

# Den kulturelle skolesekken

– et utredningsnotat

Jan-Kåre Breivik • Catharina Christophersen



Uni Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier, har en todelt publikasjonsserie. Publikasjonsserien redigeres av et redaksjonsråd bestående av forskningsdirektør og forskningsledere.

I rapportserien publiseres ferdige vitenskapelige arbeider, for eksempel sluttrapporter fra forskningsprosjekter. Manuskriptene er vurdert av redaksjonsrådet eller en fagfelle oppnevnt av redaksjonsrådet.

Det som utgis som notater er arbeidsnotater, foredrag og seminarinnlegg. Disse godkjennes av prosjektleder før publisering.

ISSN 1503-0946

Uni Rokkansenteret  
Nygårdsgaten 5  
5015 Bergen  
Tlf. 55 58 97 10  
Fax 55 58 97 11  
E-post: rokkansenteret@uni.no  
<http://rokkan.uni.no/>

# Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat

JAN-KÅRE BREIVIK<sup>1</sup>

CATHARINA CHRISTOPHERSEN<sup>2</sup>

STEIN ROKKAN SENTER FOR FLERFAGLIGE SAMFUNNSSTUDIER

UNI RESEARCH

OKTOBER 2012

**Notat 8 - 2012**

---

<sup>1</sup> Forsker I, Uni Rokkansenteret; professor, Høgskolen i Bergen

<sup>2</sup> Førstemanuensis, Høgskolen i Bergen

## INNHOOLD

INNLEDNING .....	4
<b>1. OVERSIKT OG DRØFTELSE AV FUNN OG ANBEFALINGER SOM FRAMKOMMER I EKSISTERENDE FORSKNINGS- OG UTREDNINGSARBEIDER SOM OMHANDLER DKS .....</b>	<b>6</b>
1.1. Borgen, Jorunn S. (2001): Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel.....	7
1.2. Haugsevje, Åsne W. (2002): Inspirasjon eller distraksjon? .....	8
1.3. Røyseng, Sigrid og Ellen K. Aslaksen (2003): Pionerer i regional kunstformidling .....	9
1.4. Aslaksen, Ellen, Jorunn S. Borgen og Anne T. Kjørholt (2003): DKS – forskning, utvikling og evaluering .....	10
1.5. Rønning, Anne (2003): Evaluering av Turnéorganisasjonen i Østfold.....	10
1.6. Lidén, Hilde (2001): Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur–skole samarbeid, sett «nedenfra» .....	11
1.7. Lidén, Hilde (2004): Tørrfiske stinka, men kahytten var topp» .....	11
1.8. Borgen, Jorunn S. og Synnøve S. Brandt (2006): Ekstraordinært eller selvfølgelig? .....	12
1.9. Aslaksen, Ellen K. (2007): Teater ut til bygd og by?.....	14
1.10. Haukelien, Heidi og Bård Kleppe (2009): Kulturkunnskap i en kunnskapskultur .....	15
1.11. Kleppe, Bård, Ola K. Berge og Ole Marius Hylland (2009): Kvalitet og forankring .....	17
1.12. Mæland, Kjellfrid (2009): Jakta på den verdfulle skatten .....	18
1.13. Kleppe, Bård (2009a): Betydningsfull kunst – eller Terapeutisk teater? .....	18
1.14. Berge, Ola K. (2010): Fem historier om Kulturskatten.....	20
1.15. Borgen, Jorunn S. (2011a): DKS – et instrument for kunst- og kunstnerpolitikk eller for kulturpolitikk?.....	21
1.16. Borgen, Jorunn S. (2011b): The Cultural Rucksack in Norway. Does the national model entail a programme for educational change?.....	21
1.17. Anne Bamford (2008): Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning.....	22
1.18. Bamford, Anne (2012): Arts and cultural education in Norway 2010/2011 .....	22
1.19. Digranes, Ingvild 2009: Den kulturelle skulesekken. Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject Arts and Crafts.....	24
1.20. Bjørnsen, Egil (2009): Norwegian Cultural Policy? A Civilizing Mission? .....	25
1.21. Bjørnsen, Egil (2011): DKS – Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument? .....	25
<b>2. REDEGJØRELSE FOR FUNN OG OBSERVASJONER FRA UNI ROKKANSENTERET OG HIBS PÅGÅENDE FORSKNINGSPROSJEKT OM DKS .....</b>	<b>27</b>
2.1. En utfordrende ordning .....	28
2.2. Forskning: Oppdrag og gjennomføring .....	28
2.3. Foreløpige publikasjoner i prosjektet.....	30
2.3.1. Aasen, Heidi-Beate (2011): Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter DKS.....	30
2.3.2. Kvile, Synnøve (2011): Mellom liten og stor – tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i DKS .....	30
2.3.3. Bakke, Jonas (2012): Byråkrati, skole og kultur i skjønn forening? Et organisasjons-teoretisk perspektiv på DKS.....	31
2.3.4. Markussen, Eilen (2011): Etter applausen: ungdommers erfaring med skolekonserter og DKS i et dannelsesperspektiv.....	31

2.3.5. Tveit, Ragnhild Opedal (2011): Portvaktane: utveljing av musikkproduksjonar i DKS i Noreg.....	31
2.3.6. Kayser, Torstein (2012): Elevdeltakelse i DKS: Sosiokulturelle perspektiv på deltakelse i musikkverksted.....	32
<b>3. DRØFTELSE AV STYRKER/SVAKHETER VED DKS OG ANBEFALINGER OM HVORDAN ORDNINGEN BØR LEGGES OPP I FRAMTIDEN .....</b>	<b>33</b>
3.1. Forholdet mellom kultursektoren og utdanningssektoren .....	33
3.2. Barns opplevelser av og erfaringer med DKS.....	33
3.3. DKS for alle? .....	34
3.4. Kunstnerisk kvalitet, kunstneres arbeidsbetingelser – og utvikling av en egen «DKS-kunst»?.....	35
3.5. Forvaltningen av ordningen. Forholdet mellom sektor og nivå – samarbeid og/eller konflikt? .....	36
3.6. Et livslangt kulturløp. På godt og vondt? .....	37
3.7. Forholdet mellom kunstfagenes plass i skolen og DKS .....	38
3.9 Avsluttende kommentarer .....	39
<b>BIBLIOGRAFI .....</b>	<b>39</b>

## Innledning

Dette notatet er skrevet på oppdrag for Kulturutredningen 2014. Siktemålet har vært å redegjøre for tidligere og pågående forsknings- og utredningsarbeid om Den kulturelle skolesekken (DKS), og å drøfte styrker og svakheter ved ordningen i lys av dette.

Den kulturelle skolesekken oppsto på 1990-tallet via enkeltstående kommunale og fylkeskommunale initiativ, blant annet i Sandefjord, Møre og Romsdal og Hedmark. Disse lokale og regionale initiativene utgjorde en viktig inspirasjon da den første regjeringen Stoltenberg foreslo egne bevilgninger til DKS over Kulturdepartementets budsjett i 2001. Ordningen ble fra da av nasjonal, og var da også en konkretisering av utfordringer påpekt i statlig kulturpolitikk og skolepolitikk fra tidlig 1990-tall<sup>3</sup>. I St.meld. nr. 61 (1991–1992) *Kultur i tiden*, ble det understreket at barn og unge må få oppleve profesjonell kunst og kultur og få ta i bruk egne kulturelle ressurser. I handlingsplanen *Broen og den blå besten* (KUF og KD, 1996) ble det lagt vekt på økt samarbeid mellom skoleverket og kunst- og kultursektoren. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, L97 (KUF, 1996) ble det understreket at skolen skal være et sted hvor barn og unge møter profesjonell kunst og kultur av høy kvalitet, og der de blir inspirert til egenaktivitet. DKS og Kulturskolene, og til en viss grad Ungdommens kulturmønstring (UKM), er sentrale virkemidler for oppnåelse av dette.

I 2001 var bevilgningen på 17 millioner kroner. Denne summen ble gradvis økt. I 2003 fikk ordningen en grundigere finansiering gjennom endringen av tippenøkkelen, hvor en større andel av spilleoverskuddet til Norsk Tipping ble gjort tilgjengelig for arbeid med kunst- og kulturformidling til barn og unge. DKS har vært en del av regjeringens kulturpolitiske satsing for grunnskolen siden 2001, og har etter hvert (fra 2008) blitt utvidet til også å gjelde videregående skole. Dette betyr at alle elever – fra 6 til 19 år – nå er innlemmet i ordningen.

DKS er et samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, og innebærer at alle elever i grunnskole og videregående skole skal motta profesjonelle kunst- og kulturtilbud flere ganger i året. Hensikten er at elever skal få tilgang til, bli kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kultuttrykk (Stortingsmelding nr. 8, 2007–2008, *Kulturell skolesekk for framtida*, side 22). Tilbudene skal være av høy kvalitet og vise hele bredden av kulturuttrykk, så som scenekunst (teater dans), visuell kunst, musikk, film, litteratur, og også kulturarvsprosjekter. Disse kulturmøtene skal inngå som en naturlig del av skolehverdagen, og skal bidra til å innlemme kunst og kultur i arbeidet med å oppfylle skolens læringsmål. I styringsdokumentet for ordningen (Stortingsmelding nr. 8, 2007–2008) presiseres målene og prinsippene i ordningen, og det går klart fram at DKS skal utformes og kontinuerlig vurderes ut fra følgende ti kriterier: Det skal være **en varig ordning**. Den skal videre være **for alle elever** uavhengig av hvilken skole de går på og hva slags økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn de måtte ha. DKS skal bidra til å **realisere målene i læreplanverket**, både i

---

<sup>3</sup> Skoleforestillinger via Riksteateret (opprettet i 1949) og skolekonserter gjennom Rikskonsertene (opprettet i 1967) eksemplifiserer imidlertid at kunstformidling overfor elever har en mye lengre historie. Dette er også aktører som fremdeles spiller en rolle også i DKS-sammenheng.

generell del av læreplaner og i de enkelte fags læreplan. Ordningen skal ha **høy kvalitet** og elevene skal få et profesjonelt kunst- og kulturtilbud med høy kunstnerisk kvalitet. **Kulturelt mangfold** skal vektlegges, noe som innebærer at DKS skal omfatte ulike kunst- og kulturuttrykk fra et mangfold av kulturer og fra ulike tidsperioder. **Bredde** og variasjon skal også sikres med hensyn til både sjangre og formidlingsmåter. Videre skal tilbudet være preget av **regelmessighet** på alle klasstrinn. DKS skal også forstås som et **samarbeidstiltak mellom kultur og skole** på alle nivå, både lokalt, regionalt og nasjonalt. I **rollefordelingen mellom kultur og skole** vektlegges det at opplæringssektoren har ansvaret for å legge forarbeid og etterarbeid til rette for elevene, mens kultursektoren har ansvaret for kulturinnholdet og for å informere om innholdet i god tid. Sist men ikke minst vektlegges **lokal forankring og eierskap**. Det hevdes at ordningen «må forankres lokalt, i den enkelte skolen, kommunen og fylket for å sikre lokal entusiasme og gi rom for lokale varianter slik at alle skal kunne kjenne eierskap til skolesekken» (Stortingsmelding nr. 8, side 22). Disse kriteriene er viktige av flere grunner, noe vi kommer tilbake til senere i dette notatet.

DKS har en styringsgruppe hvor en statssekretær fra Kulturdepartementet og en statssekretær fra Kunnskapsdepartementet inngår. Styringsgruppa skal definere mål og virkemidler for DKS og gi råd til Kulturministeren om de overordnede føringene og rammefordelingen av spillemidlene. Overføringene går til fylkene som har rapporteringsansvar for bruk av midlene. Noen kommuner forvalter hele sin andel av spillemidlene (100 % kommunene), men rapporterer likevel via sitt fylke. Det daglige ansvaret ivaretas av Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken som nå er underlagt Norsk Kulturråd. På regionalt og lokalt nivå er det stor variasjon i hvordan DKS er organisert. Det er også variasjon med hensyn til hvor stor andel fylkene og kommunene bruker på lokale/regionale kunst- og kulturaktører. I den sammenheng er det viktig å få med at DKS også støtter seg på tunge nasjonale aktører som benyttes konsultativt og har egne tilbud (og programmeringsansvar) inn i ordningen. De viktigste nasjonale aktørene er Rikskonsertene, Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, Norsk scenekunstbruk, Film & Kino og Norsk Forfattersentrum. Norsk Kulturråd er også viktig, kanskje den viktigste nasjonale aktøren, med tanke på de støtteordningene de har for kunstproduksjon for barn og unge. For en mer detaljert gjennomgang av ordningens historikk og organisasjon, viser vi til Stortingsmelding nr. 8, 2007–2008, *Kulturell skolesekke for framtida* og DKS-sekretariatets hjemmeside<sup>4</sup>.

I dette notatet gir vi først en gjennomgang og vurdering av forskning og utredning om DKS gjort av andre. Deretter presenterer vi funn og perspektiver fra vår egen pågående forskning om DKS. Dette representerer midlertidige konklusjoner fra Uni Rokkansenterets og Høgskolen i Bergens treårige og flerfaglige forskningsprosjekt (2010–2012) om DKS.

---

<sup>4</sup> [www.denkulturelleskolesekken.no](http://www.denkulturelleskolesekken.no)

## 1. Oversikt og drøftelse av funn og anbefalinger som framkommer i eksisterende forsknings- og utredningsarbeider som omhandler DKS

Det er mye som er sagt og skrevet om DKS siden ordningen ble nasjonal i 2001. Selvpresentasjonene og lokale presseoppslag er og har stort sett vært entydig positive. Mange lovord om DKS ble brukt i forbindelse med 10-årsjubileet i fjor. I det offisielle jubileumsskriftet til DKS brukes ord som «eventyr», «magisk», og «lykke-boost» for å beskrive ordningens suksess. Selv om det gjennom 10–11 år har blitt produsert et betydelig antall forskningsbidrag om DKS, er det ingen referanser til disse i jubileumsteksten. Det er på en måte forståelig, men samtidig underlig. Offentlige utredninger har i stor grad også vært positivt orientert. Men til tross for stor positivitet, har noen nasjonale presseoppslag, knyttet til evaluering/forskning gjort av etablerte forskningsmiljøer, vært negative.<sup>5</sup> Reaksjonene på slike oppslag har til dels blitt møtt med avvisning og skepsis. Det kan forstås, men samtidig kan det se ut som om DKS representerer et begeistringsfelt hvor nyansert kritisk debatt blir vanskelig å føre.

Vårt ståsted er at kritisk og grundig debatt rundt ordningen er nødvendig for at ordningen skal kunne være livskraftig. Dette innbefatter selvsagt også beskrivelser og analyser av opplegg (variasjoner i praktiseringen av ordningen, samarbeidsmodeller og konkrete kunstmøter) som fungerer godt og kan peke framover. I stedet for bare å peke på problemer og utfordringer er det ofte vel så viktig, og kanskje vanskeligere, å forklare og analysere hvorfor noe fungerer. Også her trengs det kritiske forskerblikket. Debatten kan, slik vi ser det, med fordel nyanseres og føres med referanse til forskningsbasert kunnskap om ordningen og dens kontekster. Kamp om ressurser og verdier preger ordningen, og analyser av makt i kunstfeltet (og kunstens makt) er dermed også åpenbart påkrevd. Ulike politikkfelt, interesser og posisjoner spiller inn og gjør ordningen til et svært komplekst. Forskningen kan dermed heller ikke gi entydige og enkle svar.

