Kulturskolen som kulturpolitisk forskningsobjekt – hva vet vi?**

Mye av den foreliggende forskningen fokuserer på og problematiserer at kulturskolen ikke er så demokratisk og inkluderende som den har som mål å være. Slik skriver forskningen om kulturskolen seg inn i et av kulturpolitikken hovedtemaer. Demokratisering kan sees som en av de mest sentrale legitimeringene i kulturpolitikken. Siden offentlige myndigheter tok et særskilt ansvar for kulturområdet, og særlig fra etterkrigstida, har demokratisering av kulturen vært et overordnet mål i kulturpolitikken (Dahl & Helseth 2006; Mangset & Hylland 2017; Mangset 2012). Det har imidlertid vært utfordrende å realisere den demokratiske målsetningen. Særlig har det vist seg vanskelig å motvirke sosiale skjevheter i befolkningens kulturelle deltakelse. Mangset har hevdet at dette kan ha svekket kulturpolitikken legitimitet (Mangset 2012, 2020).

I takt med at demokratiseringsproblemer i kulturpolitikken har blitt kjent og erkjent, har forståelsen av demokrati og strategiene for å oppnå det endret seg. Ikke minst innebærer uttrykkene «demokratisering av kulturen» og «kulturelt demokrati» ulike strategier for å gjøre kultur tilgjengelig for befolkningen. Den første handler om å spre «den gode kulturen» ut til alle, og den andre om å ta utgangspunkt i befolkningens kulturelle aktivitet i bredere forstand. Som Henningsen har påpekt, kjennetegnes imidlertid ikke kulturpolitikken utvikling av at nye ideer og strategier erstatter de gamle, men at nye har lagt seg som sediment oppå de foregående (Henningsen 2015). Dette kan ha som konsekvens at flere typer legitimeringer gjør seg gjeldende samtidig.

Foreliggende forskning på kulturskolen har altså i stor grad fokusert på skoleslagets demokratiske rolle. Demokrati har særlig blitt forstått i lys av hvor bred deltakelse det er i kulturskolen med tanke på elevenes sosio-økonomiske bakgrunn og på hvordan kulturskolen dekker bredden av kulturuttrykk og kulturelle forutsetninger som kjennetegner befolkningen og (potensielle) brukere. Gustavsens og Hjelmbrekkes (2009) har vist at størrelsen på

elevavgiften har bidratt til å ekskludere barn fra å være elever i kulturskolen. Dette gjelder særlig for fattigdomsutsatte barn og unge.

Nyere forskning på kulturskolen i skandinavisk sammenheng har også fokusert på inkludering og ekskludering i kulturskolen. Rønningen et al. (2023:7) legger særlig vekt på at de fleste kommuner i de skandinaviske landene har tilbud om «opplæring og opplevelser i og gjennom kunst- og kulturfag» gjennom musikk- og kulturskoler, men at elevene i stor grad representerer ressurssterke og velutdannede befolkningsgrupper.

Jordhus-Lier (2023) drøfter inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i lys av en sentralisert eller desentralisert kulturskole. Karlsen et al. (2023) påpeker at norske kulturskoler gjør en stor innsats for å øke sin betydning lokalt samt å utvikle forskjellige strategier for inkludering. Resultatet er likevel at kulturskolen kun når fram til et begrenset antall barn og unge. Spørsmålet om inkludering og ekskludering har også blitt belyst gjennom analyser av kulturskolenes tilbud, for eksempel i form av hvilke musikksjangre som tilbys (Jordhus-Lier et al. 2021). Som vi har sett, fokuserer mange av forskningsbidragene på sosial klasse, men i undersøkelser av tilbudets innhold har også geografiske aspekter ved kulturskolens tilbud blitt belyst. Jordhus-Lier et al. (2021) peker også på at størrelsen og beliggenheten til kommunen kan være avgjørende, og at regional, lokal og individuell kulturmusikalsk identitet kan påvirke inkludering og ekskludering. Inkluderings- og ekskluderingsprosesser i kulturskolen har også av Jordhus-Lier (2018) blitt belyst gjennom analyser av hva som kjennetegner lærernes subjektposisjoner og profesjonsidentitet.

Foreliggende forskning reiser altså store spørsmål om kulturskolens legitimitet i lys av kulturpolitikkenes mål om demokratisering. Mindre oppmerksomhet har vært viet legitimeringene av kulturskolen i seg selv og hvordan disse gir mening til kulturskolen.

## Legitimering gjennom appell til ulike verdiordener

For å analysere hvordan den offentlige politikken legitimerer kulturskolen vil vi ta i bruk det franske pragmatiske perspektivet (videre kalt pragmatisk sosiologi). Den pragmatiske sosiologien vektlegger aktørers evne til å bruke sin refleksive og kritiske dømmekraft og er opptatt av hvordan aktører i gitte situasjoner har kapasitet til å begrunne og kritisere ulike måter å se saker på. Aktører kan i denne sammenhengen både være individer, organisasjoner og offentlige instanser som rettferdiggjør handlinger gjennom argumentasjon (Andersen 2017; Boltanski & Thévenot 2006, 1999).

Pragmatisk sosiologi er opptatt av hvordan aktører utøver kritikk og forhandler seg fram til enighet med andre aktører i bestemte situasjoner. For å fange dette har Boltanski og Thévenot (2006) utviklet et sett av verdiordener som aktører har tilgang på når de skal argumentere for noe. Verdiordenene representerer således et repertoar av ulike måter man kan rettferdiggjøre og argumentere for ulike synspunkter på med appell til at det er til alles beste, «the common good». Det dreier seg om den artistiske verdiordenen, den domestiske verdiordenen, opinionsordenen, den kollektive verdiordenen, markedets verdiordenen og den industrielle verdiordenen (Andersen 2017; Haugsevje 2022; Larsen 2019). I årenes løp har flere verdiordener etablert seg, og den prosjektorienterte verdiordenen og den grønne verdiordenen har blitt begrepsfestet (Andersen 2017; Boltanski, Chiapello & Elliott 2018; Haugsevje 2022). Her skal vi særlig fokusere på den artistiske, den kollektive og den prosjektorienterte verdiordenen. Det var disse som viste seg å være de mest framtreddende i den offentlige politikken overfor kulturskolen.

Den kollektive verdiordenen har kollektiv velferd som et overordnet verdsettingsprinsipp. Her utgjør likhet og solidaritet et grunnlag for argumenter om at egeninteresse må vike for

det kollektive. Lovverk og regler fungerer også som argumenter innen den kollektive verdiordenen (Andersen 2017; Boltanski & Thèvenot 2006). I den artistiske verdiordenen er det overordnede verdsettingsprinsippet å være lykkelig og å finne inspirasjon i noe, og at dette er fundert på lidenskap og entusiasme. Videre kan emosjonell involvering og ekspressivitet kvalifisere som argumenter og fungere som legitimering innen den artistiske verdiordenen (Andersen 2017; Boltanski & Thèvenot 2006; Haugsevje 2022). Den prosjektorienterte verdiorden, opprinnelig omtalt som «the projective city» av Boltanski og Chiapello (1999), har fleksibilitet som overordnet verdsettingsprinsipp, og er fundert på evner til å tilpasse seg i ulike sammenhenger og være kreativ, fleksibel, tilpasningsdyktig og delaktig i nettverk (Andersen 2017; Boltanski & Chiapello 2018; Haugsevje 2022). Andre argumenter som fungerer legitimerende innen denne verdiordenen handler om å lage forbindelser og ha evne til å stå stødig i endringer.

