

**Ellen Aslaksen, Jorunn Spord Borgen og
Anne Trine Kjørholt**

**Den kulturelle skolesekken – forskning,
utvikling og evaluering**

NIFU skriftserie nr. 21/2003

NIFU – Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet, NTNU
7491 Trondheim

ISSN 0808-4572

Forord

På oppdrag fra Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken, ABM-utvikling, har Ellen Aslaksen, Jorunn Spord Borgen og Anne Trine Kjørholt utviklet dette grunnlagsnotatet angående strategier og perspektiver for forskning og evaluering i tilknytning til Den kulturelle skolesekken. Tine Sophie Prøitz ved NIFU har gitt innspill til notatet.

Publikasjonen trykkes i NIFUs skriftserie i samarbeid med Norsk senter for barneforskning, NOSEB.

Oslo/Trondheim, august 2003

Petter Aasen
Direktør NIFU

Anne Trine Kjørholt
Daglig leder NOSEB

Innhold

1 Innledning	7
Den kulturelle skolesekken – en kort presentasjon	7
Mål for forskning og evaluering.....	8
2 Implementering av Den kulturelle skolesekken.....	10
Offentlig kulturforvaltning	10
Sentralt nivå.....	11
Regionalt nivå.....	11
Lokalt nivå.....	12
Kunst- og kulturlivet.....	13
3 Barns perspektiver	14
Deltaker eller tilskuer?	14
Ikke ett barneperspektiv, men mange.....	16
Kunst og kultur som investering eller berikelse av barndom?	17
4 Skolehverdagens rammer og organisering.....	18
Læreplanverket L97 som styringsdokument for opplæringsvirksomheten	18
Fysiske rom og organisatoriske rammer.....	19
5 Den kulturelle skolesekken i skjæringspunktet mellom skole og kultur.....	21
Møtet mellom skole og kunst-, og kulturliv	22
6 Perspektiver og rammer for forskning, utvikling og evaluering	24
Litteratur	25
Om forfatterne:	27

1 Innledning

Det nasjonale utviklingstiltaket *Den kulturelle skolesekken* (DKS) ble igangsatt våren 2001 og er en nasjonal satsning på kunst og kultur i grunnskolen. Bakgrunn for tiltaket var erfaringer fra ulike prøveprosjekter i kommuner og fylker. Utviklingsplanen for Den kulturelle skolesekken (2002) er forankret i Læreplan for grunnskolen 1997 (L97), og det lokale arbeidet med utgangspunkt i læreplanen skal være det viktigste grunnlaget for satsningen.

Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken, ABM-utvikling tok i februar 2003 kontakt med aktuelle forskningsmiljøer med henblikk på å utvikle strategier og perspektiver for forskning og evaluering i tilknytning til DKS. Det foreliggende grunnlagsnotatet er en oppfølging av denne henvendelsen og er utført på oppdrag fra sekretariatet. Hensikten med notatet er, på overordnet nivå, å peke på hvordan forskning og evaluering kan bidra til å utvikle kunnskap om de uttrykksformer, relasjoner og samhandlingsformer som Den kulturelle skolesekken etter målsettingene skal bidra til å skape. Den kulturelle skolesekken er en ambisiøs skole- og kulturpolitisk satsning, og DKS vil by på nye utfordringer og erfaringer for både opplæringsvirksomheten og kultursektoren. Det vil være av stor betydning for realiseringen av DKS at det også satses systematisk og ambisiøst på forsknings- og evalueringsinnsatser i tilknytning til prosjektet.

Den kulturelle skolesekken – en kort presentasjon

Formålet med Den kulturelle skolesekken er ”... å utvikle en helhetlig og bevisst innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål”.¹ Dette skal blant annet gjøres ved å trekke inn kunstnere og kulturarbeidere og anvende kunst- og kulturinstitusjonenes ressurser og kompetanse i skolens virksomhet.

Kultur- og kirkedepartementet (KKD) og Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) samarbeider om å utvikle Den kulturelle skolesekken (DKS). KKD har delegert det operative ansvaret for DKS til den nye statlige institusjonen ABM-utvikling som har opprettet et sekretariat for ordningen. UFD har delegert ansvaret for DKS til Læringssentret. Fylkeskommunene skal være ansvarlig for prosjektet regionalt og skal i samarbeid med Statens utdanningskontor utvikle, motivere og hjelpe fram arbeidet i kommunene. Lokalt er det kommunenes kultur- og skoleetat som i samarbeid med den enkelte skole, musikk og kulturskoler skal tilrettelegge og utforme arbeidet med DKS. Den kulturelle skolesekken er organisert som et utviklingsprosjekt. Organiseringen og realiseringen av DKS forutsetter at det etableres en hel rekke samarbeidsrelasjoner. Særlig legges det vekt på et nært faglig samarbeid mellom skole- og kultursektoren både lokalt i

¹ Utviklingsplan for Den kulturelle skolesekken 2002
<http://www.denkulturelleskolesekken.no/info/plan2002.html>

den enkelte kommune, regionalt mellom de kulturansvarlige i fylkeskommunene og Statens utdanningskontor i fylkene og sentralt mellom de to departementene (KKD og UFD) og deres to sekretariater. I tillegg til samarbeid mellom offentlige etater på ulike forvaltningsnivå forutsetter gjennomføringen av DKS et nært samarbeid med kunst- og kulturlivet.

Det ble totalt bevilget 23,6 millioner kroner til Den kulturelle skolesekken i 2001.² I tillegg fikk Telemark 1,6 millioner kroner gjennom Kommunal- og regionaldepartementet til prosjektet Kulturskatten. Videre ble det bevilget 5 millioner kroner gjennom Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet til kurs og kompetanseheving for lærere i grunnskolen. For 2002 ble det bevilget 12,3 millioner kroner over Kultur- og kirke departementets budsjett til arbeid med Den kulturelle skolesekken. Det kom i tillegg til de midler sentrale kulturinstitusjoner hadde på sine budsjetter for arbeid med kunst- og kulturformidling til barn og unge. Utdannings- og forskningsdepartementet bevilget 185 millioner kroner til arbeid med Kvalitetsutvikling i grunnskolen for 2002, hvor arbeid med Den kulturelle skolesekken inngår. Bevilgningen i ordinært statsbudsjett til Den kulturelle skolesekken ble videreført uavkortet med 12,8 mill. kroner i 2003. I tillegg er det av overskuddet til Norsk Tipping as for 2002 bevilget 60 mill til DKS. Med de endringer som er meldt når det gjelder fordeling av overskuddet fra tippemidlene er det ventet at DKS tilgodeses med ca 180 millioner i 2005, etter en opptrapping i 2004.

Mål for forskning og evaluering

Et viktig mål for forskning og evaluering vil være å frembringe kunnskap av høy kvalitet om erfaringer, dilemma og problemstillinger i tilknytning til Den kulturelle skolesekken. Dette kan gjøres ved å rette søkelys mot sammenhenger mellom verdigrunnlag, samhandling og prosesser på flere ulike nivåer, og mellom nivåene i tiltaket. Kunnskapsproduksjonen skal bidra til å åpne for nye forståelsesmåter og horisonter, men også å ivareta et kritisk blikk på prosjektgjennomføring og målsettinger. En overordnet ambisjon for den samlede forskningsinnsatsen bør være å utvikle kunnskap og innsikter som er relevante for det praksisfeltet Den kulturelle skolesekken er en del av, og for de ulike aktørene som er involvert.