I løpet av den tiden DKS har eksistert som nasjonal ordning er det produsert en rekke evalueringer og utredninger, stortingsmeldinger, vitenskapelige artikler/kapitler, hoved- og masteroppgaver og doktoravhandlinger med ulike utgangspunkt: Noen har vurdert enkeltprosjekters eller helhetens resultater i forhold til intensjonene, andre har vurdert prinsipielle sider ved gjennomføringen og videreføringen av DKS, stortingsmeldingene har presentert sittende departementers (særlig Kulturdepartementets) prinsipper for videreføring av DKS, og forskningsbidragene har formidlet ny analyse- og teoribasert kunnskap og/eller empiri om utvalgte sider ved DKS. I det følgende gjennomgår vi de mest sentrale bidragene først, i mer eller mindre kronologisk rekkefølge. Så tar vi for oss to doktoravhandlinger om DKS. Av relevante masteroppgaver som vi er kjent med (21 stykker, se litteraturlisten) er 6 knyttet til vårt DKS-forskningsprosjekt. Disse vil bli omtalt i neste seksjon, der vår egen forskning gis

---

<sup>5</sup> For eksempel NRK-oppslaget fra høsten 2010; *Terningkast én til skolesekken*. <http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.7354554> (sist lest 15.10.12).



plass med påpeking av styrker og svakheter ved ordningen, samt noen tentative anbefalinger m.o.t. ordningens framtid.

### 1.1. Borgen, Jorunn S. (2001): Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel<sup>6</sup>

Dette er en evaluering av et flerårig prosjekt for formidling av nyskapende scenekunst for barn, LilleBox-prosjektet, der Jorunn Borgen undersøker kunstneriske intensjoner og kunstfeltets vurderinger av kvalitet i forbindelse med nyskapende scenekunst, samt målgruppenes uttalte erfaringer i møte med kunstformen. Hun søker videre å forstå opplevelser, vurderinger og erfaringer hos forskjellige aktører i disse møtene, og diskuterer kulturpolitiske konsekvenser av sine funn. Borgen har tre ulike fokuspunkt for sine analyser; kunstfaglig, kultursosiologisk og barne- og ungdomsfaglig.

I evalueringen finner Borgen et gap mellom teatrets intensjoner og publikums opplevelser. Mens teatret har abstrakte, kunstneriske intensjoner og språk omkring forestillingene, legger barna og de voksne mer vekt på konkrete hendelser i sine beskrivelser. Dette representerer i følge Borgen en typisk splittelse mellom ekspertkunnskap og hverdagskunnskap, der førstnevnte typisk er distansert, kjølig og abstrakt, mens sistnevnte er konkret og lokal. De forestillingene kunstfaglige (ekspert)kritikere vurderte som gode, traff ikke nødvendigvis sitt publikum. Borgen peker derfor på en viss rolleforvirring når yrkesgruppene møttes omkring barns kunstopplevelser. De voksne som fulgte barna visste ikke hvilket ansvar de hadde for situasjonen og hvilken rolle de skulle spille i kunstformidlingen. Kunstnerenes kunstfaglige innsikt var ikke tilstrekkelig i workshop-situasjoner med barna – de manglet nødvendig barne- og ungdomsfaglig innsikt for å gå i reell dialog med barna. Borgen peker på en ambivalens i kunstfeltets syn på barn: På den ene siden mangler barn livserfaring og hverdagskunnskap å henge sine kunsterfaringer på, noe som medfører at barn framstår som åpne, fordomsfrie, ærlige og lite konvensjonelle i sitt møte med nye kunstformer. På den andre siden uttrykkes synet om at barn må oppdras til å oppleve kunsten på riktige og gode måter, noe som igjen medfører et behov for disiplinering av barna i kunstmøtene. Kort sagt vil man både oppdra barnet til kunsten, og utvikle barnet gjennom kunst. Borgen konkluderer med at prosjektet har lyktes kunstnerisk, til tross for at noen av modellene for formidling ikke har fungert særlig godt. En annen konklusjon er at de ulike yrkesgruppene kun har en hverdagsforståelse av hverandres perspektiver, noe som går utover både det kunstneriske og det formidlingsmessige. En tredje konklusjon er at det er nødvendig med større grad av lokal forankring, slik at barn og unge kan møte kunst i tilknytning til sitt hverdagsliv; i barnehage, skole og nærmiljø.

Borgen finner at det eksisterer to parallelle perspektiver i prosjektet; kunstfeltets perspektiv og det barne- og ungdomsfaglige perspektiv, og at det har vært lite rom for forhandling mellom ståstedene. Mens lærerne viste åpenhet overfor kunstnerne og teatret, var kunstnerne noe distanserte i forhold til å anerkjenne lærernes kompetanse. Borgen slutter derfor at det er nødvendig med større grad av respekt for, kunnskap om

---

<sup>6</sup> Notat nr. 43, Norsk Kulturråd.

og innsikt i hverandres perspektiver, noe som kan utvikles gjennom grunnutdanningen, eller gjennom systematisk etter- og videreutdanning av de ulike aktørene.

*Denne evalueringen omhandler et kunst- og kulturformidlingsprosjekt for barn og unge i tiden rett før etableringen av DKS som nasjonal ordning. Evalueringen er likevel interessant fordi den peker på en rekke prinsipielle problemstillinger i skjæringsfeltet kultur, kunst, utdanning og profesjonalitet som er relevante for DKS, også i dag.*

## 1.2. Haugsevje, Åsne W. (2002): Inspirasjon eller distraksjon?<sup>7</sup>

Dette er en kort, men interessant evalueringsrapport som er utført tidlig i DKS' historie, og den peker på kjernedilemmaer som fremdeles representerer en utfordring for ordningen.

Bakgrunnen for evalueringen var Buskerud fylkeskommunes målsetting om at alle barn i fylket mellom fem og sytten år årlig skulle få kunst- og kulturopplevelser av høy kvalitet, formidlet av profesjonelle utøvere knyttet til den nasjonale satsingen DKS. I 2002 hadde skoler i tre kommuner i Buskerud deltatt i et forsøksprosjekt der «full formidlingspakke» ble testet ut. Evalueringen konkluderer med at lærerne vurderte prosjektet som spennende og verdifullt. Man opplevde at kunst og kultur fikk en mer integrert funksjon ved skolen, og lærerne opplevde satsingen som nyttig ressurs og inspirasjon for eget arbeid. Dårlige erfaringer med ordningen kunne knyttes til organisasjonsstruktur, mangel på informasjon og prioriteringer (Haugsevje 2002:25).

Dette er for øvrig en av rapportene som Aslaksen m.fl. (2003) referer til i sin utredning:

I to rapporter om tidlige erfaringer med DKS 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 arbeids og formidlingsformen skolen for øvrig praktiserer, er kunstlivets praksiser og visningsformer forelegget for den andre modellen. Erfaringene med DKS så langt er med andre ord at man på vei har tatt i bruk tradisjonelle formidlingsmåter slik man enten kjenner dem fra skolen eller fra kunstlivet (Aslaksen m.fl. 2003:235, se pkt. 1.4. nedenfor).

*Mye har skjedd siden denne rapporten ble skrevet, men problemformuleringene og debattene den reiser m.o.t. formidlingsform er fremdeles gyldige i feltet.*

---

<sup>7</sup> Evaluering av forsøket med «full pakke» profesjonell kunst- og kulturformidling som del av DKS i Buskerud, Telemarksforskning, Bø, Arbeidsrapport nr. 10

### 1.3. Røyseng, Sigrid og Ellen K. Aslaksen (2003): Pionerer i regional kunstformidling<sup>8</sup>

I likhet med blant andre Sandefjord og Vestfold, satset Hedmark tidlig på kunst- og kulturformidling. Siden 1991 har den regionale kunstformidlingsinstitusjonen *Turnéorganisasjonen for Hedmark* formidlet et bredt spekter av kunstneriske uttrykk til hele befolkningen i Hedmark. I forbindelse med at denne Turnéorganisasjonen i 2001 fylte ti år, ønsket fylkeskommunen å få evaluert institusjonen. Evalueringen fokuserer på konkrete og prinsipielle spørsmål knyttet til organisasjonens kunstformidling, og behandler også kulturpolitiske spørsmål i tilknytning til organisasjonsform, styring og forvaltning av virksomheten.

Turnéorganisasjonen hadde i tråd med forventninger fra fylkeskommunen først og fremst prioritert arbeidet med å formidle kunst og kultur til grunnskolen gjennom den såkalte *Skolepakka*. I rapporten tolkes etableringen av Turnéorganisasjonen som en del av en regional dreining i norsk kunstformidling. Denne dreiningen har utgangspunkt i den nye kulturpolitikken på 1970-tallet, hvor desentralisering ble en sentral strategi. Evaluatorene forstår etableringen av Turnéorganisasjon for Hedmark som en motreaksjon mot sentralisering av kunstformidling.

Rapporten gir en interessant historisk oversikt over Turnéorganisasjonens liv denne første perioden, og viser også at skolenes erfaringer med organisasjonen er overveldende positive. Men *Skolepakka* stilles overfor nye utfordringer som følge av DKS-satsningen. Hedmark har gjennom Turnéorganisasjonens arbeid innarbeidet en modell som på mange måter svarer til de ambisjoner som søkes realisert gjennom DKS. Likevel må Hedmark orientere seg på nytt på bakgrunn av de nye nasjonale retningslinjene, noe som særlig gjelder samspillet mellom kultur- og skolesektor. «Det anbefales at det i tiden framover prioriteres ressurser til å involvere skolene mer, og at særlig kontaktlærerleddet får økt fokus» (www.tmforsk.no). Som en hovedkonklusjon blir det slått fast at Turnéorganisasjonen «er en livskraftig institusjon i det norske landskapet av kunstformidlingsinstitusjoner. Virksomheten blir oppfattet som vellykket og svært positiv fra flere kanter» og «framstår som en kunstformidlingsinstitusjon som står for et turnétilbud med høy kunstnerisk kvalitet, og som representerer et velfungerende turnéapparat praktisk og organisatorisk» (www.tmforsk.no).

*Rapporten er interessant fordi den dokumenterer skolesekkens lokale/regionale forløpere, og viser at kjernedilemmaer i ordningen i dag også var framtrødende i starten. Rapporten minner oss om at ordningen har sine særegne historisk-regionale forutsetninger, som gjenspeiler seg i et mangfold av nåtidige skolesekker. Rapporten er et viktig referansepunkt m.o.t. å forstå og debattere spenningene mellom ønskene om sterkere nasjonal styring og ønskene om sterkere lokal/regional selvråderett.*

---

<sup>8</sup> Evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark, Telemarksforskning, Bø

#### 1.4. Aslaksen, Ellen, Jorunn S. Borgen og Anne T. Kjørholt (2003): DKS – forskning, utvikling og evaluering<sup>9</sup>

Det er en tidlig DKS-utredning, som hovedsakelig påpeker hvilke kunnskaps- og forskningsbehov ordningen genererer. Utredningen kan langt på vei sies å ha hatt betydning for de evaluerings- og forskningsprosjektene som har blitt utlyst og gjennomført etter 2003. Forfatterne løfter fram problemstillinger og forskningstemaer som fremdeles er høyaktuelle. For eksempel skriver de at «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» (Aslaksen m.fl. 2003:15). Man peker her på behov for forståelse av hva DKS-møtene innebærer, behov for anerkjennelse og utforskning av ulike måter å være barn på. En diskusjon av barn som «beings» versus «becomings» antydes, og peker slik fram mot Kulturrådets utgivelse *Barnet og kunsten*, redigert av Østberg (2005). Boka har interessante bidrag fra Ellen Aslaksen selv og Ivar Selmer Olsen, samt Beth Juncker fra Danmark. Både i utredningen og i boken presenteres gode, til dels forskningsbaserte, debattinnlegg som fortsatt verdsettes og brukes av aktører i feltet.

*I utredningen etableres DKS som et interessant sted i skjæringspunktet mellom skole og kunst/kultur. I et slikt skjæringspunkt er maktkamper og konflikter noe en rett og slett må forvente. Dette er det fremdeles viktig å både anerkjenne og utforske. Forfatterne foreslår også å holde av 3–5% av DKS-tildelingene til evaluerings- og forskningsformål. Det virker godt fundert, som et minimum, og er noe vi kan gi vår tilslutning til.*

#### 1.5. Rønning, Anne (2003): Evaluering av Turnéorganisasjonen i Østfold<sup>10</sup>

Det er en kort og tidlig evalueringsrapport fra Østlandsforskning. Datamaterialet er lite, og undersøkelsen går ikke særlig i dybden. Man konkluderer med «evalueringen viser at det overordnede målet om å bringe kulturopplevelser av høy kvalitet til skoleelevene er nådd, og at prosjektet oppfattes som en ubetinget suksess i forhold til dette målet» (Rønning 2003:5). Likevel påpekes det at Østfolds Kulturelle Skolesekk (KuSK) kan bedres på flere områder. Dette gjelder spesielt informasjon ut til skolene og forankring i skolene, avklaring av roller og ansvarsområder, og tydeliggjøring av resultatmål og strategimål.

Det har – av noen av intervjupersonene – framkommet ønske om i tillegg å legge til grunn en vurdering av hvilke tilleggseffekter KuSK har for regionen. For å kunne kvantifisere dette er det behov for å gjennomføre en vurdering/utredning med fokus på hva er tilleggseffekter av KuSK med tanke på tilflytting, arbeidsplasser, identitetsbygging etc. og hvilke økonomiske konsekvenser dette vil

---

<sup>9</sup> NIFU skriftserie nr. 21/03

<sup>10</sup> Stiftelsen Østfold-forskning, Kråkerøy, Rapport nr. OR.25.03

ha og herunder i hvor stor grad ulike lokaliseringalternativer har betydning for dette (Rønning 2003:6).

Det presiseres at en slik vurdering «ikke må ta fokus fra det overordnede målet om bringe kulturopplevelser av høy kvalitet til skoleelevene innenfor den – til enhver tid – definerte kostnadsrammen» (ibid.).

*Rapporten går lite i dybden, men peker på interessante aspekter ved ordningen – så som identitetsbygging og økonomiske ringvirkninger – som vi gjerne hadde sett ble utforsket videre.*

### 1.6. Lidén, Hilde (2001): Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett «nedenfra»<sup>11</sup>

### 1.7. Lidén, Hilde (2004): Tørrfisken stinka, men kahytten var topp»<sup>12</sup>

Lidéns to rapporter henger sammen; den første kan betraktes som en kort forstudie og den andre som en mer omfattende oppfølging. De to ulike «modellene» det refereres til er Sandefjords «horisontale aktivitetsmodell» og Møre og Romsdals «vertikale tilbuds-/formidlingsmodell» (Lidén 2001; 2004). Både Sandefjord kommune og Møre og Romsdal fylkeskommune regnes som foregangsagenter i utviklingen av det som nå er en nasjonal ordning, og er derfor interessante. Begge 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 skolens kulturkontakter, lærere og elever er positive» (Lidén 2004:47). Det er oppfølgingsstudien (Lidén 2004), basert på antropologisk feltarbeid, spørreskjema og intervjuer (med elever og lærere, men også med kunstnere/formidlere, samt DKS-kontakter/ansatte i kommune/fylke), som omtales her. Denne studien drøfter kjennetegn ved de to modellene og hvilke rammer disse gir for elevenes kunstmøter i skolen.

