



Hilde Lidén
«Tørrfisen stinka,
men kahytten var topp»

En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av
Den kulturelle skolesekken

C + 48, 325
C + 48, 26

© ISF 2004
Rapport 2004:12

Institutt for samfunnsforskning
Munthes gate 31
Postboks 3233 Elisenberg
0208 Oslo
www.samfunnsforskning.no

ISBN: 82-7763-200-2
ISSN: 0333-3671

Materialet i denne rapporten er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Det er lagt ut på internett for lesing på skjerm og utskrifter til eget bruk. Uten særskilt avtale med ISF er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring utover dette bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov.

Utnyttelse i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
1. Erfaringer fra <i>Den kulturelle skolesekken</i>	9
Metode	9
2. DKS – Kulturelt demokrati og lokal forankring	13
Hva har skjedd med de to modellene?	14
Kunstnerisk kvalitet og lokal forankring	20
3. Profesjonell kunst formidlet til skoleelever	23
Skolen som ramme for kunstmøter	23
Mangfold av formidlingsformer - <i>Skolesekken</i>	25
Teaterforestilling som formidlingsform.....	29
Andre kulturmøter i <i>Kultursekken</i>	30
Hva er god kunstformidling?	33
4. Hvordan blir tilbudene oppfattet og brukt?	35
Møtet mellom kunst og pedagogikk	35
Kunstformidling – fra lærernes ståsted	36
Elevenes erfaringer med <i>Den kulturelle skolesekken</i>	41
5. Konkluderende bemerkninger	47
Litteratur	51

Forord

Rapporten er laget på oppdrag av ABM-utvikling og er en oppfølgingsstudie av et avgrenset evalueringsarbeid i 2001, også det for ABM-utvikling. Evalueringsarbeidet har hatt et avgrenset siktemål og omfang. Feltarbeidet foregikk våren 2004.

Mange har bidratt til datagrunnlaget. I tillegg til prosjektlederne for *Den kulturelle skolesekken* i de to aktuelle fylkeskommunene, Vestfold og Møre og Romsdal, har administrativt ansvarlige og kulturkontakter på kommune- og skolenivå delt sine erfaringer. Takk for innsikten dere villig delte, og for den praktiske tilretteleggingen. En takk til de utøvende kunstnerne som etter forestillingen delte erfaringene fra formidlingsarbeidet. Faglig ansvarlige ved museer og kulturinstitusjoner i Sandefjord og Møre og Romsdal har også bidratt med sin kunnskap. Sist, men ikke minst, en stor takk til lærere og elever som inviterte meg inn i klasserommet eller med på museumsbesøk, utstilling og teater, og som i etterkant samvittighetsfullt besvarte spørreskjemaet jeg hadde med.

Oslo, august 2004

Hilde Lidén

Sammendrag

Studien drøfter kjennetegn ved to modeller for organisering av *Den kulturelle skolesekken* (DKS) og hvilke rammer disse gir for elevenes kunstmøter i skolen. De to modellene, *Skolesekken* og *Kultursekken*, skiller seg gjennom å ha en kommunal vs. fylkeskommunal forankring.

I Sandefjord kommunes *Skolesekk*-modell inngår lokale kunstnere og kunst- og kulturinstitusjoner, i tillegg til en regionalt tilrettelagt turnéordning med teater, dans og konserter. Dette foregår i en årstrinnsesifikk kulturplan som er obligatorisk for alle skolene. Denne forankringen i skolens årsplan har resultert i et skole- og pensumtilpasset tilbud, med en stor grad av kontinuitet i samarbeid, struktur og opplegg.

Kultursekken i Møre og Romsdal er først og fremst en regional turné- og formidlingsordning for kunst (*Kulturnista*), men satser i tillegg noe på samarbeid mellom skoler og kunstnere/kultursektor, samt skoleringsordninger for lærere, barn og kunstnere, organisert på fylkesnivå. I denne modellen har kunstuttrykkene og opplevelsesdimensjonen stått mer i sentrum enn pedagogisk tilpasning.

For *Skolesekken* er utfordringen i dag å videreføre en fast, men ikke *for* fast og rutinemessig struktur, der opplegget er tilpasset skolen og elevene, men ikke *for* pedagogisk eller endimensjonal.

For *Kultursekken* er utfordringen derimot å forankre *Kulturniste*-besøkene i skolens øvrige gjøremål og planer. Skolene har flere parallelle turnéordninger og egne samarbeidsavtaler med regionsmuseer og andre kulturinstitusjoner. En kommunal innsats og regionalt samarbeid vil kunne utvide og forenkle utnyttelsen av lokale kulturressurser. Dette betinger at skolens kultursatsning gjøres til et kulturpolitisk satsningsområde i kommunene.

En viktig forskjell mellom de to modellene er de økonomiske ressursene som finnes på kommunalt nivå for å utvikle lokalt samarbeid. For *Skolesekken* sikrer kommunale midler gratis turnéordning, gratis transport for elevene, samt administrative stillinger. De friske midlene fra den nasjonale satsingen på DKS innebærer administrativ avlastning, bl.a. ved at turnéordningen er

overført til fylkesnivå, noe som frigjør midler og arbeidsinnsats til nye satsningsområder lokalt.

I Møre og Romsdal er det opp til kommunene å satse økonomi og stillingsandeler for å utvikle DKS lokalt. Skolene dekker i dag avgiften til *Kulturnista* og transportutgiftene innen kommunen over eget budsjett.

Kunstformidling i møtet med skolen

Selv om intensjonen er at elevenes møte med ulike kunstuttrykk har en verdi i seg selv, påvirker likevel *opplæringsaspektet* innhold og formidlingsform. Dette gjelder ikke minst oppleggene knyttet til lokale og regionale kulturinstitusjoner. Forventning om *lokal forankring* kan dermed bidra til at DKS-tilbudet får en *dreining mot pensumrelaterte opplegg*.

Alle de observerte formidlingsformene var samtidig *allsidige*. De gir elevene anledning til å være både tilhørere og utøvere, de gir en «her og nå»-opplevelse i tillegg til kunnskap om noe de holder på med i undervisningssammenheng. Kunstformidlingen benytter uttrykksformer som oppleves som *uvante* for mange elever, og de betyr i de fleste tilfeller *personlige* møter med kunstnere eller kulturformidlere. Barn og unge møter kunstnere som personer, mens kunstnerne og formidlere møtte først og fremst sitt publikum som *elever*, og ikke som sammensatte enkeltindivider.

Godt fornøyde med DKS

Både lærere og elever er godt fornøyd med *Den kulturelle skolesekken*. Det er liten utskifting av Kulturkontakter, disse ønsker selv å fortsette. Gjennomføringen på skolene går greit, og holdningen til DKS har blitt mer positiv. Men elevene har i liten grad innflytelse på valg eller gjennomføring av besøkene. Elevene selv etterlyste dette. Lærerne påpekte at elever og lærere ofte vurderte tilbudene forskjellig. Mange lærere mente at elevene har godt av å erfare at en forestilling eller et museumsbesøk var kjedelig, men at det likevel kunne være OK å ha deltatt når det kom til stykket. «Vi må jo lære elevene å ta imot det de ikke sluker umiddelbart».

Erfaringer fra *Den kulturelle skolesekken*

Hensikten med evalueringsprosjektet har vært å drøfte elevers og læreres erfaringer med *Den kulturelle skolesekken* (DKS) med utgangspunkt i to modeller for iverksetting; en på kommunenivå og en på fylkesnivå. De to modellene som inngår i studien er den kommunalt forankrede Sandefjords-modellen som jeg heretter vil kalle *Skolesekk-modellen*, og den fylkesforankrede *Kultursekk-modellen* i Møre og Romsdal. I 2001 ble det gjort et evalueringsarbeid (Lidén 2001) hvor modellene som Sandefjord kommune og Møre og Romsdal fylkeskommune arbeidet ut fra ble vurdert. Disse hadde uavhengig av hverandre utviklet ordninger for samarbeid mellom skolene og lokalt, regionalt og riksdekkende kunst- og kulturtilbud som viste seg å ha viktige kvaliteter som andre kommuner og fylker ønsket å bygge videre på. Erfaringene fra pilotstedene har blitt brukt som referansemodeller for lokal og regional utforming etter at ordningen er blitt gjort landsdekkende (se St.meld. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken*, St.meld. 39 (2002-2003) *Ei blot til Lyst*).

Evalueringsprosjektet er en oppfølgingsstudie for å kartlegge hvordan modellene fungerer etter at tilbudet er blitt gjort permanent og fått økt statlig støtte. Det underliggende spørsmålet er om institusjonaliseringen av ordningen i form av politiske vedtak, økte midler og allmenn oppmerksomhet har ført til vesentlige endringer i de to modellene. Oppfølgingsstudien har vært av begrenset omfang og har fokusert på hvilke forståelser og perspektiver som preger modellene i dag. Har det skjedd endringer i organiseringen av kulturtilbudene og hva betyr eventuelt dette for kvaliteten og kulturmøtene sett fra elevenes og lærernes ståsted? Hvilken plass har DKS fått i skolehverdagen etter flere års praksis? Er aktivitetene tilpasset skolens opplegg og pensum eller fungerer de først og fremst som kulturelle pustehull?

Metode

Utvalget av skoler og kulturtilbud ble gjort ut fra ønsket om variasjon i uttrykksformer, aldersgrupper og skoletyper/lokalsamfunn. Det endelige utvalget ble bestemt ut fra hvilke tilbud som ble gitt i Sandefjord og Møre og

Romsdal i mars 2004, og hvordan jeg praktisk kunne rekke over flere tilbud i løpet av en kort feltarbeidsperiode. Utvalget omfatter kulturtilbud ved fire skoler i Sandefjord kommune og fem skoler i fire kommuner på Sunnmøre. Især utvalget av skoler og lokalsamfunn i Møre og Romsdal vil være begrenset i forhold til den antatte variasjonsbredde som finnes i fylket. Det viste seg også at de valgte kommunenes kulturetater hadde gjennomgått omstruktureringer som berørte organiseringen av DKS. Dette er langt fra situasjonen for alle kommunene i fylket. Studien vil imidlertid, gjennom å beskrive slike begrensninger, påpeke utfordringer som mange andre kommuner i landet står overfor. Hensikten med studien er, gjennom å beskrive hverdagspraksiser og rammebetingelser, å løfte fram noen perspektiver som er vesentlige for den videre utviklingen av gode modeller for formidling av ordningen i andre deler av landet.

Gjennom feltarbeidet har jeg deltatt sammen med elever og lærere på ett museumsbesøk med 5. klassinger, en kunstutstilling for 1. klasse med etterfølgende malerverksted, en kunstutstilling tilrettelagt for hele barneskoletrinnet og en for barne- og ungdomstrinnet. Videre har jeg deltatt på to forfatterbesøk for 8. klasse, og et skriveverksted for 7. klassinger, foruten en teaterforestilling for mellomtrinnet på barneskolen og et musikkopplegg hvor det ble formidlet lokal sang og musikktradisjon til 2 klasse.

I tillegg til å være tilstede på kulturtilbudet sammen med klassen, svarte elevene i 5. – 10. klasse på et spørreskjema som de fylte ut i etterkant av kulturbesøket. I alt har 183 elever deltatt i denne spørreskjemaundersøkelsen. Også lærerne til de aktuelle klassene har svart på et skjema, i alt 33 lærere. Videre har jeg hatt samtaler med lærere og kulturkontaktene ved skolene, samt kulturkontaktene i kommunen, eventuelt den i kommunen som er ansvarlig for organisering av kulturtiltakene i skolen. Også prosjektlederne for *Den kulturelle skolesekken* på fylkesnivå er intervjuet.

De aktuelle stedene/kulturtilbudene som inngår i studien er:

Kunstdetektivene med 1. klasse ved Store Bergan skole, Sandefjord.

Besøk på Sandefjord Kunstforening der de fikk omvisning i utvalgte bilder fra Høstutstillingen med etterfølgende malerverksted. Her fikk elevene hvert sitt staffeli hvor de skulle lage et bilde inspirert fra det de hadde sett.

Sukker med Taggær. Formidling av sang og musikktradisjon fra Vestfold til 2. klasse ved Sande skole, Sandefjord. Formidlingen foregikk på musikkrommet på skolen og varierte mellom de to musikernes fortelling om Vestfold og framførelser av voggesanger, rim og stev og å aktivisere elevene i sangdanser, lek og rytmer.

Seilskutetid på Sjøfartsmuseet i Sandefjord med 5 klasse fra Gokstad skole. Elevene ble loset gjennom den lokale sjøfartshistorien og fortalt om livet om bord i skutene, mannskapet og handelsreisende.

Snakkende blyanter Skrivekurs for 7. klasse ved Ormestad skole, Sandefjord, med forfatterne Gro Dahle og Kjersti Wold. Gjennom felles skriveøvelser ble tema som hvordan få ideer og skrivelyst, hvordan få liv, personlighet og følelser inn i teksten belyst.

Syng for meg hav. Utstilling av grafiske blad av billedkunstner Sissel Stangenes. Bildene var blitt hengt opp i en korridor på skolen og opplegget innbefattet en video elevene så i klasserommet før de gikk for å se på bildene. Videoen beskrev kunstnerens arbeidsmåte. Det fulgte også med en cd der kunstneren beskrev det enkelte bilde og denne ble avspilt under omvisningen. Jeg fulgte 10. klasse ved Ulstein ungdomsskole.

Utstillingen Edvard Munch ved Vik fådelte skole, Ålesund kommune. Utstillingen ble satt opp i skolens gymsal og i løpet av uka utstillingen varte hadde alle de vel 50 elevene ved skolen prosjektopplegg knyttet til utstillingen.

Bjørnson unplugged. Teater Grimsborken presenterte teaterforestillingen for 5-7. klasse ved Hareid barneskole. Stykket handler om to 'scenearbeidere' som 'digger' Bjørnson, og ved hjelp av en gardintrapp og en verktøykasse framfører de «En glad gutt» og andre av Bjørnsoms kjente tekster og sanger.