For å få øye på de prosessene og faktorene som vil komme til å forme skolesekken, er det viktig å gi rom for ulike forskningsinnsatser, fokus og perspektiver og ta utgangspunkt i en bred forståelse av begrepene forskning og evaluering. Å vurdere innsatsen i et prosjekt ut fra bestemte standarder representerer én form for kunnskapsproduksjon og kan bidra til å vurdere hvorvidt et prosjekt har vært vellykket. Et slikt perspektiv vil imidlertid ikke være

² Årsrapport - 2001 Tiltaket Den kulturelle skolesekken

tilstrekkelig til å gi en analyse av den kulturelle skolesekken sett i en videre samfunnspolitisk og kulturell kontekst. Det bør derfor siktes mot en kunnskapsproduksjon som også har ambisjoner om å kaste lys over samspill og sammenhenger mellom den kulturelle skolesekken og de kulturelle og sosiale kontekstene prosjektene befinner seg innenfor. Slike forskningsinnsatser vil forutsette både en problematisering av målsettingene og analyser av de mest betydningsfulle kontekster prosjektet inngår i (Aslaksen 2000, Haug 1996). For Den kulturelle skolesekkens vedkommende utgjør dette først og fremst det offentlige kulturpolitiske feltet, kunst- og kulturlivet og opplæringsvirksomheten i skolen. Det vil også være nødvendig å problematisere forholdet mellom de ulike aktørenes posisjoner og interesser i feltene og de erfaringene de har med gjennomføringen av DKS. Ulike teoretiske perspektiver representerer forskjellige innfallsvinkler for kunnskapsutvikling om hvordan prosjektet oppleves og erfares av forskjellige aktører som barn, lærere, kunstnere, kulturarbeidere, forvaltning og statlige initiativtakere. Vi vil særlig fremheve betydningen av å rette søkelys mot barn og unges erfaringer med DKS både i form av kunstopplevelser og i form av de endringene i barnas skolehverdag DKS i følge målsettingene vil medføre. Dette fordi barn og unge er prosjektets primære målgruppe.

Den typen kunnskapsproduksjon vi her tar til orde for, vil både bidra til å formulere en teoretisk forståelse av det feltet som studeres (Lundgren 1983, Haug 1996) og danne grunnlag for den videre utviklingen av DKS. For å realisere disse ambisjonene vil det være nødvendig å sikre en langsiktig og planmessig forskningsfaglig satsning i tilknytning til Den kulturelle skolesekken. Dette bør skje i samarbeid med miljøer med kompetanse på initiering og iverksetting av forskning og evaluering.

2 Implementering av Den kulturelle skolesekken

Kunst og kultur er nøkkelbegreper i DKS. Det er både et mål å øke omfanget av kunst og kulturtilbud i skolen og involvere kulturforvaltningen og kunst- og kulturlivet i arbeidet med å realisere målene innenfor skolens rammer. Kultursektoren slik den fremstår i Norge på 90-tallet er på den ene siden preget av sosialdemokratiske verdier der egenaktivitet, fritids- og amatørkultur og lik tilgang på kulturgoder står sentralt. Disse verdiene kommer mest tydelig til uttrykk gjennom den kommunale og fylkeskommunale kulturforvaltningens ansvarsområder. På den andre siden er også profesjonell kunstnerisk virksomhet en del av kultursektoren. Det profesjonelle kunstlivet er internasjonalt orientert og er et av få samfunnsområder som anerkjenner hierarkiske tenkemåter og klare kvalitetsdommer (Bourdieu 1979, Berkaak 1992). Kultursektoren representerer med andre ord et bredt spekter av kunst- og kulturfaglige posisjoner og forståelsesmåter som vil få konsekvenser for gjennomføringen av den kulturelle skolesekken.

Offentlig kulturforvaltning

Et viktig mål for norsk kulturpolitikk slik den ble utformet på 1970-tallet var at lokalt og regionalt kulturliv skulle styrkes på sine egne premisser. En konsekvens av denne dreiningen der norsk kulturpolitikk går fra å vektlegge *distribusjon av en nasjonal felleskultur* til å legge vekt på de enkelte *lokalsamfunns egne tradisjoner og ressurser*, var oppbyggingen av en desentralisert kulturforvaltning. Kommuner og fylkeskommuner ble i løpet av denne prosessen selvstendige kulturpolitiske og administrative enheter. Den strukturen og fokuseringen som kom til å prege kulturpolitikken fra 70-tallet og utover er med visse justeringer også gjeldende i dag. Det vil si at staten har det primære ansvaret for *kunstnerpolitikken*, mens kommuner og fylkeskommuner prioriterer *lokale kulturformål* som bibliotek, amatørkultur og idrett.

I organiseringen av Den kulturelle skolesekken bygger man videre på denne forståelsen av arbeidsdelingen mellom stat, fylkeskommuner og kommuner. Den kulturelle skolesekken er et nasjonalt tiltak initiert av staten ved Kultur og kirke departementet og Utdannings – og forskningsdepartementet. For å realisere målene for DKS er det valgt en prosjektbasert organisasjonsmodell. Sekretariatet er tillagt koordinerende oppgaver, men er ikke ment å utvikles til en ny selvstendig organisasjon eller institusjon på linje med for eksempel Rikskonsertene. Det operative ansvaret ligger hos regionale og lokale aktører. Disse blir utfordret til å utforme sine ”skolesekker” på bakgrunn av lokale og regionale forutsetninger. Det forventes også at de regionale aktørene samarbeider med et bredt spekter av kunstproduserende miljøer og kulturinstitusjoner både lokalt og sentralt. Organiseringen av DKS hviler med andre ord på særlig to forutsetninger, 1) at alle involverte virksomheter er villige til å innlemme målene for DKS i sin egen virksomhet, og 2) at det etableres/utvikles forpliktende samarbeid mellom virksomhetene.

Denne koblingen mellom ulike forvaltningsnivåer og kunst- og kulturfaglige miljøer i organiseringen av DKS, er i tråd med nyere tendenser innen kunstfaglig formidlingstankegang. Kjennetegn ved disse tendensene er at det finner sted en sammentenkning av særlig to formidlingsfaglige tenkemåter som historisk sett er hentet fra ulike faser i norsk kulturpolitikk (Aslaksen 2000). Ideer om *lokal forankring* og *kulturelt demokrati* føres sammen med ambisjonen om *spredning av profesjonell kunst*, ofte omtalt som *demokratisering av kulturen* (Mangset 1992). For DKS innebærer denne sammentenkningen at både *regionale* miljøers formidlingsfaglige kompetanse og *sentrale* kunstproduserende og kulturfaglige miljøer ansees som nødvendige i arbeidet med å realisere målene for prosjektet. Det vil være av stor kulturpolitisk interesse å undersøke hvorvidt og eventuelt på hvilken måte arbeidet med DKS får konsekvenser for ansvarsforhold og arbeidsdeling mellom sentrale, regionale og lokale nivåer i kulturpolitikken og i kulturlivet.

Sentralt nivå

Det sentrale nivået i organiseringen av DKS er sekretariatet for DKS ved ABM-utvikling, Læringssentret, styringsgruppen og referansegruppen. Det er naturlig at en vurdering av ulike sider ved implementeringen av DKS også inneholder en vurdering av den rollen det sentrale nivået spiller i utviklingsarbeidet. Tema som bør fokuseres er ansvarsdeling og samarbeid mellom ABM-utvikling og Læringssentret, styringsgruppa og referansegruppa sin rolle og funksjon, sekretariatets fortolkning av sitt mandat og forholdet til de andre forvaltningsnivåene med særlig vekt på makt, ansvar, styringsforhold og lokal medvirkning.