De enkelte verdiordenene har egne grammatikker, strukturer og verktøy. Dermed vil de ulike aktørenes oppfatninger legitimeres forskjellig avhengig av hvilke verdiordener som tas i bruk i argumentasjonen. Verdiordenene er ment til å være likeverdige. Situasjonen og hvordan det argumenteres, spiller inn på hvilken verdiorden som gir legitimitet til en situasjon, en handling eller mening (Andersen 2017; Boltanski & Thèvenot 2006, 1999). Samtidig hevder Larsen (2019:45) at «hver orden har en kime til en fundamental kritikk av alle de andre ordenene».

Motargumenter mot pragmatisk sosiologi har handlet om at den har lite fokus på analyse av sosial endring og maktstrukturer (Haugsevje 2022; Larsen 2019). Dette har imidlertid blitt fokusert en god del på i tidligere forskning innen kulturskolefeltet (Ellefsen & Karlsson 2020; Jordhus-Lier et al. 2021). Vi mener derfor at bruk av perspektiver fra pragmatisk sosiologi vil være et tilskudd til tidligere forskning på kulturskolefeltet, ved at det tilfører nye innfallsvinkler og en annen form for kritisk blikk til å forstå feltet og dets aktører. Videre er det viktig å være oppmerksom på at det teoretiske perspektivet og definisjonene av verdiordenene har sitt utspring i Frankrike og det franske språket. Den analytiske bruken av dem krever således en varsomhet for hvordan meningsinnholdet treffer norsk språk og norske samfunnsforhold (Andersen 2017). Her er det imidlertid av betydning at flere empiriske studier har tatt i bruk Boltanski og Thèvenots perspektiver i norsk kontekst, noe som styrker relevansen også når forskningsobjektet er den norske kulturskolen (Andersen 2017; Haugsevje 2022).

Reinecke et al. (2017) har tatt til orde for å forstå legitimitet som et trekk ved dynamiske dialogprosesser hvor forholdet mellom ulike grunnlag for legitimitet kontinuerlig reforhandles. I tråd med denne forståelsen argumenterer de for at legitimitet må forstås som en kontinuerlig størrelse som vil ha ulikt omfang og ulik grad av visshet i ulike situasjoner. Omfang handler i denne sammenhengen om hvor stort nedslagsfelt en legitimering har. Gjelder den for eksempel en mindre gruppe eller søker den å inkludere «alle»? For å ha et bredt omfang må legitimiteten altså rette seg mot flere publikum. Visshet handler om i hvilken grad en virksomhet, i denne sammenhengen kulturskolen, konsekvent og forutsigbart sees på som verdig innenfor en bestemt verdiorden.

Når flere og motstridende verdiordener tas i bruk i argumentasjon, kompliseres grunnlaget for legitimiteten til en praksis eller virksomhet (Reinecke et al. 2017). Med utgangspunkt i Boltanski & Thèvenots teori har Reinecke et al. (2017) introdusert en typologi som spesifiserer tre ulike måter konflikterende legitimeringsgrunnlag kan bringes sammen på og som – i alle fall midlertidig – opphever konflikten mellom dem. Den første formen er den transcendentalt baserte som fører til sterk legitimering. Denne formen blir av Reinecke et al. (2017) fremstilt som den ideelle legitimeringen fordi den gjennom å appellere til to eller



flere verdiordener opphøyes til en egen legitimering som bidrar til at man unngår uenigheter. De omtaler den blant annet slik: «We argue that actors can forge an agreement through establishing agreement on a higher order of worth (transcendence) which likely leads to a strong sense of legitimacy which has a wide scope and evokes relatively little uncertainty» (Reinecke et al. 2017:65). Dette kan skje ved at legitimering ved hjelp av to ulike verdiordene som oppfattes som motstridende, bindes sammen ved at en tredje verdiorden bringes inn i, eller ved at uttalelser som gjør skillet mellom de motstridende verdiordener uklart stadig repeteres. Den andre formen er den kompromissbaserte som gir en svak legitimering. Dette beskrives som en hybrid løsning ved at to eller flere likeverdige verdiordener eller legitimeringer bringes sammen på en likestilt måte: «When multiple orders of worth are bridged through a compromise a relatively fragile sense of moral legitimacy is created which still has a wide scope but actors can be less certain about» (ibid). Den tredje formen er den antagonismebaserte som fører til en nisjebasert legitimering. Dette skjer når legitimeringen baseres på argumenter og rettferdiggjøringer knyttet til ytterliggående holdninger eller verdier: «Finally, when actors establish an antagonistic truce by focusing on their opposition with a common enemy-type order of worth, a niche sense of legitimacy is established which has a narrow scope but by relatively high certainty» (ibid). Inndelingen mellom transendens, kompromiss og antagonisme gjør det altså mulig å analysere forholdet mellom ulike verdiordener når flere tas i bruk samtidig.

## Metode og analyse

I denne artikkelen undersøker vi hvilke legitimeringer som gjør seg gjeldende i den offentlige politikken overfor kulturskolen, om flere legitimeringer gjør seg gjeldende samtidig, og i så fall hvordan vi kan forstå forholdet mellom dem. Vi har som et utgangspunkt for å forstå hvordan kulturskolen legitimeres, fokusert på hvordan oppfatninger om dens kjerneoppgaver knyttet til kunst og kunnskap kommer til uttrykk. Dette har vi gjort ved å analysere to offentlige dokumenter som er sentrale i politikken om kulturskolen.

Det ene er overordnet del, kapittel 1 og 2, fra kulturskolenes rammeplan *Mangfold og fordypning* (Kulturskolerådet, 2016). I overordnet del redegjøres det for kulturskolens samfunnsoppdrag og for prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet. Det er kun den overordnede delen som vedtas politisk i en kommune, og som dermed kan ligge til grunn som et kommunalt styringsdokument. Svært mange kommuner<sup>1</sup> har vedtatt rammeplanen for kulturskolen. Det andre dokumentet er stortingsmeldingen om barne- og ungdomskultur *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* vedtatt av Stortinget i 2021. Her er det kun kapitlet som spesifikt behandler kulturskolen, kapittel 8 *Ein styrkt kulturskole for framtida*, vi har analysert (Kulturdepartementet 2021). Stortingsmeldingen er den første av sitt slag som eksplisitt handler om kultur for, med og av barn og unge, og kan således sees på som en begivenhet (Tveit 2022). Begge dokumentene bygger på en lang rekke tidligere stortingsmeldinger, NOUer, tidligere rammeplaner, m.fl. Vi har valgt ut disse

1. I forbindelse med utarbeidelse av kunnskapsgrunnlaget for stortingsmeldingen ble det gjort kartlegginger av hvordan rammeplanen er blitt implementert (Berge et al., 2019). På spørsmål om hvilke nasjonale føringer og strategier som er førende for kommunen for kulturskoleier svarte 95% at rammeplanen er styrende. Når det gjaldt spørsmålet om hvor mange av kommunene som var formelt forpliktet, altså vedtatt kommunalt, svarte 56% ja. Utover dette har man ikke stadfestede tall over de kommunene som har vedtatt rammeplanen etter 2019 og etter kommunesammenslåinger i 2020. Kommunale vedtak om rammeplanen kan både være enkeltstående eller som del av kommunens øvrige planverk. Norsk kulturskoleråd utarbeider i løpet av 2024 en revidert/endret versjon av kulturskolenes rammeplan.

to, fordi de er de eneste offentlige styringsdokumentene som retter seg eksplisitt mot kulturskolen, og som bidrar med føringer og forventninger til hvordan en kommune som skoleeier skal drifte og utvikle sin kulturskole.