I Sandefjordsmodellen 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 med forankringen i skolens årsplan» (Lidén 2004:14). Dette har i følge Lidén 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 på samarbeid mellom skoler og kunstnere/kultursektor, samt skoleringsordninger for lærere, barn og kunstnere, organisert på fylkesnivå. I denne modellen har kunstuttrykkene og opplevelsedimensjonen stått mer i sentrum enn pedagogisk tilpasning. For Sandefjord beskrives utfordringen i å videreføre en fast, men ikke for fast og rutinemessig struktur, der opplegget er tilpasset skolen og elevene, «men ikke for pedagogisk eller endimensjonal» (Lidén 2004:7). For Møre og Romsdal er utfordringen mer å forankre

---

<sup>11</sup> Oslo: ABM-Utvikling

<sup>12</sup>En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken, Oslo: ISF

besøkene i skolens øvrige gjøremål og planer og at (grunn)skolenes kultursatsning «gjøres til et kulturpolitisk satsningsområde i kommunene» (ibid.). Samtidig viser det seg at forventningen om lokal forankring bidrar til at DKS-tilbudet får en dreining mot pensumrelaterte opplegg.

Rapporten gir et godt bilde av skolesekksituasjonen anno 2004, og peker på noen viktige konsekvenser av ulik organisering. I dag ser det ut til at fylker og kommuner har trukket lærdom av hverandre, ved å låne elementer som de har sett fungerer hos andre. Selv om det kan spores tendenser til strømlinjeforming, er det allikevel forskjeller i hvordan fylker og kommuner organiserer sitt arbeid (noe som både har historiske og geografiske årsaker). Lidén skriver at Sandefjord opplevde at kulturkontaktene fikk «en ny legitimitet ved skolene ved innføringen av DKS. Kulturkontaktene trekkes med i en løpende innholdsdebutt organisert på kommunenivå for å sikre kvalitet, og for å sette grenser for hva som skal inngå i Skolesekken» (Lidén 2004:15). For Møre og Romsdal bidro den nasjonale permanente ordningen blant annet til at «antall skoler og kommuner som deltar i ordningen (har) økt, og dermed har etterspørselen etter tilbud, medvirkning og kompetanseutvikling blitt større» (Lidén 2004:18).

Det ser ut til at en tidlig forankring i skolen (alle skolene kom med fra midten av 1990-tallet) har gitt Sandefjord noen fortrinn i gjennomføringen av ordningen. En god balanse mellom opplegg som vektlegger opplevelse, deltakelse og læring, trekkes fram som et suksesskriterium.

Eleven vies god plass i studien, og det framkommer sterke ønsker om mer medbestemmelse og egenaktivitet i tilbudet. I likhet med det vi har sett i vårt arbeid, balanseres det med uttalelser fra elever som er glade for å «slippe vanlige timer» (Lidén 2004:44). For å sikre videre kvalitet i tilbudene anbefaler Lidén «å videreutvikle fagkompetanse 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» (Lidén 2004:49).

*Kunstnerne/formidlernes synspunkter og erfaringer med ordningen kommer dessverre for lite fram i studien, selv om det virker som om Lidén har mye bakgrunnsmateriale her. Dette hadde vært særdeles viktig m.o.t. debatten om kvalitet (og hva som legges i begrepet) og en eventuell utvikling av en egen DKS-kunst.*

### 1.8. Borgen, Jorunn S. og Synnøve S. Brandt (2006): Ekstraordinært eller selvfølgelig?<sup>13</sup>

Den første nasjonale evalueringen av DKS er særlig interessant: For det første var og er resultatene og perspektivene interessante og relevante, for det andre kan mottakelsen den fikk og reaksjonene den fremdeles vekker si noe vesentlig om ordningens virkemåte.

Mandatet fra Kultur- og kirke departementet (anbud utlyst høst 2005) var å evaluere DKS ut fra målsetningene. Evalueringen skulle gi grunnlag for kursjustering og beslutning om videreføring. Mandatet var ambisiøst i formål og omfang: Man skulle

---

<sup>13</sup> Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen, NIFU STEP, Rapport 5/2006

vurdere arbeidet så langt, med hensikt å videreutvikle og styrke gjennomføring av DKS mht. kvalitet og effektivitet, og avdekke styrker og svakheter av innholdsmessig organisatorisk og strukturell art. Datamaterialet skulle være bredt (bl.a. dokumentasjonsstudier, egevalueringer, dypdykk med besøk i to fylker og fire kommuner med intervjuer, observasjoner m.m.).

Borgen og Brandt beskriver DKS som en kompleks struktur med mange aktører på ulike nivåer. De beskriver stor enighet og entusiasme omkring DKS som et kultur- og skolepolitisk tiltak, men også manglende samsvar mellom intensjoner og realisering, og lite samlet kunnskap om ordningen. Ulike aktører og ansvarsområder har ulike formål og legitimerer sin virksomhet ulikt, noe som ses i sammenheng med at ordningen berører politikkfelt med ulike spilleregler og målformuleringer; kunstpolitikk (kvalitet, mangfold, dannelse), kulturpolitikk (dannelse og deltakelse) og skolepolitikk (utdanning, sosialisering, samfunnsdeltakelse), det er også uenighet om hva begreper som «kvalitet» og «dannelse» skal innebære. Hovedkonklusjonen er at det eksisterer stor uenighet mellom kultur- og skolesektoren om innhold, kvalitet og utforming i DKS; størst på statlig nivå, mindre på kommunalt nivå. Forholdet mellom sektorene beskrives som mangfoldig og spenningsfylt, med det delte ansvaret som «ordningens akilleshæl». Forskerne diskuterer spenninger mellom såkalt «monologisk» og «dialogisk» formidling av kunst, med hhv. aktive og passive elevroller, og påpeker for liten grad av dialog med elever i formidlingssituasjonen, at ansvaret for for- og etterarbeid legges på lærerne, og at skolene i for liten grad inviteres til dialog.

I tråd med mandatet og på grunnlag av sin forskning, formuleres forslag og anbefalinger for videreføring av DKS: Gitt at ordningen skal være et reelt samarbeid mellom skole- og kunst-kultursektoren, må «de kunst- og kunstnerpolitiske hensyn nedtones til fordel for de utdanningspolitiske, som er det avgjørende for enkelteleven i skolen» (Borgen og Brandt 2007:15). Altså må skolen, inkludert ledelse, lærere og elever, bli likeverdige samarbeidspartnere i prosjektet. Mandatene for de samarbeidende aktørene må også bli tydeligere, og med en styrking av utdannings siden, oppover i systemet på departementsnivå.

Evalueringen fikk blandet mottakelse, og mange i kulturfeltet var skeptiske til konklusjonene, særlig til påstandene om monologiske formidlingsformer. Flere gjentok, nærmest som et mantra: «Vi/Jeg kjenner oss/meg ikke igjen». «Hvor er for eksempel beskrivelsen av alle de gode møtene når kunst møter barn og barn møter kunst?» I etterkant av en høringsrunde kom St.meld. nr. 8 (2007–2008), *Kulturell skulesekk for framtida*, hvor KKD uttrykker sterk misnøye med evalueringen: Det empiriske materialet hevdes å være for svakt, rapporten sies å legge mer vekt på motsetninger enn å få fram kunnskap om hvordan ordningen fungerer i praksis. Man sier derfor at evalueringens konklusjoner ikke kan danne grunnlag for videreutvikling av ordningen, og at konklusjonene ikke stemmer med utsagn fra høringsinstanser og regionale evalueringer som «gjev departementet eit meir positivt inntrykk av korleis Den kulturelle skulesekken fungerer» (St.meld. nr.8 2007–2008:20). Evalueringsforskningen avvises altså, og mer entusiastiske uttalelser vektlegges:

På bakgrunn av høyringsfråsegnene meiner departementet at evalueringa frå NIFU STEP ikkje gjev grunnlag for store og omfattande endringar i måten Den

kulturelle skulesekken er organisert på. Ei større endring i organiseringa på noverande tidspunkt vil truleg gjere meir skade enn gagn (ibid.).

Med tanke på at departementet selv bestilte evalueringen, utformet mandatet, godkjente det metodiske opplegget, og bad om forslag til endringer i ordningen, er dette en krass uttalelse. I følge Borgen må evalueringsforskere alltid regne med at enkeltaktører og organisasjoner misliker konklusjoner som ikke stemmer overens med egne oppfatninger og interesser. Borgen og Brandt hevder i Nordisk kulturpolitisk tidsskrift (Borgen og Brandt 2008), at de sterke reaksjonene på evalueringene er knyttet til DKS som et «urørlig» kulturpolitisk tiltak. Der stiller de spørsmålet om «kulturpolitiske tiltak for barn og unge [er] så intensjonelt gode at kritiske studier av realiseringen er illegitim?» (ibid. s.70). Reaksjonene var nemlig ikke like sterke fra alle hold. For eksempel sa Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet at evalueringen tok tak i aktuelle problemstillinger, og anbefalte at den dannet grunnlag for videre arbeid med DKS. Aktørene i skolesektoren oppfattet altså ikke kritikken i evalueringen som like farlig (Haukelien og Kleppe 2009).

*Borgens påstander om kulturfeltet som særskilt vanskelig arena å fremme kritikk på er godt begrunnet, og samsvarer til dels med våre funn. Vi må likevel innvende at feltene ikke er så lett avgrensbare som det framstilles i Borgen og Brandts evaluering: Man finner begeistring i skolefeltet og skarpe kritikere i kunst- og kulturfeltet. Hva som er monologisk og dialogisk er heller ikke lett å avgrense, da enhver konsert eller utstilling kan ses som en form for dialog. Videre finnes det dialogiske opplegg som feiler, og tilsynelatende monologiske kunstopplevelser som setter spor og får utvidet betydning for involverte parter. Evalueringsrapporten har således noen konklusjoner som definitivt må utfordres. Rapporten burde allikevel fått mer oppmerksomhet rundt de viktige problemene og dilemmaene som den løfter fram.*

### 1.9. Aslaksen, Ellen K. (2007): Teater ut til bygd og by?<sup>14</sup>

Dette er en bok om formidling av scenekunst «ut til bygd og by». Den er interessant blant annet fordi den trekker historiske linjer mellom teaterfeltets utvikling i Norge, kontrastene og konfliktene mellom de etablerte institusjonene og det frie scenekunstheltet, og de kulturpolitiske fasene (regionalisering, distriktsorientering, og demokratisering av kunst og kultur) som viktige bakgrunner for å forstå DKS.

Her omtales og diskuteres blant annet prosjektet som i dag går under navnet Scenekunstbruket, og som var en viktig inspirasjonskilde til DKS. «Her ble nye samarbeidsformer mellom lokale, regionale og nasjonale kulturaktører testet ut og utviklet, og her åpnet nye «markeder» seg for kunstnerne» (Aslaksen 2007:3). Aslaksen skriver at kjennetegnene ved de frie sceniske gruppene fra 1970-årene var «deres kritiske holdning til institusjonsteatrenes virksomhet både kunstnerisk og organisatorisk. De kritiserte særlig institusjonsteatrenes hierarkiske og udemokratiske arbeidsform og hentet selv inspirasjon fra politisk teater, folkelige teaterformer (...). Scenekunstbrukets målsetninger om å forankre scenekunstformidlingen i «behov og ønsker lokalt» må ses i lys av disse idealene og kan samtidig ses som en rest av de frie gruppene tidlige sosiale

---

<sup>14</sup> 2.utgave, Oslo/Bergen: Norsk kulturråd/Fagbokforlaget



og politiske ambisjoner» (Aslaksen 2007:86–87). Aslaksen skriver at «mange var overrasket» over «at kommunale og fylkeskommunale kulturmyndigheter og representanter for frie sceniske grupper fant sammen i en felles forståelse for formidlingsfaglige utfordringer.» (Aslaksen 2007:3) Et av Scenekunstbrukets kjennetegn var at prosjektet bød på «stor grad av regional handlefrihet» (ibid.) ved at kommunene og fylkeskommunene sto ansvarlige for utformingen av kunsttilbudet i sine områder. Aslaksen drøfter hvilke utfordringer denne modellen byr på, og konkluderer med at betydningen av «lokal forankring» endres. «Man går bort fra tanken om å forankre det kunstneriske uttrykket i et lokalt kulturgrunnlag, og etablerer i begge prosjektene et skille mellom kunstproduksjon og kunstformidling. Kunstproduksjonen knyttes til eksisterende produksjonsmiljøer. Det vil si at det var Riksteatret og frie sceniske grupper som sto for produksjonen av scenekunst. Lokale arrangører hadde derved ingen innflytelse over de kunstneriske valgene. På den måten ble kunstproduksjonen koblet fri fra ideene om lokal forankring» (Aslaksen 2007:90).

*Aslaksens bok er viktig for å forstå scenekunstens plass i DKS i dag, og hvordan Scenekunstbruket har etablert seg som en sentral aktør for kvalitetsertifisering av produksjoner for barn og unge. Produksjoner/grupper som blir anbefalt av «Bruket» nyter godt av en refusjonsordning som gjør det billigere for fylker og kommuner å bestille deres visninger/turneer. En implisitt kritikk av Scenekunstbruket i boka, som også flere av våre kunstnerinformanter poengterer, er at faren for ny-sentralisering (med hovedstadsbase) er stor. Mange scenekunstnere, særlig de som har blitt «godkjent» av, og dermed fått kvalitetsstempel fra Scenekunstbruket, er til dels godt fornøyd med denne institusjonen. Men flere, også noen av de som har produksjoner «innenfor», kritiserer også Scenekunstbruket for å ha inntatt en for mektig posisjon, og at innsynet i beslutningsprosessene ikke er gode nok (se også Kleppe 2009 og Waagan 2011). Gitt at DKS har blitt det mest sentrale «markedet» for de frie gruppene, er det viktig å komme innenfor. Noen rapporterer også av denne grunn at de ikke ønsker å fremme sin kritikk offentlig – i redsel for at det kan straffe seg i neste runde.*

### 1.10. Haukelien, Heidi og Bård Kleppe (2009): Kulturkunnskap i en kunnskapskultur<sup>15</sup>

Haukelien og Kleppes evaluering av forsøket med DKS i videregående skole (2009) baserer seg på intervjuer med kunstnere, skolefolk og DKS-administrasjonen i de to pilotfylkene Hordaland og Vest-Agder. En sammenligning med Borgen og Brandts (2006) evaluering av gjennomføringen av DKS i grunnskolen fra 2006 viser at Haukelien og Kleppe ikke finner det samme ønsket om innflytelse fra lærerne i videregående skole som Borgen og Brandt fant i grunnskolen. Tvert om ser det ut for at vgs-lærere ønsker noe de kan ta imot uten for mye anstrengelse, noe som kan være et uttrykk for at forberedelser til DKS-produksjoner vil ta for mye tid for lærerne. Haukelien og Kleppe tar forbehold om at utvalget kan være skjevt, men påpeker at vgs-lærere ser ut til å ha stor tillit til kvaliteten i tilbudene. Dette kan ha sammenheng med at DKS og videregående skoler hører til samme forvaltningsorgan (fylkeskommune), noe som kan gi legitimitet. Tilliten fra lærerne kan også henge sammen med at undervisningssektoren i de to undersøkte fylkene har deltatt i å knytte tilbudene til læringsmål. I Borgen og

---

<sup>15</sup> Evaluering av forsøk med DKS i videregående skole, Telemarksforskning

Brandts evaluering (2006) etterspør fylkeskommunene sentral styring som kan bidra med fellesløsninger. I Haukelien og Kleppes evaluering (2009) understreker DKS-koordinatorene i begge fylker at man opplever å ha god egenkompetanse og gode regionale nettverk, og at man klarer å løse utfordringer i samarbeid mellom kultursektor, undervisningssektor og skoler.