Forfatteren Pål Gerhard Olsen besøkte 8. klasse ved Hareid ungdomsskole. Forfatteren snakket om og leste opp fra bøkene sine. Han fortalte om hvordan en forfatter arbeider, og hva som kjennetegner ulike sjangere og en kreativ skriveprosess.

Forfatteren Arne Svingen besøkte 8 klasse ved Skodje ungdomsskole. Forfatteren laget sammen med elevene en fantastisk historie og brukte dette som utgangspunkt for å beskrive forfatterens arbeidsmåte. Han leste fra egne bøker og snakket om ulike sjangere.

DKS – Kulturelt demokrati og lokal forankring

Studien skal se på de endrede rammebetingelsene for de to aktuelle modellene etter at *Den kulturelle skolesekken* (DKS) ble vedtatt i 2003 som en landsomfattende ordning. De politiske føringene for DKS slik disse skisseres i St.meld. nr. 38 (2002-2003) og i tildelingsbrev og fordelingsordning for midler for skoleåret 2004/2005 (KKD 2004), forutsetter en kombinasjon av en kommunal og en regional ordning. Det er fylkeskommunen som har fått ansvaret for å utforme og koordinere DKS regionalt, og den har fått forvaltningsansvar for de statlige midlene. Fylkeskommunen er pålagt å ha en politisk behandlet plan for DKS som er basert på innspill fra kommuner, skoler og kultursektor. Planen skal bygge på samarbeid mellom kultur- og skolesektor både på fylke- og kommunenivå, samarbeid og nettverksbygging med kommunene, samt med kulturinstitusjoner regionalt og nasjonalt. Kommunene forventes å legge forholdene til rette for lokalt samarbeid med profesjonelle kulturinstitusjoner og kunstmiljø. Skolene skal på sin side innarbeide DKS i sine arbeidsplaner. På denne måten skal det utvikles et lokalt eierskap til DKS.

Det er dermed snakk om en regional utforming og organisering av DKS hvor ideen om lokal forankring står sentralt. Nasjonal kulturpolitikk har i den senere tid satset særlig på barn og unge. Det offentlige tar ansvar for å formidle profesjonell kunst til barn og unge og gjennom å bruke skolene ønsker de å kunne nå alle, og dermed jevne ut de kulturforskjeller elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn innebærer. Dette er i tråd med nyere tendenser innen kunstfaglig formidlingstankegang som innebærer en regional dreining i kulturpolitikken som kombinerer ideen om kulturelt demokrati med en regional organisering av lokal forankring (Aslaksen 2000, 2003, Mangset 1992). Fylkeskommunen gis en sentral rolle i dette arbeidet, både som kontaktledd og pådriver i forhold til kommunene, samarbeid med regionale kulturinstitusjoner og kunstproduserende miljøer, samt nasjonale kunstinstitusjoner og formidlingsorganer.

Mitt anliggende er hva denne tilretteleggingen betyr for tilbudet til elevene. Hva slags kunstopplevelser får de innenfor rammene av skolen og en regional organisering?

De to modellene som jeg har kalt henholdsvis *Skolesekken* og *Kultursekken* skiller seg gjennom å ha en kommunal vs fylkeskommunal forankring. *Skolesekken* er en modell forankret på kommunenivå som omfatter lokale kunstnere og kunst- og kulturinstitusjoner, i tillegg til forestillinger/konserter tilrettelagt gjennom en regional turnéordning. Dette foregår i en årstrinns-spesifikk kulturplan som er obligatorisk for alle skolene. Denne forankringen i skolens årsplan har resultert i et skole- og, til dels pensumtilpasset, tilbud med en stor grad av kontinuitet i samarbeid, struktur og opplegg.

Kultursekken i Møre og Romsdal, er først og fremst en regional turné- og formidlingsordning for ulike kunstuttrykk, *Kulturnista*, men satser i tillegg på samarbeidsformer mellom skoler og kunstnere/kultursektor og skoleringsordninger for lærere, barn og kunstnere, organisert på fylkesnivå. I denne modellen har kunstuttrykkene og opplevelsesdimensjonen stått mer i sentrum enn pedagogisk tilrettelegging.

De politiske føringene innebærer en sammenstilling av kommunemodellen og fylkesmodellen. Dette innebærer at *Skolesekken* forventes å bli del av en regionalt organisert ordning, og *Kultursekken* forventes å videreutvikle den lokale forankringen og utviklingsarbeidet i kommunene. Erfaringene som er gjort med dette arbeidet vil stå sentralt i vurderingen av modellene.

Hva har skjedd med de to modellene?

Skolesekken - Sandefjord

Skolesekken er en modell på kommunenivå. Ordningen kom i gang allerede i 1996 som et tiltak for å lansere Sandefjord som en kulturby. Den baserer seg på et samarbeid mellom Kultur- og fritidsetat og Skole- og barnehageetat og disponerer i dag to administrative stillinger. Sentralt i modellen har vært utarbeidelsen av en plan med tema på hvert klassetrinn som skal sikre at elevene går igjennom alle temaene i løpet av grunnskolen. Det er ett hovedtema formidlet gjennom ett kunstuttrykk (bildekunst, musikk, skulptur, teater, dans, form/design, litteratur, arkitektur, film) og ett tema knyttet til lokalhistorie/lokalkunnskap pr årstrinn. Lærerne kan dermed innarbeide oppleggene i egne årsplaner. Selv om tema er fastlagt for hvert klassetrinn kan kunstner og kunstproduksjon variere. DKS er en obligatorisk ordning der alle skolene deltar. Hver skole har en kulturkontakt som sammen med skolens ledelse skal utvikle skolens kulturtilbud og kulturpedagogiske plattform. Skolens kulturkontakter har flere fellesmøter i løpet av året, hvor de kan komme med inn-

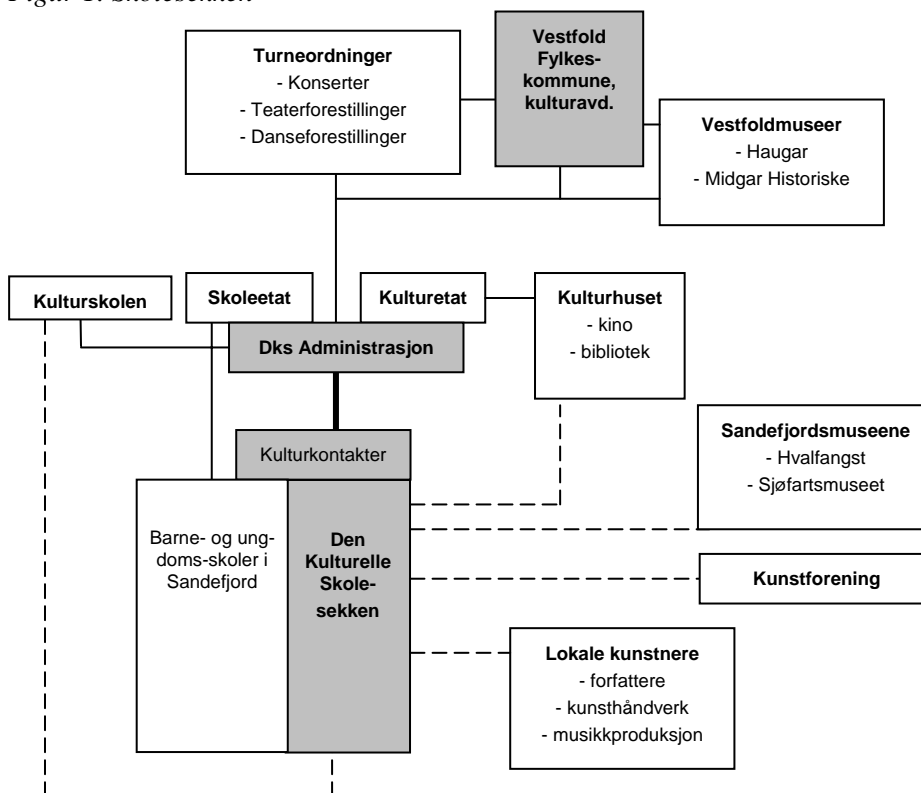
spill og tilbakemeldinger. Skolene evaluerer i form av et skjema hvert besøk, som bearbeides av det kommunale sekretariatet.

Skolesekken har ikke endret seg vesentlig etter at DKS ble gjort til fast ordning. Årsplanene og samarbeid med lokale institusjoner har blitt videreutviklet. Sandefjordsmuseene var blant de museene som i den nasjonale museumssatsingen i forbindelse med DKS har fått ekstra midler til utvikling av formidlingstjenesten, og skolene benytter nå museene mer. Andre samarbeidspartnere har også videreutviklet sine opplegg, som f.eks. Kunstforeningen som i tillegg til tidligere kunstmalerier arrangerer en årlig kunstutstilling med verk som elevene har produsert gjennom ulike formingsprosjekter på skolene tilknyttet DKS. Overføring av oppgaver, særlig i forhold til turneordningen, utvikling av pedagogiske opplegg i forhold til regionale kulturinstitusjoner, og de statlige ressursene som er kanalisert til fylkesleddet, har betydd en avlastning som har gitt kommunen større handlingsrom og frigitte midler som *Skolesekken* kan disponere på nye måter. Kommunen har fortsatt å bevilge en like stor egenandel til DKS som før det ble avsatt statlige midler. Kultursatsingen er fortsatt et lokalpolitisk mål. Det større handlingsrommet har ført til utvidede planer og nye innsatsområder. Det er f.eks. søkt om prosjektmidler for kompetanseheving og å utvikle opplegg og samarbeidsprosjekter på skolene på to områder: arkitektur og film. Filmprosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom flere europeiske land i regi av EU som også innebærer elevutveksling og deltakelse med filmer på internasjonal filmfestival.

Erfaringene etter flere år med *Skolesekken* er at strukturen fungerer godt. Det er gode kontaktlinjer både fra administrasjonen til skolene, til lokale kulturinstitusjoner og kunstnere, og til fylkesleddet. Helt sentralt i ordningen står skolenes kulturkontakter og tilbakemeldingene som disse gir om hvordan tilbudene fungerer på skolene. Ved en nasjonal satsing på *Den kulturelle skolesekken* har innsatsen til kulturkontaktene fått en ny legitimitet på skolene. Kulturkontaktene trekkes med i en løpende innholdsdebatt organisert på kommunenivå for å sikre kvalitet, og for å sette grenser for hva som skal inngå i *Skolesekken*.

Den største endringen er den rollen som fylkeskulturetaten har fått. Vestfold fikk tidlig, som ett av 8 fylker, status som pilotfylke og laget i 2001 en utviklingsplan der målsettingen var å gi alle elever i fylket et kulturtilbud med Sandefjordmodellen som mål. Kulturetaten i fylkeskommunen var sekretariat og hadde en styringsgruppe bestående av kulturdirektør, utdanningsdirektør og prorektor ved Høgskolen i Vestfold.

Figur 1. Skolesekken



Innsatsen til fylkeskommunen er intensivert etter at *Den kulturelle skolesekken* ble permanent ordning. I løpet av våren 2004 var alle kommunene i fylket del av ordningen. Kravet er at kommunene har en systematisk plan for kunst- og kulturformidling til skolene, der fylket kommer inn som et supplement til kommunes innsats. Det er kommunene som skal utforme sin profil, mens fylkeskommunen skal initiere samarbeid, f.eks. for bruk av fylkesbiblioteket eller fylkesmuseer. Fylket har ansvar for å arrangere nettverksmøter ca en gang i måneden for kommunenes kulturkontakter/DKS-administrasjon og å samordne turneplaner. Fylket har dessuten ansvar for tiltak for kompetanseheving blant skoleledere og lærere. De skal også stimulere lokale kunstproduksjoner. Ett satsningsområde har vært utviklingen av to vikingsentre: Kaupang og Midgard. Vestfold fylkeskommune arbeider også for å gi et tilbud til elever i videregående skole.

Utfordringen er:

Skolesekken vektlegger opplevelsesdimensjonen og kunst som mål i seg selv, og både sekretariatet og kulturkontakter er opptatt av at *Skolesekken* ikke skal være en metode for innlæring. Det er selve møtet med kunstnere og formidlere som er sentralt, med det at formidlingen inngår i en faglig sammenheng kan gjøre at elevene får større utbytte, og at tema/innhold 'setter seg' i dem på en annen måte. Den faste strukturen innebærer en fare for at DKS gjøres til rutine, at innholdet ikke fornyes, formen stivner og møtene ikke lenger har det samme umiddelbare, uforutsigbare eller øyeblikksintensiteten ved seg.

Kulturesekken – Møre og Romsdal

Forløperen til DKS i Møre og Romsdal, *Ungt manifest*, ble vedtatt allerede i 1994, og det er over tid utarbeidet et mangfold av tiltak for samarbeid mellom kunst- og kulturinstitusjoner, kompetanseutvikling og distribusjon av kunstproduksjoner til skolene. De viktigste tiltakene i *Kulturesekken*, er:

Kulturnista - som er en abonnementsordning som sikrer elevene årlige opplevelser av teater, dans, bildekunst/kunsthåndverk og litteratur. Musikktilbudet har hittil blitt gitt gjennom Rikskonsertene.

Kulturtorget – er en tre dagers presentasjon av aktuelle forestillinger og andre typer kulturproduksjoner. Kulturkontakter fra skoler og kommuner, kunstnere og andre deltar. Dette ligger til grunn for skolenes og kommunenes valg av turnéprogram for det neste skoleåret.

