



Den kulturelle skolesekken

*Jan-Kåre Breivik og
Catharina Christophersen (red.)*

Den kulturelle skolesekken

JAN-KÅRE BREIVIK OG CATHARINA
CHRISTOPHERSEN (RED.)

Den kulturelle skolesekken



KULTURRÅDET
Arts Council
Norway

Copyright © 2013 by Norsk kulturråd/Arts Council Norway
All rights reserved
Utgitt av Kulturrådet i kommisjon hos Fagbokforlaget

ISBN: 978-82-7081-157-1

Grafisk produksjon: John Grieg AS, Bergen
Omslagsdesign ved forlaget
Forsidebilde: Maria Sundby, *You might get lost*, 2009
Blandet teknikk på papir
© Maria Sundby / BONO 2013
Foto: © Maria Sundby

Sideombrekking: Laboremus Oslo AS

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00
E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

For mer informasjon om Kulturrådet og Kulturrådets utgivelser:
www.kulturradet.no

Kulturrådet
Postboks 8052 Dep
0031 Oslo
Tlf.: +47 21 04 58 00
E-post: post@kulturrad.no

Kulturrådets utgivelser omfatter forsknings- og utredningsarbeider med relevans for Kulturrådet, for norsk kulturliv og for forskere på kulturfeltet. De vurderinger og konklusjoner som kommer til uttrykk i utgivelsene står for den enkelte forfatters regning og avspeiler ikke nødvendigvis Kulturrådets oppfatninger.

Redaktør: Ellen Aslaksen

Forord

Denne boka representerer sluttproduktet av en treårig forskningsinnsats om Den kulturelle skolesekken, utført av Uni Rokkansenteret sammen med Høgskolen i Bergen (HiB). Oppdraget er gitt etter anbudskonkurranse utlyst av Kulturdepartementet, og hadde sin oppstart i 2010.

Prosjektleder Jan-Kåre Breivik, seniorforsker ved Uni Rokkansenteret og professor ved HiB, har sammen med medforsker Catharina Christophersen, førsteamanuensis ved HiB, redigert denne boka. I forskningsarbeidet og i arbeidet med denne boka har prosjektets øvrige medforskere bidratt. Det er Anne Homme og Lise Rykkja, begge forskere ved Uni Rokkansenteret. I tillegg har forskergruppen hatt med seg åtte masterstudenter fra ulike fag og institusjoner. Disse er Heidi-Beate Aasen, Roald Kvamme (UiB, sosialantropologi), Jonas Bakke (UiB, statsvitenskap), Ragnhild Opedal Tveit, Eilen Markussen, Synnøve Kvile, Torstein Kayser (HiB, musikkpedagogikk), og Mette Svenske (HiB, dramapedagogikk). Seks av disse har levert masteroppgaver som har vært av stor betydning for prosjektet. Se Tveit (2011), Kvile (2011), Markussen (2011), Aasen (2011), Bakke (2012) og Kayser (2012). Alle masterstudentene har levert feltobservasjoner og beskrivelser som dette prosjektet og denne boka har trukket veksler på. Vi vil her også vise til fellespublikasjonen fra Breivik og Christophersen (2013) hvor også noen av masterstudentene har bidratt. Se også Breivik og Christophersen (2012). Alt dette anbefales som supplerende lesning.

Prosjektet har vært organisert med både en styringsgruppe og en referansegruppe. Medlemmene i begge gruppene har fungert som gode støttespillere og diskusjonspartnere i forskningsprosjektets ulike faser. Styringsgruppen har bestått av følgende personer: Sigrid Køhn, Christina Smith-Erichsen og Kristin Solbjør (Kulturdepartementet), Ellen Aslaksen (Norsk kulturråd), Jørgen Haavardsholm (Kunnskapsdepartementet), Astrid Holen og Vera Micaelsen (DKS-sekretariatet).

Medlemmene i referansegruppen kommer fra Uni Rokkansenteret, Høgskolen i Bergen og Universitetet i Bergen. Disse er Ingrid Helgøy, Bodil Ravneberg, Kari Ludvigsen, Jacob Aars, Jill Loga, Yngve Flo, Tom Are Trippestad, Aslaug Nyernes, Thorolf Krüger, Tiri Bergesen Schei, Stig A. Eriksson

og Thorvald Sirnes. Flere av referansegruppens medlemmer har bidratt sterkt med faglige råd og støtte, og noen har ytt uvurderlige bidrag gjennom kommentering av kapittelutkast. Vi er disse medlemmene en stor takk skyldig. I tillegg til dem som her er nevnt, vil vi også takke følgende for lesing av kapittelutkast, kritikk og endringsforslag. Dette gjelder Kristian Nødtvedt Knudsen, Lise Aagaard Knudsen, Hilde Kjerland, Kari Christophersen og Eirik Vassenden. Vi vil også takke den anonyme forlagskonsulenten i Norsk kulturråd / Fagbokforlaget for gode innspill i sluttspurten.

19.–20. mars 2013 avholdt vi en nordisk sluttkonferanse for forskningsprosjektet i Bergen. Her hadde vi invitert nordiske forskere og fagfolk til å kommentere manuset slik det forelå da. Vi takker for rause og kritiske kommentarer. Bare noen av disse har vi rukket å ta hensyn til nå, men alle inspirerer oss til å diskutere og utforske Den kulturelle skolesekken videre. Tusen takk til Anne Trine Kjørholt, Beth Juncker, Billy Ehn, Simo Vehmas, Cecilia Ferm Thorgersen, Åsa Helga Ragnarsdottir og Hedvig Westerlund-Kapnas.

Sist, men ikke minst vil vi takke våre informanter og samtalepartnere i DKS-feltet. Uten dere ville vi ikke hatt noe grunnlag for å skrive denne boka.

Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen
Bergen, mars 2013

Innhold

5	FORORD
9	KAPITTEL 1 DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN: KUNST, KVALITET OG KONTROVERS <i>Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen</i>
33	KAPITTEL 2 SKOLESEKKFORVALTNING – KRYSSPRESS OG HANDLINGSROM <i>Anne Homme og Lise H. Rykkja</i>
61	KAPITTEL 3 «JEG BARE TEGNET ET KUNSTVERK.» OM ELEVENE OG DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN <i>Catharina Christophersen</i>
85	KAPITTEL 4 HEFTIG OG BEGEISTRET: DEN KULTURELLE SKOLESEKKENS HEIAGJENG <i>Lise H. Rykkja og Anne Homme</i>
106	KAPITTEL 5 LÆRERNE OG SKOLESEKKEN <i>Catharina Christophersen</i>
129	KAPITTEL 6 VOFF! ART – SERTIFISERT KUNST FOR BARN? <i>Jan-Kåre Breivik</i>

154	KAPITTEL 7 KAMPEN OM KUNSTEN: KUNSTNERES ERFARINGER <i>Jan-Kåre Breivik</i>
178	KAPITTEL 8 DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN: SPØRSMÅL OG UTFORDRINGER <i>Catharina Christophersen og Jan-Kåre Breivik</i>
192	LITTERATUR
206	BIDRAGSYTERE

Den kulturelle skolesekken: Kunst, kvalitet og kontrovers

Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen

Det er kald vinter 2010 i lokal vestlandsskolesekk, og det dreier seg om kunst og leire. Én kunstner, femten elever, to lærere, og to forskere samler seg på golvet i kunstnerens keramikkverksted. Elevene setter seg i hestekoformasjon slik at alle får se, og så er vi i gang. Kunstneren forteller engasjert om hvordan leira er blitt til fra først å være et stort fjell i Frankrike for ca. 150 millioner år siden, mens det fremdeles levde dinosaurer på jorda. Gjennom erosjon ble fjellet vasket ned til fin sand, og fraktet med elva ned i lavlandet der leira la seg. I Frankrike kjenner kunstneren en bonde hun kan ringe. Kunstneren former en telefon av leira, trykker på tastene og sier inn i klossen: «Halloen, eg skulle hatt eit lastebillass med leire eg. Ti tonn! Er det greit?» Hun skifter posisjon, blir fransk bonde, og svarer: «Oui!» Vi er alle med. Dette er spennende.¹

Den kulturelle skolesekken (DKS)² kan omtales på mange måter. Den kan for eksempel beskrives som et velassortert lunsjbord eller som et mangehodet troll. Den kan også betegnes som et vellykket kulturpolitisk prosjekt eller som et statlig påtvunget samarbeidsprosjekt mellom skole og kunst/kultur. Skolesekken er med andre ord vanskelig å gripe og begripe fullt ut. En hovedgrunn til at Skolesekken er så vanskelig å gripe, er at den har forskjellig organisatorisk utforming og er fylt med forskjellig innhold rundt om i landet. Skolesekken oppleves dermed forskjellig fra fylke til fylke, fra kommune til kommune og fra skole til skole, og ut fra hvilken relasjon en har til den – som elev, lærer, forelder, kunstkritiker, kulturbyråkrat, politiker, journalist, forsker, kunstner

1 Fra en av prosjektets første observasjoner, utført av prosjektleder Jan-Kåre Breivik og masterstudent Roald Kvamme.

2 Den kulturelle skolesekken vil i den videre teksten også betegnes som Skolesekken eller som DKS.

eller kulturarbeider. En kan dermed like gjerne snakke om de mange kulturelle skolesekkene.

Eksemplet over, hvor en vestlandskunstner møter skolebarn på hjemmebane – i sitt eget keramikkverksted, er ett av flere eksempler på hva som skjer i den mangfoldige Skolesekken. I denne, som i alle de andre produksjonene vi har stiftet bekjentskap med, er det mye å diskutere og utforske. Hvordan ble akkurat dette en del av tilbudet? Hvordan foregår utvalgsprosessen? Hva får lærere, elever og kunstnere ut av en slik produksjon? Hvordan jobber skolene, kommunene og fylkene med Den kulturelle skolesekken? Hva betyr ordningen for kunstnerne – og for elever og lærere? Dette med mer har vi utforsket, og med denne boka vil vi gi ulike innblikk i hvordan Skolesekken kan se ut fra forskjellige ståsteder og perspektiver.

Gjennom de utvalg vi har gjort, og gjennom vår forskningsstrategi hvor vi blant annet har gått tett på ulike enkeltaktører og enkeltproduksjoner, har vi ingen ambisjon om å si noe entydig om Den kulturelle skolesekken. I forskningen vår vil du derfor finne mer undring, diskusjon og nye spørsmål enn entydige funn og resultater. Vi erkjenner samtidig at det ligger makt i å foreta utvalg og å prioritere noen perspektiver og spørsmål framfor andre. Andre valg og andre forskerposisjoner ville gitt andre innsikter, og sannsynligvis gitt diskusjonene en annen retning. Det vi uansett ønsker å oppnå, er å stimulere til debatt og videre utforskning av ulike aspekter og forhold ved ordningen.

DKS som kultur- og utdanningspolitisk satsing

DKS som formalisert samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet befinner seg i skjæringspunktet mellom kulturliv og skole. Et slikt samarbeid virker naturlig ettersom kultur og skole er to samfunnsområder som deler en rekke formål: man er åpenbart enige om at kunst og kultur er vesentlig for menneskelig opplysning, utvikling og livskvalitet, og at demokratisering og sosial utjevning er vesentlige politiske prinsipper. I tillegg er det vel rimelig å si at skolens arbeid, i tillegg til å være et pedagogisk arbeid, i vid forstand også er et kulturarbeid, mens virksomheten i kunst- og kultursektoren i likhet med skolesektoren har som formål å påvirke og opplyse mennesker.

I styringsdokumentet for Skolesekken, *Kulturell skulesekk for framtida* (St.meld. nr. 8 (2007–2008)), sies det for eksempel at «kunst og kultur gjev opplevingar som kan vere avgjerande for å utvikle det enkelte menneske sin personlegdom og livskvalitet», og at «å forstå kunst og kultur er i mange høve ein læringsprosess» (s. 7). Skolesekken handler dermed om å gi alle, eller i hvert fall de fleste, elever i Norge en kulturell bagasje, noe både kultursektoren og skolesektoren skal bidra til. Den kulturelle skolesekken kan slik sies å

være både et kulturpolitisk og et utdanningspolitisk prosjekt. Vi skal i det følgende se på det politiske landskapet som danner bakgrunnen for ordningen.

Den demokratiske dimensjonen ved norsk kulturpolitikk har stått sentralt i mange tiår. I etterkrigstiden har dette gitt seg utslag i ulike kulturpolitiske strategier. Demokratisering av kulturen har på den ene siden blitt ivaretatt ved at den høyverdige kunsten og kulturen ble forsøkt brakt ut til folket i hele landet, og på den andre siden gjennom understøttelse av lokalt demokrati, der egenaktivitet og lokal og regional forankring har stått sentralt (Aslaksen 2007). Et viktig kjennetegn ved kulturpolitikken i dag er forsøket på balanse mellom elitisme og folkelighet. Det anses at visse profesjonelle kunst- og kulturformer i seg selv er så verdifulle at de må støttes politisk og økonomisk også når det ikke er marked for dem (Røyseng 2007), blant annet fordi de danner motvekt mot kommersialisering. Samtidig legges det også i kulturpolitikken vekt på mangfold, tilgjengelighet og deltakelse (Mangset 1992; Dahl og Helseth 2006; Grund 2008). Profesjonalitet og kvalitet har også i økende grad blitt tematisert. Disse dimensjonene kommer tydelig fram i *Kulturloftet I og II*³, og i den forutgående kulturpolitiske meldingen *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 48 (2002–2003)).

«Ein hovudbodskap er å halda fram den profesjonelle kunsten og den fagleg forankra kulturinnsatsen som eit verde i seg sjølv. Dessutan vert kvalitet streka under som eit avgjerande kriterium for at eit kulturiltak skal verta prioritert i den statlege kulturpolitikken. Det er viktig å leggja til rette for mangfaldet innafor kulturlivet. Eit breitt spektrum av skapande, utøvande, dokumenterande og formidlande innsatsar frå alle delar av kulturfeltet er ei verdfull motvekt mot den einsrettande krafta ulike kommersielle krefter i samfunnet kan representera» (St.meld. nr. 48 (2002–2003), fra sammendraget).

Disse idealene finnes også integrert i Den kulturelle skolesekken, for eksempel i prinsippene som ligger til grunn for utforming og evaluering av ordningen (*Kulturell skulesekk for framtida*, St.meld. nr. 8 (2007–2008):22). Den kulturpolitiske forankringen er tydelig. Grunnlaget for ordningen går tilbake til 1990-tallet, da det i ulike skole- og kulturpolitiske meldinger, handlings-

3 *Kulturloftet* er regjeringens prioriteringer for norsk kulturpolitikk. *Kulturloftet I* ble presentert i 2004, og *Kulturloftet II* ble presentert i forbindelse med stortingsvalget i 2009. Se: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/kampanjer/kulturloftet/mer-om-kulturloftet.html?id=714383>

planer og læreplaner⁴ kom signaler om at samarbeidet mellom kultur og skole skulle styrkes. Ulike lokale ordninger for samarbeid mellom skole- og kultursektor oppstod,⁵ inntil Den kulturelle skolesekken ble institusjonalisert som en nasjonal ordning i 2001. Det finnes ulike andre kulturtiltak for barn og unge, for eksempel Kunstløftet,⁶ Ungdommens kulturmønstring og kulturkolene⁷. Den kulturelle skolesekken er likevel det største tiltaket av disse, både geografisk og økonomisk, ettersom det ideelt sett dekker alle skoleelever i Norge og mottar bevilgninger på flere hundre millioner kroner.⁸

En av grunnideene i ordningen er å gi et tilpasset kulturtilbud til en spesiell gruppe av befolkningen der de til vanlig oppholder seg – skolen. Tankegangen har bredt om seg, og omfatter nå kulturtilbud gjennom hele livsløpet. Som en del av den sittende regjeringens kultursatsing, *Kulturløftet II*,⁹ er det opprettet eller gitt stimuleringsmidler til skolesekkklignende ordninger både for arbeidslivet, for barnehagebarn og for eldre.¹⁰ På bakgrunn av dette er det rimelig å si at Den kulturelle skolesekken er en viktig del av norsk kulturpolitikk. Skolesekken er også en viktig del av kunst- og kunstnerpolitikken ettersom den er en inntektskilde for mange norske kunstnere (Berge 2010; Hylland, Kleppe og Mangset 2010; Mangset, Heian og Løyland 2010) og et viktig grunnlag for publikumskontakt for kunstnere og kunstinstitusjoner.

-
- 4 For eksempel *Kultur i tiden* (St.meld. nr. 61 (1991–1992)), «... vi smaa, en Alen lange» (St.meld. nr. 40 (1992–1993)), *Broen og den blå hesten: Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen* (KD og KUF 1995) og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (KUF1997).
 - 5 For eksempel Kulturnista i Møre og Romsdal, Turnéorganisasjon for Hedmark, Den kulturelle ryggsekken i Sandefjord, for å nevne noen.
 - 6 *Kunstløftet* er et prosjekt i regi av Norsk kulturråd som ble igangsatt i 2008 for å øke kvaliteten på kunst og kultur for barn og unge. Se: www.kunstloftet.no og Hylland, Kleppe og Stavrum (2011).
 - 7 Kulturskolene er riktignok lovfestet i opplæringsloven, og hører slik formelt sett til under Kunnskapsdepartementet, likevel er den kunst- og kulturpolitiske tilhørigheten og identiteten sterk innenfor kulturskolefeltet.
 - 8 Totalt antall brukte kulturkroner på DKS er vanskelig å anslå. Statens bevilgninger til DKS i form av tippemidler i skoleåret 2012–2013 var 164 millioner kroner (122,5 mill. til grunnskole og 41,5 mill. til videregående), i tillegg kommer ulike lokale og regionale tilskudd. Disse er antakelig minst like store som de statlige midlene, kanskje til og med dobbelt så store (Norsk kulturråd 2011).
 - 9 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/prop/2011–2012/prop-1-s-20112012/1.html?pid=658384>
 - 10 I *Kulturløftet II* er det 17 punkter. Punkt 11 heter «Kultur hele livet», og her står følgende: «Tredoble satsingen på den kulturelle spaserstokken og gjøre satsingen permanent. Styrke Den kulturelle skolesekken og sette i gang et pilotprosjekt med et profesjonelt kulturtilbud i barnehagen. Innføre kulturkort for ungdom i alle fylker som ønsker det. Gi flere et tilbud om kultur på arbeidsplassen.» Når det gjelder slike tilbud til barnehagebarn, har flere kommuner lenge vært på banen, blant annet kommuner i Oppland og Møre og Romsdal, og i Bergen, Asker, Kongsberg, Porsgrunn og Vinje. Disse er initiert av kommunene selv, ikke av staten.

Skolesekken er også, som navnet impliserer, et utdanningspolitisk tiltak: Aktivitetene skal foregå i nær tilknytning til skolens daglige virksomhet, som støtte til arbeidet med å oppnå læreplanens mål, og som et tillegg til og ikke erstatning for kunstfaglig undervisning (St.meld. nr. 8 (2007–2008)).

Det har vært store endringer i skolefeltet de siste 15–20 årene. *Reform 97* medførte skolestart for 6-åringer, og dermed 10-årig grunnskole. I år 2000 startet PISA,¹¹ som er et internasjonalt OECD-prosjekt, med å teste 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag hvert tredje år. Norske elevers gjennomsnittlige plassering i PISA-målingene og andre internasjonale tester¹² har medført politisk bekymring for kvaliteten i skolen, noe som medførte opprettelsen av det såkalte Kvalitetsutvalget. Herfra kom det en rekke dokumenter,¹³ der behovet for økt kvalitet og kunnskap i grunnopplæringen blir understreket:

«... viser norsk og internasjonal forskning at vår skole har svakheter. Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lykkes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter» (St. meld. nr. 30 (2003–2004):7).

I 2004 ble Utdanningsdirektoratet opprettet for å effektivisere utdanningspolitiske beslutninger, samme år kom de nasjonale prøvene i såkalte sentrale skolefag. Med læreplanreformen *Kunnskapsløftet* i 2006 ble det innført konkrete og forpliktende kompetansemål for skolen, som sier hva elevene skal kunne, det ble også innført basisferdigheter som skal vektlegges, i alle fag.¹⁴ I grunnskolen har timetallet til fysisk aktivitet og den grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæringen økt. I tillegg har en sterkere kompetanse hos lærere, særlig når det gjelder norsk, matematikk og klasseledelse, blitt framhevet

11 PISA står for *Programme for International Student Assessment*. Norge har vært med på PISA-målingene fra starten av, og den femte undersøkelsen ble gjennomført i 2012. Resultatene fra PISA 2012 vil være klare i desember 2013.

12 Også andre tester, så som TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), har vist gjennomsnittlige eller dårlige resultater for norske elever i forhold til elever fra land vi vanligvis sammenligner oss med. Når det gjelder PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), viser siste internasjonale undersøkelse (i 2011) at leseferdighetene på 4. og 5. trinn ser ut til å ha blitt bedre enn de var i 2006. Det store bildet er med andre ord ikke entydig. Se <http://timss.uis.no/article.php?articleID=63166&categoryID=5936>

13 For eksempel *Førsteklasser fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* (NOU 2002: 10), *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle* (NOU 2003: 16) og *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)).

14 Basisferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy.

(NOU 2009: 18 *Rett til læring*). Ønsket om å bidra til bedre faglig fordypning og spesialisering for lærere, bl.a. på disse områdene, var et viktig grunnlag for en ny lærerutdanningsreform i 2010.

I løpet av 2000-tallet har det blitt lagt fram ulike politiske dokumenter om kunst og kultur i opplæringen, som for eksempel i «*Ei blott til lyst*» (St. meld. nr. 39 (2002–2003)) og KDs *Skapende læring – strategiplan for kunst og kultur 2009–2010* (KD 2007). Strategiplanen beskriver hvordan den daværende regjering tenkte seg at kunst- og kulturfaglig kompetanse hos barn, elever og ansatte i utdanningssystemet skulle økes. I forordet skriver daværende statsråd Øystein Djupedal at strategiplanen er et ledd i realiseringen av *Kunnskapsløftet*, som anses å være en krevende læreplan for elevene, og som derfor stiller store krav til skolen med hensyn til å hjelpe alle elever til å nå sine mål. Ifølge statsråden ligger det «store muligheter for økt læring i å satse på mer varierte undervisningsformer, og at kunst og kultur kan spille en viktig rolle i så måte». Han skriver også at «Den kulturelle skolesekken (DKS) [har] bidratt med spennende og nyttige prosjekter» (KD 2007:7). I 2007 ble Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen¹⁵ etablert under Utdanningsdirektoratet, blant annet med oppgave å følge opp disse politiske dokumentene.

Utdanningssektoren har altså opplevd mange reformer og endringer på nokså kort tid, der basisferdigheter, testing og evaluering av målbar kompetanse har stått i fokus. Som det påpekes i kapittel 4, har det vært tradisjon i norsk skole for vektlegging av skapende læreprosesser og integrering av arbeidsmåter fra kunst og kultur generelt. Det er allikevel ikke nødvendigvis samsvar mellom læreplanens intensjoner og realiteten i skolen. En evaluering av Reform 97 viser at estetiske arbeidsmåter i liten grad tas i bruk i andre fag (Haug 2004), noe som får dramapedagog Aud Berggraf Sæbø til å stille spørsmål ved hvorvidt kunst og kultur virkelig står sentralt «når skolens estetiske fag til sammen kun utgjør ca. 13 % av det totale timetallet og forskning viser at kreative og estetiske læreprosesser i liten grad integreres i skolens andre fag» (Sæbø 2009:13). I offentlige dokumenter om skolen regnes estetiske fag ikke for å være blant såkalte sentrale skolefag, dette er forbeholdt mer skriftlige og akademiske fag som for eksempel norsk og matematikk. I *Motivasjon, mestring og muligheter* (St.meld. nr. 22 (2010–2011)) blir praktiske og estetiske fag for eksempel tydelig tillagt en instrumentell verdi i grunnopplæringen ved at de framstilles som midler for å oppnå læring i andre fag, og for å bidra til trivsel og hyggelige avbrekk i skolehverdagen.

15 Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (etablert ved Høgskolen i Bodø, nå Universitetet i Nordland) er ett av åtte nasjonale sentre i opplæringen. De andre sentrenes virksomhet dreier seg om lesing, skriving, nynorsk, flerkulturalitet, naturfag, matematikk og fremmedspråk i opplæringen.

Det politiske bakteppet for Den kulturelle skolesekken er dermed, som vi har sett, noe forskjellig for de to sektorene som samarbeider om ordningen: Kultursektoren har fått sitt *Kulturloft*, mens skolesektoren har fått et *Kunnskapsloft*. Kulturloftet har gitt en sterkere satsing på kunst- og kulturtiltak for barn og unge blant annet gjennom økte bevilgninger til kulturskolene og Den kulturelle skolesekken. Men til tross for at disse tiltakene er ment å fremme kunstfagenes kår i skolen, ser det ut for at basisferdigheter og såkalte sentrale skolefag blir tillagt større vekt i politiske dokumenter om skole og utdanning. De estetiske skolefagene blir tillagt en mer instrumentell funksjon i skolen, der motivering av skoletrøtte elever og støtte for læring i andre fag ofte framheves som viktige egenskaper ved fagene. Samtidig ser vi også at Den kulturelle skolesekken hyppig nevnes i utdanningspolitiske meldinger.¹⁶

En unik ordning

Begeistring for Den kulturelle skolesekken er stor i Kultur-Norge: Den skaper glede i skolehverdagen, den er opphavet til lykketreff og magiske møter mellom barn og kunst, som fører til at både kunstnerne og barna får stjerner (og kanskje til og med tårer) i øynene. Skolesekken er sikringskosten som motvirker kulturelle mangelsykdommer, og den er melisdrysset som gjør kakestykket ekstra godt (ABM-utvikling 2007; Norsk kulturråd 2011).

«'Dette ble en fin dag for meg', uttalte ni år gamle Zainad etter en forestilling med Nasjonalballetten på Mortensrud skole. Jeg satt også i gymsalen og fikk se den samme forestillingen. Det var en fantastisk opplevelse, ikke bare å se danserne i aksjon, men også å se elevenes begeistring over høye hopp og piruetter. For mange av elevene ble dansen og musikken en opplevelse som gjorde skoledagen rikere.»

Dette skriver daværende kulturminister Anniken Huitfeldt i tiårsjubileumsskriftet for Den kulturelle skolesekken i 2011 (Norsk kulturråd 2011). Entusiastiske formuleringer er vanlige å se og høre når Skolesekken skal omtales og beskrives, og kanskje med god grunn. Noen har hevdet at Den kulturelle skolesekken er den største kulturpolitiske satsingen i Norge siden kultursektoren ble opprettet som eget politisk forvaltningsområde (Mellemsæther 2007:18). Det er vanskelig å peke ut ett bestemt kulturpolitisk område, ettersom norsk kulturpolitikk etter andre verdenskrig inneholder en rekke

16 Dette gjelder blant annet «*Ei blott til lyst*» (St.meld. nr. 39 (2002–2003)), «... og ingen sto igjen» (St.meld. nr. 16 (2006–2007)), *Tingenes tale* (St.meld. nr. 15 (2007–2008)) og *Tid til læring* (St.meld. nr. 19 (2009–2010)).

nyvinninger og store satsinger (Dahl og Helseth 2006), så som for eksempel Riksteatret, Riksgalleriet (nå Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design), Rikskonsertene, Norsk kulturråd, musikkskolene (senere lovfestede kulturskoler), og Ungdommens kulturmønstring, for å nevne noen. Det er uansett ikke til å komme fra at Den kulturelle skolesekken er et omfattende, ambisiøst kultur- og utdanningspolitisk prosjekt som historisk sett føyer seg inn i en lang rekke av kulturpolitiske tiltak som dreier seg om å bringe kulturen ut til folk i alle lag. Den kulturelle skolesekken ser også ut til å være et forbilde for utprøving av lignende typer ordninger for andre aldersgrupper i samfunnet: Den kulturelle bæremeisen¹⁷ for barnehagebarn, Den kulturelle nistepakken for arbeidstakere, og Den kulturelle spaserstokken for eldre.

Den kulturelle skolesekken har vakt oppmerksomhet i utlandet. Det finnes riktignok lignende kunstfaglige programmer basert på samarbeid mellom kunstnere og skoler i andre land, for eksempel *Lincoln Center Institute* i New York, USA, *Arts in Education* i Storbritannia, samt *Skapande skola* i Sverige som på mange måter er direkte inspirert av DKS. Disse, og andre programmer i for eksempel Danmark og Australia, er mindre omfattende programmer som omfatter færre skoler og elever. Som et *nasjonalt* kunst- og kulturprogram for alle skoleelever kan Den kulturelle skolesekken derfor kalles unik. Skolesekken er også unik på en annen måte – som et ambisiøst politisk samarbeidsprosjekt. Den er et resultat av et departementalt samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, som innebærer at de fleste elever i grunnskole og videregående skole skal motta profesjonelle kunst- og kulturtilbud flere ganger i året. Hensikten er at elever skal få tilgang til, bli kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk (St.meld. nr. 8 (2007–2008):22 *Kulturell skulesekk for framtida*). Tilbudene skal være av høy kvalitet og vise hele bredden av kulturuttrykk, så som scenekunst (teater dans), visuell kunst, musikk, film, litteratur, og også kulturarvsprosjekter. Disse kultur møtene skal inngå som en naturlig del av skolehverdagen, og skal bidra til å innlemme kunst og kultur i arbeidet med å oppfylle skolens læringsmål.

En omfattende ordning

Forløperen til Den kulturelle skolesekken antas å være enkeltstående kommunale og fylkeskommunale initiativ, blant annet i Sandefjord, Møre og Romsdal og Hedmark på 1990-tallet. Disse lokale og regionale initiativene

17 Mange kommuner med et kulturtilbud i barnehage har valgt å benytte navnet «kulturell bæremeis», mens andre kommuner bruker andre betegnelser, som for eksempel «kultursekk i barnehagen» (Møre og Romsdal). Dette har vært lokalt initiert, på lignende måte som Skolesekken jo også hadde sine lokale pionerer.

utgjorde en viktig inspirasjon da den første regjeringen Stoltenberg foreslo egne bevilgninger til Den kulturelle skolesekken over Kulturdepartementets budsjett i 2001. Ordningen ble fra da av nasjonal, og var da også en konkretisering av utfordringer påpekt i statlig kulturpolitikk og skolepolitikk fra tidlig 1990-tall. I St.meld. nr. 61 (1991–1992) *Kultur i tiden* ble det understreket at barn og unge må få oppleve profesjonell kunst og kultur og få ta i bruk egne kulturelle ressurser. I handlingsplanen *Broen og den blå hesten* (KD og KUF 1995) ble det lagt vekt på økt samarbeid mellom skoleverket og kunst- og kultursektoren. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, (KUF 1997), ble det understreket at skolen skal være et sted hvor barn og unge møter profesjonell kunst og kultur av høy kvalitet, og der de blir inspirert til egenaktivitet. DKS og kulturskolene, og til en viss grad Ungdommens kulturmønstring (UKM), er sentrale virkemidler for oppnåelse av dette. I 2001 var bevilgningen på 17 millioner kroner. Denne summen ble gradvis økt. I 2003 fikk ordningen en grundigere finansiering gjennom endringen av tippenøkkelen, hvor en større andel av spilleoverskuddet til Norsk Tipping ble gjort tilgjengelig for arbeid med kunst- og kulturformidling til barn og unge. DKS har vært en del av regjeringens kulturpolitiske satsing for grunnskolen siden 2001, og har etter hvert (fra 2008) blitt utvidet til også å gjelde videregående skole. Dette betyr at alle elever fra 6 til 19 år nå er innlemmet i ordningen.

DKS har en styringsgruppe hvor en statssekretær fra Kulturdepartementet og en statssekretær fra Kunnskapsdepartementet inngår. Styringsgruppa skal definere mål og virkemidler for DKS og gi råd til kulturministeren om de overordnede føringene og rammefordelingen av spillemidlene. Overføringene går til fylkene som har rapporteringsansvar for bruk av midlene. Noen kommuner forvalter hele sin andel av spillemidlene (hundreprosentkommunene), men rapporterer likevel via sitt fylke. Det daglige ansvaret ivaretas av Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken, som nå er underlagt Norsk kulturråd. På regionalt og lokalt nivå er det stor variasjon i hvordan Skolesekken er organisert. Det er også variasjon med hensyn til hvor stor andel fylkene og kommunene bruker på lokale/regionale kunst- og kulturaktører. I den sammenheng er det viktig å få med at DKS også støtter seg på tunge nasjonale aktører som benyttes konsultativt og har egne tilbud (og programmeringsansvar) inn i ordningen. De nasjonale aktørene er Rikskonsertene, Nasjonal-museet for kunst, arkitektur og design, Norsk scenekunstbruk, Film og Kino, Norsk forfattersentrum og Norsk kulturråd (for kulturarvfeltet). Norsk kulturråd er også en viktig aktør ellers, med tanke på de støtteordningene de har for kunstproduksjon for barn og unge. For en mer detaljert gjennomgang av ordningens historikk og organisasjon viser vi til St.meld. nr. 8 (2007–2008) *Kulturell skolesekk for framtida*, DKS-sekretariatets hjemmeside www.denkulturelleskolesekken.no, og Borgen og Brandt (2006).

En utfordrende ordning

Aktører fra kunst- og utdanningsfeltet tilkjennegir altså en stor grad av begeistring for Den kulturelle skolesekken som ordning, og det synes å herske stor enighet om at Skolesekken ikke bare er en god ordning, men også en meget spesiell ordning. Om man prøver å bevege seg i retning av mer konkrete beskrivelser og formuleringer, viser det seg at det kan være utfordrende for aktørene å spesifisere akkurat *hva* slike luftige formuleringer på overskriftsnivå kan bety og innebære i praksis. I styringsdokumentet for ordningen presiseres målene og prinsippene i ordningen, og det går klart fram at Den kulturelle skolesekken skal utformes og kontinuerlig vurderes ut fra følgende ti prinsipper eller kriterier:

Det skal være *en varig ordning*. Den skal videre være *for alle elever* uavhengig av hvilken skole de går på og hva slags økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn de måtte ha. Den kulturelle skolesekken skal bidra til å *realisere målene i læreplanverket*, både i generell del av læreplaner og i de enkelte fags læreplan. Ordningen skal ha *høy kvalitet*, og elevene skal få et profesjonelt kunst- og kulturtilbud med høy kunstnerisk kvalitet. *Kulturelt mangfold* skal vektlegges, noe som innebærer at DKS skal omfatte ulike kunst- og kulturuttrykk fra et mangfold av kulturer og fra ulike tidsperioder. *Bredde* og variasjon skal også sikres med hensyn til både sjangre og formidlingsmåter. Videre skal tilbudet være preget av *regelmessighet* på alle klassetrinn. DKS skal også forstås som et *samarbeidstiltak mellom kultur og skole* på alle nivåer, både lokalt, regionalt og nasjonalt. I *rollefordelingen mellom kultur og skole* vektlegges det at opplæringssektoren har ansvaret for å legge forarbeid og etterarbeid til rette for elevene, mens kultursektoren har ansvaret for kulturinnholdet og for å informere om innholdet i god tid. Sist, men ikke minst vektlegges *lokal forankring og eierskap*. Det hevdtes at ordningen «må forankres lokalt, i den enkelte skolen, kommunen og fylket for å sikre lokal entusiasme og gi rom for lokale varianter slik at alle skal kunne kjenne eierskap til skolesekken» (St. meld. nr. 8 (2007–2008):22).

Disse ti budene er viktige av flere grunner. De er selvsagt viktige som en sentral referanseramme, og fungerer som et felles språklig omdreiningspunkt eller reservoar for de fleste som har tilknytning til Den kulturelle skolesekken. Måten å omtale disse prinsippene på kan derfor ofte gjenkjennes hos aktører på ulike nivåer i organisasjonen. Tolkningen av begrepene og prinsippene kan dermed være høyst ulik. Aktørene i feltet tolker og anvender prinsippene ulikt og for sine egne formål, noe som medfører at vektning, forståelse og praktisering av sentrale prinsipper kan variere til dels mye i Den kulturelle skolesekken. Dette impliserer en pågående og varig kamp om makten til å definere, begrepsliggjøre og fastlegge hva som kan regnes som aktverdig kunst og kultur generelt, og også mer konkret når det gjelder hva som er «god» og «riktig»

kunst og kultur for barn og unge i norsk skole. Denne kampen blir kanskje særlig viktig og tydelig fordi det er penger i omløp i Den kulturelle skolesekken: Den kunsten eller kunstneren som vurderes som «god» for barn og unge, vurderes også som støtteverdig. Belønningen for kunstneren er derfor ikke bare symbolsk i form av anerkjennelse, men også økonomisk.

Kunnskapsstatus

Selvpresentasjonene og lokale presseoppslag er og har stort sett vært entydig positive, og mange lovord ble brukt om Den kulturelle skolesekken i forbindelse med 10-årsjubileet i 2011. I det offisielle jubileumsskriftet brukes ord som «eventyr», «magisk», og «lykkeboost», for å beskrive ordningens suksess (Norsk kulturråd 2011).

Siden 2001 har det blitt produsert et betydelig antall forskningsbidrag om DKS. Offentlige utredninger har i stor grad også vært positivt orientert. Men til tross for stor positivitet har noen nasjonale presseoppslag, knyttet til evaluering/forskning gjort av etablerte forskningsmiljøer, vært mer kritiske.¹⁸ Reaksjonene på slike oppslag (og evalueringer) har til dels blitt møtt med avvisning og skepsis, og det kan se ut som om DKS representerer et begeistringsfelt hvor nyansert, kritisk debatt blir vanskelig å føre (se kapittel 4).

Vårt ståsted er at kritisk og grundig debatt rundt ordningen er nødvendig for at ordningen skal kunne være livskraftig. Dette innbefatter selvsagt også beskrivelser og analyser av opplegg (variasjoner i praktiseringen av ordningen, samarbeidsmodeller og konkrete kunstmøter) som fungerer godt og kan peke framover. I stedet for bare å peke på problemer og utfordringer er det ofte vel så viktig, og kanskje vanskeligere, å forklare og analysere hvorfor noe fungerer. Også her trengs det kritiske forskerblikket. Debatten kan, slik vi ser det, med fordel nyanseres og føres med referanse til forskningsbasert kunnskap om ordningen og dens kontekster. Kamp om ressurser og verdier preger også ordningen, og analyser av makt i kunstfeltet (og kunstens makt) er dermed også påkrevd. Ulike politikkfelt, interesser og posisjoner spiller inn og gjør ordningen til et svært komplekst område. Forskningen kan dermed heller ikke gi entydige og enkle svar. I løpet av den tiden Skolesekken har eksistert som nasjonal ordning, er det produsert en rekke evalueringer og utredninger, stortingsmeldinger, vitenskapelige artikler/kapitler, hoved- og masteroppgaver og doktoravhandlinger med ulike utgangspunkt: Noen har vurdert enkeltprosjektets eller helhetens resultater i forhold til intensjonene, andre har vurdert prinsipielle sider ved gjennomføringen og videreføringen. Stortingsmeldin-

18 For eksempel NRK-oppslaget fra høsten 2010: *Terningkast én til skolesekken* – <http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.7354554> (sist lest 15.10.2012).

gene har presentert sittende departementers, særlig Kulturdepartementets, prinsipper for videreføring, og forskningsbidragene har formidlet ny analyse- og teoribasert kunnskap og empiri om utvalgte sider ved ordningen. I det følgende gjennomgår vi noen få, men sentrale bidrag som det er vanskelig å komme utenom. For en grundigere gjennomgang av kunnskapsstatus viser vi til Breivik og Christophersen (2012).

Ekstraordinært eller selvfølgelig? (Borgen og Brandt 2006) er et viktig evaluerings- og forskningsbidrag som kom fem år etter at DKS-ordningen ble nasjonal.¹⁹ Resultatene og perspektivene er fremdeles interessante og relevante, og mottakelsen den fikk og reaksjonene den fremdeles vekker, kan si noe vesentlig om ordningens virkemåte også i dag. Mandatet til Borgen og Brandt var å evaluere Skolesekken ut fra målsettingene slik de er skissert ovenfor. Evalueringen skulle videre gi grunnlag for kursjustering og beslutning om videreføring. Datamaterialet skulle være bredt, med dokumentasjonsstudier, egevalueringer, dypdykk med besøk i to fylker og fire kommuner med intervjuer, og observasjoner med mer.

I rapporten beskriver forfatterne Den kulturelle skolesekken som en kompleks struktur med mange aktører på ulike nivåer. De beskriver stor enighet og entusiasme omkring Skolesekken som et kultur- og skolepolitisk tiltak, men også manglende samsvar mellom intensjoner og realisering, og lite samlet kunnskap om ordningen. Ulike aktører og ansvarsområder har ulike formål og legitimerer sin virksomhet ulikt, noe som ses i sammenheng med at ordningen berører politikfelt med ulike spilleregler og målformuleringer. Det er blant annet stor uenighet om hva begreper som «kvalitet» og «danning» skal innebære. Hovedkonklusjonen er at det eksisterer stor uenighet mellom kultur- og skolesektoren om innhold, kvalitet og utforming i DKS. Forholdet mellom sektorene beskrives som mangfoldig og spenningsfylt, med det delte ansvaret som «ordningens akilleshæl».

Forskerne diskuterer også spenninger mellom såkalt monologisk og dialogisk formidling av kunst, med henholdsvis aktive og passive elevroller, og påpeker for liten grad av dialog med elever i formidlingssituasjonen, at ansvaret for for- og etterarbeid legges på lærerne, og at skolene i for liten grad inviteres til dialog. Anbefalinger for videreføring av ordningen formuleres slik: Gitt at ordningen skal være et reelt samarbeid mellom skole- og kunst-kultur-sektoren, må «de kunst- og kunstnerpolitiske hensyn nedtones

19 Mellom 2001 og 2006 kom det en rekke mindre utredninger og rapporter som berørte Skolesekken fra ulike vinkler. Disse er definitivt interessante, og noen av disse, selv om de er preget av ordningens oppstartsutfordringer, har fremdeles relevans i dag. Se Borgen 2001, Haugsevje 2002, Røyseng og Aslaksen 2003, Aslaksen, Borgen og Kjørholt 2003, Lidén 2001 og 2004 og Aslaksen 2007. Disse er nærmere omtalt i Breivik og Christophersen 2012.

til fordel for de utdanningspolitiske, som er det avgjørende for enkelteleven i skolen» (Borgen og Brandt 2007:15). Altså må skolen, inkludert ledelse, lærere og elever, bli likeverdige samarbeidspartnere i prosjektet. Mandatene for de samarbeidende aktørene må også bli tydeligere, og med en styrking av utdanningssiden, også på departementsnivå.

Evalueringen fikk ikke uventet blandet mottakelse, og mange i kulturfeltet var skeptiske til konklusjonene, særlig til påstandene om monologiske formidlingsformer. Flere gjentok, nærmest som et mantra: «Vi/Jeg kjenner oss/meg ikke igjen.» «Hvor er for eksempel beskrivelsen av alle de gode møtene når kunst møter barn og barn møter kunst?» I etterkant av en høringsrunde kom St.meld. nr. 8 (2007–2008) hvor Kulturdepartementet uttrykker sterk misnøye med evalueringen: Det empiriske materialet hevdes å være for svakt, rapporten sies å legge mer vekt på motsetninger enn på å få fram kunnskap om hvordan ordningen fungerer i praksis. Man sier derfor at evalueringens konklusjoner ikke kan danne grunnlag for videreutvikling av ordningen, og at konklusjonene ikke stemmer med utsagn fra høringsinstanser og regionale evalueringer som «gjev departementet eit meir positivt inntrykk av korleis Den kulturelle skulesekken fungerer» (St.meld. nr. 8 (2007–2008):20). Evalueringforskningen avvises altså, og mer entusiastiske uttalelser vektlegges: «På bakgrunn av høyringsfråsegnene meiner departementet at evalueringa frå NIFU STEP ikkje gjev grunnlag for store og omfattande endringar i måten Den kulturelle skulesekken er organisert på. Ei større endring i organiseringa på noverande tidspunkt vil truleg gjere meir skade enn gagn» (samme sted).

Med tanke på at departementet selv bestilte evalueringen, utformet mandatet og ba om forslag til endringer i ordningen, er dette en krass uttalelse. Borgen og Brandt (2008) hevder senere at de sterke reaksjonene på evalueringene er knyttet til DKS som et «urørlig» kulturpolitisk tiltak. Der stiller de spørsmålet om «kulturpolitiske tiltak for barn og unge [er] så intensjonelt gode at kritiske studier av realiseringen er illegitim?» (Borgen og Brandt 2008:70).²⁰ For oss representerer rapporten og de reaksjonene den igangsatte, noe svært interessant, og vi har valgt å beskrive dette som en «kritisk hendelse»²¹ i Den kulturelle skulesekkens historie.

20 Reaksjonene var ikke like sterke fra alle hold. For eksempel sa Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet at evalueringen tok tak i aktuelle problemstillinger, og anbefalte at den dannet grunnlag for videre arbeid med DKS. Aktørene i skolesektoren oppfattet altså ikke kritikken i evalueringen som like farlig (Haukelien og Kleppe 2009).

21 Begrepet «kritiske hendelser» er hentet fra antropologen Veena Das (1995) og videreført i en norsk sammenheng av Mette Andersson mfl. (2012) – og kan referere til både små og store hendelser som får avgjørende betydning for folk både på et personlig og et kollektivt nivå. Se også kapittel 7 nedenfor.

Borgens og Brandts påstander om kulturfeltet som en særskilt vanskelig arena å fremme kritikk på er godt begrunnet, og samsvarer til dels med våre funn (se kapittel 4). Vi må likevel innvende at noen forhold ikke er så lett avgrensbare som det framstilles hos Borgen og Brandt: Man finner for eksempel begeistring i skolefeltet og skarpe kritikere i kunst- og kulturfeltet. Hva som er monologisk og dialogisk, er heller ikke lett å avgrense, da enhver konsert eller utstilling kan ses som en form for dialog. Videre finnes det dialogiske opplegg som feiler, og tilsynelatende monologiske kunstopplevelser som setter spor og får utvidet betydning for involverte parter. Evalueringsrapporten har således noen konklusjoner som definitivt må utfordres.

I 2009 kom en annen interessant rapport, basert på Telemarksforsknings oppdrag om å evaluere prøveordningen med DKS for videregående skole, som ble igangsatt i 2008 for noen fylker. Rapporten *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur* (Haukelien og Kleppe 2009) baserer seg på intervjuer med kunstnere, skolefolk og DKS-administrasjonen i to pilotfylker. I sammenligningen med Borgen & Brandts (2006) evaluering finner Haukelien og Kleppe (2009) at ønsket om innflytelse fra lærerne er svakere i videregående skole enn i grunnskolen. I den videregående skolen virker det som om lærerne ønsker noe de kan ta imot uten for mye anstrengelse, noe som kan være et uttrykk for at forberedelser til DKS-produksjoner vil ta for mye tid for lærerne. Haukelien og Kleppe tar forbehold om at utvalget kan være skjevt, men påpeker at lærere på videregående ser ut til å ha stor tillit til kvaliteten i tilbudene. Dette kan ha sammenheng med at DKS og videregående skoler hører til samme forvaltningsorgan, altså fylkeskommunen, noe som kan styrke legitimiteten. Tilliten fra lærerne kan også henge sammen med at undervisningssektoren i de to undersøkte fylkene har bidratt til å knytte tilbudene til spesifikke læringsmål. I Borgen og Brandt (2006) etterspør fylkeskommunene sentral styring som kan bidra med fellesløsninger. Hos Haukelien og Kleppe (2009) understreker skolesekk-koordinatorene i begge fylker at man opplever å ha god egenkompetanse og gode regionale nettverk, og at man klarer å løse utfordringer i samarbeid mellom kultursektor, undervisningssektor og skoler.

På bakgrunn av sin evaluering kommer Haukelien og Kleppe med anbefalinger for videreføring av ordningen: DKS-administrasjonen må sørge for å gi god informasjon om hva DKS er og hva de har å tilby, og denne informasjonen må nå alle skoler i god nok tid. De anbefaler institusjonalisering av kulturkontaktrollen, og en forankring av DKS i administrasjonen, samtidig som direkte kontakt med faglærere er viktig. Videre bemerkes det at høy kvalitet på tilbudene, særlig kunstnerisk, men også pedagogisk og administrativt, er av stor betydning for mottakelsen av tilbudene. Haukelien og Kleppe hevder at Skolesekken kan bidra til positive mangfoldserfaringer, og i den forbindelse

understrekes det at økt samarbeid mellom kultur- og skolesektor trolig vil ha stor betydning. Endelig påpekes det en potensiell motsetning mellom målsettinger og verdier når kunst og kultur skal bidra til realisering av kompetansemål, og det anbefales nødvendige avklaringer om bruk av undervisningstid. Telemarksforskerne konkluderer allikevel med at Skolesekken virker å være i gode hender, og at administrasjonen har bygd gode strukturer for å gi elevene et tilbud av høy kvalitet. Haukelien og Kleppe tar allikevel noe lett på kvalitetsdiskusjonen ved at de først og fremst anfører at produksjonene er laget av profesjonelle aktører, og at flere har fått oppmerksomhet og anerkjennelse også utenfor DKS. De bemerker videre at elevene ser ut til å være begeistret.

Et interessant perspektiv som Haukelien og Kleppe løfter fram i sin drøfting, er aktørenes pragmatiske strategier som bidrar til å balansere tilsynelatende ulike verdier og krav i institusjonen. Eksempler på dette er kunstnere som ikke insisterer på kunstens egenverdi, men som er glade for å bidra til elevers vekst og utvikling i skolesammenheng, eller skoleledere og kulturkontakter som må fikse og trikse for å få timeregnskapene til å gå opp. Slike strategier hvor ytre legitimering og indre prioriteringer står i motsetning til hverandre, beskrives av Haukelien og Kleppe (med referanse til Brunsson 1989) som et hykleri, som i all korthet består i at «at man snakker på en måte, tar avgjørelser på en annen måte, og handler på en tredje» (Haukelien og Kleppe 2009:106). Et slikt hykleri beskrives som en løsning, og ikke bare som et problem, ettersom det er nødvendig for at moderne organisasjoner skal kunne være effektive og realisere noen av sine mål når de møter motstridende forventninger. Rapporten representerer, til tross for sin begrensede empiri, et godt og interessant innspill til den forskningsbaserte kunnskapen om Skolesekken for den videregående skole.

En tredje evaluering som er viktig å ha med seg, er *Kvalitet og forankring. En evaluering av Den kulturelle skolesekken i Rogaland* (Kleppe, Berge og Hylland 2009). I denne rapporten er det undersøkt hvordan arbeidet med Skolesekken er organisert og forvaltet i et bestemt fylke (Rogaland), men med relevans også for andre fylker. For de fleste kommunene forvalter Fylkeskommunen $\frac{2}{3}$ av DKS-midlene, mens kommunene selv forvalter den siste tredjedelen. Det er den vanligste modellen. I enkeltstående kommuner, som for eksempel Karmøy, forvalter kommunen hele potten selv (de såkalte hundreprosentkommunene), men med rapporteringsplikt til fylket. Evalueringsrapporten ser særlig på forholdet mellom disse to modellene. De aller fleste aktørene rapporterer om en grunnleggende positiv forståelse av Skolesekken, og Rogaland ser ut til å ha fornøyde brukere og forvaltere av ordningen. Det er bred enighet om at ordningen er viktig, og at det har gitt skoleelevene i de enkelte kommunene «et stort kulturelt løft»:

«Det er knyttet en eksplisitt (bl.a. i St.meld. 8) bekymring til hvorvidt lokal organisering er forenlig med DKS' prioritering av profesjonalitet og kvalitet. I vår evaluering er det ingen entydige svar på hvorvidt lokal organisering fører til at DKS-produksjoner holder et annet nivå i forhold til kvalitet og profesjonalitet. Det som imidlertid virker klart, er at en lokal organisering ser ut til å gi en noe mer lokal profil på de produksjonene som velges ut. Samtidig er det viktig å merke seg at det er få prinsipielle hindringer i veien for at kommunene med full tildeling også kan bestille regionale og nasjonale produksjoner direkte. Det har vi også i arbeidet sett flere eksempler på. De eventuelle hindringene som ligger i veien for slik direkte bestilling bør man forsøke å fjerne» (Kleppe mfl. 2009:8).

Rapporten stiller seg videre kritisk til en nærmest automatisk antakelse om at nasjonale (og eventuelt regionale) kunst- og kulturtilbud er kvalitativt bedre enn lokale produksjoner. Forskerne konkluderer ikke entydig om hvorvidt kommunal organisering generelt er en god løsning, men sier at kommunal tildeling av midler er vellykket under visse forutsetninger: Kommunen må være av en viss størrelse, eller ligge i nærheten av en stor kommune, på grunn av logistikk og tilgjengelighet til institusjoner og kulturtilbud. Et velfungerende lokalt nettverk og et personlig engasjement nevnes også som forutsetninger. Den administrative plasseringen av DKS-kontakten(e) kan således være viktig. Vellykket lokal organisering er dermed både steds- og personavhengig. «Det personavhengige har både positive og negative sider» (Kleppe mfl. 2009:77), sier forfatterne, selv om de stort sett bare har observert positive sider. De nevner allikevel at «DKS-produksjoner kan komme til å preges av en eller to personers preferanser, synspunkter på hva som er gode og hva som er dårlige tilbud til elevene» (samme sted). Mulige habilitetsproblemer kan også gjøres gjeldende, men rapporten anførte ikke dette som et særlig problem i Rogaland.

Rapporten gir gode innspill til drøfting av hvordan ulike regionale/lokale organiseringsmåter virker inn på prioriteringen av sentrale prinsipper, og hvordan disse muligens kan stå i konflikt med hverandre. Selv om forfatterne ikke har undersøkt det eksplisitt, sier de at målsettingen om kulturelt mangfold sannsynligvis er vanskeligere å oppfylle i småkommunene enn i de store.

I kunnskapsstatusen for Den kulturelle skolesekken er de tre ovenstående rapportene viktige, og vi refererer til disse i flere av denne bokas kapitler. Det finnes samtidig en rekke andre utredninger og forskningsbidrag av nyere dato som blant annet utfordrer og videreutvikler debatten om kvalitet og mangfold i Skolesekken (for eksempel Mæland 2009; Digranes 2009; Kleppe 2009; Berge 2010; Borgen 2011a og b; Bamford 2008 og 2012; Bjørnsen 2009 og 2011; Hylland, Kleppe og Stavrum 2011). De fleste av disse har vi omtalt grundig i Breivik og Christophersen 2012 samt i flere av kapitlene nedenfor.

Annen forskningsbasert kunnskap som er relevant for denne bokas tematikk, omhandler også kunstfagdidaktikk, skoleforskning, kunst- og kulturforskning og barne- og ungdomsforskning mer generelt. Referanser til slik forskning er integrert i de ulike kapitlene nedenfor.

Forskning: Oppdrag og gjennomføring

Denne boka er sluttproduktet av et treårig forskningsprosjekt på Den kulturelle skolesekken, utlyst av Kulturdepartementet i 2009, og utført av Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen i tidsrommet 2010–2013. Vårt mandat i dette prosjektet har for det første vært å utføre uavhengig, kritisk og empirinær forskning på Den kulturelle skolesekken som ordning, og for det andre å sette aktørenes opplevelser og erfaringer i sentrum, med fokus på elevene, lærerne, kulturbyråkratene og kunstnerne. Forskingen som ligger til grunn for denne boka, er dermed altså ikke en evaluering. I så fall hadde vi undersøkt måloppnåelsen i ordningen uten å stille spørsmål ved verken formål, målformuleringer eller ved statens og forvaltningens premisser. I stedet har vi ønsket å problematisere stereotype oppfatninger, og å utvikle nye spørsmål til og nye perspektiver på Skolesekken. Hensikten har vært å bidra til en drøfting av ordningen som kultur- og utdanningspolitisk prosjekt, for derved også å bidra til en videreutvikling av grunnlagstenkningen for ordningen. Den overordnede problemstillingen har vært følgende: *Hvilken betydning har Den kulturelle skolesekken på ulike nivåer og for ulike aktører?* Denne har vi konkretisert i følgende delspørsmål: (a) *Hva er de ulike aktørenes målsettinger, interesser og verdier,* (b) *hvordan kommer disse til uttrykk i ulike praksiser,* (c) *hvordan gjennomføres de politiske målsettingene,* og (d) *hvilke konsekvenser har Den kulturelle skolesekken for ulike aktører?*

Den kulturelle skolesekken er først og fremst rettet mot elevene og kunstnerne/utøverne, men handler også om møtet mellom kunstnere, kulturformidlere og skole, skoleledelse og lærere. Videre handler det om gjennomføring av politiske målsettinger og beslutninger, noe som involverer både offentlige myndigheter og beslutningstakere på ulike nivåer (lokalt, regionalt og nasjonalt), og utøvere og formidlere innenfor kunst- og kultursektoren på ulike nivå. Prosjektet måtte derfor avgrenses og presiseres slik at forskningen kunne ivareta disse dimensjonene. I det praktiske forskningsarbeidet har derfor forskningen vært delt inn i tre forskningsinnsatser med hver sitt tema og fokus:

1. Den kulturelle skolesekken, kunsten, elevene, lærerne og skolen
2. Den kulturelle skolesekken mellom sektor og nivå
3. Den kulturelle skolesekken, kunst- og kulturfeltet

Det empiriske nedslagsfeltet for forskningen har vært én bykommune og én landkommune i fire fylker i fire regioner (nord, midt, vest og sør/øst). Fylkene og kommunene vi har valgt, er interessante fordi de har ulike historikk, og ulike modeller for organisering og tilrettelegging av Den kulturelle skolesekken. Noen steder har kommuner og skoler stor innflytelse på tilbudet, andre steder tas avgjørelsene på andre måter. De ulike regionene har også ulike måter å organisere prosjekter og tildele ressurser på.

Våren 2010 innledet vi datainnsamlingen med et felles pilotprosjekt. Da deltok forskergruppen sammen med lærere, elever og kunstnere på en rekke produksjoner i regi av Skolesekken både på og utenfor skolene, blant annet konserter, utstillinger, byvandring, danseforestillinger, teaterforestillinger og museumsbesøk. Vi deltok også sammen med kulturformidlere, kunstnere og kulturbyråkrater på ulike seminarer, debattmøter, nettverkssamlinger og lignende, der Den kulturelle skolesekken og kunstformidling for barn var tema. Som et resultat av denne pilotstudien fikk vi innsikt i hvordan ordningen er lagt opp og fungerer, vi fikk opprettet kontakt med ulike aktører i ordningen, og hver enkelt forsker opparbeidet seg grunnlag for å utarbeide en fokusert delundersøkelse innenfor hovedprosjektet.

Hovedperioden for datainnsamlingen var høsten 2010 og våren 2011, og datamaterialet fra denne perioden er omfattende og variert.²² Sentralt i materialet er observasjoner av konkrete kunst- og kulturmøter mellom elever, kunstnere/kulturformidlere og lærere på både barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Disse foregikk hovedsakelig på 4. trinn, 8. trinn og 2. videregående trinn, men med noen variasjoner på grunn av praktiske forhold. Det kunstneriske tilbudet i Den kulturelle skolesekken er både variert og omfattende, og for å avgrense prosjektet valgte forskergruppen å konsentrere observasjonene om musikkproduksjoner, scenekunstproduksjoner og kulturarrivprosjekter. Datamaterialet består videre av kvalitative intervjuer med elever, lærere, kunstnere, kulturformidlere, produsenter, DKS-ansatte (lokalt, regionalt og sentralt) og kulturpolitikere. Intervjuene med lærere og elever foregikk som regel på skolene, enten underveis i et pågående kunst- eller kulturprosjekt, eller umiddelbart rett etter en forestilling, dette for å komme tettere på aktørenes erfaringer med og opplevelser av kunst- og kulturmøtene. I tillegg til kvalitative intervjuer har vi også gjennomført en elektronisk survey-

22 I løpet av dette prosjektet har forskergruppen observert nærmere 100 skolesekkproduksjoner hovedsakelig i åtte kommuner fra fire fylker. Produksjonene har vært innenfor ulike kunstarter og ulike sjangre, og har foregått både på og utenfor skolene. Vi har også, og ofte i tilknytning til observasjonene, intervjuet elever, kunstnere, kulturformidlere, lærere og kulturbyråkrater. I tillegg har vi gjennomført en spørreundersøkelse rettet mot skoleledere og kulturkontakter i fire fylker. Datagrunnlaget som er benyttet, vil bli synliggjort i de ulike kapitlene nedenfor. Se også Breivik og Christophersen (2013).

undersøkelse blant kulturkontakter og skoleledere i de utvalgte fylkene. Endelig har vi også studert en rekke dokumenter, som for eksempel policy-dokumenter, offentlige dokumenter og ulike rapporteringstekster og evalueringer.

Forskergruppen, bestående av fire forskere og åtte masterstudenter, fra Uni Rokkansenteret, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen, representerer fagområdene sosialantropologi, statsvitenskap, administrasjons- og organisasjonsvitenskap, dramapedagogikk og musikkpedagogikk. Dette mangfoldet gjenspeiles også i forskernes teoretiske perspektiver.²³

Spørsmål og temaer

Den kulturelle skolesekken handler i mange tilfeller om god kunst og barn med julelys i øynene, men som forskerne har observert, handler den også om agendaer i kulturlivet, om arbeidsvilkår for kunstnere, om vennskap og kjennskap i byråkratiet, om lokal merkevarebygging, om uklare administrative og organisatoriske forhold og om profesjonskamper mellom kunstnere og lærere, altså om større kulturpolitiske og utdanningspolitiske forhold som også bærer i seg kamper og kontroverser. Boka er sammensatt av bidrag fra tre fagområder, og fra forskere med til dels svært ulike perspektiver. Det vil likevel være noen sentrale spørsmål og temaer som går igjen som en rød tråd gjennom boka.

Ett viktig tema når Den kulturelle skolesekken skal realiseres, vil være forholdet mellom kultursektoren og utdanningssektoren. I Borgen og Brandt (2006), som vi allerede har omtalt, rapporteres det om ulikheter og spenninger mellom disse to sektorene, og det stilles spørsmål ved hvor reelt samarbeidet mellom disse to sektorene er. Dette er fremdeles en aktuell problemstilling, selv om det begynner å bli en stund siden 2006. Det er fremdeles et faktum at Skolesekken er en ordning som er initiert og finansiert gjennom Kulturdepartementet, og der kultursektoren har mye av definisjonsmakten når det gjelder å bestemme innholdet i ordningen. Utdanningssektoren og dens aktører forventes å være med på å gjennomføre en ordning de selv ikke har særlig stor innflytelse over. Dette er forhold som er med på å prege Skolesekken som sosial, kulturell og pedagogisk praksis, og virker dermed inn på hvilket eierskap skolens aktører føler overfor ordningen. Dette ønsker vi å

23 Dette mangfoldet har selvsagt vært utfordrende å håndtere, men ettersom dette prosjektet ikke er en evaluering hvor det forventes klare og til dels entydige konklusjoner, mener vi at våre mangfoldige kritiske forskerblikk på ordningen kan bidra til en annen og åpnere debatt om Skolesekkens organisering, innhold og utfordringer. Gjennom denne boka har vi forsøkt å bringe sammen de forskjellige perspektivene, gjennom å la dem utfylle hverandre og dermed bidra til felles spørsmål og diskusjon om Den kulturelle skolesekken som kultur- og utdanningspolitisk prosjekt.

diskutere nærmere, blant annet med utgangspunkt i læreres erfaringer med og synspunkter på Den kulturelle skolesekken.

Et annet sentralt tema er elevers opplevelser av og erfaringer med Skolesekken. Ordningen eksisterer først og fremst for disse, men man har ikke visst så mye om hvordan de selv opplever og forholder seg til denne ordningen. Et viktig mål har derfor vært å få fram elevperspektiver på Skolesekken.²⁴ Barn, i det vi her avgrenser til barneskolen, har en forholdsvis kort erfaringshorisont, og de har også et annet språk enn for eksempel produsenter og kulturbyråkrater. Barn og unge er spesialister på egen hverdag, og vi opplever dem som kompetente samtalepartnere om kunst- og kulturopplevelser. I dette prosjektet har vi deltatt sammen med elever i skolesekktilbud, og vi har lyttet til det de har fortalt oss. Dette har ført til at vi har måttet revurdere enkelte ubevisst stereotype holdninger til barn, og har bidratt til en problematisering av forestillinger om hvordan barn forholder seg til kunst- og kulturmøter i Den kulturelle skolesekken. Situasjonen for elever i ungdomsskolen og særlig i den videregående skolen er selvsagt annerledes. Som ungdommer og unge voksne har de andre forventninger, erfaringer og forutsetninger i møte med kunst og kulturuttrykk.²⁵

For det tredje ønsker vi å problematisere hva kunstnerisk kvalitet er, eller nærmere sagt blir gjort til, gjennom å belyse prosesser hvor «god kvalitet» fastsettes. Vi forholder oss blant annet til litteratur om de sosiale prosessene som akkompagnerer bestemmelsen av hva som regnes for god kunst og hva som holdes utenfor. De konkrete skolesekkhendelsene som skolebarn mottar, utsettes for eller deltar i, kommer i stand gjennom sammensmelting av ulike prosesser og en lang kjede av beslutninger. Spørsmålet om hva som er god kunst og hvem som bestemmer det, er dermed svært komplekst og må undersøkes via ulike empiriske spor og analytiske perspektiver. Etablering av autoritative smaksdommere, nettverk og kjennskap, statlige føringer, regionale og lokale særtrekk, byråkratiske forordninger og kunstverdenens egendynamikk er blant faktorene som virker inn.

Et fjerde tema er selve forvaltningen av ordningen. Vi har sett at Den kulturelle skolesekken beskrives som et samarbeidstiltak mellom kultur og skole på alle nivåer, både lokalt, regionalt og nasjonalt. Den relative makten til de ulike sektorene og styringsnivåene er ulik, kompleks og under konstant forhandling. Dette er viktig å ha med seg for å forstå hvordan ordningen iverksettes og gjennomføres. Å utforske kompleksiteten og mangfoldet av

24 I tillegg til at kapittel 3 i sin helhet er viet elevene i Skolesekken, har tre av prosjektets masterstudenter hatt et særskilt fokus på elever i grunnskolen (Aasen 2011, Kvile 2011 og Kayser 2012), og en har fokusert på elever i den videregående skole (Markussen 2011).

25 Dette kommer klart til uttrykk hos Markussen (2011) og Markussen og Christophersen (2013).

erfaringer med ordningen både i kultur- og utdanningssektoren, og på ulike administrative nivåer, er dermed viktig. Vårt teoretiske grunnlag for utforsking her omfatter ulike statsvitenskapelige, institusjonelle og organisasjons-teoretiske perspektiver. Vi ser spesielt på hvilken betydning den institusjonelle konteksten og organiseringen av feltet har for hvilke verdier og målsettinger som formidles, og for gjennomføringen av målsettingene i ordningen. Vi er opptatt av hvilke muligheter og begrensninger organiseringen og den institusjonelle konteksten gir rom for, og hvilke spenninger, problemer og konflikter som oppstår mellom sektorer og nivåer. Ansvaret for Den kulturelle skolesekken er desentralisert til fylkes- og kommunenivået (for hundreprosentkommunene). Det innebærer få pålegg fra sentralt nivå om hvordan DKS skal iverksettes. Sammen med et stort rom for tolkning skaper dette også usikkerhet i iverksettingen. Statlige og departementale føringer versus kommunalt selvstyre med mer eller mindre autonome kommuner, skoler, skoleledere, lærere og kunstnere representerer dermed en sentral utfordring i ordningen.

Det femte temaet dreier seg om kunstfeltet. Her diskuterer vi kunstnerne erfaringer med og holdninger til ordningen. Vi vet at noen inkluderes, mens andre ekskluderes fra eller ikke får innpass i ordningen. Andre igjen kan ikke tenke seg å være med. Alt dette er det ulike grunner til og begrunnelser for. Resultatet kan være at det etableres en egen skolesekk-kunst, med egne skolesekk-kunstnere. Dette kan være problematisk. Her er det derfor viktig å belyse feltet med perspektiver og praksiser fra ulike aktører i kunstverdenen gjennom observasjoner og intervjuer med kunstnere både innenfor og utenfor ordningen. Nettverk, vennskap og kjennskap ser ut til å spille en viktig rolle her, samt distinksjonsprosessene innad i og i grenselandet rundt det vi kan kalle kunstverdenen. Profesjonell integritet og kulturell kapital spiller også inn på ulikt vis. Vi setter derfor søkelyset mot nettverk og forhold som berører det profesjonelle kunst- og kulturlivet, og kunstnerne forhold til Den kulturelle skolesekken.

Bokas kapitler – en leseguide

Alle disse temaene og spørsmålene blir berørt på ulikt vis i de følgende kapitlene. Kapitlene kan leses hver for seg, men vi anbefaler leseren som vil danne seg et helhetlig bilde av Den kulturelle skolesekken, å lese alt. I neste kapittel undersøker vi Skolesekkens organisatoriske og strukturelle forhold, som et viktig bakteppe for å forstå hvilke sammenhenger skolemøtene og kunstpraksisene i Skolesekken er en del av. Dette er forhold og sammenhenger som også synliggjør hvilke handlingsrom de ulike aktørene i Skolesekken har og kan ha. Det gjelder elevene, forvalterne, kunstnerne og lærerne.

Kapittel 2, *Skolesekkforvaltning – krysspress og handlingsrom*, av Anne Homme og Lise Rykkja, handler om dem som er ansvarlige for skolesekkordningen i kommuner og fylkeskommuner, og hvordan de iverksetter regjeringens skolesekkpolitikk, gjennom planlegging og iverksettelse av det lokale tilbudet. Homme og Rykkja peker på at skolesekkforvalterne har et stort handlingsrom og mange muligheter til å forme tilbudet lokalt. Forfatterne beskriver tendenser til rutinisering og standardisering i forvalternes arbeid. Dette kan bidra til å forenkle, effektivisere og kvalitetssikre ordningen, men hindrer samtidig skolesekkforvalterne i å kaste seg ut på dypt vann og å velge utradisjonelle løsninger. Dette kan bidra til begrenset variasjon i det tilbudet som gis. Utviklingen av felles normer og regler er kjennetegn ved utviklingen av enhver «forvaltningskultur», og peker mot en institusjonalisering også av dette feltet. En kan derfor spørre seg om utviklingen går mot en mer ensrettet iverksettelse av Skolesekken og dermed mindre lokal tilpasning. Hva vil det i så fall bety for ildsjelene, og for gløden og entusiasmen som inntil nå har preget ordningen?