På bakgrunn av sin evaluering kommer Haukelien og Kleppe med anbefalinger for videreføring av ordningen: DKS-administrasjonen må sørge for å gi god informasjon om hva DKS er og hva de har å tilby, og denne informasjonen må nå alle skoler i god nok tid. De anbefaler institusjonalisering av kulturkontaktrollen, og en forankring av DKS i administrasjonen, samtidig som direkte kontakt med faglærere er viktig. Videre bemerkes det at høy kvalitet på tilbudene (særlig kunstnerisk, men også pedagogisk og administrativt) er av stor betydning for mottakelsen av tilbudene. Haukelien og Kleppe hevder at DKS kan bidra til positive mangfoldserfaringer, og i den forbindelse understrekes det at et økt samarbeid mellom kultur- og skolesektor trolig vil være av stor betydning. Endelig påpekes det en potensiell motsetning mellom målsettinger og verdier når kunst og kultur skal bidra til realisering av kompetansemål, og det anbefales nødvendige avklaringer om bruk av undervisningstid. Haukeliens og Kleppes påstander om kvalitet virker løst fundert, og anbefalingene om DKS' bidrag til mangfold likeså, men er interessant nok som grunnlag for debatt. En avklaring i bruk av undervisningstimer virker som en nødvendig forutsetning for at forankringen i den videregående skolen skal bli bedre. Telemarksforskerne konkluderer med at DKS virker å være i gode hender, at administrasjonen har bygget gode strukturer for å gi elever tilbud av høy kvalitet. Produksjoner er laget av profesjonelle aktører, og flere har fått oppmerksomhet og anerkjennelse også utenfor DKS. Man bemerker videre at elevene ser ut til å være begeistret, selv om vi nok må påpeke at svarprosenten er lav, og at det er diskutabelt hvorvidt en survey kan få fram elevperspektiver på en god måte.

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

*Rapporten representerer, til tross for sin begrensede empiri, et godt og interessant innspill til den forskningsbaserte kunnskapen om DKS for den videregående skole.*

### 1.11. Kleppe, Bård, Ola K. Berge og Ole Marius Hylland (2009): Kvalitet og forankring<sup>16</sup>

Denne evalueringen har undersøkt hvordan arbeidet med DKS er organisert og forvaltet i Rogaland, samt vurdert hvordan dette arbeidet fungerer. For de fleste kommunene forvalter Fylkeskommunen 2/3 av DKS-midlene, mens kommunene selv forvalter den siste tredjedelen. Det er den vanligste modellen. I enkeltstående kommuner, som for eksempel Karmøy, forvalter kommunen hele potten selv (de såkalte «100%-kommunenene»), men med rapporteringsplikt til fylket. Rapporten ser særlig på forholdet mellom disse to modellene.

De aller fleste aktørene rapporterer om en grunnleggende positiv forståelse av DKS, og Rogaland ser ut til å ha fornøyde brukere og forvaltere av ordningen. Det er bred enighet om at ordningen er viktig, og at det har gitt skoleelevene i de enkelte kommunene «et stort kulturelt løft»:

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

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

*Rapporten gir gode innspill til drøfting av hvordan ulike regionale/lokale organiseringsmåter virker inn på prioriteringen av sentrale prinsipper (også omtalt som suksesskriterier andre steder), og hvordan disse muligens kan stå i konflikt med hverandre. Det gjelder prinsippene fra Stortingsmelding nr. 8 (2007–2008) om at DKS skal være en varig ordning, omfatte alle elever, bidra til å realisere mål i*

---

<sup>16</sup> En evaluering av DKS i Rogaland, TF-rapport 259/09

*læreplanverket, fokusere på høy kvalitet, støtte opp under et kulturelt mangfold, preges av bredde og regularitet, være basert på samarbeid mellom kulturlivet og skoleverket, og DKS skal ha lokal forankring og lokalt eierskap. Selv om forfatterne ikke har undersøkt det eksplisitt, sier de at målsetningen om kulturelt mangfold, sannsynligvis er vanskeligere å oppfylle i småkommunene enn i de store.*

### 1.12. Mæland, Kjellfrid (2009): Jakta på den verdfulle skatten<sup>17</sup>

Mæland har studert *Kulturskrinet* (DKS) i Karmøy, for å finne ut hvordan ordningen er integrert i kvalitetsarbeid og -utvikling ved skoler i kommunen. Skoleledere og kulturkontakter på 25 av 28 skoler er intervjuet, i tillegg til DKS-representanter på nasjonalt og regionalt nivå. Vi skal ikke gå i detaljer, men løfte fram noen særlig interessante aspekter.

Et bakteppe for studien er kvalitetsdiskursen i norsk skole. Mæland påpeker en tvetydighet i skolens kvalitetsforståelse, ettersom den både inneholder bredde/folkelighet og rangering/elitisme. Dette blir særlig tydelig innenfor DKS, noe Mæland knytter til at DKS' kvalitetsbegrep kommer fra kunstfeltet, mens skoleutviklingsfeltets kvalitetsbegrep er basert på New Public Management og er nært knyttet til resultatforbedring (Mæland 2009:17). Fokuset på (mangel på) kvalitet i skolen fører til økte krav om dokumentasjon, og resultatvurdering av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Imidlertid viser Mælands studie at Kulturskrinet/DKS unndras skolens og læreplanens kvalitetsforståelse og i stedet knyttes til en opplevelses- og dannelsesdiskurs der læring blir et biprodukt av den estetiske opplevelsen, og ikke et mål. Dette kan også forklare at individuell vurdering, individuelle læringsmål og tilpasset opplæring ikke oppfattes som en naturlig del av ordningen.

*Det kan innvendes at studiens utvalg av informanter er skjevt, siden det ikke inkluderer elever og «vanlige» lærere. Det er vår erfaring at kulturkontakter stort sett er svært kunst- og kulturinteresserte mennesker med bakgrunn fra et av kunstfagene, noe som kan være med på å prege deres kvalitetsoppfatninger i DKS. Mælands drøftinger av kvalitetsbegreper i skole- og kulturfeltet er likevel svært interessante. For eksempel viser hennes rapport at kunst- og kulturfeltet ser ut til å prege kvalitetsdiskursen i DKS, noe som samsvarer godt med Borgens (2011a; 2011b) påstander om at eksterne aktører dominerer kunst- og kulturformidlingen i skolen. Mælands refleksjoner omkring fraværet av individuelle læringsmål og tilpasset opplæring kan knyttes direkte til en mangfoldsdebatt i DKS, og er slik svært relevante.*

### 1.13. Kleppe, Bård (2009a): Betydningsfull kunst – eller Terapeutisk teater?<sup>18</sup>

Denne rapporten er viktig fordi den ved å fokusere på et prosjekt som har blitt refusert, aktualiserer prinsipielle spørsmål angående utvelgelse av DKS-produksjoner og syn på hva god kunst for barn er eller bør være. I rapporten undersøkes effekter og

---

<sup>17</sup> Kulturskrinet i Karmøy kommune i eit kvalitetsutviklingsperspektiv, rapport, Høgskolen Stord/Haugesund.

<sup>18</sup> En evaluering av teaterforestillingen «Sinna Mann», Bø: Telemarksforskning.

ringvirkninger av teaterforestillingen og -turneen *Sinna Mann*. Teaterstykket er basert på boken ved samme navn av Gro Dahle, og ble i 2003 skrevet etter initiativ fra Alternativ til Vold. I 2005 tok Egal Teater initiativet til å lage en scenisk framstilling av boka. Den ble spilt for voksne som jobbet med temaet «barn som opplever vold i familien», og stykket fikk svært gode tilbakemeldinger derifra. Å spille forestillingen for barn ble imidlertid vanskelig. På den ene siden møtte forestillingen motstand fra dem fryktet at forestillingen ville være skremmende for barn, på den andre siden møtte den motstand fra kultursektoren som mente at forestillingen hadde et instrumentelt utgangspunkt, altså med et annet formål enn kunsten i seg selv. Dette, og en teaterfaglig vurdering, ble lagt til grunn for ikke å sende forestillingen ut på DKS-turné. Barne- og likestillingsdepartementet ville derimot finansiere en *Sinna Mann*-turné. De tok også initiativ til følgeforskning på forestillingen for å undersøke hvordan teaterforestillingen kunne hjelpe barn som opplevde vold i eget hjem, og hvorvidt det var hold i kritikken mot forestillingen.

Metodisk tar evalueringen utgangspunkt i kvalitative intervju med 19 voksne og 60 barn, deltagende observasjon under 12 forestillinger, og en survey-undersøkelse blant kontaktlærere. Analysen viste at barn tålte forestillingen; selv om de syntes budskapet var trist, ble de ikke redde. Mange barn var løsningsorienterte, og kom med forslag til hva som kunne vært gjort. Man fant også at elever fortalte om egne opplevelser i etterkant av forestillingen, og at det slik ble avdekket flere tilfeller av vold (Kleppe 2009a:9–10). Kleppe har også sett kritisk på hvilke utfordringer man møter når man vil formidle virkelighet gjennom teater. Mange informanter trekker fram teater som en god måte å presentere virkeligheten på; en måte som ikke bare formidler fakta, men som også formidler følelsene og opplevelsene til den det gjelder. Likevel vil også teateret være farget av sin form når det formidler et budskap. I undersøkelsen av hvordan *Sinna Mann* kan være med å sette fokus på problemstillingen, utvikle begrepsapparatet, stimulere til samtaler og hvordan lærere har mottatt forestillingen, viser analysen at forestillingen ble svært godt mottatt av lærere rundt om på skolene. Forestillingen blir beskrevet som god og nyttig ved at den introduserer et vanskelig tema. Imidlertid møtte *Sinna Mann* motstand i deler av kultursektoren. Kleppe har derfor sett på hvordan ulike syn på kunst kan stå i motsetninger til hverandre og skape samarbeidsproblemer. De kunstneriske vurderingene av *Sinna Mann* er motsetningsfylte, men enkelte vurderinger ilegges mer verdi enn andre.

Denne rapporten kaster lys over hvordan kulturfeltets oppfatninger av kvalitet og egenverdi kan påvirke forståelsene av hva som oppfattes som relevant kunnskap om kunst, noe som i praksis påvirker kulturpolitikken for barn og unge. Teaterforestillingen *Sinna Mann* hadde som målsetting å hjelpe barn som er utsatt for vold i eget hjem. Kleppe viser hvordan målet brøt med oppfatninger om «kunst for kunstens skyld», altså om kunstens autonomi. Forestillingen utfordret slik etablerte normer for hva som forstås som god kunst, og god kunst for barn, slik dette for eksempel kommer til uttrykk i DKS-systemet og Scenekunstbruket. Den ble ikke vurdert som kunstnerisk god nok til å bli kjøpt opp av Scenekunstbruket og dermed for turnering innenfor DKS: «Det er ikke vår jobb å formidle forestillinger ut fra et instrumentelt hensyn», sa Sekkelsten, daglig leder i Scenekunstbruket (sitert i Kleppe 2009b, sitert i Stavrum 2011:11).

En kan spørre seg hvorfor det ble sådd tvil om forestillingens kunstneriske kvaliteter. Kan det være et problem at man vil noe med en forestilling? Hva betyr egentlig «kunst for kunsten skyld»? Hvorfor er det lite åpen debatt om dette, og hvorfor ble ikke denne rapporten gjenstand for debatt i media slik som Borgen og Brandts (2006) rapport? Teaterkritikeren IdaLou Larsen skriver at det er «forstemmende, men ikke uventet» (Larsen 2010:20) at verken turneen eller den påfølgende forskningsrapporten avstedkom noen offentlig mediedebatt.

*Evalueringen av Sinna Mann er knyttet til en generell vanskelighet med å debattere innhold og kvalitet i kunstprosjekter rettet mot barn og unge: Skal tilbudene i DKS først og fremst velges på grunnlag av kunstneriske kvaliteter, eller skal instrumentelle hensyn veie minst like tungt? Hvorfor konstrueres dette som en motsetning? Hvorfor er det vanskelig å diskutere prinsipielle sider ved kulturpolitiske tiltak for barn og unge med mindre debatten foregår på kunstfeltets premisser? Er man virkelig enige om hva som er å regne som god kunst, eller legges det lokk på debatter? Dette er spørsmål og problemstillinger som også vi ser på som viktige.*

#### 1.14. Berge, Ola K. (2010): Fem historier om Kulturskatten<sup>19</sup>

Denne rapporten er resultatet av en undersøkelse av hvilken betydning oppdrag for Turnéorganisasjonen Kulturskatten (Telemark fylkeskommunes DKS/turnéorganisasjon) har for kunstnere og kunsten deres. Den er basert på dybdeintervjuer med fem Telemarkskunstnere som jobber for DKS i fylket.

Gjør DKS det økonomisk mulig for kunstnere å jobbe yrkesaktivt med kunsten? De få informantene i undersøkelsen svarer langt på vei bekræftende på dette. Noen sier at det er helt avgjørende for å kunne satse på kunst som heltidsyrke. Men DKS/Kulturskatten gir ikke rom for fast arbeid eller lengre engasjement over tid; oppdragene er korte og med få forpliktelser for arbeidsgiver (rettigheter ved svangerskap og sykdom mangler) og de fleste er derfor ikke helt fornøyd med oppdragsgiver. Rapporten poengterer at kunstner- og kunstmarkedet i Norge er preget av hard konkurranse, med flere kunstnere tilgjengelig enn oppdrag å få. Informantene verdsetter DKS som et nytt marked hvor en kan få vise hva en er god for, og sier at DKS bidrar til å legitimere yrkesvalget deres for omverdenen. Berge hevder at kombinasjonen av mer arbeid og følelsen av at yrkesvalget er realistisk «aukar risikoviljen i kunstnarpopulasjonen.» (Berge 2010:46). Videre sier han at «Baksida av denne logikken er sjølsagt at dette blir ein falsk tryggleik – det er ikkje arbeid nok til alle – og at ein slik held overrekrutteringa av kunstnarar ved like og bidrar til deira elendige inntektssituasjon» (ibid.). De intervjuede kunstnerne forteller om givende turnéer for Kulturskatten. De blir slitne, men opplever det ikke som for belastende, de forteller også som stor frihet, lite press fra oppdragsgiver og store muligheter til å innvirke på turneplaner.