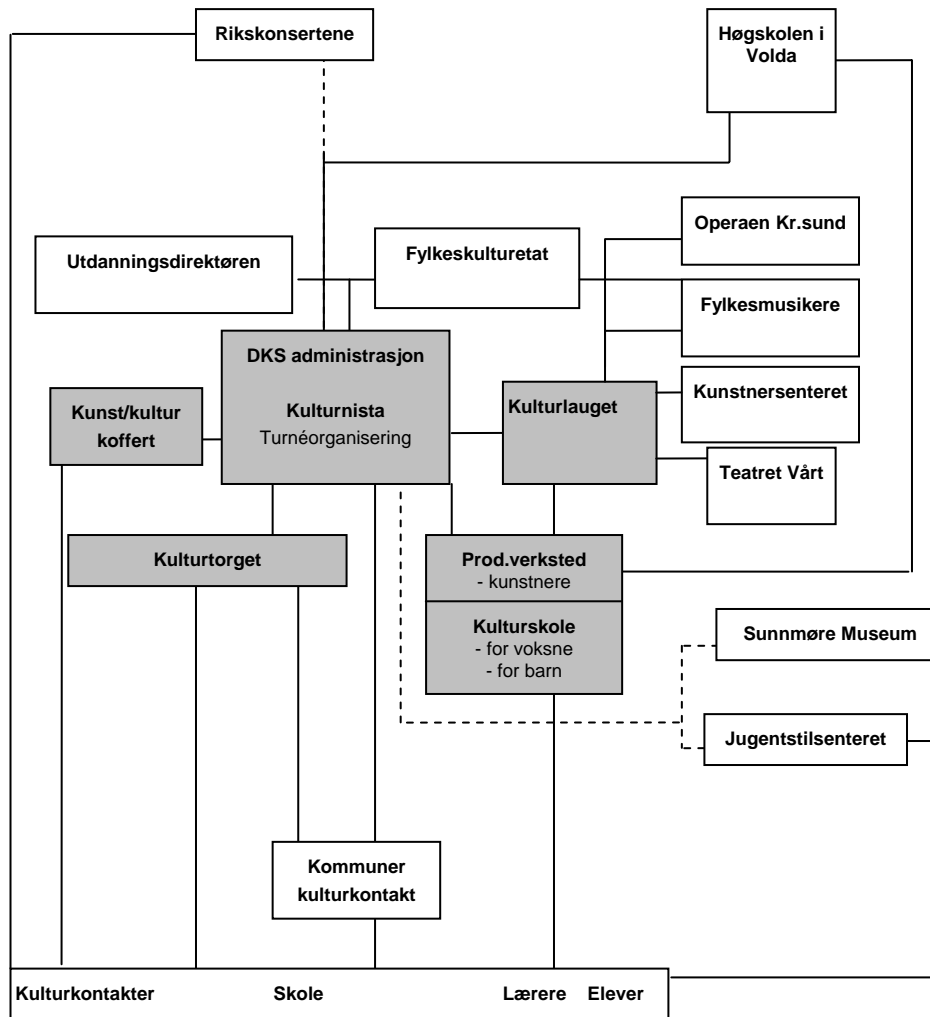
Kulturlauget – er en samling med fagpersoner med spisskompetanse innenfor spesielle kulturområder og som har bidratt til å utvikle kompetanse og kvalitetssikre tilbudene.

Kultursommerskole for lærere og for barn og unge inngår i arbeidet med å heve kulturkompetansen i kommunene. Dette gjøres i samarbeid med Høgskolen i Volda.

Produksjonsverksted er et tilsvarende tilbud for kunstnere.

Kunst- og kulturkoffert – utstyr/undervisningsmaterieell som er til gratis utlån for skolene, for egenaktivitet etter kurs/verksteder, bl.a. kunstkoffert, sirkuskoffert, Steinalderkoffert.

Figur 2. Kultursekken - DKS modell for Møre og Romsdal



Etter at *Den kulturelle skolesekken* har blitt permanent har antall skoler og kommuner som deltar i ordningen økt, og dermed har etterspørselen etter tilbud, medvirkning og kompetanseutvikling blitt større.

Medvirkning foregår gjennom kulturkontaktene både på skole- og kommunenivå. *Kulturtorget* er en viktig møteplass som legger grunnlag for innflytelse over tilbudet til skolene, samt nettverksbygging. Dessuten ble det høsten 2003 gjennomført i alt 17 møter der Samordningsgruppen for *Kultursekken* i Møre og Romsdal diskuterte med representanter fra alle grunnskolene, skole-

og kulturetat i kommunene, videregående skoler, kulturskoler, bibliotekene, museer og andre aktuelle samarbeidspartnere for kommunene om hva som skulle være den videre hovedsatsningen for Kultursekken. Et av temaene som ble tatt opp var utgifter til transport av elever til forestillinger innen kommunen.

Et annet spørsmål som følger av premissene for utviklingsarbeidet slik det legges opp til i Stortingsmeldingen er den lokale forankring og oppfølging av kommunenes planarbeid. Fylkeskommunen forventer at hver kommune skal lage en egen plan for DKS hvor skolen innarbeider sin egen kultursatsing i årsplanene og daglige arbeidsrutiner. De ulike tiltakene er sortert under fire hovedoverskrifter: *Egenaktivitet og opplæring*, *Arenaer for unge utøvere*, *Møte med kultur og utøvere på høyt nivå* og *Møte med kulturarven*. Kommunene i fylket har utviklet slike planer eller fulgt disse opp i noe ulik grad. For mange kommuner har planen blitt et viktig lokalt dokument å arbeide videre med. Det finnes imidlertid noen begrensninger i de strukturelle rammene for kultursatsing i en del kommuner. En del kommuner har måttet innskrenke oppgaver og stillinger innen kulturfeltet. Dette har påvirket muligheten til å følge opp det lokale leddet av DKS. Dette gjelder særlig økt samarbeid, bruk av lokale og regionale kunst- og kulturinstitusjoner og å utvikle pedagogiske opplegg for disse. De fire kommunene jeg besøkte i Møre og Romsdal kan illustrere hvordan kulturetatens rammebetingelser fører til ulike løsninger.

Ulsteinvik kommune hadde en periode en egen kulturkonsulentstilling øremerket bl.a. Kultursekken, og kommunen utviklet tidlig en firedelt kulturplan. Da kulturetaten måtte innskrenke gikk kommunens kulturkontakt tilbake til lærerstillingen på barneskolen, men denne beholdt oppgaven som kommunens kulturkontakt. Dette innebærer i dag at hun fortsatt har ansvar for å organisere kulturkontaktmøter og å være bindeleddet mellom skolene, og til fylkesnivået. Stillingen gir imidlertid ikke rom for å følge opp det lokale utviklingsarbeidet. Noe av dette er overtatt av den gjenværende kulturkonsulenten, som for eksempel å arrangere UKM (Ungdommens kulturmønstring), mens en ytterligere realisering av en lokal plan for kulturvirksomheten i skolen så vel som å innarbeide lokale kulturinstitusjoner i den lokale kultursekken arbeides det p.t. ikke med.

Hareide kommune har ingen kulturetat. Det koordinerende leddet i forhold til kultursekken blir tatt hånd om av skoleetaten, som ekstraoppgave, og er begrenset til praktiske oppgaver og koordinering av skolens kulturkontakters virksomhet.

I *Skodje* kommune er situasjonen noe tilsvarende Ulsteinvik. Den kommunale kulturkontakten er tilbake i stillingen på barneskolen, og sammen med rektor som også er rektor for kulturskolen har de bl.a. utnyttet mulighetene DKS gir for å utvikle samarbeidsprosjekter mellom kunstnere og elever på skolen. De har også godt samarbeid med oppvekst- og kultursjef.

Ålesund kommune var tidlig i gang med en lokal kulturplan for skolene, men da kommunestyret innførte flat struktur med desentralisert avgjørelsesmyndighet, det vil si en to-nivå struktur hvor skoler ble selvstendige enheter, stoppet arbeidet opp. Få skoler har vært med i turnéordningen *Kulturnista*. Mange av skolene bruker imidlertid kulturaktiviteter aktivt i undervisningen. I dag er arbeidet med å utvikle en felles kommunal kulturplan for skolene tatt opp igjen, hvor det å bli del av abonnementsordningen og andre tilbud i *Kultursekken* inngår. Ansvaret ligger i Planavdelingen og ikke hos Kulturretaten.

De fire kommunene har dermed erfart visse organisatoriske begrensninger for å skulle videreutvikle forpliktende planer for lokal kultursatsing i tilknytning til DKS. Situasjonen i mange andre kommuner i Møre og Romsdal er imidlertid at de har funnet fram til et fungerende rammeverk for en slik satsing både på kommune- og skolenivå.

På skolene forbindes *Kultursekken* med *Kulturnista*, altså abonnementsordningen for turnévirkosomhet som kommer i tillegg til tilbudene de også tidligere fikk fra Rikskonsertene og Teateret Vårt, mens egen kultursatsing, lokalhistoriske ekskursjoner, biblioteksbesøk og bruk av lokale og regionale museer er forankret i skolens års- og undervisningsplaner. Reiseutgifter i forhold til disse aktivitetene er innarbeidet i skolenes årlige ekskursjonsplan og budsjett, og konkurrerer med idrettsarrangementer og andre skoleturer.

Kunstnerisk kvalitet og lokal forankring

Forventningen til *Den kulturelle skolesekken* om å ha en lokal forankring slik dette er formulert i de politiske dokumentene ligger først og fremst i det *organisatoriske*, ved at det skal sikre en kommune- og skoleforankret utforming av ordningen. Lokal forankring av DKS henspeler dessuten på *innholdet*. Det oppfordres til lokalt samarbeid for å utnytte eksisterende kulturelle ressurser og på denne måten bruke lokalsamfunnet som et utvidet klasserom (jf. Broen og den blå hesten, Læreplanverket).

Lokal forankring kan imidlertid oppfattes ut fra et videre perspektiv som har konsekvenser for hvordan man tolker det lokale innholdet og hvem som det organisatorisk er nødvendig å samarbeide med. En lokal stedsforankring forbindes gjerne med relasjoner mellom folk, de daglige gjøremål og spesielle hendelser som er knyttet til dette geografiske området (Tuan 1974, Lidén 2000). Lokal stedsforståelse er noe naturgitt, det er ikke selvsagt hva som gis oppmerksomhet, hvem sine fortellinger som får forrang og hvordan ulike historiske epoker og steder vektlegges. Altså: lokal forankring er noe som stadig må bekreftes og gis nytt innhold. Dette innholdet formes ikke bare ut fra lokale forutsetninger, men hva det kontrasteres med. Motsetning mellom det lokale og det globale er i ferd med å løse seg opp i vår tid, de kan sees som en

sammenvevet prosess, hvor det lokale nettopp får ny betydning i møte med det globale.

Den lokale forankringen til DKS kan dermed ha flere dimensjoner:

- *Det stedsbundne* – i form av lokal geografisk forankring der visse tradisjoner, historier og kulturuttrykk gis forrang – som basis for felles lokale identitet
- *Pluralistisk* forankring – der forholdet til steder og tradisjoner ikke er entydig, men synliggjør flere sosiale og kulturelle forankringer både lokalt, nasjonalt og globalt.
- Det lokale som *organisatorisk* forankring i form av samarbeid mellom institusjoner, organisasjoner og enkeltpersoner
- *Medbestemmelse*
- Lokal forankring av kulturtilbud gjennom *skolering*, f.eks. at et figurteaterstykke kombineres med kurs i å lage figurer og kulisser, for lærere og elever, som så resulterer i en ny forestilling av skolens elever.
- *Kontrastering* – gjennom å sette det kjente i relieff ved møtet med det ukjente, f.eks. et danseprosjekt med dans fra Indonesia eller Afrika som utfordrer vante forestinger om lokale eller barne/ungdomskulturelle danseformer.

En slik vid forståelse av lokal forankring åpner for det grensesprengende ved kunst og kunstformidling, kombinert med en åpen fortolkning og forankring av kunstmøtet på skolene. Ut fra dette ser utfordringene for de to modellene å være noe forskjellig:

For *Skolesekken* er utfordringen å videreføre en fast, men ikke *for* fast og rutinemessig struktur, der opplegget er tilpasset skolen og elevene, men ikke *for* pedagogisk eller endimensjonalt.

For *Kultursekken* er utfordringen å sikre at *Kulturniste*-besøkene ikke blir for isolerte hendelser der lærere og elever får begrenset anledning til å forankre kunstmøter og kulturformidling i skolens øvrige gjøremål og planer. Skolene har flere parallelle turnéordninger og egne samarbeidsavtaler med regionmuseer og andre kulturinstitusjoner. Dette behøver ikke være en begrensning, men krever en bevisst bruk av slike tilbud, noe som allerede gjøres ved mange skoler. En samkjøring av opplegg, planlegging og skolering på lokalt nivå kan imidlertid gi større kontinuitet og uttelling for flere. En kommunal innsats eller et regionalt samarbeid for å utnytte lokale kulturressurser betinger at skolens kultursatsing gjøres til et kulturpolitisk satsingsområde i kommunene.

I spørreskjemaundersøkelsen svarer halvparten av de spurte lærerne ved i Møre og Romsdal at kulturtilbudene ville fungert bedre for klassen om det var bedre tilpasset pensum. Fire av fem etterspør tilbud om undervisningsopplegg før/etter besøket. Halvparten av dem ønsker også at det ble satset mer på sko-

lering av lærerne. Dette kan tolkes som at lærerne ønsker at *Kultursekken* blir en mer innarbeidet del av skolens virksomhet. Den regionale satsingen på skolering av lærere, slik Kultursekk-modellen legger opp til, imøtegår ønsket om økt skolering. Også samarbeidsprosjektene som Kultursekken legger opp til på fylkesnivå (se modell 2) kan bidra til å forankre arbeidet med DKS-initierte eller relaterte prosjekter i eget undervisningsopplegg.

En viktig forskjell mellom de to modellene er de økonomiske ressursene som finnes på kommunalt nivå for å utvikle lokalt samarbeid. For *Skolesekken* har videreføringen av kommunal satsing på DKS sikret fortsatt administrative stillinger til å utvikle *Skolesekken* på kommunalt nivå, samt gratis turneordning og transport for elevene til alle arrangementer. Den nasjonale satsingen med økte midler innebærer administrativ avlastning på kommunenivå, ved at bl.a. organisering av turneordningen er overført til fylkesnivå, noe som frigjør midler og arbeidsinnsats til nye satsningsområder lokalt. Det har også ført til økt regionalt tilbud og til et større faglig miljø for kulturfeltet i skolen i hele fylket.