I tråd med Boltanski & Thévenot sitt perspektiv er offentlige dokumenter særlig interessante for å analysere legitimeringer fordi de beskriver hva som «egentlig» er situasjonen på saksområdet kulturskolen og forklarer hvorfor politikken som foreslås er fornuftig og nødvendig. Som Andersen (2017) har poengtert, kan beskrivelser av denne typen forstås som situasjonsdefinisjoner. Fordi saksbeskrivelser i offentlige dokumenter må framstå som om de legger fram relevante fakta på en objektiv måte, vil en for eksempel se at foreliggende forskning og dokumentasjon brukes for å underbygge framstillingen. De offentlige dokumentene kan sees som forarbeider til parlamentariske debatter og politisk behandling, men også til høringsrunder hvor ulike berørte aktører er involvert. Slik er det dokumenter som også kan bli gjenstand for mulig kritikk. Det er altså et dokument som er «...innvevd i vurderingen av om en situasjon er rettferdig» (Andersen 2017:52).

I prosessen med å utarbeide stortingsmeldingen om barne- og ungdomskultur og det spesifikke kapitlet om kulturskolen ble det både bestilt en utredning (Berge et al. 2019) og gjennomført regionale fagseminarer som munnet ut i innspill til meldingsarbeidet. Stortingsmeldingen må forstås som et dokument som både framstiller feltet på bestemte måter, og som en tekst som tar høyde for mulig kritikk. I tillegg kommer det at politikere og offentlige myndigheter i særlig stor grad er underlagt en «begrunnelsestvang», fordi de må rettferdiggjøre sine beslutninger overfor befolkningen. Rettferdiggjøring blir sentralt i situasjoner der tredjeparter er involvert, i dette tilfellet alle potensielle brukere av kulturskolen. At barn og unge er den primære målgruppen for kulturskolen kan ha noe å si i denne sammenhengen.

På samme måte inngår rammeplanen for kulturskolen også i en lengre kjede av diskusjoner og potensielle rettferdiggjøringer av skoleslaget, både da planen ble utarbeidet og siden implementert i kommunene. Her har Norsk kulturskoleråd, som er en interesse- og utviklingsorganisasjon med norske kommuner som medlemmer (345 av landets 356 kommuner) hatt en sentral rolle (Hofslie 2022), både ved sitt landsmøte å vedta at en slik plan skulle lages og ved å involvere ulike aktører til å gi innspill (Norsk kulturskoleråd 2012, 2014). Rammeplanen legger opp til å organisere opplæringen gjennom tre ulike program. Breddeprogrammet baseres på ikke progresjonsbasert læring. Det kan være både kurs eller prosjektbaserte tilbud og brukes ofte inn mot skolefritidsordningen eller som supplerende kurs innen de ulike kulturskoledisiplinene. Kjerneprogrammet er hovedvirksomheten til kulturskolen, og det legger opp til en progresjonsbasert læring gjennom hele skoleåret. Fordypningsprogrammet legger til rette for større mengde undervisning og større fokus på progresjon enn kjerneprogrammet. Egne fagplaner innen de ulike kunstdisiplinene ligger til grunn for lokale læreplaner innen de tre opplæringsprogrammene (Norsk kulturskoleråd 2016).

Et annet vesentlig element i rammeplanen er begrepet ressurscenter. Det handler blant annet om at kulturskolen har kompetanseressurser gjennom sine ansatte, at kulturskolen kan være en tilrettelegger av kunst- og kulturtilbud i samarbeid med andre kommunale virksomheter, og en ressurs og samarbeidspartner for det frivillige organisasjonsliv og kulturlivet i en kommune (Norsk kulturskoleråd 2016). Opplæringsprogrammene og ressurscenteretankegangen fra rammeplanen er også forankret i stortingsmeldingen.

Analysen har foregått i flere faser. Den første fasen var induktiv ved at dokumentene ble kodet utfra hvordan de beskrev og argumenterte for kulturskolens formål, nedslagsfelt og arbeid med kunst og kunnskap (Braun & Clarke 2022; Johannessen, Rafoss & Rasmussen 2018; Kvale & Brinkmann 2019). Denne prosessen synliggjorde hvordan dokumentene tok

i bruk argumenter som pekte i flere retninger, og som lot seg fange med Boltanski og Thèvenots verdiordener (Boltanski & Thèvenot 2006; Boltanski & Chiapello 2018). I den andre fasen ble materialet derfor kodet og analysert opp mot de ulike verdiordenene. Dette ble gjort gjennom å jobbe med tabeller bestående av evalueringsprinsipper knyttet til verdiordener hvor argumenter og sitater ble satt inn (Andersen 2017).

Det var spor av flere verdiordener, blant andre den domestiske, men i begge dokumentene ble den artistiske, den kollektive og den prosjektorienterte verdiorden de mest framtrædende. Imidlertid viste analysen også at en god del av argumentasjonen gjorde bruk av flere verdiordener samtidig. Rammeplan og stortingsmelding ble analysert hver for seg. Sammenfatningen basert på de to dokumentene var til dels svært sammenfallende. I framstillingen av resultatene i den neste delen gjengis analysen av de to dokumentene derfor sammen. Analysen viste til sist at legitimeringene besvarte ulike grunnleggende spørsmål om kulturskolen: Hvorfor bør kulturskolen eksistere, hva skal den være og hvordan skal den arbeide? Vi har derfor organisert presentasjonen av analysen nedenfor i tråd med disse spørsmålene. Før vi kommer dit gir vi et overordnet bilde av hvordan de tre verdiordenene – den kollektive, artistiske og prosjektorienterte – tas i bruk i dokumentene.

## Legitimeringer av kulturskolen

Den kollektive verdiordenen handler om likhet og solidaritet og har en offisiell og formell karakter hvor regler, rettigheter og relasjoner gjennom kollektive handlinger står sterkt (Boltanski & Thèvenot 2006). I dokumentene er det mange ord og uttrykk som viser at den kollektive verdiordenen er sentral i forståelsen og legitimeringen av kulturskolen. Det gjelder ord som demokrati, ytringskultur og uttrykk som «kulturskole for alle», «kulturskolen skal være for alle som ønsker det», «kulturskolen kan medvirke til å styrke kulturell kompetanse og utfoldelse i lokalsamfunnet» osv. Både rammeplanen og stortingsmeldingen vektlegger at kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det. Når argumenter fra den kollektive verdiordenen tas i bruk, kan det forstås som legitimeringer av kulturskolens nytteverdier.

Den artistiske verdiordenen dreier seg om verdier som å være lykkelig, finne inspirasjon, kjenne lidenskap og entusiasme, la seg involvere emosjonelt og være ekspressiv (Boltanski & Thèvenot 2006). I både rammeplanen og stortingsmeldingen er det en rekke ord og uttrykk som viser at den artistiske verdiordenen er sentral i forståelsen av hva kulturskolen representerer av verdier knyttet til kunst og kunnskap. Det gjelder ord som glede, lengsel og ekspressivitet. Dette er ordvalg som gir en bestemt mening til kunst og kunnskap, og som får betydning for hvordan kulturskolen som institusjon kan forstås og hva den kan bety for ulike aktører som ansatte, elever og øvrige brukere. Den artistiske verdiordenen kan i denne sammenhengen forbindes med argumenter for å legitimere kunst og kunnskap som en egen kraft.