I kapittel 3, *«Jeg bare tegnet et kunstverk.» Om elevene og den kulturelle skolesekken*, tegner Catharina Christophersen et bilde av grunnskoleelevers erfaringer med Skolesekken, hvordan de reagerer og i ulik grad gjør seg nytte av ordningen. Noen elever er likegyldige til det som foregår, noen yter motstand, mens andre bruker det de opplever som en måte å informere og forme livet sitt på. Noen produksjoner er forestillinger av kort varighet, der elevene forventes å innta tradisjonelle publikumsroller. Andre er verkstedsbaserte, der det forventes at elevene skal samarbeide og medvirke. Men det er på ingen måte gitt at verkstedproduksjonene oppleves som mer betydningsfulle eller engasjerende enn opplevelsesproduksjonene. I kapitlet drøftes særlig problemstillinger knyttet til elevers deltakelse og danning. En sentral tematikk er elevers livsverdener, erfaringer og synspunkter, og hvordan disse håndteres i ordningen. Christophersen spør på bakgrunn av dette om det er for lite rom for elevers deltakelse og medvirkning i Skolesekken.²⁶

I kapittel 4, *Heftig og begeistret: Den kulturelle skolesekkens heiagjeng*, får vi stifte bekjentskap med dem som gløder for ordningen. Lise Rykkja og Anne Homme undersøker her den begeistringen de finner for ordningen blant dem som arbeider med den på skolenivå, og diskuterer hva det betyr når et offentlig tilbud som dette oppfattes som noe utvetydig «godt» av tilbyderne. De som arbeider med Skolesekken, forbinder den med «rikdom», «lykke» og noe «magisk», bare for å nevne noen få honnørord. DKS kan blant annet på bakgrunn av dette sies å være kjennetegnet av en «godhetsdiskurs». Forfatterne

26 For ungdom særlig i den videregående skolen er bildet selvsagt noe annerledes (se Markussen 2011 og Markussen og Christophersen 2013).

ser nærmere på hvordan ordningen blir tatt imot i skolen, ved å vise til resultater fra prosjektets spørreundersøkelse til skoleledere og kulturkontakter. Begeistringen er slående. Forfatterne konkluderer med at det er vanskelig å oppfatte begeistringen og oppslutningen om ordningen som noe annet enn en styrke. Samtidig kan begeistringen og entusiasmen bidra til at det legges lokk på en mer kritisk debatt om Skolesekken. For at ordningen skal fortsette å utvikle seg i positiv retning, peker Rykkja og Homme på viktigheten av å åpne for flere forståelser og oppfatninger, og hva som dermed kanskje bør endres.

Kapittel 5 handler om lærerne. I *Lærerne og Skolesekken* tar Catharina Christophersen utgangspunkt i at de aller fleste elever i norsk skole har vært involvert i kunst- og kulturproduksjoner gjennom Den kulturelle skolesekken, gjerne flere ganger årlig. Dette betyr også at det finnes mange lærere med omfattende skolesekkerfaringer. Gjennom intervjuer med lærere løfter Christophersen fram noen dilemmaer, utfordringer og spenninger knyttet til realiseringen av ordningen i skolehverdagen. Andre aktører i skolesekkssystemet har gjerne sterke meninger om læreres holdninger og handlinger. «Nå må lærerne se til å bli mer positive» er et velkjent utsagn fra kulturbyråkratisk eller kunstnerisk hold, men selv vektlegger lærerne et ønske om å bidra på en mer konstruktiv måte – noe de til dels også gjør. En hovedutfordring er at det ofte er uklart hvilken rolle eller posisjon lærerne kan innta når hovedfokuset i Skolesekken legges på «det magiske møte mellom kunstner og elev». De fungerer dermed ofte som kunstnerens *hjelpere*, eller som elevenes *voktere*. I beste fall får de mulighet til å agere som *meglere* mellom kunstnere og elever. Om meglerposisjonen gjør det mulig for lærere å balansere motstridende krav og interesser, uten å komme i strid med lærerrollen og yrkesidentiteten, presenteres som et åpent spørsmål.

I kapittel 6 tas det tak i kunsten, og vi får presentert et eksempel på en skolesekkproduksjon som kan karakteriseres som en suksess. I *Voff! Art – Sertifisert kunst for barn?* belyser Jan-Kåre Breivik en teaterforestilling fra Porsgrunn-ensemblet Sagliocco, gjennom et utvidet casestudium. I tillegg til observasjoner av forestillingen og intervjuer med elever og lærere er verkets sentrale personell intervjuet. Produksjonsmiljøets måter å presentere seg selv på, inkludert deres teaterfilosofi og -praksis, blir også viet oppmerksomhet. Formålet er å gi en bred kontekstualisert beskrivelse av en «godt likt» DKS-produksjon og å illustrere viktige prosesser, nettverk og krefter som er med på å skape kunsten som kommer til uttrykk, og som møter sitt barnepublikum rundt om i landet, i skolesekkregi. Et viktig spørsmål som berøres er om tilpassing medfører et problem for kunstnerisk frihet, eller om involvering tvert imot møtes som en spennende kunstnerisk utfordring. Med en kunstfilosofisk praksis som vektlegger kunstens relasjonelle og kontekstuelle karakter, utfordrer scenekunstnerne fra Porsgrunn på mange måter andre kunstnere,

som gjerne påpeker at deres kunst kan lide av å måtte «tilpasses» barn. Dette reflekterer også at ulike kunstsjangre har ulike tradisjoner og kunstforståelser, som gjør at omfavnelser av mulighetene som ligger i skolesekkinvolvering, oppleves forskjellig.

Kapittel 7 følger opp tråden fra forrige kapittel. I *Kampen om kunsten: kunstneres erfaringer* bygger Breivik på intervjuer med kunstnere fra ulike sjangre og med ulik grad av tilknytning til Den kulturelle skolesekken. Her tas det tak i spørsmål rundt kunstneres ulike holdninger til ordningen, og hvordan de legitimerer sin deltakelse og eventuelle avstandstaken fra å bli for sterkt assosiert med «skolesekk-kunst», som av noen karakteriseres som kunstverdenens B-felt. Betydningen av å være innenfor ser allikevel ut til å være stor, særlig økonomisk. Mange vektlegger også, som i forrige kapittel, at skolesekkoppdrag er attraktivt rent kunstnerisk sett. Mange forteller om gode kunstmøter som gir påfyll til videreutvikling av eget kunstnerskap. Men flere beretter også om «kritiske hendelser» som i noen tilfeller kan gå på den kunstneriske integriteten løs. Det kan dreie seg om «noens» utilbørlige inngripen under programmert turné, forsøk på sensur av uttrykk og innhold som kan regnes som støtende eller for kraftfullt/vulgært, eller manglende eller dårlig mottak på skolene. Flere er også kritiske til utvalgsprosedyrene fylkene, kommunene og de nasjonale aktørene opererer med, og at det er vanskelig å få innsyn og gode begrunnelser – enten produksjoner blir akseptert eller refusert. På bakgrunn av alt dette diskuterer Breivik om kunsten i Skolesekken er i ferd med å få en slagside – mot en snill, tekkelig og ufarlig middelklasskunst, som dermed mister sin slagkraft både som kunst og som støtte for pedagogisk virksomhet.

I kapittel 8, *Den kulturelle skolesekken: Spørsmål og utfordringer*, som er bokas avslutningskapittel, trekkes trådene sammen. Her redegjør Christophersen og Breivik for de sentrale innsiktene som dette forskningsprosjektet har framskaffet. Det handler blant annet om hvordan ordningen oppleves på aktørnivå – fra elevenes, lærernes, kunstneres og forvalternes perspektiv, og hvordan disse enkeltstående perspektiver kan legge grunnlag for mer overgripende drøftinger når de ses i sammenheng. Fire områder løftes fram som sentrale for videre refleksjon: for det første mangfoldet i måter å forstå ordningen på, for det andre hvorvidt Skolesekken faktisk er og også bør være for alle elever, for det tredje forholdet mellom kultur- og skolesektor og Skolesekkens mulige betydninger for estetiske fag i skolen, og for det fjerde organisasjonens vei videre – en diskusjon som også knyttes til spørsmål om begeistring og maktutøvelse.

Skolesekkforvaltning – krysspress og handlingsrom

Anne Homme og Lise H. Rykkja

«Vi holder på med det her for å få et bedre samfunn, for å få et mer humannt samfunn, et samfunn som henger sammen. Men derigjennom også for å skape en bedre skole, for å nå mer hele mennesker, kanskje nå flere mennesker, flere elever som ikke finner seg så godt til rette i den tradisjonelle skolen»

«Den dagen folk ikke har lyst til den jobben her, så blir det ikke en god jobb, for det er ikke masse ressurser og masse lønn ute i det her feltet her. Men det er et stort engasjement.»

(Fra intervju med to skolesekkforvaltere)

Den kulturelle skolesekken er forbundet med mye positivt, og målsettingene er ambisiøse. Sitatene fra skolesekkansatte på fylkesnivå ovenfor er eksempler på at de som arbeider med Den kulturelle skolesekken i forvaltningen, har svært høye idealer for hva dette offentlige tiltaket for skoleelever kan bidra til. Samtidig illustrerer det at motivasjon og engasjement i arbeidet er viktig. At entusiasme kan være avgjørende for å gjøre en god jobb, er også framhevet i tidligere forskning om Den kulturelle skolesekken (Kleppe, Berge og Hylland 2009:39).

Mange hundre personer over hele landet er ansatt for å arbeide med å forme Den kulturelle skolesekken på heltid eller deltid.²⁷ De har ansvar for å utforme det lokale skolesekktilbudet, og å sørge for at det blir gjennomført. Det innebærer at de har programmeringsansvar, økonomiansvar, saksbehandlingsansvar, kontakt med eksterne kunstnere og produsenter, kontakt med kommunene, med skoler og med dem som arbeider der.

27 Alle kommunene har minst én DKS-kontakt. Altså er det minst 429 som arbeider med Skolesekken på kommunalt nivå. I tillegg kommer ansatte med skolesekkoppgaver i fylkeskommunal forvaltning, der vi finner hovedtyngden av skolesekkadministrasjonen.

Dette kapitlet handler om dem som er ansvarlige for skolesekkordningen i fylkeskommuner og kommuner, og hvordan de iverksetter regjeringens skolesekkpolitikk, det vil si hvordan de gjennomfører oppgavene med å planlegge og iverksette tilbudet i Den kulturelle skolesekken. Utgangspunktet er iverksettingsteori og forskning som tar for seg hva forvalterne, eller «bakkebyråkratene», faktisk gjør, hvordan de forholder seg til sine oppgaver, og hvordan dette påvirker politikk og politiske program (Pressman og Wildavsky 1973; Lipsky 1980; Hill og Hupe 2009). Dette kombinerer vi med innsikter fra institusjonell teori, som legger vekt på hvordan både formelle regler og uformelle normer og verdier manifesterer seg i organisasjoner og legitimerer deres virksomhet.

Vi kaller dem som arbeider med DKS i fylkeskommunen og kommunen, for *skolesekkforvaltere*. Her er vi opptatt av hva som er felles for dem som arbeider med å administrere ordningen. Skolesekkforvalterne er ansatte i det offentlige myndighetsapparatet, i fylkeskommunen eller kommunen, som på den ene siden har ansvaret for å gjennomføre beslutninger som politiske myndigheter har truffet, og på den andre siden å treffe avgjørelser som gjelder den enkelte innbygger. Det forventes av ansatte i offentlig forvaltning at de skal være lojale overfor arbeidsgiver og oppdraget de skal gjennomføre, de skal være politisk nøytrale og ikke fremme personlige interesser, og de skal være faglig uavhengige (jf. Jacobsen 1960). Sammen med kunstnere, lærere og elever har de en sentral rolle i utformingen av den lokale Skolesekken.²⁸ Dette betyr at de har en sentral innvirkning på Den kulturelle skolesekken som offentlig tiltak, og på hvordan ordningen ser ut for elevene, kunstnerne, formidlerne og skolen.

Vi skal ikke begi oss inn på å vurdere kvaliteten i skolesekkordningen, men vil beskrive kjennetegn ved skolesekkforvaltningen gjennom å studere dem som arbeider der, i fylkeskommuner og kommuner. Alle organisasjoner har sin egen livsverden, faglighet, språk og forestillinger om egen verdi (Jørgensen 2011). Gjennom intervjuer med skolesekkforvalterne har hensikten vært å få et innblikk i deres faglighet, omtale av arbeidet de gjør, og ordningen de ivaretar. Med det har målet vært å få fram betingelser for gjennomføringen av Den kulturelle skolesekken, sett fra forvalternes ståsted – eller livsverden, om man vil. Hvilke muligheter har de ansatte i forvaltningen for å forme ordningen, og hvordan utnyttes disse mulighetene?

Kapitlet baserer seg på offentlige dokumenter, som lokale planer og programmer, samt intervjuer med i alt 21 ansatte som har ansvar for Den

28 Kunstnere, lærerne og elevene i Skolesekken er tema for andre kapitler i denne boka. Kunstnernes rolle blir beskrevet og diskutert i kapitlene 6 og 7, lærerne i kapittel 5 og elevene i kapittel 3.

kulturelle skolesekken i departementene, DKS-sekretariatet, i 4 fylkeskommuner og 8 kommuner. Kommunene og fylkeskommunene som er valgt ut, er ikke nødvendigvis representative for alle som er med i ordningen. Likevel har vi lagt vekt på å forsøke å finne fram til kjennetegn som vi, på bakgrunn av intervjuene med ansatte som arbeider med Skolesekken, finner at preger ordningen som helhet. Hovedvekten av analysen er basert på intervjuer med ansatte i fylkeskommunene.

Fylkeskommunen som motor

Ansvarsfordeling i Den kulturelle skolesekken

Forvalterne inngår i en organisasjonsstruktur som omfatter styring og gjennomføring av Den kulturelle skolesekken på tre nivåer: sentralt (staten), regionalt (fylkeskommunen) og lokalt (kommunen). På *sentralt nivå* styres Skolesekken av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, som i fellesskap definerer mål og virkemidler for ordningen. Kulturdepartementet har ansvaret for fordeling av spillemidler til ordningen, og for å følge opp og kontrollere at pengene blir brukt etter hensikten. Samarbeidet er organisert gjennom en styringsgruppe der statssekretærer fra begge departementene er med. Det daglige ansvaret er lagt til Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken i Norsk kulturråd. Sekretariatet har ansvaret for å følge opp Kulturdepartementets tildelinger, det innhenter rapporter og statistikk, driver informasjonsarbeid og nettsider, og arrangerer møteplasser for aktører på nasjonalt og sentralt nivå (St.meld. nr. 8 (2007–2008)). Sekretariatet spiller en tilbake trukket rolle i utformingen av innholdet i ordningen, ettersom det er fylkeskommunene og kommunene som i praksis planlegger og gjennomfører Den kulturelle skolesekken gjennom sitt programmeringsarbeid.

På *regionalt nivå* har fylkeskommunene et spesielt ansvar for utviklingen av ordningen. De forvalter størstedelen av spillemidlene som Kulturdepartementet tildeler skolesekkordningen, og de har ansvar for å tilby kommunene kunst- og kulturproduksjoner av høy kvalitet. I tillegg skal fylkeskommunene medvirke til å utvikle ordningen i kommunene, og de har et ansvar for å samordne tilbudet i regionen. Det er to hovedformer for organisering av tilbudet. Noen velger en bestillermodell, der kommuner eller skoler velger produksjoner fra programmet ut fra egne ønsker. Andre tilbyr et fast program som kommunen eller skolene må ta imot. Av de statlige midlene til fylkene skal minst en tredjedel gå til innkjøp av produksjoner, turneer eller formidling av kunst- og kulturproduksjoner som skal tilbys kommunene. En tredjedel av midlene skal fordeles videre til kommunene i fylket, og den siste tredjedelen skal fordeles slik fylkeskommunen selv finner mest formålstjenlig. I tillegg til å forvalte spillemidlene bruker de fleste fylkeskommunene også egne kul-

turmidler på Skolesekken. Som skoleeier har fylkeskommunen ansvar for å utvikle et helhetlig skolesekktilbud til de videregående skolene i fylket.

På lokalt nivå skal kommunene samarbeide med fylkeskommunen for å utvikle et helhetlig tilbud til alle skolene. Det forventes at arbeidet med Den kulturelle skolesekken ses i sammenheng med mål i læreplanen. Kommunene får mellom én og to tredjedeler av spillemidlene til ordningen fordelt via fylkeskommunen. Et mindre antall kommuner får etter eget ønske hele sin relative del av fylkets spillemidler direkte. De deltar da ikke i fylkeskommunenes tilbud, men organiserer alle tilbud i Skolesekken selv (samme sted). Disse kommunene opererer i den forstand på lignende måte som fylkeskommunene. De kalles «hundreprosentkommuner» fordi de får tildelt sin andel av spillemidlene direkte.

Ved å legge ansvaret for utformingen av innholdet i ordningen til regionalt og lokalt nivå på denne måten, er hensikten å øke lokal medvirkning og sikre lokal tilpasning. Det lokale nivået har også en viss frihet til å bestemme hvordan arbeidet skal organiseres.

Fylkeskommunen som styringsnivå

Fylkeskommunene er gitt et særskilt ansvar for den regionale koordineringen av Skolesekken, og det er på fylkesnivå den største delen av arbeidet med iverksettingen av skolesekkpolitikken finner sted. Fylkeskommunen utgjør et selvstendig styringsnivå i det norske forvaltningssystemet, mellom stat og kommune, men med en politisk og administrativ oppbygging etter mønster fra kommunene.²⁹

Det er krav om at fylkeskommunen skal ha en politisk behandlet plan for Den kulturelle skolesekken. Denne planen skal være basert på innspill fra kommuner, skoler og kultursektoren, og vise hvordan fylkeskommunen koordinerer, administrerer og selv bidrar til Skolesekken. Fylkeskommunen skal også samarbeide med Fylkesmannens utdanningsavdeling. For å styrke den lokale medvirkningen har kommunen som skoleeier ansvaret for å forankre Skolesekken på grunnskolene.

Det er som nevnt fylkeskommunene som forvalter størsteparten av midlene som brukes til å dekke kunst- og kulturtilbudet som elevene får gjennom

29 Fylkeskommunen ble en viktig velferdspolitisk aktør fra 1960-tallet, men har i lang tid hatt en vanskelig stilling vis-à-vis den sterke verdimessige forankringen som kjennetegner kommunene som forvaltningsnivå (Fimreite og Grindheim 2007). En diskusjon om fylkeskommunens framtid som politisk og administrativt nivå kom på dagsordenen mot slutten av 1990-tallet, og ble særlig aktuell da staten i 2002 overtok ansvaret for sykehusene og spesialisthelsetjenesten, noen av fylkeskommunens til da viktigste oppgaver.

Skolesekken. I tillegg disponerer noen av de nasjonale aktørene³⁰ i Den kulturelle skolesekken søkbare midler til produksjoner.

På fylkesnivå er det mest vanlige at skolesekkadministrasjonen inngår som en egen enhet eller som del av en større kulturavdeling. Det varierer i hvilken grad ansatte fra andre avdelinger, og da først og fremst utdanningsavdelingen, trekkes inn i arbeidet. Skolesekkadministrasjonen er altså ikke lik fra fylke til fylke. Den har også vokst og endret seg i løpet av de 11 årene som er gått siden ordningen ble nasjonal. For noen har det vært utfordringer knyttet til denne utviklingen, slik denne informanten forteller:

«Helt fra begynnelsen var det på en måte en del av fylkeskommunen og den andre aktiviteten som vi har på kulturområdet, og det er det jo fortsatt, men det er klart at nå er det kanskje blitt litt mer spesialisering, at det blir litt mer oppstykkka, og det er jo helt nødvendig, for arbeidsomfanget var veldig utfordrende, mildt sagt utfordrende. Det tror jeg også de andre fylkene opplevde, eller det vet jeg jo, at det er mye det som har vært tema; å ha en fryktelig bratt opptrapping uten at ressursene til administrasjonen nødvendigvis sto i forhold til ambisjonene og målsettinga.»

(Rådgiver, fylkeskommune)

Det at Skolesekken administreres av et forvaltningsledd som ikke er underlagt staten, gjør ordningen spesiell. I prinsippet er fylkeskommunen et selvstendig og uavhengig forvaltningsorgan. Departementet bevilger midlene og gir signaler om hva som skal vektlegges gjennom stortingsmeldinger og tildelelsesbrev, men kan ikke detaljstyre hvordan fylkeskommunen velger å administrere ordningen. Også kommunene står relativt fritt til å velge hvordan de vil organisere arbeidet med Skolesekken. Samtidig skal ordningen utformes og vurderes ut fra svært mange prinsipper. Den skal være varig, for alle elever, realisere mål i læreplanverket, ha høy kvalitet, sikre et kulturelt mangfold, kunstnerisk bredde og variasjon i formidlingsmåtene, den skal være regelmessig, innebære et samarbeid mellom kultur og skole, og være lokalt forankret (St.meld. nr. 8 (2007–2008)). Med så mange prinsipper, som hver for seg kan være vanskelig å realisere fullt ut, er det naturlig at det blir noen variasjoner i hvordan ordningen praktiseres. Staten har her valgt samme overordnede tilnærming når det gjelder hvordan Skolesekken skal virkeliggjøres, som i de overordnede målene for skolens læreplaner, hvor det også er rom for lokal til-

30 En rekke nasjonale aktører har fått i oppdrag å bidra til å stimulere til nyproduksjon, danne nettverk, legge til rette for kompetanseutvikling og gi faglige råd. De nasjonale aktørene er: Rikskonsertene (musikk), Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design (visuell kunst), Norsk scenekunstbruk (scenekunst), Film & Kino (film), Norsk kulturråd (kulturarv) og Norsk forfattersentrum (litteratur). De nasjonale aktørene er organisert i et nettverk (NNA).

pasning. I begge tilfeller formulerer staten de overordnede målene, mens det regionale og lokale nivået bestemmer innholdet.

Gjennomføring av Skolesekken – utforming, fortolkning og praksis

Vår teoretiske innfallsvinkel er hentet fra iverksettingsteori og institusjonell teori. Iverksettingsteori sier noe om forholdet mellom politikken utforming, fortolkning og praktiske gjennomføring (Hill og Hupe 2002). Det er i iverksettingsfasen at politikken blir satt ut i livet. Her blir politikken gitt innhold. Utgangspunktet for iverksettingsteorien er at sentralt vedtatt politikk ikke nødvendigvis oppnår de intensjonene en ønsker i praksis. Årsakene til dette er som regel sammensatte. Lipsky (1980) legger gjennom oppmerksomheten mot *street level bureaucracy* vekt på at «bakkebyråkratene», de som arbeider på grunnplanet i forvaltningen, har en stor påvirkningskraft på hvordan politiske ideer gjennomføres i praksis. «Byråkrati» impliserer et sett av (formelle) regler og autoritetsstrukturer, men gjennom å se dette fra grunnplanet (*street level*) framheves det en avstand til autoritetens senter. Her er det altså et samspill mellom formelle regler og overordnede mål, og hvordan disse forstås, tolkes og utøves. Fra institusjonell teori (March og Olsen 1989) har vi hentet begreper som kan belyse betydningen av uformelle normer og verdier som har etablert seg innenfor skolesekkforvaltningen. Utgangspunktet er at slike uformelle normer og verdier som har «satt seg» i forvaltningen, er med på å påvirke iverksettingen av ordningen, og dermed utfallet av politikken.

En sentral diskusjon innenfor iverksettingsteorien gjelder spørsmålet om styring av politikken foregår ovenfra-og-ned eller nedenfra-og-opp. Det er regjeringen som foreslår de kulturpolitiske satsingene som Stortinget vedtar. Gjennomføringen av politikken er forvaltningens ansvar ute i fylkene og kommunene. Vi betrakter imidlertid forholdet mellom det sentrale og lokale/regionale nivå som *dynamisk og gjensidig avhengig*. Denne innfallsvinkelen innebærer en forståelse av at utfallet av politikken verken er bestemt av ovenfra-og-ned-styring eller nedenfra-og-opp-styring, men av samspillet mellom politikkutformingen på sentralt nivå og regional og lokal fortolkning og gjennomføring. Både formelle retningslinjer fra overordnet nivå og lokale løsninger bidrar til den formen Skolesekken får som kulturpolitikk. I dette kapitlet legger vi hovedvekten på de lokale og mer uformelle løsningene for å belyse hvordan Skolesekken forvaltes.

Gjennomføringen av Skolesekken omfatter en rekke ulike prosesser som ansatte i den lokale og regionale forvaltningen tar del i (Winter 2003). I tråd med det teoretiske perspektivet vårt forventer vi at det, for det første, skjer *organisasjonsinterne tilpasninger* til Skolesekken i fylkeskommunene og kom-

munene. Oppgavene de ansatte har ansvar for, kan for eksempel bli tilpasset lokale organisasjonsmønstre på den ene siden og til retningslinjer for Skolesekken på den andre. For det andre er *samarbeidsrelasjoner* til kunstnere, skoler, politikere og andre administrative enheter viktige for gjennomføringen. For det tredje preges gjennomføringen av *ansattes atferd*, de beslutningene de tar, de rutinene de etablerer, og de teknikkene de utvikler for å håndtere usikkerhet og arbeidspress. I praksis er det altså ansattes atferd og skjønnsutøvelse og deres individuelle beslutninger som i sum utgjør den offentlige skolesekkpolitikken (Lipsky 1980). Innenfor rammen av arbeidsoppgavene de har ansvar for, har de et handlingsrom som gir dem muligheter til en fleksibel og dynamisk rolleutforming. Kryssende lojalitetsforpliktelser (jf. Jacobsen 1960) overfor politiske beslutninger, arbeidsgiver, kolleger, egen profesjon, og skoler og elever innebærer at forvalterne kan oppleve stort krysspress og mange dilemmaer i arbeidssituasjonen. Det kan samtidig gi dem handlingsrom.

Et fjerde punkt som ifølge Winter (2003) har betydning for gjennomføringen, men som vi ikke går nærmere inn på her, er trekk ved målgruppa, det vil i dette tilfellet si elevene. Hvordan gjennomføringen påvirkes av de ansattes og kunstnernes oppfatninger av elevene som mottakere av skolesekktilbudet, diskuteres for eksempel av Kvile (2011), Kvile og Christophersen (2013), og i denne bokas kapittel 3.

Vi har argumentert for at det er interessant og viktig å se nærmere på betydningen av skolesekkforvalternes vurderinger og beslutninger, og særlig på etableringen av gjeldende rutiner og teknikker for å gjennomføre skolesekkpolitikken. Vi skal derfor vise hva forvalterne selv betrakter som sine viktigste ansvarsområder, og se nærmere på hvordan de beskriver arbeidet sitt. I arbeidet med å administrere og iverksette Skolesekken møter de en rekke utfordringer og dilemmaer som de håndterer på ulike måter. De valgene ansatte tar, måten de løser arbeidsoppgavene på innenfor de rammene som ordningen og arbeidsforholdene gir, det vil si praksisen, er det som blir den faktiske nasjonale skolesekkstatsingen. Ofte er det snakk om et konstant spenningsforhold mellom arbeidsoppgaver og tilgjengelige ressurser.

I et institusjonelt perspektiv er uformelle normer og verdier sentrale (March og Olsen 1989). Når en gruppe eller organisasjon utvikler uformelle normer og verdier, får den institusjonelle trekk – den blir institusjonalisert. Uformelle normer og verdier er viktige fordi de etablerer en moralsk ramme for hva som er passende atferd. Innenfor organisasjoner utgjør disse verdiene og normene det vi kaller en organisasjonskultur. Den regionale skolesekkadministrasjonen i de ulike fylkene er preget av felles mål, klart definerte deltakere og et felles sett av redskaper for å nå målene. I tillegg forholder skolesekkforvalterne seg i stor grad til de samme omgivelsene hvor oppdragsgivere, bidragsyttere og mottakere er kjent. March og Olsen (1989) framhever

at mennesker ut fra en «passendehetslogikk» (*logic of appropriateness*) vil gjøre det som til enhver tid er passende ut fra konteksten. Dette bygger både på formelle og uformelle regler, normer og identiteter som har vokst fram over tid. I en institusjonalisert kontekst vil en med andre ord følge de normene og verdiene som er rådende. Dette står i motsetning til en konsekvenslogikk, der en handler ut fra det som gir det beste resultatet, basert på rasjonell kalkulasjon. I et institusjonelt perspektiv blir det interessant å utforske hvilken betydning etablerte verdier og normer for profesjonalitet og kvalitet har for utformingen av skolesekktilbudet regionalt og lokalt, og i hvilken grad en felles organisasjonskultur kan brukes som virkemiddel for å nå de overordnede målene for Skolesekken (jf. Jacobsen og Thorsvik 2002).

Hvem er de? Hva gjør de?

Mange av dem som jobber med Skolesekken, både i fylkene og kommunene, har flere roller, oppgaver og ansvarsområder. Grensene for skolesekkforvaltningen kan derfor være utydelige. Det kan være vanskelig å identifisere skolesekkforvalterne ut fra jobbtitler eller stillingskategorier. Noen av dem arbeider full tid med Skolesekken, andre arbeider med Skolesekken som en del av stillingen, og må derfor vurdere disse oppgavene opp mot andre oppgaver. I noen kommuner er det flere som arbeider med Skolesekken, i andre er det bare én person som har dette som oppgave. Skolesekkforvalterne har med andre ord svært ulike arbeidsvilkår.

Informantene våre går under en rekke ulike stillingsbenevnelser. Mange skolesekkansvarlige har mer generelle titler, som leder, daglig leder, avdelingsleder, koordinator, rådgiver, pedagogisk veileder eller fagsjef. I noen tilfeller knyttes benevnelsen eksplisitt til Den kulturelle skolesekken, slik som «DKS-koordinator» eller «leder DKS.» Andre titler som blir brukt, er «kulturkonsulent», og mer spesifikt «produsent» eller «turnélegger».

Det er også stor variasjon i hvilke oppgaver og ansvarsområder den enkelte ansatte skal håndtere i forvaltningen av Skolesekken. De fleste steder, og særlig på fylkesnivå, er arbeidsfordelingen svært spesialisert. Arbeidsoppgavene her omfatter for eksempel utvelgelse av produksjoner, å sette sammen program og planlegging av turneer. Noen produserer forestillinger eller konserter selv, mens andre har ansvar for kommunikasjon med og oppfølging av skolene og kommune. Også ansvaret for kontakt med kunstmiljøer og institusjoner, med andre i skolesekkadministrasjonen lokalt, regionalt eller nasjonalt og med de nasjonale aktørene som bidrar med faglige råd, kan være fordelt mellom forskjellige ansatte. Noen steder har enkelte ansatte ansvar for Skolesekken i videregående skole, mens andre arbeider mot grunnskolen.

Mange, både på fylkes- og kommunenivå, har i tillegg andre oppgaver som ikke direkte handler om Skolesekken.

Arbeidet til en skolesekkforvalter skiller seg ganske mye fra en mer tradisjonell byråkratstilling i offentlig forvaltning, og den faglige bakgrunnen deres er ofte mer variert. En mer tradisjonell byråkrat skal typisk ivareta krav til rettssikkerhet, forutsigbarhet, likebehandling, åpenhet og informasjon innenfor ulike politikkområder (Christensen mfl. 2009). Kjernen er iverksetting av politisk vedtatte målsettinger, ofte gjennom nitid regelfølgning og detaljert kontroll. Utøvelsen av disse arbeidsoppgavene baseres typisk på formell utdanning (jf. Weber 1982), og kompetansen er gjerne basert på for eksempel jus, offentlig administrasjon eller økonomi. Et framtrødende trekk er at skolesekkforvalterne vektlegger kunstfagkompetanse like mye som grundig kjennskap til aktører i kulturfeltet og i skoleverket.

Stillingstitlene i det tradisjonelle byråkratiet er ofte generelle. At en skolesekkforvalter har spesialiserte oppgaver som krever en litt annen form for kompetanse, kan medføre et behov for å synliggjøre oppgavene i stillingstittellen. Behovet for en slik synliggjøring i stillingstittelen ble diskutert lokalt:

«Vi har i perioder operert med en slags programansvarlig-tittel, men det blir litt diffust, så vi har vel kanskje sagt produsent rett og slett på de forskjellige som har med programinnhold å gjøre, bare for å tydeliggjøre ting utad. Det er litt med, vi jobber ganske mye med å få tydeliggjort ut, altså utøvere, skoler og alle disse her, det er viktig at vi bruker stillingsbetegnelser som er forståelig da.»

(Produsent, fylkeskommune)

Skolesekkansvarlige utgjør altså ingen egen yrkesgruppe eller profesjon. Derimot er det et stort mangfold i utdanningsbakgrunn og tidligere yrkeserfaring til ansatte i administrasjonen. Selv om vi ikke har grunnlag for å si noe generelt om bakgrunn og erfaring, kan vi med utgangspunkt i våre data identifisere fire hovedgrupper av skolesekkansatte: kunstnere, kunstvitere, pedagoger og administratorer. En rekke ansatte har bakgrunn som utøvende kunstnere innenfor musikk eller andre kunstformer. Noen har også erfaring som produsenter innenfor ulike sjangre. Flere har studert ett eller flere kunstfag på høyskole- eller universitetsnivå. Andre igjen har bakgrunn som lærere, og mange har administrativ utdanning. De fleste mener at nettopp deres bakgrunn er relevant for de oppgavene de har. Samtidig framhever de at det er viktig å inkludere ulik kompetanse i skolesekkforvaltningen. Ledere som ikke har en spesifikk kunstfaglig bakgrunn, er opptatt av at det er viktig å hente inn denne kunnskapen fra andre, men trekker også fram at det er positivt at de selv ikke er spesielt knyttet til én kunststart. En av dem framhever at dette kan gi større rom for å stille spørsmål og fokusere på formidling:

«Og jeg opplever det som en fordel for mitt vedkommende at jeg ikke har ett fag, jeg er ikke filmviter, jeg er ikke scenograf, jeg har ingen spesifikke fag og det opplever jeg [...] at da blir jeg en sånn 'all-rounder'. Det blir stilt mer spørsmål og det handler blant annet om ydmykhet. Jeg har ikke noe faglig å bidra med og jeg jobber med formidling, kulturformidling, hvis jeg skal si hva jeg gjør.»
(Leder, fylkeskommune)

Mange mener at kunstfaglig kompetanse er viktig. Om de ikke har det selv, er de opptatt av at produksjonene eller programmet bør kvalitetssikres gjennom (mer eller mindre formell) konsultasjon med dem som har det (Tveit og Christophersen 2013). Flere viste til eksempler på hvordan de hentet inn råd fra andre som ikke arbeider direkte med Skolesekken, men som hadde verdifull kompetanse eller kunnskap. Dette gjaldt både nasjonale aktører, lokale institusjoner (for eksempel teatre og andre kunstinstitusjoner) eller internt i kommunen/fylkeskommunen (for eksempel fra enhet for kulturminnevern og museum). En forvalter med musikerbakgrunn vurderer egen kompetanse slik:

«Jeg skjønner meg jo på artistene og alt det. For jeg vet jo hvordan det er. Men jeg tror egentlig ikke at jeg hadde trengt den musikkbakgrunnen for å jobbe med DKS, for det er veldig mye administrativt. Så det er jo greit at jeg har administrative fag også.»

(DKS-kontakt, kommune)

Bakgrunn fra skolesektoren eller pedagogisk kompetanse er en type kompetanse som trekkes fram som særlig viktig for samarbeidet mellom kultursektoren og opplæringssektoren. Noen steder er dette en type kompetanse som etterspørres spesielt. Skolesekkforvaltere som har arbeidet i skolen, opplever at de blir sett på som ressurspersoner fordi de kjenner skolesektoren og hvordan det tenkes og arbeides i skolen. Dette vurderes flere steder som en viktig ressurs.

Flere vi møtte, var opptatt av at administrativ erfaring innenfor kulturfeltet var svært viktig. Kjennskap til kultursektoren og dens aktører, både nasjonalt og lokalt, ble framhevet som vel så viktig, ja kanskje viktigere enn fagkunnskap innenfor bestemte kunst- og kulturfag. Denne fagkunnskapen kunne en likevel hente inn ved å konsultere eksperter, enten innenfor egen organisasjon (fylkeskommunen) eller utenfor – for eksempel hos de nasjonale aktørene. Dette gjenspeiler bredden i Skolesekken, i og med at den skal dekke flere sjangre. Samtidig er det vanskelig for fylkeskommunen og kommunen å ha kompetanse på alle disse fagområdene. Det kan bety at bred kunnskap om både forvaltning, skole, kunst og kultur er nødvendig for å kunne fylle rollen som ordningen forutsetter. Nettverk og kjennskap til aktører utenfor ordnin-

gen og utenfor fylkeskommunen er viktig i tillegg til både fagkompetanse og administrativ erfaring:

«Jeg får det noe lettere i og med at jeg har kontakter rundt omkring i artist – og kunstnermiljøer.»

(DKS-kontakt, kommune)

«Jeg kjenner alle kommunene og jeg kjenner organiseringa av alle kommunene og har et nettverk fra før. Og nå har vi avtaler med alle kommunene, så jeg må også kommunisere med alle sammen. Kommunisere med kommuneledelsen, med skoleledelsen og med kulturkontaktene. Så hele veien da ... og noen ganger med elever, unger.»

(Leder, fylkeskommune)

Det at egen kompetanse er nyttig, innebærer altså ikke at skolesekkforvalterne mener den er tilstrekkelig for å utføre jobben. Det er særlig sammen med andres kompetanse på andre felt deres egen kompetanse er relevant. Skolesekkforvaltere med ulik kompetanse utfyller med andre ord hverandre, samtidig som det kreves evne til å koordinere og innhente andres kunnskap og ekspertise. Skolesekkadministrasjonen framstår dermed som et åpent felt, der mange ulike typer utdanninger og kompetanser er relevant. Samtidig er det ikke mulig for enkeltpersoner å dekke all relevant «skolesekk-kompetanse».

Variasjonen i ansattes utdanning og tidligere yrkeserfaring innebærer at vi ikke kan betrakte ansatte innenfor skolesekkforvaltningen som en ensartet yrkesgruppe eller profesjon som vi kan forvente at handler på bestemte måter ut fra den utdanningen de har. Det kan på den ene siden skyldes at politikkfeltet er relativt nytt (jf. Kjellberg og Reitan 1995), på den andre siden at det er mangfoldig og mangesidig. Kleppe, Berge og Hylland (2009:40) hevder at det er de personlige egenskapene til de skolesekkansatte som er viktigst for at Skolesekken blir vellykket. Vår undersøkelse viser at skolesekkbyråkratens interesse for kunst og kultur og gjennomføring av politiske satsinger på dette området, samt kjennskap til både kultur- og skolesektoren, er avgjørende. Vi kan derfor anta at formingen av jobben – eller innholdet i arbeidet – skjer på arbeidsplassen i samspill med kolleger og andre skolesekkaktører, og deres ulike kompetanser og erfaringer.

Vi har vist at skolesekkforvalterne er en mangefasettert yrkesgruppe – med ulik utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring. I det neste avsnittet skal vi se på programmeringen som en del av iverksettingen av Skolesekken. Deretter går vi nærmere inn på krav og forventninger som stilles til forvalterne i utformingen av programmet. Videre viser vi hvordan utfordringer, dilemmaer og usikkerhet håndteres.

Utformingen av skolesekkprogrammet

I hovedsak er det i selve utformingen av skolesekkprogrammet at skolesekkforvalterne har størst handlingsrom (se Tveit 2011). Her kan de, innenfor rammene av den nasjonale skolesekkpolitikken, forme tilbudet som gis lokalt. Hvilke produksjoner som blir valgt ut, avgjøres av skolesekkforvalterne. Noen steder tar riktignok fylkestinget eller kommunestyret den formelle beslutningen, men i praksis er dette administrasjonens ansvar.

Utformingen av programmet er en sentral oppgave for skolesekkforvalterne på fylkesnivå. Dette består i å velge ut produksjoner og tilbud, lage brosjyrer som informerer om tilbudet, holde orden på logistikk rundt turneer, tidspunkter for når ulike produksjoner finner sted, ha oversikt over kapasitet ved den enkelte skole eller visningssted, og mye mer. Programmeringen krever med andre ord grundig kjennskap både til kunstnere og formidlere, men også til produksjonene og de enkelte hendelsene som kunstnerne og kulturaktørene tilbyr, og inngående kunnskap om fylket, kommunene og ofte også den enkelte skole. Skolesekkprogrammet presenteres gjerne i flotte, fargerike brosjyrer trykket på glanset papir. Det legges vekt på at de både er informative og innbydende. Et viktig hensyn er at skolene og lærerne, og kanskje også foreldrene, skal bli interessert i ordningen, de enkelte produksjonene, eller de institusjonene som tilbyr dem. Dette gjelder kanskje særlig der det er skolene selv eller den enkelte lærer som velger hvilke produksjoner og forestillinger elevene skal delta på.

Hvordan skolesekkforvalterne arbeider for å lage program for et skoleår, varierer fra sted til sted. I en av fylkeskommunene vi har undersøkt, er det ansatte med ansvar for ulike kunstfag som har denne oppgaven. De kjenner kunstnere og institusjoner innenfor de respektive kunstfeltene, og ser, henter inn og vurderer kvaliteten til aktuelle produksjoner og lager et forslag til program. Kunstnerne og institusjonene kan også melde inn produksjoner som de fagansvarlige vurderer. Deretter legges programforslaget fram for fylkeskommunens programråd for Den kulturelle skolesekken. I et annet fylke har praksisen vært at fagmiljøene i kunstinstitusjonene har utformet tilbudet, produsert og lagt opp turneer for skolesekkmøtene, mens fylkeskommunen har hatt rollen som koordinerende rådgiver og finansieringskilde. En tredje variant finner vi i fylkeskommuner som lyser ut midler til produksjoner. Der blir søknadene vurdert lokalt, men gjerne også kvalitetssikret ved at skolesekkforvalterne konsulterer nasjonale aktører og andre faginstanser,³¹ alt etter hvilke kunst- og kulturuttrykk produksjonene skal formidle. I ett fylke er også kommunene aktivt med på å utarbeide fylkeskommunens skolesekkprogram. Det

31 For eksempel Fylkesbiblioteket, Riksantikvaren, lokale kulturskoler og museer etc.

går et hovedskille mellom fylkeskommuner som utarbeider et fast program som alle kommunene og skolene må ta del i, og fylkeskommuner som har en bestillermodell der kommunene og skolene selv velger hvilke tilbud de vil ta imot. Dette gir kommunene og skolene et nokså ulikt handlingsrom.

Tross ulike tilnærminger til hvordan programmet skal legges, er det nå mer og mer vanlig at fylkeskommuner (og hundreprosentkommuner) har satt en fast søknadsfrist for kunstnere som ønsker å få med sine produksjoner i programmet. Dette er ikke like systematisk gjennomført alle steder. Noen steder kan en skriftlig søknad være mer en formalitet enn avgjørende for å komme med i ordningen (Tveit 2011). I slike tilfeller er kjennskap til produksjonen, kunstnerne eller formidlerne vel så viktig. I hundreprosentkommuner synes det mer vanlig å benytte seg av lokale aktører og produksjoner. En begrunnelse for det er et ønske om å høyne de lokale kunstneres og institusjonenes kompetanse, slik følgende sitat fra en skolesekkforvalter viser:

«Til sammen har vi veldig mye erfaring, vi har hørt de og møtt de og vet noe om hvordan de jobber og etter hvert så har vi jo gjengangere og vi sier også at vi skal samarbeide med virksomheter over lengre tid slik at de skal få en kompetanse.»
(Fagsjef, kommune)

Kommunene og fylkeskommunene velger sjelden bare lokale produksjoner. Noen produksjoner turnerer flere fylker, og i noen tilfeller hentes det også inn produksjoner fra utlandet. Inntrykket blant skolesekkforvaltere er at det er økende interesse fra kunstnere og kulturformidlere fra andre land for å komme inn i ordningen.

Formelt søker kunstnere og institusjoner skolesekkadministrasjonen om å få innpass med sine produksjoner eller ideer. Mange markedsfører seg også gjennom arrangementer for skolesekkforvalterne, via de nasjonale aktørene eller gjennom Showbox³² og regionale kulturtorg. Dette er viktige arenaer for skolesekkforvalterne:

«De nasjonale aktørene våre arrangerer arenaer som vi oppsøker. [...] Vi har sagt at vi skal [...] se alt vi sender ut, og så prøver vi i de besøkene, å ta med oss samarbeidspartnere sånn at det blir en slags samtale rundt det.»
(Produsent, fylkeskommune)

Noen fylkeskommuner «booker» produksjonene «på stedet», mens andre er opptatt av å følge de formelle søknadsprosedyrene. De konsulterer gjerne

32 Showbox er en årlig festival som viser fram teaterproduksjoner rettet mot barn og unge, etablert av Norsk scenekunstbruk. Festivalen går over fem dager og finner sted i Oslo.

også fagansvarlige eller programråd før de eventuelt oppfordrer kunstnerne til å søke.

Skolesekkforvaltere i fylkeskommunene samarbeider med DKS-kontakter i kommunene. Fylkeskommunen må samarbeide med kommunene for å sikre at tilbudet er i samsvar med skolens behov og målsettinger. I praksis varierer det hvor tett samarbeidet er. For kommunene som har direkte tildeling av statlige midler, er kontakten med fylkeskommunen mindre enn for kommunene som mottar produksjoner fra fylket. Men Fylkeskommunen skal følge opp alle kommunenes planer og rapporter. Noen kommuner kan bestille fra et utvalg produksjoner i fylkeskommunens skolesekkprogram, andre må ta imot det tilbudet de får. Fylkeskommunen og kommunen samarbeider også om den praktiske gjennomføringen av produksjoner, slik som formidling av kunnskap om lokaler, utstysbehov og så videre. Kommunen er som skoleeier ansvarlig for kontakten med barne- og ungdomsskolene, mens fylkeskommunen, som nevnt, har ansvaret for de videregående skolene. Noen steder har allikevel skolesekkforvalterne i fylkeskommunen også direkte kontakt med barne- og ungdomsskolene. Skolesekkordningen bryter dermed med skillet mellom fylkeskommune og kommune. Fylkeskommunen har ingen formell myndighet over kommunen, men prøver likevel på forskjellige måter å påvirke direkte. Det innebærer at fylkeskommunen i en forstand blir en overkommune (jf. Flo 2004). Når formell myndighet (dvs. sterke virkemidler som lover og regler) mangler, brukes andre såkalte myke virkemidler for å veilede og overbevise kommunene og skolene. Eksempler på slike virkemidler er de innbydende brosjyrene med presentasjon av ordningen og programmet, besøk til skoleeiere og skoler, kurs for kulturkontakter og etablering av møtepunkter der ordningen blir presentert.

Forventninger og krav

Kravet om å inkludere kunst- og kulturuttrykk

Skolesekkforvalterne har ansvaret for å sette sammen et variert program der hele kunst- og kulturfeltet er representert (St.meld. nr. 38 (2002–2003)). De opplever at Den kulturelle skolesekken blir en viktig arena for ulike kunstnere og andre tilbydere til å nå ut til et større publikum. Dette gjelder i stor grad for scenekunst, musikk, film og litteratur, men også for andre aktører innenfor kulturfeltet, som enkelte museer. Interessen for å søke innpass i programmet eller melde interesse for ordningen varierer likevel. I noen tilfeller må forvalterne selv gå aktivt ut og rekruttere og motivere bestemte tilbydere:

«Visuell kunst – de er ikke opptatt av det. [...] Det er akkurat som om de ikke har oppdaget den muligheten. Og museene ... Med kulturarv jobber vi mye [...] for å prøve å få dem med oss.»

(Koordinator videregående skole, fylkeskommune)

Her har *formidlerne*³³ en viktig rolle. Det kan virke som rollen til formidlerne er utviklet eller vektlagt i ulik grad. Kanskje kommer det an på deres personlige interesser, kanskje har det med ressursituasjonen til den enkelte institusjon å gjøre. Noen institusjoner har utstillinger hvor barn er en etablert målgruppe, mens andre er mer orientert mot et voksent publikum.

En strategi for å sette sammen et kvalitativt godt program som omfatter alle kunstsjangrene som er inkludert i Skolesekken, er å trekke inn etablerte institusjoner, for eksempel teatre og museer. Spesielt hundreprosentkommuner med tilgang til ulike kunstinstitusjoner benytter disse aktivt i programmeringen. Etablering av kontakt med institusjonene kan også bidra til at disse institusjonene blir mer opptatt av barn som målgruppe for sin virksomhet, og dermed produserer mer og bedre for barn:

«Vi tror at om noen år så lærer kunstinstitusjonene seg veldig mye om barn, og de lærer seg mye om skole, og jeg ser at det blir bedre og bedre. Og jeg ser at vi får et kunstliv som er villig, åpent og kompetent på unger.»

(Fagsjef, kommune)

Det er imidlertid svært ulikt i hvilken grad Skolesekken lokalt har kontakt med institusjoner som teatre og museer. I byer og sentrale strøk er det ikke så vanskelig, men i distriktene har man ikke den samme muligheten til å nærme seg disse. Utfordringen ved å benytte institusjonene i programmeringen kan, ifølge skolesekkforvaltere som har erfaring fra denne formen for programmeringssamarbeid, bli at samarbeidet sementeres og gjør det vanskelig for andre aktører å komme inn. I tillegg kan det nærme seg «bukken som passer havresekken» ved at institusjonene i større grad legger rammene for produksjonene. Variasjon i programmet må også tilpasses skolens kapasitet til å ta imot skolesekktilbud. Skolesekkforvalterne opplever at det er begrenset hvor mye tid skolene kan sette av til å ta imot slike produksjoner.

33 En formidler er her en person som formidler en kunstopplevelse til sitt publikum og som ikke er kunstner selv, for eksempel en guide eller kurator på et museum.

Kvalitetskrav

Mange faktorer skal ivaretas når programmet skal fastsettes. I tillegg til at alle kunstformer skal ivaretas, må produksjonene være av høy kvalitet, profesjonelt utført og gjerne være tilpasset mål i læreplanen (St.meld. nr. 8 (2007–2008)). Hvordan sikrer skolesekkforvalterne kunstnerisk og skolefaglig kvalitet?

Kvalitetsvurderinger baseres som nevnt ofte på kunnskap og erfaringer til fagpersoner ved egen avdeling, men også ved konsultasjoner med nasjonale aktører. Slike vurderinger skjer også mer uformelt, for eksempel på ulike arenaer der kunstnere og kulturformidlere kan profilere seg for Skolesekken. Det innebærer en anerkjennelse av at den spesialiserte kunstfaglige kompetansen ikke er generell kunnskap, men besittes av eksperter. Skolesekkforvalterne er opptatt av å bruke ekspertenes råd i programmeringen. Andre har en mer demokratisk modell for programutvikling. I flere tilfeller legger kommuner og fylkeskommuner programmet i samarbeid. Noen skolesekkforvaltere hevder også at de selv kan vurdere kvaliteten på aktuelle produksjoner utfra kjennskap til det lokale kunstnerlivet:

«Byen er såpass liten, så vi vet jo hvem som er gode.»

(Fagsjef, kommune)

Det at skolesekkforvalterne selv opplever at de har kompetanse til å kvalitetsvurdere aktuelle produksjoner, gir rom for strategisk satsing på lokale aktører:

«Vi ønsker at flest mulig lokale produksjoner blir så bra at de blir godkjent i Skolesekken. Og i den prosessen der så kan vi være bidragsytere i form av at vi jobber med tilskuddsordninger og kan være med å bidra.»

(Produsent, fylkeskommune)

I mange tilfeller er de lokale og nasjonale kunstmiljøene viktige for å sikre kvalitet i programmet, og skolesekkforvaltere samarbeider med disse i utvelgelsen. Det er altså en utbredt praksis at skolesekkforvalterne ber om innspill og råd fra andre på felt som de ikke har særlig kompetanse på selv. I tillegg opplever skolesekkforvalterne at skolene gir viktig tilbakemelding på programmet:

«Vi får jo tilbakemeldinger fra skolene også hvis det er noe som ikke holder mål. [...] Det er ekstremt viktig for oss å få inn produksjoner som er knallbra, for hvis det blir gitt ut noe som blir oppfattet som veldig dårlig, av elevene eller skolene, så sliter vi faktisk med det i mange år etterpå fordi det huskes.»

(Produsent, fylkeskommune)

Selv om mange kunstnere er opptatt av å vise at produksjonen er tilpasset kompetansemål i læreplanen, er det skolen som har ansvaret for å knytte produksjonene til læreplanen og skolens innhold. Inntrykket fra våre intervjuer er at skolesekkforvalterne ikke ønsker læreplantilpassete produksjoner. Idealsituasjonen synes å være en fri og uavhengig kunst, selv om dette idealet kan være vanskelig å nå i en ordning som har såpass mange målsettinger og avgrensninger (Røyseng 2012, 2007; Tveit og Christophersen 2013).

Økonomiske rammer og knappe ressurser

I tillegg til statlige overføringer av tippemiddeloverskuddet bevilges trolig mer enn det dobbelte fra dem som mottar midlene, og andre aktører i feltet (Norsk kulturråd 2011:80). Likevel opplever skolesekkforvalterne at de må tilpasse programmet ut fra begrensede økonomiske rammer, for eksempel når det gjelder kvalitet. Samtidig må de lage et tilbud som (i alle fall i teorien) når ut til alle elever over hele fylket. Ambisjonsnivået for oppfylling av målsettingene i ordningen kan være ulikt, men det synes å være en utbredt oppfatning blant skolesekkforvalterne at dette er krevende. Ikke minst oppleves det som en utfordring at de produksjonene som vurderes som å ha best kvalitet, også er de dyreste. I tillegg begrenser økonomien hvilke produksjoner fylkeskommunen eller kommunen har råd til å inkludere i programmet, for eksempel når det gjelder utenlandske produksjoner. Den økonomiske rammen setter også begrensninger for antall produksjoner som kan tilbys til hver enkelt skole. Skolesekkforvalterne opplever at det ikke er nok ressurser til at alle skoler kan få det tilbudet de ønsker seg. De må foreta prioriteringer slik at tilbudet blir mest mulig rettferdig fordelt. Mens de statlige overføringene går til å dekke programmet og produksjonene, er det fylkeskommunen og kommunene selv som må dekke administrasjonen av Skolesekken (se Borgen og Brandt 2006:58).

Også når det gjelder administrative ressurser, er det flere skolesekkforvaltere som opplever knapphet. Dette henger sammen med opplevd tidspress, noe som igjen synes å ha sammenheng med årssyklusen i skolesekkarbeidet:

«Det er jo hektisk i perioder og andre ganger er det roligere. Jeg trives veldig godt med det, at vi kan stå på i perioder der det er 8–10 turneer som er på gang samtidig og det er ei heksegryte, for så vidt, men så roer det seg ned litt og vi får mer tid til å planlegge og jobbe sånn i andre perioder.»

(Fagsjef, leder DKS, kommune)

Dette sitatet er ett eksempel på at skolesekkforvaltere opplever at knappe ressurser og tidspress virker inn på arbeidet. Blant informantene er det spesielt

de som har andre arbeidsoppgaver i tillegg til Skolesekken, som opplever krysspress og frustrasjon.

Forventninger til medvirkning

At Den kulturelle skolesekken er en desentralisert ordning, betyr at tilbudet skal utformes der mottakerne bor, og tilpasses lokale ønsker og behov. Likevel er det, som vi har sett, mange måter å bestemme programmet på. Det vanligste synes å være at fylkeskommunen har det avgjørende og siste ordet når det kommer til utformingen av skolesekkprogrammet. Fylkeskommunen kan imidlertid ikke pålegge skolene å følge opp eller å delta i ordningen. Kommunen, som skoleeier, er ansvarlig for skolenes deltakelse, slik vi har nevnt tidligere. *Medvirkning* er et viktig stikkord her. Med medvirkning forstår vi på den ene siden at ulike aktører skal kunne bidra til å forme skolesekkprogrammet og forankre det i skolen. På den andre siden vektlegger retningslinjene for Skolesekken medvirkning gjennom elevdeltakelse i produksjoner. Hvordan har kommuner og fylker håndtert forventninger om medvirkning i Den kulturelle skolesekken?

Flere av fylkeskommunene og kommunene vi undersøkte, formet programmet innenfor egen skolesekkadministrasjon, noen med ekstra kvalitets-sikring fra interne eller eksterne kontakter med særlig kunnskap innenfor bestemte kunstsjangre. Andre hentet aktivt inn synspunkter fra kommuner og skoler:

«Det er ikke fylkeskommunen som plukker ut for eksempel en teaterforestilling, vi gjorde jo det sammen med kommunene, og vi inviterer lærerne til å se forestillinger, sånn at lærerne kan komme med innspill.»

(Rådgiver, fylkeskommune)

Samtidig synes det ikke å være en udelt positiv stemning innenfor skolesekkforvaltningen for medvirkning fra kommunene og skolene i programutformingen:

«Det med medvirkning helt ut på kommunenivå, skolenivå, er det en del som er redd for, som mener at da vil kvaliteten forringes. Husker en sa en gang at han var livredd pengene skulle gå til peddig ...»³⁴

(Rådgiver, fylkeskommune)

34 Peddig er trevler av spanskrørkjerne, brukt til kurver, esker, briker eller lignende. Peddig er også betegnelsen på arbeid med slikt materiale (*Norsk Riksmålsordbok*, Kunnskapsforlaget).

Også når det gjelder elevinnflytelse og -medvirkning, har skolesekkforvalterne ulikt syn. Det er også til dels uklart hva de legger i medvirkningsbegrepet. I en fylkeskommune var skolesekkforvalterne opptatt av at elevene fikk være vertskap (kulturvert eller elevarrangør) for skolesekkproduksjoner som besøkte skolene. Å være kulturvert eller elevarrangør innebærer at elevene selv organiserer gjennomføringen av skolesekkarrangementene, med ansvar for markedsføring og tilrettelegging av lokaler med lys- og lydutstyr for hver enkelt produksjon. En informant understreket betydningen av å bruke elever som arrangør av skolesekkhendelsen, som et viktig tiltak for at ordningen skal få feste i videregående skole:

«Jeg tror at hvis elever kommer inn og tar mer styringa for det her i videregående, så tror jeg det kommer til å gå mye fortere med implementering. Elevdemokratiet i videregående er veldig sterkt. Og elevene de må man lytte til mer enn lærerne, for det er så viktig at elevene trives. Resultatene kommer jo av trivsel og medbestemmelse.»

(Spesialrådgiver, fylkeskommune)

Ved å trekke elevene inn som kulturverter kan lærerens rolle bli mindre viktig i gjennomføringen av arrangementer. Dette kan være positivt for elevene som blir inkludert og opplever medvirkning i produksjonene, men negativt for lærerne som kan oppleve å bli overflødig og tilsidesatt. Ellers understreker også skolesekkforvalterne at elevene kan medvirke i Skolesekken på flere måter ved å engasjere seg i produksjonen:

«De er jo aktive når de lytter òg. Og på alle skolekonserter, eller veldig mange, så ser du på publikum at de har, i hvert fall barna – de yngste barna, de har et behov for å være med.»

(Rådgiver, fylkeskommune)

«Når vi har valget mellom kvalitet og kommunikasjon på samme nivå og det er mulighet for medvirkning, så velger vi den med medvirkning. [...] En kan både lytte og se med hendene, og så være i verden med kropp ... og det gjelder både dans og musikk og «what ever», at det du sjøl kan på en måte stikke nesa di ned i hendene dine ned i og finne ut av hvordan det ser ut på baksida, da er du inne i det på en helt annen måte, enn hvis du bare står og ser, eller bare sitter og lytter ...»

(Fagsjef, kommune)

Kravet til medvirkning blir altså forstått på ulike måter. Medvirkning handler om at programmet skal vedtas politisk og dermed være forankret i en demokratisk styringskjede, men også at aktører fra lokalsamfunnet skal bidra

i utformingen av programmet. Det handler om at elevene skal få ansvar som arrangører på egen skole, og at elevene skal delta aktivt i produksjonen, ikke (bare) være «passive» tilhørere og tilskuere. Denne verdien blir likevel ulikt fortolket og vektlagt (se også kapittel 3). Det kan knyttes til de ulike sektorene Skolesekken er festet i, der kultursektoren gjerne har en sterkere tradisjon for formidling til et publikum som tar imot, mens skolesektoren i sterkere grad vektlegger demokratisk deltakelse og medvirkning.

Konflikt mellom ansvar og myndighet

Et hovedelement skolesekkforvalterne selv peker på, er spenningen eller konflikten mellom det *ansvaret* og den *myndigheten* de har. De opplever at de har et stort ansvar, men er uten formell myndighet til å kunne bestemme at skolen skal ta imot ordningen på en bestemt måte. Gjennomgangen av skolesekkforvalternes ansvarsområder viser at de forholder seg til mange og vagt formulerte mål, knappe ressurser, og at de utøver stor grad av skjønn i arbeidet (jf. Lipsky 1980). Likevel er de svært engasjerte når de snakker om Skolesekken. Mange er opptatt av visjonene for satsingen, for eksempel sier en leder i en av fylkeskommunene følgende:

«Verken kunsten eller elevene kommer først. Det er møtet mellom dem. Det er det som er det viktige. [...] Det er viktig å gi elevene de gode kunst- og kultur-opplevelsene. Det er det som er hovedmålet vårt, at vi kan bidra med noe godt i utviklingen av disse unge småtassene.»

(Leder, Fylkeskommune)

Møtene mellom kunsten/kunstnerne og elevene er det essensielle for skolesekkforvalterne. Vi har sett at de har et stort rom for å velge ulike løsninger både i sammensetningen av programmer og når det gjelder hvordan programmeringsprosessen skal foregå. De løser oppgavene knyttet til programmering på ulike måter, men med tanke på å sikre at produksjonene som skal inngå i skolesekkprogrammet ivaretar alle kunstuttrykkene, at de holder et kvalitativt godt nivå, ivaretar krav til medvirkning, og samtidig er innenfor rammene av ordningens budsjett. Forvaltningen av Skolesekken medfører med andre ord store utfordringer for forvalterne.

De viktigste utfordringene skolesekkforvalterne peker på, er at Skolesekken ofte bare er en del av arbeidsoppgavene. De har betydelig ansvar, men ingen myndighet. Sitatet under illustrerer hvordan det å ha flere oppgaver i tillegg til Skolesekken ikke bare er frustrerende for egen del, men også for kolleger:

«Jeg har blitt beordra til (andre) ting når jeg for eksempel skulle vært på samlinger med Skolesekken. Så det er en vanskelig rolle som har skapt mye frustrasjoner hos de som jobber her spesielt, men også hos meg, for jeg føler at jeg ikke strekker til [...]»

(Spesialrådgiver, fylkeskommune)

Skolesekkforvaltere påpeker at det er uklare ansvarslinjer mellom kultursektoren og skolesektoren, både sentralt og lokalt. Kunnskapsdepartementet har sammen med Kulturdepartementet det overordnede ansvaret for styringen av Skolesekken (se Borgen og Brandt 2006:55 og 174). Flere skolesekkforvaltere antyder at Skolesekken har ulik forankring i de to departementene. Dette bekreftes også fra departementenes side. Informanter i begge departementer viser til at det er Kulturdepartementet som har ansvaret for fordeling av midler og som legger eventuelle føringer på innholdet i ordningen, slik som for eksempel at programmet skal ha fokus på kulturelt mangfold, eller at nye produksjoner skal prioriteres. I Kunnskapsdepartementet framstår denne arbeidsdelingen som velfungerende:

«Det har vært lite behov for at vi involverer oss veldig i praktiske spørsmål om dette. Det blir mer Kulturdepartementet. De har tatt styringen i dette og over Sekretariatet også [...], mens vår befatning blir på et mer overordnet plan. Men selvfølgelig, hvis vi hadde fått inntrykk av at ordningen ikke fungerte bra, så måtte vi engasjert oss mer inngående.»

(Statssekretær, Kunnskapsdepartementet)

Kunnskapsdepartementet er altså først og fremst involvert i den overordnede styringen av ordningen. Skolesekkforvalterne etterlyser på sin side en sterkere prioritering av Skolesekken i skolen og innenfor skolens forvaltning. En fylkeskommunal leder av Skolesekken understreker for eksempel utfordringer med å koordinere ordningen på tvers av sektorer. Den forutsetter samarbeid med mange ulike instanser, personer og organisasjoner. Samtidig skal skolesekkadministrasjonen i fylkeskommunen framstå som enhetlig:

«Jeg synes det er en vanskelig jobb innimellom å ikke ha noe klart personalansvar, ikke noe instruksjonsmyndighet for noen, men det er en vanskelig jobb å klare å holde det her teamet og fokuset på oppgaven, for det er kjempeviktig at vi snakker med en stemme ut. Vi har over 100 grunnskoler og flere og tjue videregående skoler å forholde oss til, over tjue kommuner – forskjellige kommuneadministrasjoner, altså forskjellige organisasjoner ...»

(Leder, fylkeskommune)

Generelt opplever skolesekkforvaltere at ansvarslinjene overfor skolesektoren er byråkratiske og omstendelige. Dette kan ha å gjøre med at Skolesekken er organisert ulikt også på kommune- og fylkeskommunenivå, og den formelle tjenesteveien erfares som omstendelig sett fra skolesekkforvalterne i fylkeskommunene. De kommuniserer med kulturkontakter på skolene, mens ansvarslinjene formelt går via skoleeier til skoleleder. Ifølge våre informanter er det som regel liten kontakt mellom kulturetatt og skoleetat, både på kommunenivå og fylkesnivå i det daglige skolesekkarbeidet. Dette funnet indikerer at sektorgrensene mellom kultur og skole medvirker til at det blir lite kommunikasjon mellom Skolesekken og skoleledelsen. Samtidig er representanter for skolesektoren i kommunene og fylkeskommunene ofte representert i lokale, kommunale og regionale styringsgrupper for Skolesekken. Det gir muligheter for at potensielle dilemmaer og utfordringer kan løses i forkant.

Håndtering av usikkerhet

Vi har sett at skolesekkforvalterne forholder seg til mange og vagt formulerte mål, knappe ressurser, og at de utøver stor grad av skjønn i arbeidet (jf. Lipsky 1980). I fortellingene om arbeidet med programmeringen trekkes det fram en rekke forhold som kan skape usikkerhet og arbeidspress, slik som kvalitetskrav, krav til kunnskap om ulike kunstuttrykk/-former, ressursknapphet, tidspress og forventninger om medbestemmelse av programutformingen samt medvirkning i produksjonene. Ut fra vår iverksettingsteoriske tilnærming antar vi at disse forholdene får betydning for gjennomføringen av politikken, og dermed for Skolesekkens lokale utforming. Det innebærer at vi kan forvente at de ansattes erfaringer, vurderinger og de rutinene de etablerer, har betydning for hvordan Skolesekken utformes i praksis, på lokalnivået. Ulik utdannings-, yrkes- og erfaringsbakgrunn kan gi ulik forståelse av hva som er de sentrale kompetansebehovene, og hva som skaper usikkerhet og arbeidspress, selv om skolesekkforvalterne selv trekker fram at det er positivt med ulik kompetanse. I tillegg opplever skolesekkforvalterne, som nevnt over, at det er et misforhold mellom ansvar og myndighet. Iverksettingsprosessen kan dermed foregå som en prøve-og-feile-prosess der lokale forhold og tilfældigheter i stor grad bestemmer utfallet. I dette avsnittet vil vi gå nærmere inn på hvordan skolesekkforvalterne håndterer dilemmaer og utfordringer knyttet til kvalitetskrav, økonomiske rammer og ressurser, forventninger om medvirkning og manglende myndighet. Hvordan legitimerer de de valgene de gjør?

For å håndtere usikkerhet om programmets *kvalitet* viser intervjuene våre altså at innhenting av ekspertise med spesifikke fagkunnskaper innenfor de ulike sjangrene som inngår i Skolesekken, er én «teknikk» som benyttes. Fagkonsulentene kan være alt fra egne kolleger til nasjonale aktører og kunstnere.

Konsultasjon med representanter for ulike kunstformer brukes til å kvalitets-sikre programmet. I tillegg rådfører noen skolesekkforvaltere seg med kolleger i andre fylker og kommuner om hvilke erfaringer de for eksempel har med ulike produksjoner og kunstnere (jf. Tveit 2011:61). Nettopp kjennskap til kunstnere blir trukket fram som et viktig kriterium, ikke bare fordi de kan bidra med vurderinger av kvalitet, men også fordi samarbeidet over tid gir kunstnerne kompetanseheving (jf. Tveit 2011:58). På den andre siden er bruk av «gjengangere», de samme kunstnerne i flere produksjoner over tid, en form for kvalitetssikring. Når skolesekkforvalterne får gode tilbakemeldinger og selv oppfatter at en produksjon er god, er det sannsynlig at en ny produksjon med samme kunstnere også vil oppfattes som kvalitativt god. Tidligere deltakelse i Skolesekken kan altså fungere som et kvalitetsstempel for en bestemt kunstner eller kunstnergruppe (Kleppe, Berge og Hylland 2009:48; Haukelien og Kleppe 2009:59–60). Samtidig kan Skolesekken bidra til at kunstnerne øker sin aktivitet og sikrer inntekten, og får økt kompetanse på å lage (gode) produksjoner for barn. For skolesekkforvaltere i flere kommuner er kolleger i fylket viktige kontakter for vurdering av kvalitet, slik de nasjonale aktørene er det for skolesekkforvaltere i fylkeskommuner.

Også når det gjelder å sikre at alle sjangre får plass i programmet, benytter skolesekkforvalterne seg av annen ekspertise, intern eller ekstern. Informasjon fra nasjonale aktører og andre fylkeskommuner/kommuner er viktig for å få tips om mulige nye produksjoner og aktuelle kunstnere. I en hundreprosentkommune vi undersøkte, arbeidet skolesekkforvalterne aktivt for å etablere kontakter med og mellom representanter for kunstmiljøer som selv ikke var aktive søkere om produksjonsmidler fra Skolesekken. Andre måter å løse utfordringen med å inkludere alle sjangre er å velge aktører/kunstnere som har vært inne tidligere. Det sparer skolesekkforvalterne for tidsbruk, og kanskje særlig tid som brukes på å lete etter kvalitativt gode produksjoner innenfor enkelte bestemte kunst- eller kulturuttrykk.