I Møre og Romsdal er det opp til kommunene å satse økonomi og stillingsandeler for å utvikle DKS lokalt. Skolene dekker avgiften til Kulturista og transportutgiftene over eget budsjett. At skolene prioriterer det å være del av Kulturista-ordningen framfor andre satsinger i knappe skolebudsjetter er et uttrykk for at *Kultursekken* verdsettes og oppfattes som et viktig tilskudd til skolens øvrige virksomhet.

Profesjonell kunst formidlet til skoleelever

Skolen som ramme for kunstmøter

Ideologiske og politiske grunner har gjort at barn og unge har kommet i sentrum for kunstformidling. I hvilken grad har dette gitt grunnlag for en kompetanseoppbygging der motivene for møter mellom kunst og barn blir eksplisitt uttrykt? Hva er hensikten med kunstmøtene, og hvilke formidlingsformer er velegnet for barn og unge? Det har vært igangsatt formidlingsprosjekter innen kunstinstitusjoner og museer både nasjonalt og internasjonalt, med etterfølgende evalueringer, for å bidra til kunnskapsutviklingen og til en klarere og mer uttalt målformulering for virksomheten (se Borgen 2001, 2003, Halvorsen 1998, Larsen 1998).

Et trekk ved kunstformidlingen er at den gjerne ønsker å realisere flere hensikter samtidig og at disse motivene kan være motsetningsfulle. I en evaluering finner Marianne Larsen (1998) at kunstformidlingen skal ivareta

- opplæring i kunst- og kulturhistorie, dvs. teknikker, kjennskap til kunstnere og ulike kunstuttrykk
- kunnskap om noe annet enn kunst – kunst gir innsikt i politiske eller kulturelle forhold i samtiden,
- kunst som personlig utvikling – stimulere til kreative prosess, barns personlige møte med kunsten
- opplæring til å delta og oppføre seg på kunstarenaer

En av oppgavene til kunstfeltet synes å være å oppdra barn og unge til kunnskap om, forståelse for og deltakelse i kunsten. I dette ligger at kunstmøtet blir både sett som et mål og et middel. Opplevelsen blir forstått både i et «her og nå»-perspektiv og et framtidsperspektiv. Kunstopplevelsen er dessuten vanskelig å uttrykke i ord for de som ikke er skolert i dette. Rapportene om kunstformidling til barn konkluderer med at de voksne ikke greier å tolke barns kunstmøter, det uforutsette dominerer formidlingssituasjonen (Borgen 2003).

Disse erfaringene er relevante når vi ser på formidlingsformene som benyttes i *Den kulturelle skolesekken*. Politikerne har i St. melding 39 (2002-2003) *Kultur i skolen* definert intensjonen med å øke kultursatsingen slik:

- Å gi felles verdigrunnlag. Skolens rolle som kulturbærer er å videreføre etablerte kulturelle normer og verdier, som grunnlag for nyskaping. Å gi felles verdigrunnlag og bidra til identitetsforankring.
- Som inspirasjon for læring. Kunnskapssamfunnet og utvikling av et konkurransedyktig næringsliv krever kreativitet, nysgjerrighet og kompetanse.
- Kultur som livskvalitet – kunstmøtet har betydning for utviklingen av den enkeltes personlighet og livskvalitet.

St. melding 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken* understreker

- Kunstoplevelsen har en egenverdi.
- Kunst forutsetter kunnskap, evnen til å oppleve og å forstå kunst er noe som må utvikles.
- Kunstformidlingen skal appellere til de unges følelsesliv og kreative evner.
- Kunstformidling i skolen er en motvekt til kommersielle underholdningsindustrien.

Forventingene til DKS er dermed ambisiøse og flersidige. Ut fra de politiske dokumentene kan en lese at DKS skal omfatte

- alle kunstuttrykk, også mindre utbredte uttrykk som dans og 'nye' kunstformer som film, inkluderes
- både kunst og kulturtradisjoner
- både nyskapiende uttrykk og tradisjon
- både lokal forankring og kulturelt mangfold
- profesjonell kunst formidlet av kunstnere og ikke amatører
- både opplevelse, opplæring og deltagelse

Premissene for DKS er at kunstmøtet er obligatorisk, at den skal knyttes til læreplanens generelle del og at den ofte har skolen som fysisk ramme for kunstmøtet. De to modellene setter også premisser for organiseringen av og innholdet i DKS. Ideen og kunnskapsgrunnlaget for kunstformidlingen er i liten grad formulert i modellene, og de må derfor leses ut av praksis. Jeg vil derfor se nærmere på noen av aktivitetene i *Skolesekken* og *Kulturesekken*. Hva kjennetegner tilbudene og formidlingsformene? Hva slags rammer gir modellene for barnas kunstmøter?

Mangfold av formidlingsformer - *Skolesekken*

Sandefjord kommune har flere års erfaringer med faste rammer for kunstmøtet i en skolesammenheng. Det er innarbeidet noen formidlingsformer som gis til elever på samme alderstrinn. Samtidig innebærer DKS et relativt stort spekter når det gjelder kunstuttrykk, innhold og formidlingsformer. Vi skal se på fire tilbud: en maleriutstilling, et museumsbesøk, en konsert og et skriveverksted.



Bilde 1. Kunstdetektivene

Kunstdetektivene i Kunstforeningen er et opplegg for 1. klasse. Barna skal være detektiver, de får utdelt en samling foto av detaljer fra bildene som henger i galleriet og skal finne bildene de er hentet fra. Ideen er at de skal se bildene og finne detaljer i dem. Deretter samles de rundt ett av bildene og lager i fellesskap en fortelling med utgangspunkt i bildet. Siste økt foregår i et verkstedslokale der de selv får på seg malerskjorter og skal male et bilde på staffeli ved å bruke primærfargene rødt, gult og blått. Formidlingsformen er velkjent fra mange kunstmuseer der en omvisning for barn ender i en verkstedssdel hvor de kan omforme inntrykk til eget uttrykk, ikke ved å gjenskape, men ved å la seg inspirere til eget arbeid.

Engasjementet var stort både i detektivarbeidet og på verkstedet, men for lærerne var det uvisst hva barna egentlig fikk med seg. Samtalene ble fragmentariske og styrte. Uansett hadde det vært en annerledes skoledag, de hadde blitt kjent med Kunstforeningen som et sted for malerier og laget egne bilder.

For Kunstforeningens del har Skolesekken gitt dem økonomisk trygghet gjennom kommunal dekning av utgiftene til den økte aktiviteten rettet mot skolene utenom åpningstidene. Gjennom den årlige elevutstillingen får de et lokalt forankret arrangement som trekker mange barn og foreldre til Kunstutstillingen, noe som også kan gi økt publikumsopplutning på sikt.



Bilde 2. Seilskutetid

Seilskutetid for 5. klassinger var en omvisning i et gammelt skipperhus som var omgjort til sjøfartsmuseum. Her fantes mange gjenstander i montre plassert sammen med reisekister, en stor gallionsfigur, seilskutemodeller og gamle møbler. Omviseren fortalte om familien som bodde i huset, Vestfolds sjøfartshistorie, livet ombord på seilskutene, og om gjenstander de så. Omvisningen endte i en rekonstruert kahytt hvor lydene fra stormen og repene forsterket inntrykket. Her ble det fortalt om skjorbuk og annen sykdom, om hundevakter og hjemlengsel. De studerte flaskene i medisinskrinet og undret seg over om dette kunne hjelpe. Avslutningsvis skulle de skrive en søknad til skipperen om hva de ville ha med seg på en båtseilas, og å begrunne valget, mens de satt og skrev fikk hver sin tørrfiskbit å tygge på for å prøve hvordan dette smakte. Inntrykkene de satt med etterpå var mange, ikke minst smaken av tørrfisk og fortellingene om skjorbuk. Også kommentarene elevene kom med til klassekamerater om at f.eks. faren hadde vært skipper på en tankbåt lik den vi så kopi av i monteringen, at morfaren hadde vært med på hvalfangst eller en bestefar hadde reist med seilskute.

Slike tilknytningspunkter ble i liten grad formidlet høyt til alle underveis i omvisningen, bare noen av assosiasjonene elevene gjorde seg, ble til felles refleksjoner. Omgivelsene var trange, og det var behov for kontroll for ikke å ødelegge gjenstander. Opplegget vektla kunnskapsformidling, samt øyeblikksopplevelser mer enn dialog over hva de så. Det er opp til lærerne å bruke besøket ytterligere i undervisningen, lærernes rolle blir dermed sentral.

For Sandefjordsmuseene har DKS ført til økt bruk av museene. De inngår i den nasjonale satsingen på museumsutvikling rettet mot barn og unge, og med økte bevilgninger har det også ligget forpliktelser om å utvide omfanget av omvisninger. Den sentrale plassen lokalhistoriske tema har fått i *Skolesekkens* årsprogram innebærer at elevene får ett museumsbesøk årlig. Museumspedagogen som 5. klassingene møtte på Sjøfartsmuseet hadde de hatt som omviser tidligere og var på fornavn med henne.

Sukker med taggær på. Lokal sangtradisjon formidlet til 2. klassinger på skolens musikkrom av profesjonelle musikere tilknyttet musikkskolen. Musikerne laget en fortelling dels gjennom å bruke dukker og dels gjennom selv å mime og spille, der sanger, rim og bruk av ulike instrumenter inngikk i historien. De benyttet sangleiker som elevene fikk være med på, noen hadde klassen øvd på før og noen var nye. Avslutningsvis fikk alle bjeller og skulle være sauer som ble lokket på. Innholdet i historien refererte til lokalhistorie, til kjente personer og steder. Læreren ble oppfordret til å fortsette å bruke heftet med sanger de hadde fått tilsendt på forhånd og til å leke sangleikene i friminuttene.

Skriveverksted for 7. klasse. Forfatteren Gro Dahle inntar klasserommet med intensitet og entusiasme. De skal skrive en historie sammen og hun ber om forslag på hovedperson og bipersoner, deres kjønn og alder. Det kommer inn

forslag som blir stemt over. Den videre personkarakteristikken skal elevene lage, hver får tildelt en oppgave: Hva slags mat liker hun, hva gjør hun om morgenen når hun står opp. Hva er forholdet mellom hovedperson og biperson? Elevene skriver oppgaven sin ned på hver sitt ark, de samles inn og Gro leser opp fortellingen så langt. «Nå vet dere hvem personene er – nå må vi bestemme hva som skjer videre i fortellingen.» Nytt ark, nye oppgaver. De jobber intens i to skoletimer, det er en styrt prosess med høyt tempo som både vekker latter og er krevende. Ikke alle er like gode til å finne på ting, ikke alt som skrives passer inn, men alle må bidra. Ideen er at de skal bruke denne arbeidsformen selv i senere skrivearbeid, legge vekt på karakteristikk og få fram relasjoner. Klassen holder på med et skriveprosjekt, en fortsettelsesbok på vandring mellom klasser og skoler. Kan denne arbeidsmåten brukes i dette arbeidet? Læreren mener at tilbudet skulle vært gitt tidligere på året slik at de kunne fått uttelling for det før de slutter på barneskolen.

Klassen hadde truffet forfatteren i en tidligere *Skolesekk*-sammenheng da de var på biblioteket i Sandefjord på forfatterbesøk. Da leste hun høyt fra bøkene sine og snakket om det å være forfatter. De visste dermed litt om hvem hun var og hva slags sjanger hun selv brukte i egne bøker da hun besøkte dem på skolen.

Det er fire ganske ulike formidlingsformer som alle inngår i den faste planen for kunstformidling til Sandefjordskolene. Museumsbesøket og skriveverkstedet er de mest pensumsorienterte aktivitetene der kulturinstitusjonen og innsikt i kreative prosesser på hver sin måte utfyller det faglige arbeidet. Men også sangforestillingen er klart rettet mot skolens oppgave som tradisjonsformidler, og i maleverkstedet skal elevene bruke primærfargene rødt, gult og blått til å eksperimentere med for å lære hvordan nye farger og nyanser oppstår. Altså en læringsintensjon ut over det ekspressive. De er dermed klart *pedagogiske* opplegg ved at de inngår i en større læringsammenheng. Det er først og fremst *elevrollen* som vektlegges hos barna, og lærerne gis en sentral rolle for å utnytte opplegget i sin fulle bredde. Oppleggene er i stor grad styrte og normative. De er rettet mot en bestemt aldersgruppe og deres antatte kunnskapsgrunnlag. Av elevene forventes konsentrasjon og kontroll, forstyrrelser blir fort slått ned på. Dette kan bidra til at formidlerne i mindre grad enn i annen kunstformidling er spørrende for hvem de formidler kunstverket til, at barn forstått som åpne, kreative, meningssøkende og kompetente nedtones til fordel for det *lærende* barnet. Formidlingen rettes inn mot en kategori mer enn enestående individer, noe som kan styre hva slags form kunstmøtet og dialogen får. Tidsrammene kan dessuten bidra til å begrense rommet for det lekende og selvreflekterende. Oppleggene er samtidig *mangefasettete*, de gir rom for opplevelser, møte med noe nytt og annerledes. Barna knytter egne assosiasjoner til det som foregår som går utover det skolerelevante. De møter kunstnere og formidlere som er engasjerte eksperter på sine områder. Faglig og

sosial kontekstforståelse kan dessuten bidra til at formidlerne 'treffer' elevene med sin formidlingsform.