Regionalt nivå

Fylkeskommunen er tildelt en nøkkelrolle i utformingen av skolesekken både økonomisk og organisatorisk. Dette tilsier at evalueringer i tilknytning til DKS må vende mye av oppmerksomheten mot fylkeskommunenes rolle i dette utviklingsarbeidet. Det er blant annet fylkeskommunene som er ansvarlig for å forankre arbeidet med skolesekken på det kommunale nivået. I tildelingsbrevet fra KKD til fylkeskommunene datert 25.02.03 står det:

Fylkeskommunen må sikre at den kulturelle skolesekken får lokal forankring og at utviklinga av skolesekken skjer gjennom konsultasjonar og i samarbeid med kommunane.

Og videre:

Løyvinga til den kulturelle skolesekken skal nyttast til meir kunst og kultur til kvar elev i grunnskulen, og ikkje som vekst i administrasjonsapparatet for ordninga.

Til tross for at kultur ofte blir framhevet som en av hovedoppgavene for fylkeskommunene, har utgiftene til dette formålet lenge utgjort en svært liten andel av de totale fylkeskommunale utgiftene. Sammenlignet med andre ressurskrevende oppgaver

som utdanning, samferdsel og helse- og sosialsaker, er kultur i tillegg et område som er lite lovregulert. Slik har kultur lenge vært en marginal arbeidsoppgave for fylkeskommunene. Endringene i fylkeskommunens arbeidsoppgaver og rolle de siste årene har bidratt til at kultur framstår som et mer sentralt arbeidsfelt for fylkeskommunen enn tidligere (Røyseng og Aslaksen 2003).

Slik fylkeskommunene fungerer i dag er det stor variasjon med hensyn til hvordan de organiserer og løser sine kulturpolitiske oppgaver. Noen fylker slik som Møre og Romsdal har bygd opp faglig kompetanse knyttet til kunstformidling innad i det fylkeskommunale forvaltningsapparatet. Andre, som for eksempel Hedmark, har valgt en organisasjonsmodell som skiller mellom det politiske og forvaltningsmessige nivået på den ene siden, og arbeidet med kunstfaglige oppgaver på den andre (Røyseng og Aslaksen 2003). På denne bakgrunn vil det være av særlig interesse å belyse forholdet mellom ulike modeller for fylkeskommunal kulturforvaltning og utviklingen av DKS på regionalt nivå. Kunnskap av denne art vil være nyttig med tanke på å vurdere hvilke fordeler og ulemper som ligger i de ulike forvaltningsmodellene med hensyn til å realisere målene i Den kulturelle skolesekken. Et slikt perspektiv vil både gi konkret kunnskap om gjennomføringen av DKS i det enkelte regionene, men også kunne bidra til en mer prinsipiell drøfting av fylkeskommunens rolle i kulturpolitikken.

Videre er det av interesse å vurdere fylkeskommunenes forvaltning av midlene til DKS. Dette bør særlig sees i lys av kravet om at bevilgningene til DKS ikke skal benyttes til ”vekst i administrasjonsapparatet for ordninga”. Spørsmål om hvorvidt og hvordan fylkeskommunene forvalter sitt ansvar for at kommuner og skoler sikres reell innflytelse over utviklingen av innholdet og ressursene i DKS, vil også måtte vurderes.

Lokalt nivå

I følge utviklingsplanen skal utformingen av Den kulturelle skolesekken skje lokalt i den enkelte kommune ut fra lokale forutsetninger og i samspill med det regionale arbeidet som tilrettelegges på fylkesplanet. Aktører på kommunalt nivå er kommunens skole- og kulturetat, den enkelte lokale skole, de kommunale musikk- og kulturskoler og private og offentlige kunst- og kulturinstitusjoner. Arbeidet med å utvikle DKS lokalt forutsetter en organisering som ivaretar et økonomisk og faglig samarbeid mellom kultur- og skolesektoren innad i kommunene. Men realiseringen av prosjektet lokalt vil også være avhengig av hvordan ansvarsforholdet mellom kommuner og fylkeskommuner blir fortolket og praktisert.

Det er på det lokale nivået, det vil si innenfor skolens rammer, at målgruppen for DKS befinner seg. Det er også her det konkrete gjennomføringsansvaret ligger og det er her de konkrete møtene mellom barna og kunsten finner sted. Det er særlig to problemstillinger som bør fokuseres på dette nivået. Det ene handler om det lokale nivåets rolle i utformingen av skolesekken og hvorvidt det lokale nivået har fått/tatt det handlingsrommet både økonomisk og organisatorisk som det legges opp til i prosjektet. Her vil det være av

særlig interesse å fokusere på samarbeidet mellom kommuner og fylkeskommuner og på de ulike aktørenes erfaringer og forståelse av dette samarbeidet. Den andre store problemstillingen handler om hvorvidt Den kulturelle skolesekken blir utviklet til et kulturtilbud som oppleves som relevant og meningsfylt for barn og unge.

Kunst- og kulturlivet

Det er ingen selvfølge at kunstnere, kulturbyråkrater og lærere er enige om *hva* som er et godt kunst- og kulturtilbud for barn og *hvordan* dette tilbudet skal gjøres tilgjengelig. Kunst- og kulturfaglige krav og ambisjoner vil kunne støte mot lokale aktørers behov og ønsker. Dette er problemstillinger som er kjent blant annet fra Riksteatrets, Rikskonsertenes og Riksutstillingers virksomheter. Videre er det store forskjeller mellom regionene med hensyn til hvilket forhold som allerede eksisterer mellom forvaltningen, skolene og det profesjonelle kunst- og kulturlivet. Mange kommuner/skoler har lang erfaring med samarbeid med museer og som mottakere av konserter og forestillinger, mens andre ikke er med i noen slike ordninger. Noen fylkeskommuner har allerede velfungerende kunstformidlingsordninger, mens andre fylkeskommuner har lite å vise til på kulturområdet. Denne situasjonen vil trolig få konsekvenser for både det kunstneriske innholdet i Den kulturelle skolesekken regionalt og for samarbeidet med kunstlivet. På bakgrunn av den sterke vekten på at kunst- og kulturtilbudet i DKS skal holde *et kvalitativt høyt nivå* og viljen til å øke produksjonsnivået i kunstlivet er det naturlig at forsknings- og evalueringsarbeidet også retter oppmerksomhet mot relevante aktører og miljøers forståelse av kvalitet og hvilke konsekvenser disse forståelsene får for det konkrete samarbeidet med kunst- og kulturlivet og dets institusjoner. Sentrale spørsmål her vil være hvem skal bestemme hva som er et godt kunst- og kulturtilbud for barn og unge og hvem skal produsere den? Eller sagt på en annen måte, hvilke rolle skal kunstnerne og kulturarbeidere spille i utformingen av innholdet i Den kulturelle skolesekken?

Det er også aktuelt å fokusere på hvilken rolle etablerte kunstformidlingsinstitusjoner får i utviklingen av DKS og hvorvidt DKS vil føre til etablering av nye formidlingsordninger og eventuelt særskilte produksjonsmiljøer både lokalt, regionalt og sentralt. Her er det også viktig å anlegge perspektiver som åpner for både kunst- og kulturinstitusjoner og enkeltkunstneres erfaringer med og perspektiver på arbeidet med DKS.

3 Barns perspektiver

Barn og unge³ er en primær målgruppe for Den kulturelle skolesekken. Det er dem prosjektene skal utformes for, og det er barn som skal motta god kunst og profesjonelle kulturtilbud innenfor skolens rammer.