I den prosjektorienterte verdiordenen står egenskaper som å være autonom, kreativ og selvstendig, samt å være fleksibel i tilnærmingen til arbeid og oppgaver sentralt (Boltanski & Chiapello 2018). Videre er etablering av nettverk, deltakelse i prosjektteam og samarbeid, håndtering av usikkerhet og utforsking av nye ideer og løsninger vesentlig (Boltanski & Thèvenot 2006). En rekke ord og uttrykk som trer frem i begge dokumentene, viser at den prosjektorienterte verdiordenen er sentral i forståelsen og legitimeringen av kulturskolen. Det gjelder for eksempel kreativitet, samarbeid, kulturell og sosial kompetanse og være en del av fellesskap. På samme måte som for den kollektive verdiordenen, kan argumenter knyttet til



den prosjektorienterte verdiordenen også forstås som uttrykk for legitimeringer av kulturskolens nytteverdier.

I det følgende skal vi først vise hvordan den offentlige politikken gjennom rammeplanens overordnede del og kapittel 8 fra stortingsmeldingen legitimerer hvorfor kulturskolen eksisterer, hva den skal være og hvordan den skal arbeide. Dernest skal vi vise hvordan forholdet mellom ulike verdiordener kommer til uttrykk.

### Hvorfor finnes kulturskolen?

De offentlige dokumentene appellerer i hovedsak til den kollektive verdiordenen og den artistiske verdiordenen når de argumenterer for hvorfor kulturskolen eksisterer som en del av det offentlig finansierte kultur- og opplæringstilbudet. Når dokumentene argumenterer for hvorfor kulturskolen eksisterer med utgangspunkt i den kollektive verdiordenen, dreier det seg om et helhetlig syn på mennesker og en idé om at alle mennesker kan utvikle sin formsans og uttrykk. Verdsettingsprinsipper knyttet til den kollektive verdiordenen og argumenter for hvorfor kulturskolen finnes, handler i særlig grad om at kulturskolen skal være for alle som ønsker det: «Eit gjennomgåande svar frå kulturskoletilsette i kulturskolerapporten frå 2019 var at kulturskolen skal vere ein stad 'for alle', der alle skal ha like moglegheiter til fellesskap og utfalde seg og meistre kunstnerisk» (Kulturdepartementet 2021:68). Dette kan settes i sammenheng med overordnede evalueringsprinsipper for den kollektive verdiordenen hvor tanken om kollektiv velferd står sentralt. Her kobles prinsipper som likhet og solidaritet – å gi opp egeninteresse til fordel for det kollektive – til at kulturskolen skal gi kunstfaglig opplæring til alle som ønsker å få det.

Innenfor den kollektive verdiordenen står lovverk sentralt, og dokumentene peker på at kulturskolen er lovpålagt i Norge. Dette er slått fast i opplæringslovens paragraf § 13-6 fra 1997. I tillegg omtales FNs barnekonvensjon § 30 og 31, ratifisert i Norge 1991 og tatt direkte inn i norsk lov gjennom menneskerettighetslovene i 2003, samt UNESCOs konvensjon om vern av kulturarv både i rammeplanen og stortingsmeldingen. Stortingsmeldingen viser til rammeplanen og har dens formål som utgangspunkt for meldingens formål. Det argumenteres også for at den nye opplæringsloven fortsatt skal ivareta kulturskolen (Kunnskapsdepartementet 2023). Henvisningen til disse juridiske rammene og forpliktelsene er på denne måten med på å legitimere hvorfor kulturskolen eksisterer.

Når dokumentene gjør bruk av den artistiske verdiordenen i omtalen av hvorfor kulturskolen finnes, dreier mye av argumentasjonen seg om dannelse. Det dreier seg også om egenarten ved kunst- og kulturuttrykk og deres kraft til å skape emosjonell involvering og ekspressivitet. I rammeplanens beskrivelse av kulturskolens verdigrunnlag står det blant annet følgende: «Kunst- og kulturuttrykk berører grunnvilkår ved vår tilværelse som glede, lengsel, drømmer, melankoli og ensomhet, og er fundamentale i dannelsesprosessen» (Norsk kulturskoleråd 2016). Et annet argument for hvorfor kulturskolen finnes, understreker kulturskolefagenes rolle i å gi elever en livslang interesse som også kan være et grunnlag for en yrkesutdanning innen kunstfag. I den sammenhengen argumenteres det for spekteret av kompetanse og læring som kulturskolen bidrar med: «Kulturskolen ivaretar et mangfold av kunst- og kulturfag og har som oppgave å utvikle kunstfaglig kompetanse og uttrykks-evne så vel som kreativitet, kritisk sans, kulturell og sosial kompetanse» (Norsk kulturskoleråd 2016).

Stortingsmeldingen beskriver også hvordan læring er knyttet til det å kunne uttrykke seg gjennom en kunstart. Dette handler blant annet om forståelser for hvordan det å uttrykke seg gjennom en kunstart kan bidra til at mennesker kan finne inspirasjon i kulturskolen. Eksempelvis henvises det til kulturskolerapporten fra 2019 (Berge et al. 2019) som fremhe-

ver at det nødvendigvis ikke blir sett på som motstridende mål, at kulturskolen både er en institusjon som tilbyr utdanningsløp for fremtidige kunstnere og et sted hvor barn og unge uforpliktende får muligheten til å utfolde seg kunstnerisk (Kulturdepartementet 2021). Slik understrekes det hvorfor kulturskolen spiller en rolle for å fremme kunstens betydning for barn og unge uavhengig av hvilket opplæringsprogram elevene følger og hvilke ambisjoner de har.

### Hva skal kulturskolen være og hvordan skal kulturskolen arbeide?

Når de offentlige dokumentene argumenterer for hva kulturskolen skal være og hvordan den skal arbeide, handler det mye om verdier knyttet til den kollektive og den prosjektorienterte verdiordenen. Her er det særlig argumentasjon knyttet til at kulturskolen skal fungere som et ressurscenter som er tilgjengelig for alle og hvordan kulturskolens kompetanse kan være et bidrag inn mot andre virksomheter i kommunene som framføres.

En grunnleggende forventning til hva kulturskolen skal være og hvordan den skal arbeide rettferdiggjøres gjennom formålet slik det foreligger i stortingsmeldingen (Kulturdepartementet 2021). Når formålet knytter an til den kollektive verdiordenen, handler det om elevers deltakelse, kulturskolens rolle i samfunnet, ledelsens tilrettelegging og lærernes kunstfaglige og pedagogiske arbeid. Denne måten å argumentere på kan forstås som at kulturskolen skal ha et stort omfang og nedslagsfelt. Kulturskolen blir beskrevet som å være for personer i alle aldre, men det er barn og unge som er hovedgruppen, og først og fremst aldersgruppen som er elever i grunnskole og videregående skole: «Kulturskolen er open for personar i alle aldrar, men barn og unge frå 0 til 19 år er primærmålgruppa, og barn i skolealder, til og med vidaregåande opplæring, skal prioriterast» (Kulturdepartementet 2021:68). Et uttalt formål er at en kulturskole for alle innebærer at alle, uavhengig av sin bakgrunn føler seg velkomne (Kulturdepartementet 2021). Disse argumentene inngår således i en legitimering om at kulturskolen skal være for alle som ønsker det. Denne delen av formålet knytter således an til den kollektive verdiordenen, og framhever kulturskolen som et ressurscenter som skal samarbeide med andre virksomheter i kommunen, kulturlivet og frivillige organisasjoner: «Kulturskolen bør vere ein samarbeidande aktør med barnehagen, grunnsopplæringa, SFO, anna kulturliv og frivillige aktørar i den enkelte kommunen. Kulturskolen kan vere eit lokalt ressurscenter» (ibid).