Teaterforestilling som formidlingsform

I de beskrevne formidlingsformene fra Sandefjord inngår ikke den enkeltstående forestillingen eller konserten. Både *Skolesekken* og *Kultursekken* hadde turnéordning som omfattet teater- og danseforestillinger, i Sandefjord også konserter. I spørreskjemaundersøkelsen til barna er det teaterforestillinger og konserter de har vært oftest på, og som de er mest positive til. Forestillingene er ofte rettet mot større målgrupper, flere klasser og årskull kan være publikum samtidig, og enkelte forestillinger tilbys både til barne- og til ungdomstrinnet. Teaterforestillingen jeg deltok på var Teater Grimsborken: *Bjørnson Unplugged*:

I en stor gymsal sitter elevene fra de øverste trinnene på to barneskoler pent på stoler og venter på at teaterstykket skal begynne. To unge 'scenearbeidere' dukker opp, og etter å ha gjort noen forsøk på å underholde forsamlingen med kjente klovnetricks, forklarer de at siden ikke skuespillerne ser ut til å komme, må de ta over stykket selv. Stykket skulle handle om Bjørnstjerne Bjørnson. «Vi husker da litt fra hva denne forfatteren har skrevet. Nasjonalsangen for eksempel.» Så synger de i vei. Om litt har de fått tilhørerne med, flere av tilskuerne ler så de nesten faller av stolene. Øyvind i *En glad gutt* passer bukken sin på taket, så kommer Marit med en smørkringle og vil kjøpe bukken. Unge enser knapt at bukken er en hammer, huset en gardintrapp og smørkringlen en tape-rull, scenearbeiderne har bare et verktøyskrin å hjelpe seg med på scenen. De framkaller likevel illusjonene om en setervoll, og med selvironi og humor framstiller de personer og dyr. Innimellom formidler de små lyriske tekster, akkompagnert av seljefløyte, eller synger med mimiske overdrivelser *Reven lå under birkerot* der ikke bare haren (hånden), men hele armen blir spist opp.

På vei ut etter at stykket er ferdig forteller en av jentene meg at dette ga henne masse ideer. Hun så hvor lite de trenger av utstyr til teaterforestillingen de nå lager i klassen og hvordan de kan mime. Hun syns det var kjempebra og alle rundt henne nikker.

I vurderingen etterpå skriver elevene:

- Det var veldig morsomt når han eine leikte jente som ville ha bukken, og mannen som song var veldig flink og det var sikkert det morsomste teatret eg har sett (jente)
- Det var annleis enn dei stykka vi hadde sett før. Det var originalt å vise eit stykke på den måten. Eg likte det fordi det var dyktige skodespelarar (gutt)
- Eg synest det var kjekt, fordi dei song og brukte lydar med munnen, det var kjekt, men eg har sett kjekkare (jente)
- Eg syntes det var kjedelig fordi det var så lite spenning (gutt)

- Det begynte å bli litt dumt når dei brukar ein hammar til geit og ei gardin-trapp til hus (gutt)

Forestillingen innebærer først og fremst en opplevelse «her og nå», et morsomt eller ikke så morsomt avbrekk i skoledagen. Stykket hadde også en pedagogisk grunntone: Formidling av litterære tekster tilhørende den nasjonale kanon og en sangtradisjon langt mindre brukt nå enn for et par generasjoner siden. Noen av elevene dro kjensel på tekstene, men det var teaterformen og spillet mer enn innholdet de fester seg ved. Stykket jeg overvar ble framført i det som elevene oppfattet som en annerledes teaterform. Den bryter med forventningene om teaterkulisser og kostymer, det er det improviserende, alle overdrivelsene og det lekende, nesten lik barns egne rolleleker, som opptok dem. Flere forteller at det inspirerte til eget kreativt arbeid, mens andre var mindre begeistret for denne formen.

I andre teaterproduksjoner, fortalte lærerne, hadde innholdet ofte vært relatert til mellommenneskelige relasjoner og problem- eller tabuområder (for eksempel unges selvmord, rasisme, rus). Det lå en mulighet for lærerne til å ta fatt i temaene og knytte dette i skolens oppdragerrolle, noe de av og til gjorde. De trakk også fram at repertoarene var kjennetegnet av det ekspressive og nyskapende både i uttrykksformer og innhold. Men stykkene traff ikke alltid elevene i forhold til modningsnivå og mottakerantenner.

Andre kulturmøter i *Kultursekken*

Teater- og danseforestillinger og konserter blir ofte stående som øyeblikksopplevelser, kontrasterende til den vanlige undervisningen. I *Kulturturnista* er teater- og danseforestillingene en sentral del av turnévirksomheten, alle elevene i grunnskolen skal få se én teater- og én danseforestilling hvert år. I tillegg skal de oppleve et møte med bildekunst/kunsthåndverk og litteratur. Disse kommer gjerne i form av et forfatterbesøk og en utstilling. Forfatterbesøk i en ungdomsskole kan foregå som denne:

«Leser dere bøker?» Litt under halvparten av 8. klassingene rekker opp handa. Forfatteren i svart T -skjorte, tatovering på overarmen, en hipp væremåte og hovedstadsdialekt ser ut over klasserommet og peker ut sitt offer. Ei jente kommer noe motvillig fram til kateteret. Hun skal være hovedpersonen i hans neste fortelling. Han starter fortellingen og får forslag fra klassen om hva jenta skal hete: «Solveig – OK». «Hun kaster seg på sykkelen – hvilken farge?» «Rosa? OK. Hun kaster seg på den rosa sykkelen og farer ned bakken. Men før det? Hva har hun gjort – hva gjorde hun da hun våkna?» Det kommer flere forslag. «Ja, altså, hun spiste to digre brødblingser med leverpostei - og så? Og hva skulle hun? Hvorfor hadde hun det så travelt? Og hva hendte etterpå?»

«Hadde ikke sykkelens bremsen, sa du, – og det visste hun ikke, og så kom lastebilen ut fra skogen? Fullastet med tømmerstokker?» I fellesskap lager de slutten på fortellingen. «Nå har dere laget en film inni dere, alle har sett det som skjer i bilder, og alle har sett forskjellige ting, selv om vi laget handlingen sammen. Det er det som er forskjell mellom film og bok. At når vi leser lager vi våre egne bilder hele tida.»

Klasserommet og ønsket om å bli flinkere i stilskriving setter ramme for opplevelsen, likevel blir timen noe helt uvanlig. Forfatterens tilstedeværelse og form tvinger dem med på noe ukjent. De må selv bidra med egne tankebilder der utfallet er åpent. Etterpå skriver de om timen:

- Det var kjekt og lærerikt fordi vi lærte bedre korleis vi skal skrive en stil, og det er viktig for norsk karakteren. (jente)
- Jeg likte det veldig godt, veldig interessant å høre hvordan en forfatter som skriver bøker opplever akkurat det å skrive bøker. (jente)
- Det var kjekt og vi slepp andre fag. (gutt)
- Vi lærte mykje nytt, trur eg, som vi vil få bruk for seinere. (gutt)
- Det var fint for eg liker å lese, det var veldig interessant å vite korleis han tenkte når han skreiv. Eg har veldig lyst til å bli forfattar sjøl og! (jente)

Kulturnista kommer som et avbrekk i skolehverdagen, med noen tilknytningspunkter til skolens undervisning som ikke nødvendigvis blir tatt fatt i senere. Til forskjell fra forfatterbesøket knyttes kunst- og håndverksutstillingene mange steder til klassenes undervisningsopplegg eller skolens prosjektarbeid. En fådelt skole brukte vandretstillingen med reproduksjoner av Edvard Munchs malerier på denne måten:

Bildene av Edvard Munch med barn som motiv står oppstilt mot veggene i gymsalen: *Pikene på broen*, *Fire piker i Åsgårdstrand*, *Syk pike*. På gulvet sitter og ligger 9-12 åringene på gulvet med store ark og malerskrin. De er alle opptatt med å omsette maleriene til egne bilder. I tre dager har gymsalen vært brukt som utstillingslokaler, og alle de 55 elevene på skolen har arbeidet med farger, tema og selv laget bilder. Første dagen kikket de bare på bildene. Neste dag fortalte læreren om maleren. Hvert av bildene ble snakket om og de hadde idémyldring for å finne ut av hva maleren hadde ønsket å vise. Etterpå malte de selv, de skulle velge seg et bilde, ikke gjengi bildet, men la seg inspirere. Men hva betydde det å la seg inspirere? Siste dag gjorde de bildene ferdig. De prøvde ut hvordan de kunne blande komplementære farger.

Før utstillingen kom til skolen hadde lærerne skaffet opplysninger om maleren, bl.a. gjennom Internet og bøker. Materialet var tilgjengelig for alle elevene. De tok bilder av Munch maleriene og av elevene som malte selv, og la dette inn i egen mappe på PC'n sammen med informasjon om maleren og dokumentasjon av arbeidsprosessen, for senere bruk.

Munch-utstillingen gikk videre til en skole hvor også de hadde avsatt hele uken til et felles prosjektarbeid innen kunst og håndverk. Disse benyttet utstillingsbesøket til fordypning i temaet. Den ene skolen gjorde dette litt spontant, de la vekk andre planer og brukte mer tid enn forutsatt i årsplanen på opplegget, fordi de oppdaget mulighetene som lå der da de begynte forberedelsene. Den andre skolen hadde lagt inn prosjektuke i årsplanen.



Bilde 3. Utstilling med prosjektarbeid

DKS-utstillingene utnyttet ikke som et supplerende undervisningsopplegg av alle klasser eller skoler. Utstillingen *Syng for meg hav*, som var rettet både mot barne- og ungdomsskolen, ble f.eks. i liten grad fulgt opp av 10. klassene ved en ungdomsskole, fordi grafikkutstillingen ikke passet inn i arbeidet de var i gang med. Opplegget til utstillingen innbefattet både en video hvor kunstneren beskrev arbeidsprosessen i eget verksted, en CD hvor hun omtalte de ulike bildene i utstillingen, hva som hadde inspirert henne og hva hun ønsket å uttrykke i dem. 10. klassingene var godt i gang med enten å lage ferdig knivskrift og slirer, eller å male med oljefarger på blindrammer på staffeli. Utstillingen ble først og fremst et forstyrrende avbrekk. De fortalte de så fram til kunst- og håndverksstimene, det eneste praktiske pusterommet de hadde i en ellers teoretisk skolehverdag. Lærerne visste ingenting på forhånd om hva utstillingen inneholdt, og gjennomkjøringen ble mer et pliktløp uten videre oppfølging. Ved en barneskole derimot hadde utstillingen inspirert til forsøk med linotrykk, og videoen ble opplevd som instruktiv av lærerne, og brukt som illustrasjon på arbeidsprosessen som elevene selv skulle gjennomføre.

Kultursekken har også satset på samarbeid mellom skolene og regionale kulturarbeidere, som f.eks. i *Den Blå ønskebrønnen*. Den fådelte skolen som hadde besøk av Munch utstillingen hadde gjennom vinteren arbeidet fram mot en musikk- og teateroppsetning der de hadde fått hjelp av en regionsmusiker til å tonesette og arrangere musikken til tekster elevene hadde skrevet. Før oppsetningen skulle de få besøk av en musiker og en skuespiller som hjalp dem med å innøve, lage kulisser og framføre tekstene til forestillingen de skulle holde for foreldre og lokalsamfunn. De lager dermed sitt eget produkt, men med hjelp av profesjonelle utøvere. Ungene får nærkontakt medkunstnere og deres arbeidsform, samtidig som de selv er utøvere.

Hva er god kunstformidling?

De mange aspektene ved formidling av kunst til barn og unge, slik dette ble beskrevet innledningsvis, kjennetegner i høy grad kunstformidlingen i skolen i regi av DKS. Selv om intensjonen er at kunstmøtet skal være et mål i seg selv, og ikke et middel til innlæring av f.eks. kunsthistorie, historie eller visse holdninger om hva som er rett eller galt, er likevel *skolen* som ramme rundt kulturmøtet sterkt til stede der *opplæringsaspektet* påvirker innhold og formidlingsform. Dette gjelder ikke minst oppleggene knyttet til lokale og regionale kulturinstitusjoner. Forventning om *lokal forankring* kan altså bidra med at DKS tilbudet får en *dreining mot pensumrelaterte opplegg*. Også valg av teaterproduksjoner eller kunstnerbesøk ble gitt pragmatiske eller oppdragende begrunnelser, f.eks. ble forfattere i noen sammenhenger valgt ut fra ønsket om å stimulere særlig guttenes leseglede.

Alle formidlingsformene jeg har vært til stede på er samtidig *allsidige*. De gir elevene anledning til å være både tilhørere og utøvere, de gir en «her og nå»-opplevelse i tillegg til kunnskap om noe de holder på med i andre sammenhenger. Kunstformidlingen benytter uttrykksformer som oppleves som *uvante* for mange elever, og de betyr i de fleste tilfeller *personlige* møter med kunstnere eller kulturformidlere. Barn og unge møter kunstnere som personer, men det er et spørsmål om ikke kunstnerne først og fremst møter *elever* og ikke som mangefasetterte enkeltindivider.

Får elevene mer innsikt i kunst som fenomen? Mer respekt for det utfordrende og overskridende i kunstprosjektet? Dette er spørsmål som er viktig å følge opp på sikt. Kunst har blitt mindre fremmed, og elevene i undersøkelsen hadde en positiv holdning til DKS. Tre fjerdedeler av elevene i spørreundersøkelsen var godt fornøyd med kulturtilbudet, og to tredjedeler ønsket flere tilbud. Bare en av tjue elever var uenig i dette.

Elevenes tilbakemeldinger preges i noen grad av at de er innforstått med innlæringsperspektivet i form av et framtidig nytteperspektiv. En del etterspør imidlertid ungdomskulturelle uttrykksformer, ikke minst musikk som de selv liker. Dette tydeliggjør hvordan DKS forholder seg til en implisitt avgrensning av kulturuttrykk definert ut fra underliggende kvalitetskriterier. Disse er i liten grad gjort eksplisitt. Hvor settes for eksempel grensene mellom det nyskapende, tradisjonelle og kommersielle uttrykksformer, mellom voksnes kvalitetskriterier og barne- og ungdomsrelaterte kulturuttrykk, mellom et nasjonalt formidlingsfokus og det globale?