Et viktig mål for evaluering og forskning er å bidra til kunnskapsutvikling om hvilken betydning den kulturelle skolesekken har for barns hverdagsliv i skolen, deres identiteter, opplevelse av mening, læring, og sosiale fellesskap. Mer overgripende kan vi spørre om den kunst- og kulturformidling barn mottar, og de estetiske praksiser som utformes innenfor rammene av den kulturelle skolesekken oppleves som verdifulle og berikende elementer i hverdagslivet generelt. Barn og unges erfaringer, fortolkninger og perspektiver blir dermed viktige å få tak i. Opplevelser og erfaringer er sanselige og kroppslige og lar seg ikke alltid formidle som reflekterte verbale ytringer, verken av barn eller voksne. En kan for eksempel spørre om en sterk opplevelse i øyeblikket alltid lar seg nedfelle i en bevisst estetisk erkjennelse om denne opplevelsens verdi. Et barneperspektiv på forskning og evaluering stiller krav til metodisk og teoretisk refleksjon. Etnografiske tilnærminger der samtaler og intervju kombineres med deltagende observasjon vil gi muligheter til å få kunnskap om variasjoner og sammenhenger, der også de ikke uttalte sanselige, emosjonelle og kroppslige erfaringer inkluderes og gjøres til gjenstand for analyse.

Deltaker eller tilskuer?

Barn er også sentrale aktører i prosjektet. Både innenfor nyere barne- og barndomsforskning, i læreplaner så vel som i det barnepolitiske feltet, ser vi at barn i dag forstås som aktive deltakere som selv bidrar til å forme sin hverdag i og utenfor skolen. Et slikt syn uttrykkes blant annet i FN's Konvensjon om barnets rettigheter som stadfester at barn også er selvstendige individer med rett til innflytelse og medvirkning. Stortinget har i juni 2003 vedtatt (ved utgangen av juni var loven ikke sanksjonert) Ot. prp. nr 45 (2002-2003): Om lov om endring i menneskerettsloven mv.(innarbeiding av barnekonvensjonen i norsk lov), som foreslår at Barnekonvensjonen inkorporeres i Menneskerettsloven. Dette innebærer en ytterligere forsterkning av barns rett til å være aktive deltakere i ulike sammenhenger. Et slikt barnesyn bør også få konsekvenser for de praksiser som utvikles innenfor rammene av den kulturelle skolesekken. Forskningsinnsatser vil kunne gi innsikt i *om*, og eventuelt *hvordan* barn tas med i planlegging, utforming og gjennomføring av de tilbud som utvikles. På et mer grunnleggende plan, er det viktig å få kunnskap om hvordan barn som deltakere begrepsfestes, forstås og utformes i de sosiale praksiser som utformes

³ Barn referer i følge FN's konvensjon om barnets rettigheter til individer i alderen 0-18 år. Den aldersgruppen som berøres av DKS er 6-16 år. Vi finner det hensiktsmessig å bruke begrepet 'barn og unge' for å understreke at tiltaket omfatter aldersgrupper som ofte ikke selv definerer seg som barn, men ungdom. Når vi imidlertid også i noen sammenhenger bruker begrepet barn vil dette bety aldersgruppen 0-18 år.

innenfor rammen av DKS. En oppfatning av barn som *deltakere* fremstilles ofte som en motsetning til et syn på barn som *tilskuere*. Til et slikt syn kan innvendes at det å være tilskuer og mottaker av kunst ofte innebærer en aktiv opplevelse og fortolkning. Slike grunnleggende spørsmål dreier seg ikke bare om kulturelle forestillinger om barn og barndom. Like mye knytter det an til filosofiske problemstillinger og teoretiske diskusjoner om estetikk og kunstopplevelse.

Oppfatningen av barn som aktive deltakere knyttes ofte nært til oppfatningen om en egen barnekultur der barn gjennom lek og samvær med andre barn selv produserer egne kulturelle uttrykksformer (Kjørholt 2001, 2002). En slik forståelse kom blant annet klart til uttrykk i debatten om Reform -97, og innføring av skolestart for 6 åringer. Den nye småskolen vektlegger i læreplanen lek, temabasert undervisning og en skolehverdag som gir stort rom for barns aktiviteter, kreativitet og egen utfoldelse sammen med andre barn. Barn utfolder sin lek og barnekulturelle aktiviteter innenfor en større kulturell kontekst. Skolens ”rom” (inne og ute) med dens spesielle utforming, fysisk, sosialt og kulturelt er en kontekst for småskolebarns lek. Kunstformidling, relasjoner til lærere og kunstnere, er også en del av denne konteksten.

Noen forskningsmessige utfordringer knytter seg til hvorvidt den kulturelle skolesekken gir næring til lek og barnekulturelle aktiviteter, og om dette bidrar til å skape nye rom for barns lek og samvær med andre barn. Når det gjelder eldre barn og ungdom vil det være interessant å få kunnskap om skolesekken bidrar til endring i samværskulturer og relasjoner unge seg imellom, og hvordan dette kommer til uttrykk. En evaluering av Den kulturelle skolesekken påpeker at den synes å bygge på et kulturbegrep som ikke inkluderer barns egne kulturelle uttrykk (Lidèn 2002). Dette er et motsetningspar det vil være fruktbart å utfordre og utforske gjennom nærmere empiriske studier. Barns egne kulturelle uttrykk synes å bli oppfattet som en motsetning til profesjonell kunstformidling, som uttrykk barn og unge selv velger og tar initiativ til. Vi ser også at begrepene tilskuer og deltaker fremstilt som motsetninger kommer til uttrykk gjennom en problematisering av om skolesekken vektlegger barn som kunst og kulturmottakere eller barn som kulturprodusenter.

Som aktive fortolkende subjekter skaper barn og unge mening og påvirker sine sosiale og kulturelle omgivelser. Dette innebærer at de som enkeltindivider og grupper vil påvirke de sosiale og kulturelle praksiser som utvikles innenfor rammen av DKS, enten det skjer i et klasserom eller i andre sammenhenger innenfor skolens rammer. I et relasjonelt perspektiv vil det være av interesse å få kunnskap om og eventuelt hvordan barn påvirker kunstnere og kulturarbeidere i prosjektet. Kulturtilbudene i skolen kan beskrives som møter mellom grupper av barn, profesjonelle kunstnere og lærere (Lidèn 2001). Møtene kan foregå innenfor en skolekontekst, på et museum eller på andre arenaer i lokalmiljøet. En beskrivelse og analyse av de møtene som skjer i regi av den kulturelle skolesekken vil være interessant, ikke bare for å få innsikt i barns perspektiver. Vi kan også spørre hvordan de voksne erfarer møtene med barn og unge: Hva betyr slike møter med barn for de

utøvende kunstnerne og for kulturarbeiderne i prosjektet? Skjer det noe med kunstnerens egen formidling og utvikling? En viktig oppgave for forskning og evaluering vil være å utforske hvordan ulike lokale utforminger av den kulturelle skolesekken, og ulike typer kunst-, og kulturformidling påvirker de sosiale og kulturelle praksisene innenfor skolens rammer.

Ikke ett barneperspektiv, men mange

Barn er imidlertid ingen ensartet gruppe. Et kunsttilbud som fungerer godt i forhold til noen barn, vil kunne fungere dårlig for andre. Barn og unge er forskjellige med hensyn til kjønn, alder, etnisk bakgrunn, lokal tilhørighet, klasse/sosial bakgrunn osv.