Når det gjelder *økonomiske rammer og knappe ressurser*, klager skolesekkforvalterne lite, men er opptatt av hva de kunne gjort hvis de hadde hatt mer ressurser. De begrunner også valg av produksjoner, utformingen av konkrete produksjoner og hvordan de presenteres i skolen, med budsjettmessige begrensninger. Å benytte lokale kunstnere og institusjoner regnes som ressursbesparende. Det blir mindre reiseutgifter til kunstnerne, og institusjonene kan selge inn ferdige produksjoner til Skolesekken. Ulike kommuner har ulike økonomiske utfordringer. Mens det er kostnadskrevende å sende større produksjoner ut i mindre distriktskommuner, har bykommunene stordriftsfordeler. De har ofte flere sentralt plasserte kunst- og kulturinstitusjoner som dekker alle eller mange kunstuttrykk, og kan i den grad de benytter seg av disse, unngå å sende produksjoner ut på mer kostnadskrevende turneer. Med

en slik modell kan Skolesekken bli et middel for å gjøre byens sentralt plasserte kunstneriske og kulturelle ressurser tilgjengelige for alle barn, heller enn å møte elevene med kunst- og kulturopplevelser der de er – på skolene.

Noen av de samme rutinene eller praksisene som benyttes for å sikre at alle kunstformer blir representert i programmet, sørge for kvalitativt godt skolesekktilbud og håndtere ressursknapphet, er også – som vi har vært inne på – med på å redusere tidspress. Vi finner ulike eksempler på hvordan skolesekkforvalterne etablerer rutiner for håndtering av knapphet på tid, slik som rekrutteringen av kunstnere for mer langsiktige avtaler og etablering av faste avtaler med institusjoner som selv utformer produksjoner. Dette medfører at skolesekkforvalterne ikke trenger bruke like mye tid hvert år til å orientere seg i «markedet» og hente inn produksjoner. Andre måter å løse utfordringen på er å sette en årlig frist for å søke om støtte til produksjoner. Det bidrar til å strukturere arbeidsoppgavene ved å avgrense tiden som brukes på utforming av program.

Skolesekkforvalterne har også utviklet ulike praksiser for å håndtere *krav til medbestemmelse, medvirkning* og at tilbudet skal være *lokalt forankret*. Noen fylker har etablert samarbeidsfora for utforming av programmet, der kommuner og skoler er inkludert. Andre utformer et skolesekktilbud som skolene og kommunene kan velge fra. Medbestemmelse sikres også i kommuner og fylker gjennom at skolesekkplaner og/eller program vedtas politisk. Medvirkning i produksjoner ivaretas på litt ulike måter. Den enkleste løsningen er at elevene får i oppgave å være kulturverter og arrangere skolesekkmøter på skolen. Men det er også mange produksjoner der elevene er aktive deltakere. Disse produksjonene er ofte både mer tidkrevende og kostnadskrevende enn for eksempel museumsbesøk, en konsert eller en teaterforestilling. Flere skolesekkforvaltere er opptatt av at det å se og lytte også er en form for elev-medvirkning.

Intervjuene fra fylkeskommunene viser at Den kulturelle skolesekken får en lokal utforming, og at arbeidsoppgavene til den enkelte skolesekkforvalter varierer, selv om ansvaret for ordningen er felles for alle fylkeskommunene. Det varierer også, som vi har vist, hvordan Skolesekken er organisert inn i fylkeskommune- eller kommuneorganisasjonen, ved at ansvaret noen steder er lagt til en kulturavdeling, mens det andre steder er delt mellom kulturområdet og skoleområdet. Uansett organisering forutsettes utstrakt samarbeid med andre aktører både i og utenfor DKS-ordningen for å få tilbudet på plass. Kunstnere, nasjonale og lokale kunst- og kulturinstitusjoner, kommuner og skoler er viktige samarbeidspartnere. Samtidig har skolesekkforvalterne ingen formell myndighet overfor disse aktørene. Den kulturelle skolesekken er et komplekst prosjekt som skal ivareta mange og til dels motstridende hensyn. Kunsten som skal formidles, skal være av høy kvalitet, den

skal angå og berøre alle elever i grunnskolen og i videregående skole, og samtidig bidra til å realisere kompetansemål i fagplanen. Det innebærer at det som prioriteres internt, ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan ordningen legitimeres utad (Haukelien og Kleppe 2009). Det kan karakteriseres som en form for «organisert hykleri» som man finner igjen andre steder i offentlig forvaltning – man snakker på én måte, tar avgjørelser på en annen måte og handler på en tredje (Haukelien og Kleppe 2009:106; Brunsson 1989). Dette er imidlertid ikke nødvendigvis et problem, heller en løsning på utfordringene. Forvalternes ulike lojalitetsforpliktelser gir dem rom for å sjonglere mellom ulike mål og prioriteringer, og det gis rom for variasjon og lokal tilpasning i gjennomføringen. I det neste avsnittet skal vi se hvordan forvalterne håndterer usikkerhet også ved å samarbeide med hverandre på tvers av fylker og kommuner for å finne felles løsninger og rutiner.

Nettverk for standardisering?

Gjennomføring av en nasjonal ordning som er desentralisert til fylkes- og kommunenivå, forutsetter at ulike nivåer har kontakt med hverandre (Kleppe, Berge og Hylland 2009:33). Skolesekkforvalterne i kommunene må forholde seg til administrasjonen på fylkesnivå, og omvendt. Begge nivåene må også forholde seg til den nasjonale skolesekkadministrasjonen på sentralt nivå. Skolesekkforvalterne har kontakt med andre kommuner og fylker gjennom ulike skolesekknettverk. Dette omfatter både faglige samlinger rundt ulike tema, og møter som har mer karakter av arbeidsmøter der en diskuterer forskjellige administrative utfordringer. Det er etablert faste nettverksmøter for Skolesekken med alle fylkeskommunene og nasjonale aktører. Her møter også hundreprosentkommunene. Dette er viktige arenaer der skolesekkforvalterne kan dele erfaringer og utfordringer, og diskutere ulike problemer og løsninger:

«Nettverksmøtene ... de er veldig viktige. Nå, de siste to årene, har nettverksmøtene blitt litt mer tydelige. Vi har et møte for bare de fylkeskommunale og et for de nasjonale aktørene [...] Det jobbes i forskjellige arbeidsgrupper. [...] Saker blir tatt opp i møter og det som må videre opp til departementet og KS og fylkeskultursjefer, det sendes da fra et samla fylkesnettverk.»

(Leder, Fylkeskommune)

Fylkesnettverket samler skolesekkforvaltere fra alle fylkeskommunene og hundreprosentkommunene, og fungerer som et selvregulerende nettverk (Sørensen og Tørfing 2009). Det vil si at medlemmene er gjensidig avhengige av hverandres kunnskaper og ressurser, og relativt likestilte. Medlemmene

påvirker hverandre og søker å komme fram til felles løsninger, men ingen har i utgangspunktet myndighet til å bestemme hva de andre skal gjøre.

Når det er få personer på hvert sted som jobber med Den kulturelle skolesekken, og arbeidsoppgavene tilknyttet Skolesekken bare er del av jobben, får slike nettverk stor betydning. De bidrar til å forme arbeidsoppgavene og løse felles utfordringer. Slike nettverk er også viktige arenaer for å utvikle entusiasme og identitet, jf. kapittel 4 (se også Wenger 1998; Kleppe, Berge og Hylland 2009:76). Gjennom nettverkene løstes lokale praksiser og erfaringer fram slik at deltakerne lærer av hverandre og kan finne løsninger på problemer og nye måter å gjøre arbeidet på, for eksempel når det gjelder programmering og markedsføring av tilbudet til skoleeiere og skoler. Utvikling av normer og regler innenfor gruppefelleskapet kan bidra til å skape og opprettholde en egen kultur i Skolesekken. Flere informanter legger vekt på at nettverksmøtene har en viktig samlende funksjon. De fungerer som møteplasser der skolesekkforvalterne utveksler erfaringer og diskuterer forskjellige måter å løse de oppgavene de er pålagt, og ulike måter å organisere arbeidet på. I disse møtene utvikles det en felles forståelse av hvilke verdier Skolesekken bør bygge på og hvilke løsninger som kan fungere, uten at det nødvendigvis er enighet om alle detaljer. Over tid kan dette gi grunnlag for en mer robust organisasjon, selv om de lokale løsningene kan variere.

Fylkesnettverket møtes som regel to ganger i året. Også DKS-sekretariatet og skolesekkforvaltere fra hundreprosentkommunene deltar her. Møtene har gjerne oppmerksomhet på praktiske forhold og utfordringer i gjennomføringen av ordningen, og er viktige arenaer for erfaringsutveksling. Møtene avholdes som ordinære møter, med forhåndsannmeldt sakliste og referat i etterkant, selv om de formelt sett ikke har noen beslutningsmakt. En viktig sak de siste årene har vært felles satser for honorering av kunstnere og utøvere. Her kom man fram til en felles ordning i 2012.

I tillegg til de regionale nettverksmøtene inngår skolesekkforvalterne både i kommunene og fylkene i arbeidsgrupper og andre formelle og uformelle nettverk, og de forholder seg til lokale styringsgrupper og politikere som formelt fatter beslutninger om Skolesekken. Kontakten mot politikere i fylket og i kommuner framstår som viktig flere steder. Erfaringene er at når politikere prioriterer Den kulturelle skolesekken, oppnår skolesekkforvalterne ikke bare økt oppmerksomhet om ordningen, men også økonomisk drahjelp. Arenaene der skolesekkforvalterne møter kunstnerne, er også med på å forme innholdet i skolesekkordningen. Selv om fylkeskommunene og kommunene har ulik praksis for hvordan de inngår avtaler med kunstnerne, er det på arrangementer der kunstnerne får presentere seg, at kunstnerne har best muligheter til å nå fram med sine produksjoner eller ideer til forvalterne som bestemmer de lokale skolesekkprogrammene.

I tillegg til nettverksmøtene og de nettverkene som skolesekkforvalterne inngår i lokalt, arrangeres det ofte – minst én gang i måneden – ulike fagsamlinger, konferanser eller festivaler rundt omkring i landet, som skolesekkforvalterne kan delta på. Her deltar kunstnere, formidlere, forskere og andre fagfolk, forvaltere, nasjonale aktører, lærere og elever. Det sier seg selv at skolesekkforvalterne umulig kan delta på alle disse samlingene. Enkelte av informantene var frustrert over at de ikke rakk over alt. Det var samtidig tydelig at disse nettverkene er både inspirerende og nyttige i arbeidet med å forvalte ordningen. Omfanget viser at betydningen av slike sosiale og faglige møter er svært stor. Nasjonale og regionale nettverksmøter, fagkonferanser, ulike kulturtorg og årlige festivaler har en svært viktig samlende funksjon for dem som arbeider med Den kulturelle skolesekken. Dette betyr også at mange skolesekkforvaltere, særlig i fylkesleddet, har en utstrakt (nasjonal) reisevirksomhet.

Hva nå?

Vår analyse av skolesekkforvalterne har tatt utgangspunkt i perspektiver på iverksetting av politikk, og institusjonell teori som legger vekt på betydningen av både formelle og uformelle normer og verdier. I gjennomføringen av skolesekkordningen har skolesekkforvalterne et betydelig handlingsrom med mange muligheter til å forme den lokalt. Ansvarsområdet er på mange måter kompleks, og omfatter mange ulike hensyn. Måten dette iverksettes på, får konsekvenser for elevene, kunstnerne og formidlerne, lærerne og forvaltere på andre nivåer. Hovedinntrykket er variasjon, selv om vi ser en tendens til en søken mot enhetlige løsninger. Kvalitetskrav og lokal forankring er viktig for skolesekkforvalterne. Det gir et stort engasjement for ordningen, og variasjoner mellom fylkene. Samtidig begrenses handlingsrommet av felles utfordringer og krav, som at ulike kunst- og kultursjangre skal være inkludert og at søknads- og utvelgelsesprosesser helst skal være så like som mulig. Det medvirker til at skolesekkforvalterne utvikler praksiser som over tid blir rutiner. Etablering av ulike rutiner og praksiser på tvers kan føre til spenninger mellom de ulike aktørene som er med i ordningen.

Erfaringsdeling framstår som viktig for å etablere rutiner i arbeidet. Gjennom erfaringsdelingen ser vi at enkelte praksiser for håndtering av utfordringer og dilemmaer i skolesekkforvaltningen blir likere over tid. Fylkesnettverket er spesielt viktig for å utveksle erfaringer og ideer. Ulike nettverk bidrar samlet til å fremme en felles «skolesekk-kultur» der det utvikles felles forståelse av krav og forventninger til gjennomføringen av den nasjonale skolesekkpolitikken. Gjennom nettverkene diskuterer skolesekkforvalterne løsninger og legitimerer måter å handle på.

Skolesekkforvalterne på fylkes- og kommunenivå har et sterkt eierskap til Skolesekken. De utfører jobben sin med stort engasjement, og de har et stort og variert nettverk. De er aktive forvaltere, og er avgjørende for utvalgsprosessene og for sammensetting av programmet. I dette arbeidet er de utsatt for et betydelig krysspres mellom nasjonale retningslinjer og lokale behov, mellom egen arbeidsgiver, ulike kunstnerinteresser og skolefeltet. Løsningen er på den ene siden at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom legitimeringen utad og interne prioriteringer – altså organisert hykleri (jf. Brunsson 1989). Mange lojalitetsforpliktelser gir også mulighet for ulike valg.

På den andre siden ser vi tegn til at det utvikles en felles kultur. Dette kommer til uttrykk gjennom felles rutiner, for å inkludere alle kunstuttrykk i programmet, sikre kvaliteten, overholde budsjett og tidsrammer, og ivareta krav til medbestemmelse og medvirkning. Det at skolesekkforvalterne ønsker å dele erfaringer og lære av hverandre, kan bety at de blir mer like og det kan redusere det krysspres de opplever. Samtidig kan det hindre skolesekkforvalterne i å kaste seg ut på dypt vann og velge utradisjonelle løsninger. Det kan også begrense variasjonen i det tilbudet som gis. Utviklingen av felles normer, rutiner og regler peker mot en institusjonalisering av feltet. Dermed kan vi spørre hva det betyr at skolesekkforvalterne påvirkes i samme retning. Går det mot en mer ensrettet iverksetting av Skolesekken, og dermed mindre lokal tilpasning? Kanskje er skolesekkforvaltningen inne i en prosess som går mot mer strømlinjeforming av tilbudet. Hva vil det i så fall bety for ildsjelene, og for gløden og entusiasmen som inntil nå har preget ordningen? Hva betyr dette for kunstnerne og formidlerne som tilbyr sine tjenester gjennom ordningen, og hva vil det si for det tilbudet Skolesekken skal utgjøre for en svært mangfoldig elevgruppe?

«Jeg bare tegnet et kunstverk.» Om elevene og Den kulturelle skolesekken³⁵

Catharina Christophersen

Penny: Der hvor vi skulle tegne det vi følte for musikken. Da ...

Ella: Ja! Det var det!

Penny: Jeg tegnet bare hulter til bulter ...

Helene: Men det var gøy. Jeg tegnet mange ting.

Penny: Jeg brukte bare, jeg tror jeg bare tegnet et kunstverk. Det var fordi jeg bare rablet egentlig da, men jeg følte at, at musikken styrte hånden min.

Helene: Det skjedde ikke med meg.

Hvordan opplever og erfarer elevene³⁶ skolesekkproduksjoner, og hvilket rom kan Den kulturelle skolesekken gi for elevens deltakelse? Dette er spørsmål vi diskuterer i dette kapitlet.

I løpet av forskningsprosjektet har forskergruppen observert rundt 100 produksjoner innenfor ulike sjangre og uttrykk, i og utenfor skoler. Vi har observert produksjoner der elevene har vært tilskuere og tilhørere, som for eksempel ulike typer sceniske produksjoner, konserter, utstillinger og byvandring. Vi har også deltatt i produksjoner der elevene involveres på ulike måter, som for eksempel i verksteder, prosjekter, eller skapende aktiviteter i for- eller etterkant av formidlingssituasjoner. Til sammen har vi gjennomført gruppeintervjuer med totalt 67 elever i tredje, fjerde, sjette og sjuende klasse

35 Takk til Anne Trine Kjørholt (Norsk senter for barnekulturforskning ved NTNU – Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet) for kritisk lesning, gode kommentarer og innspill til dette kapitlet.

36 Vi har i stor grad valgt å bruke ordet «elev» framfor «barn» i dette kapitlet. Dette er for å understreke skolekonteksten, som er en viktig forståelsesramme for ordningen.

i grunnskolen og andre klasse på videregående skole. De ble intervjuet av ulike forskere om ulike temaer (Kvile 2011; Aasen 2011; Markussen 2011; Kayser 2012), men elevers synspunkter på og erfaringer med Den kulturelle skolesekken var et gjennomgående tema i alle intervjuene. En skoleklasse ble observert i lengre perioder gjennom våren i tredje klasse og deler av høsten i fjerde klasse. Dette kapitlet bygger i hovedsak på intervjuer med tredje- og fjerdeklassinger, men også observasjoner av skolesekkproduksjoner blir i noen grad trukket inn for å kontekstualisere intervjuutsagn.

«Elever» er ikke en homogen gruppe; de har ulik bakgrunn og ulike preferanser. Ikke uventet viser det seg derfor at elevene i vårt materiale opplever og forholder seg til Skolesekkens kunst- og kulturuttrykk på varierte måter, noe også sitatet over viser. Noen er for eksempel likegyldige til det som foregår, noen yter motstand i møtet med Skolesekken, andre lar seg berike av det som foregår.³⁷ Dette er selvsagt avhengig av utvalget. Den kulturelle skolesekken omfatter i prinsippet rundt 840 000 skoleelever hvert år (Statistisk sentralbyrå 2012).³⁸ Vårt utvalg er ikke representativt, verken i forskningsprosjektet som helhet eller i dette kapitlet. Det er derfor ikke mulig å slutte fra dette materialet til hvordan elever generelt opplever eller forstår Den kulturelle skolesekken; det er heller ikke mulig å si noe om det totale tilbudet som gis til elevene. Det vil være produksjoner som er annerledes enn dem vi har observert, og det vil være elever som opplever og forstår Skolesekken på kvalitativt andre måter enn det som her beskrives. Et annet utvalg av elever vil derfor kunne medføre et annet materiale, og andre typer utsagn og drøftinger. Det som løftes fram i dette kapitlet, er derfor *eksempler* på ytringer og produksjoner. Disse er ikke generaliserbare i statistisk forstand, men kan generaliseres til prinsipielt nivå. Det betyr at eksemplene kan være egnet som utgangspunkt for grunnleggende refleksjon om elevene innenfor Den kulturelle skolesekken.

I det følgende skal vi først trekke fram elevers egne utsagn om kunst- og kulturopplevelser innenfor Den kulturelle skolesekken. På bakgrunn av dette skal vi løfte fram og diskutere noen prinsipielle spørsmål, særlig knyttet til elevers deltakelse og involvering. Skolekonteksten er en viktig forståelsesramme for Den kulturelle skolesekken, som kan ses som et stort kunstpedagogisk

37 Se også Kvile 2011, Aasen 2011, Markussen 2011 og Kayser 2012.

38 614 000 av disse elevene finner vi i grunnskolen, mens ca. 230 000 er i videregående opplæring. Skolesekken skal i prinsippet favne alle disse. I praksis viser det seg likevel ikke å stemme, ettersom skoler i varierende grad velger å benytte seg av ordningen. Elever i videregående opplæring er en uensartet kategori, og ikke alle av disse (for eksempel lærlinger) er inkludert i ordningen. Vi vet også at visse elevgrupper, som for eksempel funksjonshemmede og minoritetsspråklige elever, i varierende grad kan benytte seg av skolesekktilbudene og ha utbytte av disse. Se også kapittel 8.

prosjekt.³⁹ I den avsluttende diskusjonen skal vi derfor trekke vekslers på Helene Illeris' (2011) modell av ulike kunstpedagogiske konsepsjoner,⁴⁰ og se hvordan disse kan komme til uttrykk i Den kulturelle skolesekken, og hvordan dette kan skape bestemte forventninger til og handlingsrom for elever.

Elever om Skolesekken og om kunst

Svært få av elevene vi har intervjuet kjenner til «Den kulturelle skolesekken» eller «DKS» som begrep.⁴¹ Likevel ser de aller fleste ut til å være vant til kunst og kultur som en del av skolehverdagen, og uttrykker et uanstrengt og positivt forhold til dette. Elevene signaliserer likevel ganske klare preferanser for hva de liker, og hvordan dette skal foregå. De vil delta i det som foregår – spille, synge, danse og male: «Vi fikk *være* med på tingene og sånn, det var ganske kjekt da, for ofte får vi ikke være med, bare sitter og ser på», sa Mari. Elevene er stort sett negative til en passiv tilhører- eller tilskuerrolle: «Vi skal bare sitte i ro og høre på en bable i vei», sa Nils, mens Henrik sier at mange ikke likte en bestemt produksjon, «for vi satt bare». Elevene vil også gjerne involveres i samtaler med kunstnere eller kulturformidlere. Produksjoner der kunstnere eller kunstformidlere snakker *til* dem og ikke *med* dem, blir omtalt i kritiske ordelag. Henrik forteller om en dame som snakket så mye at de nesten ikke fikk si noe, og «hun sa hele tiden at dere må ikke svare nå fordi at nå snakker jeg». Den samme Henrik sier også at han vil gjerne ha god tid. «Det var dumt at vi ikke fikk så mye tid til å male, for hvis jeg hadde fått lengre tid så hadde jeg ikke malt så fort.»

Selv om våre informanter foretrekker egenaktivitet, har de også eksempler på mer tradisjonelle publikumssituasjoner som de er positive til, men dette avhenger av formidlernes evne til å fortelle for elevene på en god måte: «Det var litt spennende», sier Henrik, og Nils fortsetter: «Ja, det var litt rart også, det var ikke helt vanlig. Jeg trodde den skulle begynne litt på en annen måte,

39 På engelsk ville man rett og sett sagt *arts education*. På norsk finnes ulike betegnelser som vektlegger ulike nyanser, så som kunstpedagogisk, kunstdidaktisk, og kunstfagdidaktisk. I denne sammenhengen brukes disse begrepene synonymt, og omfatter alle typer kunstopp-læring i skolesammenheng.

40 Kunstpedagogikk basert på teorier om 1) estetisk opplevelse, 2) læring og kognisjon, 3) didaktikk og danning, og 4) sosial kritikk og forandring.

41 Unntaket var da en av forskerne observerte et sirkusverksted for 4. klasse på en liten skole i nord. Elevene fra andre klasser uttrykte nærmest unisont: «Ska' dokker ha DKS? Åh, så heldig dokker e'!» Det er overraskende at mange elever ser ut til ikke å kunne navnet på ordningen de omfattes av. Vi vet ikke hva som er årsaken til dette, men det kan selvsagt tenkes å ha sammenheng med lærerens manglende grad av eierskap til ordningen, som diskuteres i kapittel 8.

den historien.» Noen av elevene framhever også at produksjonene kan være interessante og lærerike.

Ønsket om egenaktivitet og større grad av frihet er et gjennomgående trekk i våre intervjuer. Her, i likhet med andre temaer i intervjuene, kan det selvsagt være variasjoner basert på alder, kjønn, bakgrunn osv., men det kan vi ikke si noe om på bakgrunn av vårt materiale. Elevene vi har intervjuet, uttrykker seg ofte negativt til å bli styrt og kontrollert. Når de er på konserter, vil de bevege seg, danse og synge med. Når det gjelder utstillinger, uttrykker mange av dem frustrasjon over regler, styring og kontroll. I flere av intervjuene kommer det fram et eksplisitt ønske om større grad av bevegelsesfrihet: «Det jeg ønsket var sånn at vi skulle få gå fritt», sier Helene. I et annet intervju sier Esther at hun gleder seg til en dag når sommeren begynner, for «da skal vi bare være i utstillingen kanskje sånn i to–tre timer». I intervjuene ser vi at elevene ønsker å kunne bevege seg uten for mange regler og direktiver. De vil gjerne ta på bilder og skulpturer, og synes det er litt dumt at de ikke får lov til det, de vil også gjerne delta aktivt i det som skjer og kunne utforske. «Såne samlinger synes jeg er kjedelig. Liksom, du kan jo ikke bruke det til noe. Det er bare å se på de. Det er ikke så gøy. Samme som bilder, du kan liksom ikke gjøre noe med de», sier Henrik.

Når våre elevinformanter selv skal navngi musikk som de hører på eller er kjent med fra sin egen hverdag, nevner de stort sett på intervjutidspunktet dagsaktuelle artister som for eksempel Donkeyboy, The BlackSheeps, Green Day, Hannah Montana, Madcon, Linkin Park, Lady Gaga og Maria Mena. Også avdøde musikere og komponister ble omtalt, for eksempel Elvis Presley, Freddie Mercury, Django Reinhardt, Grieg, Brahms og Mozart:

Nils: Ole Bull ... hmm, det var litt musikk jeg har hørt før, og litt jeg ikke har hørt før. Vi hører ikke så veldig mye fiolin sånn til vanlig.

Henrik: Men det var fin musikk.

Nils: Jeg hører egentlig mer på Alexander Rybak.

Heidi: Ja han spiller jo også fiolin.

Henrik: Ja, han vant jo Grand Prix.

Nils: Og han derre ... det som skal snart komme.

Henrik: Ja og da skal det være i Oslo.

Nils: Han der Didrik Sjøvoll ... Nei, Didrik Soletangen⁴². Didrik Sjøvoll er jo i klassen. Og de er ikke så veldig make.

Henrik: Nei, jeg synes ikke den sangen er så bra.

Nils: Jeg liker ikke operaen i sangen.

42 De snakker her om Didrik Solli-Tangen, som representerte Norge i Eurovision Song Contest i 2010.

Elevene virker å være åpne for ulike typer kunstneriske uttrykk og stilarter, det være seg nasjonalromantiske bilder, jazzkonserter, folkemusikk og så videre. «Det er gøy å høre nye sanger», sier Klara. Det ser altså ikke ut til at det kommer an på kunstarten eller sjangeren, men måten det presenteres på. I tillegg til ønsket om deltakelse og inklusjon er det særlig to ting som ser ut til å være viktige for at noe skal feste seg: Bruken av humor blir kommentert i flere intervjuer som et pluss. I tillegg framhever flere elever at noe var overraskende eller spennende, som for eksempel at det kunne være et instrument inni et gresskar, eller at malerier kunne romme noe uventet, som for eksempel i et bilde av Nikolai Astrup:

Esther: Ja, men han skulle jo egentlig bare farge over det.

Henrik: Ja, han malte bilde av to folk og så ville han ikke hive det og så malte han bare over det.

Esther: I stedet for å hive det, og så ble det til spøkelse.

Henrik: Ja.

Esther: Og så var det sånne farlige tulipaner under det da, det var sånne farlige tulipaner under. Og pluss at det var froskeegg på det bildet (ler).

Beskrivelsene er som regel svært konkrete. Når elevene skal beskrive produksjonene, beskriver de handlinger, og gjerne med kroppen i tillegg til ordene. For eksempel forteller Mari om en av musikerne på følgende måte: «Han gjorde sånn (viser tromming på bordet, først med fingrene innpå bordet, så slag mot kanten). Og så satt han litt sånn ..., og litt sånn ...»

I noen av intervjuene spør intervjueren hva elevene følte når de hørte en bestemt musikk. I disse tilfellene svarer elever at de syntes musikken var kul og at de gjerne vil høre den igjen. En av elevene, Louise, knytter en kommentar til noe som hadde hendt på en konsert: «Jeg syntes det var litt rart at de spurte om folk hadde kjæreste eller ikke, men det var fordi de skulle begynne med en sånn kjærlighetssang.» Elevene vi intervjuet, snakker lite om emosjoner. De snakker imidlertid om sine opplevelser ut fra det som de gjorde, og det som hendte: De snakker om da de kledde seg ut, da de tegnet, da de malte, da de så på bilder, da de laget noe, osv. Elevene beveger seg dermed stort sett på handlingsnivå. Likevel synes elevene å være oppmerksomme på at kunst kan tenkes å ha noe med følelsene å gjøre. Kun i få tilfeller, som alle hadde med musikk å gjøre, ble følelser nevnt i forbindelse med kunst. I ett intervju snakket elevene om en annen elev i klassen som begynte å gråte når hun hørte en trist sang fordi det minnet henne om noen i familien som hadde dødd. I et annet intervju uttrykte elevene at musikk kan være en måte å uttrykke følelser på:

Bjarte: Når man lager musikk så kan man bare slippe ut alt man har i kroppen sin.

Louise: Når man lager musikk så viser man på en måte følelsene inni seg.

Bjarte: Hvis du er trist så kan du lage en trist sang, hvis du er helt gæren så kan du lage en gæren sang.

Elevene ser i hovedsak ut til å vurdere kvaliteten på det som har foregått, ut fra om de hadde det morsomt underveis, og om de synes at kunstnerne var flinke. For eksempel sier Esther at «det var en sånn mann der, han var sykt flink, han holdt på med en sånn fiolin, og så så vi på han når han lagde den fiolinen». At kunstnerne er flinke, betyr for våre informanter at de kan utøve sin kunst fort og flytende, at det ikke stopper opp, at musikere ikke spiller feil grep, eller er for lite energiske når de synger. «Vi hørte det på musikken at de er flinke», sier Hans, mens Kristine snakker om at dårlige musikere for eksempel kan være «sløve sånn i sangen, sånn 'na-na-na'». «Hvis det hadde hakket, så hadde vi oppdaget at de ikke var flinke, og hvis de plutselig datt når de danset og det ikke var meningen på dansen, så har de ikke øvd godt nok», sier Klara.

Også hvorvidt de selv ble involvert i det som skjedde, ser ut til å spille en viktig rolle for elevenes kvalitetsvurderinger. Det kan være faktisk involvering i form av at de fikk være med og gjøre noe. Det kan også være en følelse av engasjement, for eksempel at de fikk lyst til å danse eller bevege på seg, eller at de fikk lyst til å delta i det som skjedde. «Jeg måtte bevege meg hele tiden», sier Gerd, mens Vebjørn sier at hver gang han hører musikk han liker veldig godt, får han bare lyst til å synge med.

Vokabular kan selvsagt variere med alder, men når våre informanter skal klassifisere og vurdere kunstneriske uttrykk, er det ord som «kult», «kjedelig», «fint», «morsomt» og «gøy» som går igjen. Selv om elevenes ordforråd er tilsynelatende lite variert, er det likevel tydelig i intervjuene at mange av elevene har en grundigere kjennskap til kunstneriske uttrykk enn disse enkeltordene skulle tyde på. I de tilfellene hvor intervjueren ikke slår seg til ro med formuleringer som «kjedelig» eller «kult», men spør mer konkret, ber om utdypinger og eksempler, kan det komme fram kunstfaglig kompetanse og kunnskap som ellers ikke ville vært synlig. I intervjuene viser flere elever fram en betydelig instrumentkunnskap. De kan diskutere forskjeller på instrumentenes utforming, spilleteknikk og vedlikehold, de tilkjennegir kunnskap om ulike stilarter, de viser god kjennskap til digital teknologi, og de reflekterer omkring forskjeller på lytting hjemme og på konsert. En av produksjonene vi observerte, var en gruppe musikere som spilte musikk av en gitarist som manglet flere fingre på venstre hånd. En av elevgruppene diskuterer denne konserten i løpet av sitt intervju. Da viser de en kollektiv kunnskap om gitarteknikk, de

viser også at denne kunnskapen har betydning for måten de oppfattet konserten og musikernes prestasjoner på:

- Renate: Det var veldig morsomt når han skulle fortelle om de der to fingrene, og så spratt den ut. Men han spilte jo på en måte med tre fingre da. Han holdt jo tommelen bak.*
- Bjarte: Men han brukte jo ikke den da.*
- Louise: Han holdt en jukse-G⁴³ med tommelen!*
- Bjarte: Jeg så at han brukte en.*
- Louise: Det var ganske enkelt å se det.*
- Bjarte: Han brukte tommelen på G-en.*
- Ola: Jeg synes det var enkelt å se det. Den øverste, litt sånn (viser med hendene).*
- Louise: Når han holder sånn, så tar han den ned (viser). Det er jukse-G. Så han brukte egentlig tre.*

En slik diskusjon ville ikke vært mulig uten at elevene faktisk kunne spille noe gitar. Disse elevene forteller da også i intervjuet at de spiller bandinstrumenter på skolen i fjerde klasse. Dette indikerer at skolens musikkrom er forholdsviss velutstyrt, det betyr antakelig også at skolen har faglærte musikkklærere som også benyttes nedover på trinnene. Ikke overraskende er det elever med en viss kunstfaglig kompetanse som bidrar til interessante detaljer og nyanser i intervjuene. Disse elevene oppgir enten som i tilfellet over at de har en systematisk kunstfagopplæring på skolen, eller at de driver med relevante aktiviteter på fritiden, som å gå på kulturskolen og spille et instrument, at de tegner mye, at de går på dans, og så videre.

På direkte spørsmål om hvordan de forstår kunstbegrepet, sier våre informanter at kunst kan være mye forskjellig, og at det kan lages av mange forskjellige konkrete materialer: både snø, leire, pinner, gardiner og bilskrap blir nevnt. Kunstbegrepet ser altså ut til først og fremst å forbindes med visuell kunst. Elevene snakker om tegninger, malerier og skulpturer når de skal snakke om kunst, og *Skrik* av Edvard Munch blir nevnt av veldig mange som det primære eksemplet på kunst. Musikk forbindes i mindre grad med kunst, selv om noen også anerkjenner musikk som kunst.

- Mari: Men kunst er liksom sånn du lager ..., du lager.*
- Lisa: Nei!*
- Mari: Du lager jo ikke.*
- Lisa: Instrumentet er jo formet.*

43 «Jukse-G» henviser til en forenklet variant av G-dur-akkorden.

Tor: Eller du lager jo musikk.

Mari: Ja, sant. Du lager musikk, men du lager liksom ikke noe sånn spesielt ut av det, sånn som kunst der en lager for eksempel en ...

Lisa statue.

Tor: Picasso-bilde.

Elevene beskriver i stor grad kunst som noe man lager, som er fint, og kanskje litt rart, og noe man kan trenge å øve seg litt på for å få til. Ellers ser elevene ut til å være innforstått med at verdsetting av kunst er subjektiv etter som kunst kan oppfattes forskjellig av ulike mennesker: «For noen er jo stygg musikk fint og fin musikk stygt», sier Kristine. Elevene vi har intervjuet, har et forholdsvis liberalt og demokratisk kunstbegrep. Selv om flere uttrykker at øving er en klar fordel, ser det ut til å være en utbredt oppfatning at alle kan lage kunst, dem selv inkludert, og de står slik sett langt fra en forståelse av kunstneren som karismatisk og genial. Dette gjelder både med hensyn til musikk, malerier og tegninger. Innledningsvis i dette kapitlet sier Penny at hun tegnet et kunstverk, mens andre elever snakker om å lage musikk:

Kristine: Jeg har laget to sanger på piano.

Gerd: Jeg har laget tre sanger på gitaren min.

Intervjuer: Men hvordan klarer dere det da?

Gerd: Jeg øver og skriver og bare finner på noe.

Kristine: Jeg bare trykker ned på pianoet.

Joakim: Jeg bare tar noen vanlige grep, og så bare finner jeg på en sang.

Ut fra elevenes utsagn ser det altså ut til at de er mest opptatt av sin egen utøvelse og skaping, og hvorvidt andres kunstneriske uttrykk inspirerer dem til å være kreative og utforskende. Elevene ser dermed ut til å være lite opptatt av kanonisert kunst, eller av kunstverkene i seg selv. Det er derfor ikke overraskende å finne synspunkter om at kunstnerens intensjon er utslagsgivende når noe skal defineres som kunst eller ikke: «Vi kan bestemme at våre egne ting er kunst», sier Klara, mens Penny sier at hun «tegnert et kunstverk».

Elever, kunst og forskning

Ovenfor har tredje- og fjerdeklassingers opplevelser og synspunkter blitt uttrykt. Selv om elevenes utsagn og diskusjoner er gjenfortalt i et forskerspråk, ligger framstillingen tett på elevenes egne intervjuutsagn, og representerer det vi kan kalle det erfarte nivået, eller et selvforståelsesnivå. Hensikten med dette kapitlet er ikke bare å gi stemme til elevene, men også å la elevenes erfaringer danne utgangspunkt for en prinsipiell diskusjon omkring Skolesek-

ken. Dette betyr at ulike typer av voksenperspektiver trer fram. Det er ikke uvanlig å oppfatte voksnes fortolkninger av barns handlinger og ytringer som en grunnleggende utfordring, at vi som voksne ikke har direkte del i barns erfaringsverden, og vanskelig vil kunne forstå barn ut fra deres ståsted: «Om vi utvikler høy grad av empati, vil vi likevel aldri ha annet enn voksenperspektivet på det å ha et barneperspektiv» (Sagberg og Steinsholt 2003:10). Dette er likevel ikke spesielt for barneforskning. Forskere har ikke tilgang på annen virkelighet enn sin egen, og framstillingen av informanternes erfaringer vil alltid være et resultat av forskerens analyser og fortolkninger, også når man forsker på barn. Et barneperspektiv handler derfor ikke om å kunne gjengi og framstille barns livsverden på en «autentisk» måte, men innebærer en bestrebelse på å sette barnet i sentrum for refleksjon, og også en tilhørende refleksjon om forskerens posisjonering i relasjon til barn (Aure 2011; Kjørholt 2004).

Man kan stille spørsmål ved om intervju er den beste måten å nærme seg barns erfaringer og livsverden på (Kjørholt 2004). Forskningsintervjuer med barn kan by på visse utfordringer. For eksempel har barn en kort erfaringshorisont. I noen tilfeller kan barns oppmerksomhets- og konsentrasjonsspenn by på utfordringer (Punch 2002:324). Noen barn kan også ha et annerledes vokabular enn forskere er vant med: «Younger children may have a more limited vocabulary, but equally they may use different language that adults do not understand» (Punch 2002:328). Språklig presisjon og klarhet er likevel en utfordring i all intervjuforskning.

Et forskningsintervju kan karakteriseres som en samtale med et helt bestemt formål (Kvale og Brinkmann 2009), altså er det forskeren som har ansvaret for å styre intervjuene i den retningen han eller hun ønsker. Det er derfor ofte et asymmetrisk maktforhold i forskningsintervjuer mellom forsker og informant, noe som kan være ekstra tydelig når informanten er et barn. For intervjuerne i dette forskningsprosjektet ble det et mål å anerkjenne elevenes kommunikasjon både med hverandre og med intervjueren. I praksis har dette betydd å lytte til hva elevene hadde å si gjennom hele intervjuet, å tillate at elevene til tider tar styringen i intervjuet, anerkjenne verbale digresjoner og til en viss grad kroppslig utfoldelse i løpet av intervjuet, men likevel prøve å holde elevene på sporet av temaet og de spørsmålene forskerne har villet få belyst gjennom intervjuet.

Et gjennomgående trekk ved våre informanternes utsagn er at de ønsker å involvere seg konkret i det som skjer; de vil være aktive og deltakende. Her vil det kunne være store variasjoner innenfor Den kulturelle skolesekken, for eksempel knyttet til alder og kunstfaglig kompetanse. Elevers kunstfaglige kompetanse vil kunne påvirke måten de erfarer og opplever skolesekkproduksjoner på. Alder vil også kunne spille inn. For eksempel viser Eilen Kathinka Markussens studie av ungdommer på videregående skole at hennes infor-

manter ikke nødvendigvis ønsket seg konkret involvering, men at produksjonene skulle ha en viss relevans i forhold til deres tilværelse og livssituasjon (Markussen 2011; Markussen og Christophersen 2013).

Når det gjelder de informantene som dette kapitlet er basert på, forstår vi elevenes utsagn slik at de ikke alltid får så mye ut av produksjonene når de må sitte stille og se eller høre på. Våre elevinformanters utsagn om egne erfaringer med kunst kan altså sies å være i overensstemmelse med generell barnefaglig kunnskap, som sier at yngre barns måte å ta til seg verden på i stor grad er knyttet til en konkret, helhetlig og sansemessig persepsjon; barn lever, leker, lærer og erfarer ved å berøre, smake, lukte, kripe, løpe og klatre.⁴⁴ Vi ser lignende funn i kunstpedagogiske studier der barn og unge bidrar til empirien og står i sentrum for det som utforskes. Også kunstfaglige studier med fokus på barn har vist noe av det samme. Venke Aure (2011) har intervjuet barn og unge om deres erfaringer med galleribesøk og verkstedsprosjekter i visuell kunst, og finner at de ønsker seg rom for variasjon, egenaktivitet, egen fortolkning og ungdomskulturell forankring. I en evaluering av et prosjekt for nyskapende scenekunst for barn og unge påpeker Jorunn Spord Borgen (2001) barns konkrete måter å forholde seg til kunst på. Guri Lorentzen Østbye (2007) har studert skolebarns møter med visuell kunst, og framhever potensialet for at barn kan skape egne betydninger i kunsten relatert til sin egen erfaringsbakgrunn. Vi finner det likevel viktig nok en gang å peke på at barn vanskelig kan forstås som en homogen gruppe, men at barn, som voksne, vil ha svært forskjellige erfaringsbakgrunner, blant annet knyttet til kjønn, etnisitet og sosioøkonomisk plassering.

I det følgende skal vi, også ved hjelp av supplerende observasjonsdata, løfte fram enkelte temaer fra intervjuene for å diskutere disse på et mer prinsipielt grunnlag. Hensikten er å reflektere over implikasjoner for elevene, og omkring Skolesekken som kunstpedagogisk praksis.

44 Hva denne konkrete og sansemessige orientering skyldes, og hvordan den skal håndteres, vil det være delte meninger om. Fra et kognitivt perspektiv vil dette henge sammen med barns biologiske og kognitive utvikling. Andre vil hevde at barns kroppslige væremåter i utgangspunktet er naturlige og autentiske, men forstyrres og undertrykkes i møtet med storsamfunnet og skolen (se for eksempel Bjørkvold 1989). Den samme kritiske holdningen til kroppslig disiplinering kan vi også finne i Foucault-inspirerte studier av barn og barndom. Da er vi over i en sosialkonstruksjonistisk tilnærming til barn og barndom som er et kjennetegn ved den såkalte nye barndomssosiologien, hvor barndom ses som en sosialt konstruert størrelse. Her aksepteres en utviklingstenkning til en viss grad, men man tar avstand til utviklingspsykologiens trinnvise stadietenkning der barn tilskrives egenskaper og kompetanse etter alder. Barns aktørstatus, og dermed også deres deltakelse, er vesentlig innenfor barndomssosiologi: Barn skal ikke ses som mangelfulle voksne, men som handlende subjekter (aktører) som er interessante i seg selv. Det understrekes videre at barn ikke kan forstås utenfor sosial og kulturell kontekst, og barn skal få uttrykke sine meninger og bli hørt (Lyså 2012; Angel 2010; Christiansen 2010).

Deltakelse og dialog

Det finnes ulike typer produksjoner i DKS. Noen produksjoner er forestillinger av 30–40 minutters varighet, der elevene forventes å innta tradisjonelle publikumsroller. Andre er verkstedsbaserte. Det vil si at elever skal jobbe med musikere, billedkunstnere, skuespillere, glasskunstnere, forfattere eller film- skapere i for eksempel en uke eller to, hvor hensikten er å skape et uttrykk eller et produkt som skal vises på utstilling, spilles på konsert, forestilling eller lignende. I tillegg er det kombinasjonsløsninger, der elevene jobber med et konkret materiale før eller etter en produksjon. Det kan være å jobbe med dans før en forestilling, å ha tegneverksted på slutten av museumsbesøket, å komponere musikk etter et referanseverk, og lignende. I en spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere blir nettopp verkstedsbaserte produksjoner framhevet som positivt. Vibe, Evensen og Hovdhaugen (2009) finner at 91 % av skolene mener at elevene får best utbytte av DKS når de er aktive og deltar i prosesser sammen med kunstnere og kulturarbeidere. Dette er i samsvar med elevenes uttalelser i våre intervjuer. Skolene rapporterer samtidig at 44 % av den aktiviteten som foregår, er verksteder/prosjekter som vi tradisjonelt forbinder med elevmedvirkning. Ut fra det kan vi slutte at en liten overvekt av skolesekkproduksjonene er produksjoner der elever trer inn i en mottakende publikumsrolle. Jorunn Spord Borgen og Synnøve S. Brandt knytter slike ulike produksjonstyper til monologiske og dialogiske formidlingsformer:

«En monologisk kommunikasjon i kunst- og kulturformidlingen er for eksempel en forestilling eller konsert der elevene er mottagere og kunstnerne er avsendere, og hvor det er liten grad av dialog mellom elever og kunstnere rundt dette besøket. Ansvar for å legge til rette og eventuelt gjøre for- og etterarbeid legges på lærerne. Et DKS-tilbud i en dialogisk kommunikasjonsmodell vil legge vekt på at elevene er med som aktive deltagere» (Borgen og Brandt 2006:17).

Her antydes det at en tradisjonell publikumsrolle medfører passivitet og i liten grad gir rom for deltakelse og kommunikasjon, og i forlengelsen av dette at verkstedsmodeller i større grad enn forestillinger/konserter gir rom for medvirkning og dialog med elevene. Dette ser ut til å bygge på en dikotomi mellom scene og sal, så vel som en lineær kommunikasjonsmodell,⁴⁵ noe som ikke nødvendigvis griper kompleksiteten i en framførings situasjon. Et performativitetsperspektiv vil for eksempel åpne for en forståelse av elevene som

45. Kommunikasjonen (budskapet) antas å gå i rett linje fra avsender (kunstner) til mottaker (publikum).

aktive bidragsytere til framføringen gjennom sin tilstedeværelse i situasjonen og den responsen eller mangelen på respons de gir i form av lydhørhet, latter, applaus, stillhet, uro osv. Man kan derfor tenke seg at kommunikasjonen mellom scene og sal ikke er lineær, men foregår i interaktive feedbacksløyfer, der kunstnere og publikum (i dette tilfellet elever og lærere) gjensidig påvirker hverandre (Fischer-Lichte 2008; Bönisch 2010). Man kan også tenke seg en konsert eller scenisk produksjon som en rituell samhandling mellom kunstnere og publikum for å skape et felles erfaringsrom utenfor eller på siden av hverdagen (Schechner 2002). Dette er ikke ulikt Nicolas Bourriauds (2007) relasjonelle estetikk, hvor kunst ikke skal betraktes som et verk eller et objekt, men som en hendelse som handler om sameksistens og relasjoner mellom mennesker. Publikum kan altså forstås som deltakere og medskapere i en forestilling/konsert selv om de sitter stille (Ofte dal 2012).

Motsatt trenger ikke elevaktivitet og samtaler mellom elever og kunstnere omkring det som foregår i en verkstedssituasjon, verken bety reell dialog eller innflytelse på det som foregår. Vi har observert flere produksjoner som karakteriseres som verksted/prosjekt, for eksempel keramikkverkstedet det refereres til i kapittel 1, og operaprojektet som nevnes i kapittel 5. Vi har også fulgt musikkverksteder hvor 7.-klasseelever komponerer og framfører musikk (Kayser 2012). Disse produksjonene legger opp til elevdeltakelse og elevmedvirkning, men ble i realiteten definert og styrt av voksne. Et eksempel på dette er når musikere og elever skulle jobbe sammen om å komponere musikk med dikt som utgangspunkt:

«Eleven Mathias stryker hånden over trommeskinnet med håndflaten, og det kommer en svak shhh-lyd. 'Hva betyr denne strofen ... hvordan høres det ut hvis en torsk ...? trenger ikke være rytme', sier Bent. 'Hvis bare jeg kan bestemme?' spør Mathias. Bent svarer med å vise Mathias hvordan han kan etterlikne havets bunn ved å blåse ned i djemben. 'Jaa', sier de andre elevene i kor.

Bent viser frem det andre diktet elevene skal bruke. 'Skal vi velge?' spør Mathias. Ingen svarer. Eleven Henrik viser en akkord på gitaren og sier 'Dette er susene'. Halvard kommer bort til gruppen og sier: 'Første verset er helt motsatt fra det andre og veldig rolig ... hvordan lager vi masse lyd på trommer?' Elevene denger løs på trommene. Bent avbryter trommingen og oppfordrer elevene til å spille på en annen måte: 'I stedet for galskap på trommene ... hvorfor spiller vi ikke bare sammen en rytme?' Eleven Daniel utbryter: 'Jeg har en rytme', men får ingen respons. Henrik spør Bent om de snart skal gjøre noe. 'Hva med at vi gjør det enklere og spiller sammen', svarer Bent. Elevene begynner å spille dunk-dunk-dunkdunk-dunk (samme rytme som i Queen-sangen 'We Will Rock You'). Bent viser en mer avansert rytme med å klappe i hendene. 'Det er vanskelig', sier Daniel. 'Da gjør vi det lettere', svarer Bent og spør

samtidig: 'Hvordan gjør vi det?' Eleven Julie viser en enkel rytme på trommen. 'Kjedelig', svarer Bent samtidig som han viser en mer avansert rytme. 'Kjedelig', svarer Julie på Bent sitt forslag. 'Tror vi tar en pause', sier Bent» (Kayser 2012:62–63).

Her ser vi et eksempel på et samarbeid mellom elever og kunstnere, der elevene ble oppfordret til å bidra med musikalske innspill. Imidlertid viser eksempelet også at elevenes forslag og initiativer systematisk ignoreres eller avvises av Bent, som styrer situasjonen og aktiviteten i en bestemt retning. Dialogen mellom Bent og elevene blir dermed ikke reell, ettersom elevenes innspill i liten grad blir hørt eller tatt hensyn til, noe som også påvirker deres mulighet til å forme innholdet i musikkverkstedet.

Man kan tenke seg at avslutningskonserter og knappe tidsmarginer kan slå ut på ulike måter. På den ene siden kan det være stimulerende å gå gjennom en prosess fra kaos til orden for derigjennom å se og erfare hvor mye som er mulig å oppnå på kort tid. På den andre siden kan dette skape en resultatorientering også i verkstedsaktiviteter, som kan slå negativt ut for involvering og inkludering av elevene i aktivitetene. Nå er det likevel vanskelig å se for seg Den kulturelle skolesekken som et apparat for kunstneriske prosesser. Kunstprodukter og -objekter, og dermed også publikumsrollen, vil nødvendigvis være en viktig del av Skolesekken. Selv om publikum i prinsippet kan være med på å forme kvaliteter og stemninger i en scenisk framføring eller i en utstilling, er det – med mindre forestillingen eller konserten inneholder stor grad av interaktivitet og improvisasjon – likevel begrenset hvor stort handlingsrom publikum kan ha, og i hvor stor grad publikum kan ha innflytelse over den kunstneriske produksjonen. Det er noen andre enn publikum som har ansvaret for kunstneriske, administrative og praktiske rammer og beslutninger som ligger til grunn for den konkrete situasjonen der kunsten vises eller framføres. Produsenters og kunstneres forestillinger om kunst, barn/elever og deres kompetanse er med på å konstruere et visst handlings- og erfaringsrom for elevene, der visse handlinger, erfaringer og måter å delta på blir gjort mulige på bekostning av andre (Kvile 2011; Kayser 2012).

Det er i seg selv ikke problematisk at noen har makt til å bestemme, og at noen tar beslutninger på barns vegne. Måten skolesekkproduksjoner gjennomføres på, gir ulikt rom for elevenes deltakelse, og skaper derfor også ulike reaksjoner og strategier hos elevene. I møtet med kunstproduksjoner kan elevene tenkes å vise glede, undring og nysgjerrighet. Andre ganger kan de kjede seg, og yte motstand mot situasjonen. En av de produksjonene som trekkes fram både positivt og negativt blant flere av elevene vi har intervjuet, er en museumsproduksjon om billedkunstneren Nikolai Astrup. Denne produksjonen har vi også observert:

«Et av de første Astrup-bildene Ann viser oss er et selvportrett malt med grove strøk. Carlos rekker opp hånden; 'Hvorfor ser Nikolai Astrup så rar ut?' Ann svarer; 'Synes du han ser rar ut? Det er sikkert fordi han har malt det litt rart. Men kanskje han ser litt sint ut?' Carlos spør flere ganger hvorfor han ser så rar og stygg ut. Flere følger opp med latter og kommentarer. Carlos får nå strenge blikk og beskjed fra læreren, og etter hvert også fra Ann, om at han må slutte. Også de andre barna får beskjed om å være stille. Uroen varer. Ved flere anledninger utfordrer barna reglene om å ikke være borti veggene. Noen gutter legger seg ned på gulvet med føttene forsiktig mot veggen, for deretter å få beskjed om å stoppe. Hassan og Maitham setter seg med ryggen bare et par centimeter fra veggen og er uforstående til beskjed fra Ann og lærer om å sette seg lenger bort fra veggen; 'Ka? Eg har ikkje gjort noe gale! Eg sitter ikkje inntil veggen!' Astrups bilder er i hovedsak landskapsmalerier hvor det skjuler seg underfundige detaljer om en ser nøye etter. Oppdagelsen av disse detaljene, som menneskelignende motiver i naturen, ser ut til å vekke barnas nysgjerrighet og de kommer med flere spørsmål til det de blir vist. Spesielt begeistret er de for et bilde hvor det er skygger av to mennesker i landskapet. Noen sier skyggene er spøkelseser og vil snakke mer om det, men det er ikke tid. Til slutt blir barna tatt med ned i museets kjeller. På vei ned snakker barna igjen om spøkelseser. Barna skal nå male landskap og de blir fortalt hvordan. Det stilles krav til innhold og stil; bakgrunnen må være på plass før detaljer kan males, og primærfargene rød, gul og blå som skal brukes, i tillegg til svart og hvit. Flere blir frustrert og vil helst male bål og aller helst spøkelseser. Etter hvert utvikler det seg stor oppstemthet blant barna. En av guttene ser noe bevege seg i et lite kott i gangen. Flere av barna går bort og ser inn i kottet. Det er hyl og latter, og flere mener det er et spøkelse der inne. Barnas stemmer øker i styrke og uroen forsterkes. Læreren sier flere ganger med streng stemme at de skal være stille og sette seg fint ned på stolene i gangen» (utdrag fra Aasen og Brevik 2013).

Det både observasjonen og intervjuene viser, er at «spøkelsene» i bildet trigger elevenes nysgjerrighet og fantasi, og at elevene ikke alltid synes godt om de voksnes regler og kontroll. På den ene siden ser elevene ut til å godta det handlings- og erfaringsrommet de tildeles på museet, ved at de for det meste aksepterer og innordner seg de krav og forventninger som stilles til dem. Elevene oppfatter altså at det finnes «riktige» og «gale» måter å delta på. Likevel ser vi også at elevene søker alternative handlingsforløp når deres oppmerksomhet og handlinger rettes mot klassekameratene (Lidén 2005:115). Dette blir tydelig i museumsbesøket når elevene alternerer mellom å gjøre det som kreves av dem, og å forfølge sine egne innfall og interesser. Disse spilles ut overfor jevnaldergruppen, og kan være i konflikt med voksnes forventninger til elever om å sitte stille, rekke opp hånden, respektere reglene på museet

og fokusere på innholdet i produksjonene. Elevene forventes å uttrykke sin interesse og begeistring i passende former, noe som *ikke* inkluderer å insistere på at Astrup ser rar ut, *nesten* lene seg inntil veggene, og å tolke skygger i Astrups malerier som spøkelses, for deretter å lete etter dem i et av kottene på museet. I dette tilfellet kan elevenes motstand ses som en konsekvens av måten produksjonen er organisert på: De tvinges til å uttrykke seg i motsetning til hovedaktiviteten. Selv om elevene både i intervjuene og i selve museumsbesøket gir uttrykk for at de finner Astrups liv og bilder spennende og inspirerende, ser ikke situasjonen ut til å oppmuntre til flerstemmighet (Dysthe, Bernhardt og Esbjørn 2012), det vil si at flere stemmer kan komme til uttrykk.

Skolesekkproduksjoner for, med eller av barn?

Det kan synes å være en iboende ambivalens i synet på barn, som ofte omtales i form av begrepsparet *beings* og *becomings* (Qvortrup 1994:33). Dette henviser til en spenning mellom å betrakte barn som *beings*, det vil si som kompetente vesener her og nå, eller som *becomings*, det vil si som framtidige voksne, og derfor ennå uferdige vesener (samme sted, se også Balling 2011; Selmer-Olsen 2005). Den samme spenningen ser ut til å eksistere også i diskusjoner om barns omgang med kunst og kultur: På den ene siden anses barndom å være en spontan og fordomsfri tilstand som gjør at barn kan omgås kunst på en fri og naturlig måte. Barn kan anses å være «mer åpne, mer påvirkelige, mer imøtekommende, mer nysgjerrige. Og uten disse lagene og brillene vi voksne har på når vi møter kunst. De går kunsten i møte uten fordommer» (Dahle 2005:86). På den andre siden skal barns blikk og sans for kunst utvikles gjennom systematisk påvirkning (Borgen 2001), som for eksempel gjennom kunstproduksjoner i regi av Den kulturelle skolesekken.

Når det gjelder barns spontanitet, viser både våre intervju- og observasjonsdata at «spontanitet» og «naturlighet» ikke er udelte velsignelser for de voksne som skal ha ansvar for elevenes organiserte omgang med kunst. Noen ganger kan elevenes spontanitet oppfattes negativt – som forstyrrelser og som trusler mot en gitt orden (Kvile 2011). Det kan tyde på at det finnes riktige og gale måter å være spontan på. I skolesekksituasjoner kan det også se ut til at elevers forslag, innspill og påfunn vekselvis belønnes, ignoreres, påtales eller disiplineres alt etter hvordan de samsvarer med de voksnes forventninger til elevenes oppførsel når de omgås kunst (Aasen 2011), noe også eksemplet fra kunstmuseet viser.

Dette har berøringspunkter til et annet svært relevant tema som omhandler forholdet mellom barn og kulturuttrykk, som kan beskrives og sammenfattes i betegnelsen «det tredelte barnekulturbegrepet» – kultur *med, for* eller *av*

barn –, og som handler om på hvilken måte og i hvilken grad barn oppfattes som aktører i det som foregår (Balling 2011).⁴⁶ Kultur *for* barn er en betegnelse for kulturelle uttrykk som er produsert for barn av voksne, og som innebærer en passiv mottakerrolle. Dette kan både dreie seg om tradisjonelle høykulturelle uttrykk og kommersielle kulturuttrykk. Kultur *med* barn blir skapt av barn og voksne i fellesskap, men er likevel voksenstyrt og voksendefinert. Kultur *av* barn blir da å forstå som lekekultur, og handler om barns kulturelle uttrykk slik som de spontant utvikler seg barn imellom (Balling 2011).⁴⁷

I museumsproduksjonen som ble beskrevet over, er det først en visning av bildene til Astrup, hvor en kunstformidler har regien. Her fortelles det *for* elevene om Astrups liv og om bildene han malte. Deretter er det en verkstedsdelen der elevene selv skal være aktivt *med* og bearbeide materialet ved å male bilder, men etter forhåndsdefinerte regler om hvilken type bilde de skal male, fargevalg, rekkefølge osv. I formidlingsdelen ser vi at noen av elevene blir fascinert av noe de mener ligner på spøkelses i et av bildene, men de får ikke lov til å gå videre med temaet av kulturformidlerne og lærerne, heller ikke i verkstedssituasjonen. Når verkstedet formelt sett er over, kommer spøkelsesinteressen fram igjen i form av en spontan, selvinitiert lek *av* elevene, der de forestiller seg at det er spøkelses i det ene kottet på museet. Elevenes lek ble gjenstand for en disiplinering som fra et voksenperspektiv kan framstå som logisk og nødvendig ettersom elevenes opptreden medførte mer lyd, bevegelse og aktivitet enn det var lagt opp til i produksjonen. Som en alternativ fortolkning av situasjonen kunne vi si at lyden og uroen som kommer fra elevene, er et naturlig akkompagnement til en lek som omhandler frykt og spenning. Dermed blir det også tydelig at det i dette tilfellet er de voksnes fortolkningsrammer som dominerer situasjonen. Denne produksjonen ser dermed ut til å være utformet på en slik måte at det blir lite rom for å integrere elevenes spontane omgangs- og uttrykksformer. Det kaos som barn kan skape, sett fra et voksenperspektiv, ser ikke ut til å passe inn i denne måten å formidle på. Situasjonen rammes derfor direkte av Junckers før nevnte kritikk av kunstformidling for barn – en formidling som styres av voksne og der barn blir mottakere og objekter for danning henimot en voksentilværelse (Juncker 2005:21).

Den kulturelle skolesekken inneholder et mangfold av produksjoner, og noen av disse gir muligheter for inndragelse av barns fortolkninger, hverdags-

46 Dette henger sammen med nyere barndomssosiologi, der spørsmålet om barns agency/aktørstatus er vesentlig (jf. Ariés 1962; James, Jenks og Prout 1998; Qvortrup 2005, 1994; Sagberg og Steinsholt 2003; Kjørholt 2004).

47 Balling støtter seg på barnekulturforskeren Flemming Mouritsens (1996) forståelse av barnekultur som lekekultur. Hennes begrep om kultur *av* barn er knyttet til et antropologisk orientert kulturbegrep der barns egne kulturelle uttrykk og omgangsformer forstås som vesentlig.

erfaringer og omgangsformer slik Balling (2011) beskriver det. Eksempler på dette er utstillinger der elevene kan ta på, kjenne på og leke med det som vises fram, sånn som for eksempel en del vitensentre legger opp til. Det kan også være interaktive forestillinger, der elevene er med på å forme innholdet underveis, det kan være en kollektiv produksjon av fortellinger som grunnlag for verkstedsprosesser, osv. Disse vil da også være i samsvar med den måten Jørn Langsted (2010:46) beskriver kultur *av* barn på – som prosesser der barn og unge aktivt fungerer som produsenter sammen med kunstnere. Det vil likevel være vanskelig å klassifisere produksjoner med grunnlag i tredelingen kultur *for*, *med* eller *av* barn, ettersom de fleste produksjoner vil kunne passe inn under flere merkelapper på en gang. Det er også problematisk å bruke inndelinger som for eksempel det tredelte barnekulturbegrepet eller begrepsparet *beings/becomings* som en generell kritikk av en voksenstyring i kunstproduksjoner for barn. Kunst- og kulturlivet er per definisjon voksenstyrt, noe som også gjelder Den kulturelle skolesekken. Som Ellen Aslaksen skriver, er det å «møte kunst [...] ikke noe barn selv er i posisjon til å få i stand etter eget for godtbeholdende» (Aslaksen 2005:104). Det er vanskelig å se for seg produksjoner som helt og holdent er basert på barns lekekultur eller barns egne produksjoner, ettersom selv elevsentrerte produksjoner vil inneholde noen form for tilrettelegging og styring fra voksne. Imidlertid viser begrepene til betydningen av å møte barn som fullverdige mennesker og ikke som mangelfulle voksne. De kan dermed fungere som hjelpemidler til refleksjon over hvordan produksjoner utformes og med hvilket formål, og også over hvordan voksne forholder seg til barns spørsmål, tanker og påfunn når det gjelder kunst.

I det følgende skal vi med utgangspunkt i et kunstpedagogisk perspektiv diskutere elevens deltakelse i lys av et begrep som synes å være svært utbredt i skolesekkordningen: «møtet».

«Det gode møtet» og motstanden mot pedagogikken

Møtebegrepet er mye brukt i Den kulturelle skolesekken som en generell betegnelse på det som skjer når Den kulturelle skolesekken realiseres i praksis, altså når barn skal motta, oppleve, erfare, eksponeres eller utsettes for kunst. I styringsdokumentet for DKS kan vi lese at «Den kulturelle skolesekken skal sikre elevane gode møte med profesjonell kunst og kultur» (St.meld. nr. 8 (2007–2008):13). Et «kunstmøte» henviser slik til et møte mellom elev og kunst, eller mellom elever og kunstner, noe som antas å kunne være av en fundamental karakter og dermed ha innvirkning på elevens liv. Nettopp slik presenteres og defineres «kunstmøtene» i en av DKS' offisielle selvpresenta-

sjoner, jubileumsskriftet *Sikringskost og melisdryss*, hvor vi kan lese følgende i forordet:

«Vi er overbeviste om at god kunst og kultur påvirker dem som møter den. Ikke alltid og ikke alltid like mye, men av og til kan kunstmøtet bidra til store forandringer. Ole Andreas, elev fra Sandefjord, sa for noen år siden at: 'Den kulturelle skolesekken har gjort oss til de personene vi er i dag. Den har påvirket oss positivt og gjort slik at vi tidlig forstod alvoret med livet'» (Norsk kulturråd 2011:4).

Antakelsen om at mennesker kan endres i møtet med kunst, må man med rimelighet kunne påstå er en grunnleggende antakelse, også kalt *doxa*,⁴⁸ innenfor kunst- og kulturformidling generelt, også kunst- og kulturformidling der barn er involvert. Om man ikke mente at kunst hadde betydning eller innvirkning, så var det vel liten vits i å lage en så omfattende ordning som DKS. Dermed kan Skolesekken forstås som et system for tilrettelegging, administrering og gjennomføring av såkalte «møter» mellom barn og kunst.

I en artikkel om Skolesekken og danning knytter dukke- og skuespiller Kristine Oftedal møtebegrepet til estetisk erfaring, noe hun definerer som «den erfaring som skjer i det opplevende subjektet i møtet med objektet/verket» (Oftedal 2012:113). I forlengelsen av dette understreker Oftedal kunst-erfaringens transformative potensial:

«Kunst som erfaring – også i betydningen av kunstsepsjon – kan virke transformerende på mennesket og dets omgivelser fordi den estetiske erfaringen rommer kritisk refleksjon og skaping. [...]. Dette indikerer en sammenheng mellom kunst og danning. Ingen andre erfaringsformer kan erstatte den estetiske. Derfor kan kunstopplevelse gi en form for innsikt som 'skolske' erfaringer – hvilket vil si metodiske og vitenskapelige erfaringer – ikke på noen måte gir tilgang til» (Oftedal 2012:112).

Slik kan møtebegrepet gis en kunstnerisk og estetisk forankring. Dette er et eksempel på det Helene Illeris (2011) kaller for kunstpedagogikk basert på teorier om estetisk opplevelse. En slik forståelse av forholdet mellom barn og kunst vil, ifølge Illeris, ha fokus på individuelle og eksistensielt overskridende kunstmøter mellom tilskuer og kunstverk. Kunst vil da anses å ha et stort opplevelsespotensial med frigjørende og utviklende effekt for elevene. Selve møtet mellom elever og kunst blir derfor svært viktig, og levner lite rom for

48 *Doxa* betegner grunnleggende antakelser eller trosforestillinger som tas for gitt og som det dermed ikke stilles spørsmål ved (Bourdieu 1977).

lærere (se også kapittel 5). Illeris (2011) beskriver også et annet kunstpedagogisk perspektiv, basert på teorier om læring og kognisjon. Et slikt perspektiv vil handle om elevenes læring, og om tilrettelegging av optimale læringsprosesser i møtet med kunst. Et slikt perspektiv eksisterer også innenfor Skolesekken, men kanskje først og fremst som en fiktiv posisjon som er med på å understreke og perspektivere synet på barns omgang med kunst som eksistensielle møter unndratt læring og pedagogikk.

Vi har i løpet av dette prosjektet hørt mange kunstnere og forvaltere uttale seg negativt om skole, lærere og pedagogikk (se kapittel 5). Til tross for en tilsynelatende offisiell konsensus om at kunst og pedagogikk ikke trenger å stå i motsetning til hverandre, kommer det jevnlig til uttrykk synspunkter som at kunstmøtene i Skolesekken ikke skal handle om læring og pedagogikk,⁴⁹ men om opplevelser. Dette er et retorisk grep som ikke er uvanlig når det gjelder debatter om Skolesekken, eller generelt om kunst- og kulturformidling når barn er involvert. Aslaug Nyrnes skriver følgende om distinksjonen mellom kunst og undervisning:

«Lorentzen er kunst, ballettungane er det ikkje – sjølv om musikken er den same. Ballett med ungar er leik eller øving eller disiplinering eller imitasjonsforsøk, det er i alle fall ikkje kunst, og må ikkje forvekslast med kunst. At det finst ei grense mellom kunst og kunstliknande aktiviteter, er altså innskrive i kunstforståinga sjølv, som eit vesenstrekk ved denne. Kunst er med andre ord mellom anna bestemt gjennom forskjellar til arbeid med kunst i undervisnings-situasjonar» (Nyrnes 2008:10–11).

Hylland, Kleppe og Stavrum (2011:50) påpeker at når det gjelder barn og kunst, kan pedagogikkbegrepet oppfattes på ulike måter; noen ganger kan det forstås som nærmest synonymt med «moralistisk» (se også diskusjonen om moralsk skikklighet i kapittel 7). Innenfor barnekulturforskningen hevder Beth Juncker at kunst tradisjonelt ikke har vært for barn, men har blitt formidlet til barn av førskolelærere, lærere og bibliotekarer. Kunst for barn handler, ifølge Juncker, ikke om kunst, men om pedagogikk og tilretteleg-

49 Borgen og Brandt (2006) pekte på dette, og det blir til tider synlig i uttalelser fra DKS-aktører og kunstlivet for øvrig. For eksempel har nasjonale og regionale aktører hevdet at Skolesekken har blitt et pedagogisk prosjekt (<http://denkulturelleskolesekken.no/files/2010/04/paneldebatt.pdf>), andre har hevdet at Skolesekken fremmer pedagogisk kunst og dermed er en trussel mot frie grupper (se for eksempel <http://www.bt.no/bergenpuls/scene/--Kulturell-skolesekk-truer-fri-teaterkunst-1862880.html>). Under Stortingets behandling av Den kulturelle skolesekken i 2008 uttrykte daværende kulturminister Trond Giske redsel for at ordningen skulle bli for «skolsk», og ønsket å «unngå at det er skolens behov som ensidig skal styre Den kulturelle skolesekken» (<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2007–2008/080429/7/>).

ging fra velmenende voksne med et angstfullt forhold til estetikk (Juncker 2005:21). Oftedals (2012) ovenstående utsagn om kunsterfaringer viser en forståelse av det hun kaller «det skolske», som noe motsatt av den estetiske opplevelsen: Det «skolske» beskrives som metodisk, systematisk og intellektuelt, og dermed framstår det estetiske som noe emosjonelt, utvungent, frigjørende og utviklende. Pedagogisk virksomhet framstilles som oppdragelse, leksjoner, moralske budskap, og regler, altså som noe helt annet enn kunst (Digranes 2009). Dette bidrar til å konstruere en motsetning mellom estetikk og pedagogikk, opplevelser og læring (se for eksempel kapittel 5), og mellom frihet og struktur.