Rapporten er interessant. Den gir dybdeinnblikk i kunstneres opplevelse av og erfaring med DKS, og den peker på gode og noen få mindre heldige sider ved ordningen. Bildet blir likevel noe entydig og forutsigbart. Vår erfaring fra

---

<sup>19</sup> Effekten av oppdrag for Kulturskatten for fem kunstnarar og kunsten deira i Telemark, Telemarksforskning

kunstnerintervjuer (kombinert med observasjoner under turneer og konkrete DKS-produksjoner) er at ambivalensen er større enn det som uttrykkes i Berges rapport. Flere av våre kunstnerinformanter hevder at de ikke ønsker å fremme kritikk av DKS og aktuell oppdragsgiver, fordi de risikerer å miste framtidige oppdrag. I Berges rapport er det bare DKS-sertifiserte kunstnere som uttaler seg: De som ikke får komme inn, ikke vil inn, eller bare har hatt ett oppdrag, blir ikke hørt. For å gi et mer nyansert bilde har vi i vår forskning også intervjuet kunstnere som av ulike grunner er utenfor ordningen. Berges rapport går heller ikke dypt inn i spørsmålet om hvordan/hvorvidt DKS bidrar til å endre kunsten og det kunstneriske uttrykket/innholdet/formatet gjennom de krav ordningen legger på kunstformidling overfor barn og unge.

Berges implisitte anbefaling er at arbeids- og inntektsvilkårene for DKS må bli bedre og mer forutsigbare. I de nylig avsluttede forhandlingene mellom kunstnerorganisasjonene og DKS/fylkeskommunene (juni 2012), har det imidlertid kommet på plass en felles rammeavtale som kan bidra til bedring (se pkt. 3.4. nedenfor), men det gjenstår å se hvordan dette fungerer i praksis. Per dags dato er det fremdeles noen fylker som ikke har underskrevet avtalen.

*Vi kan slutte oss til Berges anbefalinger, men med noen forbehold. En for sterk forutsigbarhet vil binde turneorganisasjonene og programmererne i DKS for mye, og medvirke til at det blir vanskeligere for nye uttrykk og «nye» kunstnere å komme inn. Bedring av arbeidsvilkårene for kunstnerne bør derfor skje på andre måter, ved at offentlige myndigheter lokalt, regionalt og på statlig nivå forsterker tilskuddsordningene til produksjon og skapende/utøvende kunstnere, slik at betingelsene for å skape god kunst ligger i bunn. Langsiktighet er viktig i så måte, ikke bare støtte til korte prosjekter.*

### 1.15. Borgen, Jorunn S. (2011a): DKS – et instrument for kunst- og kunstnerpolitikk eller for kulturpolitikk?<sup>20</sup>

### 1.16. Borgen, Jorunn S. (2011b): The Cultural Rucksack in Norway. Does the national model entail a programme for educational change?<sup>21</sup>

Borgen problematiserer i disse to artiklene forholdet mellom kultur- og skolesektoren. Hun skisserer en utvikling i tre etapper fra en partnerskapsmodell i oppstartfasen til en ekstern modell for kunst- og kulturformidling. Partnerskapsfasen (2000–2003) stimulerte vha. såkornsmidler til forsøk med formidlingsformer i et nært samarbeid mellom skole- og kultursektor. I den integrerte fasen (2003–2006) er ordningen og finansieringen (via spillemidler) blitt fast, og skole- og kultursektorens aktører med sin spesialkompetanse vil kunne ha likeverdige roller. Fra og med 2007 er arbeidsdelingen mellom kultur- og skolesektoren klart definert slik at kultursektoren har ansvar for innholdet, mens skolen skal tilrettelegge ved hjelp av for- og etterarbeid. Dette

---

<sup>20</sup> I Mangset og Skjeldal (red.): *KulturRikets Tilstand 2010*, Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudier, Porsgrunn: Høgskolen i Telemark

<sup>21</sup> I: Sefton-Green, Thomson, Jones and Bresler (eds). *International Handbook of Creative Learning*. New York: Routledge.

innebærer en dreining fra «profesjonell formidling» i integreringsfasen, til en formidling av profesjonell kunst og kultur. Borgen kaller dette en ekstern modell, der kulturaktørens agenda dominerer (Borgen 2011a).

Borgen (2011a; 2011b) viser til en survey til skolene fra NIFU (Vibe m.fl. 2009), der skolene svarer at de er fornøyd med DKS. De svarer at elever stort sett blir tilbudt en publikumsrolle, at elever har best utbytte av ordningen når de får være aktive og deltakende, at kunstnere trenger hjelp til å kommunisere bedre med elever, og at man i skolen har liten innflytelse over DKS-innholdet, og også liten kunnskap om pengeflyt. Dette samsvarer med funnene fra Borgen og Brandt (2006). Borgen hevder derfor at endringene i Stortingsmelding nr. 8 gjør partnerskap og samarbeid vanskeligere (2011a; 2011b). Mens skolens, elevenes og foreldrenes rolle er svekket i DKS, er kulturfeltets rolle styrket. Dette svekker også de demokratiske dimensjonene og visjonen om samarbeid og partnerskap på tvers av sektorer og nivåer, som var viktig utgangspunkt for DKS (Borgen 2011a). Borgen peker deretter på flere ting som er med på å gjøre samarbeidet vanskelig, bl.a. at kompleksiteten i opplæringssektorens undervurderes av eksterne aktører, og at kulturdepartementet via spillemidlene har budsjettansvar, noe som gir stor definisjonsmakt til kultursektoren.

Endringene i balansen mellom skole- og kultursektor bidrar i følge Borgen til at kunstnere og kunstnerorganisasjoner framstår som uerstattelige i den kunstfaglige opplæringen i skolen, mens skolens egne aktører møtes med økende skepsis (2011b). Et annet problem med den eksterne modellen, hevder Borgen, er at det mangler insentiver til eksperimenter og utvikling av nye formidlingsformer, noe som gjør DKS til et system for opprettholdelse av tradisjonelle og velkjente formidlingsformer. Borgen etterlyser en større anledning for barn og unge til å delta aktivt og uttrykke seg kunstnerisk (2011b:381).

*Koblingen mellom finansieringsmodeller og samarbeidsmodeller er interessant. Dette kaster nytt lys over de åpenbare samarbeidsutfordringer innenfor DKS som tidligere har vært påpekt i ulike forskningsarbeider. På bakgrunn av dette reiser Borgen også gode spørsmål om prosjektet demokratiske intensjoner.*

### 1.17. Anne Bamford (2008): Wow-Faktoren.

Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning<sup>22</sup>

### 1.18. Bamford, Anne (2012): Arts and cultural education in Norway 2010/2011<sup>23</sup>

Bamfords *Wow-faktoren* (2008/2006) er en UNESCO-finansiert multinasjonal undersøkelse av betydningen av såkalte «kunstfagrike programmer» for barns utdanning, altså hvilken som helst plan, pensum, praksis som dreier seg om kunst og som har innflytelse på barns utdanning (Bamford 2008:22). DKS kan etter denne definisjonen

---

<sup>22</sup> Oslo: Musikk i Skolen.

<sup>23</sup> Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.



forstås som et slikt program. Undersøkelsens utgangspunkt er normativt: Kunst er viktig i og for samfunnet, særlig for barns og unges utvikling, og det er for lite fokus på det kunstfaglige, både i utdanning og i forskning om utdanning. Funnene viser at kunstfaglig utdanning forbedrer akademiske prestasjoner, og gir sosial og samfunnsmessig gevinst i form av helse og velferd, solidaritet og rettigheter, det bidrar også til mer engasjement blant lærere og elever. Det er viktig å merke seg at dette bare gjelder kunstfagrike programmer av *høy kvalitet*, programmer med dårlig kvalitet virker motsatt. Noen av kjennetegnene på høy kvalitet er definert som sterkt partnerskap mellom skoler og organisasjoner, der lærere, kunstnere og samfunn sammen deler ansvaret for at programmene blir gjennomført. Høy kvalitet henger sammen med langvarig påvirkning, «hit and run»-hendelser bidrar ikke. Andre kjennetegn på høy kvalitet er for eksempel eksperimentelle læringsmodeller, teamwork og samarbeid, og anledning til aktiv skaping og utforming.

*Arts and cultural education* (Bamford 2012) er en undersøkelse av kunst- og kulturfaglig opplæring i Norge. Den spenner vidt og dekker mange områder (barnehage, grunnskole, DKS, SFO, kulturskole, lærerutdanning, også andre kunst- og kulturoplæringsarenaer og -institusjoner blir nevnt). Vi vil, som en avgrensning, rimeligvis legge hovedvekten på omtalen av DKS: Bamford har brukt kildene sine til å gi en beskrivelse av DKS-ordningen, og mye av plassen går nettopp til dette: beskrivelser av målene, organiseringen, sentrale aktører, kvalitetssikringssystemer, hun legger også fram en stykkpris på DKS per barn (Bamford 2012:33). DKS er i følge rapporten et av de største programmene for profesjonell kunst- og kulturoplæring for barn i verden. Målet er at DKS skal treffe alle elever. Selv om man treffer mange, er det åpenbare utfordringer knyttet til geografi, hvilket innebærer at noen skoler ikke mottar tilbud i det hele tatt. Bamford påpeker at ordningen genererer omfattende midler til sysselsetting/lønning av kunstnere, hun sier også at framfor å bevilge midler til utvikling, går mye av midlene til allerede offentlig støttede organisasjoner og artister. På grunn av den høye standarden på kvalitetssikringen i DKS hevder Bamford at det er prestisjefyllt for kunstnere å bli inkludert i DKS. Utvelgelsen av artister foregår stort sett på lokalt nivå, hevder Bamford, og er stort sett en «peer review process», der lærere og elever har liten innflytelse. Det blir påpekt at det er store variasjoner i måten skolene tar i mot kunstnerne på, graden av elevforberedelse kan også variere sterkt. I all hovedsak er DKS en suksesshistorie, i følge Bamford, til tross for geografiske utfordringer, og bestillingen av evalueringer er for henne et bevis på at organisasjonen DKS har inntatt en refleksiv holdning til sin egen virksomhet. Til tross for dette er det likevel stor vekt på enkeltstående hendelser framfor mer langvarige prosjekter.

Det er også verd å merke seg et par andre punkter i rapporten som berører områder med relevans for DKS: Som en hovedtendens i norsk kunstoppplæring, framholder Bamford at kunst og kultur er høyt verdsatt i Norge, men at det er en tendens til å vektlegge personlige og etiske fordeler ved deltakelse i kunst og kulturliv. Til tross for demokratiske formål, er det en stor grad av forskjeller i barns tilgang til kunst og kultur (geografi, sosial bakgrunn, kulturell tilhørighet, spesielle behov osv.). Når det gjelder læreres kompetanse påpeker Bamford at det finnes eksempler på framstående ekspertise i skolen, men at kunstfaglærere generelt har dårlig kompetanse, og det er verre i musikk enn i kunst og håndverk. I kombinasjon med få delingstimer i kunstfagene fører dette til

en teoretisering av kunstfagene, ettersom det blir for vanskelig å undervise praktisk med store grupper. Videre sier rapporten at det brukes for lite på kunstfag i lærerutdanningen, og at det, som et særtilfelle i Norge, ser ut til at PISA har hatt negativ innvirkning på satsingen på kunst- og kultur i skolen. Noen relevante anbefalinger fra rapporten går ut på å styrke kunstfagene i lærerutdanning, og innføre obligatoriske opplæring i kreative fag/kunstfag i lærerutdanning, utvikle partnerskap med kunstnere og kreative næringer, også mellom barnehage/grunnskole og kulturskole.

*Dokumentenes status er noe uklar. Manglende opplysninger om utvalg, datainnsamling, databehandling, perspektiver o.l. gjør at dokumentene framstår som fagpolitiske dokumenter. Bamfords betraktninger om DKS samsvarer likevel i stor grad med tidligere forskning om ordningen, inkludert vår forskning.*

### 1.19. Digranes, Ingvild 2009: Den kulturelle skulesekken. Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject Arts and Crafts<sup>24</sup>

Når to verdener, «skoleverden» og «kunstverden» bringes sammen i DKS, kan dette by på utfordringer. Måten disse håndteres på vil ha betydning for om og hvordan intensjonene som ligger til grunn for DKS realiseres. Dette er utgangspunktet for doktoravhandlingen til Ingvild Digranes (2009). Avhandlingen er forankret i fagfeltet visuell kunst og Digranes har brukt offentlige dokumenter og avisoppslag som hovedempiri, men har også studert DKS-evalueringer og -rapporter og intervjuer med kunstnere og lærere. Hun undersøker hvordan narrativer om læreres og kunstners profesjonelle valg og rettferdiggjøring av valgene formidles til offentligheten, og diskuterer hvordan slike narrativer kan påvirke samarbeid og profesjonell jurisdiksjon, forstått som profesjons kontroll over yrkesgruppen og arbeidsområdet (Abbott 1988).

Digranes finner at mediefremstillingene gjennomgående er begeistrede i sin framstilling av kunst og kunstnere, mens skolen og lærerne omtales negativt. Kunst framstilles som et bidrag til å redde barnet fra det ordinære ved at den frigjør barns potensialer, noe som skolehverdagens rutiner, formalia, tvang og fagfokus ikke i særlig grad er egnet til. I tillegg blir eventuelle problemer ved gjennomføring av prosjekter ofte satt i sammenheng med en påstått inkompetanse hos lærere. Dette bidrar til å skape en helterolle for kunstnere, mens læreren får status som et hinder. Digranes finner imidlertid ikke støtte for påstander om læreres formalisme og undertrykking av elevenes kreativitet i sin lesning av forskning om kunst- og håndverkslæreres profesjonspraksiser. Hun finner også at framstillinger av lærere er mer kompliserte på den måten at de handler om å balansere en rekke tilsynelatende motstridende hensyn som ligger innbakt i utdanningssystemet, for eksempel demokrati og fellesskap versus individ, og tradisjon versus nyskaping. I evalueringene presenteres det også et konkret bilde av lærere som i all hovedsak positive til DKS, men som opplever liten innflytelse og liten grad av inklusjon, og som ikke alltid ser forbindelsen til skolehverdagen og læreplanene i DKS-aktivitetene.

---

<sup>24</sup> Doktoravhandling ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Digranes påpeker at den versjonen av DKS som formidles til offentligheten i stor grad er stereotyper skapt av kunstnerne og av kultursektorens representanter, ettersom verken læreres eller forskeres synspunkter i særlig grad kommer til i media. I stedet for et reelt samarbeid mellom kunstnere og lærere, får vi en mytebasert arbeidsdeling der kunstnerne får ansvar for innholdet, mens lærerne skal tilrettelegge for kunstnernes arbeid, noe hun igjen setter i sammenheng med en systematisk høyere vurdering av kunstnernes profesjonelle kompetanse enn lærernes. Dette er, i følge Digranes, paradoksalt med tanke på at man må ha formell kompetanse i både kunst og pedagogikk for å kalle seg en kunst- og håndverklærer, mens ingen slike formelle krav gjelder for kunstnerne i DKS. Likevel, hevder hun, aksepteres kunstnere automatisk som lærere, mens lærere anses som «linear thinkers unsuitable for art education» (Digranes 2009:160). En videreutvikling av skolesekkordningen må i følge Digranes innebære mer forskning og en mer forutsetningsløs debatt omkring grunnbegrepene i DKS.