Barns smak, stil, preferanser, erfaringer og kompetanser kan sees som former for 'kulturell kapital' som preger barns møte med kunst-, og kulturformidling i skolen (Bourdieu 1992)

Et trekk ved det moderne barnelivet er en økende grad av kommersialisering. Dette kommer til uttrykk gjennom et stort utbud av kommersielle produkter som tilbys denne målgruppen. Klær og andre produkter har en viktig plass i barn og unges identitetsskapning og livsstil. Barn og unge er en viktig målgruppe for reklame. Kulturindustriens tilbud, blant annet gjennom TV og internett, er en viktig del av mange barns hverdagsliv. Det virtuelle rom er interaktivt og gir mulighet for nye former for samspill mellom barn, samtidig som det byr på nye idoler og idealer (Tingstad 2003). Slike påvirkninger har ofte en annen karakter enn det kunst- og kulturtilbudet skolesekken ønsker å tilby. Der er store variasjoner i mediebruk blant barn og unge. Det vil være viktig å få kunnskap om hvordan kunst-, og kulturformidlingen innenfor rammen av DKS gjenspeiler, kontrasterer og/eller integrerer reklame, medier og den kommersielle kulturindustrien.

En utfordring for forskning og evaluering vil være å få systematisk innsikt i hvordan skolesekken møter ulike grupper barn og unge. Evaluering av Reform -97 peker på at reformen har bidratt til å reprodusere sosiale forskjeller heller enn å redusere den (Peder Haug i Aftenposten 22.05.03). Vil det være slik at skolesekken representerer et spennende kunst- og kulturtilbud for noen barn og unge, mens andre grupper blir marginaliserte i forhold til dette tilbudet? Hvordan opplever og erfarer barn og unge med definerte behov for tilrettelagt opplæring innholdet i DKS? Hvorvidt vil innholdet og organiseringen av skolesekken reflektere at Norge er et flerkulturelt samfunn? Og kan skolesekken tilføre barn og unge nye former for kulturell kapital som oppleves som meningsfylt i barn og unges hverdagsliv?

Evaluering og forskningsinnsatser som skal ivareta et "barneperspektiv" bør ha som utgangspunkt at det finnes mange forskjellige barneperspektiver. Et fokus på barns perspektiver vil innebære en fortolkning av barns uttrykk og praksiser sett i sammenheng med en videre sosial og kulturell kontekst.

Kunst og kultur som investering eller berikelse av barndom?

På samme måte som Den kulturelle skolesekken og det kulturpolitiske feltet representerer bestemte oppfatninger av kunst og kultur, vil det også representere ideologiske oppfatninger om hva det vil si å være barn, hva læring er, og hvordan kunst og kulturformidling inngår i dette. Mens noen vil vektlegge et sosialiseringsspektiv der læring, kunst og kultur skal være oppdragende elementer for å utvikle bestemte kompetanser, verdier og interesser i et fremtidig voksenliv, vil andre hevde at barndommen har en verdi her og nå, og at kunstformidling og kulturelle inntrykk først og fremst skal gi mening og opplevelser som beriker barns hverdagsliv og nærer livsfasen barndom. Disse to perspektivene vil sjelden uttrykkes som enten det ene eller det andre. Imidlertid vil det kunne være et spenningsfelt mellom vektleggingen av barns hverdagsliv her og nå og en anerkjennelse av barndommens egenverdi på den ene siden, og et syn der barndom først og fremst sees som en investeringsfase sett i forhold til en fremtidig livsfase som voksen. I en evaluering vil det være av interesse å analysere den relative vektleggingen og forståelsen av disse elementene, og hvordan oppfatninger av barndom inngår i lokale utforminger av tilbudet, samt i forhold til regionale og nasjonale initiativer.

4 Skolehverdagens rammer og organisering

Satsningen på Den kulturelle skolesekken innenfor rammen av skolehverdagen hviler på en forutsetning om at skolen er den viktigste arena der alle barn og unge kan nåes, og utgjør en styrking av skolen som formidlingsarena. Skolehverdagen er definert av en rekke strukturer og prosesser i og rundt opplæringsvirksomheten som kan virke fremmed for de som kommer utenfra. Et sentralt moment i gjennomføringen av DKS vil derfor være hvordan skolen med sine særlige rammer og virkemåter fungerer som arena og aktør for ulike former for formidling av kunst og kultur.

Læreplanverket L97 som styringsdokument for opplæringsvirksomheten

Lærerens og elevens skolehverdag er i stor grad definert og bestemt gjennom opplæringsloven og læreplanverket. L97 kjennetegnes av å være:

- forskriftsfestet
- utdypende i innhold
- verdimessig forankret
- normerende i kravspesifikasjoner

Dette betyr at lærerens og skolens oppdrag i stor grad er lagt, men også at friheten og mulighetene for tolkning innenfor rammene varierer. L97 omfatter den 10-årige grunnskolen og er knyttet sammen med læreplanverket for den videregående opplæringen (L94) under en felles Generell del (L93) der de overgripende verdier og mål for opplæringen for barn og unge fra 1.- 13. klasses trinn er presentert. Læreplanverket definerer det nasjonale innholdet og læringsmålene for opplæringsvirksomheten, foreskriver metodiske tilnærminger, og fungerer i prinsippet som lærernes, skoleledernes og skoleeierens arbeidsinstruks. For barn og unge er kravet om medbestemmelse og ansvar for egen læring nøkkelbegreper i skolehverdagen.

I L97 er det 11 ulike fagplaner og 8 tilvalgsfag. Et strukturerende element er også at skolehverdagen er definert gjennom bestemte rammetimetall i det enkelte fag som alle elever skal ha. Læreplanen er delt opp i tre hovedtrinn: 1.-3. klasse, 4.- 7. klasse og 8.- 10.klasse. Målene for disse hovedtrinnene kjennetegnes av formuleringer som: eleven skal... bli kjent med, kjenne, vite, ha innsikt i, lære om, lære å, utvikle evner i, utvikle innsikt i, arbeide med osv.⁴ Innenfor de ulike hovedtrinnene er det foreskrevet hovedmomenter for de ulike klasses trinnene. Disse er detaljerte og beskriver *hvilket innhold* eleven skal *bli kjent med*, *hvilke holdninger* og *ferdigheter* eleven skal *utvikle*, samt *arbeidsmåter* og *opplevelser*.

⁴ Nordiske læreplaner, Læringssenteret (2002)

De enkelte fagenes plass i opplæringen forankres i L97 gjennom redegjørelse om relevans, funksjon i samfunnet, historisk referanseramme og fremtidige behov for kompetansene innenfor området. Arbeidsmåtene innenfor det enkelte fag viser til læringens overføringsverdi i møte med nye utfordringer. Strukturen omfatter og beskriver de sentrale temaene i faget. I tillegg skal lokal kultur forankres i de enkelte skolers mål, planer og arbeidsformer. Læreplanen er styrende, kompleks og har et målmangfold som kan være vanskelig å nå. Valgfriheten innenfor fagene varierer. Fag som anses som kjernefag, slik som norsk og matematikk, er stramt styrt, mens andre fag har større valgfrihet. Den lokale tilpasningen av L97 forutsetter et grunnleggende arbeid med læreplanene for fag for supplering av lokalt lærestoff. Det finnes ikke konkrete kriterier eller standarder, for eksempelvis for elevvurdering i L97. Læreren forutsettes å konkretisere målene og hovedmomentene i læreplanen slik at elevens læringsresultater kan vurderes.