Grunnlaget for synet på kunst og læring som motsatte størrelser ser ut til å være en snever forståelse av pedagogisk virksomhet og mandat. Man kan nemlig hevde at møtebegrepet slik det brukes i Den kulturelle skolesekken, er et pedagogisk begrep. Selve ideen om «møtet» mellom menneske og fenomen som grunnlag for endring og utvikling er et grunnleggende prinsipp i den såkalte møtepedagogikken. En sentral tanke er her at visse møter – mellom for eksempel elev og lærer, eller mellom elev og saksforhold, for eksempel kunst, kan bidra til diskontinuitet eller endring i menneskelig liv⁵⁰ (Buber 1967; Bollnow 1976). Møtebegrepet, slik det brukes for å betegne kunstmøter i Den kulturelle skolesekken, ser dermed ut til å minne om en dannelsings- og utviklingstenkning vi ellers kan finne i noen typer pedagogisk filosofi.

Dette kan fungere som en tredje kunstpedagogisk posisjon, der danning settes i sentrum. Illeris (2011) kaller dette «kunstpedagogikk basert på teorier om didaktikk og danning», og beskriver en slik posisjon som særlig opptatt av hvordan møtet med kunst kan gi elevene

«redskaber og tankeformer som gør hende eller ham i stand til at møde virkeligheden (og kunsten som en del af denne) på en måde, som på den ene siden er selvstændig og fri, men på den andre side står i relation '[...] til et kulturelt, socialt og eller politisk fællesskab og til menneskeheden i sin helhed'» (Illeris 2011:31).

Vi finner disse tankene hos lærerne vi har intervjuet i vår forskning (kapittel 5): Man kan påvirkes, utvikles eller til og med endres i *møtet* med kunst. Dette er en uttrykt intensjon både ved Den kulturelle skolesekken og ved grunnskolen. Slik endring eller utvikling skjer på individuelt plan, men hand-

50 En slik oppfatning av «møtet» er basert på en grunnleggende dialogisk relasjon – som et møte mellom et «jeg» og et «du». «Du»-et trenger ikke være en person, men kan handle om et saksforhold eller fenomen, for eksempel kunst, som man går i en grunnleggende relasjon og dialog med. Det betyr altså at man åpner seg for andre perspektiver og innsikter, og dermed åpner man seg også for at «jeg»-et endres.

ler ifølge lærerne om mer enn en individuell opplevelse og selvoverskridelse. For lærerne handler danning om også å kunne plassere seg selv innenfor et fellesskap, og å utvikle en sosial og kulturell identitet. Danning vil i et slikt perspektiv derfor også inkludere refleksjon og erkjennelse. Den samme danningstanken finnes også klart uttrykt i Skolesekkens styringsdokument:

«Møte med kunst og kultur gjennom heile oppveksten kan medverke til at born og unge får opplevingar og kunnskap som kan danne grunnlag for deira egne kreative aktivitetar og evne til å vurdere ulike kunst- og kulturuttrykk. Å forstå kunst og kultur er i mange høve ein læringsprosess. Difor må born og unge få høve til å utvikle ei omfattande kulturforståing slik at dei kan stå rusta til å møte og meistre utfordringane i kunnskapssamfunnet (St.meld. nr. 8 (2007–2008):7).

I et slikt perspektiv kan den kunstneriske virksomheten i Skolesekken ses som intensjoner om og forsøk på danning satt i system, noe som vil være innbegrepet av en pedagogisk institusjon i vid forstand.

«Det gode møtets» iscenesettelse av elever

Vekten på eksistensielle opplevelser og motstanden mot pedagogikken iscenesetter elevene og deres forhold til kunst på visse måter. I møtebegrepet ser det ut til å ligge innbakt en forventning om en eksistensiell inderlighet og meningsfullhet. Dette reflekteres ikke nødvendigvis i elevers egen omgang med og uttalelser om kunst- og kulturuttrykk. De elevene vi har intervjuet, er svært konkrete i sine uttalelser om kunst. Kunst ble generelt oppfattet som fysiske gjenstander, og dermed som noe elevene kan ta og kjenne på. «Kunst kan egentlig være hva som helst [...]. Gardiner, klær, bilskrap, masse sånt», sier fjerdeklassingen Bjarte. Musikk, som er et abstrakt uttrykk, var vanskeligere for elevene å plassere inn under kunstbegrepet, selv om de også gav uttrykk for at musikk *kunne* være kunst. Elevene løste dette dilemmaet ved å omtale musikk som handling, som noe som musikerne «gjorde». Våre informanter beskriver og vurderer altså ikke produksjoner med store ord om følelser, men med grunnlag i konkrete ting, hendelser og handlinger, om de synes at kunstnerne er flinke, og om de har hatt det morsomt underveis eller ikke (se også Kvile 2011). Borgen (2001) understreker barns tilbøyelighet til det konkrete, og skriver at kunstnerne i prosjektet hun undersøkte, hadde en tendens til å formulere seg i kunstinternt og abstrakt språk, mens barn festet seg ved konkrete hendelser. Hun skriver videre: «Dette betyr ikke at barna ikke har opplevd noe meningsfylt. Men de fleste barna har opplevd noe helt annet enn det de voksne scenekunstnerne har formulert som intensjoner med

forestillingen» (Borgen 2001:25). Denne argumentasjonen kan overføres til talemåter om kunst og kultur. Barn og voksne kan ha ulikt vokabular, og dermed ulike begreper og nyanser til rådighet; det vil også være store variasjoner innenfor elevgruppen. Når en elev sier at en DKS-produksjon var «gøy», kan det være et uttrykk for opplevd meningsfullhet, men det trenger kanskje ikke være snakk om «meningsfullt» slik som en annen elev forstår det, eller slik som en forvalter, kunstner eller lærer forstår det. Opplevelsen av meningsfullhet vil altså kunne være svært forskjellig fra elev til elev, også meningsfullhet for voksne og meningsfullhet for barn kan være forskjellig. Dette gjør at man kan stille spørsmål ved om hvorvidt forestillingen om inderlige og berikende kunstmøter i DKS er basert på enkelte voksnes emosjoner og opplevelser av meningsfullhet i *sine* møter med kunst. Videre skal det sies at kunstmøter ikke trenger å oppleves som utelukkende positivt, noe som også understrekes i styringsdokumentet for ordningen; kunst kan også «forarge og provosere» (St.meld. nr. 8 (2007–2008):22), blir det sagt. Om intensjonen er at elever skal ha sterke opplevelser med kunst, at de dermed gjør estetiske erfaringer og opparbeider et naturlig forhold til kunstneriske uttrykk, er det likevel ikke sikkert at dette skjer. Såkalte kunstmøter kan også oppleves som kjedelige, intetsigende og irrelevante. Det er altså ikke gitt at møter trenger å være gode; møter kan også være «mismøter», det vil si møter der gjensidighet og dialog ikke er til stede (Buber 1967; Bauman 1991).

Dette henger også sammen med spørsmålet om hvorvidt «det gode møtets» vekt på individualiserte og overskridende opplevelser representerer et forenklet bilde – ikke bare av kunst, men også av publikum, som i dette tilfellet er elevene. Gir forestillingen om «det gode møtet» for eksempel rom for kritisk kunst og politisk kunst? Noen kunstneriske uttrykk og produksjoner kan ha som formål å belyse og overskride etablerte maktrelasjoner for slik å skape rom for frigjøring og nye posisjoneringer, noe vi kan kalle en kunstpedagogisk konsepsjon basert på teorier om sosial kritikk og forandring (Illeris 2011). Innenfor musikkpedagogikken brukes noen ganger betegnelsen «dur-syndromet» om tendensen til at sanger for barn ofte går i dur⁵¹ og inneholder lystige og oppbyggelige tekster. Som Jan-Kåre Breivik viser i kapittel 7, kan det se ut til at kunstneriske uttrykk som tematiserer sosiale, kulturelle og politiske forhold, i noen tilfeller anses å være støtende, skremmende og upassende for elever, og dermed får vansker med å finne fotfeste innenfor skolesekkordningen. Lider også Skolesekken under et dur-syndrom, der elevene presenteres for skjønmalte og idylliserende virkelighetsoppfatninger? Uten å konkludere, og med en understrekning av at her vil det være store variasjoner

51 Musikk som går i dur oppfattes ofte som lystigere enn musikk som går i moll.

både i elevgruppen og innenfor skolesekkordningen, vil vi spørre om Skolesekkens produksjoner gir stort nok rom for varierte opplevelser og erfaringer for elever.

Fokuset på «det gode møtet» kan tenkes å favorisere en verksorientert forståelse av kunst, som har konsekvenser for hvordan publikum (i dette tilfellet elever) kan forstås, hvilket handlingsrom de tildeles, og dermed hvilke muligheter de har for deltakelse. En verksorientert kunstdidaktikk kan forstås som lukket, som enveiskommunikasjon mellom ekspert og uinnvidd, og der svaret kan finnes i verket, eller i kunsten selv (Aure 2011). Barns deltakelse i kunstproduksjoner vil etter et slikt syn måtte forstås med utgangspunkt i kunstverket, og ikke i publikum. Aure (2011) etterlyser en mer relasjonell forståelse av kunstmøter, en forståelse som kan ivareta ungdomskultur, samfunnsspørsmål og barns og unges meningsdanning. I forlengelsen av dette er det naturlig å reise spørsmål om i hvilken grad barn og unges erfaringer og livsverdener kan være en del av skolesekkens produksjoner, slik også elevene etterspør i intervjuene.

Det gode møtets retorikk gir videre lite rom for å tematisere konteksten møtet foregår innenfor. En viktig del av denne konteksten er barns kjønn, etnisitet og sosioøkonomiske status, som vil kunne påvirke barns kunstopplevelser: Den etnisk norske jenten med borgerlig politisk aktive akademikerforeldre deltar på de samme skolesekkproduksjonene som klassekameraten som er født i Midtøsten og som uttrykker sympati med Hamas. Ettersom deres bakgrunn og livsverden er forskjellig, er det også grunn til å tro at deres forståelse og opplevelse av kunstneriske uttrykk vil være forskjellig. Et ensidig fokus på det personlige og individuelle ser dermed bort fra at kunst ikke bare handler om opplevelser, men også om kulturell kompetanse (Bourdieu 1995). Også skolekonteksten blir delvis oversett når det er de individuelle kunstmøtene som vektlegges. Norske barn går på skolen i mange år, og skolens oppgaver handler som kjent om undervisning og læring i en rekke fag, herunder kunstoffag. Når enkelte hevder at det er et grunnleggende skille mellom opplevelser og læring, og at opplevelsen også skal ha forrang foran læring, er det naturlig å spørre om kunstneriske opplevelser er tilstrekkelig, eller om det kreves læring og undervisning også i kunst og i kunstoffag? Det synes vanskelig å kunne delta i noe man ikke forstår eller mestrer. Deltakelse forutsetter etter vårt syn mestring og kompetanse, noe som betyr at øving, disiplin og læring kan være vesentlige forutsetninger ikke bare for opplevelsen av kunst, men også for å kunne delta i kunstneriske prosesser.

Avslutningsvis spør vi hvorfor kunstnere, formidlere og forvaltere med kunstneriske overbevisninger som går på tvers av skolens kjernevirksomhet, likevel skulle ønske å være tilknyttet skoleinstitusjonen. Et åpenbart svar kan selvsagt være at Skolesekken både tilbyr inntekter og publikum. Jorunn Spord

Borgen (2011b:381) hevder for eksempel at Den kulturelle skolesekken er et eksempel på hvordan kunstnere og kunstorganisasjoner har lyktes med å framstille skolen og lokale krefter som lite kompetente, og dermed seg selv som uerstattelige for kunstopplæringen i skolen. Polariseringen mellom kunst og læring som kommer til uttrykk i Skolesekkens møtebegrep, kan derfor også tolkes som en posisjonering i en kamp om elevene.

Heftig og begeistret: Den kulturelle skolesekkens heiagjeng

Lise H. Rykkja og Anne Homme

«DKS er en gave til hele skolesamfunnet. Det gir opplevelser både til elev og voksen å få møte kunst og kulturuttrykk av høy kvalitet! Å bli 'utsatt' for slike kunst- og kulturuttrykk er viktig for alle, også for at barn og ungdom skal utvikle seg til 'hele' mennesker. Ingen av oss kan vite hva vi liker eller ikke liker av kunst og kultur hvis vi ikke blir 'utsatt' for det, og det er her DKS spiller en uvurderlig rolle!»

«Lenge leve DKS!»

«DKS [...] er et svært bra tilbud til elevene. Vi har særdeles gode erfaringer med dette samarbeidet og får gjennomgående kjempegode tilbakemeldinger fra både elever, foreldre og lærere. HURRA FOR DKS :-))»

(Fra kommentarfeltet i spørreundersøkelsen)

Den kulturelle skolesekken feiret sitt 10-årsjubileum i 2011, og har gått fra å være en ordning med lokalt utspring til å bli en vital og omfattende nasjonal satsing. Sitatene ovenfor illustrerer at DKS oppfattes positivt, og er preget av begeistring og entusiasme. Denne gløden og engasjementet for ordningen er framtreddende når de som arbeider med Skolesekken – fra kulturkontaktene i grunnopplæringen til ansatte på departementsnivå – forteller om den. Det å gi et tilbud til barn og unge i skolen oppfattes som et gode. Dette kapitlet handler om den begeistringen vi finner for ordningen blant dem som arbeider med den, og diskuterer hva det betyr når et offentlig tilbud som dette oppfattes som noe «godt» av dem som tilbyr det.

Den kulturelle skolesekken omtales som et unikt tilbud til barn og unge i skolen, både i norsk sammenheng og på verdensbasis. Ifølge tidligere kultur-

minister Anniken Huitfeldt, har DKS utviklet seg til å bli en av de mest vellykkede kulturpolitiske satsingene som finnes (Norsk kulturråd 2011; KD 2011). Skolesekken er verdifull for svært mange. Den berører lærere og kulturkontakter på skolen, skoleledere, skolesekkforvalterne på ulike nivå, i Kulturdepartementet, Kunnskapsdepartementet og Norsk kulturråd, og blant de andre nasjonale aktørene. Den berører dessuten kunstnere, formidlere, kunst- og kulturinstitusjoner lokalt, regionalt og sentralt, og ulike kunstnerorganisasjoner. Ikke minst berører den alle de hundre tusener av elever som har fått og stadig får oppleve forskjellige DKS-hendelser i løpet av skoleåret.

Begeistringen er merkbar når vi hører forskjellige beskrivelser av ordningen. De som arbeider med Skolesekken, forbinder den med «rikdom», «spenning» og «lykke», noe «magisk», «utrolig», den er «som et eventyr», gir «stjerner i øynene» og «gjelder livet selv». ⁵² Sentrale aktører omtaler DKS som «kjempebra», som «et kjempegodt tilbud» og som «kjempeviktig» og preget av «profesjonalitet» og «god kvalitet». ⁵³ Våre forskningsdata, i form av spørreskjemaer, strukturerte intervjuer og mer uformelle samtaler og observasjoner, bekrefter at DKS er forbundet med mye begeistring, entusiasme og positivitet.

Skolesekken forbindes åpenbart med noe som er «godt». De som presenterer den og arbeider med den, mener at det – på ulike måter – er bra at barna får delta i eller oppleve kunst og kultur. Slik sett kan omtalen av og oppfatningen av ordningen sies å være kjennetegnet av en «godhetsdiskurs». Men hva innebærer denne godhetsdiskursen, og hva betyr det når ordningen gjennomføres av en slik diskurs? I dette kapitlet skal vi prøve å gi noen svar på dette. Vi vil først vise hvordan Den kulturelle skolesekken er uttrykk for både kultur- og utdanningspolitikk. Deretter ser vi nærmere på hvordan ordningen blir tatt imot i skolen, ved å vise fram resultater fra en spørreundersøkelse til skoleledere og kulturkontakter. I fortsettelsen ser vi disse funnene i sammenheng med det kvalitative datamaterialet som ble samlet i forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken. Dette omfatter observasjoner av en rekke DKS-hendelser og andre møter mellom dem som arbeider med DKS, og kvalitative forskningsintervjuer med dem som arbeider med Skolesekken på ulike nivåer. Avslutningsvis diskuterer vi hvorfor ordningen slår så godt an, og hva begeistringen betyr. Oppfattes DKS som et tiltak for bedre livskvalitet og lykke, som bidrar i byggingen av et «bedre» samfunn?

52 Dette er et lite knippe uttrykk som er hentet fra jubileumsskriftet for Den kulturelle skolesekken i 2011 (Norsk kulturråd 2011).

53 Fra intervjuer med skolesekkforvalterne, se også kapittel 2.

Kulturpolitikk og utdanningspolitikk – to sider av samme sak?

I et statsvitenskapelig perspektiv kan Den kulturelle skolesekken ses på som et bestemt tiltak som ligger innenfor både offentlig utdannings- og kulturpolitikk. Til vanlig hører disse politikkområdene til ulike sfærer, eller ulike «sektorer» i forvaltningen. Den kulturelle skolesekken har imidlertid som intensjon å integrere og realisere politiske mål knyttet til begge sektorer, og er i så måte et unikt tiltak. Dette skal skje ved samarbeid mellom kultursektoren og skolesektoren, og arbeidet skal forankres lokalt (St.meld. nr. 8 (2007–2008), se også kapittel 1).

At opplæring, utdanning og kultur henger sammen, slås også fast i *Oppføringslova*: Opplæringen skal ifølge formålsparagrafen i loven «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt» (Oppføringslova 1998). Som en del av utdanningspolitikken skal DKS bidra til å realisere mål i læreplanverket. Den generelle delen av læreplanverket inneholder også målsettinger som berører kulturen i samfunnet, og som er knyttet til det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen. Hovedmålet er å ruste barn, unge og voksne til å møte og mestre oppgaver og utfordringer som livet gir. Opplæringen skal «gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi». Dette skal blant annet skje ved å «gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst». Dette skal skje gjennom å stimulere til utviklingen av det «meningssøkende», «skapende», «arbeidende», «allmenndannede», «samarbeidende», «miljøbevisste» og «integreerte» mennesket (KUF 1996).

I en smal definisjon handler kulturpolitikk om hvordan myndighetene tilrettelegger og muliggjør for produksjon og formidling av kunst og kultur (Smith 2000). Med en slik smal definisjon som utgangspunkt kan DKS ses som et bestemt kulturpolitisk tiltak. I en videre definisjon berører kulturpolitikken en lang rekke større samfunnsområder, og dreier seg både om kulturell, kunstnerisk og intellektuell utvikling *innenfor* et samfunn, og kulturell og kunstnerisk utveksling *mellom* samfunn. Kulturpolitikken iverksettes på en rekke områder, også utenfor det som tradisjonelt oppfattes som kulturpolitisk – som for eksempel utdanningsfeltet. Den utdanningspolitikken som føres i et land eller et samfunn, har også betydning for hvordan kulturen i samfunnet formidles, oppleves og videreføres. Med en slik bred forståelse av kulturpolitikk og kulturpolitiske kjennetegn kan utdanningspolitikken ses som *en del* av kulturpolitikken. Det er denne forståelsen vi ønsker å legge vekt på i dette kapitlet.

Kulturpolitikken i Norge har tradisjonelt hatt grenseflater mot nasjonsbygging, sosial mobilitet, utviklingen av sosialdemokratiet, og nettopp utdanning og dannelse, og dreier seg i denne forstand ikke bare om fordeling av knappe ressurser, men også om viktige verdivalg (Mangset 1992). Den kulturelle skolesekken er alle disse tingene. Den tilrettelegger for at barn i hele landet skal få tilgang til god kunst og kultur, og skal derigjennom bidra til kulturell, kunstnerisk og intellektuell utvikling og dannelse, økt livskvalitet og livsmestring, og den skal bidra til nasjonsbygging, sosial utjevning, og lokal identitet. Skolesekken har med andre ord potensielt sett mange positive virkninger, både for den enkelte og for samfunnet som helhet.

Den opplevelsen og det utbyttet elevene har av Skolesekken, kobles både til dannelse, læring, livsmestring, livskvalitet og lykke. En slik kobling kan ha sammenheng med kulturfeltets sterke tro på kunstens og kulturens verdi og virkning. Røyseng har referert til dette som kunstens «godhet» (Røyseng 2007). Det kan også kobles til nyere forskning om livskvalitet, tilfredshet og lykke, et forskningsfelt som er på frammarsj internasjonalt, og som også har fått en viss oppmerksomhet i Norge (Loga 2010; Næss, Moum og Eriksen 2011). Denne forskningen legger vekt på betydningen av livskvalitet, lykke og tilfredshet, både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Noen forskere undersøker for eksempel hvordan deltakelse i kulturaktiviteter kan påvirke livskvalitet og tilfredshet. I denne sammenhengen ses kultur som produktivt, som noe som kan bidra til en positiv samfunnsutvikling, samtidig som den er et gode for enkeltindivider. Tanken er at deltakelse i kulturaktiviteter kan gi økt livskvalitet, gi helsemessige gevinster for den enkelte, bidra til å styrke mellommenneskelige relasjoner og gi økt tillit. Til sammen bidrar dette til et bedre, mer stabilt og robust samfunn. Bjørnsen (2009) ser for eksempel på Den kulturelle skolesekken som et kulturpolitisk siviliserings- og dannelsesprosjekt. Forskningen om hvilken effekt eller virkning kunst- og kulturopplevelser har på dannelse, trivsel, kunnskapstilegnelse, lykke, og så videre, er imidlertid ufullstendig og usikker (Loga 2010; Mangset 2012). Selv om mange studier viser at det er en sammenheng mellom disse fenomenene, er det vanskelig å bevise at det er en *årsakssammenheng* mellom kulturpolitikk, kunst- og kulturtilbud og alle de positive «virkningene» som politikken gjerne framhever. Dette kan også gjenspeile at det finnes lite forskning på disse sammenhengene, særlig innenfor kunst- og kulturforskningen.

Politikk og politiske program handler som regel om realisering av noe som oppfattes som verdifullt og positivt for samfunnet. Samtidig er det uenighet om hva som er verdifullt, hvilke verdier og hensyn som skal gå foran andre, og hvordan det som er verdifullt, kan oppnås. Den anerkjente sosiologen Max Webers utgangspunkt er at all kultur innebærer en strid mellom ulike verdioppfatninger (Weber [1920–21/1947] 1999). Målsettingene og

prinsippene som ligger bak Skolesekken, har positive konnotasjoner og er verdifulle for mange. Samtidig kan hver enkelt av dem være vanskelig å gjennomføre i praksis. Ofte vil det være slik at noen målsettinger og prinsipper får større vekt enn andre. De ulike målene kan operasjonaliseres på ulikt vis, og noen av dem vil ikke kunne gjennomføres fullt ut. Her kommer verdivurderingene og verdidiskusjonene inn, i skjæringsflaten mellom ulike hensyn. En slik diskusjon er knyttet til påstander om at Skolesekken er ulikt forankret i de to politiske sfærene og forvaltningsmessige sektorene – kultur og skole. Dette har vært framhevet i tidligere utredninger og forskning (Borgen og Brandt 2006, 2011b).

DKS har de siste ti årene utviklet seg fra å være et prosjekt til å bli en større nasjonal kultur- og utdanningspolitisk satsing. Tar vi i bruk den smale definisjonen som er nevnt ovenfor, er kulturpolitikken, sammenlignet med større offentlige satsingsområder som for eksempel helse eller velferd, et område med relativt små ressurser. Kulturpolitikk og kulturpolitiske spørsmål kan derfor bli sett på som mindre viktig eller betydningsfullt sammenlignet med andre og større politiske prioriteringer. Kulturpolitikken har, i dette perspektivet, ikke den samme status eller politiske tyngde som andre sektorer. De som arbeider med DKS, må i praksis manøvrere mellom to forvaltnings- og politikkområder: kultur og utdanning. Skolesekken er sterkest forankret i kultursektoren. Utdanningssektoren regnes samtidig av mange som en tyngre eller mer betydningsfull sektor sammenlignet med kultursektoren. Flere har stilt seg spørsmålet om det betyr at utdanningssektoren ikke er like engasjert i kulturspørsmål generelt og i Skolesekken spesielt, som de som arbeider i kultursektoren. Kulturfeltet er sterkt politisert, og ulike verdiorienteringer medfører svært varierende prioriteringer. Kanskje er begeistring og engasjement noe som kjennetegner kultursektorens forvaltning og de som arbeider for og med kulturpolitiske spørsmål generelt. Om engasjementet er nødvendig for å hevde sektorens interesser overfor andre, kan diskuteres. Om det er nødvendig for at Skolesekken skal bestå eller videreføres, kan også diskuteres. Engasjementet og begeistringen er i alle fall, som vi viser i dette kapitlet, tydelig i omtalen av Den kulturelle skolesekken. En forklaring kan knyttes til manglende politisk tyngde. Samtidig er det noen spesielle kjennetegn ved DKS og ved utviklingen av den som også kan være med på å forklare at de som arbeider med Skolesekken, framstår som ekstra engasjert og begeistret. Videre i kapitlet skal vi se nærmere på dette.

Resultater fra spørreundersøkelsen

Inntrykket av at DKS er preget av entusiasme og begeistring, møtte oss tidlig i prosjektet. Dette ble bekreftet gjennom forskningsintervju og en rekke

observasjoner av forskjellige møter mellom byråkrater, kunstnere, formidlere, lærere og elever. Gjennom en spørreundersøkelse til kulturkontakter og ledere ved et utvalg skoler ønsket vi å undersøke om denne begeistringen og gløden også fantes blant dem som har ansvaret for gjennomføringen av DKS i skolen.⁵⁴ I denne delen skal vi se litt nærmere på dette materialet.

Samtidig med engasjementet for ordningen møtte vi tidlig i prosjektet antydninger fra noen om at Skolesekken ikke var like godt forankret i skolen, i alle fall ikke alle steder. Noen mente at skolen og lærerne ikke var begeistret nok og ikke verdsatte ordningen nok. Dette gjorde oss nysgjerrige. Var denne framstillingen riktig? Hvordan oppfattet de som har ansvar for og arbeider med DKS i skolen ordningen, egentlig? Var de også begeistret, og hva vektla de? Dette var viktige utgangsspørsmål for forskningen vår, og en viktig begrunnelse for gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Oppfatninger knyttet til lærernes forståelse og arbeid med Skolesekken er også diskutert nærmere i denne bokas kapittel 5.

Elektroniske spørreundersøkelser har den fordelen at de er lette å administrere samtidig som de er relativt lite ressurskrevende. Samtidig er det et problem at det sendes ut svært mange slike undersøkelser fra mer eller mindre seriøse aktører. Dette fører til at mange velger ikke å delta. Skolen blir gjenstand for (svært) mange ulike evalueringer og undersøkelser gjennom året, og det kan være vanskelig for dem som arbeider der å prioritere dette. I en avveining mellom å oppnå en høy svarprosent og god representativitet, ønsket vi først og fremst det første. Med det som utgangspunkt var vår vurdering at det var spesielt interessant å få i tale de med mest erfaring og kunnskap om ordningen, det vil si kulturkontaktene og skolelederne som har det øverste ansvaret for gjennomføringen av DKS på den enkelte skole. Spørreundersøkelsen ble derfor sendt ut til kulturkontakter og skoleledere ved et utvalg skoler i fire fylker.⁵⁵ Det totale utvalget var 830 respondenter. Totalt svarte 436 personer. Dette ga en svarprosent på 53, noe som kan regnes som et godt resultat.

54 Spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen, finnes ev tilgjengelig på nettsiden rokkan.uni.no/dks

55 Vi valgte ut ca. 100 skoler i hvert av fylkene (Troms, Sør-Trøndelag, Hordaland og Vestfold). Utvalget omfattet offentlige skoler. Utgangspunktet var å få et så likt utvalg som mulig på tvers av de fire fylkene. Det ble derfor bestrebet en så stor geografisk spredning som mulig, og med omtrent like mange store som små skoler. Vi ønsket også å inkludere videregående skoler med forskjellige typer tilbud. I Vestfold ble alle skoler valgt (113 grunnskoler og 10 videregående). I Troms og Sør-Trøndelag var utgangspunktet 4 grunnskoler i hver kommune (totalt 25 kommuner), og 10 videregående. I Hordaland var utgangspunktet 3 skoler i hver kommune (totalt 33 kommuner) og 10 videregående. Kontaktinformasjon om skolene ble hentet fra www.ped.lex.no samt de enkelte kommunenes og skolenes nettsider.

Hvem svarte så på undersøkelsen? Hovedvekten var kvinner (67 %) mellom 51 og 60 år (42 %).⁵⁶ Rundt 40 % var skoleledere, 30 % var lærere, 23 % var inspektører, 3 % var bibliotekarer eller administrativt ansatt, mens vel 7 % oppga «annet». Litt over 60 % av kulturkontaktene og i underkant av 39 % av skolelederne som ble spurt, valgte å delta. De som var ansvarlig for gjennomføringen av ordningen i det daglige, kulturkontaktene, hadde altså en langt høyere svarprosent enn skolelederne. Det er naturlig at de som kjenner ordningen best og som arbeider tettest med dette, svarer på en slik undersøkelse. Det er derfor ikke overraskende at flest kulturkontakter svarte. Det at skolelederne ikke deltok i samme grad, kan gjenspeile at de ikke føler den samme nærheten til ordningen. Kanskje kjenner de den dårligere enn dem som jobber med Skolesekken til daglig? Det kan også indikere at skolelederne ikke er like engasjert, eller ikke synes ordningen er like viktig som det kulturkontaktene gjør. En like plausibel forklaring er at skolelederne har en krevende arbeidssituasjon og dermed ikke prioriterer å delta i slike spørreundersøkelser. Det er vanskelig å konkludere ut fra vår undersøkelse, men det er i alle fall sannsynlig at dette er med på å forklare den lavere deltakelsen blant skolelederne.

Stor oppslutning

Undersøkelsen gir et interessant bilde av hvordan Den kulturelle skolesekken oppfattes av dem som er ansvarlig for gjennomføringen av ordningen i skolen, og illustrerer begeistring og engasjementet som preger ordningen. Et hovedfunn er at de som arbeider med Skolesekken i skolen, er svært positive, både til ordningen og til intensjonene med den. Også resultatene fra den kvalitative delen av prosjektet bekrefter denne begeistring.

Oppslutningen om Skolesekken var høy blant både skoleledere og kulturkontakter. Så godt som alle som svarte på undersøkelsen – 97 % – mente det var viktig at elevene møter profesjonell kunst og kultur i skolen. Over 90 % var dessuten enig i at DKS gir elevene gode kunst- og kulturopplevelser. Samtidig mente svært få (8 %) at DKS forstyrret skolehverdagen.

For å få et inntrykk av hvordan den enkelte skole prioriterte kultur, ble de som deltok i undersøkelsen, bedt om å ta stilling til påstanden: «Skolen min er opptatt av å gi elevene gode kulturopplevelser.» Resultatene viste at

56 Blant skolelederne var kjønnsfordelingen på dem som svarte, ganske lik: 54 % kvinner og 46 % menn. Kjønnsfordelingen var mer ulik blant kulturkontaktene. Her var 75 % av dem som svarte, kvinner. Det var små forskjeller i hvordan kvinner og menn i undersøkelsen svarte på de forskjellige spørsmålene, men mennene var generelt ikke like enig eller uenig i påstandene som det kvinnene var. Det vil si at kvinnene oftere svarte «helt enig» eller «helt uenig», mens mennene noe oftere var «litt enig» eller «litt uenig».

95 % av skolelederne og 89 % av kulturkontaktene var enig i dette. Det var også overveldende oppslutning om påstanden om at det (generelt) er viktig at elevene møter profesjonell kunst og kultur i skoletiden. Over 97 % var enig i dette. Rundt 90 % var *uenig* i at Skolesekken betydde lite for deres skole, og rundt 85 % var uenig i at den betydde generelt lite for elevene. Deltakerne ble også bedt om å vurdere elevenes utbytte av ordningen. Svært få var uenig i at elevene hadde utbytte av den, enten det gjaldt elevenes faglige utvikling, dannelse eller livsutfoldelse og livsmestring. Tabell 1 nedenfor illustrerer oppslutningen blant dem som deltok. Spørsmålet vi stilte, var: «Hvilken betydning har DKS ved din skole?» De ble gitt fem svaralternativer: Helt uenig, litt uenig, både–og, litt enig og helt enig. I tabellen har vi slått sammen de som svarte litt enig og helt enig.

Først og fremst var det enorm oppslutning om påstanden om at Skolesekken gir elevene gode kunst- og kulturopplevelser. Totalt sett var 92 % enig i dette. Over 80 % var også enig i at DKS bidrar til å realisere skolens læringsmål. Når det gjaldt læringsaspektet – om DKS bidrar til at elevene lærer bedre –, var det ikke like stor enighet.

Skolelederne og kulturkontaktene var i stor grad samstemte i sin oppslutning om DKS. På noen områder finner vi likevel interessante forskjeller. Som vist i tabell 1, var det størst forskjell når det gjaldt vurderingen av om DKS bidrar til at elevene lærer bedre. 64 % av kulturkontaktene var enig i dette, mot 57 % av skolelederne. Det var også en viss forskjell når det gjaldt hvor *viktig* de syntes det var at elevene lærer noe (ikke gjengitt i tabell her). 86 % av skolelederne mente det var «ganske» eller «svært» viktig, mens 74 % av kulturkontaktene mente det samme. Skolelederne var altså tilsynelatende mer opptatt av læringsaspektet enn kulturkontaktene. Flere skoleledere enn kulturkontakter mente også at det var viktig at DKS-hendelsen var tilpasset læreplanen (75 % av skolelederne mot 63 % av kulturkontaktene), mens flere kulturkontakter (63 %) var opptatt av at produksjon og formidling i DKS skulle skje på kunstens egne premisser (mot 52 % av skolelederne). Oppsummert kan vi si at skolelederne var mer opptatt av læringsaspektet enn kultur-

TABELL 1. OPPSLUTNING OM DKS. PROSENT ENIG. N = 432.

	SKOLELEDER	KULTURKONTAKT	TOTAL
DKS gir elevene gode kunst- og kulturopplevelser	92	92	92
DKS bidrar til å realisere skolens læringsmål	85	83	84
DKS bidrar til at elevene lærer bedre	57	64	62
DKS forstyrrer skolehverdagen	9	7	8
DKS betyr lite for min skole	4	3	4

kontaktene, mens kulturkontaktene på sin side var mer opptatt av at kunst og kunstformidling skal skje på «kunstens egne premisser».

Kommentarfeltet til spørreundersøkelsen gir et godt inntrykk av den store oppslutningen og entusiasmen som preger ordningen. Det kom inn over 80 kommentarer til undersøkelsen. Veldig mange av dem som svarte her, var opptatt av å formidle at de mente at DKS er en (svært) god og verdifull ordning. Dette er illustrert ved sitatene innledningsvis til dette kapitlet. Kommentarene her gir også en pekepinn på hvorfor kulturkontaktene og skolelederne totalt sett er så begeistret for ordningen. Flere la vekt på at det var svært viktig at DKS får kulturen ut i distriktene og til små steder, og gir et bredt og variert tilbud til mange som kanskje ikke ellers ville fått denne muligheten. Sitatene nedenfor illustrerer denne positive opplevelsen av at kulturen «spres» til flere steder:

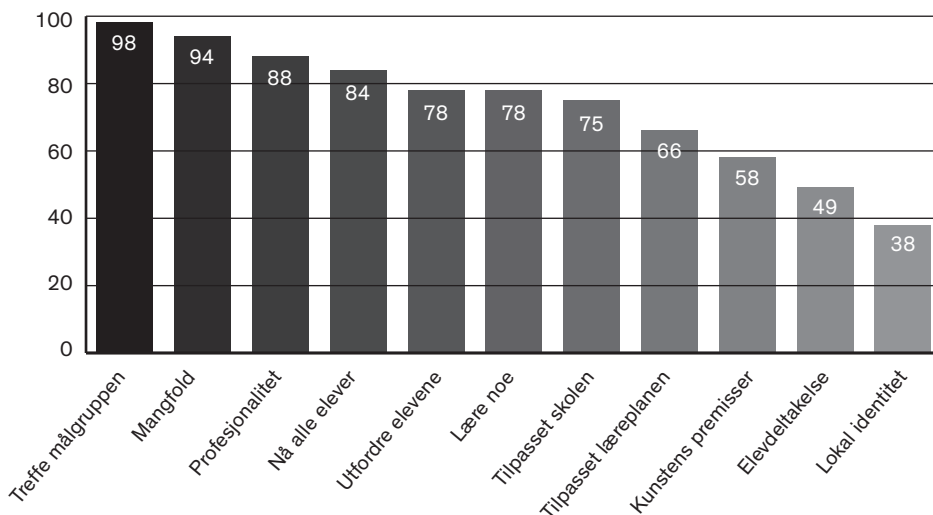
«Jeg synes DKS-tilbudet er en fantastisk mulighet til å oppleve kulturbegivenheter i et stort spekter. Vår skole ville ikke hatt mulighet til å være med på denne type aktiviteter uten DKS. Tusen tusen takk DKS!»

«DKS er et svært viktig tilbud til elevene ved vår skole. Vi kunne ønske oss enda fler tilbud [...] For mange barn som bor på landsbygda, representerer DKS deres første og i mange tilfeller eneste kulturelle tilbud av så god kvalitet. [...] FLOTT tilbud som er med på å utjevne sosiale og kulturelle forskjeller mellom barn i landet vårt.»

(Fra kommentarfeltet i spørreundersøkelsen)

Realisering av mål

Som vi viste innledningsvis, er målsettingene med DKS knyttet til utdannings- og kulturpolitiske målsettinger i norsk politikk. Det handler om spredning av kultur og kunst av god kvalitet til barn over hele landet, det handler om dannelse, og det handler om demokratisering av kulturen. Da DKS ble en nasjonal ordning, gikk den fra å være et tiltak med utspring lokalt til å bli noe som skolebarn, lærere, skoleledere, kunstnere og kulturformidlere over hele landet har et forhold til. Flere kulturforskere peker på at det over tid har vært en utvikling i kulturpolitikken, fra vekt på demokratisering og desentralisering av kulturen til mer vekt på profesjonalisering, sentralisering og vern om nasjonale institusjoner (Arnestad 2010; Mangset 2012). Disse tendensene finner vi også igjen i utviklingen av Den kulturelle skolesekken. I flere av intervjuene spurte vi hva de som arbeider med ordningen, legger vekt på når det gjelder realisering av mål. Profesjonalitet ble nevnt av nesten alle. Flere –



Figur 1 Hva mener du er viktig for å realisere målene til DKS? Prosent «viktig»: N = 432.

dog ikke alle – var opptatt av at nasjonale institusjoner hadde eller burde ha en viktig rolle også i DKS.

I spørreundersøkelsen var vi interessert i å undersøke hva skolelederne og kulturkontaktene mente var viktig for å realisere målene til DKS. Figur 1 over viser variasjonen i fordelingen på dette spørsmålet.

Figur 1 viser at flest var enig i at det er viktig å treffe målgruppen (98 %), at elevene møter et mangfold av uttrykk (94 %), at utøverne og formidlerne er profesjonelle (88 %), og at DKS-hendelsen når alle elevene (84 %). Færrest var opptatt av at produksjon og formidling skal skje på kunstens egne premisser (58 %), at DKS-hendelsen skal innebære deltakelse fra elevenes side (49 %) og bidra til lokal identitet (38 %).

Det er først og fremst interessant, jf. distinksjonen mellom kultur og utdanning som vi var inne på ovenfor, at de som deltok i undersøkelsen, la mer vekt på at DKS er tilpasset elevene, skolen og læringssituasjonen enn at den er tilpasset kunstens premisser. Oppmerksomheten var med andre ord først og fremst rettet mot elevene, skolen og det skolen skal bidra til overfor elevene. Undersøkelsen viser samtidig at kulturkontaktene og skolelederne ikke var så opptatt av elevdeltakelse. Dette tyder på at de vektlegger en mer tradisjonell publikumsrolle. Dette er kanskje noe paradoksalt siden det samtidig legges vekt på at elevene bør utfordres, lære noe, og at DKS skal nå alle. En forklaring kan være at DKS-hendelser som tilrettelegger for deltakelse fra elevenes side, ofte krever mer enn en «tradisjonell» forestilling, i form av tid

og ressurser, og kanskje også forberedelse fra lærerens eller kulturkontaktens side. Bildet av at det er den tradisjonelle publikumsrollen som først og fremst kjennetegner Skolesekken, stemmer overens med tidligere undersøkelser av dette, som viser at et stort flertall (93 %) opplever at DKS-tiltak og aktiviteter gir elevene opplæring i å være publikum, samtidig som elevene i ganske liten grad er involvert i planlegging av hendelser på skolen (Vibe, Evensen og Hovdhaugen 2009).

Figur 1 viser at et stort flertall mente at det var viktig at elevene lærte noe av DKS-hendelsen. Relativt færre var imidlertid opptatt av at DKS-hendelsen skulle være tilpasset læreplanen (forskjellen var på 12 prosentpoeng). Tabell 1 litt tidligere i dette kapitlet viste at nesten alle mente at Skolesekken gir elevene gode kunst- og kulturopplevelser, samtidig som noen færre var enig i at den faktisk bidro til å realisere skolens læringsmål, og til at elevene lærer bedre. I undersøkelsen var det forskjeller mellom skolelederne og kulturkontaktene når det gjaldt hvordan de vektla læringsaspektet på den ene siden og kunst (og kultur) i seg selv på den andre. Relativt flere kulturkontakter mente at det var viktig at produksjon og formidling skjedde på kunstens premisser. Forskjellen var på hele 10 prosentpoeng. Samtidig la flere av skolelederne vekt på at elevene skal bli utfordret, lære noe av hendelsen, og at DKS er tilpasset læreplanen.

Det er litt vanskelig å vurdere de to spørsmålene opp mot hverandre, men til sammen kan dette tyde på at det *at* elevene får oppleve god kunst og kultur, vurderes som viktigere enn hva de faktisk lærer av det. Denne konklusjonen stemmer med et bilde der elevdeltakelse ikke vektlegges i særlig grad, og er særlig interessant sett i lys av sentrale diskusjoner i feltet som nettopp har dreid seg om betydningen av læringsaspektet versus opplevelsesaspektet (se for eksempel Aslaksen, Borgen og Kjørholt 2003; Lidén 2004; Borgen og Brandt 2006; Digranes 2009; Breivik og Christophersen 2012). Vektleggingen av opplevelsesaspektet stemmer godt overens med det som formidles fra sentralt hold i DKS. Selv om læringsaspektet er et viktig prinsipp, er det opplevelsesaspektet som framheves tydeligst av dem som er ansvarlig for og administrerer ordningen. Dette kommer fram både gjennom dokumentanalyse og i intervjuer med informanter i forvaltningen sentralt, i fylkeskommunene og i kommunene. Det følgende sitatet kan illustrere dette:

«Vi er først og fremst til for å gi skoleelever kunstopplevelser, altså det opplevelsesmessige aspektet, og la dem få tilgang til å møte profesjonelle kunstnere i skoletiden.»

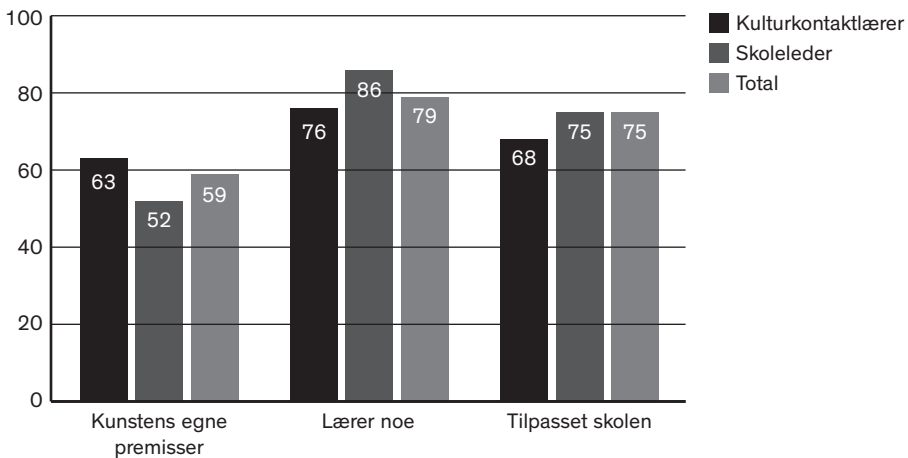
(Intervju med DKS-sekretariatet)

En annen måte å gruppere dem som deltok i undersøkelsen på, kan være å skille ut de av kulturkontaktene som var lærere. Finner vi noen systematiske forskjeller mellom skolelederne og lærerne, for eksempel? I hovedsak var det små forskjeller også her. Igjen var det størst forskjell knyttet til læringsaspektet og vektleggingen av tilpasning til kunstens premisser. Dette er illustrert ved figur 2 nedenfor. Som resten av kulturkontaktene la lærerne mindre vekt på læringsaspektet og tilpasning til skolens rammebetingelser, og mer på det kunstneriske.

I undersøkelsen kan en skille ut de kulturkontaktene som også var lærere, for å undersøke om disse skiller seg fra de kulturkontaktene som *ikke* var lærere (dvs. administrativt ansatt). Disse har vi kalt kulturkontaktlærerne. Kulturkontaktlærerne skilte seg fra de andre kulturkontaktene – og fra skolelederne – særlig på tre områder (figur 2).

Figur 2 viser at flere av kulturkontaktlærerne sammenlignet med skolelederne var opptatt av at DKS-tilbudet skulle være tilpasset kunstens egne premisser. Samtidig var de ikke like opptatt av at tilbudet skulle være tilpasset skolen eller at elevene skulle lære noe av det, som det skolelederne var.

Som nevnt ovenfor dreide et annet spørsmål i undersøkelsen seg om elevenes antatte utbytte av DKS. Flertallet, både blant skolelederne og kulturkontaktene, mente at Skolesekken var nyttig – for elevenes faglige utvikling, dannelse, opplevelse av kunst og kultur, livsmestring, integrasjon og deltakelse i samfunnet. Et stort flertall mente også at den var med på å utvikle eleven som framtidig publikum (tabell 2). Kulturkontaktlærerne skilte seg ut på ett av disse spørsmålene: Flere mente at DKS bidro (positivt) til elevene-



Figur 2 Hva mener du er viktig for å realisere målene med DKS? Prosent som krysser av for «viktig» på ulike dimensjoner. N = 431.

TABELL 2. ELEVENES UTBYTTE AV DKS SETT FRA SKOLELEDERNES OG KULTURKONTAKTENS SIDE. PROSENT «ENIG»: N = 418.

	SKOLELEDER	KULTURKONTAKT (ALLE)	KULTURKONTAKT-LÆRER	TOTAL
DKS er nyttig for elevenes faglige utvikling	80	80	83	80
DKS er viktig for elevens dannelse	91	92	94	92
DKS gir elevene viktige opplevelser av kunst og kultur	97	98	98	98
DKS har betydning for elevenes livsutfoldelse og livsmestring	69	77	84	74
DKS har betydning for elevenes integrasjon i samfunnet	64	70	70	68
DKS har betydning for elevenes deltakelse i samfunnet	60	70	71	66
DKS utvikler elevene som framtidig publikum	91	95	96	93

nes livsutfoldelse og livsmestring, sammenlignet med alle andre som deltok i undersøkelsen. Forskjellen var på hele 13 prosentpoeng sammenlignet med skolelederne. Kulturkontaktlærerne hadde med andre ord sterkest tro på at kultur kan ha en positiv effekt. Det kan tyde på at de lærerne som velger å være kulturkontakt, også er de mest engasjerte og mest begeistrede, og har sterkest tro på utbyttet av ordningen.

Oppsummert viser spørreundersøkelsen at det er stor begeistring og stor oppslutning om DKS blant dem som har ansvaret på skolenivå. Ordningen oppfattes som noe som er godt – for elevene, og sannsynligvis også for skolen og samfunnet som helhet. Skolelederne er mest opptatt av læringsaspektet og tilpasning til læreplanen, mens lærerne og kulturkontaktene i større grad vektlegger DKS-ordningen som formidling på kunstens egne premisser. De som arbeider med Skolesekken i skolen, er gjennomgående positive, og selv om det er noen variasjoner, mener et overveldende flertall at DKS er nyttig og viktig for elevene, enten det gjelder deres faglige utvikling, dannelse, opplevelser av kunst og kultur, livsutfoldelse og livsmestring, og deltakelse i samfunnet for øvrig. Spørreundersøkelsen bekrefter dermed mye av det inntrykket som gis av Skolesekken også fra forvaltningssiden. Dette stemmer også i stor grad overens med det kvalitative materialet som er samlet inn i forskningsprosjektet som helhet. Dette skal vi se nærmere på i neste del av kapitlet.

Den kulturelle skolesekken – et «godhetsprosjekt»

DKS-ordningen får gode skussmål og nyter godt av en nærmest universell oppslutning. Dette er tydelig i det kvalitative intervjumaterialet og spørreundersøkelsen i forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken, og også i mange medieoppslag og flere evalueringer som er gjort av ordningen i ulike sammenhenger (for eksempel Borgen og Brandt 2006; Digranes 2009; Haukelien og Kleppe 2009; Lidén 2004). Mange er opptatt av å framheve hvor viktig og bra ordningen er, for lokalsamfunnet, for kunsten, for Norge, men først og fremst for elevene. DKS inngår i en diskurs⁵⁷ der det ikke ser ut til å være særlige begrensninger i hva en mener at kunst og kultur skal kunne bidra med: Den kulturelle skolesekken skal føre til bedre livskvalitet og livsmestring, til læring og dannelse, til integrering i samfunnet, til demokratisering av kulturen og til en sterkere lokal identitet. Måten ordningen omtales på, er også preget av glitter og stas, jubel og begeistring. Dette ser vi både i omtaler av ordningen i programmene, i presseoppslag, jubileumsskrift og i mange offentlige dokumenter og evalueringer av ordningen. Det er også tydelig på mange av de arenaene der de som arbeider med DKS, opptre og møter andre (potensielle) deltakere i ordningen.

De som arbeider med DKS, er opptatt av at ordningen er en suksess. Suksesshistoriene knyttes til at ordningen har stor utbredelse, at det (etter hvert) er god kommunikasjon mellom alle leddene i ordningen, til økt kvalitet i innholdet og høyere grad av profesjonalitet, at gjennomføringen er blitt bedre, og at alle barn gjennom hele skoleløpet nå får tilbud om gode kunst- og kulturopplevelser. Det finnes flere evalueringer av DKS, og etter hvert også forskning om ordningen, som belyser ulike aspekter. Ordningen omtales ofte i rosende vendinger også her.

I intervjuene med skolesekkforvalterne kommer det fram at begeistringen og entusiasmen for ordningen er forankret i et sterkt engasjement for kunst, kultur og kulturformidling for barn – og for kultursektoren generelt. Å sørge for at ordningen tilføres penger, uten at den blir for byråkratisk og rigid, er viktig. Kunstens egenverdi og kunstnernes eierforhold til DKS er viktige verdier for dem som arbeider med ordningen. Den sterke og tydelige forankringen i kultursektoren, både sentralt og på fylkesnivå, kan være med på å forklare at dette er et gjennomgående trekk (Borgen 2011a). Formuleringene fra Ådne Sekkelsten (daglig leder ved Norsk scenekunstbruk) i forbindelse med DKS' 10-årsjubileum, illustrerer både entusiasmen og et ønske om å sikre at ordningen ikke bygges ned (Norsk kulturråd 2011:74):

57 En diskurs forstås her som en meningsytring, utfoldelse eller utveksling av kulturuttrykk som kan gjenfinnes i tekst eller tale (jf. Jørgensen og Phillips 1999).

«Vi må holde på entusiasmen i dette prosjektet. Det må ikke ende som en byråkratisk ordning, som bare skal gjennomføres til billigst mulig penge. Jeg ser noen tegn til dette fra politisk hold. Den kulturelle skolesekken trekkes frem som – ja, en kulturrevolusjon i mange sammenhenger, men bevilgningene går i realiteten ned. Ordningen tillegges flere oppgaver og skal nå flere, for de samme ressursene. Aldri før er det vist så mye kunst utover i hele landet. Og aldri før har så mange gode krefter jobbet sammen i ønsket om å gi barn og unge gode opplevelser. Jeg håper så inderlig at de som styrer landet vårt, og som er opptatt av kunst, ser dette.»

Utsagn fra flere av dem vi intervjuet, forteller at ordningen har ført til positive endringer. Flere var opptatt av at det har skjedd store holdningsendringer siden oppstarten, og at mange, gjennom DKS, har fått øynene opp for kunst, kultur og kulturformidling for barn. Dette gjaldt, ifølge dem vi intervjuet, både i skolen, innenfor kunstinstusjonene og blant kunstnere og utøvere. Ordningen når mange, og oppleves åpenbart som et gode, både for elevene og kunstnere som får ta del i ordningen. Vi har sett at også lærerne og kulturkontaktene er begeistret. Over tid har flere blitt overbevist om at dette er viktig. På denne måten ser det ut til at DKS er en suksess. En av dem vi intervjuet, sa det på denne måten:

«Den gang i to og nitti var det nesten å banne i kirka å inngå en sånn systematisk relasjon til skole og barnehage, for kunsten ville ikke skitne sine hender ved å møte pedagogikken. Så jeg fikk jo som øra flagra, ikke sant? Og i dag ti år etter, og da Skolesekken kom, så ble det allment akseptert. Men før det var det sånn: Hva skal nå barna gjøre her? Hvorfor skal barn møte kunst? Så det har skjedd en revolusjon faktisk, et paradigmeskifte på de årene jeg har jobbet i denne virksomheten. I dag er det ikke noen kunstvirksomhet som sier høyt at de ikke er interessert i å jobbe med eller for barn.»

(Intervju med leder, kommune)

Samtidig med denne åpenbare gløden innenfor ordningen, finner vi imidlertid også en tendens til avvisning av kritikk og kritiske røster. De fleste som arbeider med DKS, er positive til ordningen. Når ordningen en sjelden gang blir åpent kritisert, er det mange som mobiliserer og tar til motmæle. Dette så vi særlig eksempler på i de foraene der skolesekkforvalterne og kunstnerne møtes, men også i forbindelse med forskningsintervjuene i prosjektet, og i den offentlige debatten om ordningen. Mange var særlig opptatt av kritikken som ble reist i forbindelse med den nasjonale evalueringen av ordningen i forkant av stortingsmeldingen om Den kulturelle skolesekken (Borgen og Brandt 2006 og 2007). Dette er en hendelse i historien om DKS som frem-

deles ser ut til å være betent.⁵⁸ Flere av dem vi intervjuet, var opptatt av å framheve at de ikke kjente seg igjen i evalueringen, og at det som kom fram i denne, var misforstått eller direkte feil. Det at mange fremdeles var opptatt av dette da vi gjennomførte intervjuene i forskningsprosjektet vårt, kan ses i sammenheng med en bekymring for at ordningen ikke får nok oppmerksomhet vis-à-vis andre viktige politiske prioriteringer, og at ressursene er knappe. Intern kritikk mot ordningen er i stor grad fraværende i vårt materiale. At kritikk imøtegås eller avfeies, har vi tolket som et behov for å verne om ordningen i konkurranse med de mange andre viktige offentlige oppgavene som myndighetene også skal ivareta. Om det er slik at en frykter at kritikk mot ordningen kan føre til at den ikke får tilført tilstrekkelige midler eller bygges ned, er det forståelig at en legger vekt på det positive og gode ved den. Begeistring, entusiasmen og gløden er kanskje nødvendig for å opprettholde oppmerksomheten om ordningen, og kan virke som en kompensasjon for manglende tyngde sammenlignet med andre viktige offentlige satsinger.

Kritikken mot DKS som har kommet fram, blir – naturlig nok – møtt med motstand. Men hva betyr det når noe er så bra og omgitt av så mye positivitet, samtidig som det er sterk motstand mot kritiske røster? Hvilke konsekvenser kan det ha når noe framstår som så åpenbart *godt*?

Røyseng (2007, 2012) viser at det er en sterk tro på kunstens og kulturs verdi og virkning i kulturfeltet, og drøfter i forbindelse med dette kunstens «godhet». Loga (2004) tar utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming og skriver om det hun kaller for *godhetsmakt*. Godhetsmakt er en type maktmekanisme Loga mener opptrer særlig i verdipolitiske debatter.⁵⁹ Et politikkområde, det være seg innen skole, kultur, religion eller helse, kan preges eller også erobres av en godhetsdiskurs som vil tildele makt og definere legitime og illegitime posisjoner å tale fra (Loga 2003). Terje Tvedt har fanget noe lignende gjennom begrepet «godhetsregime» (Tvedt 2003). Gjennom dette begrepet viser han hvor uangripelig den norske bistandspolitikken kan være. Noe som er godt for mange, er vanskelig å kritisere. Kan Skolesekken være et

58 Evalueringen i 2006 stilte spørsmål ved organiseringen av DKS, og pekte blant annet på at det var mange nivåer og til dels uklare styringslinjer, og at det var stor avstand mellom kultursektoren og skolesektoren i gjennomføringen av ordningen. Evalueringen ble sendt på høring like etter at den kom ut, og ble presentert i St.meld. nr. 8 (2007–2008).

59 Logas argumenter er blant annet basert på Hannah Arendts påpekning av godhetens uimotsigelighet, Luhmanns beskrivelser av «kjærlighetsmakt», Foucaults «hyrde makt» eller politiske omsorgsdiskurs, og Webers verdibegrep som omfatter en stadig kamp mellom det gode og det onde (Loga 2004). Loga bruker en diskursanalytisk tilnærming, og definerer diskurser som nettverk av ord og utsagn, temaer, referansepunkter, fakter, mimikk etc. som skaper et meningssystem. (Loga 2003:62) Med utgangspunkt i Foucault (1972:49) kan slike diskurser oppfattes som «practices that systematically forms the objects of which they speak».

slikt godhetsregime, og gjennomsyres den av en slik godhetsdiskurs? Og hva betyr i så fall det for ordningens framtid?

Godhetsmakt og godhetsregimer innebærer det som kalles *diskursiv makt*, dvs. makt som kommer fra et bestemt meningssystem. Man velger, trer inn i eller tildeles en bestemt type språk, og dermed en bestemt type makt, som virker på en bestemt måte overfor andre. I et slikt meningssystem finnes og skapes det noen spilleregler for hva som er legitime utsagn, referansepunkter, spørsmål og svar. Når noe framstilles som godt, handler det også om makt. En slik godhetsdiskurs kan også handle om å være «et godt menneske» (Loga 2003:65). Godhetsdiskursen kan for eksempel fungere legitimerende for staten, der staten eller offentlige myndigheter er målbærer for denne godheten. Dette kan innebære en form for paternalisme, men det kan også være slik at staten selv er et offer for slike godhetsdiskurser. Innenfor DKS kan det handle om at myndighetene, gjennom skolesekkforvalterne på ulike administrative nivåer, formidler og oppfatter at de vet «best» hva slags kunst og kultur barna, eller ulike grupper av barn, trenger.

Loga påpeker også at et annet maktspekt handler om mangel på opposisjon. En godhetsdiskurs innehar en oppfordring som de fleste er enig i (Loga 2003:75). En viktig grunn til at den blir stående uimotsagt, er at opponenter ofte framstår som kynisk, selvpoptatt, eller til og med ond. Ingen kan vel være uenig i at kunst og kultur for barn er bra? Det finnes ofte ingen arena å kritisere diskursen fra, uten at en regnes for å tilhøre dens motsetning: de likegyldige, kunnskapsløse eller sågar selvpoptatte. Den som taler i diskursen, besitter en makt som er uangripelig: Det er vanskelig å kritisere eller motarbeide det gode. Diskursen virker på denne måten lammende. Den inviterer ikke til debatt, kritikk eller ulike synspunkter. Motmaktposisjoner kan bli, som tilfellet var med Verdikommisjonen, latter eller ironi, eller at en rett og slett blir oversett. I andre tilfeller angripes opponentens status, kompetanse eller forskningsmetoder. Vi får et inntrykk av at noe av dette kjennetegner den oppmerksomheten og omtalen som forskningen omkring Skolesekken har fått. Forskningen som framhever positive aspekter ved Den kulturelle skolesekken (for eksempel Bamford 2008, 2012), blir ikke gjenstand for like omfattende gjennomgang og kritikk som den forskningen som har framhevet utfordringer ved ordningen (for eksempel Borgen 2008; Vibe, Evensen og Hovdhaugen 2009).

Mangsets analyse (2012) viser at offensive forsøk på å bygge ned sosiale skillelinjer i kulturbruk ved å tilby høykultur til brede befolkningsgrupper, har hatt liten effekt. Folks kulturbruk synes tvert imot i høy grad å påvirkes av helt andre samfunnsfaktorer enn den spesifikke kulturpolitikken. Mangset sier: «Det er knapt et mål å innføre statlig tvangsføring med høykultur i Norge» (2012:48). En kan stille spørsmålet om det ikke er – i alle fall til en viss

grad – nettopp det som skjer gjennom DKS. Vurderingene av hva barn skal være med på, er i stor grad lagt til skolesekkforvalterne – ikke til elevene selv, og knapt nok til skolen og lærerne (Vibe, Evensen og Hovdhaugen 2009). Å bestemme hva barn skal oppleve, oppfattes kanskje som mer greit enn å «tvangsføre» voksne?

Diskursanalyse legger typisk vekt på maktaspekter som utspiller seg gjennom tekst eller tale (Neumann 2001). Det er en maktform som først og fremst framstår som en sannhet, og som dermed ikke først og fremst utøves bevisst og kalkulert. Forvaltningen av det gode kan likevel tildele noen en (spesielt) privilegert posisjon. Samtidig kan det være frustrerende å bli beskyldt for misbruk av slik godhetsmakt. Det er derfor interessant å studere dem som forvalter ordningen. Ifølge Lipsky (1980) er utøvelse av skjønn en svært viktig faktor i utføringen av de oppgaver som offentlig ansatte som kulturarbeidere, lærere og andre i skolen, har ansvar for. De som arbeider med DKS, har betydelig makt og myndighet i så måte (Vibe, Evensen og Hovdhaugen 2009; Tveit og Christophersen 2013, se også kapittel 2).

Den makten som utøves gjennom en godhetsdiskurs, behøver imidlertid ikke å være negativ (Loga 2003). Utgangspunktet for godhetsmakten er nettopp et *tvetydig* maktbegrep, der makten kan ha en destruktiv (negativ), men også en produktiv (konstruktiv) side. En godhetsdiskurs kan iscenesette enkelte som moralsk ansvarlige og andre som amoralske. Slike posisjoner kan imidlertid tilbys uten at diskursens taler, eller tilhører, er klar over det. Makten er med andre ord ikke nødvendigvis tilsiktet, selv om den også kan være det. Dette viser at utviklingen av en godhetsdiskurs gjennom DKS, og i framhevingen av det positive med ordningen, ikke nødvendigvis er en bevisst maktstrategi – for eksempel for å unngå eller underminere kritikk eller kritiske røster. Det kan også indikere et behov for å beskytte og forsvare ordningen, mer koblet til ordningens opprinnelse (små midler, liten utbredelse) enn til dagens situasjon (nasjonal og varig ordening, sterkere institusjonell forankring). Dette beskyttelsesbehovet er imidlertid forståelig i lys av at kultursektoren må kjempe om oppmerksomhet med andre og politisk tyngre samfunnssektorer.

En viktig konsekvens av mangel på – eller avvísing av – kritikk er imidlertid at det kan forhindre endring, fornyelse eller nødvendig justering. Når en ordening oppfattes som god i seg selv, blir eventuell kritikk ofte ikke tatt på alvor. Den blir oppfattet som feil, irrelevant og i verste fall latterliggjort. Dette er noe av det samme som skjer når en bygger en sterk felles identitet og kultur i en organisasjon (Hatch 2006). I en godhetsdiskurs kan selv den som stiller forsiktige og nyanserte og potensielt konstruktive kritiske spørsmål, risikere å bli tvunget inn i en posisjon der man blir forstått som motstander

av dette gode. En fare er at den «onde» posisjonen som kritikerne havner i, kan invitere til mer implisitte undergravingsstrategier.⁶⁰

En alternativ tilnærming til å se DKS som preget av en godhetsdiskurs, kan være forståelsen av kultur som livskvalitet (Loga 2010). Gjennom et positivt helsebegrep og teorier omkring den økonomiske, helsemessige og menneskelige verdien av sosial kapital o.l. har kulturpolitikken fått en potensielt politisk tyngre og viktigere rolle. Kultur som forebyggende helsearbeid, kultur som sosial utjevning, integrasjon og produksjon av tillit på tvers av etniske og sosioøkonomiske forskjeller, støttes av forskning innen flere akademiske disipliner. Noe av denne forskningen viser for eksempel at storforbrukere av helse- og sosialtjenester er småforbrukere av kulturtilbud (Knudtsen, Holmen og Håpnes 2005a og b). Her kommer det fram at sammenhengen mellom kulturell og helsemessig skjevhet viser seg sterkere med velstandsveksten. Kulturelle virkemidler, slik som DKS, kan da ses på som tiltak for å forebygge sosiale helseforskjeller. En svensk studie av kommuneansatte i Umeå som ble invitert til å delta på en kulturaktivitet én gang i uken, viser for eksempel at de ansatte fikk fysisk målbar effekt av bedret helse etter deltakelse på teaterforestilling og filmframvisning som var omfattet av tilbudet (Bygren mfl. 2009). Resultater fra flere helseundersøkelser i Nord-Trøndelag (Helseundersøkelsene i Nord-Trøndelag HUNT) tyder også på sammenheng mellom deltakelse i kulturaktiviteter og helse og livskvalitet (Cuypers, Krokstad og Holmen mfl. 2011). Som vist innledningsvis er det imidlertid store metodiske vanskeligheter knyttet til denne forskningen. Cuypers mfl. (2011) konkluderer også at det er vanskelig å si noe sikkert om årsakssammenhengene uten mer forskning. Den gir likevel gode argumenter til dem som ønsker å framheve kultursektorens verdi og betydning.

Vi kan heller ikke i vårt prosjekt om DKS si så mye om hvilken konkret effekt ordningen har – verken for barna spesielt eller befolkningen generelt – langs disse dimensjonene. Det kan være et kjerneproblem for kulturpolitikken at det er vanskelig å «bevise» at den har effekt. I debatter om prioritering av viktige politiske mål, er det lett for at kulturpolitiske tiltak blir nedprioritert. Dette har vi sett er en problemstilling som er relevant for dem som arbeider med Den kulturelle skolesekken. Dette kan også være en underliggende

60 Fretheim (2011) peker på et viktig dilemma når man definerer noe som et godhetsregime. Godhetsdiskursen innebærer en uløselig dobbelthet. Den som selv definerer sitt prosjekt som godt, vil plassere kritikere i tjeneste for noe ganske annet, og på den måten kneble enhver kritikk. Samtidig vil den som plasserer *andre* inn i et slikt godhetsregime, stå i fare for å kneble «godhetens representanter» på tilsvarende vis. Representanter for «godheten» kan ikke svare på kritikk fordi ethvert motsvar vil bli forstått som uttrykk for «godhetens» perspektiv og premisser snarere enn en selvkritisk refleksjon. En konklusjon er at et slikt perspektiv dermed ikke er et fruktbart analytisk ståsted. Fretheim tar til orde for at en i stedet bør se nærmere på hvilke intensjoner eller motiver som ligger bak slike godhetsdiskurser.

begrunnelse for å finansiere forskning på dette området: Gjennom mer forskning skapes det (mer) oppmerksomhet om kunst, kultur og kulturpolitikk. Det kan imidlertid også diskuteres i hvilken grad eller om det i det hele tatt er nødvendig at kulturpolitikken skal ha en målbar effekt. Målet kan, som Mangset (2012) hevder, snarere være å øke det kvalitetsmessig «gode» kulturforbruket i alle sosiale grupper heller enn å oppnå sosial utjevning, for eksempel. Denne tilnærmingen til problemet passer med oppfatningen av kultur som noe «godt» i seg selv, som ikke trenger rettferdiggjøring (jf. Røyseng 2007). I en slik forståelse er det kanskje mer relevant å diskutere hva det er som er «kvalitetsmessig godt». Dermed er vi tilbake til en diskusjon om verdier (jf. Weber [1920–21/1947] 1999).

Konklusjon

Spørreundersøkelsen vår viser at oppslutningen om ordningen i skolen er solid. Også det kvalitative forskningsmaterialet i prosjektet om Den kulturelle skolesekken viser at begeistring og engasjementet for kunst- og kulturformidlingen til barn er sterk. Den dominerende diskursen framhever det gode med ordningen. Dette gjenspeiles i begeistring og engasjementet vi finner hos dem som arbeider med Skolesekken, både i skolen og i forvaltningen. Det er en gjengs oppfatning at Skolesekken bidrar med noe positivt for elevene. Dette er også positivt for samfunnet som helhet. Å arbeide med kultur for barn oppleves som viktig, givende og morsomt. Denne positiviteten og godhetsdiskursen rundt DKS er sannsynligvis viktig for ordningens suksess, selv om forskningen om sammenhengen mellom kultur og «det gode samfunn» er mangelfull.

Det er et påfallende trekk i datamaterialet for vårt forskningsprosjekt at det er lite avvisning og få kritiske røster. Ettersom kulturpolitikk ofte er gjenstand for offentlig debatt, er denne rungende enigheten, positiviteten og begeistring interessant i seg selv. Begeistring kan på den ene siden skyldes at Skolesekken faktisk *er* vellykket. En annen tolkning er at Skolesekken – som politikkkfelt – preges av en særegen entusiasme og en form for *begeistringsretorikk* som omfatter mange av dem som er involvert i ordningen. I og med at dette forskningsprosjektet ikke har vært et tradisjonelt evalueringssprosjekt, har vi ikke data til å si så mye om Skolesekken faktisk har vært vellykket eller ikke. Vi har i stedet, med utgangspunkt i de data som er samlet i prosjektet, funnet grunn til å vektlegge den andre tolkningen.