*Digranes reiser relevante spørsmål om forventninger, holdninger og kompetansekrav som stilles til de to sentrale yrkesgruppene i DKS; kunstnerne og lærerne, og gir slik nye perspektiver på en debatt om samarbeid og profesjonalitet omkring kunst- og kulturarbeid i skolen.*

## 1.20. Bjørnsen, Egil (2009): Norwegian Cultural Policy? A Civilizing Mission?<sup>25</sup>

### 1.21. Bjørnsen, Egil (2011): DKS – Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument?<sup>26</sup>

Egil Bjørnsens avhandling (2009) er en historisk undersøkelse av norsk kulturpolitikk, nærmere bestemt av hvorvidt det ligger en siviliseringstenkning til grunn. En slik tenkning uttrykkes i en tro på at kultur har evne til å endre de som kommer i kontakt med den. *Bildung* (på norsk ofte forstått som danning), altså en personlig og sosial vekstprosess, er derfor et sentralt begrep i Bjørnsens arbeid. Avhandlingen gir en historisk oversikt over dannelsesdiskurser i norsk kulturpolitikk fra 1814 og fram til 2000-tallet, og slår fast at norsk kulturpolitikk helt fra starten har hatt som mål å hjelpe folket til opplysning og personlig vekst, og at DKS framstår som selve symbolet for en slik siviliserende kulturpolitikk. Vi skal ikke gå i detalj i alle sider ved Bjørnsens avhandling, men konsentrere denne gjennomgangen om Bjørnsens diskusjon av DKS.

Bjørnsen skjelner mellom et subjekt- og et objektorientert dannelsesbegrep, og hevder på bakgrunn av sin historiske gjennomgang av kulturpolitiske dannelsesdiskurser at det har vært en dreining i kulturpolitikken fra 1970 tallet; bort fra det subjektorienterte og i retning det objektorienterte. Det betyr eksponering for utvalgte kunstformer, dvs. *profesjonell kunst*, som er spesielt utvalgt av en kulturell elite. Andre ting som kjennetegner DKS som kulturpolitisk prosjekt er i følge Bjørnsen liten grad av egenaktivitet og stor vekt på publikumsutvikling. I tillegg kommer en nedvurdering av kommersiell kunst og barns bruk av denne, fordi slike kulturuttrykk ikke antas å kunne bidra til vekst, og altså

<sup>25</sup> PhD, Centre for Cultural Policy Studies. University of Warwick, Centre for Cultural Policy Studies.

<sup>26</sup> I: Mangset og Skjeldal (red.): *KulturRikets Tilstand 2010*, Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudier. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark

nærmest fungerer som *anti-Bildung* (Bjørnsen 2009:216). DKS dreier seg dermed ikke nødvendigvis om å gi barn tilgang til kultur generelt, men til *visse typer* kunst: «The understanding that there might be other alternative routes to *Bildung*, which do not rest on the values of the «professional» arts is excluded by the discourse (Bjørnsen 2009:228). Bjørnsen kaller dette DKS-sanksjonert kunst, som skal sikre at barn blir eksponert for «riktige» og utviklende kulturelle erfaringer, slik at de kan utvikle nødvendig kulturell kompetanse. I følge Bjørnsen hviler DKS rolig i en abstrakt tro på kunstens transformativ kraft, og søker verken bekreftelse eller benektelse gjennom for eksempel forskning.

I en senere artikkel som heter «DKS – Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument?» problematiserer Bjørnsen (2011) ideen om DKS som demokratiserende. På den ene siden ligger det en utjevningstankegang til grunn for DKS: Alle, også de som ikke kommer fra møblerte hjem skal ha tilgang til kunst. På den andre siden innebærer dette at staten tar beslutninger på barns og foreldres vegne, noe som impliserer en antakelse om at disse ikke er kompetente nok til å ta slike beslutninger på egne vegne. Dermed har verken elever eller foreldre innflytelse over ordningen eller over hvilken obligatorisk kunst og kultur barn skal eksponeres for. Bjørnsen spør derfor retorisk om retten til å oppleve kunst og kultur også inkludere retten til å kjede seg, til å ikke bry seg, eller til og med til å ikke delta?

*Bjørnsens perspektiver på DKS er kritiske, og han stiller svært viktige spørsmål ved DKS-prosjektets kulturelle, verdimesige og klassemessige forankring, og de demokratiske implikasjonene av dette.*

## 2. Redegjørelse for funn og observasjoner fra Uni Rokkansenteret og HiBs pågående DKS-forskning

Som vi antyder i innledningen: DKS ser ut til å skape glede i skolehverdagen, og være opphav til lykketreff og magiske møter mellom barn og kunst som fører til at både kunstnerne og barna får stjerner i øynene. Skolesekken er «sikringskosten» som motvirker kulturelle mangelsykdommer, og den er «melisdrysset» som gjør kakestykket ekstra godt.

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

Dette skrev tidligere kulturminister Anniken Huitfeldt i tiårsjubileumsskriftet for DKS (Norsk Kulturråd 2011). Entusiastiske formuleringer er vanlige når DKS skal omtales, og kanskje med god grunn. Noen har hevdet at DKS er den største kulturpolitiske satsingen i Norge siden kultursektoren ble opprettet som eget politisk forvaltningsområde (Se ABM-utviklings publikasjon *Lykketreff*, 2007). Det er vanskelig å peke ut ett bestemt kulturpolitisk område, ettersom norsk kulturpolitikk etter andre verdenskrig inneholder en rekke nyvinninger og satsinger (Dahl og Helseth 2006), som for eksempel Riksteateret, Riksgalleriet, Rikskonsertene, Norsk Kulturråd, musikkskoler/kulturskoler, Ungdommens kulturmonstring, og Kunstløftet, m.fl. Det er uansett ikke til å komme fra at DKS er et omfattende, ambisiøst kultur- og utdanningspolitisk prosjekt som historisk sett føyer seg inn i en rekke tiltak for å bringe kulturen ut til folk i alle lag. DKS ser også ut til å ha være et forbilde for utprøving av lignende ordninger for andre aldersgrupper i samfunnet: Den kulturelle bæremeisen for barnehagebarn, Arbeidslivets kulturseilas for arbeidstakere, og Den kulturelle spaserstokken for eldre.

DKS har vakt oppmerksomhet i utlandet. Det finnes riktignok andre programmer basert på samarbeid mellom kunstnere og skoler, for eksempel *Skapande skola* i Sverige, *Arts in Education* i Storbritannia og *Lincoln Center Institute* i New York, USA. Disse, og andre programmer i for eksempel Danmark, Storbritannia og Australia, er imidlertid mindre programmer som omfatter færre skoler og elever. Som et nasjonalt kunst- og kulturprogram for alle skoleelever, kan DKS kalles unik. DKS er også unik på en annen måte; som politisk samarbeidsprosjekt. Skolesekken er et resultat av et utradisjonelt samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, noe som innebærer at alle elever i grunnskole og videregående skole skal motta profesjonelle kunst- og kulturtilbud flere ganger i året. Hensikten er at elever skal få tilgang til, bli kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kultuttrykk (Stortingsmelding nr. 8, 2007–2008:22). Tilbudene skal være av høy kvalitet og vise hele bredden av kulturuttrykk, så som scenekunst, visuell kunst, musikk, film, litteratur, og kulturarvsprosjekter. Disse kulturmøtene skal inngå som en naturlig del av skolehverdagen, og skal bidra til å innlemme kunst og kultur i arbeidet med å oppfylle skolens læringsmål.

## 2.1. En utfordrende ordning

Aktører fra kunst- og utdanningsfeltet tilkjennegir en stor grad av begeistring for DKS, og det synes å herske enighet om at skolesekken ikke bare er en god ordning, men også en spesiell ordning. Om man prøver å få tak i mer konkrete beskrivelser, kan det imidlertid være utfordrende for aktørene å spesifisere akkurat *hva* slike luftige formuleringer på overskriftsnivå kan bety og innebære i praksis. I styringsdokumentet for ordningen går klart fram at DKS skal utformes og kontinuerlig vurderes ut fra følgende ti prinsipper: Det skal være en varig ordning, den skal være for alle elever uavhengig av hvilken skole de går på og hva slags økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn de måtte ha, og den skal bidra til å realisere målene i læreplanverket, både i generell del av læreplanen og i de enkelte fags læreplaner. Ordningen skal ha høy kvalitet, og elevene skal få et profesjonelt kunst- og kulturtilbud med høy kunstnerisk kvalitet. Kulturelt mangfold skal vektlegges, altså skal DKS omfatte ulike kunst- og kulturuttrykk fra ulike kulturer og tidsperioder. Bredde og variasjon skal sikres med hensyn til både sjangre og formidlingsmåter, videre skal tilbudet være preget av regelmessighet på alle klassetrinn. DKS skal forstås som et samarbeidstiltak mellom kultur og skole på alle nivå, både lokalt, regionalt og nasjonalt, der opplæringssektoren har ansvaret for å legge forarbeid og etterarbeid til rette for elevene, mens kultursektoren har ansvaret for kunst/kulturinnholdet og for å informere om innholdet i god tid. Sist men ikke minst vektlegges lokal forankring, entusiasme og eierskap (Stortingsmelding nr. 8, 2007–2008:22). Disse ti bud er viktige som en sentral referanseramme, og de fungerer også som et felles språklig omdreiningspunkt for de fleste med tilknytning til DKS. Måten å omtale prinsippene på kan derfor ofte gjenkjennes hos aktører på ulike nivåer i organisasjonen. Tolkningen av begrepene og prinsippene kan imidlertid være høyst ulik. Aktørene i feltet tolker og anvender prinsippene ulikt og for sine egne formål, noe som medfører at vekting, forståelse og praktisering av sentrale prinsipper kan variere mye i DKS. Dette impliserer en pågående og varig kamp om makten til å definere, begrepsliggjøre og fastlegge hva som kan regnes som aktverdig kunst og kultur generelt, og også mer konkret når det gjelder hva som er «god» og «passende» kunst og kultur for barn og unge i norsk skole. Denne kampen blir særlig viktig fordi det er mye penger i omløp i DKS: Kunsten eller kunstneren som vurderes som god for barn og unge vurderes også som støtteverdig. Belønningen er derfor ikke bare symbolsk i form av anerkjennelse, men også direkte økonomisk.

## 2.2. Forskning: Oppdrag og gjennomføring

Vårt mandat har for det første vært å utføre uavhengig, kritisk, og empirinær forskning på DKS, for det andre å sette aktørenes opplevelser og erfaringer i sentrum, særlig skolens aktører: elever, lærere og kunstnere. Vår forskning (som skal publiseres i bokform i 2013) er altså ikke en evaluering. I så fall hadde vi undersøkt måloppnåelsen i ordningen uten å stille spørsmål ved verken formål, målformuleringer eller ved statens og forvaltningens premisser. I stedet har vi ønsket å problematisere fremstillingen av stereotype oppfatninger og å utvikle nye spørsmål til og nye perspektiver på DKS. Hensikten er å bidra til en drøfting av ordningen som kultur- og utdanningspolitisk prosjekt, for derved å også bidra til en videreutvikling av grunnlagstenkingen for

ordningen. Den overordnede problemstillingen for problemstillingen har vært følgende: *Hvilken betydning har DKS på ulike nivå og for ulike aktører?* Denne har vi konkretisert i følgende delspørsmål: (a) *Hva er de ulike aktørenes målsettinger, interesser og verdier,* (b) *hvordan kommer disse til uttrykk i ulike praksiser,* (c) *hvordan gjennomføres de politiske målsettingene,* og (d) *hvilke konsekvenser har DKS for ulike aktører?*

DKS er først og fremst rettet mot elevene og kunstnerne, men handler også om møtet mellom kunstnere, utøvere, kulturformidlere og skole, skoleledelse og lærere. Videre handler det om gjennomføring av politiske målsettinger og beslutninger, noe som involverer både offentlige myndigheter og beslutningstakere på ulike nivå (lokalt, regionalt og nasjonalt), og utøvere og formidlere innenfor kunst- og kultursektoren på ulike nivå. Prosjektet måtte derfor avgrenses og presiseres slik at forskningen kunne ivareta disse dimensjonene. I det praktiske forskningsarbeidet har derfor forskningen vært delt inn i tre forskningsinnsatser med hver sitt tema og fokus: (1) DKS, kunsten, elevene, lærerne og skolen, (2) DKS mellom sektor og nivå, (3) DKS, kunst- og kulturfeltet. Det empiriske nedslagsfeltet for forskningen har vært én bykommune og én landkommune i fire fylker i fire regioner, det vil si totalt åtte kommuner fordelt på følgende fylker og regioner: Troms (Nord), Sør-Trøndelag (Midt), Hordaland (Vest) og Vestfold (Sør/Øst). Fylkene og kommunene er valgt fordi de har ulik historikk, og ulike modeller for organisering og tilrettelegging av DKS. Noen steder har kommuner og skoler stor innflytelse på tilbudet, andre steder tas avgjørelsene på andre måter. De ulike regionene har også ulike måter å organisere prosjekter og tildele ressurser på.

Våren 2010 gjennomførte forskergruppen et felles pilotprosjekt, og deltok sammen med lærere, elever og kunstnere på en rekke DKS-produksjoner både på og utenfor skole, bl.a. konserter, utstillinger, byvandring, danseforestillinger, teaterforestillinger, og museumsbesøk. Vi deltok også sammen med kulturformidlere, kunstnere og kulturbyråkrater på ulike seminarer, debattmøter, nettverkssamlinger o.l., der DKS og/eller kunstformidling for barn var tema. Som et resultat av denne pilotstudien fikk vi innsikt i hvordan ordningen er lagt opp og fungerer, vi fikk opprettet kontakt med ulike aktører i ordningen, og hver enkelt forsker opparbeidet seg grunnlag for å utarbeide en fokusert delundersøkelse innenfor hovedprosjektet.

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

fylkene. Endelig har vi også studert en rekke dokumenter. Dette gjelder sentrale policy-dokumenter, offentlige dokumenter om blant annet om utvalgsprosesser, ulike rapporteringstekster og evalueringer.

Forskergruppen, bestående av fire forskere og åtte masterstudenter, representerer tre institusjoner (Uni Rokkansenteret, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen) og fem fagområder (sosialantropologi, statsvitenskap, administrasjons- og organisasjonsvitenskap, dramapedagogikk og musikkpedagogikk). Dette mangfoldet viser seg også igjen i de teoretiske perspektivene, som blant annet inkluderer kulturanthropologi, kunst- og kulturdidaktikk, kunstsosiologi, sosiokulturell teori, skoleutviklingsteori, profesjonsteori, diskursanalyse, danningsteori, institusjons- og organisasjonsteori, i tillegg til mer generelle utdanningspolitiske og kulturpolitiske perspektiver. Vi har ikke hatt en enhetlig teoretisk orientering i prosjektet, den enkelte forsker har stått rimelig fritt til å velge sin teoretisk perspektivering. De ulike delstudiene i prosjektet har derfor til dels forskjellige perspektiver, som likevel utfyller hverandre og bidrar til grunnleggende spørsmål og diskusjon om DKS som kultur- og utdanningspolitisk prosjekt.

### 2.3. Foreløpige publikasjoner i prosjektet

Per dags dato har vi seks publikasjoner i prosjektet, i form av masteroppgaver, skrevet av studenter fra UiB og HiB, som har vært tilknyttet vårt prosjekt.