Fysiske rom og organisatoriske rammer

I tillegg til de formelle styringsdokumentene blir skolens hverdagsliv preget av fysiske og organisatoriske rammer. Dette er for eksempel skolens bygningsmasse, klasserom avpasset etter alderstrinn, forskriftsfestede klassestørrelser, ordninger med 45 minutters arbeidsøkter og tilhørende friminutt, osv. I den norske skolen er det også krav om at man i opplæringsvirksomheten skal ta naturen og omgivelsene aktivt i bruk i skolehverdagen. Til sammen danner både natur, bygninger, uteplasser for lek og spill, og lokalmiljøet det fysiske handlingsrommet for kunst- og kulturformidlingen. Hvordan skolene vil utnytte disse mulighetene i forbindelse med DKS vil variere. Kunnskap om hvordan fysiske rom og organisatoriske rammer taes i bruk, tøyes og overstiges vil være nyttig med tanke på arbeidet med kvalitetsutvikling i opplæringen.

Opplæringsvirksomheten i skolen er i endring mot mer fleksibel organisering som skal bidra til å dempe effektene av de stramme rammene. Ved flere skoler drives det i dag forsøk med alternative organiseringer av skolehverdagen, og lærernes arbeidstidsordninger organiseres på dispensasjon fra Utdannings- og forskningsdepartementet UFD. En rekke skoler arbeider med å utvide fleksibiliteten og mulighetene til å ta i bruk alternative metoder som for eksempel aldersblandende grupper, tempodifferensiering, vekslinger mellom større og mindre grupper av elever osv. Det vil være interessant å få kunnskap om hvordan Den kulturelle skolesekken bidrar til endringsprosessene i skolen, og realiseringen av L97. Læreplanen forutsetter at barn og unge har ansvar for egen læring og at de får den medinnflytelse dette krever i skolehverdagen. Her vil det være av særlig interesse å fokusere på hvilke måter elevene har innflytelse på det som skjer innenfor rammen av DKS.

Den skolepolitiske utvikling fører nå i retning av et forvaltningssystem preget av desentralisering, økt frihet og ansvar på skoleeiernivået, sterkere brukerorientering og tydeligere mål- og resultatorientering og styring. Det er inn i dette landskapet Den

kulturelle skolesekken skal realiseres. Ulike målsettinger, handlingsplaner, halvårs- og årsplaner, ulike syn på læring og skole/pedagogikk og kunst/kultur, forutsetninger, tilfeldigheter osv. vil legge føringer for implementeringen. Evaluering og forskning i forbindelse med ordningen bør kunne belyse problemstillinger som hvordan oppdraget Den kulturelle skolesekken tolkes og blir forstått i skolesystemet og ved den enkelte skole. Det vil også være viktig å følge de lokale implementeringsprosessene for hvordan oppdraget løses. Det vil være interessant å få kartlagt lokale og regionale forskjeller i hvordan skolens handlingsrom utnyttes, og hvordan oppdraget er forankret i L97 og dens læringsmål. Kunnskap om hvordan samarbeidet mellom ulike aktører lokalt og regionalt er planlagt og organisert er viktig for å få innsikt i hvordan ulike aktører forstår sine roller og handlingsrom. Det vil være av interesse å få kunnskap om hvorvidt det etableres nye arenaer for dialog og utveksling av ideer, erfaringer og kompetanser mellom kunst/kultur og skole/pedagogikk, om de tradisjonelle grensene mellom disse sektorene vedlikeholdes eventuelt om de tar nye former.

5 Den kulturelle skolesekken i skjæringspunktet mellom skole og kultur

Den kulturelle skolesekken befinner seg i skjæringspunktet mellom to politiske felt – det kulturpolitiske og det skolepolitiske feltet. Profileringen og utformingen av DKS må derfor forstås på bakgrunn av en innsikt i utviklingslinjer, forskjellige posisjoner, interesser og maktkamper i disse politiske feltene.

Teori, politikk og ideologi har hatt stor innvirkning på begrunnelsene for kunstformidling og kunsttilbud for barn og unge. Kunst – og kulturtiltak rettet mot barn og unge vil også knytte an til kulturelle forestillinger om barn, og visjoner om barndom (Kjørholt 1993). Begrunnelsene for ulike kunst-, og kulturformidlingstiltak og metoder for barn og unge har vekslet mellom positive forhåpninger, og kulturell og sosial engstelse (Borgen 2002). Forholdet mellom politikk og praksisfelt, mellom ide og realisering er derfor et interessant område for forskning og evaluering. Det finnes imidlertid lite forskning på effekter av kunst-, og kulturformidlingen. Kanskje er det slik som det antydes i en rapport om kulturformidlingstiltak for barn, at dette er et langsiktig prosjekt som kun kan måles i et ”evighetens” perspektiv (Danbolt & Enerstvedt 1995). Samtidig viser ulike studier at kunst- og kulturbruk blant barn og unge gjenspeiler ulikheter i samfunnet som kunst-, og kulturformidlingen i skolen historisk sett er ment å bidra til å oppheve (Borgen 2002, 2003, Grøgaard m.fl. 2002, Vaagland 2000). Det er derfor interessante forskningsmessige og metodiske spørsmål knyttet til i hvilken grad kunst- og kulturformidling innenfor rammen av Den kulturelle skolesekken bidrar til endring og utjevning i forhold til disse mønstre.

Politikken skaper det ideologiske rammeverket som angir mål og virkemidler for opplæringsvirksomheten, dvs. det vi forenklet omtaler som ”skolen”, og kulturlivet. Samtidig handler all politikk om makt, og derved om midler til å sette målene ut i livet. Gjennomføringen av tiltak som Den kulturelle skolesekken vil alltid foregå i samspill og brytning med aktører, miljøer og tradisjoner som finnes ”der ute” allerede, og som ikke nødvendigvis er i takt med tidens politiske tenkning. For å forstå vilkårene for etablering av nye ordninger i skolesektoren og kultursektoren er det derfor viktig å ha innsikt i de mekanismer og verdier som er virksomme på de ulike sosiale feltene som de nye ordningene skal utvikles innenfor.

Realiseringen av de politiske målsettinger vil kunne måles ut fra erfaringene hos de grupper politikken er ment å virke for. Utviklingsprosjektet Den kulturelle skolesekken er ment å virke for barn og unge, og deres erfaringer i møter med kunst- og kultur innenfor rammen av sin skolehverdag er derfor en sentral realiseringsarena. Det politiske feltet kan også leses som en tekst. I et slikt perspektiv vil en analyse av metaforer som anvendes være et inntak til forståelse av kulturell meningsproduksjon. Den kulturelle skolesekken er i seg selv en metafor, kulturnista en annen. En analyse av DKS som en tekst produsert i det politiske feltet vil kunne gi kunnskap og forståelse om hvilke aktører og posisjoner som

kan identifiseres, og hvilke interesser som er på spill. For eksempel vil den bestemte utforming og organisering DKS har, kunne sees som et ledd i en realisering av en bestemt sosialdemokratisk fordelingspolitikk der kultur og kunst er en vare som skal formidles til alle deler av barnebefolkningen i alle deler av landet. En forståelse av det politiske feltet vil være viktig også for å avdekke sannheter som tas for gitt, gi økt innsikt i verdier og premisser som ligger til grunn for tiltaket DKS, og den bestemte organisering og utforming den har fått.