Kunstnere og kulturformidlere har gjennom pilotprosjekter og de første årene med en landsomfattende ordning med DKS gjort mange erfaringer med kunstformidling til barn og unge i en skolesammenheng. For å videreutvikle ordningen bør både kvalitetskriteriene i forhold til innholdssiden og til formidlingsformer gjøres mer eksplisitte. Hvem skal sette kvalitetskriteriene, hvem skal avgrense innholdet? Det finnes i dag både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra lærere/kulturkontakter på kommune- og fylkesnivå i forhold til de kulturtilbudene som har vært gitt til skolene. Et bidrag til kvalitetssikring, og til å gjøre kriteriene for denne mer eksplisitte, kan være en systematisk gjennomgang av disse. Et annet spørsmål er hvilken rolle kunstnere og kulturarbeidere skal ha i utformingen av innholdet i DKS. Hvilke erfaringer har de f.eks. gjort i forhold til barn og unges estetiske interesser, hvordan tolker de elevenes reaksjoner? Produksjonsmiljøer som f.eks. Scenekunstbruket har gjennom kriteriene for kvalitetssikring av forestillinger bygget opp relevant formidlingskompetanse. Dette kan være en viktig innsikt for å fagliggjøre kunstformidlingen med skolen som ramme, for å sikre kvalitet i DKS tilbudet.

Hvordan blir tilbudene oppfattet og brukt?

Møtet mellom kunst og pedagogikk

- Det er viktig at skolesekken holdes 'rein'. Møtet mellom kunstner og elev er viktig. Vi må ikke putte alt mulig inn i ordningen. (lærer)
- Det som er viktig med kultursekken er at det kommer kunstnere til skolen. De snakker annerledes. (lærer)
- Eg ønsker meg nyere og meir moderne kunst, mindre seriøst (jente 10 kl.)
- Litt mer moderne ting med masse humor. Me har hatt masse av dette, men vil ha meir, og litt meir der elevene deltar. (jente 8 kl)

I utviklingen av *Den kulturelle skolesekken* framheves kunstens egenverdi og opplevelsesdimensjonen for elevene. Dette innebærer forventninger om et fruktbart møte mellom to profesjoner: kunstnere og skolens lærere, og deres respektive arbeidsformer og profesjonsforståelser. Ønsket er at forskjellene mellom dem opprettholdes. Kunstnere/formidlere skal lage produksjoner som har kvaliteter ut fra deres egne vurderingskriterier, likevel skal de inngå i en skolesammenheng hvor lærerne kan gjøre bruk av kunstopplevelsen eller kulturformidlingen i sin undervisning. Elevene er målgruppen, og møtene skal legges til rette for dem. Barn og unge har sine egne agendaer, sine egne kulturelle erfaringer og interesser. Barn er innforstått med barnekulturelle uttrykksformer i tillegg til kulturytringene de møter gjennom skolen, media og familielivet. En kan dermed skille mellom kunstmøter som innebærer *kultur for*, *kultur med* eller *kultur av barn* (Lidén 1994, Danbolt og Enerstvedt 1995).

I dette kapitlet vil lærernes og elevenes oppfatninger av kulturmøtene bli formidlet, samt hvordan de organisatoriske betingelsene som former møtene oppleves.

Kunstformidling – fra lærernes ståsted

Temaer som lærerne var opptatt av var:

Kunstkompetanse. Lærerne mente elevene trengte å tilegne seg kompetanse for å være et godt publikum og for å motta, tolke og utnytte kunstimpulser. Kunst og håndverksfaget i skolen er hovedsaklig praktisk orientert, og elevene stiller med liten kunstfaglig bakgrunn, og de er lite vant til å vurdere kunstverk. Både lærerne selv og elevene trenger derfor å bli ledet inn i kunstverket. Å lære elever til å forholde seg til kunst og kultur er en verdifull del av oppdragelsen.

Møtet med kunstneren. Mange understreket det verdifulle møtet med personer som formidler egen kunst eller profesjonalitet på kulturfeltet. Nærkontakten og det ekte engasjementet har verdi i seg selv, det må ikke være pensumorientert.

Formidlingsmetoder som treffer elevene i en skolesituasjon. Dette opplevde lærerne gjerne som en personavhengig evne til formidling. Et godt opplegg inneholdt både gjenkjennelighet og overraskende elementer. Erfaringene var at det var mange flotte forestillinger som tok opp enkle, men viktige temaer, enkle virkningsfulle kulisser og det hadde vært mange dyktige og engasjerte fortellere.

Å treffe aldersgruppen, deres erfaringsbakgrunn og modenhet ble oppfattet som et viktig kvalitetskriterium. En fjerdedel av lærerne mente at tilbudene kunne bli bedre om det var større samsvar med elevenes interesser. Mulighetene for å vurdere stykker og utstillinger på forhånd, og påvirke utvelgelsen, ble sett på som en viktig garanti for at kunstuttrykket 'traff' aldersgruppen.

Inspirasjon og input. Lærerne så det som verdifullt å få impulser utenfra. De selv lærte mye av å delta. Noen ønsket seg et nærmere samarbeid over tid:

Det er spesielt bra med prosjekter der kunstnere knyttes til klasser over tid, som når vi arbeider med prosjekter. 4. klassen min så først en skyggeteaterforestilling, og arbeider nå videre med dette i klassen. De viser stor entusiasme. Det er stor forskjell om kunstnere deltar i klassen til forskjell fra om det bare var lærerne som la opp arbeidet.

Selv om lærerne understreker kunstmøtets egenverdi og bidraget kunstnerne som egen profesjon kan gi, finnes det likevel en ambivalent holdning til nødvendigheten av en viss skole- og pensumrelatering. Enkelte lærere påpekte at det ikke bare var enkelt å godta *kunstnerlig frihet* når den brøt med *skolens holdningssskapende arbeid* i forhold til banning, røyking og rusmidler som de ellers var ansvarlig for. Særlig teaterstykkenes tema og språkbruk kunne være problematiske.

Tabell 1. Lærernes vurdering av Den kulturelle skolesekken. N= 33.
Skolesekken N= 18 Kultursekken N=15

	Helt enig		Noe enig		Ikke enig	
	S-sekk	K-sekk	S-sekk	K-sekk	S-sekk	K-sekk
Gir variasjon i skolehverdagen	18	13	0	1	0	1
Øker elevenes trivsel	15	10	2	5	1	0
Gir økt interessen for kulturfagene	14	8	3	7	1	0
Utfyller undervisningen	9	5	8	8	1	2
Er et perifert tilbud i skolehverdagen	1	2	5	6	12	7
Er for tidkrevende	1	0	2	5	15	10
Fanger ikke elevenes interesse	1	0	4	6	13	9
Virker forstyrrende i skolehverdagen	0	0	5	5	13	9
Er for tilfeldig i forhold til pensum	0	5	9	9	9	1

Tvisynet kommer også til uttrykk i spørreundersøkelsen. Over halvparten av lærerne mener at tilbudene er for tilfeldige i forhold til pensum og egne undervisningsopplegg. Selv om kulturtilbudene ikke er direkte rettet mot pensum kan de likevel oppfattes slik at de utfyller undervisningen. På dette spørsmålet er det svært få som sier at DKS *ikke* gjør dette. De spurte lærerne i de to modellene har litt ulikt syn på hvor tilrettelagt DKS tilbudene er til skolen. Selv om antall spurte lærere er begrenset kan forskjellene som kommer fram i svarene være informative i forhold til hva lærere særlig etterspør når det gjelder innhold og organisering. Flere lærere i *Kultursekk*-modellen enn i *Skolesekken* mener at opplegget er for tilfeldig i forhold til skolens undervisningsopplegg. Ut fra svarene kan det se ut som om *Skolesekk*-modellen oppfattes som relativt veltilpasset skolens arbeidsopplegg, eller omvendt; at undervisningen kan tilpasses *Skolesekk*-tilbudet. Halvparten av *Skolesekk*-lærerne sier seg *helt* enige i at DKS utfyller undervisningen. Intensjonen med de faste årsplanene for *Skolesekken* er også nettopp å få til dette.

Sett under ett uttrykker lærerne en positiv holdning til *Den kulturelle skolesekken*. Tabell 1 viser at de er enige utsagnet om at DKS skaper variasjon i skoledagen. Den bidrar til elevenes trivsel og er med på å øke interessen for kulturfagene. Den oppfattes ikke som å være for tidkrevende, og virker ikke forstyrrende inn i skolehverdagen.

Forberedelse og etterarbeid

I Spørreundersøkelsen blir lærerne spurt om hvordan de er fornøyd med organiseringen av tilbudet. Jeg har skilt mellom lærerne i de to modellene for å spore om de ulike organisasjonsformene gir utslag i forskjellige erfaringer. Den største forskjellen er at *Skolesekken* har en mer innarbeidet rutine med å evaluere aktivitetene de har vært med på. *Skolesekk*-lærerne sier de forbereder tema oftere enn det lærerne med *Kultursekken*, og det er også flere av *Kultursekk*-lærerne som sier de aldri tar opp tråden eller refererer til det de har vært

Tabell 2. Lærernes vurdering av hvordan kulturtilbudet inngår i undervisningen. Fordelt på lærere i Skolesekk-modellen (N= 18) og Kultursekk-modellen (N=15). N = 33

	Ofte		Av og til		Aldri		N=
	S-sekk	K-sekk	S-sekk	K-sekk	S-sekk	K-sekk	
Som enkeltstående avbrekk	6	6	10	8	1	1	32
Evaluerer forestilling	13	6	3	8	1	1	32
Forberedt tema	6	3	11	10	1	2	33
Etterarbeid	1	2	15	10	2	3	33
Brukt som eksempel senere	3	3	14	8	1	4	33

med på ved en senere anledning. En *Skolesekk*-lærer beskriver forholdet han har til forhåndsinformasjon og oppfølging sånn:

Vi får info på forhånd – men det er ikke alle lærerne som bruker det aktivt. Det kommer an på om det passer. Selv om vi ikke alltid gjør maks ut av det så er tilbudene en bra opplevelse og tilskudd.

Halvparten av *Kultursekk*-lærerne mener at kulturtilbudene ville ha fungert bedre for klassen om de var bedre tilpasset pensum. Fire av fem av disse lærerne etterspør tilbud om undervisningsopplegg før/etter besøket, mens bare en tredjedel av *Skolesekk*-lærere gjør det. *Skolesekken* med sin fastlagte årsplan innebærer kontinuitet i tilbud og opplegg, og det er utarbeidet undervisningsopplegg for besøkene på de lokale kulturinstitusjonene. De har dermed et eksisterende tilbud, men noen ønsker også undervisningsopplegg til turnétilbudene.

På spørsmålet om det bør satses mer på skolering av lærerne mener vel halvparten av *Kultursekk*-lærerne ønsker at det blir satset mer på skolering av lærerne, mens en fjerdedel av *Skolesekk*-lærerne ønsker dette. At færre *Skolesekk*-lærere etterspør skolering kan komme av at tilbudet er allerede velkjent fordi det har vart i flere år, at strukturen for hva slags tilbud som gis til hvilket årstrinn følges fra år til år. Dette gjelder særlig for oppleggene for lokal kulturformidling. *Skolesekk*-lærerne er også kjent med at det finnes en del undervisningsopplegg tilgjengelig på skolen, og blant kolleger finnes det erfaring for hvordan de utnyttet slike opplegg. Alle disse momentene kan bidra til at skolering er mindre presserende for lærerne med *Skolesekken*. *Kultursekken* med turneordningen *Kulturnista* gir stadig nye og nyskapende tilbud som mange ønsker de kunne vært bedre forberedt på faglig for å utnytte bedre i egen undervisning.

Lærernes vurdering av organiseringen

Tilbakemeldingene i forhold til organiseringen av DKS er at den sikrer skolene mange og gode tilbud. Lærerne kunne ønske seg en bedre fordeling av tilbudene skoleåret igjennom, de mener at tilbudene har en tendens til å komme i klynger. *Den kulturelle skolesekken* er ikke det eneste kulturtilbudet de får besøk av utenfra, i *Kultursekk*-modellen kommer Rikskonsertene og ekstra tilbud fra Regionsteateret i tillegg. Også andre kulturaktører har innpass i skolen, som oppsøkende tilbud fra regionsmuseene eller for eksempel *Juventus* som bruker teater for å skape en bevisst holdning til rusbruk. Det kan derfor være vanskelig å skille *DKS* fra andre kulturaktiviteter og tilbud utenfra. Ved en skole var det gjerne eksternt ledede aktiviteter 2 til 4 ganger i uka. Skolen var med i prosjektet *Positivt skolemiljø*, der to lærere fra kulturskolen deltok i klassene jevnlig. De deltok dessuten i en skrivestafett, og hadde trafikkopplæring samme uken som de hadde *Skolesekkens* tilbud I tillegg driver skolene mange kulturaktiviteter sjøl, som musikaloppsetninger, Talentiader eller Kultur-lunch en gang i måneden. Kulturtilbudene utenfra blir likevel ikke oppfattet som forstyrrende, den virker inspirerende til den kulturaktiviteten de selv driver med.

Om aktivitetene foregår på skolen eller utenfor kan innvirke både på opplevelsen og på hva den krever av tilretteleggelse og for å delta. Særlig *Skolesekkens* tilbud veksler mellom å foregå på skolen og utenfor skolen. Klassene oppsøker museer, kunstners atelier eller de har byvandring for å bli kjent med byens skulpturer. Noen lærere mener at de flotteste opplevelsene er når de drar ut av skolen, på heldagsopplegg, for eksempel når de i 6. klasse har tema *Vikinger* og drar til Kaupang utgravningene ved Larvik, eller i 7. klasse har tema *Hvalfangst* og drar på tokt med den gamle hvalfangsskuta. Et annet opplegg de har hatt gode erfaringer med er når de i 5. klasse har tema *Skulptur* og i tillegg til byvandringen har vært med og laget en felles skulptur for alle 5. klassene i byen. De har deretter deltatt på avdukningen. Det å gjøre noe ut av elevenes arbeider, som å lage utstilling i Kunstforeningen, bidrar til at begivenhetene får enda en ny dimensjon.