#### 2.3.1. Aasen, Heidi-Beate (2011): Barns ulike møter med kunst og kultur:

Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter DKS<sup>27</sup>

Denne oppgaven er basert på feltarbeid i en 3./4. klasse, der Aasen har fulgt klassen på en rekke DKS-produksjoner. Hun spør hva som skjer i møtet mellom elever, lærere og kunst- og kulturformidlere. Hun finner at elevens bakgrunn, erfaringer og kulturelle kapital har stor innvirkning på hvordan de tar imot og opplever kunst og kultur. Aasen finner at det i mange tilfeller brukes de samme formidlingsrammene i DKS som i skolen, noe som medfører at kunst- og kulturformidlerne tar i bruk skolens lærings- og disiplineringformene. Dette låser både formidlere, lærere og elever fast i bestemte roller som begrenser aktørenes erfaringsrom. Aasen viser hvordan elever viser motstand mot de voksnes makt- og disiplineringsteknikker, og slik aktivt er med på å forhandle om autoritet, og om mening i de voksenstyrte DKS-produksjonene.

#### 2.3.2. Kvile, Synnøve (2011): Mellom liten og stor – tonar og ord: Ei

diskursanalyse av korleis musikk blir forstått av elevar og produsentar i DKS<sup>28</sup>

Opgaven er en diskursanalyse av 4. klassinger og DKS-produsenters omtaler av musikk og musikkopplevelser i forbindelse med skolekonserter. Kvile viser hvordan disse diskursene, altså de gjengse talemåtene, er med på å forme et erfarings- og handlingsrom for både elever og produsenter. Kvile diskuterer forståelser av og relasjoner mellom

---

<sup>27</sup> Masteroppgave i sosialantropologi, UiB

<sup>28</sup> Masteroppgave i musikkpedagogikk, HiB



kunst, pedagogikk, voksne og barn, som for eksempel «målgruppe»-tenkning og «DKS-kunst».

### 2.3.3. Bakke, Jonas (2012): Byråkrati, skole og kultur i skjønn forening? Et organisasjonsteoretisk perspektiv på DKS<sup>29</sup>

Masteroppgaven tar utgangspunkt i to fylkeskommuner og fire kommuner og har som ambisjon å beskrive og forklare hvordan DKS blir gjennomført og organisert på et lokalt og regionalt nivå. Oppgaven er en komparativ casestudie og baserer seg på semistrukturerte intervjuer med informanter i kommuner, i fylkeskommuner og i sekretariatet. Den omhandler hvordan samordningsproblematikk og utfordringer ved flernivåstyring gjenspeiles i ordningen og belyses med et strukturelt–instrumentelt og et kultur–institusjonelt perspektiv. I DKS ser vi at samordning i liten grad skjer gjennom autoritet, maktutøvelse og standardisering, men at dette heller skjer ved gjensidig tilpasning av oppgaver og informasjon. Nettverk har i så måte hatt stor betydning for utviklingen av DKS. Et av hovedfunnene i oppgaven er at lokalt og regionalt nivå etterspør tydeligere styringssignaler fra nasjonalt nivå, mens sekretariatet presiserer at det er opp til fylkeskommunene hvordan de ønsker å arbeide med DKS.

### 2.3.4. Markussen, Eilen (2011): Etter applausen: ungdommers erfaring med skolekonserter og DKS i et danningperspektiv<sup>30</sup>

I denne oppgaven har Markussens intervjuet videregående elever på ulike studieretninger om deres erfaringer med skolekonserter i regi av DKS. Elevenes utsagn om musikkens generelle betydning i deres liv, refleksjoner om publikumsrollen, det sosiale miljøets betydning, hverdagen, demokratiske aspekter osv. blir diskutert i lys av danningsteori. Markussen finner at DKS har flere danningfunksjoner, og diskuterer særlig danning som individuell erfaring, og relasjonell og sosial danning.

### 2.3.5. Tveit, Ragnhild Opedal (2011): Portvaktane: utveljing av musikkproduksjonar i DKS i Noreg<sup>31</sup>

Tveits masteroppgave handler om utvelgelsen av musikkproduksjoner til DKS i to bykommuner i Norge. Tveit har intervjuet DKS-ansatte og analyserer også offentlige dokumenter i tilknytning til utvelgelsesprosessen i kommunene. Med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse av materialet finner Tveit at det særlig er tre dimensjoner som spiller inn i utvelgelsesprosessene: Det er økonomiske hensyn, kjennskapet til feltet og de ansattes nettverk, og endelig nødvendighet, dvs. oppfatninger av hva som er nødvendige kvalifikasjoner hos kunstnerne for å skape «gode» møter med barn.

---

<sup>29</sup> Masteroppgave i administrasjon og organisasjonsvitenskap, UiB

<sup>30</sup> Masteroppgave i musikkpedagogikk, HiB

<sup>31</sup> Masteroppgave i musikkpedagogikk, HiB

### 2.3.6. Kayser, Torstein (2012): Elevdeltakelse i DKS: Sosiokulturelle perspektiv på deltagelse i musikkverksted<sup>32</sup>

Kayser har i denne oppgaven utforsket hva som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidlerne i to forskjellige musikkverksteder. Grader av og betingelser for elevdeltakelse diskuteres grundig. Det empiriske materialet omfatter intervjuer med elever, kulturformidlere, lærere og assistenter, samt observasjoner av to produksjoner. I analysen vises det hvordan ulike forhold, situasjoner og handlinger som utspilles i musikkverkstedet kan ha betydning for elevdeltakelse.

---

<sup>32</sup> Masteroppgave i musikkpedagogikk, HiB

### 3. Drøftelse av styrker/svakheter ved DKS og anbefalinger om hvordan ordningen bør legges opp i framtiden

DKS handler i mange tilfeller om god kunst og barn med julelys i øynene, men som vi og andre har observert handler den også om agendaer i kulturlivet, om sysselsetting av kunstnere, om vennskap og kjennskap i byråkratiet, om lokal merkevarebygging, om uklare administrative og organisatoriske forhold, og om profesjonskamper mellom kunstnere og lærere, altså om større kulturpolitiske og utdanningspolitiske forhold som også bærer i seg kamp og kontrovers. Vår forskning er sammensatt av bidrag fra tre fagområder; fra 12 forskere/studenter med til dels svært ulike perspektiver. Det har likevel vært noen sentrale spørsmål og temaer som går igjen som en rød tråd gjennom arbeidet, og disse går vi gjennom nedenfor. Her trekker vi veksler på de ferdige masteroppgavene og på den forskingen som forskningsprosjektets 4 forskere har gjort. Prosjektet er ikke ferdigstilt, og vi presiserer at det vi skriver er tentativt. Hovedansvarlig for denne rapporten er prosjektleder Breivik (Uni Rokkansenteret) og medforsker Christophersen (HiB). De sentrale temaene/spørsmålene er som følger:

#### 3.1. Forholdet mellom kultursektoren og utdanningssektoren

Ett viktig tema når DKS skal realiseres er forholdet mellom kultursektoren og utdanningssektoren. I Borgen og Brandts evaluering (2006) blir det påvist ulikheter og spenninger mellom disse to sektorene, og de stiller blant annet spørsmål ved hvor reelt samarbeidet mellom disse to sektorene er. Noen ting kan ha endret seg i løpet av de siste årene, men det er fremdeles et faktum at DKS er en ordning som er initiert av Kulturdepartementet, og der kultursektoren er gitt hoveddefinisjonsmakt i bestemmelsen av innholdet i ordningen. Utdanningssektoren og dens aktører forventes på andre siden å være med på å gjennomføre en ordning som de selv ikke har innflytelse over. Dette preger DKS som sosial, kulturell og pedagogisk praksis. Skolens eierskap er her en utfordring.

*Dette er fremdeles en aktuell problemstilling/spenning på alle nivå. Det ser ut til at noen skoler, kommuner og fylker har fått til et samarbeid som minimaliserer ulempene. Her anbefaler vi å se til de kommunene/fylkene hvor samarbeidet vurderes som fruktbart fra de impliserte. Tromsø kan være et eksempel (intervjuer, observasjon 2010/2011), hvor hyppige planleggingsmøter med grunnskolens skoleledere er prioritert. Dette kan bidra til at DKS blir godt integrert i skolenes årsplaner (og læringsmål), jfr. også Lidéns utlegging om Sandefjord (Lidén 2004), hvor ordningens lokale utgangspunkt fra starten av var godt forankret i den enkelte skole i kommunen.*

#### 3.2. Barns opplevelser av og erfaringer med DKS

Et annet sentralt tema er barns og unges opplevelser av og erfaringer med DKS. Ordningen eksisterer først og fremst for disse, men man har ikke visst så mye om

hvordan de selv opplever denne ordningen. Bjørnsen (2011) hevder for eksempel at kunstformidlingen i DKS i liten grad skjer etter barns smak eller på barnas premisser, men mer på en voksen middelklasses premisser (se også Aasen 2011). Et viktig mål for oss har vært å få fram barns og unges perspektiver på skolesekken. Barn har en forholdsvis kort erfaringshorisont, og som «legfolk» har de selvsagt også et mer begrenset og konkret språk til rådighet enn for eksempel produsenters og kulturbyråkraters abstrakte ekspertspråk. Barn og unge er likevel spesialister på egen hverdag, og vi opplever dem som svært kompetente samtalepartnere om kunst- og kulturopplevelser. Vi har vært mye sammen med barn, og vi har prøvd å lytte nøye til det de har å si. Dette har ført til at vi har måttet revurdere enkelte ubevisst stereotype holdninger til barn, noe som i sin tur igjen har medført en problematisering av rådende forestillinger om barn og barndom som (re)produseres og vedlikeholdes gjennom DKS' kunstformidlingspraksiser (se for eksempel Kvile 2011).

*Barn og unge må involveres sterkere som deltakere, kritikere og dialog- og beslutningstakere i DKS på alle nivå.*

### 3.3. DKS for alle?

Det tredje temaet vi ønsker å løfte fram er hvorvidt DKS er for *alle* barn. Det ligger en sosialdemokratisk utjevningstenkning til grunn for skolesekken. For å opprettholde og videreutvikle demokrati, læring, likhets- og likeverdsverdier i det norske samfunnet, skal skolesekken bidra til at *alle* elever får kunst- og kulturopplevelser. Vi ser imidlertid at det er utfordringer knyttet til realisering av likeverdige kunst- og kulturtilbud, for eksempel for funksjonshemmede, og barn fra etniske og språklige minoriteter. Geografisk plassering kan også være grunnlag for ekskludering, i og med at enkelte kommuner praktiserer ordningen slik at skoler kan velge bort DKS-møter. For eksempel rapporterer Bamford (2012) om en betydelig andel skoler som oppgir å ikke ha mottatt noen tilbud forrige år. Hvis tilbudet (i form og innhold) i tillegg ikke reflekterer kulturuttrykk knyttet til minoritetserfaringer, klasse- og kjønnsmessig variasjon i tilstrekkelig grad, kan det også være grunn til å stille spørsmål ved om skolesekken virkelig er for alle. Som masteroppgavene tilknyttet dette prosjektet viser, er det til dels store forskjeller mellom barn og den måten de opplever og forstår kunst på. Innenfor en barnegruppe er det kulturelle variasjoner som ikke er knyttet til etnisitet og geografisk tilknytning, men til smaks- og verdihierarkier. Bjørnsen (2011) hevder at det er middelklassens smak som råer i DKS, og at barns varierte smakspreferanser derfor ikke blir tilstrekkelig ivarettatt. Beth Juncker (2004) hevder videre at det er vedtatt og opplest at barn har dårlig smak og derfor trenger korrektiver og alternativer. Programmeringen i DKS kan dermed representere en form for majoritets- og normalitetstenkning som gjør at noen elever alltid vil falle utenfor eller ikke få godt utbytte av kunst- og kulturmøtene. Dette er det viktig å sette søkelys på. Men samtidig er det like viktig for oss å forstå og analysere hvorfor noe fungerer, som det er å sette lys på hva som mangler og bryter sammen. Vi vil derfor også løfte fram eksempler på «gode» DKS-hendelser, hvor kunstmøtene kan ha betydning i.f.t. å bryte fordommer, anerkjenne annerledeshet og inkludere mangfold.

*Mangfoldsfokuset må holdes varmt. Minoritetsrepresentanter (inkludert språklige minoriteter, funksjonshemmedes organisasjoner og andre minoriteter) må trekkes inn, i det minste konsultativt, for å sikre at både mangfold i uttrykk og tilgjengeligheten til det som presenteres økes. Vi etterlyser også en diskusjon omkring hvorvidt DKS-tilbudet er for skjevt m.o.t. sosial klasse, og om et bredt nok kultur- og smakstilbud er representert. Det må være et økt fokus på hvorfor enkeltskoler har så ulik tilknytning til ordningen, og hvordan det kan ha seg at noen skoler/klasser ikke får eller tar imot de DKS-produksjonene som fylket/kommunen tilbyr.*

### 3.4. Kunstnerisk kvalitet, kunstneres arbeidsbetingelser – og utvikling av en egen «DKS-kunst»?

For det fjerde, og i sammenheng med det overstående, ønsker vi blant annet å problematisere hva kunstnerisk kvalitet er, eller nærmere sagt blir gjort til, gjennom å belyse prosesser hvor «god kvalitet» fastsettes. Til tross for en insistering på kvalitet, eksisterer det ikke et entydig kvalitetsbegrep i DKS. I mange tilfeller ser kvalitet ut til å forklare ved hjelp av sirkelargumentasjon: Høy kvalitet er lik profesjonelt er lik god kunst, som igjen er lik høy kvalitet osv. Et annet spørsmål er *hva* som er av høy kvalitet. Borgen (2011a) påpeker for eksempel at det har vært en dreining fra «profesjonell formidling» til formidling av «profesjonell kunst og kultur» i DKS. Det er dermed ikke gitt at deltakere i kvalitetsdiskusjoner faktisk snakker om det samme fenomenet.

Det er også viktig å vise de sosiale prosessene som akkompagnerer bestemmelsen av hva som regnes for god kunst og hva som holdes utenfor. De konkrete DKS-hendelsene som skolebarn mottar, utsettes for eller deltar i, kommer i stand gjennom sammensmelting av ulike prosesser og en lang kjede av beslutninger. Spørsmålet: hva er god kunst og hvem bestemmer det, er dermed uhyre komplekst og må undersøkes via mange empiriske spor og analytiske perspektiv. Etablering av autoritative smaksdommere, nettverk og kjennskap, statlige føringer, regionale og lokale særtrekk, byråkratiske forordninger og kunstverdenens egendynamikk er blant faktorene som virker inn – men på måter som må undersøkes nøye. Gjennom vårt arbeid har vi dermed også analysert maktbruk i og rundt DKS, som til tross for sin tilsynelatende harmoni – også er preget av strid blant annet mellom ulike kunstsyn og læringssyn.