Møtet mellom skole og kunst-, og kulturliv

Den kulturelle skolesekken har som formål å bidra til møter mellom kunst-, og kultur og opplæringsvirksomheten. Synet på barn i L-97 er at de er kompetente og samspillende med sine omgivelser. Barn blir mer og mer ansett som deltagere i ulike samfunnsmessige beslutningsprosesser som for eksempel utforming av skoleområdet, trafikksikring av skolevei, utforming av lekeområder, miljøvernarbeid etc. Innenfor barnekulturforskningen har man etter hvert lagt mer vekt på at barn er kulturelle aktører med samme posisjon som de voksne, ikke bare mottagere av kunst-, og kulturformidling. Barn blir sett på som kompetente deltagere som aktivt er med og skaper sin egen kunnskap i relasjon med andre. Det er grunn til å anta at dette også gjelder i forhold til kunst og kultur. Dette er perspektiver som vi også gjenfinner i DKS. Det presiseres i målene for prosjektet at barn både skal være deltagende og medskapende i kunst-, og kulturformidlingen. Det vil være viktig å få kunnskap om hvordan dette gjenspeiles på ulike måter i sammenheng med den kulturelle skolesekken. Når lærere, kunstnere og kulturarbeidere skal samarbeide om kunst- og kulturformidling skjer dette ut fra ulike profesjonelle perspektiver og med oppdrag som er forankret ulike samfunnsmandater. Mens skolesektoren er underlagt klare rammebetingelser er kunstlivet preget av kunstens tradisjonelle fristilling, og kultursektoren er mangfoldig og preget av ulike tradisjoner og målsettinger (Borgen 2003).

Å være del av et kunnskapsfelt eller en profesjon vil si å ha kvalifikasjoner i forhold til et bestemt kunnskapsinnhold, kompetanse i forhold til relevante handlinger, og å være sosialisert inn i et fagfellesskap med felles normsett (Borgen 1998). Et kunnskapsfelt representerer også et sett med sosiale relasjoner, maktrelasjoner og posisjoner som går på tvers av institusjoner og nasjoner. En sentral kompetanse for lærerne i skolen er blant annet å kunne legge til rette for andres læring, ut fra barn og unges individuelle ståsted. Sentralt for kunstnere og kunstformidleres kompetanse er ”blikket” og evnen til å vurdere og bedømme kvaliteten i kunst. Kulturformidlerne har på samme måte utviklet normer og verdisett i forhold til sine respektive fagdisipliner samt ut fra organisatoriske og strukturelle rammer og tradisjoner. Evnen til å vurdere den gode kunst, den verdifulle kulturelle gjenstand, uttrykk, bygning osv. er en kompetanse som profesjonelle voksne har utviklet gjennom sin profesjonsutdanning og yrkeserfaring, til naturliggjort adferd i omgang med kunst og kultur (Borgen 1998). Derfor undervurderes ofte betydningen av at barn og unge, og også voksne som har et allment forhold til kunst og kultur, trenger tid og rom til å utforske kunst-, og kulturuttrykk der profesjonelle trenger et kort glimt for å

assosiere og identifisere kvalitet og mening. Å skape situasjoner hvor kunst- og kultur møtene kan etableres på grunnlag av den kunnskapen den enkelte har fra før, krever kompetanse om barn og unges behov, om formidling og læring, og om kunst og kultur. Dette er prosesser vi vet lite om. Forskning og evaluering i tilknytning til Den kulturelle skolesekken kan bidra til ny kunnskap om barn og unges erfaringer, opplevelser og behov i møtene med kunst og kultur. Dette vil være viktig med hensyn til lærere og kunst- og kulturformidleres mulighet for å utvikle og forbedre metoder og arbeidsformer.

Når kunstnere, kulturarbeidere, lærere og andre aktører skal samhandle på tvers av kunnskapsfeltene om felles mål, krever dette gjensidig respekt for hverandres perspektiver og kunnskap, tid og rom for forhandlinger og utvikling av en felles forståelse av målene som skal nås. Tradisjonelt har lærere og kunst- og kulturformidlere vært på besøk på den andres arena, og det har ikke vært tradisjon for samarbeid på tvers av sektorene. Dette kan føre til kamp mellom profesjonene om kunst-, og kulturformidling i skolen. Men det kan også bidra til det motsatte, nemlig at profesjonene samarbeider og bidrar med ulik kompetanse om felles målgrupper. Den største utfordringen i et slikt samarbeid ligger i de tatt-for-gitte forutsetningene som ethvert kunnskapsfelt og enhver profesjon baserer sine teoretiske overveielser og praksiser på, og som sjelden taes opp til diskusjon i den praktiske hverdagen der de profesjonelle utfører sine yrker. Å rette fokus mot disse forutsetningene og hvordan disse spiller inn i arbeidet med å realisere målene for DKS vil være sentrale og viktige problemstillinger innenfor forskning og evaluering.

En av satsningene det er bevilget penger til i Den kulturelle skolesekken er etter- og videreutdanning for kunstnere, kulturarbeidere, lærere og andre aktører. På disse nye arenaene kan ulike profesjoner sammen utvikle ny kunnskap, både om kunsten selv som kreativ prosess, om barn og unge, og om kunstens og kulturens rolle i samfunnet. Her vil det være av interesse å fokusere på hvordan dette skjer.

I to rapporter om tidlige erfaringer med Den kulturelle skolesekken har Haugsevje (2002) og Lidén (2001) identifisert to ulike modeller for kunstformidling i skolen. Den ene modellen integrerer kunst og kulturaktiviteter i skolens undervisningsopplegg og i samspill med L97. I den andre modellen kommer kunst- og kulturtilbudene som tillegg til skolens opplæringsvirksomhet og har i større grad form av enkeltstående kunstopplevelser. Mens den første modellen har mange likhetstrekk med den arbeids og formidlingsformen skolen forøvrig praktiserer, er kunstlivets praksiser og visningsformer forelegget for den andre modellen. Erfaringene med DKS så langt er med andre ord at man langt på vei har tatt i bruk tradisjonelle formidlingsmåter slik man enten kjenner dem fra skolen eller fra kunstlivet.

Det vil være av stor interesse å undersøke hvorvidt samarbeidet mellom kultursektoren og skolesektoren som DKS forutsetter, og det utdannings og utviklingsarbeidet som settes i verk, bidrar til å overskride de sektornære forståelsene av kunst-, og kulturformidling og eventuelt bidra til ny tenkning og derved nye modeller for formidling av kunst i skolen.

6 Perspektiver og rammer for forskning, utvikling og evaluering

Vi har her tatt til orde for en type kunnskapsproduksjon som både retter seg mot å systematisere erfaringer med implementering og gjennomføring av DKS, og mot å utvikle mer teoribaserte innsikter. Den kulturelle skolesekken er en ambisiøs satsning både innholdsmessig og økonomisk. Prosjektet griper inn i en rekke tema og problemstillinger som i liten grad har vært gjort til gjenstand for systematisk kunnskapsproduksjon. Kulturforvaltningens rolle og virkemåte i det kulturpolitiske feltet, barns møte med kunst, skolen som kunst og kulturarena, kunstneres produksjonsvilkår, kunstformidlingens verdigrunnlag osv, er eksempler på slike tema. Kunnskap om disse områdene er i høyeste grad relevant for gjennomføringen av DKS. For å utvikle kunnskap av høy kvalitet om disse områdene er det nødvendig å ha langsiktige og ambisiøse perspektiver også med hensyn til det evaluerings- og forskningsarbeidet som skal knyttes opp mot Den kulturelle skolesekken.