Også når formålet omtaler kulturskolens opplæringsprogram, appelleres det til den kollektive verdiordenen: «Det er eit mål at alle kulturskolar skal ha eit breiddetilbod og eit kjernetilbod. Nokon kulturskolar i kvart fylke/region kan ta eit særskilt ansvar for fordjupingstilbod og talentutvikling» (ibid). Denne formuleringen kan kobles til argumentet om en «kulturskole for alle» gjennom å framheve tilgjengelighet for alle som ønsker å være elev ved en kulturskole, uavhengig av hvilket opplæringsprogram det er snakk om. Det kan også forstås som en ambisjon om å understreke betydningen av kulturskolen som en kunnskapsinstitusjon.

Stortingsmeldingen viser til rammeplanen hvor det står at kulturskolen skal medvirke til å styrke kulturell kompetanse og utfoldelse i lokalsamfunnet gjennom forpliktende samarbeid med barnehage-, skole-, kultur- og helsesektoren (Kulturdepartementet 2021). Kulturskolen knyttes altså til et bredt spekter av aktiviteter og offentlige tjenester i kommunen og kan forstås som et kollektivt gode. I tilknytning til øvrig skolesektor pekes det for eksempel på at: «Kulturskolens kunst- og kulturfaglige kompetanse kan supplere den obligatoriske opplæringa gjennom et tett samarbeid med skoleverket» (Norsk kulturskoleråd 2016). Når det gjelder det frivillige kulturlivet blir det blant annet eksemplifisert slik: «Kulturskolens oppgave er her å støtte opp om det frivillige kulturlivets aktiviteter med den kompe-

tanse kulturskolens personale representerer» (Norsk kulturskoleråd 2016:10). Gjennom å forstå kulturskolen som et ressurscenter utvides ideen om kulturskolens samfunnsansvar. På denne måten argumenteres det for at kulturskolen kan nå ut til alle. Kulturskolen forstås som et ressurscenter som sprer sin kompetanse og ressurser ut i samfunnet og derfor gir bred tilgang. Disse argumentene appellerer til den kollektive verdiordenen, og er et resonnement som kan forstås som en legitimering av hva kulturskolen skal være og hvordan den skal arbeide. Vi finner flere argumenter knyttet til den kollektive verdiordenen i rammeplanen. Her pekes det på verdien av at barn og unge kan lære om hvordan demokratiske fellesskap gjennom å delta i frivillige organisasjoner, og at barn, unge og voksne møtes på forskjellige arenaer i lokalsamfunnet gjennom å delta på kunst- og kulturaktiviteter. Demokratiske perspektiver blir blant annet omtalt på denne måten: «Kulturaktiviteter skaper arenaer for tilhørighet og sosialt fellesskap og kan inspirere til deltakelse i det uenighetsfellesskapet som er en forutsetning for et fungerende demokrati» (ibid:7). Denne type argumenter underbygger også hvordan kulturskolen kan være, og kan dermed forstås som en legitimering av kulturskolens rolle i samfunnet.

Ved å appellere til argumenter innenfor den kollektive verdiordenen, slik vi har vist ovenfor, understrekes det at kulturskolen ivaretar et stort publikum og derfor har et stort omfang, og at det finnes en visshet om hva kulturskolen skal være og hvordan kulturskolen kan arbeide.

Verdsettingsprinsipper knyttet til den prosjektorienterte verdiordenen om hva kulturskolen skal være, trer også fram i dokumentene. Stortingsmeldingen maner til kompetanseflyt innen den enkelte kommune, slik at kompetanse i kulturskolen kommer barnehage, skolefritidsordningen og skole til gode. Den sier også følgende: «Å kunne nytte kulturskolelærerne i skolen kan løfte dei praktiske og estetiske faga der skolar i dag manglar lærarar med formell kompetanse» (Kulturdepartementet 2021:75). Kulturskolelærere som jobber i kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole eller videregående skole, og som har særlige kunnskaper om kulturskoleelevers kunst- og kulturfaglige kompetanse, trekkes fram. Dette brukes som et argument for å understreke hva det har å si for elevene: «På den måten kan eleven møte en helhetlig arena for sin kunstutfoldelse, og få anerkjennelse for kunnskaper og ferdigheter også utenfor kulturskolen» (Norsk kulturskoleråd 2016:14). Denne type argumentasjon kan forstås som en tydelig forventning til kulturskolen som eget skoleslag, men også som ressurscenter for kompetanseflyt i kommunen og hvordan den skal utvikle seg i takt med tiden og fremtidens kompetansebehov. Dette argumentet utdypes i stortingsmeldingen: «Kulturskolen skal spørje deg om råd og vere til stades der du er, og vise deg kunnskapen og engasjementet han rommar» (Kulturdepartementet 2021:87).

En annen kobling til den prosjektorienterte verdiordenen handler om at det å være elev ved kulturskolen kan styrke elevenes evne til å håndtere endringer de møter. På den måten handler legitimeringen både om hva kulturskolen som institusjon skal være og hva kulturskolens innhold innebærer, samtidig som dette settes i et elevperspektiv.

Stortingsmeldingen viser til kulturskolenes rammeplan som beskriver elevenes læringsutbytte som blant annet å handle om å utvikle kreativitet, kritisk sans, samt kulturell og sosial kompetanse: «Opplæringa skal bidra til barn og unges danning, fremme respekt for andres kulturelle tilhørighet, bevisstgjøre egen identitet, bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse» (Norsk kulturskoleråd 2016:7). Her argumenteres det for kulturskolen som en arena hvor barn og unge kan vokse som mennesker. Dette kan settes i sammenheng med overordnede evalueringsprinsipper for den prosjektorienterte verdiordenen som handler om evner til å håndtere endringer i prosesser som man er en del av. Det kan således forstås som et læringsutbytte som kan bidra med fleksibilitet i samfunnet, og videre som en

legitimering av kulturskolens rolle for personlig vekst der elevene skal bli samfunnsborgere som takler samfunnets ulike og omskiftelige krav.

Kulturskolen blir i stortingsmeldingen utfordret på hvordan den kan tilpasse seg fremtiden, og på hvilke måter den kan nå fram slik at barn og unge får tilgang på opplæring i kunst og kultur: «Regjeringa ser òg at det er behov for meir kunnskap om korleis kulturskolen utviklar seg, og korleis kulturskolen bidreg til at barn og unge får tilgang til og opplæring i kunst og kultur» (Kulturdepartementet 2021:84). Det påpekes at det er behov for mer kunnskap enn man har i dag om hvordan kulturskolen utvikler seg. Samtidig etterspørres tilbud som speiler kulturelle og kunstneriske strømnings i samtiden og hva kulturskolen betyr for samfunnet: «Forskning i kulturskolen vil òg styrkje forskinga på det faglege innhaldet i kulturskolane og bidra til kunnskap om kva kulturskolen betyr for samfunnet» (Kulturdepartementet 2021:79).

### Sammenfildrede verdiordener

Både stortingsmeldingen og rammeplanen tar i bruk flere verdiordener samtidig når de argumenterer for kulturskolens legitimitet. I vår analyse oppfatter vi dette som en sammenfiltrering av ulike verdiordener. I det følgende vil vi vise hvordan denne sammenfiltreringen kommer til uttrykk.

Kulturskolen blir fremstilt som både en skole-, kultur- og fritidsaktivitet. Det er det kunstfaglige perspektivet som ligger til grunn for liv og læring, og det er satt sammen med tilgjengelighetsprinsipper for de forskjellige aktivitetene:

Kulturskolen er ein skoleaktivitet med eit mangfald av kunst- og kulturfag, som trekkjer vekslar på både pedagogiske, didaktiske og kunst- og kulturfaglege tenkjemåtar og praksisar. Kulturskolen er ein kulturaktivitet der det er mogleg for barn og unge å fordjupe seg og utvikle talentet sitt. I tillegg er kulturskolen ein fritidsaktivitet – ein stad der barn og unge kan møte kunst og kunstnarar på ein relativt uforpliktande måte og inngå i sosiale fellesskap med andre med like interesser (Kulturdepartementet 2021:65).