Den kulturelle skolesekken fylte nylig ti år, og mange ting har falt på plass. Den har utviklet seg fra å omfatte mindre pilot- og samarbeidsprosjekter mellom kultur og skole enkelte steder, inspirert av eksisterende lokale initiativ, til å bli en varig, nasjonal ordning med øremerkede midler over

statsbudsjettet (Borgen 2011a). Begeistringen og gløden var særlig viktig i startfasen da ordningen ikke hadde samme omfang og forvaltningsmessige forankring som den har i dag. Kulturpolitikk har en viktig symbolsk betydning, men må i mange tilfeller kjempe mot andre viktige politiske prioriteringer og hensyn. Derfor er det viktig for mange å holde på en positiv oppmerksomhet om Skolesekken i fortsettelsen. Begeistringen har sannsynligvis også hatt betydning for spredningen til andre områder og andre land. I regjeringens *Kulturloft* satses det på «kultur hele livet», det vil si utvikling av lignende ordninger for pensjonister og på arbeidsplassen,⁶¹ og blant annet Sverige har innført ordninger som er inspirert av Den kulturelle skolesekken.⁶² Disse tiltakene støtter også opp om godhetsdiskursen som preger ordningen. En viktig konklusjon er at Skolesekken befinner seg innenfor et politisk felt – kulturpolitikken – som preges av store politiske uenigheter. Når det gjelder Skolesekken spesielt, synes det å være å være stor (sosialdemokratisk) konsensus om at dette er et godt tiltak. Dette uttrykkes i positiviteten og gjennom den entusiasmen blant de aktørene vi har studert.

Det er vanskelig å oppfatte begeistringen og oppslutningen om ordningen som noe annet enn en styrke. Enigheten om at det er en verdifull og viktig ordning, er slående. Samtidig finnes det både indre og ytre kritikk når det gjelder hvordan ordningen forvaltes, og mot den forskningen som legges fram om den, selv om dette ikke er framtreddende i vårt materiale. Det er viktig at begeistringen og entusiasmen ikke overskygger konstruktiv kritikk, og endring der det er behov for det. For at ordningen skal fortsette å utvikle seg i positiv retning, er det viktig å åpne for flere forståelser av og oppfatninger om hvordan ordningen fungerer, og hva som skal til for å utvikle den videre.

61 Disse ordningene omtales som «Den kulturelle spaserstokken», og «Den kulturelle nistepakke». Det finnes også lokale ordninger for førskolebarn, for eksempel «Den kulturelle bæremøisen».

62 Ordningen i Sverige går under navnet *Skapande skola*, i den tyske delstaten Nordrhein-Westfalen *Kulturrucksack NRW* og på Færøyene *Listaleyppurin*. Disse hevdes å være inspirert av DKS i Norge. I Østerrike finnes en lignende ordning: *KulturKontaktAustria*.

Lærerne og Skolesekken

Catharina Christophersen

Det er audition til opera i 7. klasse. Elevene sitter langs veggen under vinduet i musikkrommet, tydelig forventningsfulle og spente. De har forberedt en tekst som de skal lese og en sang som de må synge. Noen er nervøse, noen synes det er litt flaut, mens andre blomstrer under framføringen. Tre instruktører – en skuespiller, en musiker og en scenograf – sitter bak et dommerbord, og skal vurdere elevenes prestasjoner. De lar elevene framføre tekster og sanger på ulike måter og med ulike uttrykk: «Vær ondskapsfull når du synger!» «Les teksten som om du var full.» De av elevene som ikke er godt nok forberedt, som bruker for mye tid, eller som legger opp til diskusjon med dommerpanelet får grei melding ut. Kommentarene er ikke ufine, men svært direkte: «Jeg skjønner at du er forkjølet og at det derfor kan være tungt å synge, men har du tenkt å si det til publikum når du står på scenen om en uke?»

Mens alt dette foregår sitter klassestyrer, som også er musikklærer, bakerst i rommet. Han kikker ned i noen papirer han har i fanget. Ansiktet er uttrykksløst, han følger tilsynelatende ikke med på det som foregår på auditionen. Han går ut og inn av rommet flere ganger under auditionen.

Skolesekkproduksjoner er som kjent først og fremst for elever i norsk skole. Imidlertid er også lærere involvert i produksjonene på ulike måter, og som eksemplet over viser, kan lærerens handlinger reise spørsmål: Hvorfor sitter han bakerst for seg selv? Hvorfor er han ikke med i dommerpanelet? Hvorfor hjelper han ikke elevene? Hvorfor går han ut? Er han ikke interessert i det som foregår?

Siden Skolesekken ble innført som nasjonalt tiltak i 2001, har svært mange, antakelig de aller fleste, elever i norsk skole vært involvert i kunst- og kulturproduksjoner flere ganger årlig. Det betyr også at det finnes mange lærere med omfattende erfaringer med Skolesekken. I dette kapitlet skal jeg vise noen læreres erfaringer med og synspunkter på Den kulturelle skolesekken, og hvordan de selv mener at de kan bidra i slike prosesser. Jeg skal videre løfte fram og diskutere noen dilemmaer, utfordringer og spenninger knyttet

til realiseringen av skolesekkprosjektet, som kommer fram gjennom lærernes utsagn. Dette handler kort sagt om hvilket rom det finnes for lærerne i Skolesekken.

Det empiriske grunnlaget for kapitlet er i all hovedsak kvalitative intervjuer med ni lærere⁶³ fra åtte skoler i to fylker, og observasjoner av produksjoner ved lærernes skoler. I tillegg kommer observasjoner fra forskergruppens felles pilotstudie, og materiale fra mine medforskeres intervjuer med andre skolesekkaktører. Med dette materialet som grunnlag ser vi at andre aktører i skolesekkssystemet synes å ha til dels sterke meninger om læreres holdninger og handlinger, samtidig som læreres egne tanker om ordningen og deres erfaringer med det praktiske skolesekkarbeidet i liten grad kommer til syne. Det ser ut til å være et gjennomgående trekk at lærerne i liten grad er involvert i beslutninger og diskusjon om Den kulturelle skolesekken; også forskningen omkring Skolesekken har i liten grad fokusert på lærerne. Dette tyder på at lærerne verken har naturlige fora å diskutere ordningen i, eller kanaler for å fremme sine synspunkter. Hensikten med dette kapitlet er derfor også å gi lærerne en stemme.

«Nå må lærerne se til å bli mer positive»

I anledning en felles pilotstudie⁶⁴ i 2010 deltok forskergruppen både på en rekke skolesekkproduksjoner og på ulike offentlige møter om Den kulturelle skolesekken. «Nå må lærerne se til å bli mer positive», sa en representant for en stor kulturorganisasjon på et offentlig debattmøte. På samme møte ble det sagt av en lokal kulturpolitiker at «lærerne må begynne å gjøre jobben sin». Lærerne selv var imidlertid ikke representert på noen av disse møtene.

Slike uttalelser er ikke enestående. I vårt datamateriale finnes det riktignok spredte eksempler på positive utsagn om lærerne fra andre aktører. En produsent melder at det finnes «fantastisk mye bra musikkklærere rundt omkring», mens en fylkesbyråkrat sier at lærere på videregående skole er «veldig dedikerte». Slike utsagn representerer imidlertid et mindretall i vårt

63 Intervjuene ble gjennomført i fire kommuner i to ulike fylker – en by- og en landkommune i hvert fylke. De intervjuede lærerne er fire kvinner og fem menn, fem av lærerne jobber på barneskole (på både små- og mellomtrinn), fire er ungdomsskolelærere. Tre av lærerne er kulturkontakter på sin skole. Lærerne har forskjellig fagbakgrunn; noen har kunsthøgskole (dvs. musikk eller kunst og håndverk) i sin utdanning, andre ikke. Sju av lærerne underviser eller har tidligere undervist i kunsthøgskole. Det ene intervjuet på en av skolene var et gruppeintervju. Hvert intervju varte i cirka 45 minutter, hovedmaterialet har et omfang på cirka 175 sider med observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner.

64 Forskergruppen gjennomførte en felles pilotstudie i 2010, der vi observerte en rekke produksjoner, deltok på debattmøter, markeder og nettverksmøter, og samtalte med ulike skolesekkaktører.

materiale; langt vanligere er det med negativ omtale eller utsagn som uttrykker negative holdninger eller forventninger til skole, enkeltlærere eller lærere generelt. Kulturbyråkrater, produsenter og kunstnere forteller i vårt materiale om skoler som ikke tar godt imot kunstnere, lærere som ikke involverer seg, ikke følger med, som ikke møter opp, og som oppfører seg dårlig på forestillingene:

«... en eller annen avdelingsleder på den her skolen som hadde vært så ufordragelig i måten å takle det her på, at 'det var de som bestemte' og 'de hadde ikke tid'.»

(Fylkesbyråkrat)

«Det verste er de der fem–seks–syv–åtte lærerne som står som sånn politi bak ved ribbeveggen. Hvis jeg er ute og ser det, så går jeg og ber de sette seg ned og sier at det der vil vi ikke ha!»

(Produsent)

«... da er ofte læreren i veien, for å si det sånn, for de klarer ikke å la være å blande seg.»

(Kunstner)

«... når det skjer noe så er det veldig ofte lærerne som lager krøllet.»

(Kunstner)

«Du blir litt matt hvis lærerne overhodet ikke er interessert, kommer inn, setter seg godt til rette og lener seg bakover og sover.»

(Kunstner)

En lokal kulturbyråkrat som er intervjuet i forskningsprosjektet, bekrefter at slike holdninger ikke er uvanlige, og mener at «vi er litt kjepphøye når vi snakker om hvor dumme de lærerne er». Vårt datamateriale viser altså en overveiende negativ omtale av lærere, og også en systematisk mangel på positiv omtale av læreres tilstedeværelse og handlinger. Det offisielle jubileumsskriftet for Den kulturelle skolesekken, *Sikringskost og melisdryss* (Norsk kulturråd 2011), inneholder en rekke positive omtaler av ordningen fra kunstnere, politikere og skolesekkansatte. Når kunstnerne i dette skriftet blir bedt om å redegjøre for sin verste skolesekkopplevelse, er det gjerne dårlige erfaringer med lærere og skoler om trekkes fram. Det er lærere som har glemt at man kommer (Dahle 2011:18), lærere som er uhøflige og forstyrrer forestillinger med prat (Mogseth 2011:45), eller lærere som ikke husker hva kunstneren heter (Blikstad 2011:58). På denne bakgrunn synes det å være en rimelig slutning at lærere generelt sett er dårlig ansett av andre aktører i skolesekk-

systemet, noe også tidligere skolesekkevaluator Jorunn Spord Borgen og Synnøve Brandt (2008:88) påpeker: «Fra intervjuene er inntrykket vårt at ansvaret for ‘alt som går galt’ gjerne blir lagt på lærerne.»

Om man spør lærerne selv, synes de imidlertid å være svært positivt innstilt til Skolesekken. Tidligere forskning viser en positiv holdning til Skolesekken fra lærerne (se for eksempel Haugevje 2002; Røyseng og Aslaksen 2003; Lidén 2004; Borgen og Brandt 2006), noe som også stemmer godt med vår forskning. Svarene fra spørreundersøkelsen blant skoleledere og kulturkontakter, som presenteres i kapittel 4, viser stor enighet om at det er svært viktig for elever å møte profesjonell kunst i skolen, at Den kulturelle skolesekken gir gode opplevelser for elevene, og at kunst- og kulturmøtene ikke forstyrrer skolehverdagen. Dette stemmer godt med læreres utsagn fra de kvalitative intervjuene, der lærerne tilkjennegir en stor grad av begeistring og positive holdninger til Skolesekken. Konfrontert med eksempler på negative utsagn om dem fra andre aktører avviser lærerne at denne type utsagn kan gjøres gjeldende for lærerstanden generelt, samtidig som noen medgir at graden av oppslutning nok kan variere noe:

«Vi ønsker faktisk å formidle og utvikle hele mennesket, ikke bare faget vårt, men å ha omsorg for elevene våre. Så sann sett så tror jeg nok at de fleste forsøker å følge opp det her på en ålreit måte. Men vi er jo et tverrsnitt vi også, av kulturinteresserte mennesker.»

(Ungdomsskolelærer)

Hva sier lærerne om Skolesekken?

I intervjuene uttrykker samtlige lærere at de anser kunst- og kulturaktivitetene i Skolesekken som å kunne gi vesentlige bidrag til elevenes faglige, personlige og sosiale vekst og utvikling, og også til faglig påfyll og inspirasjon for dem selv. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på lærernes utsagn om dette.

Elevers vekst og utvikling

Lærerne er selvsagt opptatt av skolens virksomhet, og av skolens mandat og oppgave overfor elevene. De er derfor kanskje ikke først og fremst opptatt av kunst- og kulturmøtene i Den kulturelle skolesekken i seg selv, men på hvilken måte disse møtene kan bidra til elevenes faglige, personlige og sosiale

vekst og utvikling. I intervjuene gir lærerne uttrykk for⁶⁵ at de er opptatt av faglig utvikling, eller læring i tradisjonell forstand. Skolesekkproduksjonene kan etter deres mening støtte og oppfylle læringsmål når de omhandler historie, sosiale medier, matkultur, filmer på fremmedspråk, osv. Lærerne er også opptatt av den kunstfaglige læringen som skjer når elever involveres direkte i samarbeid med kunstnere. Da kan elevene lære kunstuttrykk og spesifikke teknikker som for eksempel Tiffany-glass, akvarellmaling, dreiebøker, libretto, rapping, eller komponering etter aleatoriske prinsipper. Slike direkte bidrag til kunstfagundervisning er noe lærerne setter stor pris på. Kunstopplevelser kan også bidra til at elevene lærer å vurdere og skjelne mellom ulike kunstneriske uttrykk: «Det er veldig viktig at elevene opplever god kunst, for da lærer de at kunstnerne er profesjonelle i forhold til det vi selv spiller, de lærer liksom å gradere», sier en ungdomsskolelærer.

Imidlertid synes lærerne å være svært oppmerksomme på at skolens læreplaner stiller krav til både skolen og elevene, og at dette kan bidra til et prestasjonsfokus som kan fortrenge og overskygge andre dimensjoner, særlig høyere opp på trinnene:

«Vi er nok etter hvert mye mindre fri til å dra ut av huset enn vi var bare for fem–seks år siden, som handler om det – unnskyld meg – gnålet om resultater. Og man blir så redd for at noen skal påstå at man kaster bort tiden at vi heller velger å la være.»

(Ungdomsskolelærer)

Den kulturelle skolesekken handler for lærerne ikke om prestasjoner og resultater, men om at elevene kan oppleve og erfare ting som fenger, engasjerer og inspirerer, og som går utover klasseromsundervisning, testing og prøver: «Det skal ikke bare være læring som man kan dokumentere», sier en ungdomsskolelærer. Gjennom kunst og kultur kan elevene oppleve noe som setter spor, og som de kan ta med seg videre. Det kan være sterke opplevelser som gjør at «horisonten åpner seg», eller det kan være møtet med kunstneren selv som kan «brenne seg fast», som en barneskolelærer sier. Da handler kunst- og kulturmøter ikke om læring i snever forstand, eller om kortvarige opplevelser, men om en helhetlig vekst og utvikling der elevene «vokser som mennesker» og til «samfunnsborgere som forstår kulturen som de lever i, at de vet hvor de kommer fra», ifølge ungdomsskolelæreren.

65 Framstillingen av lærernes utsagn er bygget på en forfetting av meningsinnholdet i intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009:212–213), og teksten i anførselstegn er direkte sitater fra læreres intervjuutsagn.

Både deltakelse i form av direkte kunstnerisk arbeid eller deltakelse som kontemplasjon eller lytting blir trukket fram som bidrag til modning og vekst; særlig understrekes den aktive, direkte deltakelsen der elevene selv kan lage noe. Lærerne i et av fylkene forteller om et utsmykkingsprosjekt av skoler og av offentlig rom som har vært betydningsfullt for elevene, andre lærere framhever sceniske produksjoner der elevene bidrar med framføringer for eksempel av egne komposisjoner for familien og nærmiljø. Slike ting kan ifølge lærerne skape eierskap, tilhørighet og stolthet over seg selv og klassen. Det gir «glede over å ha prestert noe som er helt annerledes, og de får jo mye mer oppmerksomhet enn når de har levert en matteprøve», sier barneskolelæreren. I samme forbindelse nevner flere av lærerne Skolesekkens potensial for sosial utjevning, ettersom elever har ulike bakgrunn og ulike forutsetninger for å forholde seg til ulike kunstneriske uttrykk: «Det er jo ikke alle som tar med seg ungene, kanskje, på konserter og teater og sånn. Så det er vel egentlig noe av målet med Skolesekken, at alle skal få et tilbud om å se ting», sier en annen barneskolelærer.

For at kunst- og kulturmøtene skal ha vekstpotensial for elevene, sier lærerne at kunsten og kunstnerne må henvende seg til barna. Det betyr ikke at kunsten trenger å være lettfordøyelig; elevene kan godt «få bryne seg litt», som ungdomsskolelæreren sier, men det er likevel viktig for lærerne at kunstnerne kommuniserer med elevene og presenterer kunsten på en måte som er relevant for dem. Dette framstilles som et gjensidig forhold: Ikke bare skal kunsten gjøres tilgjengelig for elevene, elevene må også åpne seg for kunsten. Lærerne understreker derfor viktigheten av å lære god publikumsatferd – det å oppføre seg på en forestilling, å kunne sitte i ro og ikke forstyrre verken kunstnere eller andre blant publikum. Man må vise respekt for andre, blir det sagt. For som flere av lærerne framhever: Det å lære seg å kjenne kunst er å utvikle tålmodighet og respekt overfor noe annerledes og fremmed som man ikke kjenner fra før. Det er, som en ungdomsskolelærer sier, å «sitte litt stille og lytte og se og la seg pirre litt av nysgjerrighet på ‘dette her var veldig rart, men har det noe for seg?’». Slik kan kunst ifølge lærerne åpne for nye muligheter for elevene, utvide deres horisont og hjelpe dem til å strekke seg mot noe. Det bidrar til at elever «som du kanskje ikke skulle tro ville stå på en scene og prestere slike ting», overskrider seg selv og får et løft, som barneskolelæreren sier. En ungdomsskolelærer framhever nytten av å bli presentert for nye inntrykk:

«Jeg er en av de som tror at det kan ikke bli for mye kunnskap om noe som helst, så det kan umulig bli til skade. Altså, du må ha prøvd noen ting før du kan delta i debatten [...]. Og det er noe med å presentere de for ting de ikke vil naturlig møte. Og så er det kanskje bare den ene gangen i livet, men da kan de

i hvert fall si at 'jeg har vært i operaen, jeg syntes det var dritt' (ler), altså 'jeg har vært i filharmonien, det skal jeg aldri gjøre mer'. Men du har vært der.»

Kunst- og kulturmøter peker slik utover seg selv, ifølge lærerne, fordi det å oppleve kunst og kultur er å ruste seg for livet. I tillegg til at det kvalifiserer deg til debatt, kan det også handle om å lære å «gjøre de gode valgene i livet, de som har med følelser og selve livet å gjøre», som en av lærerne sa. Gode kunst- og kulturmøter kan slik bidra til menneskelig vekst for elevene.

Skolens virksomhet og lærerkompetanse

Den kulturelle skolesekken bidrar ikke bare til elevenes utvikling, lærerne er også svært positive til ordningen, på egne vegne og på skolens vegne. Noe av verdien lærerne tillegger kunst- og kulturmøtene, er knyttet til at de peker utover skolehverdagen og bidrar med noe utover det vanlige, at det er «noe annet», «såanne ekstra happenings», som «å komme på en liten fest».

Det ekstraordinære eller uvanlige kan for eksempel være, som flere av lærerne gir uttrykk for, at man kommer seg ut og bort fra skolen. I noen bykommuner sponses bussbilletter for elevene, men dette er ikke vanlig praksis. For mange eller de fleste skolene foregår derfor skolesekkaktivitetene i all hovedsak på skolen, hvilket betyr at det å få reise bort fra skolen kan oppleves som noe eksotisk og spennende. «Vi kommer oss lite vekk», sier ungdomsskolelæreren, mens en lærer på småtrinnet sier det slik: «Bare det med å reise litt er jo stort, vet du. Vi er fra landet, her.» Det uvanlige kan også være at kunst- og kulturproduksjonen er noe man under vanlige omstendigheter ikke kan få til på skolen på grunn av ressursituasjonen eller fordi det krever en spesialkompetanse som lærere vanligvis ikke har. Én lærer forteller om en produksjon hvor alle elevene har fått disponere hver sin Mac-datamaskin i løpet av prosjektet – «det er ikke helt på skolebudsjettet, da». Andre lærere forteller om kunst- og håndverk- og musikkprosjekter som har munnet ut i produkter på veldig høyt nivå, som er «langt over det som en standard allmennlærer greier å få til», og om prosjekter som vanligvis ikke vil være mulig å gjennomføre i skolen:

«Den kulturelle skolesekken kan bidra med ting som du overhodet ikke kan gjøre i et musikkrom. Det å få høre på et orkester i konserthuset, det er noe annet. Det å få gjennomføre et operaprojekt, det klarer du ikke. Samme søren hvor flink lærer du er, så vil du i alle fall slite med det.» (Lærer på mellomtrinnet)

Slik ser vi at kunst- og kulturmøtene i Den kulturelle skolesekken bidrar med noe lærerne opplever som ekstraordinært, noe utenom det vanlige og daglige.

Men ikke bare. Skolesekkens kunst- og kulturmøter bidrar også til hverdagsaktiviteten i skolen. De intervjuede lærerne er naturlig nok ekstra positive til ordningen når den kan integreres direkte i skolens daglige virksomhet ved at den støtter opp under læreplanen og elevenes læringsmål: «Som lærere så liker vi jo veldig ofte når det faller litt inn i det vi driver med, at det er en videreføring av noe av den undervisningen som vi har uansett», sier ungdomsskolelæreren. Da kan aktivitetene i Den kulturelle skolesekken forankres i lokal læreplan, og på den måten «passe inn i det som vi holder på med», som en av lærerne sier. Imidlertid gir også lærerne uttrykk for at noen av produksjonene også direkte brukes til å dekke læringsmål og kompetansemål for elevene, noe som er i strid med intensjonene for ordningen – om at den skal komme i tillegg til vanlig kunstoffundervisning. «For eksempel det med film var jo en del av læreplanen, ikke sant, og da kan vi krysse ut det. Ferdig», sier én av lærerne. Andre lærere bekrefter dette, og understreker at noen av produksjonene på den måten kan brukes til å dekke et faglig underskudd hos lærerne: «Når det gjelder de tingene vi føler at vi kommer til kort med selv, så kommer heldigvis Skolesekken og dekker inn noe av det», sier en av lærerne.

Endelig uttrykker lærerne at i de tilfeller hvor de får samarbeide mer direkte med en kunstner i klasserommet, kan dette bidra til en kunstfaglig inspirasjon og læring hos lærerne selv. «Det synes jeg er fantastisk med Skolesekken, at vi lærerne også lærer av de fagfolkene som kommer», sier en ungdomsskolelærer. Informantene peker på forskjeller i kompetanse mellom lærer og kunstner som en forklaring på dette: Mens lærerne har en faglig bredde som sitt fortrinn, er kunstnerne sterkt spesialiserte på et mindre felt. For lærerne kan derfor skolesekkproduksjonene være en god mulighet til for det første å få innsikt i kunstnerens sterkt spesialiserte fagfelt, og for det andre å få ideer til hvordan de selv kan bruke slike teknikker og arbeidsmåter med elevene. «Det er etterutdanning», sier en lærer på mellomtrinnet, «du får på en måte sett noen som er veldig flinke i aksjon gjøre noe på akkurat det trinnet du jobber, så det er helt strålende.»

Kritiske kommentarer og endringsforslag

Lærerne roser ordningen og kunstnerne: «De vet hva de gjør, og de vet hva de kan og de formidler det på en veldig fin måte», sier for eksempel en ungdomsskolelærer. Et direkte spørsmål om hva lærerne, gitt muligheten, ville endret på, ble av alle oppfattet som svært vanskelig å svare på. «Nei, jeg vet ikke hva jeg skal si, jeg», sier en lærer. En annen sier at han har ikke tenkt muligheten for at han skulle kunne bestemme, og sier: «[Jeg] kjenner ikke den organisasjonen så godt at jeg liksom kan si at jeg ville gjort ting annerledes.»

En tredje sier at hun ikke vil forandre noe, for hun er så fornøyd med den jobben som blir gjort allerede.

Likevel har lærerne en rekke kritiske kommentarer til skolesekkordningen, som kommer fram når de snakker om andre ting. Flere stiller spørsmål ved formidlingskompetansen til enkelte kunstnere, og ved at lærernes kompetanse ikke blir utnyttet når produksjoner skal utarbeides og gjennomføres. Dette blir tydelig for eksempel ved at flere nevner at mange av produksjonene spenner for vidt aldersmessig:

«Veldig ofte er det bare konserter som er for hele barnetrinnet. Og det er et ganske stort aldersspenn, altså, fra de minste femåringene og til 'ungdommer' i gåseøyne på tolv. Du skal være god hvis du klarer å få hele spekteret der. Jeg vet ikke helt hvordan sånne produksjoner blir lagd, jeg, men jeg regner jo med at de tenker gjennom den biten, hvem det skal passe for, og at de har noen sprintsparntnere der på en eller annen måte. Hvis de ikke har det, så burde de få det.» (Barneskolelærer)

Dette henger sammen med lærernes vekt på kommunikasjonen med publikum, som blir framhevet som svært viktig: «Det må være et menneske som kommuniserer godt med unger og som på en måte greier å formidle det de holder med på en god måte, som er tilpasset det alderstrinnet som ungene er på», sier en av lærerne. En vellykket formidling krever altså, ifølge lærerne, at man tar hensyn til dem man formidler til, «at de snakker et språk som ungene skjønner», «at de kunstnerne gjerne tenker nøye gjennom 'Hva vil jeg at de skal sitte igjen med, og hvordan skal jeg få fram det på beste mulig måte'? Og da må man kunne litt om barn også», sier barneskolelæreren. En annen sier at «du kan vel egentlig presentere hva som helst [...] hvis de klarer å formidle på det nivået som det må formidles».

Slik kreves det, ifølge lærerne, en viss tilrettelegging for at kunstformidling skal fungere med barn i skolesammenheng. God kunst er dermed ikke god kunst uansett; for lærerne er kvaliteten avhengig av måten det legges fram for elevene på, at de klarer å «selge budskapet litt», som det ble sagt. Selv om flere understreker at det finnes mange gode formidlere blant kunstnerne, så er det ikke alt som er like vellykket: «Det er litt sånn opp og ned», sier en av lærerne, mens en annen sier at «du kan være så uheldig å få et menneske der som ikke aner hvordan de skal snakke med barn på det aldersnivået de har kommet». Dette er noe lærerne mener at de er spesifikt gode på, men som ikke nødvendigvis ligger innenfor en kunstners kompetanseområde. Flere av lærerne signaliserer altså at deres kunnskaper om barn og om ledelse av grupper er en kompetanse som kunne vært utnyttet bedre. Ungdomsskolelæreren sier at av og til kan man som lærer se at programmet vil skape proble-

mer med hensyn til bråk og uro, og at «lærere kunne vært med og bidratt litt og valgt en litt annen form eller presentasjonsmåte eller stykket det opp og snakket med elevene litt eller sånn». En barneskolelærer sier følgende:

«Det er klart, litt sånn teknikker med å lede en klasse og dele opp øktene i paselige omganger, og få fokus. Fokus og ro er det jo mange lærere som er veldig flinke til. Det er ikke sikkert at du nødvendigvis er god på det selv om du lager fine keramikk-krus.»

Inkonsistens og eierskap

Som vi ser fra intervjuutsagnene, er lærerne gjennomgående positive til skolesekkordningen, noe som står i kontrast til enkelte oppfatninger av lærerne fra kunstnere og forvaltere. Vi forskere har i løpet av dette forskningsprosjektet riktignok også sett eksempler på lærere som lener seg tilbake i stolen og lar elevene klare seg selv, og vi har sett lærere som i sin iver etter å disiplinere urolige elever faktisk forstyrrer kunstneropptredener. Slike situasjoner oppfattes rimeligvis på negativ måte av kunstnerne, og kunne nok vært håndtert med litt mer *fingerspitzengefühl* fra lærernes side.

De intervjuede lærerne gir opplysninger som kan være med på å nyansere bildet noe. De uttrykker at de er svært opptatt av å gjøre en god jobb når de er ute med elevene sine, ettersom både elevene og lærerne som har ansvar for dem, representerer skolen. Det å «ha struktur» på elevene, og at elevene «oppfører seg», blir framhevet som sentralt, og er knyttet til et ønske om å vise respekt for situasjonen og for kunstnerne: «På vår skole vil vi respektere de som kommer til oss og fremfører noe», sier en av lærerne, mens en annen sier at han ser på det som sin jobb å sørge for at elevene oppfører seg, så ikke formidlerne skal måtte slite med det. På denne bakgrunnen kan man også forstå ungdomsskolelæreren som forteller at hun under en konsert reiste seg opp og ba lærere fra en annen skole om holde bedre kontroll på elevene sine, for, som hun sa, «det må forventes av oss at vi gjør jobben vår for det om vi tilfeldigvis ikke er *inne* i den bygningen vi arbeider».

Påstander om læreres manglende involvering på konserter kan tolkes på ulike måter. En ungdomsskolelærer som også er kulturkontakt, forteller følgende når hun kommenterer dagens konsert på sin skole:

«Og vanligvis er det også sånn at når vi har stoler at lærerne sitter midt imellom, ikke står langs kanten. Vi setter oss gjerne der ved siden av de elevene som vi vet har litt lopper i blodet og så roer vi de ned. Så slipper vi å gå inn i rekken og nappe på de når de legger seg eller sånn. Men jeg kan ikke forlange det

at de setter seg på gulvet, lærerne. For det gulvet er kaldt, det er ikke alle som tåler det.»

Dermed kan lærernes plassering i rommet, og dermed deres måte å ha kontakt med elevene på, være bestemt av noe så enkelt som måten rommet blir rigget på, noe som ofte er spesifisert på forhånd fra kunstnere eller produsenter.

Kunstneres negative kommentarer om lærere ser ut til å være knyttet til korte produksjoner av typen forestilling, et foredrag, omvisning, forfatterbesøk osv. Ved slike hendelser ser man ikke nødvendigvis forhistorien, det som skjer etterpå, eller den totale konteksten som handlingen foregår innenfor. Det betyr at kunstnerens grunnlag for å trekke slutninger om det som skjer, kan være begrenset til situasjonen der og da. Man kunne derfor også si at kunstneres dom over lærere kan være basert på enkeltstående hendelser løst fra kontekst, og at kunstneres utsagn kan skyldes manglende kunnskap om og respekt for læreryrkets kompleksitet og skolens profesjonelle virksomhet.

Den innledende beskrivelsen av læreren som sitter urørlig på opera-audition, som ikke følger med og går ut og inn av rommet, viser at det er lett å trekke slutninger om andres intensjoner og motiver. Hvis observasjonene av operaprojektet hadde begrenset seg til auditionsituasjonen, ville mitt inntrykk av læreren vært at han var uinteressert og lite samarbeidsvillig. Imidlertid observerte jeg prosjektet ved flere anledninger over en toukersperiode. I løpet av den tiden fikk jeg se en faglig sterk musikk lærer som tilsynelatende ikke blandet seg inn i den musikalske virksomheten, men som likevel på en nærmest umerkelig måte sørget for at musikerens manglende erfaring med barn og skole ikke ble et tydelig problem. Musikk læreren sa selv følgende i en uformell samtale et lite stykke uti operaprojektet: «Jeg har tilbudt meg å hjelpe til på musikkrommet, men han har sagt at han trenger det ikke. Men jeg hjelper jo til likevel, jeg må jo det.» Dette viser at en handling eller en hendelse kan tolkes på svært ulike måter alt etter hvem som tolker, og på hvilket informasjonsgrunnlag. Verden ser naturlig nok annerledes ut for kunstnere enn for lærere.

Hensikten med dette kapitlet er å finne ut noe om hvordan skolesekkordningen kan se ut fra et lærersynspunkt, og det er derfor viktig å gå nærmere inn i noen forhold som kommer fram i intervjuene. Våre kvalitative og kvantitative intervjuer gir et bestemt inntrykk av at lærere er positive – nærmest overstrømmende positive – til Skolesekken. Det må likevel sies at selv om lærere uttrykker seg positivt, omsettes ikke dette nødvendigvis i handlinger som oppfattes positivt av andre. Det er heller ikke gitt at lærernes utsagn er konsekvente og konsistente. Det betyr at en kritisk gransking av lærernes

utsagn for å avdekke eventuelle brudd og inkonsistenser er nødvendig. Om man ser nærmere på lærerintervjuene, er det flere ting som kan trekkes fram.

Intervjuene viser et språk mellom det prinsipielle og det reelle, altså mellom holdning og handling, når det gjelder for- og etterarbeid til skolesekkproduksjoner. På den ene siden hevder lærerne at for- og etterarbeid er viktig for elevene: Det kan lette forståelsen for ukjente kunstuttrykk, hjelpe elever til å lære korrekt publikumsatferd, og bidra til en mer helhetlig læring og utvikling når kunstopplevelser følges opp av samtale og refleksjon. Dette understrekes også som viktige forhold i styringsdokumentet for ordningen – *Kulturell skolesekk for framtida* (St.meld. nr. 8 (2007–2008)). På den andre siden framgår det av intervjuene at noen av lærerne muligens ikke jobber så grundig med forberedelse og etterarbeid som deres utsagn av mer prinsipiell karakter kan tyde på. For eksempel sa en barneskolelærer følgende:

«Så jeg hadde jo forberedt både fjerde, femte og sjette klasse da, som jeg har, i musikktime nå i forrige uke, og litt denne uken her, forberedt dem litt på hva som kom, vist dem dette bildet, gått gjennom de sangene som de sang.»

Flere andre lærere tar lignende forbehold når de konkret snakker om sitt eget for- og etterarbeid med elever; de forbereder seg «litt», «bruger ikke så mye tid på det», «kan sikkert bli flinkere» og «vet ikke om jeg er den rette personen der», osv. Denne type utsagn gir i seg selv ikke grunnlag for å trekke slutninger om verken kvantitet eller kvalitet på lærernes faktiske forberedelser og etterarbeid: Kanskje forbereder enkelte lærere ikke elevene sine godt nok, eller ikke i det hele tatt, men det kan også tenkes at lærernes uttalelser er uttrykk for en generell usikkerhet om hvorvidt jobben de har gjort, er god nok. Uansett er det interessant å registrere at lærernes forbeholdenhet om egen innsats ikke står i forhold til hvor sterkt de understreker viktigheten av for- og etterarbeid.

Det er også tydelige forskjeller i måten ulike emner omtales på. Lærerne svarer som forventet dyptgående og detaljert når de blir spurt om elevene, elevenes forhold til kunst og kultur, og til elevenes opplevelser av produksjoner som har vært på skolen. Når spørsmålene dreies mer direkte og konkret mot skolesekkordningen, for eksempel spørsmål om hvordan ordningen fungerer, hvordan valg av produksjoner foregår, om de har forslag til eventuelle forbedringstiltak osv., har svarene en tendens til å bli korte og vage. På samme måte som ved uttalelsene om for- og etterarbeid kan dette tolkes på flere måter. Det kan være et uttrykk for usikkerhet. Det kan også indikere en mangel på kunnskap om Skolesekken og om hvordan ordningen fungerer, noe flere av lærerne antyder. Lærerne melder om liten eller ingen grad av innflytelse over for eksempel utforming av program og valg av produksjoner,

noe som samsvarer med resultater fra annen forskning (Borgen og Brandt 2006; Vibe, Evensen og Hovdhaugen 2009). I sum kan man derfor tenke seg at manglende innsikt i og innflytelse over ordningen påvirker lærernes grad av eierskap til ordningen, og at dette igjen kan reflekteres i handling i skolesekk-situasjoner. Elevers manglende kjennskap til Den kulturelle skolesekken som begrep (se kapittel 3) kan muligens også settes i sammenheng med dette.

Begeistring og magiske møter

Vi ser at det er inkonsistenser og sprik mellom tanke og handling i lærernes uttalelser om Skolesekken og sin egen rolle. Det gjør det rimelig å spørre hvilket handlingsrom læreren kan ha i en skolesekk-kontekst. For å kunne gå nærmere inn på dette vil jeg først trekke fram og diskutere enkelte forhold ved ordningen som kan ha betydning.

Som Rykkja og Homme viser i kapittel 4, er ordskiftene om ordningen karakterisert av en begeistringsretorikk med framtreddende bruk av superlativer. I forlengelsen av slik begeistring følger det nærmest naturlig at innsigelser, spenninger og konflikter underkommuniseres eller fornektes. Borgen & Brandts kritiske evaluering (2006) konkluderte blant annet med at skolesekkproduksjonene i for stor grad er basert på enveis kommunikasjon fra scene til sal, og etterlyste mer interaksjon mellom kunstnere og elever, og større grad av involvering og medbestemmelse fra lærerne. Evalueringen ble møtt med mye motstand fra kultursektoren. Oppdragsgiver, Kulturdepartementet, imøtegår evalueringens konklusjoner og slår fast at Borgen og Brandt er for opp-tatt av spenninger og konflikter til å gi et godt bilde av hvordan skolesekken fungerer. I stedet framheves kultursektorens høringsuttalelser fordi disse «gjev departementet eit meir positivt inntrykk av korleis Den kulturelle skolesekken fungerer» (St.meld. nr. 8 (2007–2008):20). I løpet av dette forskningsprosjektet har vi også møtt skolesekkaktører som ikke har villet anerkjenne eller diskutere eventuelle spenninger: «Nå må vi slutte å diskutere dette», sa for eksempel kulturbyråkraten på et offentlig møte, «vi er ferdige med det der nå.»

Det er videre vanlig å omtale skolesekkproduksjoner som varme, nære og lykkelige *møter* mellom kunstner og elev (Aslaksen 2005). Denne dyadiske relasjonen er avbildet på framsiden av styringsdokumentet (St.meld. nr. 8 (2007–2008)): På bildet ser vi bratsjisten Bergmund Waal Skaslien bli omfavnet av en skolegutt på rundt sju år. Rundt dem ser vi et smilende publikum på om lag samme alder som gutten. Ytterst til høyre sitter det en voksen kvinne blant barna. Bildet gir ingen klare indikasjoner på om hun er lærer eller assistent, men det spiller liten rolle: Fokuset i bildet og i den avbildede situasjonen er tydelig den varme omfavnelsen mellom kunstner og elev. En

slik tosomhet mellom kunstner og elev levner i sin tur lite rom for lærerne. Ingvild Digranes (2009) påpeker at omtaler av Skolesekken i media har en tendens til å beskrive kunstnerisk virksomhet som noe fritt og grensesprengende, mens skolen og dens aktører framstilles i termer av tvang og hindring. Som vårt datamateriale viser, er dette altså ikke begrenset til media, ettersom tendensen til å omtale kunst positivt og skolevirksomhet negativt er tydelig også innad blant ordningens aktører.

Dette gir et paradoksalt inntrykk: På den ene siden framstilles Skolesekken som en positiv og friksjonsfri ordening som dreier seg om å skape varme møter mellom barn og kunstnere, på den andre siden kritiseres lærerne og skolen i til dels skarpe ordelag. En fornektelse av spenninger og motsetninger mellom kultursektoren og utdanningssektoren framstår som noe påtatt, for selvsagt oppstår det gnisninger når to sektorer som tradisjonelt sett ikke har hatt særlig med hverandre å gjøre, settes til å samarbeide om et felles politisk prosjekt. *At* det finnes spenninger i systemet, er innlysende, men ikke oppsiktsvekkende. *Hvordan* spenningene kommer til syne, og *hvordan* de virker inn på ordningen og på aktørene, er derimot interessant å diskutere. Det ser ut til å være en manglende kultur for kritikk eller kritisk diskusjon i skolesekkordningen, og lærernes uttalelser kan selvsagt også tolkes i lys av dette. Lærernes uttalte positive holdning til Skolesekken kan dermed være et utslag av politisk korrekthet, uten at vi kan vite dette sikkert.

De entusiastiske beskrivelsene av kunstmøter mellom barn og kunstnere som meningsfulle og magiske øyeblikk er diskutabile på flere måter (se også kapittel 3). Koblingen mellom kunst og positive emosjoner utelukker kunstens potensial til å framkalle eller anerkjenne andre emosjoner. Som tidligere nevnt trenger ikke barn å oppfatte kunstmøter som meningsfulle, de kan tvert om oppleves som «mismeetings» eller «mismøter» (Bauman 1991; Buber 1967), det vil si som trivielle, intetsigende og uviktige. Feiringen og opphøyningen av Skolesekkens kunstmøter som spesielle og magiske kan videre bidra til en oppfatning av kunstopplevelser som atskilt fra hverdagen. Dette peker i retning av en tilsynelatende motsetning mellom opplevelser og læring, som igjen videreføres i en antakelse om at det er kunstnerne som tar seg av opplevelsene, og læreren som tar seg av læringen. Det første er som kjent spennende og grensesprengende, det andre kan framstå som kjedelig og tvangspreget (Digranes 2009). Slik reduseres Skolesekken til en motsetning mellom kunst og skole, mellom estetikk og pedagogikk, mellom det ekstraordinære og det hverdagslige, og mellom fest og rutine.⁶⁶ Dermed låses også kunstnere og

66 Det er på denne bakgrunnen vi muligens kan forstå en kritikk fra kunstnerhold om at Den kulturelle skolesekken fører til en pedagogisering av kunstuttrykket, det man har kalt den «skolske» kunsten (Borgen og Brandt 2006).

lærere i mønstre basert på trivialiserte oppfatninger av både kunst og læring, der kunst tilsynelatende ikke bidrar til læring, og der læring er uten et opplevelsesaspekt: Kunstnerens oppgave blir å sørge for «gode» opplevelser, mens lærerens oppgave blir å tilrettelegge for at opplevelsene kan skje, og ellers sørge for læring i andre sammenhenger. Den store entusiasmen i kombinasjon med motviljen mot debatt begrenser muligheten for en kritisk gjennomgang og utvikling av grunnlagstenkingen for ordningen. Når man legger til oppfatningen av skolesekken som en sak først og fremst mellom kunstner og elev, påvirker dette læreres handlingsrom, noe jeg skal gå inn på i det følgende.

Læreren som hjelper og vokter

Ungdomsskoleelevene satt stille på gulvet i gymsalen under nu-jazzkonserten. De forstyrret ikke og klappet høflig der de skulle, både mellom låtene, og i låtene der musikerne oppfordret dem til det. Mens elevene satt tilsynelatende rolig og tilsynelatende lyttet til konserten, foregikk det mye innimellom rekkene, og konserten fungerte slik som kulisse for ungdommenes sosiale spill. Elevene hadde satt seg i grupper med andre ungdommer som lignet dem selv; velsminkede og velfriserte jenter, kortklipte gutter i treningstøy, og en gruppe svartkledde emoer av begge kjønn. Ungdommene kikket rundt seg sjekket ut det annet kjønn, fikset seg på håret, tisket og hvisket, rørte ved hverandre – alt på en veldig diskret måte. Lærerne hadde plassert seg i bakgrunnen, bakerst i rommet ved langveggen, et godt stykke borte fra elevene. En lærer satt på den fremste langveggen bakerst i et hjørne. Hun kunne knapt se musikerne i det hele tatt, derimot hadde hun full oversikt over alle elevene og satt klar til å gripe inn om nødvendig. I ny og ne gikk ulike lærere inn blant elevene for å få enkelte til å sette seg opp og andre til å ta av seg luene.

Dette er en ganske typisk situasjon hvor kommunikasjonen først og fremst foregår mellom elever og kunstnere, og der lærerne hovedsakelig holder seg i bakgrunnen og utkanten. Dette kan videre ses som et praktisk og bokstavelig uttrykk for et dominerende kunstpedagogisk perspektiv som setter den estetiske opplevelsen i møtet mellom kunst og tilskuer i sentrum, og der «tilstedeværelsen av en formidler/lærer forekommer næsten at være forstyrrende elementer i forhold til det 'rene' møte mellom værk og betrakter» (Illeris 2011:27). Fokuset på de varme øyeblikkene mellom elever og kunst/kunstnere har dermed den naturlige konsekvens at det blir vanskelig å finne et naturlig rom for læreren innenfor Skolesekken.

Lærernes intervjuutsagn om hvordan de selv ideelt sett kan bidra i kunstmøter, og om hva de faktisk gjør i skolesekksituasjoner, tyder på at det er flere mulige roller, eller det vi også kan kalle subjektposisjoner (Jørgensen

og Phillips 1999; Edley 2001), som peker seg ut som mulige for dem: De kan fungere som kunstnerens *hjelpere*, elevenes *voktere*, eller som *meglere* mellom kunstnere og elever. Meglerposisjonen skal diskuteres grundigere i neste avsnitt, men først skal jeg kort kommentere hjelper- og vokterposisjonen.

I verkstedslignende situasjoner, hvor elevene jobber side om side med kunstneren, sier lærerne at de lar kunstneren lede aktiviteten og bidrar selv med et ekstra par hender: «Ofte så trenger de jo litt hjelp. Læreren er jo med og hjelper litt til. Det blir mer som sånn assistent, kan du si, for kunstnerne som kommer», sier en av lærerne. Før framføringer og utstillinger bidrar lærerne med å forberede elevene på det som skal skje, i henhold til de instruksjonene som gis fra dem som tilbyr produksjonen. Som en annen lærer sier: «Ja, der [i lokalet] er det lite vi kan gjøre. Det er på en måte på forhånd vi kan gjøre noe. På konsertene er vi vakthunder, vi.» Under forestillinger blir altså lærerne til voktere, som eksempelet over viser. De sørger for at elevene møter opp til avtalt tid og «oppfører seg», altså i henhold til etablerte konvensjoner for publikumsatferd:

«... det er noe som vi har innøvd veldig på vår skole. De får bare gå inn klassevis, og når de går inn i salen, så – selv om det er gymsalen – så er vi stille, så sitter vi pent! Ikke ligg! Så det er noe som vi har trent, og elevene tror jeg skjønner det veldig godt. Det er veldig sjelden at vi må hive noen ut.»

(Ungdomsskolelærer)

Lærernes uttalelser bekrefter Helene Illeris' (2011) utsagn om lærere som forstyrrende elementer. Tosomheten mellom kunstnere og elever bidrar til å gjøre lærerne nærmest overflødige som lærere. Det kan se ut som om lærerne håndterer overflødigheten ved å posisjonere seg på andre måter som er mulige for dem, i dette tilfellet som hjelpere og voktere. Det er likevel ikke gitt at de nye posisjonene gir klare og utvetydige retningslinjer for læreratferd. Blant kunstnerne, kulturformidlerne og produsentene vi har intervjuet, ser det ut til å være en nokså vanlig forventning at lærerne er med og nyter kunsten på lik linje med elevene, at «de deltar, at de er publikum de også», som en skuespiller sa det. Lærere er likevel ikke et vanlig publikum; de er på jobb, og de har det formelle ansvaret for elevene. En av lærerne sier det slik:

«... jeg opplever ikke at vi har fritime, for det å organisere elevene der de sitter og ha kontroll på de uten at det syns, akkurat den biten er ofte vel så lett når du står i klasserommet og har undervisningen selv. Jeg tror at i hvert fall lærerne på denne skolen tar jobben vår seriøst.»

Denne lærerens utsagn viser at hun er oppmerksom på at det som anses som konvensjonell oppførsel i skolesammenheng, kan være i konflikt med forventet publikumsatferd. Når elever ikke oppfører seg korrekt, enten i henhold til det ene eller det andre settet med regler, må lærere i løpet av et øyeblikk avgjøre om de skal reagere, og på hvilken måte. Læreren som ble sitert over, klarer å balansere to ulike sett med regler og konvensjoner ved å ivareta vokterollen på en måte som ikke strider mot forventningene til publikumsrollen som hun har oppfattet at kunstnerne har til henne. Andre lærere klarer kanskje ikke å ivareta denne hårfine balansen, og kan ende opp med å opprettholde ro og orden på mer støyende og forstyrrende måter, eller ikke i det hele tatt. Våre intervjuer med andre aktører viser at de oppfatter både læreres mangel på kontroll og deres synlige/hørlige kontrollatferd som svært negativt:

«På videregående skole kommer elevene også ofte alene, de lærerne kommer ikke. De bare sender elevene sine. Det er jo tragisk [...]. Eller lærere som går inn og ut hele tiden, de har liksom ikke tid til å være til stede. Så det er ofte lærerne er minst like ille.»

(Kunstner)

«... lærere som står bak ribbeveggen med hendene over kors og ser utover elevene og suger tak i førstemann som vrir seg på stolen og prøver å dempe ham, de har misforstått hele greien altså.»

(Produsent)

Heidi-Beate Aasen (2011) viser at skolesekkproduksjoner fungerer i forlengelsen av skolen på den måten at kunst- og kulturformidlerne inntar en forholdsvis tradisjonell lærerrolle overfor elevene. Lærernes utbredte vokteratferd tyder på at kunstnere bare er villige til å overta visse deler av rollen, altså selve formidlingen av det kunstneriske. Det som gjelder ro, orden og disiplinering, forventes lærerne tilsynelatende å ta seg av på en diskret og umerkelig måte. Altså kan det se ut til at lærere møtes med en slags Margrethe Munthe-aktige forventninger: De skal være der, men man skal helst ikke legge merke til dem.

Læreren som megler

Læreres intervjuutsagn, i kombinasjon med observasjoner av ulike skolesekkproduksjoner, viser også en mulig forståelse av læreren i skolesekksammen-

heng som noe annet og mer enn hjelper og vokter: Læreren kan også være en megler⁶⁷ mellom kunst/kunstner og elev.

Som tidligere beskrevet understreker de intervjuede lærerne sterkt kunstens potensielle bidrag til faglig, personlig og sosial vekst og utvikling for elevene. Det å vokse og utvikle seg som menneske anses tradisjonelt å være et av hovedmålene for danning – vekst forstått som en individuell prosess som foregår innenfor rammen av et fellesskap (Gustavsson 2009; Markusen 2011). Man kan dermed si at lærerne viser en klar danningstenkning. Ved å vektlegge dannelsingspotensialet i kunstmøtene understreker lærerne at kunst stimulerer nysgjerrighet, kreativitet, refleksjon, og bidrar slik til erfaringer og innsikter som medvirker til at noen av livets store spørsmål kan stilles og reflekteres over, så som: Hva vil det si å være menneske, medmenneske, borger, samfunnsborger, kanskje til og med verdensborger? Realiseringen av kunstens dannelsingspotensial er ifølge lærerne avhengig av to ting: For det første krever det arbeid over en lengre periode, kanskje mange år. For det andre krever det evne til å kommunisere med elevene for å sikre at selv komplekse og utfordrende kunstneriske uttrykk presenteres på en måte som gjør dem tilgjengelige og relevante for elevene, enten der og da mens kunsten presenteres for dem, eller på forhånd gjennom forberedelser før selve produksjonen. Dette uttrykkes på følgende måte av en ungdomsskolelærer:

«... hvis jeg går på en opera, så trenger jeg å øve meg før jeg går dit. Jeg får en helt annen opplevelse av den musikken hvis jeg har hørt musikken hjemme flere ganger, sånn at det er kjent. Mange av oss, vi trenger på en måte litt kunnskap om noe, så får vi en større opplevelse av det og større forståelse for å tilegne oss opplevelsen av det. Det dreier seg om å reise også, for den saks skyld. Hvis du vet litt om det stedet du kommer til, så får du med deg mer enn bare at der var et fint fjell og en fin fjord.»

På denne måten skaper lærere et rom for seg selv innenfor Den kulturelle skolesekken, som den som har kompetanse på barn og som er til stede i deres liv over mange år, og som derfor kan hjelpe elevene til å nærme seg kunstneriske uttrykk. Slik posisjonerer lærerne seg selv et sted mellom kunstneren og elevene, som «et sånn bindeledd på en måte, mellom kunstneren og eleven», som en av lærerne sa.

67 Utgangspunktet er det engelske begrepet *mediator*, som kan bety megler, tilrettelegger eller mellommann. Jeg har i denne sammenhengen valgt å verken bruke mellommann eller tilrettelegger; det første begrepet er ikke kjønnsnøytralt og det andre begrepet har konnotasjoner til aktuelle debatter om skolesekk-kunst.

Når jeg her velger å betrakte læreren som en megler eller oversetter mellom kunstner og elever, krever det en forklaring. «The issue of ‘mediation’ or ‘translation’ logically suggests some degree of misunderstanding; if people fully understand each other, there is no need for translation», skriver antropologen Gísli Pálsson (1993:29), eller oversatt til norsk: Det å forstå noe som «megling» eller «oversettelse» medfører logisk en antakelse om en misforståelse, for om folk forstod hverandre, var det jo ikke nødvendig å megle eller å oversette. Det kan derfor være naturlig å spørre hvilke problemer eller misforståelser som gjør rimelig å tenke på læreren som et bindeledd i skolesekk-sammenheng. For å belyse dette spørsmålet vil jeg gi et eksempel fra det førnevnte operaprojektet i en 7.-klasse, der elevene i samarbeid med tre kunstnere og to lærere skrev, komponerte og framførte sin egen opera:

En av elevgruppene komponerte og øvde inn musikken til operaen sammen med en musiker fra prosjektgruppen. Musikeren hadde en fin tone med elevene, og viste tydelig høye forventninger til gruppen. Etter et par dager med øving var det imponerende å se hvor mye gruppen hadde klart å heve nivået siden sist. Det var tydelig at han behandlet elevene som hvilke som helst andre musikere, både i forhold til de musikalske forventningene og måten han snakket til elevene om musikken på. Han kunne for eksempel si: «Pass på aksentueringene i mellompartiet!», noe elevene slett ikke forstod. Læreren måtte i flere tilfeller tre til og oversette musikerens beskjeder til noe som elevene kunne oppfatte og forstå, ved å gi en alternativ verbal forklaring, eller ved å vise musikalsk hva musikeren kan ha ment, for eksempel ved å synge det for elevene.

Møtene mellom kunstnere og elever kan altså by på grunnleggende utfordringer: Den ene er voksen, den andre er barn. De kommer ikke sammen tilfeldig, men i et møte som noen har arrangert for dem; en av dem er på jobb, mens den andre har obligatorisk oppmøte. De samler seg omkring et kunstnerisk uttrykk som den ene anses å være ekspert på, mens den andre forventes direkte å lære noe av eksperten og/eller å ha en estetisk opplevelse som sporer an til vekst, utvikling og erkjennelse. I forbindelse med de tilskrevne rollene som voksen ekspert og yngre novise hører det også til en forskjell mellom et spesialisert og til dels abstrakt språk, og et mer konkret og hverdagslig språk (Borgen 2001; Kvile 2011), noe som blir svært tydelig i eksempelet over hvor musikeren brukte abstrakt og fagspesifikk sjargong. Læreren omsatte musikerens kunstneriske uttrykk til en mer hverdagslig og konkret form for elevene, og tettet på den måten igjen det gapet mellom elevene og det musikalske uttrykket som ble skapt gjennom kunstnerens ekspertspråk. Som Ulf Hannerz sier, kan den som er rimelig sikker på at han/hun forstår en annen, også føle seg forpliktet til å gripe inn for å hjelpe denne personen til å

forstå andre igjen, når man også er kjent med deres perspektiver og uttryksmåter: «[I]f I feel reasonably sure that I satisfactorily understand someone else, I may be equally convinced that I will have to intervene to help that someone understand somebody else again, whose perspective and characteristic forms of expression I am somewhat familiar with» (Hannerz 1993:51).

«Kunstmøter for barn er et møte mellom forskjeller», sa multikunstneren Ole Hamre i en paneldebatt om kunst- og kulturformidling for barn.⁶⁸ Det er ingen grunn til å fortolke forskjeller mellom kunstnere og elever i retning av noe grunnleggende problematisk. Tvert om; lærerne melder om at møtene mellom kunstnere og elever stort sett virker berikende for begge parter, noe som nettopp var Hamres poeng. Likevel er det flere verdener og virkeligheter som møtes når kunstner og elev kommer sammen i regi av Den kulturelle skolesekken. Læreren kan glatte ut vanskeligheter, sørge for kommunikasjon og forståelse, synliggjøre kunstens relevans for skoleliv og dagligliv, og bidra til gode arbeidsvilkår for kunstnerne. Det kan læreren gjøre fordi han/hun har del i de ulike verdenene, og kan formidle, megle eller oversette mellom dem hvis det er nødvendig.

Lærerenes nødvendige balansegang

Meglerposisjonen har mange valører. Jeg har her valgt å tolke og framstille den på en positiv måte, og på en måte som ligger forholdsvis nært opp til lærernes selvforståelse. Meglerposisjonen vil i et slikt perspektiv handle om at lærerne bidrar til Skolesekken ved å tilrettelegge for elevers kunstmøter ved at de skaper forbindelser og sammenhenger mellom elever og kunstnere. Det er også mulig å gi meglerposisjonen en annen og mer kritisk fortolkning, der lærernes posisjonering som meglere blir en måte å innordne og tilpasse seg et system der de ikke helt hører hjemme eller finner sin plass. Meglerposisjonen tvinger seg fram som en nødvendighet, som en konsekvens av at Den kulturelle skolesekken er bygget opp rundt relasjonen mellom elev og kunstner og der læreren ikke naturlig hører til. Den er også en konsekvens av en situasjon der kunst- og kultursektoren har definisjonsmakt over ordningen, mens skolesektoren har blitt tildelt en tilretteleggingsfunksjon. Meglerposisjonen gjør det slik mulig for lærere å balansere motstridende krav og interesser, samtidig som den skaper et handlingsrom innenfor Skolesekken som ikke er i strid med lærerrollen og yrkesidentiteten.

Selv om meglerposisjonen kan sies å være skapt av måten Den kulturelle skolesekken er innrettet på, kan den paradoksalt nok oppfattes som kontro-

68 Paneldebatt på Bajazz-festivalen februar 2010.

versiell innenfor den samme ordningen. Det ser ut til å være en vanlig tanke i skolesekkssystemet at kunsten ikke må bli for pedagogisk eller «skolsk» (Borgen og Brandt 2006; Cordt-Hansen 2008; Mæland 2009). Selve tanken på at det skulle være nødvendig med noen form for oversettelse eller megling i et kunstmøte for barn, vil dermed kunne oppfattes som problematisk fordi den kan rokke ved forestillinger om kunstens uavhengighet og frihet (Røyseng 2007; Bjørnsen 2009; Kvile 2011; Tveit 2011). Det å tilrettelegge, pakke inn eller megle, som jeg her har kalt det, kan ses som unødvendig eller til og med negativt ettersom det kan innebære en pedagogisering som forringer kvaliteten på kunsten. Beth Juncker uttrykker dette synspunktet slik:

«[K]unst er ikke for børn – nej, kunst for børn er for børn. Så derfor ved vi, at der er forskel på litteratur og på litteratur for børn, på teater og på teater for børn, på film og på film for børn. Det første er, det andet ligner uden at være. Og vi ved, at kunst og kvalitet for børn, er alt det, der er pædagogisk tilrettelagt. Så det passer til alder, behov, modenhed og interesse» (Juncker 2005:21).

Andre vil hevde at skolekunst er en egen og hybrid sjanger (Bresler 2003), og ettersom barn sjelden oppsøker kunstarenaer uten å være i følge med voksne som har ansvar for dem, vil det alltid være nødvendig å sette kunsten inn i en kontekst, og dermed tilrettelegge på bestemte måter (Aslaksen 2005). Meglerposisjonen kan dermed settes i sammenheng med en større debatt som ikke bare omhandler kunstformidling for barn, men også om kunstens beskaffenhet. Dette kan gjøre meglerposisjonen problematisk ettersom den kan tenkes å forsterke en kamp om begreper og definisjoner, og dermed også om hva Skolesekken er og skal være.

Lærerens potensielle bidrag til Skolesekken

Gjennom meglerrollen tilskrives læreren først og fremst en service- og tilretteleggingsfunksjon i Den kulturelle skolesekken. Avslutningsvis er det derfor interessant å reflektere over lærerens kompetanse, og på hvilken måte denne kan være et bidrag til skolesekkpraksis. En viktig inspirasjon til denne diskusjonen ligger i lærernes utsagn om sin egen kompetanse, som nevnt ovenfor: en barnefaglig kunnskap som gjør dem i stand til å kommunisere med elever og tilpasse og organisere det som skal skje, på en slik måte at det er forståelig og relevant for elevene. Hva kan en slik kunnskap innebære?

Generelt sett kan lærere karakteriseres som profesjonsutøvere⁶⁹ som ivaretar arbeidsoppgaver på vegne av fellesskapet. Profesjoner har en kunnskapsbase, noe som i lærernes tilfelle skulle bety at kunnskapen som er relevant for å løse samfunnets utdanningsoppgaver, ikke er allment tilgjengelig; den tilegnes gjennom lærerutdanning og forvaltes av profesjonen på lekfolks vegne (Molander og Terum 2008:14). En viktig del av læreres yrkesutøvelse er derfor knyttet til en fortolkning og formidling mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkeshverdag, slik at teori og praksis inngår i et gjensidig utviklende samspill. Det betyr for eksempel at lærere gjennom utdanningen tilegner seg en generell teoretisk kunnskap som blant annet omfatter barns læring, levemåter, væremåter og oppvekstsvilkår. Denne kunnskapen utvikles og nyanseres gjennom praksiserfaringer og deres omgang med egne elever.

I et av intervjuene sier en barneskolelærer at lærere skal være «gode på å treffe nivået til elevene», og videre at «når jeg sitter med en 5.-klasse, så vet jeg rimelig mye av hva jeg kan forvente av de, hva de kan forstå, hvordan jeg må ordlegge meg sånn at de skal forstå». I det utsagnet ligger det ikke bare kunnskap om og forventninger til en viss aldergruppe. Det rommer også en erfaringsbasert kunnskap om at «5.-klassinger» er en generell karakteristikk som omfatter en rekke individer med ulike personligheter, bakgrunner, preferanser, kompetanser og forutsetninger. Lærere kjenner ikke bare elever generelt, de kjenner *sine* elever. Det er blant annet denne kunnskapen som ligger til grunn for læreres skjønnsmessige vurderinger som fører til såkalt relevant forskjellsbehandling, noe som i skolen betyr differensiert og tilpasset opplæring (Gule 2008:241). Å vite «hva jeg kan forvente av de», innebærer dermed også å vite hva som kan forventes av hver enkelt elev, hvem som trenger ekstra utfordringer, hvem som trenger opplevelsen av å mestre, og så videre. Ved ansettelsen av «operasjef» til det før nevnte operaprojektet ble denne spesifikt valgt på lærerens anbefaling om å gi henne en utfordring som ville styrke hennes posisjon i klassen. Læreres kompetanse innebærer dermed blant annet å «se» elevene – ikke bare elevgruppen, men også hver enkelt elev. Opplevelsen av å bli sett og hørt i Skolesekkens kunstmøter, som elevene etterlyser i kapittel 3, er slik noe særlig en lærer kan bidra til.

Et grunnleggende mål for Den kulturelle skolesekken er å gjøre kunst og kultur til en integrert del av skolens daglige liv, som igjen er en stor del av barns hverdag. Skolesekkproduksjoner varer fra 30 minutter til en uke eller to, og kan i mange tilfeller oppleves som noe «ekstra», som noe «annet», og

69 Generelle kjennetegn ved profesjoner er høyt utdanningsnivå, høy grad av autonomi eller selvstendighet i yrkesutøvelsen, menneskebehandling (for eksempel elever), samfunnsoppdrag og en viss form for indre organisering (Mastekaasa 2008:311). En profesjon er ofte forankret i lovverket, i dette tilfellet snakker vi om *opplæringslova* (1998).

som ikke nødvendigvis henger sammen med elevenes vanlige liv eller skolehverdag (Borgen og Brandt 2006). Ifølge den pedagogiske og estetiske tenkeren John Dewey (1934) er det essensielt å opprette sammenheng mellom kunsten og dagliglivet, slik at kunst kan oppleves som relevant og som en berikelse for livet. Å bidra til sammenheng og kontinuitet mellom på den ene siden de kunstneriske uttrykkene og elevenes liv og på den andre siden de kunstneriske uttrykkene og de ulike elementene i skolehverdagen og skolelivet må hovedsakelig ligge til læreren, ettersom det er læreren som kjenner sine elever over tid.

Sammenhenger kan både skapes på tvers og på langs av fag, hvor kunstneriske uttrykk kan settes i sammenheng med tidligere kunstfaglig undervisning og læring, eller med andre fagområder. Læreres yrkeskunnskap handler ikke bare om det barnefaglige. Lærerkunnskap skal spesifikt bidra til å forbinde elever og fagområder på en slik måte at den imøtekommer samfunnets mandat til skolen og lærerne om å «møte elevane [...] med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (opplæringslova 1998, § 1.1). I tillegg til elevkunnskapen har lærere dermed også fordypning i ulike skolefag, som igjen forholder seg til et vitenskapelig eller kunstnerisk basisfag. Undervisningen i kunstfagene musikk og kunst og håndverk vil være både kunstnerisk og vitenskapelig fundert. De faglige strukturene vil kunne være særegne for det enkelte fag eller deles med andre fag.

En faglig sterk lærer har innsikt i fagets strukturer, og er i stand til å synliggjøre disse for elevene. Elevintervjuene vi viser til i kapittel 3, viser at de elevene som har kunstfaglig opplæring enten hjemmefra, på skolen eller i kulturskolen, ser ut til å ha et rikere språk, økt oppmerksomhet og refleksjonsgrunnlag i sitt møte med kunstneriske uttrykk. Et åpenbart bidrag fra lærerne i skolesekksammenheng er dermed å gi elevene en grundig og systematisk kunstfaglig opplæring slik at elevene er i stand til å forholde seg til kunst- og kulturuttrykk på en åpen, selvstendig, refleksiv og kritisk måte. Dette vil også være et viktig grunnlag for elevers deltakelse i Den kulturelle skolesekken (se kapittel 3). Imidlertid er kunstfagene under press i norsk utdanning, og andelen lærere med faglig fordypning i kunstfagene ser ut til å være synkende (se kapittel 8). Det gjenstår å se hvilken innvirkning dette får både på skolen og Skolesekken i det lange løp.

Voff! Art – Sertifisert kunst for barn?

Jan-Kåre Breivik

Vi er nord i landet. Kystkommunen har fått besøk av teaterkompaniet Sagliocco fra Porsgrunn. Teaterforestillingen Voff! Art skal vises to ganger for kommunens grunnskoleelever (5.–7. trinn) i kulturhuset. Turnékompaniet består av tre personer, to mannlige teknikere og en kvinnelig skuespiller. Elever og lærere ser ut til å være fylt av forventninger og sultne på noe ekstraordinært. For kunstnerne er det en vanlig dag på jobben. Eller er det det? De er midt i en turné som fylket har programmert – de er slitne, men samtidig glad for å få jobbe med det de kan og brenner for. De er profesjonelle, og de er blant de utvalgte.

Siden premieren i januar 2008 har *Voff! Art* turnert i Den kulturelle skolesekken og spilt på festivaler i Norge og i utlandet. Forestillingen var også finalist til *Gullsekken*⁷⁰ i 2009, og vant prisen for beste forestilling under *Momix Festival International* i Frankrike samme år. Forstillingen har hatt visninger i flere land siden da, og turnerer i stadig nye fylker i Norge. Denne DKS-produksjonen viser med andre ord flere tegn på suksess. Men hvorfor – og hvordan? Høy kunstnerisk kvalitet er selvsagt en forklaringsdimensjon, men det finnes som kjent ingen enkel metode for å fastslå kvalitet. Kvalitetsvurdererne vektlegger ulike ting, basert på den kunsttradisjonen de står plantet i, den kunstforståelsen de representerer, eller i den portvaktfunksjonen de okkuperer (se Tveit 2011 og Tveit og Christophersen 2013). Spenningen mellom en klassisk kunstforståelse hvor autonomi vektlegges, og en mer pragmatisk estetikk hvor det relasjonell vektlegges (Bourriaud 2007), dukker derfor raskt opp, og de ulike kunstaktørene har varierende syn på om tilpassing til Skolesekken medfører et problem for deres kunstneriske frihet, eller om tilpassing tvert imot medfører en spennende kunstnerisk utfordring. Her vil jeg nærme

70 Gullsekken er DKS' pris for beste produksjon. Se: www.kampanjeside.com/gullsekken

meg denne kvalitetsrelaterte diskusjonen gjennom å se på hvordan et konkret verk blir presentert og møtt i Skolesekken, og gjennom verkets tilblivelse i et særegent produksjonsmiljø rundt Grenland Friteater i Porsgrunn. Verket har med andre ord en forhistorie og noen viktige produksjonsbetingelser – som delvis skal ruller opp og diskuteres.

Gjennom det som kan kalles et utvidet casestudium, settes forestillingen *Vøff! Art* her i sentrum. I tillegg til observasjoner av forestillingen og intervjuer med elever og lærere har vi intervjuet verkets sentrale personell. Her utforskes Den kulturelle skolesekken via kunstens og kunstnernes ståsted. I tillegg inngår analyse av produksjonsmiljøets måter å presentere seg selv på, inkludert deres teaterfilosofi og -praksis. Formålet er å gi en bred, kontekstualisert beskrivelse av en godt likt DKS-produksjon. En annen produksjon av andre kunstnere kunne blitt valgt, men *Vøff! Art* er godt egnet til å illustrere viktige prosesser, nettverk og krefter som er med på å skape kunst som kommer til uttrykk – og som møter sitt barnepublikum rundt om i landet i skolesekkregi.