Et tema som kom opp i forhold til *Kultursekk*-modellen var utgiftene som skolen hadde til transport innad i kommunen. Om de reiser over kommunegrensen blir dette dekket av fylket. Skolens knappe budsjetter til ekskursionsjoner bidrar generelt til å begrense bruk av kulturtilbudene lokalt. Det økonomiske aspektet kan være grunn for at *Kultursekk*-lærerne er mindre fornøyd med å ha tilbudene utenfor skolen enn det *Skolesekk*-lærerne er.

Tabell 3. Lærernes vurdering av hvor fornøyd de er med organisering og informasjon

	Godt fornøyd		Fornøyd		Lite fornøyd		N=
	S-sekk	K-sekk	S-sekk	K-sekk	S-sekk	K-sekk	
Foregår på skolen	15	12	2	3	0	0	32
Foregår utenfor skolen	12	5	6	7	0	2	32
Informasjon	6	4	11	9	0	2	32
Organisering	6	4	11	9	0	1	31
Innflytelse	1	1	9	7	7	6	31

Lærerne er fornøyd med organiseringen generelt, men antar også at den har et forbedringspotensiale. De er minst fornøyd med innflytelsen de har over opplegget. Innflytelsen går via Kulturkontaktene på skolen, og denne rollen er sentral i den videre utviklingen av tilbudet.

Kulturkontaktene

På grunn av et omfattende tilbud til skolene har kulturkontaktene især på barnetrinnet fått en travel oppgave når de skal forholde seg til ny informasjon og alle arrangementene som de ulike klassene deltar på i løpet av et skoleår. Erfaringen er imidlertid at de er godt fornøyd med ansvaret, og at gjennomføringen har blitt enklere ettersom ordningene har gått over flere år, og lærerne og vaktmester er forberedt på hva *DKS* innebærer.

Det er lite omrokkeringer i forhold til hvem som er kulturkontakter. De ønsker selv å fortsette. Ved en del skoler er det rektor eller inspektør som er kulturkontakt, ved andre skoler er det lærere som har påtatt seg denne oppgaven. I *Skolesekk*-modellen får kulturkontakten nedsatt lesetid, i *Kulturesekk*-modellen praktiserer kommunene litt forskjellige ordninger.

Både kulturkontakter og lærere understreker at det er avgjørende at de har mulighet til å påvirke kulturtilbudene som skolen får besøk av. Evalueringsskjemaene som lærerne i *Skolesekken* fyller ut etter hvert besøk, og som går til *Skolesekk*- sekretariatet i kommunen, gir dem mulighet for å gi beskjed om det de synes ikke fungerer. Skolens kulturkontakt deltar på to-tre samlinger i året, og kan også på denne måten gi tilbakemelding på opplegg og produksjoner. Møtene kombineres ofte med kulturinnslag eller faglig skolering. På noen møter deltar også rektorene. Forslag og prioriteringer i forhold til forfattere, konserter og teater- og danseforestillinger skjer på fylkessamlingen av de kommunale kulturkontaktene. I *Kulturesekk*-modellen har også skolens kulturkontakter jevnlig møter på kommunenivå, der de bl.a. kommer med forslag til neste års turnetilbud. Forslaget gjøres ut fra de tilbakemeldinger som kommunens kulturkontakt og eventuelt de av skolens kulturkontakter som deltar på det årlige *Kulturtorget*. Dette mener de er helt vesentlig for å ha en reell innflytelse på innholdet i *Den kulturelle skolesekken*.

Elevene har i liten grad innflytelse på valg eller gjennomføring av besøkene. Ingen av skolene som jeg var til stede på, tildelte elever vertoppgaver, slik det gjøres ved enkelte skoler. Lærerne påpekte at elever og lærere ofte vurderer tilbudene forskjellig. Mange lærere mente at elevene har godt av å erfare at en forestilling eller et museumsbesøk var kjedelig, men at det likevel kunne være OK å ha deltatt når det kom til stykket. «Vi må jo lære elevene å ta imot det de ikke sluker umiddelbart».

Elevenes erfaringer med *Den kulturelle skolesekken*

Tilbakemeldingene fra elevene etterspør både et opplærings- og framtidsperspektiv på DKS og et innhold som vekker barne- og ungdomskulturell gjenklang. Disse dimensjonene stilles gjerne opp som motsetninger, men som vi har sett forener formidlingspraksisen ofte flere formål samtidig, og ulike interesser som kan stimuleres i løpet av ett kunstmøte. Barn og unge er dessuten en uensartet gruppe. Mens de fleste er opptatt av jevnalderkulturelle uttrykk er det også mange som liker kunstformer som vanligvis forbindes med voksne, eller de driver selv aktivt med teater, dans og musikk. Det kan imidlertid være stor avstand mellom f.eks. hvordan scenisk dans vektlegger teknikk og ferdigheter til barn og unges hverdags erfaringer med dans (Bringager og Clifford 1997). Spørsmålet om hvordan innholdet i DKS treffer elevene må derfor ta høyde for at de utgjør en svært sammensatt gruppe.

I en undersøkelse om kulturpolitikk og barn og unges kulturaktiviteter (Vaagland mfl. 2000) er det mulig å spore forskjeller i kulturaktiviteter og interesser ut fra sosial bakgrunn, kjønn, alder og type lokalsamfunn. Det ble funnet tre hovedgrupperinger: Den største gruppen drev mest med hjemmeorienterte fritidsinteresser som lesing, PC bruk og å lytte til musikk. Den neste gruppen var de som drev med idrett- og andre uteorienterte aktiviteter. Færrest drev med kulturaktiviteter på fritiden. Selv om mitt datagrunnlag er begrenset gjenfinnes også denne fordelingen. Jeg finner imidlertid ikke systematikk i forhold til at de som f.eks. driver med musikk ikke var aktive i idrett, tvert imot, aktive i musikk/dans/teater er også aktive i organisert idrett, og i noen tilfeller i kulturskole. Dessuten lar idrett og aktiv PC bruk godt kombineres. Det finnes imidlertid noen forskjeller mellom gutter og jenter i deres fritidsvaner.

Organisert idrett utgjør en stor del av fritidsaktivitetene både for gutter og jenter. Seks av ti gutter driver ofte med organisert idrett, mot fire av ti jenter. En av fem jenter driver ikke med idrett. Tre fjerdedeler driver ofte med ikke-organisert lek og aktiviteter, for mange innebærer dette å sparke fotball, ri eller å skate.

Tabell 4. Gutter og jenters fritidsvaner. I prosent

	Ofte		Av og til		Aldri		N=
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	
Organisert idrett	56	40	22	27	13	21	163
PC	48	29	25	51	14	10	161
Musikk/dans/teater	16	40	15	31	55	17	159
Kulturskole	4	14	7	13	72	60	155
Leser bøker/blader	31	40	43	44	17	7	166
Ikkeorganisert lek/idrett	76	76	11	19	1	2	168
Jobber	16	9	53	55	18	23	158

Tabell 5. Liker tilbudet etter kjønn. I prosent

	Veldig godt	Godt	Både-og/dårlig
Jenter	55	26	18
Gutter	38	36	24

Når det gjelder hjemmerelaterte aktiviteter innebærer dette bl.a. bruk av PC og å lese bøker. På PC'n er guttene de ivrigste, omtrent halvparten bruker ofte tid på PC'n, mens vel halvparten av jentene bare gjør dette av og til. Det er imidlertid færre jenter enn gutter som *aldri* bruker PC. Vel halvparten jobber av og til. Tre fjerdedeler driver ofte med uorganisert lek og aktiviteter. Flere jenter enn gutter leser ofte bøker eller blader. Mens 85 prosent av jentene sier at de leser bøker, svarer tre fjerdedeler av guttene dette. Flere jenter enn gutter leser bøker ofte.

Kulturelle aktiviteter i fritida som musikk/dans/teater er det relativt få gutter som driver med, bare 16 prosent er aktive, mens godt over halvparten sier at de aldri driver med dette. Jentene er mye mer aktive her, fire av ti holder ofte på med denne typen aktiviteter, og tre av ti sier de av og til gjør det. Kulturskolen er relativ perifer i barnas tilværelse. Bare en av ti av guttene har gått på kulturskole, mens vel en fjerdedel av jentene har gjort det.

Fornøyd med *Den kulturelle skolesekken*

Elevene ble bedt om å vurdere enten teaterstykket, museumsbesøket, forfatterbesøket eller utstillingen de nettopp hadde deltatt på. Jentene uttalte seg generelt mer positive enn guttene, over halvparten av jentene var meget godt fornøyd, mens en fjerdedel av guttene svarte at de var mindre fornøyd. Denne forskjellen i oppslutning mellom kjønnene er gjennomgående.

På spørsmål om hvordan elevene vurderer de ulike kulturtilbudene er det størst oppslutning om teater og konserter. Flest jenter liker teaterstykker veldig godt, mens guttene er mest fornøyd med konsertene, men kunne tenke seg mer musikk de liker. Museumsbesøk er også godt likt, men her er det også relativt mange som *ikke* er begeistret. Forfatterbesøk og utstillinger syns godt

over halvparten er bra, få er veldig begeistret, mens vel en tredjedel sier de ikke er så fornøyd.

To tredjedeler ønsker at de fikk flere kulturtilbud på skolen. Relativt få er negative til dette (6 %). Det er 10. klassingene som er minst innstilt på å ha flere kulturtilbud.

- Eg ønsker tilbud tilpassa aldersgruppa! Kulturtilboda har vore dårleg tilpassa ungdomsskoleelevar! (jente 10 kl.)

Det er ikke så stor forskjell mellom hva elevene med *Skolesekk*-modellen og *Kulturesekk*-modellen svarer. Også elever på skoler som har hatt et allsidig tilbud gjennom flere år ønsker flere tilbud.

Tilskuer eller utøver?

I tidligere evalueringer (Lidén 2001, Haugsevje 2002) har det blitt reist spørsmål om kulturtilbudene gir elevene mulighet for å delta, eller om profesjonell kulturformidling plasserte dem i tilskuer-rollen. Gjennomgangen av de ulike aktivitetene og formidlingsformene antyder at elevene inngår ofte i en kombinasjon, både som tilskuere og utøvere. Oppleggene legger vekt på å aktivisere elevene. Det er f.eks. innlagt en verksted-del i utstillingsbesøket, det er laget elevoppgaver til museumsbesøket, forfatteren trekker elevene med i fortellingen, sangleker inngår i formidlingen av lokale musikktradisjoner osv. De både lytter og må handle selv. Å lytte er ikke en passiv handling, den sporer til assosiasjoner og egne tankebilder. Aktivisering i form av dialog, å skrive ned refleksjoner, tegne og gjenfortelle gir disse individuelle inntrykkene en mer kollektiv form, og sporer til umiddelbart å reflektere over dem videre. Selv om aktiviseringselementet er til stede i oppleggene, er det likevel en del som synes at det *snakkes* for mye, for eksempel i museumsformidlingen, eller de foreslår at elevene kan bli dratt mer inn:

- Litt meir der elevene deltar. (jente 8 kl)
- Engasjere ungdomen sånn at vi ikkje verte berre å sete og sjå på (jente 10 kl.)
- Vi kan la elevene lage oppgaver fra det de har vært med på (jente 7 klasse)

Inspireres til egen skapende aktivitet

Inspireres det å se profesjonell kunst til egen kunstnerisk aktivitet eller til barne- og kulturrelle aktiviteter? Lærerne understreker at mange barn og unge liker å opptre. Ved skolen der de hadde en månedlig kultur-lunsj for hele skolen var det aldri vanskelig å få noen til å melde seg til å opptre. På mange av skolene ble det fortalt at de var igang med større kulturprosjekter, teater eller musikkoppsetninger, ikke sjeldent i samarbeid med eller inspirert av opplegg gjennom *DKS*. Det er langt flere som driver med kulturaktiviteter enn de som deltar på Kulturskolen, og som møter profesjonelle formidlere der.

Tabell 6. Elevenes vurdering av hva som er viktig med Den kulturelle skolesekken. I prosent

	Meget viktig		Litt viktig		Ikke viktig	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Variasjon i skoledagen	68	74	26	20	11	6
Slippe vanlige timer	66	40	23	31	11	30
Fin opplevelse	38	54	54	40	8	6
Lære på ny måte	37	55	57	36	6	8

Ikke bare skolene, men også kommunene melder om stor interesse for å opptre på kulturarenaer. I flere av kommunene har oppslutningen om Ungdommens Kulturmønstring (UKM) økt. Å skape kulturarenaer der de selv kan opptre er en av satsingsområdene for lokal kulturpolitikk for barn og unge, og settes i sammenheng med innsatsen DKS gjør på skolene.

På spørsmålet om DKS inspirer til egenaktivitet svarer en tredjedel at dette er meget viktig, mens nesten en fjerdedel sier det ikke er viktig i det hele tatt. Gutter er vel så entusiastiske i forhold til dette spørsmålet som jentene.

Sammenhengen mellom egenaktivitet både på og utenfor skolen og kunstformidlingen i skolens regi kan være verdt å merke seg. Interessen for å opptre og bruke kunstneriske uttrykksmidler er et generelt utviklingstrekk i dagens samfunn, som bl.a. reflekteres i elevers valg av studieretning i den videregående skole og økt etterspørsel etter kunstfaglig utdanning. Medienes satsning på kulturkåring og kommersialisering av barne- og ungdomskulturelle uttrykksformer spiller en rolle i denne sammenhengen. Bildet undersøkelsen gir kan være et viktig korrektiv til å sette opp klare skiller mellom barne- og ungdomskulturelle uttrykkformer vs. profesjonell kunstformidling. Samtidig er det viktig å reflektere over DKS sin profil og målsetting i en større kulturpolitisk kontekst.

Slippe vanlige timer

Hva mener elevene at DKS er godt for? Selv om særlig mange gutter synes det viktigste er å slippe vanlige timer er det variasjonen som DKS gir skoletilværelsen som synes å være aller viktigst. Godt over halvparten av jentene mener også at kulturtilbudene er en fin opplevelse i seg selv. DKS bidrar dessuten til variasjon i skolens undervisningsform, de lærer på nye måter.