Vi tolker formuleringen ovenfor som at det er prinsipper fra den kollektive verdiordenen som legger til rette for den artistiske verdiordenen. Med appell til den artistiske verdiordenen argumenteres det for både kunstoppplæring, kunstaktivitet og møte med kunsten tilrettelagt ut ifra de enkeltes ønsker om hvordan en kan delta. Når dette settes i forbindelse med opplevelser av fellesskap, kan det samtidig knyttes til den kollektive verdiordenen. Slik framstår det som om motstridende verdsett snarere bygger hverandre opp.

I rammeplanen står følgende:

Kunsten former identitet og øker forståelse for andres uttrykk. Gjennom arbeid med kunst utvikles fantasi og sanselighet, og som deltagere i kulturelle fellesskap utvikler vi vår trygghet og forståelse for hva det vil si å være menneske, alene og sammen med andre (Norsk kulturskoleråd 2016:5).

Her blir elementer fra den artistiske verdiordenen forklart gjennom den prosjektorienterte verdiordenen. Vektleggingen av at kunst former identitet og øker forståelse for andres uttrykk, blir forklart som en ressurs som hjelper mennesker til å leve i samfunnet. Slik blir elementer fra den artistiske verdiordenen knyttet an til verdier i den prosjektorienterte. Vi finner også sammenfiltreringer av den prosjektorienterte verdiordenen og den kollektive, eksempelvis når det vises til beskrivelsen av breddeprogrammet i rammeplanen: «[k]ultur-

skolen må utforske og etablere nye publikumsmøter på nye arenaer for å få kunstopplevelsene ut til flere» (Kulturdepartementet 2021:85). Dette kan handle om at kulturskolens tilbud må være i tråd med tiden, samtidig som det appelleres til aspekter fra den kollektive verdiordenen ved at flere skal få muligheten til å delta i kulturskolen som et kollektivt velferdsgode.

Sammenfiltreringen av verdiordener er tydelig også i formålet for kulturskolen. I analysen har vi funnet at formålet kan knyttes mot både den artistiske, den kollektive og den prosjektorienterte verdiordenen (Kulturdepartementet 2021). Når formålet knytter seg an til den artistiske verdiordenen handler det om at kulturskolen skal gi et undervisningstilbud av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge, og hvilken kompetanse lærerne skal inneha: «Formålet til kulturskolen er å gi eit undervisningstilbod av høg fagleg og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge, uavhengig av kvar dei bur og økonomi» (Kulturdepartementet 2021:68). I begrepet høy faglig kvalitet ligger det implisitt at dette handler om det kunstfaglige. Siste del av dette sitatet som handler om alle barn og unges tilgang til kulturskolen, henspiller på den kollektive verdiordenen. På denne måten argumenteres det for et kunnskapssyn som handler om høy faglig kompetanse som ivaretar både kunstfaglige og pedagogiske perspektiver.

Når formålet appellerer til den prosjektorienterte verdiordenen, kommer formuleringer knyttet til medvirkning inn: «Kulturskolen skal gi elevane moglegheit til å medverke. Elevane skal erfare at dei blir lytta til, at dei har reell innverknad, og at dei kan påverke det som vedkjem dei» (ibid). Det er primært eleven som nevnes i selve formålet om medvirkning. Men det fordrer innsats fra både lærere og ledelse ved kulturskolen å tilrettelegge for medvirkning. Formålet beskriver at elevene skal erfare at de blir lyttet til, og at de skal ha innflytelse på det som gjelder dem selv. Denne delen av formålet i stortingsmeldingen er nytt i forhold til hva rammeplanen har lagt til grunn. Medvirkning kan forstås som et demokratisk prinsipp og kan derfor også verdsettes som en kollektiv verdiorden. Vi har samtidig analysert medvirkning blant elever i kulturskolen som en måte å forstå samtiden på og være i takt med den. Forståelsen av at dette både kan kobles mot den kollektive og den prosjektorienterte verdiordenen, kan være eksempel på at det appelleres til to ulike verdiordener på en måte som underspiller forskjellene mellom dem.

## Avsluttende diskusjon

Analysen av stortingsmeldingen og rammeplanen har vist at legitimeringen av kulturskolen i den offentlige politikken appellerer til flere verdiordener samtidig. Her gjør både den artistiske, kollektive og prosjektorienterte verdiordenen seg gjeldende. Av disse er det den kollektive verdiordenen som veier tyngst i legitimeringen. På denne måten er legitimeringen av kulturskolen på linje med hva det som har vært den mest sentrale legitimeringen av offentlig kulturpolitikk (Mangset & Hylland 2017; Mangset 2012, 2020). Argumenter om at kulturskolen skal være et kollektivt velferdsgode, og at kulturskolen skal sørge for at borgerne er likeverdige i sin tilgang til skoleslagets tilbud, brukes gjennomgående i de to analyserte dokumentene. Bruken av den kollektive verdiordenen og resonnementet om at kulturskolen involverer mange ulike grupper, kan sees på som et forsøk på å bygge en sterk legitimitet ved å vise til omfanget av kulturskolen. Legitimeringen nøyer seg ikke med å framheve verdien kulturskolen har for definerte og avgrensede elevgrupper. Snarere framheves det at kulturskolen potensielt har verdi for alle deler av befolkningen, og at den kan tilføre verdi til mange ulike tiltak i kommunene, både andre offentlige tjenester og frivillige aktiviteter.

Samtidig trekkes også den artistiske verdiordenen inn og understreker at kulturskolen skal



sørge for at brukerne blir inspirert og får utviklet sin kreativitet. Når legitimeringen vektlegger den artistiske og kollektive verdiordenen, spilles det på velkjente strenger i kulturpolitikken. Den artistiske verdiordenen bygger under tradisjonen for å sørge for at kunst og kultur av høy kvalitet har gode muligheter til å utvikle seg på sine egne premisser. Argumenter innenfor denne verdiordenen vil framheve betydningen av at kunst og kultur kan operere uavhengig, eller på armlengdes avstand, fra offentlige myndigheter (Blomgren 2012; Kleppe 2018a; Mangset 2009). Den kollektive verdiordenen underbygger kulturpolitikkenes vektlegging av tilgjengelighet. Dette er i tråd med demokratiseringsmotivet som lenge har stått sterkt i kulturpolitikken. Den foreliggende forskningen om kulturskolen kan også forstås i lys av forholdet mellom den kollektive og artistiske verdiordenen. Tidligere forskning har i stor grad vektlagt at kulturskolen ikke fungerer som kollektivt velferdsgode for alle, men snarere har elitistiske trekk og virker ekskluderende. Slike ekskluderende trekk kan settes i sammenheng med verdier innenfor den artistiske verdiordenen som dyrkes i kunstfeltet og til dels også i utdanningssystemet.