Produksjonen av kunst kan med fordel forstås som en kollektiv prosess som involverer en rekke aktører og aktiviteter utover det vi vanligvis forbinder med kunsten. Gjennom samhandling og koordinering av aktører og aktiviteter oppstår det ulike «kunstverdener» (Becker 2006, 2008). Her etableres sosiale nettverk med stor betydning for dem som inngår, og de er viktige for å forstå frambringelsen av spesifikke verk – som *Vøff! Art*. Det kunstneriske produksjonsfellesskapet i Porsgrunn er, som vi skal se, en vesentlig del av Saggioccos kunstverden, og et viktig bakteppe for å forstå deres produksjoner. Becker viser til rulletekstene i filmproduksjoner, hvor bortimot alle medvirkende inkluderes, for å illustrere en kunstverdens minimumsomfang og som et sted å starte utforskningen. Dette er verk som «gives explicit recognition to such finely set of activities», og anerkjennelse av «all these things that must be done for an art work to occur» (Becker 2008:7). For *Vøff! Art*-produksjonen eksisterer det ingen rulletekst, men følgende nøkkeloppgaver er oppgitt i forestillingens brosjyre og annonsering:

Produksjon: Sagliocco Ensemble
Skuespiller: **Guandaline Sagliocco / Anne Storberget** (alternerer)
Regi: **Anne-Sophie Erichsen** (fra Grenland Friteater)
Teknisk: **Trym Sigurdsen** og **Eirik Lie**
Scenografi: Silje Steinsvik
Kostymer: Katharina Barbosa Blad
Musikk/lyd: Nadine Estéve
Lysdesign: Jean-Vincent Kerebel
Produsent: **Håkan Islinger**
Video/foto: Jørn Steen og Dag Jensen

I tillegg nevnes følgende økonomiske bidragsytere:

Norsk kulturråd, Fond for utøvende kunstnere, Den kulturelle skolesekken, Telemark fylkeskommune og Porsgrunn kommune.⁷¹

Ovenstående er viktige personer/aktører i den aktuelle kunstverdenen som her undersøkes. I uthevet skrift er de vi har intervjuet og som vi anser som sentrale i produksjonen. Det dreier seg om regissør, produsent, skuespillere, og teknikere. Guandaline Sagliocco og Håkan Islinger er Saglioccos grunnleggere og faste stab, og innehar her funksjonene som henholdsvis skuespiller og produsent. Anne-Sophie Erichsen er regissør, fra Grenland Friteater, og Eirik Lie og Trym Sigurdsen er produksjonens teknikere, som også har oppdrag for Grenland Friteater. I tråd med gruppeteaterets egen filosofi og praksis vektlegges det sterkt at kunstverket er et resultat av en kollektiv prosess hvor alle deltar i det skapende arbeidet, noe som medfører at funksjonslisten ikke reflekterer ensidig spesialisering slik vi kjenner det fra institusjonsteatrene. Dette impliserer at teknikerne ofte inngår i det kunstneriske arbeidet på en sterkere måte enn man kanskje kunne forvente.

Forestillingen *Voff! Art*

Det konkrete kunstmøtet fant sted nord i landet senhøsten 2010, hvor to av oss forskere⁷² var til stede for å observere og for å gjøre intervjuer med de involverte i *Voff! Art*.

71 I tillegg figurerer en takkeliste som vi ikke har kapasitet til å gå videre inn på her.

72 Forskerne var Jan-Kåre Breivik og masterstudent i sosialantropologi ved UiB, Roald Kvamme.

Vi ankommer kommunesenteret dagen før, og gjør våre forberedelser. Sagliocco ankommer samme dag som forestillingen skal vises. De ankommer i varebil som teknikkerne har skiftet på å kjøre. Oppriggingen står de selv for, med noe hjelp fra vaktmester, kulturkontakt eller elevverter. Det er et amfi, og lærerne sørger for at elevene setter seg der de skal, annenhver gutt og jente. Etter noe bråk og uorden er det tilnærmet tyst og forestillingen starter.

Noen steder blir de godt mottatt og får hjelp, andre steder er mottaket svakt eller preget av likegyldighet, rapporterer både produsent Håkan og tekniker Trym. Der ordningen med elev-vert⁷³ prioriteres, fungerer det bedre, sier regissør Anne-Sophie: «Det handler om at elevene da får et forhold til det som skal komme.» I fylkets DKS-program for grunnskolen for skoleåret 2010–2011 leser vi følgende om scenekunstproduksjonen *Voff! Art* som vi nå skal få oppleve:

«Noen ganger ligner hunder mennesker. Noen ganger ligner mennesker hunder. Jeanette elsker to ting mer enn alt annet her i verden: kunst og hunder! Hunder og kunst! Nå skal hun endelig på sin første foredragsturne i regi av skoleverkets nye kunstformidlingsprosjekt, den kulturelle pappkassen. Jeanette har laget foredraget helt selv og hun gleder seg veldig. Veldig! Jeanette er pasjonert. Blant kunsthistoriens mange berømte bilder har hun valgt ut de aller viktigste – de bildene med minst én hund. Hennes gjennomgang av kunsten er herlig fri for logikk og andre forvirrende sammenhenger. I løpet av denne humoristiske reisen på kryss og tvers gjennom kunsthistorien gir Jeanette oss et innblikk i en rekke verk: Munchs hundehode, impresjonisme, pointillismen og mye mer. Man kan gå i hundene av mindre.»⁷⁴

Beskrivelsen er dekkende for det vi får, selv om den er noe tynn. Det er stort sett dette lærerne, som følger sine elever, på forhånd vet om hva de skal oppleve. Og elevene vet nesten ingenting. Vi snakket med flere 7.-klassinger etter forestillingen, og de sier at de fikk vite *at* de skulle på *noe* samme dag, men *ikke hva* de skulle få være med på. Samtlige var allikevel kjempeglade for å ha sluppet unna ordinær undervisning, selv om de generelt var kritiske til at det gikk ut over «de gøye fagan» som for eksempel gym. «Ho K [lærer] bytte ut gymtiman våres heile tia, men passe på så vi får alle mattetiman.»

73 Elevvertordningen handler om at elevene trekkes inn som arrangør, og at DKS tilbyr kursing. Se for eksempel: http://troms.ksys.no/produksjon_9840

74 Dette er langt på vei en blåkopi av Saglioccos egenpresentasjon på www.sagliocco-ensemble.no

Det stilles ingen krav om for- og etterarbeid knyttet til denne forestillingen, men det finnes gode forslag til hvordan det kan gjøres.⁷⁵ Spennende materiale er å ta tak i, med god forankring i læreplanverket. *Vøff! Art* gir blant annet en overraskende og humoristisk innføring i billedkunst og kunsthistorie. *Las Meninas* av Velázquez står sentralt, sammen med Picassos variasjoner over samme verk. «Foredraget» drar også fram interessante kunstnere/verk som *GRRR* av Lichtenstein, *Les déjeuners des Canotiers* av Renoir og *Hundehode ved rød stamme* av Munch. Alle med hund i fokus!⁷⁶

Vi, forskere, lærere og elever, lar oss engasjere og overraske. Forestillingen er spenstig, leken og vill. Latteren, gispene og applausen sitter løst. De fleste lar seg rive med. Med eller mot vår vilje suges vi, også vi forskere, inn i et særegent univers. Musikken, lydeffektene, bjeffene, og «lysbildeshowet» virker sammen, og den kunstgale Jeanett får oss til å henge med i hundegalskapen. Men som vanlig skjer det ting i salen, som trekker fokus noe bort. En elev går uavtalt ut midt i forestillingen, to lærere følger på, og døren ut slamres igjen. BAM! Mange snur seg. Forstyrrelsen er åpenbar. Skuespilleren og teknikerne lar seg tilsynelatende ikke affisere, og driver forestillingen videre – profesjonelt. Og snart er vi inne i det igjen. Begeistret. Underholdt? Belært?

Elevuttalelsene etter forestillingen taler sitt språk. En av jentene utbryter: «At det går an å vær så vill og gal!» «Æ syns ho gjor det ækte på en måte», sier en annen jente. Flere er enige. En av guttene sier «kjedelig!» og gjesper. Flere sier «artig!». «Alle lo underveis, og ho som satt tre hakk unna mæ holdt på å flir sæ i hjæl!» forteller en annen gutt. At de har latt seg more og overraske, er tydelig, men hva de har fått ut av forestillingen utover dette, er det vanskeligere å få tak i.⁷⁷ Fra et mer «voksent» ståsted kan forestillingen også forstås som en harselering over den «virkelighetsfjerne» foreleser eller sneversynte fagidiot, men også en mild harselas med Skolesekken hvor alt skal pakkes inn og gjøres lekkert, morsomt eller lærerikt. Forestillingen presenteres som et opplegg i «den kulturelle pappkassen». «Ja vi kaller det for pappkassen, hehe», sier regissør Anne-Sophie. Men først og fremst gir forestillingen en overraskende reise inn i billedkunstens univers, via Saglioccos særegne

75 Kulturkontakten ved kommunens sentralskole forklarer at «akkurat denne forestillingen har det ikke vært noe forberedelse på, og det har vært et uttrykt ønske fra kompaniet også». Men på ksys.no (DKS sitt nettbaserte turnéverktøy) er det lagt ut forberedelsesdokumenter som omhandler for- og etterarbeid, samt forestillingens forankring i både generelle og fagspesifikke lærerplaner.

76 Om de dermed forsterker billedkunstens internasjonale kanon, eller tuller med etablert billedkunstforståelse, er et åpent spørsmål.

77 I masteroppgavene til Aasen (2011), Markussen (2011), Kayser (2012) og Kvile (2011) utforskes barneperspektivet nærmere. Se også kapittel 3 i denne boka.

scenespråk. De andre lærerne som ikke gikk inn i vokterrollen,⁷⁸ gir uttrykk for godt utbytte av forestillingen, og at de fikk med seg en felleserfaring med elevene som potensielt kan styrke deres undervisning – «særlig i kunstfagene og kunsthistorie», slik læreren/kulturkontakten ved sentralskolen selv poengterte. For de sju elevene fra 7. klasse som vi intervjuet etter forestillingen, var alle billedkunstnerne og kunstverkene som ble presentert i forestillingen, ukjente. Én hadde riktignok hørt om Edvard Munch. Dette er interessant av flere grunner. For det første peker det på et uutnyttet potensial i bruken av Skolesekkens produksjoner både i forkant og etterkant av selve hendelsen, med tanke på støtte for undervisningen. Like viktig er det at noe kjennskap sannsynligvis ville ha økt utbyttet av selve møtet med produksjonen, ettersom en god forestilling gjerne karakteriseres av god balanse mellom gjenkjennelse og overraskelse. Her kan det se ut til at en viktig gjenkjennelsesdimensjon manglet.

Det var allikevel mange smilende fjes å se både under og etter forestillingene blant både store og små, og de tre i Sagliocco var også godt fornøyd. «Det er alltid spennende å høre hva ungene sier etterpå, hva de velger å spørre om. Det er mye rart de plukker opp. En gjenganger, som i dag, var for eksempel 'har du hund på ordentlig?'», uttaler Anne som er skuespilleren i denne oppsetningen av *Vøff! Art*. Tekniker Trym,⁷⁹ som vi får snakket grundig med rett etter siste forestilling, synes også at dagens oppsetninger har fungert godt, men påpeker at lærernes inngripen under den ene forestillingen ikke var «særlig smart». Han var heller ikke fornøyd med at de grep inn i «stablingen av publikum». «Dette er noe vi ønsker å ha kontroll over», sier han, og viser til deres lange erfaring med å organisere publikum riktig for å skape maksimum synsutbytte for alle – og minimere tidsbruk. Han sier også at dette er det gitt beskjed om på forhånd, men erfarer at slike beskjeder ikke alltid mottas eller forstås.

Ikke applausen – men reaksjon og relasjon

Møtet med publikum fra ulike steder er viktig, utdyper Trym, for å forstå mer og for å utvikle seg som del av et kunstnerisk fellesskap; «Det er stort sett reaksjonene under forestillingen som betyr noe. Ikke applausen. Applausen

78 Jf. de to lærerne som sprang ut etter en elev, og bidro til mer uro enn den de så ut til å forsøke å unngå. Vi presiserer at vi ikke vet noe om verken årsaken til hendelsen eller begrunnelsen for handlemåten.

79 At en tekniker får hovedstemmen i dette kapitlets intervjubruk, reflekterer gruppeteaterets relativt egalitære organisasjon – hvor alle involverte både vet mye og har mye å si. Trym har de siste årene jobbet både med Grenland Friteater og Sagliocco, og jobber nå på fulltid i teatermiljøet som frilans lys- og lydtekniker.

er ofte høflig fra voksne. Ungene har reaksjonen der og da, de samler ikke opp til slutt. Det du hører og ser i salen underveis er viktigere. Utrolig moro. I løpet av forestillingen er det av og til jeg har tid til å liste meg fram og se på publikum.» Han opplever at elevene er forskjellig fra sted til sted: «I Nord-Norge kom det masse småjenter fram og skulle ha autografen til alle.» Også detaljer fra forestillingen blir ulikt mottatt. Når Fiona, hunden i forestillingen, forsvinner – «reagerer bybarna med sjokk, men når vi gjør det på landet, og særlig på en øy, som her, reagerer de ikke i det hele tatt. Det er helt normalt at bikkja er borte en dag, den kommer jo tilbake, den svømmer jo ikke til fastlandet. Men i en større by – går det et 'gisp!' gjennom hele salen».

Trym reflekterer også rundt at barn med ulik bakgrunn, klasse, kjønn, eller etnisitet får forskjellig utbytte av kunsten de presenterer. «Men jeg tror at *Voff! Art* er så mangfoldig, vi er innom så mye, at det er ting å reflektere over for alle. Alle får inntrykk.» Her viser han til at de har spilt for autister, blinde, barn med atferdsproblemer og elever uten norskkunnskaper. «De får kanskje ikke med seg alt som skjer på scenen», men de får med seg «opplevelsen sammen med de andre, å være sammen med jevnaldrende.» Her antydes det at *Voff! Art* appellerer til flere sanser og erfaringer, og ikke forutsetter en bestemt erfaringshorisont for å gi utbytte.⁸⁰ Dette henger også sammen med det vi kan kalle Tryms kunstsyn,⁸¹ som er noe vagt, men allikevel interessant. «Det er vanskelig å svare på hva som er god kunst, men det må være noe som beveger deg, eller gjør et sterkt inntrykk og gir mening. Men vi prøver ikke å lage en pedagogisk forestilling, vi prøver å lage godt teater.» I likhet med mange andre kunstnere som vi også har intervjuet, ser vi her antydninger til vedlikehold av et skille mellom den gode, autonome kunsten og den antatt traurige pedagogikken, med en påfølgende redsel for å skitne seg til med å være «for pedagogisk». Men Tryms uttalelser og refleksjoner kan også fortolkes annerledes – som mer brobyggende, særlig når han vektlegger at en god forestilling nødvendigvis også har i seg pedagogiske elementer. I likhet med pedagogene, er kunstnerne, ifølge Trym, også opptatt av å «hjelp den oppvoksende generasjonen til å bli selvstendige, tenkende individer som kan ta stilling» og dermed ivareta sitt samfunnsansvar; «Men vi har jo ikke gått inn for å lage en spesielt pedagogisk forestilling. Noen ganger provoserer vi publikum når vi sier at det lønner seg å mase, for eksempel. Alle voksne vet at det er sant, men det er feil eller politisk ukorrekt å si til barn at det lønner seg å

80 Om dette medfører riktighet, er allikevel et ubesvart spørsmål. I neste kapittel vil Skolesekkens mulige etniske og klassemessige skjevheter diskuteres nærmere.

81 Smaksmessig er han nærmest altetende når det kommer til musikk, men reserverer seg mot svensktoppar à la Vikingarna, og på filmfronten er det David Lynch, særlig gjennom filmer som *Blue Velvet* og *Twin Peaks* (Lynch 1986, 1992) som ruler. Uten å tolke dette for langt gir dette en viss indikasjon på hvor han plasserer seg i estetikkens smaksfelt (Bourdieu 1995).

mase. Men på et annet plan er forestillingen veldig pedagogisk med det at du lærer å legge en historie i et maleri.»

Trym eksponerer her en ambivalens til pedagogikk i kunsten, som vi kjenner godt igjen fra diskusjoner i feltet som sådan og fra intervjuer med andre kunstnere i og rundt Skolesekken (se neste kapittel og kapittel 3). Men det som kjennetegner Trym og de andre i og rundt denne produksjonen, er at hvert enkelt «møte» blir viet stor oppmerksomhet – som relasjonsbygging – i tråd med tenkningen innen den relasjonelle estetikken (Bourriaud 2007) og det som kan karakteriseres som «site specific art» (Kwan 2004). Det handler om å nå fram, gjennom å oppnå en best mulig relasjon til sted og publikum – som kulturelt særegent, men også som en scenekunst-teknisk utfordring. Dette er en tenkning som i løpet av de ti siste årene har vært med på å prege teatermiljøet i Porsgrunn gjennom utviklingen av konseptet Stedsans, som er «en iscenesatt, spektakulær byvandring som søker å la publikum se *byen* med nye øyne. Ved å benytte alle scenekunstens virkemidler, framviser og undersøker Stedsans en bys eller et steds historiske og kulturelle identitet».⁸²

Sølelys og skurr

Trym reflekterer også over at forestillingen alltid blir bedre når de tekniske forholdene ligger best mulig til rette med hensyn til akustikk, blending og så videre. «Hvis vi spiller i blackbox, da blir det visuelt sett mye finere og du ser bildene mye klarere når det er mørkt rundt, når det ikke er sånn sølelys. Her inne i kommunens kulturhus var det egentlig fint, men det var hvitt bak og det sølte veldig mye.» Trym påpeker at slike forhold varierer mye. Men i likhet med mange andre vi har intervjuet, rapporterer han at forholdene har blitt mye bedre de siste årene, særlig rundt blending og at skolene vet at kunstnerne kommer. «Merka jo det for noen år siden; åh, kommer dere nå? Åh, skal det være mørkt når dere spiller? Skal dere ha strøm? Nå begynner de å lære ganske bra rundt omkring. Men vi reiser jo fortsatt med egen svart plast i bilen, hvis vi må mørklegge gymsalens panoramavinduer, for å si det sånn.» Det praktiske samarbeidet med skolene er dermed viktig for å få til optimale kunstmøter, eller som Sætra påpeker: «Hvis noen av disse leddene i den lange kjeden svikter, vil det kunne medføre at elevene enten ikke får oppleve møtet med kunsten/kunstneren eller at de får et lite meningsfullt møte. [...] Kunstneren føler seg kanskje ukomfortabel med denne situasjonen og klarer

82 Fra <http://www.grenlandfriteater.com/dynamic.asp?page=250> (sist lest 1.11.2012). Konseptet er utviklet i Porsgrunn av Grenland Friteater, og er spilt ut i samarbeid med lokale aktører på nye steder som for eksempel Drammen i Norge og Santa Clara på Cuba.

dermed ikke å oppnå den kontakten med eleven som han eller hun hadde ønsket» (2010:4).

Det fylket de turnerer i nå, er blant de beste, hevder Trym, og kommer samtidig med en liste over andre fylker som holder mål, og fylker som har en lang vei å gå.⁸³ Han ønsker derfor at fylkene som har «dårlig mottak», må satse på å oppgradere kulturkontaktene sine og gi skolepersonalet en «bedre forståelse for hva det vil si å ha en forestilling, eller konsert, eller hva det enn er fra Skolesekken på besøk». Han er også opptatt av at lærerne deltar som kunstinteressert publikum, ikke bare som voktere og hysjere.⁸⁴ «Det er så nydelig å se, når du får lærere som er teaterpublikummere, og sitter og følger med på forestillingen og ler når det er morsomt og holder seg for øynene når det er skummelt.» Dette, mener han, smitter positivt over på elevene – og danner grunnlag for en viktig fellesopplevelse for elever og lærere.

Slike fellesopplevelser burde bli utvidet, sier han videre, og uttrykker dermed et sterkt ønske om å få forestillingene vist for et større publikum – for eksempel ved at Skolesekken samarbeider med andre ordninger som for eksempel Den kulturelle spaserstokken. «Jeg tror kulturfeltet er det limet som kunne hjulpet veldig godt på tvers av generasjoner, absolutt. Jeg savner at flere generasjoner kan oppleve det sammen. Og det er jo veldig synd at de ungene som ser *Voff! Art* ikke kan snakke med moren og faren sin om det, eller storebror, for de har ikke sett det. Og så klarer de ikke å gi noe referat annet enn at; ja, det var en dame som kasta papir oppi en bøtte som bjeffa.» Her berører han i likhet med andre informanter utfordringen ved at DKS kan bidra til å separere publikum, med fare for at «limet» – fellesopplevelsene på tvers – forvitrer. Han fortsetter med å ønske seg flere åpne forestillinger, og kommer med et eksempel på en vellykket kobling mellom Skolesekk og Spaserstokk. «I Holmestrand hadde vi begge gruppene på samme forestilling, og der gjorde vi det sånn at hver skoleelev inviterte med seg en besteforelder. Jeg ivrer veldig for at Skolesekken skal åpne for at foreldre- og besteforeldregenerasjonen, eller nære andre personer, skal kunne få lov til å ta del i de kulturopplevelsene som ungene får.» Dette vektlegges også av de andre vi har intervjuet i *Voff! Art*-produksjonen.

83 Flere av scenekunstnerne vi har intervjuet, ønsker ikke å eksponere hvilke fylker, kommuner og andre potensielle samarbeidspartnere som er «dårlige», av frykt for å miste jobber i framtiden. Trym vil derfor ikke at vi skal navngi de fylkene de har dårlig erfaring med.

84 Med henvisning til uroen som oppsto under første forestilling denne dagen, kommer han med mange eksempler på hva lærere ikke bør gjøre – og som kan virke direkte forstyrrende. Lærernes plass i Skolesekken er grundig behandlet i kapittel 5.

Verkets signatur

Selv om Trym er sjåfør og tekniker, inngår han altså i det kunstneriske arbeidet med produksjonene – slik som vanlig er i frigruppene – hvor spesialiseringen ikke utelukker mangfoldig involvering – heller tvert imot. Det tradisjonelle skillet mellom utøvende og skapende scenekunstnere blir utfordret av frigrupper som Sagliocco og Grenland Friteater som opererer med en mer kollektiv forståelse og arbeidsmåte som på mange måter samsvarer med Beckers (2006 og 2008) beskrivelse av hvordan kunst blir til i og gjennom spesifikke kunstverdener, og som eksplisitt anerkjenner alle disse tingene som må bli gjort for at et kunstverk skal kunne tre fram (Becker 2008:7). I *Voff! Art*-produksjonen står skuespilleren(e) i sentrum også som skapende, på linje med regissøren. Dette kan også gjelde for produsent, teknikere og andre involverte innen scenografi, kostyme og lys/lyd med mer, noe som altså henger sammen med disse gruppenes kollektive arbeidsmåte og filosofi.

Trym var ikke med i oppstartsfasen og initiativet til forestillingen, men kom raskt inn i det og bidro med sin kompetanse. Initiativet kom fra Saglioccos to kjernemedlemmer Håkan og Guandaline. «De hadde lyst å gjøre noe mer sammen igjen med Anne-Sophie fra Grenland Friteater. De jobber veldig fint sammen og improviserer fram ting sammen bare rundt et tema, et hvilket som helst tema egentlig. Og så kom Nadine Estéve fra Marseilles med, ei som vi har jobba sammen med på litt forskjellige prosjekter før, for å lage musikken og lydeffektene. Vi hadde jazzbjeffing, vi hadde operabjeffing, vi hadde masse forskjellig når vi lagde denne forestillingen.» I denne forberedende utprøvingsfasen var Trym med òg. «Maskedans, som jeg syns var helt fantastisk, var med en stund, men jeg tror kanskje den ble for skummel for de minste, for den var helt magisk med en veldig spesiell musikk til og en sånn engelsk hundemaske i papir, flat, enkel. Når du er midt oppi det føles det helt kaotisk og så må du bare sortere ting ut. Noen gode ideer kan vi ha med i neste produksjon. Vi må ha med en maske en gang. Det har vi blitt enige om.»

Trym vektlegger at forestillingen tar utgangspunkt i Guandalines kvaliteter som skuespiller. «Hun er jo en god klovn for å si det sånn og vant til å leke med lyd og bevegelser. At det ble hunder og kunsthistorie er kanskje litt tilfeldig, men det skulle jo handle om noe. Vi kunne gjort mange forskjellige ting. Men det ble det det ble.» At det «ble det det ble», må allikevel modifieres – ettersom scenekunsten som øyeblikkets kunst må gjenskapes for hver

visning.⁸⁵ Og ettersom *Vøff! Art* viste seg å bli en etterspurt suksess, som krevde alternerende skuespillere, fikk forestillingen som i utgangspunktet var ganske personavhengig, en utfordring. Anne Storberget ble brakt inn, og forestillingen måtte skrues sammen på en ny måte. Hun er rundt 30 år og er teaterutdannet fra Århus, og har nå noen års teatererfaring fra arbeid med Grenland Friteater og Sagliocco. I *Vøff! Art* kom hun altså sent inn – som vikar for Guandaline. «Guandaline inviterte meg til audition for å ta over rollen i *Vøff! Art*. Den solgte veldig bra så hun ville gjerne la den fortsette å spille, men klarte ikke å ta alt selv.» Etter at de bestemte seg for at hun skulle overta, «sjekka vi ut forskjellige ting, også om det var mulig å gjøre rollen med en annen person, for det var også et spørsmål. Hun er en veldig spesiell type, Guandaline. Forestillingene med henne blir alltid spesielle». Arbeidet med å skape en litt annen karakter som passet Anne var dermed en utfordring. «Vi måtte skrive noe om på manus for å få det til å passe min nye karakter, noe vi jobba fram sammen under prøvene.»

At Sagliocco har valgt å tilby forestillingen med ny skuespiller, har medført noen utfordringer. Noen fylker, uten å ha sett den nye versjonen med Anne, insisterer på å få den med Guandaline i hovedrollen. Det kan forstås, noe medlemmene i Sagliocco også til en viss grad gjør, men er samtidig problematisk med tanke på en implisitt forståelse av scenekunstverk som bestandige og ferdigproduserte med kunstnerens signatur. Det virker da også som om *Vøff! Art* først og fremst anerkjennes via Guandalines «signatur»⁸⁶ – som garantist for kunstnerisk ekthet via fysisk tilstedeværelse i verket. Dette henger selvsagt sammen med at store deler av kunstfeltet fremdeles dyrker den individuelle kunstneren⁸⁷ (Bourdieu 1994; Røyseng 2007), og at et kunstverk først og fremst oppfattes som resultat av et individuelt skapende prosjekt, der den personen som har signert verket, som regel oppfattes «som dets eneste opphav» (Røyseng 2007:53). Slike forventninger er, som vi allerede har vært inne på, problematisk for et gruppeteatermiljø som først og fremst tenker og arbeider kollektivt. Med bakgrunn i en kunstideologisk plattform, som jo bryter med forestillingene om den geniale inspirerte kunstner, avviser alle de involverte i produksjonen denne signaturdiskursens relevans. De påstår derfor i motsetning til Guandalines «tilhengerne» at begge variantene, til tross

85 Teater som øyeblikkets kunst påpekes av flere som vesentlig for å forstå scenekunstens karakter i motsetning til andre kunstarter. Sjangerblanding og samarbeid med andre kunstnere regnes da også som typisk for scenekunsten – med musikk, lys- og lyddesign, bruk av foto, film, billedkunst, skjønn- og faglitteratur, og arkitektur, bare for å nevne noe. Poengteringen av verkene som «øyeblikkets kunst» illustreres gjerne ved å vise til at kunsten ikke lar seg formidle via dvd – for da forsvinner noe vesentlig: selve møtet mellom publikum og den levende scenekunsten, som er uforutsigbart selv om det er velregissert.

86 Jamfør signaturdiskusjonen blant barn i Aasen og Breivik (2013).

87 Det kan være dramatikerne, regissørene eller skuespillerne.

for at de nødvendigvis er blitt noe forskjellige, holder et høyt kunstnerisk nivå – og at *Vøff! Art* som scenekunst ikke er avhengig av Guandaline på scenen. Signatur må dermed heller forstås som det særegne estetiske avtrykket et kunstnerkollektiv her har frambrakt, og som viser seg i verket gjennom andre former for gjenkjennbarhet – som en stil.

Tilblivelsens rammer

Når Trym sier at forestillingen «ble det det ble», oppsummerer han dermed en lang kunstnerisk prosess som begynner med ideer, og utvikler seg gjennom lek, fysisk utprøving og en form for kaos – gjennom valg og avgrensninger – til et relativt ferdig produkt klar for landeveien og skolesekkvisninger. I utlegningen bidrar han til en innkretsing av denne aktuelle kunstverdens sentrale aktører som muliggjorde nettopp dette kunstverket også utover dem som allerede er nevnt og som figurerer i produksjonens «rulletekst». Det dreier seg her om Grenland Friteater, deres delaktighet i det frie scenekunstheltet nasjonalt og internasjonalt.

Vøff! Art og miljøet den springer ut av, er delaktig i det som kalles det frie scenekunstheltet, som, i motsetning til institusjonsfeltet, ofte lever med svært begrensede materielle ressurser og et amatørstempel som til en viss grad vedvarer (se Aslaksen 2007). Blant annet gjennom de frie sceniske gruppenes relative fattigdom⁸⁸ har noen grupper utviklet alternative spillerom/scenerom for å møte publikum der de er – nærmest som en forløper for det som nå omtales som «site specific art» (Kwan 2004). Dette er knyttet til et særegent kunstsyn, eller en kunstideologisk plattform, som blant annet bryter med forestillingene om den geniale inspirerte kunstner. Gjennom å vektlegge gruppen som kreativt sentrum og kunstens sterke relasjon til publikum og sted kan vi snakke om utvikling av en kollektiv, egalitær eller relasjonell estetikk (Bourriaud 2007) – som på mange måter legger diskusjonen om kunstens autonomi og opphøydhets død. En kan dermed tolke dette, på linje med andre utviklingstrekk i kunstverdenen, som at den autonome kunsten utfordres innenfra, av kunstnerne selv (Røyseng 2007; Aslaksen 2004; Langdalen 2003). Flere av frigruppene, som Sagliocco og Grenland Friteater, har også en lang tradisjon for å rette seg mot ulike publikumsgrupper som lokalsamfunn, foreninger, familier, barn og næringsliv, og forholde seg pragmatisk til kunstens «renhet» også gjennom samarbeid med amatører. Flere av disse gruppene representerte også et tidlig, særlig fra 1970-tallet, organisatorisk og

88 Begrepet «det fattige teater» er særlig introdusert av Grotowski og Barba (1969), og er senere adoptert av andre gruppeteatre som ble etablert på 1970-tallet – som Grenland Friteater.

estetisk alternativ til scenekunsten som ble produsert på institusjonene (Gran 1996; Buresund og Gran 1996; Bergsgard og Røyseng 2001; Aslaksen 2007), gjennom vektlegging av flat struktur og en kollektiv kunstnerisk prosess. Aslaksen (2007) beskriver at kjennetegnene ved de frie sceniske gruppene fra 1970-årene var «deres kritiske holdning til institusjonsteatrenes virksomhet både kunstnerisk og organisatorisk. De kritiserte særlig institusjonsteatrenes hierarkiske og udemokratiske arbeidsform, og hentet selv inspirasjon fra politisk teater, folkelige teaterformer (for eksempel karneval) og fysisk teater» (2007:86–87, se også Gran 1996). Kunstnere med utgangspunkt i slike tradisjoner så og ser ofte på seg selv mer som kreative kroppsarbeidere enn som inspirerte genier, mer på linje med kunsthåndverkere enn billedkunstnere med tanke på kunstsyn og fleksibilitet (jf. Aslaksen 2004).

Dette er viktig, men i denne sammenhengen skal vi utvide produksjonsforståelsen og grensene for denne kunstverdenen noe. Det blir sagt at «politikk er det muligste kunst» (Otto von Bismarck), og på mange måter kan man si at frambringelse av kunstverk handler om det samme. Det handler om hvilke muligheter og begrensninger som finnes der ute, og hvordan disse turneres. Å skape scenekunst for noen, her barn og unge, impliserer et viktig omland hvor blant annet markeds- og målgruppetenkning, kvalitetsvurdering og støtteordninger/-instanser inngår. Så selv om Trym uttaler at han «ikke tror de⁸⁹ tar imot noen føringer på hva de lager med hensyn til DKS-krav», kan det hevdes at de, selv om de påberoper seg en form for autonomi eller uavhengighet i sine kunstprosjekter, må forholde seg til krav og systemer som ligger utenfor deres kontroll. At dette til syvende og sist også innvirker på kunstens format og innhold, er alt annet enn overraskende. I denne sammenheng vurderes dette verken som bra eller dårlig, men mer som et generelt faktum som utgjør en del av vår kunstverdenforståelse.

Å produsere scenekunst koster åpenbart penger, og flere hevder at finansieringskildene er små og få, særlig i frigruppesektoren. En kan derfor med rette spørre seg om produksjonene da kanaliseres inn i små format (liten, billig turnébar gruppe) med tilpasninger mot Skolesekken, særlig ettersom den utgjør det mest sentrale markedet for frigruppeproduksjon. Mange av våre scenekunstinformanter hevder i den sammenheng at DKS nærmest har monopolisert barne- og ungdomsmarkedet for scenekunst, og at det nå nærmest er umulig å få publikum til åpne (familie)forestillinger. Håkan Isinger er en av Saglioccos to grunnleggere og fungerer blant annet som produsent

89 Trym skifter her fra «vi» til «de», men er klar over det: «Nå sier jeg plutselig de og da er det egentlig Guandaline og Anne-Sophie, og plukker med seg dem de vil ha av scenografi og lysdesign og forskjellig.» Han poengterer derigjennom at denne aktuelle produksjonen har aktører som står mer sentralt enn andre.

i denne sammenhengen. Hans arbeid med å skaffe finansiering og støtte til ensembles prosjekter og til *Voff! Art* spesielt sier noe som berører flere av temaene og spørsmålene ovenfor. Guandaline Sagliocco, som er skuespiller og gruppens kunstneriske ansikt utad, forteller også om *Voff! Arts* tilblivelse og det nære samarbeidet med Anne-Sophie Erichsen fra Grenland Friteater. De berører alle utfordringer i lignende ordelag som Trym ovenfor, men legger samtidig vekt på hvilke mulighetsrom «begrensningene» skaper.

Sommeren 2011 er jeg på feltarbeid under Porsgrunn Internasjonale Teaterfestival. Jeg har blant annet fått se Saglioccos nye produksjon *Tone! Art*, og får i stand en intervjuavtale med Håkan og Guandaline den påfølgende dagen. Håkan henter meg i en gammel bil, utenfor Grenland Friteaters lokale, og vi kjører hjem til ekteparet som utgjør kjernen i kompaniet. Guandaline forteller først om bakgrunnen for *Voff! Art*. «Med *Voff* var jeg på jakt etter en ny ramme som ikke bare var en fortelling eller et foredrag. Regissøren Anne-Sophie foreslo 'foredrag' om kunst for barn ... og at det var lettere om vi hadde med hund. Så vi begynte å lete etter kunst med hund i, og det finnes mange nettsteder hvor det er samlet helt utrolige mengder», forteller Guandaline. Håkan bryter her inn og viser meg en katalog fra *Voff*-forarbeidet, som viser hvilken kjempejobb eller research de har gjort med å gå inn i kunsthistorien og «samle billedkunst med hund». Begge poengterer det kreative forarbeidet som vesentlig, og lovpriser samarbeidet med regissøren fra Friteateret. I likhet med Trym og Anne beretter også Guandaline om lek og improvisasjon som arbeidsmetode – og at alle deltar. Regissørens kunsthistoriekjennskap verdsettes spesielt; «*Las Meninas* av Velázquez var det Anne-Sophie som kom med, og den er så rik.» Dette «hovedverket» er da også forestillingens omdreingspunkt, og var noe av det første de begynte å improvisere rundt.

Samarbeidet med Anne-Sophie og Grenland Friteater har alltid⁹⁰ vært til stede, og i de siste årene har hun hatt flere regi- og instruktøroppdrag for Sagliocco, også nå i den nye *Tone! Art*-produksjonen. «Anne-Sophie har vært min regissør, og vi jobber mye sammen med improvisasjon som utgangspunkt, det er på gulvet det skjer.» Anne-Sophie forteller at da de lagde *Voff! Art*, reflekterte hun mye om egne oppveksterfaringer. «Jeg vokste opp i en familie som drev et galleri, jeg var omgitt av bilder og jeg leste kunsthistorie. Med *Voff! Art* vil jeg gjerne vise store kunstverk til ungene på en måte som gjør at de husker det, uten at det dermed er for å være pedagogisk. Vi har funnet på historiene om hundene, men maleriene og kunstretningene vi forteller om, er sanne.» Hun er, som vi ser, i likhet med mange andre kunst-

90 Se nedenfor om Sagliocco Ensembles oppstart og historie.

nere, tvetydig på det pedagogiske elementet i kunsten. Men det er åpenbart viktig for henne og Sagliocco å formidle noe av verdi, med et læringspotensial, samtidig som de poengterer at leken kunst må tas alvorlig. For *Voff! Art* dreier seg mye om formidling av kunstverk og kunsthistorie (Munch, Picasso, Velázquez for eksempel) – på scenekunstens premisser, og at dette kan brukes videre i skolehverdagen. Og selv om de enkelte skolene ikke gjør all verden ut av for- og etterarbeid (se ovenfor), tror hun at skolebarna «alltid kommer til å ha det meg seg og assosiere rundt det. Det er jo kjempemoro, ikke sant – å se det via et hundeperspektiv. Verkene finnes jo i enhver kunstbok, det er jo veldig berømte verk». Både Anne-Sophie og Guandaline vektlegger derigjennom at produksjonen også må leses som en spenstig formidling av billedkunst i DKS.⁹¹ Håkan presiserer i den sammenheng at «vi lager teater, og det er ikke vår rolle å være pedagoger. Det er lærernes jobb. Det er vår holdning at en forestilling godt kan brukes pedagogisk, og vi vet jo at det har skjedd med *Voff! Art*. Noen fylker vil ha pedagogiske forestillinger, men det kan ikke vi bruke krefter på. Jeg kan ikke sitte og bruke tid på et pedagogisk opplegg som lærerne kan gjøre mye bedre».

Å produsere for Skolesekken – med kniven på strupen

I hvilken grad *Voff! Art* har blitt produsert eksklusivt for Skolesekken, og hva det eventuelt betyr, er et tema som dermed reaktualiseres. Kunstnerne er noe ambivalente til dette, ettersom en entydig bekreftelse på en slik påstand berører deres forståelse og forhold til kunstnerisk frihet, som verdsettes høyt. Men når jeg spør direkte om *Voff! Art* ble laget med tanke på DKS, svarer både Guandaline og Håkan bekræftende, og påpeker at det i dag nesten er «umulig å produsere teater for barn og unge uten å tenke på Skolesekken». «Det gir klare begrensninger på format med mer», sier Håkan, mens Guandaline framhever at «begrensningene også gir muligheter».

Guandaline poengterer også at «DKS er et fantastisk nettverk. Det er gjort mye for kunstnerne, det gir mulighet til å få ha forestillinger, til å leve av kunsten. Det gir deg en framtid med mulighet til å gi forestillinger som bare regionteater hadde muligheten til. Jeg tror at siden DKS ble startet har det økt i kunstnerisk kvalitet, rikdom og variasjon. Kvaliteten har stadig økt, også hvordan de som kjøper forestillingene ser på det, det har blitt mer kritisk. For nå har de sett mye,⁹² og de kan sammenligne». At DKS gir «kunstnerne

91 Guandaline påpeker at de allerede med *Nattens hemmeligheter* fra 2002 hadde tett samarbeid med en billedkunstner.

92 Her viser hun blant annet til kvalitetsutviklingen i Sandefjordsmarkedet (DKS-marked for scenekunst).

mulighet til å leve av kunsten», modifiseres kraftig av Håkan som står sentralt i arbeidet med å skaffe finansiering. Han påpeker at de var «heldige» med *Voff! Art* ettersom de fikk hanke inn produksjonsstøtte fra Norsk kulturråd, og etter hvert også mindre beløp fra Fond for utøvende kunstnere, fylke og kommune. «Og så fikk vi støtte fra ABM-utvikling⁹³», men «ofte starter vi lenge før finansieringen er på plass», poengterer begge. At man starter produksjonsprosessen lenge før finansiering er på plass, er regelen heller enn unntaket i denne kunstsektoren.

«Vi lever litt risikabelt og oftest går det godt, men i år», påpeker Håkan, «har vi hatt problemer.» Å investere tid, arbeid og egen og andres økonomi for å lage kunst er en del av den risikosporten Sagliocco og andre kunstnere i frisektoren bedriver på jevnlig basis. Men på sikt må de ha inn en minimumsfinansiering – ellers er det «kroken på døra», slik også flere andre kunstnere uttrykker seg. Håkan sier også at de er nødt til å drive «langsiktig planering, ellers faller hele korthuset sammen». Det handler blant annet om å gi jobbforutsigbarhet for ensemblets nære samarbeidspartnere. Lang sikt stipuleres av Håkan til «et og et halvt år». «Eksempelvis kunne vi si til Trym og Eirik⁹⁴ at vi kunne garantere arbeid med *Voff! Art* i 2009, og etterpå i 2010 og 2011, det er deilig å ha en slik situasjon. Det er viktig for oss når vi knytter til oss folk at vi kan gi dem jobb.» En viktig komponent her er at disse samarbeidspartnerne dermed knyttes nærmere til ensemblet og bidrar til utvikling også av andre kunstneriske prosjekter og produksjoner. Teknikerne og innleide skuespillere uttrykker stor tilfredshet med dette, og slik sett forsterker de ensemblets kunstneriske soliditet. Men med *Voff! Art* som har oppnådd suksess med omfattende visninger, medfølger det også utfordringer. Produksjonen legger beslag på tid og personalressurser, som kan vanskeliggjøre arbeidet med nye produksjoner og forutsigbarhet framover. For de er begge klar over at *Voff! Arts* tid snart er ute. De problemene Håkan nevner, er knyttet til dette, og at de har hatt utfordringer knyttet til finansiering av de produksjonene som de har begynt å utvikle etter *Voff! Art*. «Vi må gjerne søke to år i forkant for å få finansieringen på plass. Vi fikk avslag på *Tone! Art* i Norsk

93 ABM-utvikling ble opprettet i 2003 som en statlig etat med ansvar for bibliotek-, museums- og arkivområdet i Norge, og huset blant annet DKS-sekretariatet. I 2010 bestemte regjeringen at etaten skulle legges ned fra 1. januar 2011. DKS-sekretariatet ble da, sammen med noen andre deler av ABM-utvikling, en del av Norsk kulturråd.

94 Dette er *Voff! Arts* teknikere. Eirik Lie har blant annet overtatt turnelederansvaret (kontakten med fylkene, kommunene og skolene under turneene) for Håkan, noe han opplever som en kraftig avlastning. Lie har for øvrig lang fartstid fra Petrusjka Teater, en trondheimsbasert frigruppe som også startet opp på slutten av 1970-tallet. I årene 1985–1994 var han med som komponist, musiker, lysdesigner, regnskapsfører, sjåfør og teknisk ansvarlig. <http://home.online.no/~eiriklie/Petrusjka.html> (sist lest 28.11.12).

kulturråd første gang, og så fikk vi hjelp⁹⁵ til å forbedre den. Men så fikk vi nylig avslag igjen.» Opplevelsen av å kunne «leve av kunsten» er dermed ikke noen langvarig opplevelse, og muligheten for å måtte nedlegge virksomheten dukker dermed stadig opp, noe teaterkritikeren IdaLou Larsen tydelig påpeker i sin artikkel «Trues av nedleggelse» (Larsen 2011) i forkant av premieren på *Tone ! Art* under PIT.⁹⁶ Her skriver hun at det er en katastrofe at tildeling til frie grupper fra Norsk kulturråd ikke kommer Sagliocco til gode.

Prosjektstøtte er viktig, men like sentralt er mulighetene for visning og senere «oppkjøp» på bakgrunn av dette. Både Håkan og Anne-Sophie peker her på de ulike markedene for visning, særlig Sandefjordsmarkedet og Show Box, som sentrale, samt nødvendigheten av å bli «anerkjent» av Scenekunstbruket⁹⁷ – for at fylkene i det hele tatt vil vurdere å bestille produksjonen til seg. Med *Vøff ! Art* gikk prosessen nærmest «på skinner»: «Vi hadde premiere januar 2008 og fikk mulighet til å spille i Skolesekken fra høsten samme år.» Dette er likevel et unntak. Som regel tar ting mye lengre tid – både med finansiering og oppkjøp. Her viser Håkan til et møysommelig puslespillarbeid, hvor en forsinkelse gjerne forplanter seg raskt. Hvis de er litt sent ute, har for eksempel flere fylker allerede lagt sine programmeringsplaner ferdig – og «da kan mulighetene være forspilt for hele neste skoleår».

Gruppen, familien, nettverket

Sagliocco Ensemble hevder altså at de lever med kniven på strupen, i likhet med mange andre frigrupper, selv om de ofte opplever suksess, som med *Vøff ! Art*. For å forstå hvorfor de likevel kan fortsette å produsere scenekunst med kvalitet for barn- og unge, skal vi se litt nærmere på gruppens historie, engasjement og utvidede nettverk. For det første har de et brennende engasjement for scenekunst, og vilje og kompetanse til å produsere, noe særlig

95 Hjelpen får de blant annet fra Friteatermiljøet. De og andre kunstnere vi har intervjuet, påpeker også at kunsten å skrive søknader er vanskelig, og påpeker alle innforståthetene man forventes å kjenne til, som nye kunstfaglige diskurser og begreper, som man må kunne turnere på overbevisende måter. Flere er også kritiske til tidsbruken dette medfører.

96 PIT som visningsarena er viktig: «Tidlig på 90-tallet begynte teatret også å arrangere teaterfestivalen 'en Sommernattsdrøm' (nå PIT = Porsgrunn Internasjonale Teaterfestival). Grenland Friteater har i alle år turnert mye internasjonalt, og nå inviterte de det beste av det de så ute hjem til Porsgrunn. Resultatet var en teaterfestival med nysirkus, komedier og fysisk friteater i ypperste verdensklasse. Festivalen har sterk støtte i lokalbefolkningen og har etterhvert blitt en del av byens identitet.» Fra http://no.wikipedia.org/wiki/Grenland_friteater (lest 1.11.2012).

97 Scenekunstbruket er nasjonal aktør i DKS, og har en viktig funksjon i kvalitetssikring av scenekunstproduksjoner i det frie feltet. I dette prosjektets intervju materiale finner vi kritikk av det noen mener er brukets tendenser til «sentralisering og lukkethet». Se neste kapittel, Waagan (2011) og Kleppe (2009a og b).

Guandaline og Anne-Sophie uttrykker og gir eksempler på.⁹⁸ For det andre er produksjonsforholdene i Porsgrunn relativt gode. Med årene har teatermiljøet rundt Grenland Friteater økt i omfang og anerkjennelse, blant annet gjennom den årlige internasjonale teaterfestivalen (PIT) som de står bak. Byen og dens teatre utvikler og tiltrekker seg scenekunstinteresserte i alle aldre – og tilgangen til personell og kompetanse for scenekunstproduksjoner er derfor i utgangspunktet stor i en norsk sammenheng. Porsgrunn er rett og slett blitt en by som preges av scenekunst. De representerer et unikt samarbeidsklima og en gruppeteaterprofil som er utviklet over flere tiår.

For Sagliocco er dette også en forklaring på hvorfor de etablerte seg i Porsgrunn. Begge forteller om ensembles opprinnelse og veien til dit – og vektlegger det nære samarbeidet med Grenland Friteater. De kom til byen på midten av 1980-tallet, med ulike produksjoner de var involvert i, og etablerte teateret sitt der i 1988. Håkan var først medlem av *Institutet för Scenkonst*, som var Ingemar Lindhs teatergruppe (som også hadde en stor pedagogisk virksomhet), og han fulgte med da gruppen etablerte seg i Italia i 1983. Guandaline var også innom Lindhs institutt i Italia, og det var der de traff hverandre. Hun kom fra Frankrike med bakgrunn fra Jacques Lecoqs internasjonale teaterskole.⁹⁹ For å gjøre en lang historie kort oppsummerer Håkan det med at «så åkte vi hit!». Guandaline forteller at det «begynte med en klovneforestilling, som het *Jeg snakker ikke norsk, men det var godt*. Det var en liten forestilling, men vi reiste en del rundt. Men det begynte for alvor med *Historien om den falne helt* i 1993. Det var en voksenforestilling som ble spilt for alle». Etter dette konsentrerte de seg mest om å skape og spille teater for barn, også før DKS ble en nasjonal ordning – men særlig etterpå fra 2002. Barneforestillingene *Nattens hemmeligheter* (2002) og *Den lykkelige prinsen* (2005) ble svært godt mottatt av publikum og presse, og har turnert over store deler av landet i DKS. Med det internasjonale nettverket de allerede hadde, har Sagliocco Ensemble hele veien turnert blant annet i Frankrike og Canada med flere av sine forestillinger. De har følgelig produsert for både et franskspråklig og et norskspråklig marked, og noe på engelsk. I alle forestillingene har de trukket veksler på regiassistanse, scenografi og teknisk kompetanse, med mer, i Friteateret og dets omland. Det er dermed dette omlandets betydning som skal utbroderes og diskuteres her.

98 I intervjuene med begge opplever jeg et sterkt kunstnerisk/politisk engasjement som deres hoveddrivkraft – både i måten å jobbe på og rundt innholdet i det de bearbeider kunstnerisk og lar seg inspirere av.

99 Guandaline poengterer at Lecoq og Lindh representerer basen for hennes skuespillerkunst: «Det er klart det har kommet til andre ting underveis, men de to personene har vært viktigst.» Se Lecoq (2006, 2009), Lindh (2010) og Camillieri (2008).

Grenland Friteater ble stiftet i 1976 og er en av Norges eldste aktive friteatergrupper. De ble tidlig dratt inn i en fysisk tradisjon med Institutet för Scenkonsts Ingemar Lindh og Odinteaterets scenekunstnere som viktige lærere. Dette er teatermiljøer med utgangspunkt i Grotowskis laboratoriemodell.¹⁰⁰ Flere av Porsgrunn-skuespillerne har deltatt på workshops i regi av disse, både i utlandet og i Porsgrunn. Porsgrunnsmiljøet knyttet seg dermed ganske snart til en «familie», det alternative eller det tredje teater i Europa særlig inspirert av Grotowski (Polen) og Eugenio Barba fra Odinteateret (Danmark). Det var en tradisjon med sterke teoretikere som definerte seg tydelig gjennom bøker og artikler (se for eksempel Barba 1989; Barba og Savarese 2006; Grotowski og Barba 1969) og workshops. Friteatern i Sverige var elever av disse og ble viktige for Grenland Friteater, sammen med Institutet för Scenkonst (se Knudsen 2001). Gjennom utstrakt og langvarig samarbeid med disse miljøene ble det utviklet et alternativt teatermiljø med en egen profil, men samtidig med stor åpenhet for impulser utenfra. «Familiefølelsen» og profilen har Grenland Friteater holdt fast ved – noe det faglig-kunstneriske innholdet under de to siste festivalene godt illustrerer. Under PIT i juni 2011 var det eget seminar rundt impulsen fra Ingemar Lindh, hvor skuespillere og regissører fra Porsgrunn, samt fra andre gruppeteatre, hedret en sentral mester og inspirasjonskilde. Året etter, i juni 2012, var Odinteateret på programmet med forestilling og workshops, samt foredrag med Eugenio Barba. I dette fellesskapet, eller familien, er også Sagliocco en integrert del.

Det transnasjonale teaterfellesskapet

Slik vi har sett ovenfor, er dette et fellesskap som utgjør en uvurderlig støtte for de ulike teaterproduksjonene som blir igangsatt i Porsgrunn. Som delaktig kan Sagliocco trekke vekslers på hele miljøets ressurser, opparbeidede rykte og internasjonale nettverk – i tillegg til den ekspansjonen av nettverk og rykte de selv har generert. Det er på mange måter totaliteten av dette som utgjør den kunstverdenen rundt *Vøff! Art* som interesserer oss her. Her kan vi også ane en langvarig og møysommelig prosess med å bygge miljø og profilere egenart – nærmest som et varemerke – med referanse til andre sterke tradisjoner som det frie internasjonale gruppeteateret og Barbass teaterantropologi. Elementer

100 Både Grotowski (se Wolford and Schechner 2007) og Odinteateret (Barba) bruker begrepet *laboratorium* om seg selv. Dette er en idé om at teaterfaget er et slags vitenskapelig arbeid med stadig pågående undersøkelser. «Fra 1981 presenterte Grenland Friteater seg som «Norsk Laboratorium for Skuespillerkunst» sammen med betegnelsen «et norsk gruppeteater». Et laboratorium er isolert, der dyrker man noe bak lukkede dører» (Knudsen 2001:9). I de senere år har de kalt seg «Norsk senter for fri scenekunst», som også er en åpnere betegnelse.

herfra er det viktig å gripe fatt i av ulike grunner – for å forstå praksisen og for å forstå stabiliteten i dette på mange måter sårbare feltet. Gjennom Barbabas teaterantropologi (Barba 1989; Barba og Savarese 2006) tas det utgangspunkt i denne sårbarheten og at gruppeteateret kan forstås som en minoritet, «som fra en isolert og utsatt posisjon holder liv i truede kulturmodeller» (Barba 1990:11). Barba beskriver dette som «Det tredje teater» med forbindelser mellom Europa, Asia og Latin-Amerika. Dette har vokst fram som «det anonyme ytterpunkt innen det teatret som anerkjennes av den kulturelle verden: på den ene side det institusjonaliserte teater, beskyttet og understøttet [...] På den annen side avantgardeteatret (som er mer) eksperimenterende, søkende» (Barba 1981:4). Han definerer videre dets plassering «i periferien av, ofte utenfor kulturens sentre og hovedsteder» (samme sted). Slike beskrivelser gir et visst bilde av denne kunstverdenen, samtidig som beskrivelsene må forstås som identitetskonstruerende – hvor «minoriteten» søker å definere seg i motsats til «de andre» som representerer sentrum, hovedstrømmen, eller avantgarden, eller slik antropologen Ganapathy uttrykker det:

«[T]hey try to convey a distinction between themselves and others. The 'others' of course being represented by the institutional and avant-garde theatres. In other words, through their rhetorical usage of the geographic metaphor they would like to create the image of these 'alternative theatres' being something unique, authentic and original» (Ganapathy 1992:68).

Denne annerledesheten forsterkes, mener Ganapathy, gjennom effektiv bruk av metaforer og kontraster. Barba og flere frigrupper knytter seg også til det Grotowski kaller «det fattige teater» (se Grotowski og Barba 1969) uten overdådig scenografi og teknologisk finesse – og som et opprør mot tradisjonene.¹⁰¹ Ganapathy hevder videre at den geografiske metaforen om et *øyrike* viser til at de ligger hver for seg, langt fra hverandre, men likevel har noe til felles: Ingen tradisjonell utdanning, de er fattige outsiders og har avstand fra det kulturelle sentrum (Ganapathy 1992:31). Poengteringen av «ingen tradisjonell utdanning» er interessant her ettersom offentlig sanksjonert utdanning gjerne er et viktig kriterium for å skille profesjonelle fra amatørerne (se Tveit 2011 og Tveit og Christophersen 2013). Barba utlegger det slik: «Det er et teater skapt av mennesker som kaller seg selv skuespillere, regissører og teaterarbeidere, til tross for at de sjelden har gjennomgått en tradisjonell teaterutdannelse og derfor ikke anses som profesjonelle. Men de er ikke amatører.

101 Det kan være et paradoks at de som vil oppløse tradisjonen, knytter seg til en bestemt tradisjon (Ganapathy 1992:195). «Det tredje teater» kan forstås som en ny tradisjon og en identitet som skal forsvares (Knudsen 2001).

Hele deres dag er fylt med teatererfaringer» (Barba 1981:4). Her framkalles forestillinger om teaterlivet som en total livsform, på grensen til å ligne et etnisk fellesskap – med transnasjonale forbindelseslinjer.¹⁰²

Dette skal ikke utbroderes videre her, men vi påpeker diskusjonens relevans for å forstå denne kunstverdenens karakter og selvpresentasjonsmodus.¹⁰³ At deltakerne i denne kunstverdenen selv aktivt deltar i teoretiseringen rundt den og tilveiebringer forståelsesmodeller, kan dermed ses på som en integrert del av deres gruppeformasjon og praksis. For Grenland Friteaters del har dette blant annet gitt seg utslag i omfattende seminarvirksomhet og publisering (for eksempel Ursin og Vik 1990) rundt egen virksomhet – noe som nok har bidratt til miljøets overlevelse og vitalitet, samtidig som noen publiseringsinnspill har bidratt til å få fart i mer allmenne diskusjoner om hva teater er og kan være – særlig for barn og unge (jf. Vik 2000).¹⁰⁴ Det viktigste her er allikevel å få fram et vesentlig poeng – at miljøet i Porsgrunn har frambrakt spesifikke betingelser for mangesidig produksjon av scenekunst gjennom sin særegne virksomhet og sine nordiske/internasjonale nettverk og forankringspunkter, og kanskje særlig gjennom sin egen internasjonale festival PIT og konseptet Stedsans (som tidligere omtalt). Det er blitt et miljø man regner med, og som har rykte for å frambringe god og interessant scenekunst – og er derfor relevant for å forstå produksjonen av og suksessen til *Voff! Art.*

Rykte og «markedsforståelse»

Voff! Art er blant de forestillingene som er blant de mest spilte i skolesekk-sammenheng, med over 400 forestillinger fra oppstarten i 2008, og den spilles fremdeles. Mange av fylkene har hatt eller er i ferd med å få forestillingen på programmet. Det skyldes flere ting. Én ting er forestillingens kvalitet som scenekunst, og at kvalitet sies å selge seg selv. Men det er nok en sannhet med modifikasjoner. Det kan selvsagt være en av forklaringene her, men det er som vi har sett i dette og andre tilfeller, ingen tilstrekkelig grunn. Pressens

102 Her er det interessante likhetstrekk med andre transnasjonale nettverk, som for eksempel blant diasporiske transnasjonale nettverk eller i døveverdenen (jf. Breivik 2005 og 2007).

103 Ganapathy skriver om «symbolic reversal» som en «etnisk» strategi, hvor man gir vanligvis negativt ladete begreper et annet og mer attraktivt innhold. Dette henger videre sammen med det Goffman kaller «impression management» (Goffman 1992) eller inntrykkskontroll, hvor karakteristikk og metaforer brukes til å framstille seg selv eller egen gruppe som «the real thing» i en dyrking av originalitet og ekthet.

104 Vik poengterer blant annet at godt teater ikke kan ha noen øvre aldersgrense; godt teater for barn og unge = godt teater. Punktum. Dette er et tidlig innspill (rundt DKS' oppstart) mot ensidig målgruppetenkning (jf. Kvile 2011, og i kapittel 3 i denne boka). Vik er en av GFs grunnleggere, og en av GFs fem regissører i dag.

positive dom er viktig,¹⁰⁵ samt det promoteringsarbeidet ensemblet har gjort i forkant og underveis.¹⁰⁶ Suksess, godt rykte, med mer gir allikevel ingen langsiktig garanti for støtte. Selv sier de:

«Vi synes at grupper som gjennom lang tid har vist seg å produsere god scenekunst – uansett sjanger burde kunne ha Norsk kulturråds tillit og støtte for et nytt prosjekt. Vi ser at mange av våre kolleger i omtrent samme teatergenerasjon og som også har base utenfor Oslo-området har falt utenfor i denne runden og formoder at de fleste er like forvirrede og opprørte som vi. Vi har med våre forestillinger helt siden begynnelsen av 90-tallet representert Norge ved drøyt tretti ulike internasjonale scenekunsthøstivaler utenlands og har bygget opp et godt fungerende internasjonalt nettverk, hvor arrangørenes tillit til teatrets kvalitet og egenart har fått mange av dem å uttrykke nysgjerrighet for neste produksjon og ønske oss tilbake når denne har sett dagens lys. På tross av vår kunstneriske suksess i inn- og utland, er vi – som andre teaterensembler i Norge – helt avhengig av en viss støtte fra Norsk kulturråd for å kunne gjennomføre nye prosjekter» (Håkan og Guandaline, i Larsen 2011).

Det må anføres at dette er ført i pennen av en av Norges mest toneangivende kunstkritikere på scenekunstheltet – IdaLou Larsen. At Sagliocco og Grenland Friteater har opparbeidet et godt rykte i deler av kritikerstanden, inngår selvsagt i deres utvidete kunstverden, og må følgelig også forstås som en viktig ressurs i deres posisjonering i et ganske hardt marked. Det er få kunstnere som får medieoppslag på bakgrunn av avslag på søknader i Norsk kulturråd.

For å delta i DKS – i det omfanget de gjør – har vi sett at produksjonsfelleskapet i Porsgrunn med GF og den utvidete «familien» har hatt stor betydning – kanskje til og med en avgjørende sådan. Dette samsvarer på mange måter med Beckers «modell» hvor kunstverdenen er et reservoar hvor det samarbeides om å frambringe kunsten (Becker 2006, 2008). Dette samarbeidet har både altruistiske og nytteorienterte elementer i seg. Men selv om produksjonen av kunst her oppfattes som en kollektiv prosess med lokalt utspring, innbefatter den mer kompliserte relasjoner – til eksterne aktører som også er nødvendige og inngår i en utvidet kunstverdenforståelse. Her i

105 Det gjelder Dagsavisen, Klassekampen, Varden, scenekunst.no, med flere. Vanligvis er det et minimalt omfang på anmeldelser av skolesekkproduksjoner. *Vøff! Art* har fått relativt mye pressedeckning, men ikke i nærheten av hva institusjonsproduksjoner opplever.

106 Vi har allerede sett hvordan egenprodusert tekst om forestillingen (fra hjemmesiden) kopieres i DKS sine fylkesprogram. En annen tekstbit som også kopieres flittig fra samme sted, er: «Et lekent og lekkert lydbilde ledsager foredraget. Publikum får seg en variert sans opplevelse når poetiske øyeblikk, vanvittige slapsticks og absurd komikk viser vei inn i noen av historiens mest berømte malerier.»

denne sammenhengen er DKS viktig, med markedene for scenekunst, Scenekunstbrukets kvalitetsstempling og fylkenes påfølgende valg av produksjoner. I relasjonsbyggingen overfor disse aktørene er samarbeidet mer preget av strategisk posisjonering og kamp om relativt begrensede ressurser.

Logre eller bjeffe?

I denne «kampen» kan det stilles legitime spørsmål rundt hvordan dette påvirker og eventuelt virker disiplinerende på produksjonenes kunstneriske forutsetninger. Fra et slikt spørrende ståsted kan produksjoner som *Voff! Art* framstå som skreddersydd for Skolesekken. Dette er allikevel ikke helt entydig åpenbart, selv om de mest sentrale kunstnerne i prosjektet påpeker «tvangen» til å tenke Skolesekk – også. Er det dermed mulig å si at Sagliocco med *Voff! Art* logrer for Skolesekken? Eller kan vi tvert imot si at de bjeffer mot konformiteten og strømlinjeformingen i kunstformidlingen overfor barn? Jeg tror svaret er et komplekst både–og. Det vi uansett kan si, er at dette er bejublet og anerkjent kunst i skolesekkregi, og at den på noen viktige måter kan karakteriseres som DKS-kunst. Det er i utgangspunktet ikke bare negativt. Kanskje tvert imot? I løpet av dette kapitlet har vi vært innom flere forhold som berører dilemmaer og spenningsforhold som er relevant i utforskningen av DKS sin virkemåte og utvikling. Noen av disse spørsmålene går direkte inn på hva ordningen gjør med kunsten og kunstnerne som er innenfor eller helt eller periodevis utenfor. Økonomi og mulighetene til å få arbeide med det de ønsker mest, er av stor betydning. Samtidig reiser flere kunstnere spørsmål rundt utvelgelsesprosessene i DKS, og hvordan viktige produksjonsstøtteordninger forvaltes, særlig gjennom Norsk kulturråd. I neste kapittel skal noen av disse spørsmålene og dilemmaene berøres nærmere, gjennom intervjuer med et større spekter av kunstnere i og rundt DKS.

Aksept og innpass i DKS handler om flere ting. I den sosiologiske og antropologiske litteraturen om kunst har vi én modell hvor fokuset er på samarbeid som betingelse for produksjon og eventuell suksess, og en annen hvor konkurranse og kamp vektlegges. I den første er kompetanse, nettverk, vennskap og kjennskap viktig, men da først og fremst som elementer i et samarbeid for å frambringe kunsten (Becker 2008). I den andre er konkurransen mer framtrædende og anerkjennelsen mer et resultat av å vinne spillet rundt kunstnerisk verdsetting gjennom ervervelse av høy kulturell kapital og bruk av ulike distinksjonsbestrebelse (Bourdieu 1993, 1995). Nettverk, vennskap og kjennskap framstår her som mer strategisk og eventuelt utspe-

kulert.¹⁰⁷ I Beckers terminologi handler det om kreative samarbeidsprosesser i en kunstverden, mens hos Bourdieu handler det mer om en klassebasert kamp i et felt med omfattende bruk av stridsmetaforikk. For oss er begge perspektivene meningsfulle og viktige. Begge tar avstand fra å forstå kunsten som autonom – ettersom den alltid vil være avhengig av og omkranset av den samfunnsmessige konteksten den står i. Vi forstår følgelig frambringelsen av kunst og kunstverk som et resultat av både samarbeid og konflikt/kamp.

Produksjonen av kunst oppfattes i et Beckersk perspektiv som en kollektiv prosess, og involverer en rekke aktører og aktiviteter utover det vi vanligvis forbinder med kunsten. Omkringliggende faktorer, blant annet de som etterspør, «kjøper» eller «forbruker» og tilrettelegger for konsum av kunst, er dermed også sentrale. Gjennom samhandling og koordinering av dette mangfoldet av aktører og aktiviteter oppstår det ulike «kunstverdener» (Becker 2008). Innenfor slike kunstverdener etableres sosiale nettverk med stor betydning for dem som inngår, og for de systemene eller felt de befinner seg i – og de er viktige for å forstå frambringelsen av spesifikke verk som *Voff! Art*. Det lokale kunstneriske produksjonsfelleskapet i Porsgrunn rundt Grenland Friteater er, som vi har sett, en vesentlig del av Sagioccos kunstverden, og et viktig bakteppe for å forstå deres produksjoner. Om *Voff! Art* logrer for eller bjeffer mot Skolesekken, eller om forestillingen skal karakteriseres som skolesekk-kunst, er kanskje ikke så interessant. Det interessante er om DKS-systemet bidrar til å opprettholde mangfoldet av estetiske uttrykk, og om den produksjonsetetikken som grenlandsmiljøet representerer, vil ha en plass i DKS også i framtiden. Dette avhenger selvsagt av miljøets kreative kraft, men også – som vi har sett – av forhold som ligger langt utenfor deres kontroll. Gjennom sin lange tradisjon med å lage kvalitetsscenekunst for barn, uten å ekskludere voksne, eksemplifiserer både Sagiocco og Grenland Friteater at skillet mellom fri, autonom kunst og skolesekk-kunst langt på vei er en søkt konstruksjon. Med en kunstfilosofisk praksis som vektlegger kunstens relasjonelle og kontekstuelle karakter, utfordrer de på mange måter andre kunstnere, særlig fra andre sjangre som gjerne påpeker at deres kunst kan lide av å måtte «tilpasses» Skolesekken. Dette reflekterer på mange måter at ulike kunstsjangre har ulike tradisjoner og kunstforståelser som gjør dem ulikt posisjonert med hensyn til å omfavne mulighetene som ligger i involvering i DKS. Men det reflekterer også at det er en generell pågående kamp i kunstfeltet om definisjonsmakten, og ulike forsøk på å vedlikeholde hierarkier

107 Strategiske manipuleringer har allikevel noen klare grenser og begrensninger, ifølge Bourdieu, i og med at «aktørene» i Bourdieus univers er rimelig låst gjennom sine habituerte væremåter (særlig knyttet til klasse).

KAPITTEL 6

basert på skillene mellom høy- og lavkultur, kunst og håndverk, profesjonalitet og pragmatikk. I neste kapittel vil flere av disse spenningene diskuteres videre, også med referanse til hvordan kunstnere fra andre sjangre forholder seg til de utfordringene og mulighetene vi har eksponert og diskutert ovenfor.

Kampen om kunsten: kunstneres erfaringer

Jan-Kåre Breivik

«Det er egentlig utrolig stor forskjell på hvordan man forholder seg til kunst ut i fra hva slags bakgrunn man har.»

(Bjørnar, forfatter, filmskaper)

«Ja, vi ble forsøkt styrt, og det var veldig ubehagelig.»

(Lise, musiker)

«Den musikken elevane hører gjennom oss skal vera noko anna enn det dei til ei kvar tid hører gjennom radio, listepop og sånt.»

(Alf, musiker og fylkesprodusent i DKS)

Det pågår en kamp i kunstfeltet om makt til å definere hva som kan regnes som god kunst, og det eksisterer ulike forsøk på å vedlikeholde hierarkier basert på skillene mellom høy- og lavkultur, autonomi og tilpassing, kunst og håndverk, profesjonalitet og amatørskap, renhet og pragmatikk. Samtidig jobber flere for å legge slike distinksjoner døde – gjennom å påpeke kunstens allerede urene eller kontekstuelle karakter. Slik sitatene ovenfor indikerer, foregår en slik dragkamp også innen Den kulturelle skolesekken. Det er ikke overraskende. En kan nærmest si at DKS åpner for slik strid¹⁰⁸ gjennom sine

108 Gjennom bruk av metaforene strid, kamp og felt knytter vi oss her mer til Bourdieu enn til Becker som vi forholdt oss mest til i forrige kapittel. Makt, ifølge Bourdieu (1993), søkes og oppnås i kunstfeltet gjennom å bli delaktig i den legitime diskursen eller talen om kunsten: «Alle feltene er preget av kamp om posisjoner og agentenes behov for legitimering mht. å gjøre sin definisjon av feltets mål og meninger gjeldende for andre. Hva som utgjør et felt, hvor grensene for feltene går, og hvilke overordnede felt de inngår i, er imidlertid ikke definert på forhånd» (Slaatta 2002:110).

mange ulike formål¹⁰⁹ og doble forankring i skole og kultur. Dette er ikke negativt, men kan tvert imot defineres som ordningens styrke – forutsatt at uenigheter og dilemmaer bringes ut i åpent lende. Vi har på bakgrunn av dette beskrevet DKS som en utfordrende ordning (kapittel 1) preget av krysspress (kapittel 2) og begeistring (kapittel 4), men hvor elevs og lærers plass og handlingsrom er noe uavklart (kapitlene 3 og 5). Her skal det handle om kunstnerne.