Tema for forskning og evaluering kan være:

1 Implementering av Den kulturelle skolesekken

- Prosesser i implementeringen; lokalt, regionalt, nasjonalt
- Ulike aktører, interessenter og posisjoner
- Organisering, utforming og ulike modeller
- Gjennomføring i henhold til formulerte målsettinger
- Gjennomføring i henhold til forventninger på ulike nivåer
- Den kulturelle skolesekken som formulert og erfart læreplan
- Utsiktede konsekvenser
- Ressursbruk og behov

2 Tolkninger av Den kulturelle skolesekken

- Aktørenes opplevelser og erfaringer; ulike forståelser fra ulike perspektiver
- Møter mellom kunst, kultur og barn og unge
- Den kulturelle skolesekkens plass i skolehverdagen

3 Bred tilnærming og åpenhet for andre perspektiver

En måte å sikre høy kvalitet på forskning og evaluering kan være å knytte kontakter til Norges forskningsråd. Uavhengig av hvem som profilerer og forvalter forskningsmidlene vil det være viktig å ha en samlet vurdering av den forskningsinnsats det legges opp til slik at man sikrer helhet, bredde og kvalitet på satsingen. Det er rimelig å tenke seg at den økonomiske rammen for en satsning på kunnskapsproduksjon bør ligge på mellom tre og fem prosent av det årlige budsjettet for DKS.

Litteratur

- Aslaksen, Ellen K. (1998): Unge kunstnere og kunstverdenens kulturelle aspekter. I *Nordisk Kulturpolitisk tidskrift Nr. 2 1998*.
- Aslaksen, Ellen K. (2000): *Teater ut til bygd og by? Scenekunstformidling på 90-tallet – to forsøksprosjekter og to tenkemåter*. Rapport nr. 23, Norsk kulturråd.
- Berkaak, Odd Are (1993): “Intensitet” og “besinnelse” - legitimering av uttrykksformer og kulturell dominans, i Odd Are Berkaak og Even Ruud: *Den påbegynte virkelighet*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Texter om de intellektuelle*. red. Donald Broady. Brutus Östlings forlag. Stockholm.
- Borgen, Jorunn Spord (1998): *Kunnskapens stabilitet og flyktighet. Om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet*. Doktor artium avhandling, Universitetet i Bergen, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.
- Borgen, Jorunn Spord (2001): *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel*. Notat nr. 43, Norsk kulturråd, Oslo.
- Borgen, Jorunn Spord (2002): *Kunstformidling for barn og unge – erfaringer og utviklingstrekk*. Bjørkås, Svein (red.). *Kultur – produksjon, distribusjon og konsum. Kulturpolitikk og forskningsformidling bind III*. Høgskoleforlaget/Norges forskningsråd, Oslo.
- Borgen, Jorunn Spord (2003): *Den kulturelle skolesekken – utfordringer og kompetansebehov*. *Norsk pedagogisk tidsskrift 1-2/2003*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse (1995): *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Rapport nr. 2, Norsk kulturråd, Oslo.
- Grøgaard, Jens B., Markussen, Eifred & Sandberg, Nina (2002): *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*. Rapport 3/2002, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, NIFU, Oslo.
- Haug, Peder (1996): *Barnehage på skule*. Rapport nr.43. Norsk senter for barneforskning, Trondheim.

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, Telemarksforskning, Bø.

Kjørholt, Anne Trine (1993): *Prøv Selv. Kulturprosjekt og visjoner om barndom*. Rapport nr. 29 Norsk senter for barneforskning, Trondheim.

Kjørholt, Anne Trine (2001): *The Participating Child: A Vital Pillar in this Century?* In: *Nordisk Pedagogikk nr.2, Volume 21*.

Lidén, Hilde (2001): *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett "nedenfra"*.
http://www.museumsnett.no/kulturelleskolesekken/sagt_skrevet/rapporter.html

Lundgren, Ulf (1983): *Att organisera omvärlden*. Liber, Stockholm.

Vaagland, Jorid, Fauske, Halvor, Lidén, Hilde, Puijk, Roel og Riese, Hanne (2000): *Kulturpolitikken og de unge*, rapport nr. 19, Norsk kulturråd, Oslo.

Røyseng, Sigrid og Aslaksen, Ellen K. (2003): *Pionerer i regional kunstformidling Evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark*. Rapport 201 Telemarksforskning, Bø.

Tingstad, Vebjørn (2003): *Children on the net*. Dr. polit avhandling, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.

Dokumenter:

L93 og L97

Nordiske læreplaner 2002, Læringscenteret, Oslo.

Ot. prp. nr 45 (2002-2003): *Om lov om endring i menneskerettsloven mv.(innarbeiding av barnekonvensjonen i norsk lov)*. Det konglige Justis- og politidepartement.

Utviklingsplan for Den kulturelle skolesekken 2002
<http://www.denkulturelleskolesekken.no/info/plan2002.html>

Årsrapport - 2001 Tiltaket Den kulturelle skolesekken

Om forfatterne:

Ellen K. Aslaksen er sosialantropolog og har siden 1995 arbeidet som frittstående kulturforsker, utreder og rådgiver på kulturområdet. Hun har blant annet utført flere evaluerings- og utredningsoppdrag for Norsk kulturråd. Hun har tidligere arbeidet som forsknings- og utredningsleder i Norsk kulturråd og som forsker ved Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Oslo. Forskningstema: Kulturlivets verdisystemer og tenkemåter, kunstneres erfaringer og arbeidsvilkår, kulturpolitikk.

Aktuelle publikasjoner:

2003: Pionerer i regional kunstformidling. Evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark. Telemarksforskning Rapport 201/ 2003.

2000: Teater ut til bygd og by? Scenekunstformidling på 90-tallet – to forsøksprosjekter og to tenkemåter Rapport nr 16 Norsk kulturråd.

1997: Ung og Lovende. 90-tallets unge kunstnere – erfaringer og arbeidsvilkår, rapport nr 8 Norsk kulturråd.

Jorunn Spord Borgen – forsker II, dr.art. ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, NIFU. Hun er kunsthistoriker og pedagog, med kunstfaglig utdanningsbakgrunn, og har hatt forskningsopphold ved Stanford University, California USA. Hun har blant annet hatt stilling som forskningsleder ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning. Hun utfører evalueringer for Norsk kulturråd. Forskningstema: Kunstformidling for barn og unge, kunnskapsmøter og kunnskapsutvikling i kunstfeltet, kunstutdanningenes kunnskapsgrunnlag og endringer i kunstnerroller.

Aktuelle publikasjoner:

2002: Aspirantordningen for kunstnere i etableringsfasen. Ny stipendordning for nye kunstnerroller? Oslo, Norsk kulturråd Notat nr. 49.

2002: Erfaringer og utviklingstrekk i kunstformidling for barn og unge. Bjørkås (red.). Kulturpolitikk og forskningsformidling bind III. Kulturproduksjon, distribusjon og konsum. Bergen, Høgskoleforlaget.

2001: Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel. Oslo, Norsk kulturråd notat nr. 43.

Anne Trine Kjørholt – daglig leder og førsteamanuensis ved Norsk senter for barneforskning ved NTNU. Hun har tidligere arbeidet som høgskolelektor/førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Hun har også

vært ansvarlig for prosjektledelse og evalueringer for Norsk kulturråd. Forskningstema: Barndom og kultur, barnepolitikk, barns perspektiver, barns rettigheter.

Aktuelle publikasjoner:

2003: *Imagined Communities. The Local Community as a Place for 'Children's Culture' and Social Participation in Norway*. In: Eva Gulløv and Karen Fog Olwig (eds) *"Children, Generation and Place – A cross cultural perspective"*, London: Routledge.

2003: 'Creating a Place to Belong'. Girls' and boys' hut-building as a site for understanding discourses on childhood and generational relations in a Norwegian community. In: *Children's Geographies, no 2, Volume 1*. Page 261-281. London: Carfax Publishers Taylor and Frances.