Når analysen av de offentlige dokumentene viser at legitimeringen av kulturskolen også trekker veksler på den prosjektorienterte verdiordenen, dras imidlertid kulturskolen i en litt annen retning. Det legges vekt på at kulturskolen skal bidra til å skape borgere som håndterer livets endringer og samfunnets omskiftelighet, forstått som livsmestring gjennom fleksibel tilpasning. Det legges også vekt på at kulturskolen skal tilpasse seg og finne nye organisatoriske løsninger, f.eks. som ressursentre i lokalsamfunnene. Her er det et nyliberalt ideal om kulturskolen og dens brukere som trer fram. Dette harmonerer godt med analyser av kulturpolitikkenes utvikling de siste tiårene hvor nyliberale idealer i økende grad har gjort seg gjeldende (Jakonen & Pyykkönen 2023; McGuigan 2005). Dette har imidlertid i liten grad kommet fram i tidligere analyser av kulturskolen.

Videre viser analysen at den kollektive, artistiske og prosjektorienterte verdiordenen er filtret sammen i måten begrunnelsene for hvorfor kulturskolen finnes og i resonnementene om hva den skal være og hvordan den skal arbeide. Verdiordenene representerer imidlertid motstridende verdisett, og dette reiser spørsmålet om hvordan vi kan forstå forholdet mellom dem her. Langt på vei ser det ut til at den kollektive verdiordenen legger premissene i legitimeringen og bestemmer relevansen av de to andre verdsettingsprinsippene (Andersen 2017). Den kollektive verdiordenen veier tyngst og bestemmer i hvor stor grad de to andre trekkes inn i forståelsen av kulturskolen.

Videre er det i dokumentene mange eksempler på at verdiordenene brukes på måter som gjør motsetningene mellom dem uklare. Argumenter fra de ulike verdiordenene brukes flere steder som gjensidig forsterkende. Dette kan forstås som forsøk på å etablere legitimitet i tråd med det Reinecke et al. (2017) har omtalt som transcendent legitimitet, altså en sterk legitimitet hvor flere verdiordener brukes for å bygge opp en overordnet forståelse av en virksomhets verdi. Når vi ser dette opp mot tidligere forskning på kulturskolen som har pekt på at den står i en spagat mellom flere dikotomier, som for eksempel mellom spiss og bredde (Berge et al. 2019), eller mellom det vi med Boltanski & Thevenot forstår som den artistiske og den kollektive verdiordenen, kan det se ut til at de offentlige dokumentene forsøker å glatte over slike motsetninger. Dette kan også sees i lys av at dokumentene nettopp appellerer til den prosjektorienterte verdiordenen. Ved å henvise til verdier knyttet til en tredje verdiorden blir motsetningen mellom de to andre mindre tydelig, og slik bidrar sammenfiltreringen av de tre i forsøket på å bygge en overordnet legitimitet.

Måten argumenter fra de tre verdiordenene er filtret sammen i legitimeringen, må også sees i lys av dokumentenes status som offisielle beskrivelser av «saksfeltet» kulturskolen. Disse beskrivelsene har blitt til gjennom prosesser hvor flere aktører har vært involvert, for

eksempel i innspills- og høringsaktiviteter og i etableringen av kunnskapsgrunnlag. Argumentasjonen har trolig tatt høyde for mulig kritikk ved å bygge sammen elementer fra flere verdiordener slik de har kommet til uttrykk i prosesser som har gått forut for utarbeidelsen av de offentlige dokumentene. Ahmed har i forbindelse med en analyse av britiske universiteters dokumenter om mangfold og inkludering påpekt at slike tekster gjør en legitimeringsjobb. De skaper «fantasibilder» som dekker over konflikter og uoverensstemmelser (Ahmed 2007). I tråd med Ahmeds diskusjon kan vi på lignende vis se på stortingsmeldingen og rammeplanen som at de gjør en legitimeringsjobb som dekker over motsetninger som lenge har gjort seg gjeldende i kulturpolitikken og som potensielt skaper utfordringer med å realisere politikken i praksis.

Alt i alt viser analysen at kulturskolen altså framstilles med en sterk, og det vi med Reinecke et al. (2017) kan omtale som en nærmest transcendentale legitimitet, i den offentlige politikken. Det er imidlertid viktig å understreke at analysen kun har tatt for seg hvordan kulturskolens legitimitet kommer til uttrykk i to offentlige dokumenter og må leses i lys av offentlige myndigheters behov for å rettferdiggjøre sin politikk på området. I forlengelsen av dette blir det derfor et spørsmål om hvordan kulturskolen legitimeres av andre aktører i og rundt kulturskolen som for eksempel ledere, lærere og elever. Videre blir det et spørsmål om hvordan måten offentlige myndigheter legitimerer kulturskolen virker inn på kulturskolens praksis. Gitt at kulturskolen i liten grad mottar styringssignaler fra offentlige myndigheter (Angelo et al. 2023), kan måten kulturskolen legitimeres på fungere som et sett av forventninger som rettes mot skoleslaget. Når legitimeringen både er mangefasettert og motstridende, kan det skape utfordringer for dem som skal realisere forventningene. Disse spørsmålene er det behov for mer forskning om.

## Referanser

- Andersen, Gisle (2017). «Teoretisk rammeverk, metode og empiri. Parlamentets natur». <https://doi.org/10.18261/9788215028132-2017-04> S. 25–88
- Angelo, Elin, Berge, Ola K. og Heian, Mari T. (2023). «Struggles of Governance and Autonomy in the Field of Kulturskole». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, vol. 7 nr.1, s. 39–55. <http://doi.org/10.23865/jased.v7.3758>
- Belfiore, Eleonora (2022). «Is it really about the evidence? argument, persuasion, and the power of ideas in cultural policy». *Cultural Trends* vol. 31 nr. 4, s. 293–310. <https://doi.org/10.1080/09548963.2021.1991230>
- Berge, Ola K., Angelo, Elin, Heian, Mari T. og Emstad, Anne B. (2019). Kultur + pluss skole=sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge. (<https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturskolesant.pdf>). (Hentet 3. april 2024)
- Bjørnsen, Egil (2012). Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene:114 ([www.kulturskoleradet.no](http://www.kulturskoleradet.no) › 2012\_Inkluderende\_kulturskole\_Agderforskning).
- Blomgren, Roger (2012). «Autonomy or democratic cultural policy: that is the question». *International Journal of Cultural Policy*, vol. 18nr. 5, s. 519–529. <https://doi.org/10.1080/10286632.2012.708861>
- Boeskov, Kim (2023). Grib engagementet. København: Kulturministeriet ([https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/0\\_SLKS/Dokumenter/Boern\\_og\\_unge/Afrapportering\\_og\\_evaluering/Grib\\_Engagementet\\_web.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Afrapportering_og_evaluering/Grib_Engagementet_web.pdf)). (Hentet 3. april 2024)
- Boltanski Luc, Chiapello, Eve (2018). *The new spirit of capitalism* (Elliott, Gregory, overs.), New updated edition. London; New York: Verso.