Sitatene ovenfor er ikke ment å være representative, men viser allikevel et lite spekter av meninger, tematikk og erfaringer som kunstnere i og rundt skolesekken holder fram som viktig. Det første sitatet peker på kunstnerfaringers relasjon til kulturelt og klassemessig ståsted og erfaringshorisont blant kunstnere så vel som skolesekkforvaltere og elever. Andre sitat viser til disiplineringserfaringer noen kunstnere har – også etter å ha kommet inn i DKS med en produksjon. Dette henger sammen med siste sitat, hvor Alf i sin doble posisjon¹¹⁰ promoterer hva innholdet i Skolesekken bør bestå av. Alle sitatene indikerer at det foregår en kamp om kunstsyn og kvalitetsforståelser – også i Skolesekken.

I forrige kapittel berørte vi forskjellene mellom en klassisk elitistisk kunstforståelse og en mer pragmatisk relasjonell estetikk slik noen frie sceniske grupper, som Sagliocco Ensemble og Grenland Friteater, står for.¹¹¹ Selv om det er store forskjeller mellom kunstnerne og kunstsjangrene – særlig om hvor nært et publikum selve den kunstneriske skapelsesprosessen står –, er dette allikevel en spenning som er aktuell når kunsten skal nå et barne- og ungdomspublikum gjennom DKS. Så når vi tidligere konkluderte med at

109 I DKS' styringsdokument presiseres ti sentrale mål (St.meld. nr. 8 (2007–2008):22) og noen av disse kan se ut til å stå i motsetning til hverandre. DKS skal for eksempel nå alle elever uavhengig av hva slags økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn de måtte ha. Elevene skal videre få et profesjonelt kunst- og kulturtilbud med høy kunstnerisk kvalitet. Ordningen skal samtidig bidra til å realisere målene i læreplanverket. Kulturelt mangfold, bredde og lokal forankring vektlegges også. Når aktørene i feltet tolker og anvender disse prinsippene ulikt og for sine egne formål, trengs det ikke mye fantasi for å forutsi at her kan det oppstå uenigheter og strid.

110 Det er i utgangspunktet ikke noe suspekt i dette. Særlig fra kunstnerhold poengteres det at de som vurderer og bestemmer, bør ha kunstfaglig kompetanse på et profesjonelt nivå. Problematisk blir det når dobbeltrollen virker direkte inn på utvelgesprosessen hvor «bukken» forvalter «havresekken» og gir fordeler til seg selv eller bekjente innen egen sjanger/krets. Dette skjer, uten at vi kan si at det er tilfellet her. Problematikken rundt prinsippet «armlegdes avstand» aktualiseres allikevel stadig vekk, og dukker opp flere steder i vårt materiale.

111 Det er selvsagt ikke slik at alle frie sceniske grupper omfavner den pragmatiske relasjonelle estetikken, eller at institusjonene nødvendigvis representerer det elitistiske. De fleste beveger seg i et landskap hvor markedstilpassing, folkelighet og avantgardisme representerer et spektrum av mulige posisjoner. I praksis er mange kunstnere og kunstkollektiver i berøring med alle disse polene. Noen vil for eksempel hevde at de beveger seg «mellom det folkelige og det elitistiske» forstått som eksperimentell scenekunst, eller «det som kan kalles avantgarde» (Torfinn, regissør i en frigruppe).

skillet mellom fri, autonom kunst og skolesekk-kunst langt på vei er en søkt konstruksjon, er den allikevel levende i andre hjørner av den mangfoldige Skolesekken, hvor noen gjerne påpeker at deres kunst kan lide av å måtte «tilpasses» et elevpublikum. Dette reflekterer på mange måter at kunstnere og deres kunstsjanger har ulike tradisjoner og kunstforståelser som gjør dem ulikt posisjonert med hensyn til å omfavne mulighetene som ligger i DKS-involvering. Men det reflekterer også at det er en generell pågående kamp i kunstfeltet om kunstsyn, anerkjennelse, oppdrag og økonomisk støtte – som dermed også smitter over på DKS. I denne «kampen» ser vi ulike forsøk på å definere ut kulturuttrykk som ikke passer eller regnes som gode nok. Eller med en parafrasering av Mary Douglas: forsøk på å utdefinere den tilsmusede kunsten som «matter out of place» (Douglas 1997) i kontrast til det rene autonome. I Solhjells og Øiens (2012) «Det norske kunstfeltet – en sosiologisk innføring» framheves, i tråd med dette, feltets vedvarende hierarkisering, gjennom en rangering av kunst og kunstnere basert på hvor mange ganger de – her billedkunstnere – er kjøpt inn av prestisjefylte gallerier og museer. En kan anta at lignende, om enn ikke like brutale, mekanismer er i sving også i andre kunstsektorer og i Skolesekken. Det er med andre ord ikke til å undres over at mange viker unna konkretisering av hva de mener er «av høy kunstnerisk kvalitet» og dermed kvalifiserer for å bli utvalgt.

I dette kapitlet vil flere momenter relatert til dette diskuteres videre, via kunstnernes egne uttalelser og konkrete observerte erfaringer. Poenget vårt her er at det, til tross for kunstfeltets tilsynelatende bastante hierarki, eksisterer ulike estetikk- og kvalitetsforståelser, som vi også så i forrige kapittel. Disse settes på spill og brytes mot hverandre innen DKS-feltet. For oss er det også interessant å utforske hvordan spenningene, dilemmaene og utfordringene oppleves konkret – i felten – av både kunstnere og prosjektets forskere. Dette gjør vi ved å fokusere på det vi har kalt «kritiske hendelser» hvor kunstnerisk integritet kan bli satt på spill – eller bekrefte gjennom fruktbare kunstmøter med elevgrupper og annet publikum. Gjennom dette ønsker vi å rette søkelys på DKS sitt forhold til kulturell og klassemessig forskjellighet, samt den moralske skikkeligheten DKS kan se ut til å representere. Vi viser her til diskusjonen i kapittel 4 om DKS som et «godhetsregime», og hvordan «god kunst» dermed kan bli oversatt til «kunst i det godes tjeneste». Et søkelys vil også rettes mot betingelsene for et mulig samspill mellom pedagogikk og kunst for barn og unge i Skolesekken.

Betydningen av å være innenfor

Det blir hyppig sagt at «Den kulturelle skolesekken er en av de viktigste arbeidsplassene for frilanskunstnere i dag, og er en av scenene som når ut

til flest publikummere»¹¹² (Baldersheim 2012). Dette ser ut til å være en sannhet med få modifikasjoner. Én modifikasjon består selvsagt i at antallet frilanskunstnere er mye større enn hva «markedet» kan svelge, og flere, som for eksempel skulptøren Eivor, uttaler at det ikke er så lett å komme innenfor: «DKS er jo en bra ordning, men det er ikke så lett å få en fot innenfor.» Å komme innenfor betyr dermed noe for mange kunstnere, både kunstnerisk og økonomisk. Kunstnerisk deltakelse – med nytt publikum – fungere produktivt og utviklende for det kreative arbeidet, samtidig som det innebærer en økonomisk plussfaktor: «Ja det betyr ganske mye. Hvis du får inn noe der, betyr det tross alt en del inntekter. Så det er en måte å sikre økonomien i et prosjekt på» (Bjørnar). DKS kan altså være en god inntektskilde, men fortsetter samtidig, særlig i scenekunstheltet, at man har midler til produksjon – noe som ikke alltid er så lett å få på plass. Å sette produksjonsprosessen i gang kan dermed være risikabelt, slik vi blant annet belyste i forrige kapittel hvor Håkan (fra Sagliocco Ensemble) påpekte all uklarhet rundt produksjonsstøtte som den store bøynen, og at risikoen i stor grad blir liggende hos kunstnerne. Dette oppleves i sterk grad som å skape kunst «med kniven på strupen» (se også Larsen 2011), en erfaring de fleste av kunstnerne vi har snakket med, kan slutte seg til.

Det finnes få undersøkelser som drøfter kunstnernes egne og direkte erfaringer med DKS, men unntak finnes. Hos Berge (2010)¹¹³ undersøkes «effekten av oppdrag» for et lite utvalg kunstnere i DKS i Telemark. Undersøkelsen omfatter fem kunstnere, men det går ganske dypt inn i deres erfaringer og historier. Ut fra dette materialet, og annen litteratur, beskriver Berge at kunstner- og kunstmarkedet i Norge er preget av hard konkurranse, med flere kunstnere tilgjengelig enn oppdrag å få (se også Heian, Løyland og Mangset 2008). Berges informanter verdsetter DKS som et «nytt» marked hvor en kan få vise hva en er god for, og sier at DKS bidrar til å legitimere yrkesvalget deres for omverdenen. Berge hevder at kombinasjonen av mer arbeid og følelsen av at yrkesvalget er realistisk, «aukar risikoviljen i kunstnarpopulasjonen» (Berge 2010:46). Videre sier han at «baksida av denne logikken er sjølvsagt at dette blir ein falsk tryggleik – det er ikkje arbeid nok til alle – og at ein slik held overrekutteringa av kunstnarar ved like og bidrar til deira elendige inntektssituasjon» (samme sted). De intervjuede kunstnerne forteller om givende turneer for DKS. De blir slitne, men opplever det ikke som for belastende; de

112 Sitatet er fra en nettartikkel på scenekunst.no hvor Baldersheim intervjuer Knut Alfsen, i kraft av hans funksjon som forhandlingsleder på kunstnersiden vs. fylkene, om resultatet av de sluttførte forhandlingene om felles lønns- og arbeidsvilkår for kunstnere med DKS-oppdrag.

113 Det finnes antydninger til diskusjon av kunstnerrollen i andre evalueringsrapporter om DKS. De fleste av disse har vi omtalt i egen rapport (se Breivik og Christophersen 2012).

forteller også om stor frihet, lite press fra oppdragsgiver og store muligheter til å innvirke på turnéplaner.

Andre undersøkelser med relevans for vår diskusjon her finner vi blant annet hos Aslaksen (2004, 2007), Bjørkås (1998), Røyseng (2007), Røyseng mfl. (2007), Hylland mfl. (2011), Klausen (1992), Mangset (2004) og Mangset mfl. (2010), som analyserer ulike syn på og vurderinger av hvordan kunstnere i ulike frie kunstfelt forstår og posisjonerer seg selv. Hos alle disse er det tydelig at spenningen mellom omfavning av en mer beskjeden håndverkerrolle versus vedlikehold av forestillinger om den karismatiske kunstner fremdeles er levende. Erfaringer fra kunstnerintervjuene våre, kombinert med observasjoner under turneer og konkrete DKS-produksjoner, støtter til dels opp om dette, og for oss er det en tydelig ambivalens som preger våre informanternes kunstnerskap – på ulike plan. Ambivalensen er større enn det som uttrykkes hos Berge (2010) ovenfor, gjennom at flere føler seg dratt mellom ulike og til dels konfliktfylte krav – om for eksempel elevmedvirkning, læreplanforankring, nyskapende fri kunstproduksjon og å pleie gode relasjoner til ulike «utvelgere» og smaksdommere. Flere beskriver situasjonen sin som sårbar og prekær.¹¹⁴ Flere av våre kunstnerinformanter hevder for eksempel at de ikke ønsker eller tør å fremme kritikk av DKS og aktuell oppdragsgiver fordi de da risikerer å miste framtidige oppdrag. I Berges rapport er det bare DKS-sertifiserte kunstnere som uttaler seg: De som ikke får komme inn, ikke vil inn, eller bare har hatt ett oppdrag, har ikke blitt spurt. For å gi et mer nyansert bilde har vi i vår forskning også intervjuet kunstnere som av ulike grunner er utenfor ordningen. Berges rapport går heller ikke dypt inn i spørsmålet om hvordan/hvorvidt DKS bidrar til å endre kunsten og det kunstneriske uttrykket, innholdet eller formatet – gjennom de krav ordningen legger på kunstformidling overfor barn og unge.

Hvem har vi intervjuet?

Det er flere hundre kunstnere involvert i Den kulturelle skolesekken, og et flerdoblet antall om man tar med dem som vil inn i ordningen, men ikke når

114 Dette gjelder også skolesekkforvaltere (jf. kapittel 2 ovenfor, samt Tveit 2011 og Tveit og Christophersen 2013) og enkelte nasjonale aktører. Daglig leder av Scenekunstbruket, Ådne Sekkelsten, uttalte for eksempel i debatt om Skolesekken i Litteraturhuset i Oslo høsten 2102, etter mitt (Breiviks) innlegg om vår skolesekkforskning, at vi må huske på at vi (forskere) har stor makt, og at de (Scenekunstbruket og DKS) representerer et sårbart felt. Nå, særlig etter lanseringen av tenketanken Civitas utgivelse av *Kultur for kulturens skyld* (Meisingset mfl. 2012), kan dette forstås. Her fremmes det for eksempel forslag om å legge ned DKS, Rikskonsertene (en annen viktig nasjonal aktør i DKS) og Riksteatret. Med tanke på et mulig regjeringsskifte har engstelsen dermed fått fornyet aktualitet.

opp. I begge «leire» finner vi entusiasme og skuffelse, skepsis og tilfredshet, og mange har blandete erfaringer med Skolesekken og dens aktører. I tillegg finner vi kunstnere som har meninger om ordningen, men ikke nødvendigvis vil inn. Det er det ulike grunner for. I vår undersøkelse har vi foretatt dybdeintervjuer med 35 kunstnere,¹¹⁵ de fleste med oppdrag for DKS i Vest-, Øst-, Nord- og Midt-Norge. Noen få er kunstnere som kunne tenkt seg å være med og har søkt. Vi har også snakket med noen få som av ulike grunner ikke vil inn i ordningen. I tillegg har vi gjennom prosjektet fått snakke med kunstformidlere, produsenter¹¹⁶ og kuratorer¹¹⁷ (særlig innen billedkunstfeltet knyttet til utstillinger, museums- og galleribesøk) og kulturformidlere (innen feltet kulturarv). Kunstnerne representerer sjangrene musikk, scenekunst, film, visuell kunst, kunsthåndverk, matkunst og kulturarv. De fleste av disse er både utøvende og skapende kunstnere, og flere krysser sjangergrensene. Noen jobber stort sett lokalt, mens andre har oppdrag i hele landet og utenlands. Intervjuene er stort sett foretatt i skoleåret 2010/2011.¹¹⁸ I likhet med Røyseng (2007) har vi ikke hatt problemer med å skaffe informanter: «Forespørsler om å stille som informanter blir svært ofte møtt med stor entusiasme. Jeg har i flere tilfeller også opplevd at personer på kunst- og kulturfeltet har tatt kontakt og lansert seg selv som informanter i forskningsprosjekter jeg har jobbet med» (Røyseng 2007:87). Vi har dessverre ikke kunnet imøtekomme alle dem som på egen hånd har meldt seg som informanter for dette forskningsprosjektet.

Det utvalget vi har gjort, er ikke representativt, men er foretatt strategisk for å sikre stor spredning med hensyn til bakgrunn, sjanger og erfaringer. Vi finner en lik fordeling mellom kjønnene og en aldersmessig spredning fra 26 til 70 år. Ca. $\frac{3}{4}$ er «norske», mens resten har sterk tilknytning til andre land i Europa (5), til Afrika (3) og Latin-Amerika (1). En tredjedel har hovedtilknytning til scenekunst¹¹⁹ (teater, dans, sirkus, performance), og det samme gjelder musikk (ulike sjangre), mens resten fordeler seg på film, litteratur, billedkunst, matkunst, kunsthåndverk eller kulturarvformidling i en eller

115 Av plasshensyn vil bare noen av disse komme «til orde» i dette kapitlet, men alle er allikevel med på å forme vår forståelse av både innhold og tematikk som her berøres. Ved kun to anledninger har vi blitt avvist av kunstnere som vi ønsket å intervju. Den ene «led» av forskerfrykt, og den andre av forskerskepsis: «Eg har hatt med slike som deg å gjera før» (regionteatersjef).

116 Produsentfunksjonen har en noe uklar status i kunstverdenen, men som vi så i forrige kapittel, er det en funksjon som i fritateaterfeltet gjerne besettes av en av gruppens kunstnere. For en kritisk diskusjon av produsentfunksjonen viser vi til Berg (2008).

117 Noen kuratorer ser på seg selv som kunstnere i kraft av det kuratorarbeidet de gjør.

118 Intervjuene er utført av kapitteforfatter Jan-Kåre Breivik og masterstudent i sosialantropologi Roald Kvamme.

119 Som regissør, tekniker, skuespiller, produsent – eller i kombinasjon.

annen form. De fleste vi har intervjuet, regner seg som skapende kunstnere, og oppgir at de har dette som sin hovedaktivitet og hovedinntektskilde. Noen har annet yrke som hovedaktivitet, og flere sper på inntekten sin med jobber som til dels ligger utenfor kunstfeltet.

Intervjuene har vært semistrukturerte, noe som innebærer at vi har operert med en felles intervjuguide. Denne har ikke blitt fulgt slavisk, og vi har hele tiden vært opptatt av å åpne opp for nye spørsmål og retninger i samtaleforløpet. I de tilfellene hvor vi på forhånd har observert DKS-produksjonen, vil intervjuene selvsagt knytte seg til denne fellesopplevelsen som et utgangspunkt (se forrige kapittel). I noen få tilfeller står intervjuene i en større sammenheng hvor feltarbeid med deltakende observasjon inngår. Av anonymiseringshensyn har vi valgt å tone ned koblingen mellom utøver og sted/produksjon, og navn, sted og produksjonsnavn har følgelig blitt endret. Dette har vi gjort selv om enkeltinformanter sier som musiker og scenekunstner Lindis: «Jeg mener det jeg har sagt og står for det. Jeg har heller ingenting å tape, så jeg kan godt fornærme alle sammen uten at jeg tror det vil få noen konsekvenser.»

Kritiske hendelser

Vi har tidligere i denne boka skrevet om kritiske hendelser i DKS' historie. Vi har for eksempel vært innom evalueringsrapporten til Borgen og Brandt (2006) med påfølgende reaksjoner og medieoppslag, og beskrevet denne som en trigger for en slags foreløpig midtlivskrise i og for ordningen (se kapittel 1). Begrepet «kritiske hendelser» er hentet fra antropologen Veena Das (1995) og videreført i en norsk sammenheng av Mette Andersson mfl. (2012), og det kan referere til både små og store hendelser som får avgjørende betydning for folk både på et personlig og et kollektivt nivå. På et personlig nivå kan den kritiske hendelsen representere et vendepunkt, hvor gamle forestillinger utfordres og verdensbilder og identifikasjonselementer må skrus sammen på nytt. På et kollektivt nivå handler det om at hendelsen representerer et felles referansepunkt som får betydning for flere enn den ene eller noen få. For oss er begrepet fruktbart for å kunne identifisere og beskrive hva som settes på spill når noe uventet skjer. Det kan dreie seg om opplevelser hvor for eksempel et kunstmøte gjør noe spesielt med deg og de du opplever dette sammen med – hvor personen eller gruppen erverver et annerledes blikk på verden og seg selv, og kanskje får deg og andre til å forandre retning i livet.¹²⁰ Dette

120 Vi tenker som regel på slike hendelser som positive, men de kan like gjerne være dramatiske og traumatiske. Tenk bare på Jyllandspostens publisering av Muhammed-karikaturene og hva som fulgte i kjølvannet av dette (se Anderson mfl. 2012).

blir gjerne referert til som «kunstens transformative kraft» (jf. Ranci re 2006). Her antas det at kunsten i beste fall kan bidra til at vi erfarer og sanser på nye m ter, og at v re kroppslige og sosiale praksiser derigjennom utfordres og kanskje endres. V re erfarte handlingsrom kan dermed reorganiseres og åpnes – og fører oss inn i ulike måter å agere på som kan være tilsluttende eller preget av ulike former for dissens eller motstand, slik vi har diskutert barns motstand innen DKS i kapittel 3 (se også Aasen 2011 og Aasen og Breivik 2013). Noen av våre informanter peker på slike hendelser i eget liv, og som avgjørende for at de valgte en kunstnerkarriere, og andre forteller om hvordan elever har kommet til dem der og da eller helst senere og fortalt historier om hvor viktig et enkeltstående kunstmøte har vært. Dette kan ha vært noe som har truffet den enkelte direkte, eller en opplevelse som har vært mer kollektiv. Slike fortellinger er interessante, men det er vanskelig å beskrive de hendelsesforløp de viser til, nøkternt og dermed skille mellom kunstens transformasjonskraft og hva som er ideologisk betinget plassering av hendelser inn i kunstens store legitimeringsfortelling eller i kunstnerens egen identitetsposisjonering. At det fokuseres på slike fortellinger og hendelser både blant kunstnere, kulturkontakter ved skolene og skolesekkforvaltere, indikerer at dette blir tillagt stor betydning – og inngår dermed som en viktig kilde til legitimering av kunstens plass i skolen.

Men våre informanter forteller også om andre kritiske hendelser, der forestillingen eller kunstmøtet har gått skikkelig dårlig. Karl forteller:

«Vi opplever jo alle det, at innimellom så er det ett eller annet som feiler. Da er det viktig å lære av det. Hva kom det av at den forestillingen ikke satt i dag, og det kan jo være en forestilling som har gått bra og så plutselig så rakner det. Og da blir vi jo sittende og tenke, hva var det som gjorde at det raknet i dag? Og det kan jo skyldes mange forskjellige ting. Det kan være distraherende ting i omgivelsene. Det kan være lokalet som ikke funker. Det kan være enkeltindivider i publikum som ødelegger stemningen, det kan være trendsettere i barnegruppen som f r det for seg at det vi gjør ikke er kult, så dette skal vi protestere mot. I tillegg til selvfølgelig at det kan være feil vi gjør.»

Årsakene til et mislykket kunstmøte kan helt klart ligge flere steder, og her åpner Karl for at den kan ligge hos kunstnerne selv. Det kan for eksempel handle om at kunstneren forutsetter en bestemt kulturell kompetanse hos elevene, og dermed at kunstneren overvurderer eller undervurderer publikum. For ifølge Ole må begge fallgruvene unngås, for «god kunst må først og fremst kommunisere», og «skal du for eksempel lage parodi på noe, så blir det meningsløst hvis publikum ikke har sett det som parodieres, da vil hele parodielementet fall bort i forhold til den publikumsgruppen.» Gjennom slik

parodi, eller med for mange implisitte kunsthistoriske referanser lagt inn i verket, skyter en for høyt, og bidrar dermed til at kunstmøtet kan betraktes som mislykket. Men det er kanskje verre å undervurdere publikum? «Ja definitivt», svarer Ole og flere med han: «Det enkleste i verden er å få barn til å le og rope, men det er ikke nødvendigvis kunst.» Eller som sirkuskunstneren Renate sier det, etter selv å ha sett flere DKS-produksjoner: «Kunstnerne kan godt gi elevene noe lettvent, slapstickaktig, og få respons – og at de da vinner publikum for en stund. Men det er ikke på grunn av kvalitet, men på grunn av karakterene de etterligner. Da føler jeg at publikum blir undervurdert.»

Men ofte legges skylda for mislykkede møter på dårlig mottak på skolene, lærere som ikke bryr seg og dermed legitimerer negativitet eller likegyldighet fra elevenes side (jf. kapittel 5 om lærernes uklare posisjon i DKS), eller en skylder på andre «distraherende ting i omgivelsene», som for eksempel elendig blending, lys- og lydforhold – noe vi også berørte i forrige kapittel. Noen ganger utløser interne konfliktforhold i DKS-systemet problematiske opplevelser, eller kritiske hendelser, for kunstnerne på turné eller før de i det hele tatt kommer ut. En av våre informanter forteller for eksempel om en produksjon som først ble kjøpt opp av et fylke, men avtalen ble omgjort i ettertid fordi noen lokale aktører syntes produksjonen var på kanten moralsk sett. Vanligere er det at kunstnerne blir bedt – av fylkets eller kommunens DKS-ledd – om å moderere elementer i opplegget sitt, presumptivt for å «unngå å støte noen». Dette er kunstnerisk problematisk og møtes på ulikt vis. For kunstnerne er slike hendelser dramatiske, og kan også medføre betydelig økonomisk ulempe. Verst er det nok at slike hendelser forringer evnen/lysten til å satse videre i skolesekkssammenheng.

Et «kaldt» møte

I dette tilfellet, som vi skal vie litt ekstra oppmerksomhet, oppsto trøbbelet mens DKS-musikerne allerede hadde påbegynt sin forhåndssertifiserte turné i DKS gjennom Rikskonsertene. Feltarbeider Roald Kvamme fulgte musikerne i Lito under turneen fra skole til skole, og fikk dermed med seg mye av hva turnévirkosomhet i DKS går ut på, både av gledelig og mer frustrerende art. Linn og Toril (Lito) var tilreisende musikere på jobb for Rikskonsertene, med programmert DKS-turné i det aktuelle fylket. Kjell var lokalt innleid lydmann. Konserten krevde en del utstyr og rigging, og Roald fant seg fort til rette som medhjelper. Det ble satt stor pris på hjelpen han bidro med, og Kjell nevnte flere ganger i løpet av turneen at Roald er «den mest hardtarbeidende forskaren» han har møtt. Roald beskriver her en av de første dagene han fulgte «bandet» som deltakende observatør:

«I dag låg skulen eit stykke utanfor sentrum. Det var kaldt. Då eg kom fram var utøvarane nett komne på staden. Kjell var i ferd med å rygga på plass varebilen. Inne i amfisalen på skulen var Linn og Toril blitt tatt imot av ei lærarinne som hadde steppa inn for kulturkontakten på skulen. Damene var no i gong med oppvarming av både stemmer og instrument. Medan eg hjelper Kjell å bæra inn utstyret har Linn problem med den trådlause mikrofonen på trekkspelet som ikkje lenger har kontakt med miksebordet. Batteriet er flatt og det kalde været får skulda. I tida frå scena er rigga og instrumenta er stemde til konserten skal starta sit me og småpreikar medan Kjell tar ein siste lydsjekk. Toril har no begynt å klimpra på gitaren sin. Ho får klimpra i eit par minutt før Linn på nytt øvbryt ho. 'Kan du ikkje spela ein låt? Eg blir gal av den der klimpringa.' Toril ler av Linn og klimpringa glir over i starten på ein av låtane deira. Damene syng tostemt eit minutt eller to på låta før musikken igjen stilnar. Dette er typisk for tida mellom ferdig rigging og konsert. Lufta er fylt med forventning og nervøsitet. Kjensla er kjend, men likevel litt ulik frå stad til stad. Amfisalen er fortsatt kald og lyset er dunkelt» (Kvamme 2011).¹²¹

Så begynner elevene å fylle opp plassene. En mann kommer bort til utøverne og presenterer seg som Alf, produsent for DKS i fylket. Han skal overvære konserten og beklager at han ikke har tatt kontakt før og kommer uanmeldt. Alf finner seg en plass i salen, og konserten starter. Etter første låten introduserer de hverandre og forteller om sitt engasjement i sosialt arbeid. De snakker lavt, men mikrofonene forsterker lyden, og skaper en intim stemning. «Låtane handlar om alt frå skildringar frå eit rusmiljø, det å ikkje passa inn, å bli mobba og å vise medkjensle eller solidaritet med folk som ikkje har det like godt som oss i Noreg.» Selv om det er uro under konserten, er det ifølge Roald tydelig at både tekst og musikk gjør noe med publikum.

«Etter konserten ber Alf om ein prat med utøvarane, det er på dette tidspunktet berre 15 minutt til neste konsert på same skule. Nye elevar er alt på veg inn. Alf seier at dette skal ikkje vera ein tordentale, men at han har eit par ting han må ta. 'Snakk roligare, det er mange som ikkje forstår dialekten. De har ein vanskeleg dialekt, det må de forstå. Dessutan er programmet for langt, det ideelle er 37 minutt, medan denne konserten er 45. De bør kutte ut ein låt.' Linn, Toril og Kjell ser litt spørjande ut, men følger vidare med på kva produsenten har å seie. Han snakkar fort og bestemt. Det er vanskeleg for nokon av dei andre å sleppa til. 'De må senke lyden litt. Lydnivået er for høgt.' Kjell er

121 Alle sitatene fra Roald Kvamme er hentet fra hans upubliserte manuskript, inklusive feltnotater (Kvamme 2011), som er ment å danne grunnlag for hans masteroppgave i sosialantropologi ved UiB.

ueinig, men blir kontant avvist. 'Dette er ikkje noko å diskutera.' Vidare spør Alf: 'Kan de involvera publikum meir?' Toril seier at 'Konserten er som den er, og har blitt gjennomgått saman med vår produsent hjå Rikskonsertane'. Alf seier han opplever forestillinga som litt utdatert. Produsenten seier at dei bør prata utanfor mikrofonen, for å betra kontakten med publikum. 'Kanskje også gå ned av scena litt, og leggja inn spørsmål til elevane.' Avslutningsvis seier Alf; 'De får sjølv velja kva for ein låt de vil kutta ut. Eg ser helst at de prøver gjera nokon endringar i retning av det eg har sagt, alt i neste konsert.' Elevane sit alt i salen, medan Linn, Toril, Kjell og eg står måpande tilbake. 'Orkar me dette då?' spør Kjell» (Kvamme 2011).

Den andre konserten tar til, og Lito forsøker å følge noen av Alfs «pålegg», uten at de helt skjønner vitsen. Energinivået er, ifølge Roald, nå ganske lavt, og det går i det hele tatt ikke så bra. Men:

«Alf kjem fram og utbryt; 'Veldig bra!' Linn spør Alf kvifor dei ikkje har hatt denne kontakten tidlegare, dei hadde blant anna lydprøvar med Kjell tre dagar i førevegen. Alf svarar ikkje på det, men seier at han kan ein del triks, og visar til dei tipsa han har gjeve. 'Eg snakkar av erfaring. Dette må sjåast på som konstruktiv kritikk. Eg likte konserten! De må ikkje misforstå.' Linn, Toril, Kjell og eg seier ikkje så mykje. Alf går. Då snakkar me alle i munnen på kvarandre. Alle er frustrerte. Linn ser sint ut, 'Åh no er eg så utrulig sinna. Me må senda ein e-post til Rikskonsertane. Dette treng me ikkje finna oss i. Konsert nummer to var då mykje dårlegare enn den fyrste.' Me blir ståande å berre sjå på kvarandre ei stund, før me riggar ned og pakkar ut i varebilen. Det er framleis bitande kaldt» (Kvamme 2011).

Produsenten Alf viser seg å være utdannet fra Musikkonservatoriet – med en helt annen smakspreferanse enn den Lito representerer (sosialt engasjert vise/pop). I et intervju i etterkant er det tydelig at Alf liker dårlig at elever på skolen skal eksponeres for mer «popkultur». Slik vi tolker dette, blir Lito her sett på som representant for den delen av kunst- og kulturlivet som Alf mener at DKS nettopp skal være en motvekt til: «Me som har ansvaret for kunst og kultur i skulen har eit stort ansvar for og sørgja for at det skal vera mest mulig breidde, minst mulig einsretting. Den musikken elevane høyrer gjennom oss skal vera noko anna enn det dei til ei kvar tid høyrer gjennom radio, listepop og sånt. Det ideelle er at dei får høyra noko som overraskar dei litt, gjev dei undring, utan at det skal vera for 'far out' for dei. Kunst er emosjonar. Kunst skal gje meg noko.»

Dette er en interessant uttalelse med et meningsinnhold som Alf definitivt ikke står alene om. Mangfoldstenkningen og ønsket om å gi elevene noe

de ikke nødvendigvis oppsøker selv eller blir føret med til daglig, ligger helt innenfor en etablert DKS-filosofi og kan forsvares både kunstfaglig og pedagogisk. Å mene at DKS skal være en motvekt til populærkulturens dominans i radio og TV, er dermed i og for seg et greit nok standpunkt, men «virkemiddelet» eller innblandingen som beskrevet ovenfor kan knapt sies å bidra til å skape et kvalitativt godt mangfold – enn si gode arbeidsvilkår for kunstnerne. I sin iver pusher han, kanskje ubevisst, sin egen smak og bidrar dermed til det motsatte. Mest problematisk var det likevel for kunstnerne i Lito, som ble utsatt for smaks kontroll og disiplinering, selv etter at de har gått gjennom flere runder med «kvalitetssikring» i Rikskonsertenes system. Dette foregikk, ifølge Linn fra Lito, i flere etapper, hvor de først kom med forslag til Rikskonsertene hvor deres musikk, tekster og mellom-låtene-snakk utgjorde et helhetlig konsertopplegg: «Sammen med produsenten vår fant vi fram til akkurat de låtene og historiene som nå er i konsertforestillingen, og vi ser at det er en tematikk som berører og som elevene kjenner seg igjen i.» Så ble de innkalt til møte hos Rikskonsertenes produsenter, for «de ville ha en sånn første feeling på om vi kunne egnes for å i det hele tatt å dra ut på skolene. Det mente de absolutt, og da satte vi i gang med å lage en prøveforestilling». Denne ble så sendt ut på en prøveturné, og det ble gjort videoopptak av konsert i felten. Dette videoopptaket utgjorde grunnlaget for Rikskonsertenes jury, hvor forestillinger blir anbefalt eller ikke for videre skoleturné: «Vi fikk en veldig varm anbefaling og en flott vurdering av den komiteen. Så siden det har vi hatt en vår- og en høstturné. Som regel så føler vi at vi når veldig godt fram.»

«Møtet» med DKS-produsenten Alf og hans forventninger om at de skulle endre konserten på stedet, kom på mange måter som lyn fra klar himmel, og opplevdes som «helt uhørt». Uten å overdrive denne enkelthendelsens betydning var dette en «kritisk hendelse» som ble opplevd som krenkende av de involverte kunstnerne. Vi vil ikke hevde at dette er representativt for hvordan Skolesekken fungerer, men bare peke på at også slike ting hender, og kan fortsette å hende i framtiden. Hendelsen viser også at ansvarsforhold mellom sentrale og regionale/lokale aktører i DKS er vagt definert, og at dette kanskje åpner opp for en uryddig kamp og utydelig debatt om innholdet i Skolesekken. Konsekvensen i dette tilfellet var uansett – at kunstnerne kom i skvis og at deres kunstneriske integritet ble satt på spill gjennom kontroll og mangel på anerkjennelse: «Ja vi ble forsøkt styrt, og det var veldig ubehagelig.»

DKS som klassekunst?

I historien ovenfor, rundt en kritisk hendelse for kunstnere på turné, er det åpenbart at ulike syn på hva Skolesekken er og bør være, brytes mot hverandre. Forsøket på styring som Lito ble utsatt for, peker også på, i tråd med

Bjørnsen (2009 og 2011), at DKS gjennom sin praksis og sivilisatoriske ambisjon (som kulturpolitikk) kan bidra til å devaluere kunst- og kulturuttrykk som er fremmed for kulturelitens og middelklassens smakshorisont. Det finnes helt klart programmeringspraksis og eksempler fra fylker og kommuner som nyanserer dette bildet, og vi fastslår dermed ikke dette som en sannhet. Det vi ønsker er å rette søkelys på et mulig problem i Skolesekken. Dette skyldes blant annet at flere av våre informanter peker på skolesekkforvalternes, slik de ser det, noe snevre utvalgspraksis (jf. Tveit 2011 og Tveit og Christophersen 2013). Forfatter, filmskaper og dramatiker Bjørnar sier det slik:

«Forestillingen fikk fin kritikk, og jeg mener at den var godt egnet ... men på den andre siden, jeg må bare si det altså: Det er jo stort sett kvinner som sitter og ordner med det her har jeg inntrykk av ..., og når de hører at det handler om kampsport, så går klaffen bare ned. Men det er ikke det som er det egentlige tema. Temaet er det flerkulturelle, det med å være annerledes, og så er det i tillegg forholdet mellom far og sønn, da. Det er vel en type prosjekt som ikke umiddelbart går hjem, da. Det er ikke pedagogisk på den riktige måte, eller hva skal jeg si? Temaet er kanskje litt ubehagelig, kanskje det er derfor.»

Bjørnar peker her på flere ting. For det første mener han at han har et kunstnerisk sterkt og viktig prosjekt for DKS, som blant annet handler om kjønn, etnisitet og klasse, men som altså ikke har blitt antatt. For det andre antyder han at skolesekkforvalterne (se kapittel 2) eller portvaktene (Tveit 2011, Tveit og Christophersen 2013) ikke har variert nok bakgrunn til å kunne velge bredt – for eksempel blant kunstuttrykk som kan ha et ubehagelig innhold som handler om maskulinitet, klassemessig eller kulturell annerledeshet. Selv påpeker han sin egen arbeiderklassebakgrunn. Han mener at også det han tidligere har skapt og vist i DKS, har reflektert denne bakgrunnen og hatt stor betydning, særlig for elevene på yrkesfag i den videregående skolen. Han har ikke helt tiltro til at skolesekkforvalterne¹²² kan representere mangfoldet, og påpeker: «Det er egentlig utrolig stor forskjell på hvordan man forholder seg til kunst ut i fra hva slags bakgrunn man har. Det er et undervurdert felt, spør du meg.» Selv om han her fokuserer på forvalterne, handler det også om lærere, elever og kunstnerne selv. Men Bjørnar er ingen motstander av DKS.

122 Det kan se ut som om en overvekt av forvalterne har karakteristika som ligner på det Bjørnsen mfl. (2012) uærbødig har typologisert som «kulturkjærringer». De «er over 46 år, høyt utdannet, gifte eller i samboerskap uten hjemmeboende barn, med god økonomi. De er [...] langt over gjennomsnittet aktive kulturbrukere. Den typiske kulturkjærringa har sin utdanning innen pedagogikk/lærerutdanning, humaniora eller samfunnsfag og tilhører politisk på venstresiden. Det er mange menn som har en lignende profil, men det er betydelig færre av dem» (2012:ix).

Han er «litt for og litt i mot», og han «ser noen muligheter». Selv har han hatt noen prosjekter inne, innen litteratur og film, og er selvsagt fornøyd med det. Det han er mest kritisk til, er at «man aldri får vite noe om den der utvelgelsesprosessen. Du får bare avslag. Eller tilslag. Ferdig med det.» Han mer enn antyder at lobbyvirksomhet og sterke nettverk er nødvendig for å komme skikkelig innenfor. En slik fortolkningsramme er ikke særegent for Skolesekken, men mer et allment uttrykk for hvordan kunstnere opplever hele kunstfeltet.

Bjørnar er ikke alene om å være kritisk til skolesekkforvalternes klasseinformerte smakshorison, og hvordan innpass i Skolesekken forutsetter finsliping av form og innhold i en bestemt retning, som både kan ramme mangfoldet av produksjoner og enkeltproduksjoners potensielle spenstighet. Prosjektets feltarbeider Roald konkluderer, på bakgrunn av sine minifeltarbeid blant kunstnere på turné og intervju med ulike kunstnere og kulturformidlere i to fylker, med at kunsten som blir presentert gjennom DKS, i mange tilfeller har karakter av det som kan beskrives som «fin-, høg- eller elitekultur». Dette er selvsagt en diskutabel påstand. Den passer med beskrivelser vi har fått fra flere kunstnere, men slettes ikke alle. Men flere er, i likhet med Bjørnar og til dels Lito ovenfor, kritiske til Skolesekkens klasseorientering. Fra vårt intervjumateriale kan vi trekke fram flere eksempler. Billedkunstneren Karina er ett, som til tross for sin etablerte posisjon ikke føler hun kommer i kontakt med DKS-systemet lokalt. Dette henger sammen med at hun på mange måter ikke føler seg på bølgelengde med forvalterne, noe hun antyder kan ha noe med hennes bakgrunn å gjøre, med fattige foreldre fra utkanten, og at hun ikke har tilstrekkelig selvtillit til å argumentere for sin dyktighet. Kulturbonden Lars, er et annet, som tilbyr det vi vil kalle «matkunst» og kulturarvopplevelser til dem som vil ta imot. Selv vurderer han ikke det han har å tilby, som kunst eller noe han kan eller bør tilby Skolesekken. Samtidig finner vi også kunstnere som vegrer seg for å ta sine verk eller produksjoner inn i Skolesekken, med andre begrunnelser. Scenekunstner og regissør Gerd påpeker for eksempel at hun ikke vil bidra til den uheldige utviklingen hun ser, hvor aldersbestemte målgrupper i økende grad får opplevelser som resten av familien (foreldre og besteforeldre) ikke får adgang til. Hun ønsker seg at flere får sterke kunstopplevelser på tvers av generasjonene og i lokalsamfunnet. I likhet med Trym i forrige kapittel er hun engstelig for at dette «limet» i samfunnet dermed kan forvitne – og at et bestemt kunst- og kultursyn formidles direkte til et barnepublikum i en skolekontekst, utenfor familie og lokalsamfunn. Det kan dermed se ut til at mange barn tilbys en kunst- og klassereise som foreldrene ikke får ta del i. Vår feltarbeider Roald skriver blant annet på grunnlag av dette følgende:

«Det å vera ein kulturutøvar eller kulturbyråkrat handlar ofte i stor grad om å bryta med det kjente, det vanlege og søkja nøkkelen til kunsten som igjen kan gjera ein til ein klassereisande. DKS-utøvarar og -forvaltarar bevegar seg på mange måtar i eit sosiokulturelt limbo, og høyrer ikkje heime hjå kultureliten eller i eige oppvekstmiljø. Som kunstnar er det forventa av deg at du er evig skapande, på evig søken etter det neste, det nye, det som er annleis. Ein omgås andre som er i same situasjon og trer inn i eit fellesskap der det å vera 'kulturell' har ein eigenverdi ut over det folk flest ser eller oppfattar i det daglege. Den kunstnaren som bryt mest med dagleglivets normalitet er ofte den som blir mest anerkjent for sitt arbeid og til slutt får innpass blant kultureliten. Dermed blir det skapt ein standard blant kulturpersonar over kva som er god og dårleg kunst, ut frå i kor stor grad ein bryt med den etablerte populærkulturen. Ein er såleis på evig søken bort frå samfunnet rundt ein, samtidig som ein må føla det på pulsen. Å vera kunstnar er å vera i denne rundansen, denne limboen, mot det høgverdige vekk frå det daglegdage. Å bevega seg mot noko ein kanskje aldri når. Folk som bevegar seg sosialt blir på den eine sida sett på som 'klasseforrædarar' som vender sitt opphavsmiljø ryggen. På den andre sida vil dei alltid vera prega av bakgrunnen sin. Dei forblir annleis, men deira annleisheit sluttar å vera ein naturleg del av deira person. I staden blir den ei konstant påminning om at dei ikkje høyrer til» (Kvamme 2011).

Kvammes påpeking av et slikt «sosiokulturelt limbo» kan være treffende for flere av aktørene i DKS-feltet. Å være i dette feltet kan dermed på mange måter karakteriseres som en linedans (Breivik 1997; Bauman 1993) hvor en i kampen for anerkjennelse må forsøke å balansere nyskaping og brudd med en eller annen form for trygghet eller identitetsmessig forankring. Poenget her er at anerkjennelse og identitet er prekære ressurser som ikke er garanterte for kunstnerne som står i denne «annerledesheten» (jf. også Solvang 2002).

Uten dermed å kjøpe argumentet om at DKS er gjennomsyret av elitistisk kunst eller besteborgernes smak, mener vi at diskusjonen rundt Skolesekkens mulige klassemessige slagside bør holdes varm. Støtte for dette kan vi også hente hos Bjørnsen (2009, også 2011), når han gjennom en historisk undersøkelse av norsk kulturpolitikk finner at det ligger en bestemt siviliseringstenkning til grunn som uttrykkes gjennom en tro på at kunst/kultur har evne til å endre dem som kommer i kontakt med den. Her inngår DKS som et resultat av en dreining i kulturpolitikken fra 1970-tallet fram til i dag, hvor barns eksponering for utvalgte former for profesjonell kunst, utvalgt av en kulturell elite, i økende grad vektlegges. Ifølge Bjørnsen impliserer dette også liten grad av egenaktivitet og stor vekt på publikumsutvikling. I tillegg kommer en nedvurdering av kommersiell kunst og barns bruk av denne, fordi slike kulturuttrykk ikke antas å kunne bidra til vekst (Bjørnsen 2009:216).

DKS dreier seg dermed om å gi barn tilgang til visse typer kunst (samme sted:228). Bjørnsen kaller dette DKS-sanksjonert kunst, som skal sikre at barn blir eksponert for «riktige» og utviklende kulturelle erfaringer, slik at de kan utvikle nødvendig kulturell kompetanse. Ifølge Bjørnsen hviler DKS rolig i en luftig tro på kunstens iboende transformativ kraft og kunsten som et selvsagt gode.

Samtidig finner vi kunstnere på utsiden av Skolesekken som ikke nødvendigvis vil inn. Her kan begrunnelsen gjerne samsvare med det elitistiske kunst- og kultursynet Skolesekkens forvaltere til dels (som ovenfor) har blitt kritisert for å omfavne. Her kan det dreie seg om et syn på skolesekk-kunst som noe B-laget i kunstfeltet må orientere seg mot. Billedkunstner og kurator Kristian uttaler i den sammenheng at han ikke tenker at det er til Skolesekken han ønsker å henvende seg først. Han kjenner allikevel ordningen ganske godt, og han er kritisk:

«Det negative er jo at jeg kjenner jo noen som er med. De er jo kjempeflinke altså, men det er litt sånn at hvis du tar en fra Burkina Faso og ei fra Bergen og noen afrikanske trommer, så er det nok til å slippe inn i Skolesekken. De er flinke, men om de har gjort det samme i 6–7 år så synes jeg det skal ringe noen bjeller. Jeg vet at det kommer nye unger hele tiden, men det skal ikke være sånn. Jeg vet også om en billedkunstner som ungene elsker. Jeg er ikke så glad i bildene hennes, men hun har en ufattelig evne til å nå barn. Men om hun kommer tilbake år etter år, så er det ikke så kjekt. Da går du ut av kunstnerrollen og blir pedagog. Det er en hårfin balanse, for det er ikke alle som kan undervise. De slipper vel ikke hvem som helst til i skolen, det er jo regler for alt mulig. Nei det er vel kanskje ikke der jeg ville ha vendt meg først.»

Utsagnet er interessant av flere grunner. For det første antydes det at det er for lett å komme inn i DKS, og at høy kunstnerisk kvalitet dermed nedvurderes, og for det andre at (den rene) kunstnerrollen kan lide ved å være for mye og for lenge involvert i det pedagogiske feltet. Utsagnet henter også om et noe elitistisk syn, hvor afrikanske trommer (som multikulturelt eksotika) og for god formidlingsevne (kunstner blir pedagog) kanskje ikke signaliserer stor kunst.¹²³ Dette kommer tydeligere fram når Kristian snakker om at han kanskje burde ha engasjert seg mer selv, og han foreslår en mer «innovativ»

123 Flere kunstnere som har produksjoner i ordningen, rapporterer at andre kunstnere innen den sjangeren de representerer, har et noe negativt syn på DKS som et B-marked for B-kunstnere. Jazzmusikerne Trude og Joshua, for eksempel, sier at dette har vært tilfellet i jazzmiljøet, men at dette ser ut til å ha endret seg de siste årene.

satsing i DKS, hvor man må tørre å satse, gjerne stort, mot den viktige, grensesprengende kunsten:

«Mitt inntrykk er at det er kunstnerne selv som tar kontakt og tilbyr ... Det er ikke alltid så heldig. Nå tenker jeg mer at det skal sitte mennesker i posisjoner som ser at nå satser vi på dette. Men sånn er det ikke. For jeg vet noen som sitter og spisser søknadene sine slik at en havner innenfor og det synes ikke jeg er noe å drive med. Det hadde vært mye morsommere om det satt noen som lette etter de store tingene.»

Utsagnet kan tydelig leses som en spisset formulering av en kunstners ambisjoner på vegne av kunsten og kunstnerrollen. Mellom linjene leser vi dermed et ønske om å erstatte det eksisterende «kulturbyråkratiet» med visjonære fylkeskuratorer – som kan promotere den beste kunsten uten å ta for mange instrumentelle tilpasningshensyn. Kampen om kunsten, og spenningen mellom ulike kunstsyn, er med andre ord levende blant kunstnerne, som tydelig har ulike meninger og interesser knyttet til Skolesekken.

Mot en snill kunst? Moralisme og skikkelighet i Skolesekken

Et annet, og til en viss grad beslektet, aspekt ved kunstnerne noe kritiske forhold til ordningen er dens mulige tendens til moralsk skikkelighet i godhetens tjeneste, hvor noen uttrykk og innholdselementer blir forsøkt holdt utenfor eller modifisert. Dette handler i stor grad om bruken av vold, død, sex og politikk i produksjonene – som en frykter kan ha dårlig innvirkning på et sart barnepublikum, eller støte foreldrenes verdigrunnlag og anstendighets terskler – selv om bruken kan være godt begrunnet kunstnerisk. Et morsomt eksempel er forestillingen *A tribute to the art of football* med dansekompaniet Jo Strømgren Ensemble, som har vært på turné i flere fylker. Forestillingen avslutter med en «nakenscene» hvor de mannlige dansernes nakne rumper eksponeres i den avsluttende dusjescenen. Forestillingen ble aldri sensurert, eller trukket tilbake, men ble utsatt for medieomtale etter at noen foreldre hadde reagert på at deres barn ble utsatt for slikt.¹²⁴ En av våre informanter poengterer at dette nok var ganske geografisk betinget:

«Dette skjedde i Rogaland, jeg er ganske sikker på at dette ikke ville skjedd i Akershus. Den forestillingen handler jo ikke om sex i det hele tatt egentlig, så

¹²⁴ Historien har etter hvert antatt karakter av vandrehistorie og dukker gjerne opp når temaet sensur nevnes, uten at det spesifiseres annet enn at «det var på Sørlandet – og da er det jo forståelig».

dette er jo litt rart. Dette er jo egentlig bare ni gutter som står i dusjen etter en fotballkamp egentlig. Det var det de reagerte på. Det er jo litt morsomt, men sannsynligvis har den ene faren som reagerte ikke sett forestillingen selv, det var sikkert en datter som kom gråtende hjem og sa, i dag så vi en naken mann på skolen. Så hisset han seg vel opp over det.»

(Ole)

Mer alvorlig er det når noen av våre informanter peker på direkte inngripen i det de opplever som sin kunstneriske frihet. Vi har ikke funnet så mange konkrete eksempler på dette, men flere nevner at de har fått beskjed om å ta ut elementer eller sekvenser i eksisterende produksjoner. Scenekunstner Vegar nevner et eksempel hvor direkte sensur ser ut til å ha vært i funksjon. Da dreide det seg om en forestilling som hadde en sekvens som handlet om en jente på 8 år som drev med selvskading. Til og med *Vøff! Art*-produksjonen møtte en noe overraskende motstand i et fylke. Her ble forestillingen beskyldt for å være noe i nærheten av kvinnediskriminerende – gjennom det en person i fylkes-DKS oppfattet som latterliggjøringen av forestillingens kvinnerolle. Kunstnerne påpeker ofte, når slike «kritiske hendelser» nevnes, at det er stor forskjell fra fylke til fylke og fra kommune til kommune i hvordan de håndterer det de opplever som utfordrende. De aller fleste fylkene beskrives likevel som gode samarbeidspartnere – med respekt for kunstnernes integritet.

Ole poengterer at kunstnere har et stort ansvar selv her, for å belyse vanskelige temaer på en kunstnerisk og god måte. «For eksempel familievold da, som vi har hatt en diskusjon om, hvor man får inn barn som har opplevd vold i egen familie, og barn som aldri har visst at dette problemet eksisterer. De kan ikke se for seg at noen er redd for pappaen sin.» Her trekker han inn *Sinna Mann*-forestillingen (samt boka og filmen) som eksempel, men vektlegger også egne erfaringer:

«Sinna Mann aktualiserer denne problemstillingen, at vi kan henvende oss til ulike grupper, og at alle sammen sitter der og ser på. Skolen omfatter jo alle barn. Så vi må ta et ansvar selv for å legge til rette for at opplevelsen kan bli fruktbar for alle. Jeg har aldri opplevd direkte sensur, men jeg har jo jobbet med vold i kunsten min. Jeg vet ikke om du kjenner til den britiske dukketeatertradisjonen, med en antihelt som er veldig voldelig. Hanskedukker er veldig gode til å ta en kjepp og slå på hverandre. I Storbritannia kaster Mr. Punch babyen sin ut vinduet og banker kona si. Det hele er ganske støyende og ungene hylar av fryd. Det er litt på linje med tidlige Disney-filmer der Pluto får gjennomgå og ramler ned og blir flat og, altså det er en form for humoristisk vold, med karakterer som er veldig abstrakte, som er en del av en tradisjon. Så jeg hadde en sånn sekvens, og da hendte det at lærere som ikke kjente til tradisjonen syntes at

dette var vel drøyt, med hanskedukker som drev og banket løs på hverandre. Så det fikk jeg en del tilbakemeldinger på.»

(Ole)

Han sier at han nå har tatt ut den sekvensen, «ikke nødvendigvis bare på grunn av de tilbakemeldingene», men fordi «det falt litt på siden av forestillingene egentlig». Samtidig påpeker han at sekvensene har et poeng «for å vise en tradisjon da. Og fordi dette er så stilisert så mener jeg at de holder». Jeg utfordrer han på dette og mener at dette lukter av kunstnerisk kompromiss, men han parerer: «Nei, det er det ikke snakk om! Man er jo bare dum hvis man ikke hører på tilbakemeldinger man får også.» Han er allikevel, i likhet med andre vi har intervjuet, oppmerksom på at finsliping og tilpassing til det man forventer at Skolesekken tåler, kan gå for langt – at man kanskje viker unna noen temaer for å passe inn i Skolesekken. Denne «selvsensuren» har også rot i konkrete erfaringer:

«Ja, det eksisterer nok en viss selvsensur siden folk gjerne vil ha solgt disse forestillingene sine da. Kjenner den saken fra fylke X, hvor noen derfra hadde kjøpt inn forestillingen Y som de hadde sett på Sandefjordsmarkedet. De synes den var veldig bra og alle i Sandefjord synes den var veldig bra, og så ble den vist på deres fylkesmarked og der sitter jo skolene, og de sa, nei, denne forestillingen har for mye sex, den vil vi ikke ha. Vi kan ikke vise den i vårt fylke. Da hadde fylkeskommunen allerede inngått avtale med den gruppen, så de måtte kjøpe seg ut av den kontrakten da. Fordi skoleverket sa nei takk. Det samme året at jeg var involvert i en forestilling som er ganske religiøs og undrende, med utgangspunkt i ting barn hadde skrevet om død, alvor og religion. Forestillingen handlet om en jente som skulle dø av en merkelig sykdom. Det viste seg at også denne ble vanskelig for det samme fylke.»

(Ole)

Så i selvsensurens navn virker det som om det sikreste er å holde seg unna kunstnerisk bearbeidelse av temaer som impliserer vold, sex, politikk, død og religion. Men får vi ikke da en for snill og tannløs kunst? Ole ser dilemmaet og mener at han og andre kunstnere er nødt til å jobbe med disse temaene – rett og slett fordi de er viktige: «Kunsten skal jo ta opp de vanskelige tingene – men i en trygg setting. Jeg tror kanskje lærerne opplever dette som mye vanskeligere enn barna. Lærernes problem er jo mye i forhold til foreldregruppen, at når barn kommer hjem og forteller om disse tingene, så vil foreldre som ikke har sett det kunne komme til å lage støy.»

Men det er ikke nødvendigvis hensynet til barna og barnas foreldre som virker inn i utvelgelsen. Det kan også være kunstneriske hensyn – eller retttere et bestemt kunstsyn som slår igjennom når en produksjon blir avvist eller satt

på vent. Eksempelet *Sinna mann*, som vi allerede har vært innom, er et teaterprosjekt som har blitt refusert, og aktualiserer lignende prinsipielle spørsmål angående utvelgelse av DKS-produksjoner og ulike syn på hva som er god kunst for barn og ungdom. Teaterstykket er basert på boka ved samme navn av forfatter Gro Dahle og Svein Nyhus (2003), og ble i 2003 skrevet etter initiativ fra Alternativ til Vold. I 2005 tok Egal Teater initiativet til å lage en scenisk framstilling basert på Dahles bok. Den ble først spilt for voksne som jobbet med temaet «barn som opplever vold i nære relasjoner», og stykket fikk gode tilbakemeldinger derfra. Å spille forestillingen for barn ble vanskeligere, da den møtte motstand fra dem som fryktet at forestillingen ville være skremmende for barn. Samtidig møtte den motstand fra kunst- og kultursektoren, som mente at forestillingen hadde et instrumentelt utgangspunkt, altså med et annet formål enn kunsten i seg selv. En teaterfaglig vurdering i Scenekunstbruket ble så lagt til grunn for ikke å sende forestillingen ut på DKS-turné. Barne- og likestillingsdepartementet ville derimot finansiere en *Sinna Mann*-turné. De tok også initiativ til følgeforskning på forestillingen for å undersøke hvordan teaterforestillingen kunne hjelpe barn som opplevde vold i eget hjem, og om det var hold i kritikken mot forestillingen.

Gjennom kvalitative intervju med voksne og barn, deltagende observasjon under flere forestillinger og en survey-undersøkelse blant kontaktlærere har Kleppe skaffet til veie et grundig materiale for analyse. Kleppe (2009a) viser at barn tålte forestillingen. De ble triste, men ikke redde. Mange barn var løsningsorienterte, og kom med forslag til hva som kunne vært gjort. Etter noen visninger kom elever og fortalte om egne opplevelser, og slik ble det avdekket flere tilfeller av vold (Kleppe 2009a:9–10). Kleppe har også sett kritisk på hvilke utfordringer scenekunstnere møter når de vil formidle virkelighet gjennom teater. Mange informanter trekker fram teater som en god måte å presentere virkeligheten på, en måte som ikke bare formidler fakta, men som også formidler følelsene og opplevelsene til den det gjelder. I sin undersøkelse av *Sinna Mann* viser Kleppe hvordan en forestilling kan være med på å belyse viktige samfunnsproblemer og å bidra til gode samtaler mellom elever, kunstnere og lærere. Forestillingen blir fra skolehold beskrevet som god og nyttig ved at den introduserer et viktig tema, som ellers er vanskelig å gripe fatt i. Motstanden *Sinna Mann* opplevde i deler av kultursektoren, eksemplifiserer ifølge Kleppe at ulike syn på kunst står i motsetning til hverandre og skaper samarbeidsproblemer. De kunstneriske vurderingene av *Sinna Mann* både var og er motsetningsfylte, men i «kampen om kunsten» tillegges ifølge Kleppe enkelte vurderinger åpenbart mer verdi enn andre (Kleppe 2009b).

Sinna Mann hadde som målsetting å hjelpe barn som er utsatt for vold i eget hjem. Kleppe viser hvordan målet brøt med oppfatninger om kunstens

autonomi. Forestillingen utfordret dermed noen etablerte normer for hva som forstås som god kunst, og god kunst for barn, slik dette for eksempel kommer til uttrykk i DKS-systemet og Scenekunstbruket. Den ble ikke vurdert som kunstnerisk god nok til å bli kjøpt opp av Scenekunstbruket¹²⁵ og dermed for turnering innenfor DKS: «Det er ikke vår jobb å formidle forestillinger ut fra et instrumentelt hensyn», sa Sekkelsten, daglig leder i Scenekunstbruket (Kleppe 2009b; Stavrum 2011:11). En kan spørre seg hvorfor det ble sådd tvil om forestillingens kunstneriske kvaliteter. Kan det være et problem at man vil noe med en forestilling, og hvorfor blir dette stemplet som «instrumentelt»? Er det en nødvendig motsetning her? Hvorfor er det lite åpen debatt om dette, og hvorfor ble ikke denne rapporten gjenstand for debatt i media slik som Borgen & Brandts (2006) rapport? Teaterkritikeren Larsen skriver at det er «forstemmende, men ikke uventet» (Larsen 2010:20) at verken turneen eller den påfølgende forskningsrapporten avstedkom noen offentlig mediedebatt. *Sinna Mann*-kontroversen peker dermed på, i likhet med flere av eksemplene våre informanter har kommet med ovenfor, at kunstprosjekter rettet mot barn og unge utsettes for ulike former for evaluering, verdsetting og disiplinering. Hvis det er slik at flere produksjoner som kan betraktes som urene eller urovekkende (med en ambisjon utover det rent kunstneriske), har problemer med å få innpass, er det grunn til å etterlyse en åpen debatt rundt fenomenet. Vi vil allikevel ikke konkludere med at den elitistiske delen av kunstfeltet dominerer DKS, eller at fylkenes og kommunenes programmer er overveiende preget av dette. Vi vil heller ikke konkludere med at «moralpolitiet» har bidratt til at utvelgelsesprosessene eller kunstnernes selvsensur har gjort hele tilbudet tannløst og snilt. Men med bakgrunn i våre og andres «funn» er det allikevel grunn til å holde debattene rundt alt dette levende.¹²⁶

125 Mange scenekunstnere, særlig de som har blitt «godkjent» av og dermed fått kvalitetsstempel fra Scenekunstbruket, er til dels godt fornøyd med denne institusjonen. Men flere, også noen av dem som har produksjoner «innenfor», kritiserer også Scenekunstbruket for å ha inntatt en for mektig posisjon, og at innsynet i beslutningsprosessene ikke er gode nok (se også Kleppe 2009b og Waagan 2011). Gitt at DKS har blitt det mest sentrale «markedet» for de frie gruppene, er det viktig å komme innenfor. Noen rapporterer også av denne grunn at de ikke ønsker å fremme sin kritikk offentlig – i redsel for at det kan straffe seg i neste runde.

126 Scenekunstbruket skal allikevel berømmes for å ta aspekter ved denne debatten på alvor, gjennom å invitere til fagdag om «Farlig kunst? Hva kan vises innenfor Den kulturelle skolesekken?» (28.1.2013). Se: www.scenekunstbruket.no/pub/nskb/newsarchive/?aid=1064.

Kampen om kunsten består

Til tross for tilsynelatende seige prestisjehierarkier (Hylland mfl. 2011; Solhjell og Øien 2012) eksisterer det, som vi har sett, ulike estetikk- og kvalitetsforståelser i kunstfeltet. Disse settes på spill og brytes stadig mot hverandre også i Skolesekken. Ovenfor har vi forsøkt å utforske hvordan denne og andre spenninger, dilemmaer og utfordringer oppleves konkret – ute i felten blant kunstnerne. Via det vi har kalt «kritiske hendelser» hvor kunstnerisk integritet og profesjonalitet settes på spill, har vi blant annet rettet søkelys på Skolesekkens forhold til kulturell og klassemessig forskjellighet og den moralske skikkeligheten DKS ser ut til å representere.

«Når kultur, språk og identitet står sentralt i det enkelte menneskes liv, berører dette også kulturpolitikken i bred forstand. De sosiale grupper som innehar det kulturelle hegemoni, får anerkjent sine erfaringer, minner og kulturuttrykk som toneangivende, mens andre uttrykk marginaliseres, samtidig som denne marginaliseringen usynliggjøres» (Gullestad 2002:304).

Dette skriver Marianne Gullestad i boka *Det norske – sett med nye øyne*. DKS inngår som en vesentlig del av norsk kulturpolitikk og kan dermed rammes av Gullestads kritiske antakelse. Vi kan derfor spørre om og eventuelt i hvilken grad DKS bidrar til forsterking av kulturelt hegemoni. Vi kan i forlengelsen av dette også spørre i hvilken grad DKS bidrar til anerkjennelse av erfaringer, minner og kulturuttrykk som ellers underkommuniseres, usynliggjøres eller marginaliseres i det norske samfunnet og i norsk kulturliv.

I tråd med Gullestad og vår analyse ovenfor kan en argumentere for at DKS er med på å reproducere skolens likhetsorienterte identitetsdiskurs, som et norsk middelklasseprosjekt (Lidén 2001; Lien, Lidén og Vike 2001), og at ulike former for annerledeshet blir kraftig underkommunisert (Solvang 2002; Breivik og Eriksen 2006). Dette må allikevel nyanseres noe med henblikk på lokale/regionale forskjeller. Vi minner om at DKS rommer mange skolesekker både organisatorisk og innholdsmessig gjennom mer eller mindre selvstendig programmering¹²⁷ rundt om i landet. DKS framstår dermed forskjellig for elever og skoler i ulike kommuner og fylkeskommuner – og graden av åpenhet og anerkjennelse av forskjellighet varierer.

I denne sammenhengen vektlegger vi at «det norske» og «kulturelt mangfold» ikke er statiske størrelser, men formbare og stadig under endring og for-

¹²⁷ Dette kan innebære at de fristiller seg fra, eller forholder seg lite til, nasjonale aktører som Scenekunstbruket, Rikskonsertene, Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, Norsk kulturråd og Norsk forfattersentrum – gjennom å velge kunstnere og prosjekter selv, fra egen region eller annensteds fra.

handling. Det kan også argumenteres for at «det norske» utfordres av lokale og regionale kunstrelaterte identitetsprosjekter som DKS kan være medspillere på gjennom sitt programmeringsarbeid. Disse kan ha en klasseorientering som blir en motvekt til ensidig middelklasseskikkelighet og elitistisk kunstforståelse.

Kunstnerne vi har vært i kontakt med, representerer et ganske stort mangfold, og de har til dels lang erfaring i kunstnerisk virksomhet rettet mot barn og unge. Vi har selvsagt ikke hatt mulighet til å yte alle rettferdighet, eller å diskutere alle aspekter ved eller rundt DKS som de har kommentert eller hatt erfaringer med. Det vi kan si er at disse kunstneres erfaringer er verdt å lytte til, og at de er vesentlige samarbeidspartnere i videreutviklingen av DKS. Særlig interessant er det å se på prosjekter hvor den gamle, men allikevel fremdeles levende konflikten mellom et relasjonelt og gjerne håndverks- og produksjonsorientert kunstsyn og et mer elitistisk syn legges død, og der en forener kravet om profesjonalitet og høy kunstnerisk kvalitet med kunstens kommunikasjon med et barnepublikum.

Dette er, slik flere av våre informanter påstår og eksemplifiserer, mulig, og særlig gjelder dette de som vektlegger det mulige samspillet mellom pedagogikk og kunst for barn og unge som både kunstnerisk viktig og utfordrende. Noen fylker og hundreprosentkommuner har klart å få til noe av dette ved å nedtone omfanget av mer entydige opplevelsproduksjoner – til fordel for å få til kunstneriske verksteder hvor kunstnere driver prosessen i samspill med lærere og elever. DKS i Tromsø har for eksempel gjennom sin modell¹²⁸ vektlagt verkstedstenkingen som et fruktbart supplement på flere felt, innen scenekunst (sirkus, dans, teater, scenografi), musikk (ulike sjangre), film, litteratur og visuell kunst (ulike sjangre), og har gjennom denne satsingen knyttet sterke bånd mellom skolene (skoleledelse, lærere og elever) og flere av kommunens kunstnere. Slike verksteder ender gjerne i en konsert, en forestilling eller en utstilling som også foresatte får tilgang til, hvor elever og lærere får følge og delta i en produksjonsprosess ledet av kyndige kunstnere. Men her som ellers vektlegges det også fra kunstnerhold at slike prosjekters vellykkethet i stor grad henger sammen med skoleledelsens velvilje og lærerstabens kunstfaglige kompetanse og interesse. Og som belyst i kapittel 3 er

128 «Tromsømodellen» består av «fem fordypningsprogram innenfor musikk, film, litteratur, visuell kunst og scenekunst. Disse programmene sikrer elevene et møte med profesjonelle utøvere innenfor hvert felt, og bidrar til oppfyllelse av DKS Tromsømodellens filosofi om at *opplevelse-skape-lære* skal stå i fokus». Med *oppleve-skape-lære* forstås de: «Møte den profesjonelle kunsten og *oppleve* en forestilling eller utstilling. Møte den profesjonelle kunstneren og *skape* en forestilling eller kunstobjekt. *Lære* om kunsten, kulturen, kunstneren, seg selv og seg selv i samspill med andre.» (www.tromso.kommune.no/hva-er-dks-tromsoemodellen.121566.no.html).

slike verkstedproduksjoner som postulerer deltakelse, ingen garanti for dialog og læring – og representerer dermed verken den gode pedagogikken eller den gode kunsten. At pedagogisk virksomhet framstilles som oppdragelse, leksjoner, moralske budskap, pekefingre og regler, og dermed som noe helt annet enn kunst – som gjerne har mer positive og frihetlige konnotasjoner knyttet til seg, gjør ikke situasjonen enklere. Men der de klarer å overskride denne dikotomien – og behandler kunst og pedagogikk som likeverdige og gjensidig berikende størrelser – kan det tenkes at fruktbare møter kan oppstå.

Men selv med flere slike gunstige «faktorer» på plass er det naivt å tro at striden om kunstens form og innhold i Skolesekken kan bilegges. For det kan jo tenkes at de ulike kreftene i Skolesekken, til tross for de eksponerte ulikhetene, allikevel er ganske enige og like når det kommer til stykket. Vi ønsker derfor at debattene, skal være så godt informerte som mulig, og at en ikke glemmer Skolesekkens og skolesekk-kunstens mulige klassemessige, sjangermessige og geografiske slagsider – og mulige tendering mot moralsk skikklighet. Det er en utfordring som berører både skolen og kunstfeltets egenforståelse og praksis.

Den kulturelle skolesekken: Spørsmål og utfordringer

Catharina Christophersen og Jan-Kåre Breivik

*Jeg velger meg april.
I den det gamle faller,
i den det ny får feste;
det volder litt rabalder,–
dog fred er ei det beste,
men at man noe vil.*

(Bjørnstjerne Bjørnson)¹²⁹

Vi åpnet boka med et eksempel hvor en vestlandskunstner møtte en skoleklasse på sin hjemmebane – i sitt eget keramikkverksted. I løpet av boka gis det flere eksempler; vi får innblikk i hva som skjer når en småskoleklasse kommer til et kunstmuseum for å delta på en DKS-produksjon om maleren Nikolai Astrup, når 4.-klassinger diskuterer jazzgitarspilling, når 7.-klassinger jobber i musikkverksted mot en konsert, og et helt kapittel er viet teaterproduksjonen *Voff! Art*. Gjennom forskningsprosjektet har vi fått innblikk i en rekke slike «møter» som vi har deltatt i sammen med elever, kunstnere, kulturformidlere og lærere. Vi har vært på konserter, filmvisninger, scenekunstforestillinger, utstillinger, vitensentra, byvandringer, museumsbesøk, verksteder og prosjekter innenfor ulike sjangre, og med ulik grad av elevmedvirkning. Produksjonene har funnet sted på skoler, hos kunstnere, i kulturinstitusjoner, og i noen tilfeller utendørs. På denne måten har vi fått innblikk i noe av det som foregår i den mangfoldige Skolesekken. I de produksjonene vi har stiftet bekjentskap med, har det alltid vært mye å diskutere og utforske: Hvordan ble akkurat dette en del av skolesekktilbudet? Hvordan foregår

129 «Jeg velger meg april» fra diktsamlingen *Guldhorn* (1888).

utvalgsprosessen? Hva kan lærere, elever og kunstnere få ut av en slik produksjon? Hvordan jobber skolene, kommunene og fylkene med Den kulturelle skolesekken?