Elevene kommer med forslag om hva som kan gjøre kulturtilbud på skolen bedre:

- Få vite meir om aktiviteten (gutt 8 kl.)
- Ha med humor, da får vi lyst til å høyre etter! (jente 8 kl)
- Få nokon bedre og gladare bilde. Litt yngre kunstnarar. Vi skal ikkje bli depressive enda. (jente 10 kl.)
- Meir spenning og drama og betre scener (gutt 5 klasse)
- At noen berømte besøker skolen vår og at lærerne overrasker oss en gang i uka (gutt 5 kl)

Elevmedvirkning?

Elevene ønsker større innflytelse på kulturtilbudet. To tredjedeler ønsker å være med og bestemme hva slags tilbud de skal få, bare en håndfull er ikke enige i dette. Medbestemmelse er et aktuelt tema i skolen, og er aktuelt å reise også når det gjelder *DKS*. Ønsket fra elevene om innflytelse berører klassiske dilemmaer når det gjelder medbestemmelse, autoritet og sosialisering. Hvordan kan barn og unge bidra konstruktivt til vurderingsgrunnlaget for hva slags opplæring de selv trenger i dagens samfunn? Hva slags perspektiver kan de tilføre og hvordan kan deres refleksjoner og kunnskap gjøres relevante på kulturfeltet?

Konkluderende bemerkninger

Spørsmålet som ble stilt innledningsvis var hvordan de to aktuelle modellene, *Skolesekken* og *Kulturesekken*, fungerer etter at *Den kulturelle skolesekken* er blitt gjort til en permanent ordning med overføring av statlige midler. Begge modellene hadde funnet en form ut fra lokale forutsetninger og ønsker før de statlige føringene for DKS ble vedtatt. Særtrekkene har blitt videreført, og tilbakemeldingen fra både skolenes kulturkontakter, lærere og elever er positive.

Styrken til *Kulturesekk*-modellen er en allsidig satsning på kunstnerisk kvalitet, og på kunstfaglig kompetanseutvikling regionalt, både for kunstproduksjonsmiljøene og lærere. Dette skjer bl.a. gjennom et formalisert samarbeid mellom regionale kunstinstitusjoner, produksjons- og utdanningsmiljøer. Skolene får del i dette gjennom begrenset omfang av praktisk prosjektsamarbeid med kunstnere.

De statlige forventningene til DKS betyr for *Kulturesekkens* del utfordringer knyttet til lokal forankring. Ett innsatsområde er å følge tettere opp kommunale planer for kultursatsning for barn og unge. Planene om å overføre midler til skolene for å dekke transportutgifter på betingelse av at de bruker midlene til lokale kulturtiltak er en måte å få skolene mer involvert i utviklingsarbeidet på. Det er dessuten verdt å påpeke at lokal forankring ikke nødvendigvis betyr forankring til sted og lokalhistorie, men til møtet mellom det lokale og det globale, så vel som påvirkning av tilbud og opplegg, og ut fra denne tolkningen imøtekommer *Kulturesekken* langt på vei forventningene.

Skolesekken med sin kommunale forankring og bruk av lokale kulturinstitusjoner og kunstnere oppfylder i stor grad forventningene til lokal forankring og medvirkning. Kontinuitet har ført til utviklingen av tilbud og opplegg tilpasset skolenes årsplaner og forventninger, især gjelder dette de lokalhistoriske temaene. Turnéordningen sikrer nye kunstproduksjoner og de uforutsigbare kunstmøtene som også er helt grunnleggende i DKS. En utfordring for *Skolesekken* er nettopp å ivareta det kunstfaglige, og gi rom for elevenes møter med uventede og provoserende kunstopplevelser.

For *Skolesekken* har de statlige rammene og ressursene ført til at enkelte oppgaver som før lå hos kommunens DKS-sekretariat, er blitt overtatt av fylkeskommunen. Dette innebærer en avlastning som har gitt spillerom til nye satsninger lokalt. I tillegg har fylkets innsats ført til et faglig forum på fylkesnivå, samkjøring av turnéordninger og et utvidet tilbud gjennom fylkeskommunens skolerelaterte museums- og biblioteksatsinger. Det økte handlingsrommet for Sandefjord-modellen er betinget av at den kulturpolitiske satsningen på *Skolesekken* i kommunen fortsetter.

Den kulturelle skolesekken har blitt til en verdsatt del av skolens virksomhet. Dette gjelder både for *Kultursekken* og *Skolesekken*. Den utgjør imidlertid et noe sporadisk og avgrenset innslag i en ellers hektisk skolehverdag og er heller ikke det eneste kulturelle innslaget skolene får. Gjennom årsplanene gir *Skolesekken* lærerne mulighet til å integrere omvisninger og kunstnerbesøk i undervisningen, noe som gjøres til en viss grad, men ikke alltid. Lærere i *Kultursekken* etterlyser større mulighet for dette.

Mange skoler utnytter mulighetene som ligger i å tilpasse større prosjekter til *Kultursekkens* tilbud om prosjektsamarbeid, eller å knytte *Skolesekkens* opplegg til egne prosjektsatsinger. DKS-satsingen blir dermed ikke bare kulturelle pustehull, men inngår i skolenes vektlegging av prosjektarbeid der kulturelle uttrykksmidler har blitt en arbeidsform langt utover rammene for DKS.

Kunstmøtet på skolen - formidlingskompetanse

Stortingsmeldingene om *Den kulturelle skolesekken* og *Ei blot til Lyst* vektlegger mange og ulike interesser når det gjelder kunstformidling i skolen. Ikke minst er det gitt plass til kulturpolitiske interesser, blant annet i forventningene om regional og lokal forankring, og til læringsperspektiver på kulturvirksomheten. Mindre framtrødende er drøftingen av kunstformidling. Det er mange gode hensikter, men til nå begrenset erfaring med hvilke rammer skolen setter for kunstformidling. Derfor er det viktig å få fram hvilke spenninger som er implisitt i formidlingspraksisene, gitt de mange forventningene til DKS-ordningen.

Både administratorer, kunstnere og lærere vektlegger kunstens betydning som verdifull i seg selv, men i praksis uttrykker skolen og lærerne et dobbelt budskap. Beskrivelsene av formidlingsoppleggene antyder også at skolen som ramme for formidling og kunstmøter former mange av tilbudene. Gjennomgangen viser samtidig at formidlingen er allsidig, og gir rom for overraskelser og opplevelser så vel som faglige innspill. Skolen som ramme kommer også til syne ved at det er rollen som elever som først og fremst understrekes i kontakten mellom formidler og barn/unge. Dette kan være fordi kompetansen for dialog med barn og unge rundt kunstverk og kunstuttrykk er begrenset både for barn, lærere og formidlere. For de voksne kan begrensningen ligge i å tol-

ke elevenes måte å uttrykke seg på, for elevene er utfordringen å lære seg å tolke kunstinntrykk, og å uttrykke seg kritisk og fantaserende i en skoleklassesammenheng.

Et viktig steg for å sikre videre kvalitet i tilbudene er derfor å videreutvikle fagkompetansen som ligger i kunstformidling til barn og unge. Til nå er det allerede gjort viktige erfaringer med kunstmøter på skolen i regi av DKS. En sentral oppgave må være å systematisere disse erfaringene. I denne sammenheng er elevenes erfaringer også verdt å lytte til.

Litteratur

- Aslaksen, Ellen. 2000. *Teater ut til bygd og by? Scenekunstformidling på 90-tallet – to forsøksprosjekter og to tenkemåter*. Norsk kulturråds rapport nr. 16. Oslo: Norsk kulturråd
- Aslaksen, Ellen. 2003. Tradisjonene tro? Om nye formidlingsordninger i kunstlivet. Innlegg på *Norsk kulturråds årskonferanse*. 18. nov. 2003
Barn møter kunst
- Borgen, Jorunn Spord. 2001. Kunstformidling for barn og unge – erfaringer og utviklingstrekk. *Kulturstudier nr. 26*. Oslo: NFR
- Borgen, Jorunn Spord. 2003. Den kulturelle skolesekken – utfordringer og kompetansebehov. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Vol 36 nr. 1-2
- Bringager, Fritjof og Graham Clifford. 1997. *Barn og unges dans*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning
- KD/KRD: *Broen og den blå hesten. Om styrking av dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen*.
- Danbolt og Enerstvedt. 1995. *Når voksenkultur og barnekultur møtes*. Rapport 2. Oslo: Norsk kulturråd
- Halvorsen, Inger, 1998. *Kunsttimen. Evalueringsrapport*. Oslo: Kunst i skolen.
- Haugsevje, Åsne Widskjold. 2002. *Inspirasjon eller distraksjon? Evaluering av forsøket med 'full pakke' profesjonell kunst – og kulturformidling som del av den kulturelle skolesekken i Buskerud*. Arbeidsrapport nr. 10. Bø: Telemarksforskning-Bø
- Larsen, Marianne. 1998. *Å formidle kunst til barn. En undersøkelse av forestillinger, målsettinger og dilemmaer innenfor kunstformidlings feltet*. Rapport nr. 36. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for medieforskning.
- Lidén, Hilde. 1994. Barns kultur og kultur for barn, I Aasen og Haugaløkken (red.): *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lidén, Hilde. 2000. *Barn-tid-rom: skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Dr. gradsavhandling. Trondheim: NTNU

- Lidén, Hilde. 2001. *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett 'nedenfra'*. Oslo: AMB - Utvikling
- KRD: Læreplanverket 1997
- Mangset, Per. 1992. *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- St.meld. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken*,
- St.meld. 39 (2002-2003) *Ei blot til Lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*.
- Tuan, Y. 1974. Space and Place: Humanistic Perspectives. *Progress in Geography* 6: 211-52
- Kultur og Kirke departementet. 2004. *Den kulturelle skolesekken. Melding om fordeling av spelemidler for skuleåret 2004/2005 og om fordelingsordning til og med skuleåret 2006-2007*.
- Vaagland, Jorid mfl. 2000. *Kulturpolitikken og de unge*. Rapport 19. Oslo: Norsk kulturråd

Institutt for samfunnsforskning

Rapport 2004:12

<i>Forfatter/Author</i> Hilde Lidén
<i>Tittel/Title</i> «Tørrfiske stinka, men kahytten var topp» Evaluering av Den kulturelle skolesekken
<i>Sammendrag</i> Studien drøfter kjennetegn ved to modeller for organisering av <i>Den kulturelle skolesekken</i> (DKS) og hvilke rammer disse gir for elevenes kunstmøter i skolen. I Sandefjord kommunes <i>Skolesekk</i> -modell inngår lokale kunstnere og kunst- og kulturinstitusjoner, i tillegg til en regionalt tilrettelagt turnéordning med teater, dans og konserter. Dette foregår i en årstrinnspesifikk kulturplan som er obligatorisk for alle skolene. Denne forankringen i skolens årsplan har resultert i et skole- og pensumtilpasset tilbud, med en stor grad av kontinuitet i samarbeid, struktur og opplegg. <i>Kultursekken</i> i Møre og Romsdal er først og fremst en regional turné- og formidlingsordning for kunst (<i>Kulturnista</i>), men satser i tillegg på samarbeid mellom skoler og kunstnere/kultursektor, samt skoleringsordninger for lærere, barn og kunstnere, organisert på fylkesnivå. I denne modellen har kunstuttrykkene og opplevelsesdimensjonen stått mer i sentrum enn pedagogisk tilpasning. For <i>Skolesekken</i> er utfordringen i dag å videreføre en fast, men ikke <i>for</i> fast og rutinemessig struktur, der opplegget er tilpasset skolen og elevene, men ikke <i>for</i> pedagogisk eller endimensjonal. For <i>Kultursekken</i> er utfordringen derimot å forankre <i>Kulturniste</i> -besøkene i skolens øvrige gjøremål og planer. Skolene har flere parallelle turnéordninger og egne samarbeidsavtaler med regionsmuseer og andre kulturinstitusjoner. En kommunal innsats og regionalt samarbeid vil kunne utvide og forenkle utnyttelsen av lokale kulturressurser. Dette betinger at skolens kultursatsning gjøres til et kulturpolitisk satsningsområde i kommunene. Samtidig viser det seg at forventningen om <i>lokal forankring</i> bidrar til at DKS-tilbudet får en <i>dreining mot pensumrelaterte opplegg</i> .
<i>Emneord</i> Kulturpolitikk, kunstformidling, skolepolitikk
<i>Summary</i> This study discusses the characteristic features in two models of organizing «The cultural schoolbag» (Den kulturelle skolesekken – DKS), and what frames they give for professional arts and culture programme in school. In «The schoolbag» model (Skolesekken) in Sandefjord, local artists and cultural institutions participate, along with a regional tour arrangement which includes theatre, dance and concerts. This is done with basis in the culture plan for each class. This basis has resulted in a teaching practice which is adjusted to the school and the syllabus, with a high degree of continuity in cooperation, structure and arrangement. The «Culture bag» (Kultursekken) model in Møre og Romsdal is primarily a regional touring and dissemination art arrangement – «The culture lunch» (Kulturnista). This model also includes cooperation between schools and artists/the art sector, and teaching programmes for teachers, children and artists. In this model the professional art and the art experience is more central than the pedagogic adaptations. For «The schoolbag», the challenge today is to further a firm, although not <i>too</i> firm and routine based structure, where the arrangement is adapted to the school and the pupils, but not <i>too</i> pedagogic or one-dimensional. For «The culture bag», the challenge is to root «The cultural lunch» visits in the schools' overall tasks and plans. The schools have several parallel tour arrangements and separate cooperation agreements with regional museums and other cultural institutions. Efforts at the county level, and cooperation at the regional, can contribute to expansion in and simplification of the uses of local cultural resources. This makes it necessary for the counties to make the schools' cultural education a part of their cultural policy.
<i>Index terms</i> Culture politics, art dissemination, school politics