- Boltanski, Luc og Thévenot, Laurent (1999). «The Sociology of Critical Capacity». *European Journal of Social Theory*, vol. 2, nr. 3, s. 359–377. <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>
- Boltanski, Luc og Thévenot, Laurent (2006). *On justification: economies of worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Distinksjonen*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Braun, Virginia og Clarke, Victoria (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: SAGE.
- Dahl, Hans F. og Helseth, Tore (2006). *To knurrende løver: Kulturpolitikens historie 1814-2014*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellefsen, Live W. og Karlsen, Sidsel (2020). «Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case». *Research Studies in Music Education*, vol. 42, nr. 2, s. 270–290. . <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Foucault, Michel (2018). *Diskursens orden*. Oslo: Scandinavian academic press.
- Fürst, Henrik og Nylander, Erik (2022). *The Value of Art Education: Cultural Engagements at the Swedish Folk High Schools*, 1. Auflage. Cham: Springer International Publishing AG Sociology of the Arts.
- Gustavsen, Karin og Hjelmbrække, Sigbjørn (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Telemarkforskning (<https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/2439305/1640.pdf?sequence=1&isAllowed=y>). (Hentet 3. april 2024)
- Hadley, Steven og Gray, Clive (2017). «Hyperinstrumentalism and cultural policy: means to an end or an end to meaning»? *Cultural Trends*, vol. 26nr. 2, s. 95–106. <https://doi.org/10.1080/09548963.2017.1323836>
- Haugsevje, Åsne D. (2022). *Blindsoner og brobyggere Verdsettelse av arbeid i kreativ næring*, PhD avhandling. Bø: Universitetet i Sørøst-Norge. ([https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/3011051/2022\\_133\\_Haugsevje\\_web.pdf?sequence=1](https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/3011051/2022_133_Haugsevje_web.pdf?sequence=1)). (Hentet 3. april 2024)
- Henningsen, Erik (2015). «Kulturpolitikens sedimentering – Kulturloftet som kulturpolitisk vekstperiode». *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, vol. 18, nr. 1, s. 28–40. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2015-01-03>
- Hofslø, Egil (2022). *Informasjon om Norsk kulturskoleråd* [web site]. (<https://kulturskoleradet.no/om-oss/hvem-er-vi-hva-gjor-vi>). (Hentet 3. april 2024)
- Jakonen, Olli og Pyykkönen, Miikka (2023). «The Politics of Economization of Cultural Policy: The institutional changes in the creative economy discourse and entrepreneurial artists in Finnish cultural policy». *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 26, nr. 2, s.126–145. <https://doi.org/10.18261/nkt.26.2.3>
- Jeppsson, Cecilia (2020). «Music teachers' perspectives on their chances to disrupt cultural and social reproduction in the Swedish Community Schools of Music and Arts». *Nordic Research in Music Education*, vol. 1, nr. 1, s. 58–80. <https://doi.org/10.23865/nrme.v1.2638>
- Jeppsson, Cecilia og Lindgren, Monica (2018). «Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts». *Research Studies in Music Education*, vol. 40, nr. 2, s. 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Johannessen, Lars E. F., Rafoss Tore W. og Rasmussen Erik B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*, 1. udgave. Oslo: Universitetsforlag.
- Jordhus-Lier, Anne (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: a discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, Anne (2023). «Sentralisere eller desentralisere – om inkludering og ekskludering ved kulturskolen som lokalt ressurscenter» Fra: Rønningen A, Boeskov K, Christensen-Scheel

- B, Trulsson HY, editors. Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring. Cappelen Damm Akademisk; 2023. S. 81-101.  
(<https://www.press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/view/188/1017/8626>).
- Jordhus-Lier, Anne, Nielsen Siw G. og Karlsen, Sidsel (2021). «What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey». *Music Education Research*, vol. 23, nr. 1, s. 62–76. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866518>
- Kann-Rasmussen, Nanna (2016). «For samfundets skyld – Kulturlederes forestillinger om legitimitet og omverden». *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 19, nr. 2, s. 201–221. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2016-02-04>
- Karlsen, Sidsel, Jordhus-Lier, Anne og Nielsen, Siw G. (2023). «Norwegian schools of music and arts: Local significance and strategies of inclusion». *International Journal of Music Education*, vol. 0, nr. 0 <https://doi.org/10.1177/02557614231157737>
- Kleppe, Bård (2018a). «The autonomous world reversed: comparing liberal policy and autonomy in the performing arts». *International Journal of Cultural Policy*, vol. 24, nr. 3, s. 387–405. <https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1184659>
- Kleppe, Bård (2018b). «Managing Autonomy: Analyzing Arts Management and Artistic Autonomy through the Theory of Justification». *The Journal of Arts Management, Law and Society*, vol. 48, nr. 3, s. 191–205. <https://doi.org/10.1080/10632921.2017.1377661>
- Kulturdepartementet (2021). Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge. (Meld. St. 18 (2020-2021)). (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>). (Hentet 3. april 2024)
- Kunnskapsdepartementet (2023). Forslag til ny opplæringslov. (<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/>). (Hentet 3. april 2024)
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2019). *Det kvalitative forskningsintervju.*, 3. Oslo: Gyldendal.
- Larsen, Håkon (2016). *Performing legitimacy: studies in high culture and the public sphere.* New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Larsen, Håkon (2019, 2. udg.). *Den nye kultursosiologien.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, Monica og Söderman, Johan, (2024). *Pedagogik för kulturskolan.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Mangset, Per (2009). «Arts Policy and Authorship Today The Arm’s Length Principle and the Art Funding System: A Comparative Approach». *What About Cultural Policy.* «Arts Policy and Authorship Today The Arm’s Length Principle and the Art Funding System: A Comparative Approach». Pyykkönen, Miikka, Simanainen, Niina og Sokka, Sakarias (Eds.) *What About Cultural Policy? Interdisciplinary Perspectives on Culture and Politics.* Helsinki/Jyväskylä: Minerva Kustannus, s. 273–297.
- Mangset, Per (2012). *Demokratisering av kulturen? Om sosial ulikhet i kulturbruk og -deltagelse.* Telemarksforskning (<https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/demokratisering-av-kulturen/2006/>). (Hentet 3. april 2024)
- Mangset, Per (2020). «The end of cultural policy»? *International Journal of Cultural Policy*, vol. 26, nr. 3, s. 398–411. <https://doi.org/10.1080/10286632.2018.1500560>
- Mangset, Per og Hylland, Ole M. (2017). *Kulturpolitikk: organisering, legitimering og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- McGuigan, Jim (2005). «Neo-liberalism, culture and policy». *International Journal of Cultural Policy*, vol. 11, nr. 3, s. 229–241. <https://doi.org/10.1080/10286630500411168>
- Norsk kulturskoleråd (2012). *Protokoll fra Landsmøtet 2012.* (<https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/288/orig/2012%20Signert%20protokoll.pdf>). (Hentet 3. april 2024)

- Norsk kulturskoleråd (2016). Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning. (<https://kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/planhjelp/plan-pa-flere-sprak>). (Hentet 3. april 2024)
- Reinecke, Juliane, van Bommel, Koen og Spicer, Andre (2017). «When Orders of Worth Clash: Negotiating Legitimacy in Situations of Moral Multiplexity. Justification, Evaluation and Critique in the Study of Organizations». *Research in the Sociology of Organizations* vol. 52), s. 33–72. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20170000052002>
- Rønningen, Anders, Boeskov, Kim, Christensen-Scheel, Boel og Trulsson, Ylva H. (2023). *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk NOASP (<https://www.press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/188>).
- Rønningen, Anders, Jeppson Cecilia, Johnsen, Hanna B, Holst, Finn og Tillborg, Adrian D. L (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – En oversikt. Norge* (<https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf>).
- Tillborg, Adriana D. L. (2021). *Music Education and Democratisation: Policy processes and discourses of inclusion of all children in Sweden's Art and Music Schools*. Lund: Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music.
- Tveit, Åse K. (2022). «Barnekulturpolitikk i Norge: Stortingsmelding nr. 18 Oppleve, skape dele: Om kultur for, med og av barn og unge». *Nordisk kulturpolitisktidsskrift*, vol, 25, nr. 3, s. 185–200. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.3>
- Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi og Ilmola-Sheppard, Leena (2017). «Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice». *Action Criticism and Theory for Music Education*, vol. 16, nr. 3 <http://dx.doi.org/10.22176/act16.3.129>
- Østern, Anna-Lena (2017). «Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning», utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst» ». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, vol. 1, nr. 2. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.647>