Den kulturelle skolesekken involverer en rekke aktører: elever, lærere, kunstnere, kulturformidlere, skoleledere, skoleeiere og ulike offentlige myndighetspersoner på lokalt, regionalt og sentralt nivå. I møtet mellom disse aktørene brytes ulike forståelsesmåter og begreper mot hverandre, og gis ulikt innhold i tekst, tale og handling. I denne boka har vi derfor viet stor plass til å beskrive hvordan Den kulturelle skolesekken kan *oppfattes* fra ulike ståsteder, og hvordan ulike aktører kan *forstå* og *fortolke* ordningen. I dette avsluttende kapitlet vil vi reflektere over mangfoldet av forståelsesmåter, og over hvilke spørsmål og utfordringer som trer fram på denne bakgrunnen.

Elever, lærere, kunstnere og forvaltere

Den kulturelle skolesekken er først og fremst til for *elevene*. Mange av de andre aktørene i skolesekkordningen har til dels sterke oppfatninger om hva Skolesekken skal bidra med i relasjon til elevene, og på hvilken måte dette best mulig skal foregå.

Vi har ønsket å vite mer om hvordan elever oppfatter og erfarer det som foregår i skolesekkproduksjonene. Gjennom forskningsprosjektet som helhet har vi fått et visst innblikk i det. I denne boka har vi valgt å fokusere på yngre elever. Som del av forskningsprosjektet er også elever på videregående skole intervjuet. Ordningen med skolesekkproduksjoner for videregående skoler er forholdsvis ny, og ikke så utbygd for denne skoletypen som for grunnskolen. Det synes å være andre typer problemstillinger som gjelder for videregående skole; ikke minst ser ønsket om deltakelse og involvering ut til å være mindre akutt hos eldre elever, som i større grad reflekterer over kunstens rolle i livet og kan bruke kunstopplevelser i personlig øyemed og for egne formål (se også Markussen 2011; Markussen og Christophersen 2013). Elevene vi har intervjuet, ser ut til å være åpne overfor ulike sjangre og uttrykk. Mange ser ut til å ha et selvfølgelig og positivt forhold til kunst og kultur i skoletiden, selv om noen elever i visse produksjoner også yter mye motstand, tuller med kunsten og reforhandler kunstens mening. En ting som viser seg å gå igjen i elevintervjuene, er ønsket om deltakelse, dialog og involvering, i tillegg til et forholdsvis liberalt syn på kunst. Det kan se ut til å være et visst sprik mellom elevers beskrivelser av gode kunstopplevelser som «gøy» og andre aktørers orientering mot eksistensielle og overskridende «møter» mellom individet og kunsten.

Etter vår mening trengs det mer kunnskap om elevene innenfor ordningen. I denne boka representerer elevene en av flere aktørgrupper, og elevper-

spektivet er ikke uttømmende behandlet. Vi ser gjerne at det kommer flere studier av Den kulturelle skolesekken der elevperspektivet settes i fokus.

Der hvor det er elever, er det også *lærere*. Lærerne har vært gjenstand for mye kritikk fra kunstnere og forvaltere i skolesekkordningen. Imidlertid har lærerne vi har intervjuet i dette prosjektet, uttrykt at de er svært positive både til Den kulturelle skolesekken som ordning og til kunstnerne. Det er altså interessant å registrere at læreres positive oppfatning av Skolesekken ikke ser ut til å stå i forhold til måten de selv oppfattes på av andre i ordningen. Lærerne begrunner sin positive holdning til ordningen med at Skolesekken kan gi viktige bidrag til elevenes faglige, personlige og sosiale vekst. De er også svært positive til det faglige utbyttet de selv kan få ved å jobbe tett på kunstnere. Likevel ser det ut til å være lite rom for lærernes yrkesutøvelse innenfor Skolesekken. Dette har vi valgt å tolke som en konsekvens av en gjennomgående vektlegging av såkalte møter mellom barn og kunst. Forestillingen om «det gode møtet» impliserer en tanke om at elevene skal utvikles og dannes i møtet med den rene kunsten, noe som levner lite rom for en tredjepart. Til tross for at Skolesekken foregår i skoletiden og skal bidra til skolens læringsmål, ser det ut til at det er vanskelig å finne en plass for lærerne innenfor ordningen. Også læreres kompetanse ser i liten grad ut til å bli verdsatt og utnyttet i skolesekksystemet. Med tanke på at elevene etterspør større grad av deltakelse og involvering i ordningen, noe som også henger sammen med kunstfaglig læring og mestring, er det grunn til å stille spørsmål ved at lærerne som yrkesgruppe i mange tilfeller settes på sidelinjen.

Kunstnerne vi har intervjuet, ser ut til å ha et variert forhold til Den kulturelle skolesekken. Flere er svært kritiske til det de oppfatter som en manglende gjennomslutthet og forutsigbarhet i utvalgsprosesser og programmering. Noen ser få problemer med å operere i skjæringspunktet mellom kunst og skole; de finner det tvert om både produktivt og konstruktivt. Andre holder fast ved tanken om kunstens autonomi, noe som ser ut til å medføre en trang til å definere kunstnerisk virksomhet i motsetning til skole og pedagogikk. Noen av kunstnerne vi har intervjuet, har lang og variert erfaring med Skolesekken. Disse uttrykker at det har vært endringer i måten de blir tatt imot på av skolene og av oppdragsgivere, i løpet av de siste årene. Elevvertordningen, der elevene bidrar som arrangører, nevnes spesielt positivt; kunstnerne opplever at der denne ordningen er på plass, virker både elever og lærere bedre forberedt og mer imøtekommende, noe som skaper bedre forutsetninger for at produksjonene fungerer bra. Informantene gir likevel uttrykk for at de opplever variasjon fra fylke til fylke og fra kommune til kommune i måten de blir tatt imot på, og i hvilken grad deres kunstneriske integritet blir ivaretatt. Flere av kunstnerne vi har intervjuet, kan vise til eksempler på godt samarbeid og gjensidig utbytte av at kunstnere og lærere jobber sammen.

Dette kan tyde på at skolesekkorganisasjonen kan ha en del å hente på systematisk å utforske og trekke veksler på samarbeid som er reelt og som faktisk fungerer. Med det mener vi ikke produksjoner der lærere fungerer som håndlangere for kunstnerne, men produksjoner hvor pedagogisk og kunstnerisk kompetanse faktisk samvirker, og ikke ses som motsatser.

En sentral aktørgruppe er *forvalterne*, altså de skolesekkansatte. Gjennom intervjuer med forvaltere på ulike nivåer har vi funnet at forvalterne utøver en stor grad av skjønnsmessige vurderinger i sitt arbeid, hvor programmeringsansvar er en viktig del av arbeidsoppgavene. De er svært begeistret for ordningen, men opplever stor grad av press fordi de må ta hensyn til en rekke til dels uklare og motstridende utvalgsriterier. Den faktiske programmeringen i Den kulturelle skolesekken ser dermed ut til å være et resultat av kompromisser mellom motstridende hensyn, i tillegg kan lobbyvirksomhet fra kunstnere og institusjoner, råd og anbefalinger fra faglige og sosiale nettverk, og økonomiske hensyn spille direkte inn på programmeringen. Forvalterne er ikke så synlige som andre grupper i ordningen, men de har likevel svært stor innflytelse over utformingen av Skolesekken. De har rent faktisk makt til å påvirke lokale kunstners arbeids- og inntektsforhold; i mange tilfeller kontrollerer de også direkte hvilke kunstneriske produksjoner som tilbys skolene, og derfor også hvilke estetiske og sanselige erfaringer elever får tilgang til. Det er ikke gitt at forvalterne ser det på samme måte. Kryssende lojalitetsforpliktelser overfor politiske beslutninger, arbeidsgiver, kolleger, egen profesjon og skoler og elever innebærer at forvalterne kan oppleve stort krysspress og mange dilemmaer i arbeidssituasjonen. Dette gir samtidig stort handlingsrom, og derfor også makt. Utøvelse av slik makt ligger åpenbart i deres mandat, og er ikke problematisk i seg selv. Vi ønsker imidlertid en større grad av åpenhet og refleksjon omkring forvalternes maktutøvelse.

Elever, lærere, kunstnere og forvaltere er grupper av aktører som er viktige i skolesekkordningen. Vi har kommet tett på en del individer i disse fire gruppene, men utvalget er ikke representativt og kan ikke danne grunnlag for statistisk generalisering. Materialet representerer likevel eksempler på individer og ytringer som *faktisk finnes* innenfor ordningen, og fungerer derfor som grunnlag for å reise spørsmål og initiere refleksjon omkring prinsipielle sider ved skolesekkordningen.

Når analysene av ulike aktørers erfaringer ses i sammenheng, framstår mer overordnede perspektiver på ordningen og på organisasjonen. I det følgende skal vi løfte fram fire områder som særlig aktuelle for videre diskusjon. Det første gjelder mangfoldet av måter å forstå Den kulturelle skolesekken på. Det andre gjelder den betydning Skolesekken kan tenkes å ha for elevene – en diskusjon som knyttes til tanken om at ordningen er og skal være for alle elever. Det tredje temaet vi vil løfte fram, er forholdet til skolesektoren,

og mulige konsekvenser for kunst- og kulturoppfølgingen i skolen. Det fjerde temaet gjelder skolesekkorganisasjonen og hva det kan bety at organisasjonen nå ser ut til å ha satt seg og fått en fast og varig form – en diskusjon som også knyttes til spørsmål om begeistring og maktutøvelse.

Mangfold og tvetydighet

Når vi går tett på aktørene i Skolesekken, blir det tydelig at det finnes ikke bare én kulturell skolesekk, det finnes *mange* skolesekker med variert og interessant innhold. En åpenbar årsak til variasjonene er det sentrale, norske, politiske prinsippet om lokal forankring, noe som medfører stor grad av frihet til å utforme skolesekkordningen på lokalt nivå. En annen viktig årsak er at Skolesekken vil forstås ulikt av ulike mennesker, knyttet til hvem de er og hvor de befinner seg i ordningen. Den kulturelle skolesekken vil se forskjellig ut om den som betrakter ordningen, er en symfoniorkestermusiker, barneskoleelev, naturfaglærer, kulturpolitiker, kommunebyråkrat eller forsker. Også innenfor disse gruppene vil det igjen finnes en rekke variasjoner som kan ha sammenheng med kjønn, geografi, sosioøkonomisk plassering og så videre. Skolesekken kan blant annet forstås som arena for publikumsutvikling, som ramme om meningsfulle kunstopplevelser eller som frirom i hverdagen. Ordningen kan også betraktes som en finansieringsordning, et politisk tiltak eller som en pedagogisk virksomhet. Den er også et arbeidsområde for offentlig ansatte og for kunstnere, og kan også, som vi har vært inne på, fungere som et politisk flaggskip både innenfor og utenfor landets grenser.

Det vil dermed til enhver tid også være ulike og til dels kontrasterende oppfatninger av både Skolesekken og av sentrale begreper og prinsipper. Disse vil brytes mot hverandre, og gi opphav til kamper og konflikter i feltet. Kvalitetsbegrepet er et eksempel på dette. Dette begrepet er vesentlig i Skolesekken. Det er med på å legge premissene for beslutninger om hvilke kunstnere som innvilges støtte, og dermed for hvilke produksjoner som kommer ut til skolene. Kravet om kvalitet gjentas både skriftlig og muntlig, nærmest som et mantra, for å begrunne og forklare Skolesekkens virksomhet, samtidig som både styringsdokumenter og enkeltpersoner i ordningen i stor grad unngår å presisere begrepets meningsinnhold. I mange tilfeller ser begrepene «kvalitet» og «profesjonalitet» ut til å fungere som forklaringer for hverandre: God kvalitet er profesjonell kunst, som har god kvalitet, og dermed er profesjonell. En stor del av definisjonene og vurderingene av kunstnerisk kvalitet overlates dermed i praksis til forvalterne. Dermed er Skolesekkens kvalitetsbegrep tilsynelatende tomt, samtidig som det daglig defineres og fylles med mening i måten det brukes og kommer praktisk til uttrykk på, for eksempel i skolesekkproduksjoner. Skolesekken ser ut til å inneholde en rekke slike såkalte

«essentially contested concepts», altså omstridte begreper, som ifølge Walter Gallie (1956:169) uunngåelig medfører uendelige diskusjoner blant dem som bruker begrepet, om hva som er den riktige bruken av det. Dette skyldes ikke begrepsforvirring, men at begrepene anses å være så viktige og verdifulle at aktørene strides om å fastlegge betydningen og bruken av dem. «Kvalitet» er ett eksempel på et slikt omstridt begrep i Den kulturelle skolesekken, «elever» og «kunst» vil være andre typer begreper som aktørene i ordningen på ulike måter vil strides om å fylle med mening. Dette er en indikasjon på at Skolesekken av mange anses som verdifull, og dermed verdt å diskutere. Det er også en indikasjon på at begrepene ikke er tydelig definert i ordningen.

Vi har signalisert at vi ser på Skolesekken som en mangfoldig ordning. «Mangfold» forstås til vanlig som et honnørord. Vi må likevel spørre om mangfoldet av forståelses- og fortolkningsmåter kan bidra til å dekke over utydigheter, og om og eventuelt *i hvilken grad* et slikt mangfold er fruktbart for organisasjonen og for ordningen. De mange ambisjonene for ordningen som finnes formulert i styringsdokumentet (St.meld. nr. 8 (2007–2008):22), er omfattende og ambisiøse: Skolesekken skal både tjene kulturpolitiske og utdanningspolitiske formål og interesser, den skal både være universell og lokal, og den skal representere både bredde og spisset kvalitet, for å nevne noen av de gode formål Skolesekken skal bidra til å oppfylle. Vi undres på om det er mulig å realisere alt dette i én og samme ordning, og spør om skolesekkordningen bør gi avkall på noen av sine ambisjoner. Det er en fare for at ordningen vil så mye og favner så vidt at de ulike gode formål slår hverandre i hjel. Uten å konkludere, men for å oppfordre til diskusjon, spør vi også om det ville være hensiktsmessig å løfte fram diskusjonen om begrepene på et mer formelt nivå. Hensikten bør i så fall ikke være å gi begreper en endelig definisjon, men det kan tenkes at en viss konkretisering, for eksempel av kvalitetsbegrepet, vil kunne gjøre det lettere å håndtere noen utfordringer i daglig praksis.

Den kulturelle skolesekken for alle

Et vesentlig prinsipp i Den kulturelle skolesekken er at ordningen skal være for alle elever, uavhengig av deres skoletilknytning og økonomisk, sosial, etnisk eller religiøs bakgrunn (St.meld. nr. 8 (2007–2008)). På denne bakgrunn er det rimelig å hevde at det ligger en sosialdemokratisk utjevningstenkning til grunn for Den kulturelle skolesekken. For å opprettholde og videreutvikle demokrati, læring, likhets- og likeverdsverdier i det norske samfunnet skal Skolesekken bidra til at *alle* elever får kunst- og kulturopplevelser. Vibe, Evensen og Hovdhaugen (2009) peker for eksempel på at det er store variasjoner når det gjelder hvor mange produksjoner skolene deltar på, og at

variasjonene ikke bare finnes fra fylke til fylke og fra kommune til kommune, men også fra skole til skole. Det kan være ulike årsaker til dette, for eksempel kan lavere grad av deltakelse ha sammenheng med skolenes plassering i kommunene, og dermed medføre mulige utfordringer for transport. Noen skoler er selv svært aktive når det gjelder å lage egne kunst- og kulturopplegg for elevene, det er derfor ikke sikkert at kunst- og kulturtilbudene fra Skolesekken oppleves like relevant for disse som for andre skoler.

Den kulturelle skolesekken har også utfordringer knyttet til tilrettelegging for og realisering av likeverdige kunst- og kulturtilbud for eksempel for funksjonshemmede barn og barn fra minoritetsgrupper.¹³⁰ Blinde, døve og bevegelseshemmede får tilbud som ikke er godt nok tilrettelagt, eller som ikke møter deres erfaringsbakgrunner, livsverdener og forutsetninger i særlig grad (Borgen og Brandt 2006). For dem som har norsk som andrespråk, eller er helt ferske i landet, vil enkelte tilbud kunne fungere dårlig. For eksempel peker Heidi-Beate Aasen (2011) på at elever med nedsatt funksjonsnivå og språklige utfordringer også møter de samme utfordringene i Skolesekken. Dette kan medføre en utfordring for elevenes deltakelse og inkludering. I sitt feltarbeid så Aasen tendenser til at elever som ikke behersker språket så godt som de andre, for eksempel fremmedspråklige, kunne oppleve å ikke forstå hva som ble sagt, eller at deres refleksjoner og kommentarer ble overhørt eller irtettesatt av de voksne (Aasen 2011:60). Vi har også sett i vårt feltarbeid at elever kan bli nektet å delta på Den kulturelle skolesekken, som en disiplinær reaksjon på deres handlinger på skolen. Geografisk plassering kan også være grunnlag for ekskludering i og med at enkelte kommuner praktiserer ordningen slik at skoler kan velge bort tilbudene fra Skolesekken. Hvis tilbudet i form og innhold i tillegg ikke reflekterer kulturuttrykk knyttet til ulike minoritetserfaringer, klasse- og kjønnsmessig variasjon i tilstrekkelig grad, kan det også være grunn til å stille spørsmål ved om Skolesekken virkelig er for alle.

Hvorvidt Skolesekken *bør* være for alle, er et annet spørsmål. Dette ble reist av den liberale tankesmien Civita som en kritikk av sosialdemokratisk kulturpolitikk, og et forsøk på lansering av en ny borgerlig kulturpolitikk (Meisingset, Matre og Horrigmo 2012). Deres synspunkter er blant annet basert på Egil Bjørnsens (2009 og 2011) kritiske drøftinger av Skolesekken som siviliserende prosjekt. Bjørnsen tar utgangspunkt i at tilgangen til kunst og kultur anses å være en demokratisk rettighet, en rettighet som er

130 Vi erkjenner at noe gjøres på dette feltet. Samisk kunst og kulturarv får for eksempel stor plass i de to nordligste fylkene, Norsk Døvemuseum i Trondheim gjør en stor innsats for å formidle tegnspråk og døvehistorie i Skolesekken, og Rikskonsertene gjennomførte i fjor et seminar hvor mangfoldsutfordringer ble tematisert. Den kulturelle skolesekken har også lyst ut (april 2013) midler til produksjoner som retter seg mot barn med spesielle behov (INK 2013).

gjort obligatorisk gjennom Skolesekken. En statlig sanksjonert spredning av høyverdig kultur er ifølge Bjørnsen et uttrykk for en nedvurdering av elevers og foreldres kulturelle kompetanse og evne til å velge på egne vegne. Dette synspunktet gis en politisk fortolkning av Civita, og resulterer i et forslag om å legge ned Skolesekken, basert på argumentet om at valg av kulturopplevelser må gjøres av den enkelte og ikke av staten.

Ettersom vårt mandat ikke har vært å skissere tiltak verken for kulturpolitikk, utdanningspolitikk eller for Den kulturelle skolesekken, har vi valgt å lese Bjørnsens drøftinger som kritiske kommentarer til barns deltakelse og aktørstatus i ordningen. Bjørnsen reiser et nærmest retorisk spørsmål om retten til kunst og kultur også innebærer retten til å reservere seg mot kunst. Den kulturelle skolesekkens tilknytning til skolen og skoletiden gjør at ordningen ikke blir valgfri for elevene. Tvert om, den er obligatorisk,¹³¹ og på videregående skole kan elever få fravær hvis de ikke møter opp til skolesekkproduksjonene (Markussen 2011). Ifølge opplæringslova (1998:§ 2-3a) er det ikke anledning til å kreve fritak fra opplæring som er spesifisert i skolens læreplaner, med mindre dette oppleves som krenkende mot egen religion eller eget livssyn. Alt som er en del av skolens undervisning og læreplaner, kan dermed forstås som obligatorisk for elevene. Da blir det spørsmål om Skolesekken er en del av opplæringen i grunnskolen, hvilken relasjon det i så fall er mellom innholdet i Den kulturelle skolesekken og skolens mål og fagplaner, og hvordan Kulturdepartementets rolle skal forstås i relasjon til skolen.

Antakelsen om at møtet med kunst og kultur skaper emosjoner og opplevelser som bidrar til menneskelig vekst og endring, er vesentlig i kunst- og kulturformidling, også i Den kulturelle skolesekken. Når Skolesekken er obligatorisk for elever i norsk skole, betyr det at en vesentlig del av mange barns og unges kunstopplevelser og kunstrefleksjon er forventet å skulle foregå blant jevnaldrende. Et jevnalderfellesskap kan være åpent, inkluderende og støttende, men det er også et sosialt rom hvor barn og unge måler seg i forhold til hverandre, og der man selv utsettes og utsetter andre for både blikk og bemerkninger som kan svi, såre og oppleves som krenkende. I sammenhenger utenfor Skolesekken er det i stor grad opp til den enkelte å velge ikke bare hvilken kunst man vil oppleve, men også hvem man vil oppleve den sammen med. Også valget om i hvilken grad og på hvilken måte man ønsker å bearbeide opplevelser og emosjoner i etterkant av opplevelsen, blir dermed opp til den enkelte å avgjøre. Noen opplevelser kan godt deles innenfor et fellesskap, andre ganger kan man ønske å la opplevelsen forbli privat, og dermed skjerme den fra fellesskapets blikk og fra kravet om innsyn og diskusjon.

131 Dette er et faktum som har positive konsekvenser, men også noen problematiske sider.

Et viktig spørsmål blir dermed om skolesekkordningen gir rom for varierte opplevelser og bearbejdelser av disse. Vi reiser også spørsmålet om Skolesekken bidrar til å segregere barns kunstopplevelser fra andre livsområder, og dermed skaper brudd mellom estetiske erfaringer og hverdagslige erfaringer – og om dette i så fall er et problem. Vi har tidligere (se kapittel 6 og 7) referert til kunstneres bekymring for om Den kulturelle skolesekken og lignende ordninger, som for eksempel Den kulturelle nistepakken for arbeidstakere og Den kulturelle spaserstokken for eldre, bidrar til en alderssegregering av publikum. Vi spør om – og eventuelt på hvilken måte – slike tiltak kan ha innvirkning på utviklingen av kunst- og kulturtilbud på tvers av generasjoner, for eksempel for barnefamilier og storfamilier.

Kulturektoren, skolen og de estetiske fagene

Spenningsforhold mellom skole- og kulturektoren i Den kulturelle skolesekken har tidligere vært påpekt i en rekke rapporter og evalueringer som gjelder Den kulturelle skolesekken (se for eksempel Lidén 2001, 2004; Aslaksen, Borgen og Kjørholt 2003; Borgen og Brandt 2006; Digranes 2009; Mæland 2009; Borgen 2011a), og vår forskning støtter dette. Spenningsforholdet resulterer i ulike måter å forstå mål, formål og kjernebegreper på. Dette kan konkret komme til uttrykk i debatter om utvalgsriterier for ordningen, overflødiggjøring av lærere i den praktiske gjennomføringen av ordningen, manglende eierskap til ordningen fra skolens aktører, og ulike oppfatninger av hva som er å oppfatte som vesentlig i barns omgang med kunst. En del av kulturektorens aktører definerer sin kunstneriske virksomhet i motsetning til skolens virksomhet, noe som medfører et uavklart forhold til skolen.

Skolesekken har mange likhetstrekk med skolen, også når det gjelder områder der skolen og Skolesekken tilsynelatende skiller lag. Den foregår i skoletiden og i tilknytning til skolens pensum og læringsmål. Den har som hensikt å bidra til barns danning, utvikling og modning gjennom et møte med en materie, et innhold eller et fenomen, i dette tilfellet kunst. I likhet med skolen er heller ikke Skolesekken noe elevene kan velge bort, de er nødt til å delta. Tilknytningen til skolen og skolens personale kan gi legitimitet og forankring i skolehverdagen. Samtidig er ordningen fristilt fra en rekke formelle krav, regler og forpliktelser som en skole må forholde seg til. Forholdet mellom Skolesekken og skolen er altså uavklart og spenningsfylt, og medfører utfordringer for gjennomføring av ordningen på ulike måter.

Skolesekkens politiske forankring er todelt; den er både et utdannings- og et kulturpolitisk tiltak (se kapitlene 1 og 4). Utviklingen på disse to politikkfeltene har vært ulik; kulturtiltak for barn og unge, som for eksempel DKS, har blitt styrket, mens skolen har fått økt fokus på basisferdigheter og sentrale

skolefag. Hva dette kan bety for skolen, er vanskelig å si, men vi ønsker å knytte noen refleksjoner til det i det følgende.

Kvaliteten i grunnskolens opplæring har vært et aktuelt tema de siste årene. Som nevnt i kapittel 1 har frafallet i videregående skole og norske elevers ranking i internasjonale akademiske tester skapt bekymring. En rekke tiltak for å styrke «basisferdigheter» og «sentrale skolefag» har vært iverksatt, blant annet ble en ny lærerutdanningsreform¹³² iverksatt i 2010 for å styrke lærernes faglig fordypning og spesialisering. Kunst- og kulturoplæringen i skolen har, med enkelte unntak, ikke vært gjenstand for den samme type bekymring, oppmerksomhet og tiltak. Det ser altså ikke ut til å være samsvar mellom understrekingen av kunstens og kulturens plass i opplæringen og den undervisningen som faktisk blir gitt (Sæbø 2009).

Statistisk sentralbyrås kartlegging av kompetanse i grunnskolen (Lagerstrøm 2007) viser at lærere i praktiske og estetiske fag i større grad enn lærere i andre fag mangler faglig fordypning i faget de underviser i. Ifølge en skolelederundersøkelse fra 2008 er det en forholdsvis stor andel av skolelederne (36 %) som godtar at ufaglærte underviser i estetiske fag. Skolelederne uttrykker videre at det er vanskelig å få finansiering til etter- og videreutdanning i estetiske fag (Gran 2008). En utredning som ble utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, slår fast at det prosentvise timetallet for estetiske fag relativt sett er svekket i grunnskolen, fra 20 % i *Mønsterplanen* fra 1974 til 12,3 % i *Kunnskapsløftet* fra 2006 (Espeland mfl. 2011). I den samme utredningen peker forfatterne på at strukturene i den nye lærerutdanningsreformen fra 2010 kan gjøre det vanskelig for lærerstudenter å velge faglig fordypning i estetiske fag, noe som igjen kan medføre en ytterligere svekking av det faglige nivået i grunnskolen. Den samme bekymringen deles av Anne Bamford (2012:87) i hennes rapport om kunst og kultur i opplæringen i Norge.

Samtidig som lærernes kunstfaglige kompetanse og de estetiske fagene i skolen er under press, er det flere eksterne kunst- og kulturtiltak som rettes inn mot skoler og skoleelever. Den kulturelle skolesekken er ett eksempel på et slikt tiltak, kulturskolene og *Teaching Artists* er andre eksempler. Kulturskolene er underlagt opplæringsloven, og sorterer formelt sett under Kunnskapsdepartementet; de er likevel en del av regjeringens *Kulturloft*, og har blitt gitt en funksjon som lokale ressursentra i kunst- og kulturoplæringen. De stimuleres i økende grad til å gå inn i skolene med kunst- og kulturtilbud. Utdanningsdirektoratet tildelte 39 millioner kroner i såkalte stimuleringsstil-

132 I den nye grunnskolelærerutdanningen (GLU) må studentene velge spesialisering for 1.–7. klasse eller for 5.–10. klasse. Mens allmennlærere tidligere ble kvalifisert for å undervise i en rekke fag i grunnskolen, skal framtidens lærere fra nå av ha færre fag og mer fordypning i hvert fag.

tak til kulturskolene i 2012, og brorparten av disse går til tiltak der kulturskolene går inn i skole og SFO med undervisningsprosjekter. Utdanningsdirektoratet har også igangsatt midlertidige forsøksordninger med *Teaching Artists* eller såkalte kreative partnerskap, der kunstnere går inn i skolen for å undervise. For eksempel har *Seanse*, et senter tilknyttet Høgskolen i Volda som jobber aktivt for å bidra til utvikling av profesjonell kunst og kultur for barn og unge, fått økonomisk støtte til sitt *Teaching Artist*-program fra Kulturloftet via Utdanningsdirektoratet.

Vi ser altså konturene av en situasjon der kunst- og kulturkompetansen i grunnskolen er i ferd med å svekkes, samtidig som eksterne aktører fra kunst- og kulturfeltet stimuleres økonomisk for å bidra til opplæringen eller overta oppgaver i skolen som lærere tradisjonelt har hatt ansvar for. Dette medfører en tilførsel av spesialisert kompetanse, for eksempel gjennom Skolesekken, som lærerne i denne studien er positive til (se kapittel 5), og som isolert sett kan betraktes som en fordel. Vi vil likevel stille spørsmål ved hvilke konsekvenser Den kulturelle skolesekken og andre eksterne kulturtiltak som er rettet mot skolen, kan tenkes å ha. Vi spør hvorvidt dette kan tenkes å representere en begynnende outsourcing av kunstfagopplæringen i skolen, og om det kan tenkes at Skolesekken og andre tiltak på lang sikt vil kunne bidra til å svekke kunstfagene i skolen i stedet for å styrke dem.

Byråkrati, begeistring og makt

Den kulturelle skolesekken som organisasjon fungerer i spenningen mellom frihet og standarder. Målene for virksomheten er politisk bestemt og styrt, samtidig iverksettes politikken lokalt. I kombinasjon med uklare og vage retningslinjer innebærer dette stort rom for skjønsmessige avgjørelser. De skolesekkansatte opplever stort ansvar og press i jobben sin, og tar i bruk ulike strategier for å forenkle beslutningsprosesser og for å håndtere krysspresset mellom interesser og arbeidsoppgaver (se kapittel 2, se også Tveit og Christophersen 2013).

Flere rutiner og standarder vil kunne forenkle forvalternes arbeidsoppgaver og beslutninger. Ifølge prinsippet om «armlengdes avstand» skal det være avstand mellom bevilgende myndigheter og offentlig kunstliv (Aslaksen 2000:74); kunst skal heller ikke underlegges politisk styring og kontroll. Dermed er det vanskelig å tenke seg at forvalternes ønske om flere rutiner og standarder vil etterkommes i form av inngripen fra oven. Skolesekkens egne nettverk ser allikevel ut til å bidra til utviklingen av felles organisasjonskultur ved at diskusjoner og utvekslinger i lokale, regionale og nasjonale nettverk bidrar til felles forståelse av ansvarsområder og arbeidsoppgaver. Som antydnet i kapittel 2 kan dette føre til standardisering og homogenisering, altså at de

skolesekkansatte blir likere hverandre i måten de gjør jobben sin på. Dette vil kunne gi større åpenhet, transparens og forutsigbarhet i utvalgsprosessene, slik som kunstnere etterlyser. Det kan også medføre mindre variasjon i kunstneriske uttrykk. Enkelte har, som diskutert i kapittel 7, uttrykt bekymring for at Skolesekkens utvalgsprosesser kan bidra til en slagside mot en snill, trygg, god og tekkelig middelklassekunst.

Vi ser at det er en utbredt begeistring for ordningen, samtidig som det finnes påfallende få innvendinger og kritiske røster. Begeistringen kan forstås som et tegn på at ordningen er vellykket. Vi har likevel valgt å legge større vekt på en alternativ fortolkning, nemlig at Skolesekken preges av en særegen entusiasme og begeistringsretorikk som både kan skyldes at ordningen er forholdsvis ny, og at kulturpolitikkfeltet stadig må kjempe med andre og «tyngre» felt om politisk prioritering og økonomisk oppmerksomhet (se også kapittel 4). Begeistringen kan på den ene siden anses å være en styrke for ordningen, på den andre siden kan den legge lokk på konstruktiv kritikk og åpen debatt. Skolesekken kan knyttes til en godhetsdiskurs, der kunst og kultur for barn anses å være noe «godt» i seg selv. En godhetens posisjon er ofte uangriplig, og gjør at det blir vanskelig å ytre konstruktiv kritikk. Motstandere eller kritiske røster kan få problemer med å bli hørt og tatt på alvor, og de kan bli gjenstand for angreps- eller latterliggjøringsstrategier. Dette har vi også sett i tilknytning til Skolesekken, hvor tidligere kritiske omtaler av ordningen har blitt møtt med skepsis og avvisning, mens nøytrale eller positive omtaler har blitt tillagt langt større vekt. Tendensene til institusjonalisering, standardisering og rutinisering, som vi tidligere har omtalt i kapittel 2, kan forstås som et uttrykk for at organisasjonen er i ferd med å «sette seg». Den kraftige begeistringen for ordningen som beskrives i kapittel 4, framstår naturlig for en organisasjon i oppstartfasen. Det er interessant å spørre hva som skjer med begeistringen når ordningen nå er kommet inn i fastere former. Vil den kollektive begeistringen være mindre nødvendig for å opprettholde organisasjonen, og kan man derfor tenke seg at begeistringen vil avta noe etter hvert? Omvendt, kan man tenke seg at begeistringen institusjonaliseres, det vil si at den innkapsles i organisasjonen som uformelle regler og normer som er med på å styre virksomheten? Hvilke utslag vil dette i så fall kunne gi?

Vi vil peke på at begeistringen i tillegg til å legge lokk på kritikk også kan tilsøre at det daglig foregår en helt nødvendig maktutøvelse i Den kulturelle skolesekken. Mangelen på klare retningslinjer og den store graden av lokale handlingsrom gir forvalterne, det vil si de skolesekkansatte, ikke bare stor innflytelse, men også en reell makt når det gjelder å bestemme hvordan det skal prioriteres, og hvilket innhold Den kulturelle skolesekken skal ha. Det er ikke problematisk i seg selv. Det er likevel viktig at makten ikke blir kamuffert eller omtalt som noe annet enn makt. Tvert om vil vi hevde at makten

og grunnlaget for maktutøvingen bør synliggjøres og problematiseres, slik at forvalterne kan vedkjenne seg sin maktutøving og stå inne for den. Hvilket grunnlag fatter for eksempel forvalterne sine beslutninger på? Finnes det ulike måter å velge og prioritere på, og hvordan kan grunnlaget for utvalgsprosessene synliggjøres?

«Fred er ei det beste»

I denne boka har vi vist noe av den variasjonen som finnes innenfor den Den kulturelle skolesekken, og noen av de spenningene og utfordringene som ordningen inneholder. Vår forskning kan og bør, i likhet med selve ordningen, diskuteres. En relativt fersk gjennomgang av evalueringslitteraturen om Skolesekken oppsummeres slik:

- *«De ulike prosjektene har hatt som mål å utvikle kvalitetsbegrepet når det gjelder kunst for barn og unge, samt å bidra til en viss operasjonalisering av hva denne kvaliteten består i. Med andre ord: gi et svar på spørsmålet om hva som er bra kunst for barn og unge.*
- *Kommunikasjonen og formidlingen av kunsten er svært viktig.*
- *Barn og unge har blitt langt mer synlige som kulturpolitisk målgruppe. Dette er med på å synliggjøre dem, samtidig som forståelsen av barn og unge som en annerledes målgruppe forsterkes.*
- *Problemstillingene ved formidling av kunst til barn og unge er mange av de samme som ved kunstformidling generelt.*
- *Kunstaktører har vist til dels liten interesse for betydningen av kunnskap om barns forhold til kunst.*
- *Samarbeid mellom og samforståelse på tvers av pedagogiske og kunstneriske perspektiver er en løpende utfordring.*
- *Kunstnere som har kompetanse på og forståelse for samspill med barn, kan skape svært gode kunstmøter og resultater.*
- *Det er en utfordring å produsere kunst som både skal tilfredsstill profesjonelle kunstkriterier og involvere egenaktivitet.»*

(Hylland, Kleppe og Stavrum 2011:17)

Gjennom vår forskning slik den er gjort greie for i boka og også i andre tekster fra forskningsprosjektet (Breivik og Christophersen 2012, 2013), slutter vi oss til denne oppsummeringen. Det vi har gjort i denne boka og i vår forskning, er å gå i dybden på flere av de ovenstående punktene. I tillegg har vi stilt til dels andre spørsmål ved ordningens virkemåte, særlig ved å perspektivere ordningen fra de ulike aktørenes ståsteder. Ved at vi har gått tett på aktørenes perspektiver, har vi tjent noe – og mistet noe annet: Vi har oppnådd en

empirisk basert, detaljert og nyansert innsikt i hvordan ordningen oppleves og erfares av mange av ordningens ulike aktører. Det vi mister som en naturlig konsekvens av vårt utvalg, er de brede politiske, kulturelle og samfunnsmessige analysene som på sikt også bør inngå i kunnskapsgrunnlaget om Den kulturelle skolesekken.

En av våre hovedinnsikter er at ordningen er preget av en «godhetsdiskurs» som i noen tilfeller har medført at kritikk oppfattes som utidig. Vårt utgangspunkt og vår konklusjon er at kritikk heller bør oppfattes som et bidrag til nødvendig fornying og eventuell endring av praksis – «dog fred er ei det beste, men at man noe vil», som salig Bjørnstjerne Bjørnson en gang skrev. I respekt for Den kulturelle skolesekken vil vi argumentere for at ordningen må få mer motstand og bli grundigere debattert. Den må gjerne også bli utsatt for mer – og mer variert – forskning, særlig forskning som tar utgangspunkt i et barneperspektiv, og forskning som ivaretar politiske, samfunnsmessige og kulturanalytiske perspektiver. En viktig utfordring er å finne nye debattfora og samtalerom hvor ordningens aktører kan lytte til og samtale med hverandre uten å gå i skyttergravene. Vi vil anbefale større åpenhet i utvalgsprosessene, større mulighet til innsyn i programmeringsarbeid og utvalgspraksis, og større grad av medvirkning og innflytelse fra skolens aktører – elevene og lærerne.

Litteratur

- ABM-utvikling. (2007) *Lykketreff: om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken*. ABM-skrift nr. 39, Oslo: ABM-utvikling.
- Andersson, M., C.M. Jacobsen, J. Rogstad og V. Vestel (2012) *Kritiske hendelser – nye stemmer: Politisk engasjement og transnasjonal orientering i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Angel, B.Ø. (2010) Barnet som aktør og kunnskapsbærer – en utfordring for barnevernets profesjonelle ekspertise. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 87(3):140–151.
- Ariés, P. (1962) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage books.
- Arnestad, G. (2010) Frå kultursektor til opplevelsesøkonomi: Kva for rolle spelar forskaren? *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 1/2010:109–123.
- Aslaksen, E.K. (2004) *Ung og lovende. 90-tallets unge kunstnere – erfaringer og arbeidsvilkår*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aslaksen, E.K. (2005) Tradisjonene tro: Om nye formidlingsformer i kunstlivet. I: T. Østberg (red.), *Barnet og kunsten* (103–118). Oslo: Norsk kulturråd.
- Aslaksen, E.K. (2007) *Teater ut til bygd og by?* 2. utgave, Norsk kulturråd/Fagbokforlaget Bergen.
- Aslaksen, E.K., J.S. Borgen og A.T. Kjørholt (2003) *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering*. NIFU Skriftserie nr. 21/2003. Oslo: NIFU.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogisk arbete, Stockholms universitet.
- Baldersheim, N. (2012) Det har vært viktig for oss å få på plass prinsippene. I: *scenekunst.no*, publisert 26.06.12.
- Balling, G. (2011) Det er i mødet, det sker – om kulturpolitikk og kulturformidling med barn i centrum. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 14 (01–02):8–32.

- Bamford, A. (2008) *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagernes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012) *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Barba, E. (1981) Det Tredje teater. I: *Spillerom. Norsk Teatersentrums tidsskrift for dans og teater* nr. 1, 1981:4–5.
- Barba, E. (1989) *De flydende øer*. København: Borgen Forlag.
- Barba, E. (1990) Klarsyn. I: T.A. Ursin og L. Vik (red.), *Grenland Friteater: Et norsk gruppeteater*. Porsgrunn: Friteatrets Forlag.
- Barba, E. og N. Savarese (2006) *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1993) *Postmodern Ethics*. Blackwell: Oxford.
- Becker, H. (2008) *Art Worlds: 25th Anniversary Edition*. Los Angeles: University of California Press.
- Becker, H.S. (2006) *Art from Start to Finish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg, I.T. (2008) *Flere poteter? Produsentrollen innen fri scenekunst*. Oslo: Living Arts DA.
- Berge, O.K. (2010) *Fem historier om Kulturskatten. Effekten av oppdrag for kunstnarar og kunsten deira i Telemark*. Notat nr. 3/10, Bø: Telemarksforskning.
- Bergsgard, N.A. og S. Røyseng (2001) *Ny støtteordning – gamle skillelinjer. Evaluering av ordningen med tilskudd til fri scenekunst*. Oslo: Norsk kulturråd.
- BFD (2003) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjørkvold, J.R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørkås, S. (1998) Det muliges kunst. Arbeidsvilkår blant utøvende frilanskunstnere. Rapport nr. 12, Oslo: Norsk kulturråd.
- Bjørnsen, E. (2009) *Norwegian Cultural Policy: A Civilizing Mission*. Ph.d.-avhandling, Centre for Cultural Policy Studies, University of Warwick.
- Bjørnsen, E. (2011) DKS – sugerør i statskassa eller demokratisk instrument? I: P. Mangset og K. Skjeldal (red.), *KulturRikets tilstand 2010*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark og Telemarksforskning, Senter for kultur- og idrettsstudier.
- Bjørnsen, E., E. Lind og E.S. Hauge (2012) *Kunstkonsument i storbyene – En studie av brukere og ikke-brukere av det offentlig finansierede kunsttilbudet i byene Oslo, Bergen, Trondheim, Stavanger og Kristiansand*. FoU-rapport nr. 7/2012, Agderforskning.

- Blikstad, E. (2011) *Hva var det du het igjen? Sikringskost og melisdryss: jubileumsskrift for Den kulturelle skolesekken 10 år*, 58–59. Oslo: Norsk kulturråd.
- Bollnow, O.F. (1976) *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlertsen Forlag.
- Borgen J.S. og S.S. Brandt (2007) *Er tverrsektoriell kulturpolitikk for barn og unge mulig?* Evaluering av Den kulturelle skolesekken i norsk grunnskole – og rapportens foreløpige resepsjonshistorie. Nordisk kulturpolitisk konferanse om kulturpolitikkforskning 23–24 august 2007, Høgskolen i Telemark.
- Borgen, J.S. (2001) *Møter med publikum: Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Borgen, J.S. (2008) Det urørlige. I kulturpolitikkforskningen. Om Den kulturelle skolesekken og realiseringen i opplæringen. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, nr.1/2008.
- Borgen, J.S. (2011a) DKS – et instrument for kunst- og kunstnerpolitikk eller for kulturpolitikk? I: P. Mangset og K. Skjeldal, *KulturRikets tilstand 2010*. Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudier, 34–40. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Borgen, J.S. (2011b) The cultural rucksack in Norway: Does the national model entail a programme for educational change? I: J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones og L. Bresler, *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (374–382). New York: Routledge.
- Borgen, J.S. og S.S. Brandt (2006) *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport 5/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Borgen, J.S. og S.S. Brandt (2008) Der urørlige i kulturpolitikkforskningen: Om den kulturelle skolesekken og realiseringen i opplæringen. I: *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 11(1):70–107.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1993) *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994) Produktionen av tro. I *Kultursociologiska texter*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bourdieu, P. (1995) *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourriaud, N. (2007) *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Breivik, J.-K. (1997) *Å leve i eksil*. Bergen: Forlaget Migrasjonslitteratur.
- Breivik, J.-K. (2005) *Deaf Identities in the Making. Local Lives, Transnational Connections*. Washington DC: Gallaudet University Press.

- Breivik, J.-K. (2007) *Døv identitet i endring. Lokale liv – globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breivik, J.-K. og C. Christophersen (2012) *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat*. Notat 6–2012, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Breivik, J.-K. og C. Christophersen (red.) (2013) *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*. Notat 2–2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Breivik, J.-K. og T.H. Eriksen (red.) (2006) *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bresler, L. (2003) School art as a hybrid genre: Institutional contexts for art curriculum. I: L. Bresler og C.M. Thompson (red.), *The Arts in Children's Lives: Context, Culture and Curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brunsson, N. (1989) *The Organization of Hypocrisy; Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: Wiley.
- Buber, M. (1967)[1923] *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Buresund, I. og A.B. Gran (1996) *Frie grupper og Black Box Teater. Historiske, estetiske og kulturpolitiske perspektiver på frie danse- og teatergrupper i Norge 1970–1995*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Burr, V. (2003) *Social constructionism*. London, Routledge.
- Bygren, L.O., G. Weissglass, B.M. Wikström, B.B. Konlaan, A. Grijbovski, A.B. Karlsson, S.O. Andersson og M. Sjöström (2009) Cultural participation and health: a randomized controlled trial among medical care staff. *Psychosomatic Medicine* 71 (4):469–473.
- Bönisch, S. (2010) *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere: et bidrag til en performativ teori og analyse*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Camillieri, F. (2008) Collective improvisation: the practice and vision of Ingemar Lindh, TDR: *The Drama Review*, winter 2008, 52(4)(T200):(82–97).
- Christensen, T., P. Læg Reid, P.G. Roness og K.A. Røvik (2009) *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christiansen, Ø. (2010) Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører? *Norges barnevern*, 2012/01–02:17–30.
- Cordt-Hansen, H.M. (2008) *Høy standard: En undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Cuyppers, K., S. Krokstad, T.L. Holmen, M.S. Knudtsen, L.O. Bygren, J. Holmen (2011) Patterns of receptive and creative cultural activities and their association with perceived health, anxiety, depression and satisfaction with life among adults: the HUNT-study, Norway. *Journal of Epidemiology and Community Health*, doi:10.1136/jech.2010.113571
- Dahl, H.F. og T. Helseth, (2006) *To knurrende løver: Kulturpolitikens historie 1814–2014*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dahle, G. (2005) 20 minutter om barn og kunst. I: T. Østberg (red.), *Barnet og kunsten* (82–91). Oslo: Norsk kulturråd.
- Dahle, G. (2011) Barn fortjener det magiske. *Sikringskost og melisdryss: Jubileumsskrift for Den kulturelle skolesekken 10 år*, 18–19. Oslo: Norsk kulturråd.
- Dahle, G. og S. Nyhus (2003) *Sinna Mann*, Oslo: Cappelen Damm.
- Das, V. (1995) *Critical Events. An Anthropological Perspective on Contemporary India*. Delhi/Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1934) *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Digranes, I. (2009) *Den kulturelle skolesekken: Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject arts and crafts*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Douglas, M. (1997) *Rent og urent – en analyse av forestillinger om urenheter og tabu*. Oslo: Pax Forlag.
- Drotner, K. (1995) *At skabe sig – selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Drotner, K. (2006) Formidlingens kunst: Formidlingsbegreber og børnekultur. I: *Når børn møder kultur: En antologi om formidling i børnehøjde* (8–15). Børnekulturens netværk.
- Dysthe, O., N. Bernhardt og L. Esbjørn (2012) *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edley, N. (2001) Analyzing masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I: M. Wetherell, S. Taylor og S.J. Yates (red.), *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. London: Sage.
- Espeland, M., T. Allern, K. Carlsen og S. Kalsnes (2011) *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet, Høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund.
- Fimreite, A.L. og J.E. Grindheim (2007) *Offentlig forvaltning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fischer-Lichte, E. (2008) *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge.
- Flo, Y. (2004) Staten og sjølvstyret. Ideologiar og strategiar knytt til det lokale og regionale styringsverket etter 1900. Avhandling til dr.art.-graden. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Foucault, M. (1999) *Viljen til viten. Seksualitetens historie I*. Oslo: Exil.
- Fretheim, K. (2011) Rettferdig bistand – Moderne utviklingshjelp i lys av rettferdig krig-tradisjonen. I: *Tidsskrift for teologi og kirke* nr. 2:143–157.
- Færøvik, U. (2009) *Kvalitet i Den kulturelle skolesekken: En diskursanalyse*. Bø: Høgskolen i Telemark.

- Gallie, W.B. (1956) Essentially Contested Concepts. I: *Proceedings of the Aristotelean Society*, 56:167–198.
- Ganapathy, J. (1992) *Close encounters of a third kind: the poetics and politics of an experimental theatre group*, hovedoppgave, Institutt for sosialantropologi, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Goffman, E. (1992) *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo, Pax Forlag A/S.
- Gran, A.B. (1996) Å være eller ikke være institusjon? Om frie grupper, prosjektteater og institusjonsteater. I: I. Buresund og A.B. Gran (1996) *Frie grupper og Black Box Teater. Historiske, estetiske og kulturpolitiske perspektiver på frie danse- og teatergrupper 1970–1995*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Gran, A.B. (2008) *Skolelederundersøkelsen*. Perduco Kultur/Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Grotowski, J. og E. Barba (red.) (1969) *Towards a Poor Theatre* (with a preface by Peter Brook). London: Methuen.
- Grund, J. (2008) *Kulturpolitikk er kunst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gule, L. (2008) Profesjon og flerkulturalitet. I: A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (233–250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002) *Det norske – sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2009) *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Hatch, M.J. (2006) *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hannerz, U. (1993) Mediations in the global ecumene. I: G. Pálsson (red.), *Beyond Boundaries: Understanding Translation and Anthropological Discourse* (41–57). Oxford: Berg Publishers.
- Haugsevje, Å.W. (2002) *Inspirasjon eller distraksjon? Evaluering av forsøket med «full pakke» profesjonell kunst- og kulturformidling som del av Den kulturelle skolesekken i Buskerud*. Bø: Telemarksforskning.
- Haukelien, H. og B. Kleppe (2009) *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur. Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole*. TF-rapport nr. 254. Bø: Telemarksforskning.
- Heian, M.T, K. Løyland og P. Mangset (2008) *Kunstnernes aktivitet, arbeids- og inntektsforhold, 2006*. Rapport nr. 241, Bø: Telemarksforskning.
- Hill, M. og P. Hupe (2002) *Implementing Public Policy: Governance in Theory and in Practice*. London: Sage.
- Hylland, O.M., B. Kleppe og H. Stavrum (2011) *Gi meg en K: en evaluering av Kunstløftet*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Hylland, O.M., B. Kleppe og P. Mangset (2010) *Frihet og forutsigbarhet: en evaluering av basisfinansieringsordningen for fri scenekunst*. Oslo: Norsk kulturråd.

- Illeris, H. (2011) Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv. *Kreativitet & mangfold: Kulturarvspedagogik för ett nytt decennium* (21–40). Östersund: Nordisk Centrum för Kulturarvspedagogik.
- Jacobsen, D.I. og J. Thorsvik (2002) *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, K.D. (1960) Lojalitet, nøytralitet og faglig uavhengighet i sentral-administrasjonen. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 231–248.
- James, A., C. Jenks og A. Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. og James, A.L. (2004) *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. UK, NY: MacMillan Palgrave.
- Juncker, B. (2004) «Gab – det er kedeligt!» Om børns smag. I: *Barns smak. Om barn og estetikk*. Rapport 36, Centrum för barnkulturforskning (169–180). Stockholm: Universitetet i Stockholm.
- Juncker, B. (2005) Er kunst for børn? I: T. Østberg, *Barnet og kunsten* (14–27). Oslo: Norsk kulturråd.
- Jørgensen, M.W. og L. Phillips (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, T.B. (2011) Hvorfor er det viktig at studere forvaltning og organisasjonsfenomener? I: *Administrativ Debat*, 2011(3).
- Kayser, T. (2012) *Elevdeltakelse i Den kulturelle skolesekken: Sosiokulturelle perspektiv på deltagelse i musikkverksted*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- KD (2007) *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kulturdepartementet.
- KD (2011) *Over én milliard til kultur i skolesekken*. Oslo: Kulturdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/aktuelt/nyheter/2011/over-en-milliard-til-kultur-i-skolesekke.html?id=637823>
- KD og KUF (1995) *Broen og den blå hesten: Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen*, Oslo: Kulturdepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kjørholt, A.T. (2004) *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*. Trondheim: NTNU.
- Klausen, A.M. (1992) *Kultur, mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kleppe, B. (2009a) *Betydningsfull kunst – eller Terapeutisk teater? En evaluering av teaterforestillingen Sinna Mann*. Bø: Telemarksforskning.
- Kleppe, B. (2009b) Kvalitetsvurdering på kollisjonskurs?. I: *Norsk kulturpolitisk tidsskrift*, nr. 2/09:110–126.
- Kleppe, B., O.K. Berge og O.M. Hylland (2009) *Kvalitet og forankring. En evaluering av Den kulturelle skolesekken i Rogaland*. TF-rapport nr. 259. Bø: Telemarksforskning.

- Knudsen, G.J. (2001) *En stamme i Hydrolandskapet – om Grenland Friteater i Porsgrunn*. Oppgave, Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid, Høgskolen i Oslo.
- Knudtsen, M.S., J. Holmen og O. Håpnes (2005a) Hva vet vi om kultur deltakelse og helse? I: *Tidsskrift for den Norske Lægeforening* 24 (125):3418–20.
- Knudtsen, M.S., J. Holmen og O. Håpnes (2005b) Kulturelle virkemidler i behandling og folkehelsearbeid. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening* 24(125):3434–6.
- KUF (1997) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, Oslo: Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvamme, R. (2011) *Kunst = Limbo: om kunstnere og DKS*. Upublisert manuskript, Uni Rokkansenteret.
- Kvile, S. (2011) *Mellom liten og stor, tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Kvile, S. (2013) Kven er publikummet til skulekonsertane? I: J.K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*. Notat 2–2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Kwan, M. (2004) *One Place after Another: Site Specific Art and Locational Identity*, Massachusetts, USA: MIT Press.
- Lagerstrøm, B.O. (2007) *Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 2005–2006*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Langdalen, J. (2003) Kunstens etos. I: A. Danielsen, D. De Paoli, A.B. Gran og J. Langdalen, *Kunsten å hellige middelet – nye forbindelser mellom kunst og næringsliv* (57–66). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Langsted, J. (2010) *Spændvidder – om kunst og kunstpolitikk*. Århus: Kulturpolitisk Forskningscenter.
- Larsen, I.L. (2010) Den kulturelle skolesekken. I: *Ånd i hanske*, nr. 1/4 årgang 27:19–21.
- Larsen, I.L. (2011) *Trues av nedleggelse*. www.idalou.no/pub/idalou/artikler/?aid=1770
- Lecoq, J. (2006) *Theatre of Movement and Gesture* (D. Bradby red.). London: Routledge.
- Lecoq, J. (2009) *The Moving Body: Teaching Creative Theatre* (i samarbeid med J.G. Carasso og J.C. Lallias). London: Methuen.
- Lidén, H. (2001) *Den kulturelle skolesekken: Modeller for kultur-skole samarbeid, sett «nedenfra»*. Oslo: Norsk Museumsutvikling.

- Lidén, H. (2001) Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I: M.E. Lien, H. Lidén og H. Vike (red.) *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H. (2004) *Tørrfisker stinka, men kahytten – En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning (ISF).
- Lidén, H. (2005) *Mangfoldig barndom: Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax.
- Lien, M.E., H. Lidén og H. Vike (red.) (2001) *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindh, I. (2010) *Stepping Stones*. Holstebro–Malta–Wrocław: Icarus Publishing Enterprise.
- Lipsky, M. (1980) *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Loga, J. (2004) *Godhetsmakt. Verdikommisjonen – mellom politikk og moral*. Bergen: Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Loga, J. (2010) *Livskvalitet. Betydning av kultur og frivillighet for helse, trivsel og lykke. En kunnskapsoversikt*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. Rapport 2010:1. Institutt for samfunnsforskning / Uni Rokkansenteret.
- Loga, J.M. (2003) Godhetsdiskursen. I: K.L. Berge, S. Meyer og T.A. Trippestad (red.) *Maktens tekster. Makt og demokratiutredningen 1998–2003*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 62–81.
- Lynch, D. (1986) *Blue Velvet*, filmen, Warner Bros. US.
- Lynch, D. (1992) *Twin Peaks: Fire, walk with me*, filmen, Warner Bros. US.
- Lyså, I.M. (2012) Danningsbegrepet som analytisk begrep i lys av nye- re barndomssosiologi. I: E.E. Ødegaard: *Barnehagen som dannelsesarena* (49–70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mangset, P. (1992) *Kulturliv og forvaltning: innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangset, P. (2004) «Mange er kalt, men få er utvalgt»: *Kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforskning.
- Mangset, P. (2012) *Demokratisering av kulturen? Om sosial ulikhet i kulturbruk og – deltakelse*. TF-notat nr. 7/2012. Bø: Telemarksforskning.
- Mangset, P., M.T. Heian og K. Løyland (2010) For mange fattige kunstnere? I: *Nytt Norsk Tidsskrift* 04/2010:389–399.
- March, J.G. og J.P. Olsen (1989) *Rediscovering Institutions*. New York: The Free Press.

- Markussen, E. (2010) *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E. og C. Christophersen (2013) «Vi skal jo være en del av samfunnet vi og, selv om vi er mekanikere, ikke sant?» Om DKS, ungdom og kulturell (selv)danning. I: J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.), *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*. Notat 2–2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Markussen, E.K. (2011) *Etter applausen: ungdommers erfaringer med skolekonserter og Den kulturelle skolesekken i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Mastekaasa, A. (2008) Profesjon og motivasjon. I: A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (306–320). Oslo: Universitetsforlaget
- Meisingset, K., A.K. Matre og A.M. Horrigmo (2012) *Kultur for kulturens skuld: Skisse til en liberal kulturpolitikk*. Oslo: Civita.
- Mellemsæther, K. (2007) Den kulturelle skolesekken: motoren i kulturutviklinga i kommunene. I: ABM-utvikling: *Lykketreff: Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken*. ABM-skrift nr. 39, Oslo: ABM-utvikling.
- Mogseth, G. (2011) Ta elevene på alvor. Sikringskost og melisdryss: *Jubileumsskrift for Den kulturelle skolesekken 10 år*, 44–45. Oslo: Norsk kulturråd.
- Molander, A. og L.I. Terum (2008) Profesjonsstudier – en introduksjon. I: A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mouritsen, F. (1996) *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Mæland, K. (2009) *Jakta på den verdfulle skatten: Kulturskrinet i Karmøy kommune i eit kvalitetsutviklingsperspektiv*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Natland, S. og M. Rasmussen (2012) «Jeg var ganske usynlig ...» Sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning. *Fontene forskning* (1):4–18.
- Neumann, I.B. (2001) *Mening, materialitet, makt – en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2003) Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. I: *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2):69–88.
- Norsk kulturråd (2011) Sikringskost og melisdryss: *Jubileumsskrift for Den kulturelle skolesekken 10 år*. Oslo: Norsk kulturråd.
- NOU 10 (2002) *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- NOU 16 (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 18 (2009) *Rett til læring*. Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Nyrnes, A. (2008) Ut frå det konkrete: Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I: A. Nyrnes, og N. Lehmann, *Ut frå det konkrete: Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (9–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, S., T. Moum og J. Eriksen (red.) (2011) *Livskvalitet. Forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oftedal, K.H. (2012) Den kulturelle skolesekken: Passiv tilstedeværelse eller aktiv danning? Hentet fra InFormation: *Nordic Journal of Art and Research* 1(2): <http://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/21/424>
- Opplæringslova* (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Pålsson, G. (1993) Introduction: Beyond Boundaries. I: G. Pålsson (red.), *Beyond Boundaries: Understanding, translation and anthropological discourse* (1–40). Oxford: Berg Publishers.
- Pressmann J. og A. Wildavsky (1973) *Implementation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Punch, S. (2002) Research with Children: Same or Different from Research with Adults? I: *Childhood* 2002, 9(3):321–341.
- Qvortrup, J. (1994) *Childhood matters: Social theory, practice and policies*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (2005) *Studies in modern childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rancière, J. (2012) *Den emansiperte tilskuer*. Oslo: Pax.
- Rancière, J. (2004) *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*. London: Continuum.
- Rancière, J. (2012) *Sanselighetens politikk*. Oslo: Cappelen.
- Ridderstrøm, H. (2005) Ungdommers kombinasjonskunst: bricolage for en ny tid. I: *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2005/5(1):71–87.
- Røyseng, S. (2007) Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse. Avhandling for dr.polit.-graden, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Røyseng, S. (2011) *Kunstnere i kulturnæringsenes tidsalder: En kunnskapsgjennomgang*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Røyseng, S. (2012) Den gode kunsten. I: Ø. Varkøy (red.), *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Røyseng, S. og E.K. Aslaksen (2003) *Pionerer i regional kunstformidling. Evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark*. Bø: Telemarksforskning.
- Røyseng, S., P. Mangset og J.S. Borgen (2007) Young artists and the charismatic myth. I: *The International Journal of Cultural Policy*, 13(1).

- Sagberg, S. og K. Steinsholt (2003) Hva er et barn? Innledning. I: S. Sagberg og K. Steinsholt, *Konstruksjoner av barn og barndom (9–18)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schechner, R. (2002) *Performance studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Selmer-Olsen, I. (2005) «Beings» og «becomings»: Et notat til faglig utvalg i Norsk kulturråd, om behovet for å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur til barn. Oslo: Norsk kulturråd.
- Slaatta, T. (2002) Med Bourdieu som utgangspunkt: Medienes makt. I: *Sosiologi i dag*, 32(1–2):93–126.
- Smith, J.A. (2000) Preface. I: G. Bradford, M. Gary og G. Wallach (red.), *The Politics of Culture. Policy perspectives for individuals, institutions, and communities*. New York: The New Press.
- Solhjell, D. (1995) *Kunst-Norge: en sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhjell, D. og J. Øien (2012) *Det norske kunstfeltet – en sosiologisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. (2002) *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*, Oslo: Cappelen.
- St.meld. nr. 8 (2007–2008) *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- St.meld. nr. 15 (2007–2008) *Tingenes tale*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007) «... og ingen sto igjen» *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 19 (2009–2010) *Tid for læring – Oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 22 (2010–2011) *Motivasjon, mestring, muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 39 (2002–2003) «Ei blott til lyst.» Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1992–1993) «... vi smaa, en Alen lange». Oslo: Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 48 (2002–2003) *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- St.meld. nr. 61 (1991–1992) *Kultur i tiden*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå (2012) *Fakta om utdanning 2012 – nøkkeltall*. Hentet fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/fakta/fakta2012.pdf>
- Stavrum, H. (2011) *Begeistringsforskning eller evalueringstyranni?* Paper til Den femte nordiska konferensen för kulturpolitisk forskning, 23.–25. august 2011, Norrköping, Sverige.
- Sæbø, A.B. (2009) *Kunst og kultur i opplæringen. Et forprosjekt for tiltak 25 i Skapende læring: Muligheter og sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolens opplæring, med tanke på elevers helhetlige*

- læring og utvikling*. Rapport, Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Sætra, L. (2010) *Kulturell dannelse i en kulturelt mangfoldig kontekst*. Speciale, Æstetik og Kulturstudier, Aarhus Universitet.
- Torfinng, J. og E. Sørensen (2007) *Theories of Democratic Network Governance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tvedt, T. (2003) *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt. Den norske modellen*. Oslo: Gyldendal.
- Tveit, R.O. (2011) *Portvaktane. Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skolesekken i to bykommunar i Noreg*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Tveit, R.O. og C. Christophersen (2013) Portvaktane. Om utvalsprosessar i DKS. I: J.K. Breivik og C. Christophersen (red.), *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*. Notat 2–2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Ursin, T.A. og L. Vik (red.) (1990) *Grenland Friteater: Et norsk gruppeteater*. Porsgrunn: Friteatrets Forlag.
- Vabo, S.I. og A. Roiseland (2008) Kommunalt selvstyre eller samstyring? I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 3:409–420.
- Vibe, N., M. Evensen og E. Hovdhaugen (2009) *Spørsmål til Skole-Norge. Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleiere våren 2009*. NIFU STEP rapport 33/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Vik, L. (2000) Ti teser om teater for barn. I: *Ånd i hanske*, 3/2000.
- Weber, M. (1982) *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag (4. opplag).
- Weber, M. (1999) [1920–21/1947] *Værdi og handling*. Oslo: Pax.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, S. (2003) Implementation. I: B.G. Peters og J. Pierre (red.), *Handbook of Public Administration*, London: Sage.
- Wolford, L. og R. Schechner (red.) (1997) *The Grotowski Sourcebook*. London: Routledge.
- Waagan, I.D. (2011) *Profesjonalitet og kvalitet i Den kulturelle skolesekken – med vekt på teaterproduksjoner*. Masteroppgave i dramapedagogikk, Høgskolen i Bergen.
- Østbye, G.L. (2007) *Barn + kunst = danning: fabulering og filosofi i kunstmøter*. Oslo: Gurilo Forlag.
- Aasen, H.B. (2011) *Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i sosialantropologi. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Aasen, H.B. og J.K. Breivik (2013) «Vår med Astrup» – en småskoleklassens møte med DKS. I: J.K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*. Notat 2–2013. Bergen: Uni Rokkansenteret.

Prosjektets øvrige publikasjoner

- Breivik, J.-K. og C. Christophersen (2012) *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat*. Notat 6–2012, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Breivik, J.-K. og C. Christophersen (red.) (2013) *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*. Notat 2–2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.

Masteroppgaver som er publisert i prosjektet:

- Aasen, H.B. (2011) *Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i sosialantropologi. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bakke, J.D. (2012) *Byråkrati, skole og kultur i skjønn forening? Et organisasjonsteoretisk perspektiv på Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i statsvitenskap, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kayser, T. (2012) *Elevdeltakelse i Den kulturelle skolesekken: Sosiokulturelle perspektiv på deltagelse i musikkverksted*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Kvile, S. (2011) *Mellom liten og stor, tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Markussen, E.K. (2011) *Etter applausen: ungdommers erfaringer med skolekonserter og Den kulturelle skolesekken i et danningperspektiv*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Tveit, R.O. (2011) *Portvaktane. Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skolesekken i to bykommunar i Noreg*. Bergen: Høgskolen i Bergen.

På prosjektets hjemmeside (www.rokkan.uni.no/dks) kan flere av disse dokumentene lastes ned.

Bidragstere

Jan-Kåre Breivik (f. 1962) er sosialantropolog og arbeider som professor i samfunnsarbeid ved Høgskolen i Bergen. Han er også seniorforsker ved Uni Rokkansenteret i bistilling. Breiviks forskningsinteresser har dreid seg om identitet, maskulinitet, marginalisering, hjemløshet, migrasjon og forholdet mellom minoriteter og majoriteter. Han har særlig forsket på døve som kulturell minoritet og som transnasjonal bevegelse. For tiden jobber han med forskning innen kunst- og kulturfeltet, og er blant annet prosjektleder for forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken, som denne boka er et resultat av. E-post: jan.breivik@uni.no

Catharina Christophersen (f. 1969) har doktorgrad i musikkpedagogikk fra Norges musikkhøgskole, og er førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen, avd. for lærerutdanning. Hun har også lærerutdanning, og har undervist i grunnskole og kulturskole. Christophersen er tilknyttet Senter for kunst, kultur og kommunikasjon, hvor hun har ledet den flerfaglige forskningsgruppen «Estetisk danning». For tiden jobber Christophersen med prosjektet «Arts education practices in Norwegian and Swedish schools», som studerer kunstfagdidaktiske praksiser i norsk og svensk skole. E-post: catharina.christophersen@hib.no

Lise H. Rykkja (f. 1972) er postdoktor ved Universitetet i Bergen, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Rykkja har også arbeidet som forsker ved Uni Rokkansenteret i en årrekke. Forskningen hennes er konsentrert om endringer i offentlig politikk og forvaltning generelt, og de senere årene mer orientert mot regulering av risiko, samfunnssikkerhet og krisehåndtering. I tillegg til forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken har Rykkja deltatt i en rekke prosjekter finansiert av Norges forskningsråd. Rykkja arbeider for tiden i et større EU-finansiert forskningsprosjekt som undersøker endringer i offentlig forvaltning i Europa. E-post: lise.rykkja@uni.no

Anne D. Homme (f. 1966) er seniorforsker ved Uni Rokkansenteret. Hun har doktorgrad i statsvitenskap fra Institutt for administrasjon og organisa-

sjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Homme har først og fremst forsket på problemstillinger knyttet til styring og politikkutforming på utdanningsfeltet. Hun er spesielt interessert i relasjonen mellom ulike styringsnivåer, og er opptatt av betingelser for utformingen av skolepolitikken og hvordan den iverksettes. Homme har også studert problemstillinger knyttet til velferdstjenester og forholdet mellom styring og gjennomføring av offentlig politikk generelt. Hun arbeider for tiden på prosjektet «Rom for og innramming av kunst – kunstens transformativ kraft». E-post: anne.homme@uni.no

Alle forfatterne har vært tilknyttet prosjektet *Den kulturelle skolesekken – en forskningsinnsats (2010–2013)*, finansiert av Kulturdepartementet, ledet av Jan-Kåre Breivik og utført ved Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen.

Den kulturelle skolesekken kan sies å være både et kulturpolitisk og et utdanningspolitisk prosjekt. Men hva betyr ordningen for kunstnere, elever og lærere? Hvordan jobber skolene, kommunene og fylkene med Den kulturelle skolesekken? Og hvordan foregår utvalgsprosessen? Dette er noen av spørsmålene som utforskes i *Den kulturelle skolesekken*, og som gir ulike innblikk i hvordan Skolesekken ser ut fra forskjellige ståsteder og perspektiver.

Boka er et resultat av det treårige forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken, utført av Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen i perioden 2010–2013. Prosjektleder Jan-Kåre Breivik har sammen med Catharina Christophersen redigert boka. De andre bidragsyterne er Anne Homme og Lise Rykkja, begge forskere ved Uni Rokkansenteret.

kulturradet.no/forskning



KULTURRÅDET
Arts Council
Norway

i kommisjon hos Fagbokforlaget

www.fagbokforlaget.no

ISBN 978-82-7081-157-1



9 788270 811571