Vi diskuterer også kunstneres erfaringer med og holdninger til ordningen. Vi vet at noen inkluderes, mens andre ekskluderes eller ikke får innpass i ordningen. Andre igjen kan ikke tenke seg å være med. Alt dette er det ulike grunner og begrunnelser for. Resultatet kan bli at det etableres en egen DKS-kunst, med egne DKS-kunstnere (se også Berge 2010, kapittel 1.14 ovenfor). Her har det derfor vært viktig å belyse feltet med perspektiver og praksiser fra ulike aktører i kunstverdenen gjennom observasjoner og intervjuer med kunstnere både innenfor og utenfor ordningen. Nettverk, vennskap og kjennskap ser ut til å spille en viktig rolle her, samt distinksjonsprosessene innad i og i grenselandet rundt det vi kan kalle kunstverdenen. Profesjonell integritet og kulturell kapital spiller også inn på ulikt vis. Vi setter derfor søkelyset mot nettverk og forhold som berører det profesjonelle kunst- og kulturlivet og deres forhold til DKS. Teoretisk tar vi utgangspunkt i det som omtales som institusjonell eller sosiologisk kunstteori. Her oppfattes kunstneren som en del av et institusjonelt system, som kunsten også er

avhengig av. Produksjonen av kunst oppfattes som noe kollektivt, og involverer dermed en rekke aktører og aktiviteter. Omkringliggende faktorer, blant annet de som etterspør, «kjøper» eller «forbruker» og tilrettelegger for konsum av kunst, er sentrale. På denne måten oppstår det ulike «kunstverdener» eller «art worlds». Innenfor slike kunstverdener oppstår det ulike former for sosiale nettverk med sentral betydning for dem som inngår, og for de systemene eller felt de befinner seg i. Viktige problemstillinger gjelder manifestering og utvikling av slike nettverk, hvem deltar, hvem deltar ikke, hvor åpne eller lukkede er de, og hvilken betydning slike nettverk har for innholdet i og gjennomføringen av DKS.

*Kvalitetsdiskusjonen bør kontinuerlig holdes varm, og de autoritative smaksdommerne bør utfordres. Dette er viktig blant annet for å forhindre at DKS blir en tilstivnet ordning, der det er for forutsigbart hva og hvem som har plass i ordningen – og at det utvikles en egen DKS-kunst. Involverte kunstnere uttrykker stort sett entusiasme over å få skolebarn og skoleungdom som publikum, men det eksisterer også kritikk av hvordan ordningen bidrar til strømningforming av produksjoner, og at formatet må være billig/enkelt. Det finnes også kritikk av en implisitt sensur ved at noen uttrykk og tematikker anses som upassende, provoserende eller skremmende, eller at utvelgere (lokalt, regionalt, nasjonalt) ikke gir gode eller åpne begrunnelser for de valg de tar. Resultatet kan være at mangfoldet i skolesekken innsnevres. Åpenheten og innsynsmulighetene må følgelig også bli større. Kunstnerne vi har intervjuet, rapporterer også om uforutsigbare arbeidsbetingelser generelt (særlig mht. til produksjon) og uklare arbeidsbetingelser når DKS (i fylkene og kommunene) er oppdragsiver.*

*I de nylig avsluttede forhandlingene mellom kunstnerorganisasjonene og DKS/fylkeskommunene, har det nå kommet på plass en felles rammeavtale som kunstnerorganisasjonene har gode forhåpninger til ([www.scenekunst.no/pub/scenekunst/nyheter/?aid=1003](http://www.scenekunst.no/pub/scenekunst/nyheter/?aid=1003), lest 28.6.2012). Hvordan dette vil fungere i praksis, vet vi foreløpig lite om.*

### 3.5. Forvaltningen av ordningen. Forholdet mellom sektor og nivå – samarbeid og/eller konflikt?

Et femte tema som henger nært sammen med det overstående, er selve forvaltningen av ordningen. DKS skal også forstås som et samarbeidstiltak mellom kultur og skole på alle nivå, både lokalt, regionalt og nasjonalt. Den relative makten til de ulike sektorene og styringsnivåene er imidlertid ulik, kompleks og under konstant forhandling, noe som er viktig å ha med seg for å forstå hvordan den DKS iverksettes og gjennomføres. Vi har utforsket kompleksiteten og mangfoldet av erfaringer med ordningen både i kultur- og utdanningssektoren, på ulike administrative nivå. Det teoretiske grunnlaget for denne innsatsen omfatter i vid forstand ulike statsvitenskapelige, institusjonelle og organisasjonsteoretiske perspektiver. Her peker vi spesielt på hvilken betydning den institusjonelle konteksten og organiseringen av feltet har for hvilke verdier og målsettinger DKS formidler, og for gjennomføringen av (de politiske) målsettingene i ordningen. Viktige spørsmål er: Hvordan løses aktuelle interesser motsetninger? Hvilke nye samarbeidskonstellasjoner og samordningsformer bidrar ordningen til? Vi har sett at iverksettingen av DKS er preget av varierende grad av klarhet. Ansvar for DKS er desentralisert til fylkes- og kommunenivået (særlig for 100%-kommunene). Det innebærer få pålegg fra sentralt nivå om hvordan DKS skal iverksettes. Samtidig er relasjonen mellom stat og kommune preget av en spenning mellom nasjonale mål og

styringsmuligheter og lokale verdier og interesser. Dette gir rom for tolkning og skaper noe usikkerhet i iverksettingen. Iverksettingsprosessen kan dermed foregå som en prøve- og feile-prosess der lokale forhold og tilfeldigheter i stor grad bestemmer utfallet. Statlige og departementale føringer versus kommunalt selvstyre (med mer eller mindre autonome kommuner/skoler/skoleledere/lærere og kunstnere), representerer dermed en sentral utfordring.

Gjennom en rekke forskningsintervju og observasjoner av møter mellom byråkrater, kunstnere, formidlere, lærere og elever er inntrykket av at entusiasmen rundt DKS er stor. Særlig ser vi dette i intervjuer med kulturbyråkratene og skolenes kulturkontakter. Dette inntrykket bekreftes langt på vei gjennom en spørreundersøkelse om DKS som vi sendte ut til kulturkontakter og ledere ved et utvalg skoler i fire fylker (Troms, Sør-Trøndelag, Hordaland og Vestfold våren 2011). Det totale utvalget i undersøkelsen var 830 respondenter. Totalt svarte 436 personer, noe som gir en svarprosent på 52,5. Mange er opptatt av å fremheve hvor viktig og bra denne ordningen er – for lokalsamfunnet, for kunsten, for Norge, men først og fremst for elevene. I undersøkelsen, og særlig gjennom intervjuene, framkommer det samtidig en sterk felles og gjennomgående bekymring for at ordningen ikke skal få nok (politisk) oppmerksomhet, og dermed ikke få nok penger til å videreføres eller utvikles. Kombinert med dette er frykten for kritikk. Mange som arbeider med forvaltningen av DKS er svært opptatt av at kritikk mot ordningen enten er feil eller misforstått, og de er sterkt opptatt av den kritikken som ble reist i forbindelse med den nasjonale evalueringen av ordningen i forkant av Stortingsmelding 8 (Borgen og Brandt 2006, omtalt ovenfor). Dette beskriver vi derfor som en kritisk hendelse i historien om DKS. Mange av våre informanter er opptatt av å fremheve at de ikke kjente seg igjen i denne evalueringen. Det kan virke som at det eksisterer en redsel for at kritikk mot ordningen skal bety at den ikke videreføres, i alle fall ikke i samme form som i dag. Men hva betyr det når noe fremstår så bra og er omgitt av så mye positivitet, og de få åpenbart kritiske røstene så raskt avfeies? Hvilke konsekvenser kan det ha når «godhetsdiskursen» får råde, eller når et miljø preges av en kultur som fremstår som lite villig til å ta i mot kritikk? Vi innser imidlertid også at det kan være slik at aktørene i feltet opplever en sterk sårbarhet, som vi også må forstå og gi forklaringer på.

*Vår anbefaling er at debatter og konflikter godt kan bringes sterkere ut i det offentlige rom. Innsyn og transparens er viktige stikkord. Gitt at DKS er preget av en sterk godhetsdiskurs, med påfølgende vansker med å håndtere kritikk, er dette særdeles viktig, blant annet for å opprettholde både legitimitet og generell støtte.*

### 3.6. Et livslangt kulturløp. På godt og vondt?

Et sjettede tema er livsløpsperspektivet «fra vugge til grav». DKS føyer seg, som et omfattende, ambisiøst kultur- og utdanningspolitisk prosjekt, inn i en lang rekke av kulturpolitiske tiltak som dreier seg om å bringe kulturen ut til folk i alle lag. DKS ser videre ut til å være et forbilde for utprøving av lignende typer ordninger for andre aldersgrupper i samfunnet, for eksempel Den kulturelle bæremeisen for barnehagebarn, Arbeidslivets kulturseilas for arbeidstakere, og Den kulturelle spaserstokken for eldre. Ser vi her konturene av en for enhetlig kultur- og dannelsespolitikk, eller får vi en

forsterket segregering av kunst- og kulturbrukere knyttet til alder, skoleklasse og arbeidsplass? Er det mulig å forestille seg samvirke mellom tiltakene, slik at en gjenoppretter kontakt mellom generasjonene (besteforeldre–foreldre–barn, ungdom–eldre) i kombinasjonstilbud mellom for eksempel skolesekk og spaserstokk?

Segregeringen av barns kunstopplevelser til egne fora, bidrar også til en segregering av kunsten fra andre livsområder, altså til et brudd mellom estetiske erfaringer og hverdagslige erfaringer. I følge den pedagogiske og estetiske tenkeren John Dewey (1934) er det essensielt å opprette sammenheng mellom kunsten og dagliglivet, slik at kunst kan oppleves som relevant og som en berikelse for livet. Aasen (2011) viser at flere av elevene ikke opplever den presenterte kunsten som særlig relevant for deres livsverden og interesser. Om kunst imidlertid opphøyes til noe eget og spesielt som er forbeholdt visse arenaer og situasjoner, får kunsten funksjon som en «sivilisasjonens skjønnhetssalong» (Dewey 1934:344), det vil si en erstatning for mangelen på skjønnhet, mening og glede i det levde liv. Å oppleve kunst forutsetter slik at man forlater sin vanlige grå tilværelse, trer inn i skolens gymsal (eller andre arenaer for utstilling eller framføring av kunst) for å la seg berike av skjønnhet og kvalitet, og deretter kan vende tilbake til sin eget ordinære liv. Dette kan også ses i sammenheng med Bjørnsens (2011) påstand om at DKS først og fremst er et middelklasseprosjekt for å sosialisere barn fra «hjem uten bokhyller» inn i en dominerende kultur, og impliserer slik også en underkjennelse av kompetanse til å danne sine barn på «riktig» måte.

*Beskrivelser og debatt rundt dette fenomenet vil framkomme i dette prosjektets sluttprodukt. Foreløpig vil vi anbefale at det satses på kunst- og kulturopplevelser som bringer generasjonene sammen, og at man forsøker å motvirke de negative konsekvensene av en for spisset «målgruppetenking» (jfr. Kvile 2011). Flere av de intervjuede kunstnerne i dette prosjektet peker på det ubeldige ved at DKS kan bidra til å segregere publikum, og at skolebarn får sine kunstneriske og kulturelle opplevelser i et vakuum. Spørsmålet er om DKSs kulturelle og kunstneriske opplevelser kan være med på å bygge broer over aldersskiller, generasjonskløfter og grupperinger?*

### 3.7. Forholdet mellom kunstfagenes plass i skolen og DKS

Sjuende tema handler om kunstfagenes plass i skolen. DKS er sagt å skulle være både et utdannings- og kulturpolitisk prosjekt. Kulturpolitiske mål og ambisjoner for DKS er forholdsvis tydelige, de utdanningspolitiske ambisjonene er noe mer uklare. Den opprinnelige intensjonen om et likeverdig og kreativt samarbeid mellom to sektorer, og mellom yrkesgrupper fra disse sektorene, ser ikke ut til å ha blitt ivaretatt. Som både vår og tidligere forskning viser (jf. Borgen 2011a; 2011b), er det kultursektoren som preger og definerer DKS, mens skolesektoren får en service- og tilretteleggingsfunksjon.

DKS er imidlertid bare en del av et større bilde, der eksterne kulturaktører i stadig større grad «spiser» seg inn på kunstfagutdanningen i skolen, for eksempel oppfordres kulturskoler i økende grad å utforme tilbud til elever i skoletiden, man har også begynt å utforme «*Teaching artist*»-prosjekter, der kunstnere kommer inn i skolen. Dette kan implisere en nedvurdering og svekkelse av læreres profesjonsstatus og profesjonelle jurisdiksjon: Kunstnere anses å kunne overta for lærere i klasserommet, mens læreres pedagogiske og kunstneriske kompetanse mistros (Digranes 2009). Dette skjer samtidig



som rapporter viser at kunstfagene gradvis mister tid og rom i skolen, nye lærerutdanningsreformer gjør det vanskelig å ta kunstfaglig fordypning i lærerutdanningen (Lagerstrøm 2007, Espeland, Allern, Carlsen og Kalsnes 2011), og der aktørene i skolesystemet rapporterer om manglende prioriteringer av kunstfagene (Bamford 2012, Gran 2008). Vi kan derfor i det lange løp få en ubalanse mellom intern og ekstern kunstfaglig kompetanse. Et rimelig spørsmål er derfor om «kulturpolitifiseringen» av skolen medfører en økt tendens til outsourcing av kunstfagopplæringen. DKS og andre eksterne kulturtiltak som rettes mot skolen kan vanskelig ses som en styrking av kunstfagtilbudet i skolen, så lenge det også stilles spørsmål ved lærerkompetanse. Erfaringene fra vårt forskningsprosjekt kan tyde på at DKS-produksjoner som mottas på skoler med høy kunstfaglig kompetanse i lærerstaben, og med en kunstfaglig interessert/skolert skoleleder, lykkes i større grad enn på skoler hvor dette ikke er på plass. Mulighetene for å integrere DKS-opplevelsene i skolehverdagen (og den øvrige læringen) ser ut til å øke ved at det finnes kompetente fagpersoner i kunstfagene på skolen.

*Vår anbefaling er derfor at kunstfagene styrkes i skole og lærerutdanning, og at skolesektoren får økt innflytelse i utformingen av DKS. Det betyr at samarbeidet mellom kultursektor og skolesektor om DKS må være et reelt samarbeid, helt ned til det praktiske samarbeidet mellom lærere, kunstnere og elever i skolehverdagen.*

### 3.9 Avsluttende kommentarer

DKS har kommet for å bli. For at ordningen skal være levedyktig og forbedres, trengs det imidlertid en kontinuerlig kritisk debatt om ordningens organisering, de ulike aktørenes beveggrunner og ulike sider ved ordningens praktisering. Vi har berørt noen av disse forholdene ovenfor, påpekt noen dilemmaer og utfordringer, og anslagsvis kommet med noen forslag til endringer.

Vår forskning er, som vi tidligere har presisert, ikke avsluttet, og våre konklusjoner er derfor tentative. Per i dag foreligger det seks masteroppgaver som resultat av vårt prosjekt. Først i mars 2013 vil prosjektet formelt avsluttes, og da publiserer vi våre analyser og konklusjoner.

## Bibliografi

- Abildsnes, H. (2009): *Scenekunstformidling i Den kulturelle skolesekken – En analyse av scenekunstprosjektet Operasjon Almenrausch*. Masteroppgave i teatervitenskap, Oslo: UiO.
- ABM (2007): *Lykkeketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken*. ABM-skrift #39. Oslo: ABM-utvikling.
- Arabesk (2002): Den kulturelle skolesekken. Temanummer utgitt i samarbeid mellom Den kulturelle skolesekken, Kunst i skolen, Arabesk. Oslo: Arabesk.
- Aslaksen, E.K., J.S. Borgen og A.T. Kjørholt (2003): *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering*. NIFU skriftserie nr. 21/2003. Oslo: NIFU.
- Aslaksen, E.K. (2007): *Teater ut til by og bygd?* (2. utgave) Oslo: Norsk kulturråd.
- Bakke, J. (2012): *Byråkrati, skole og kultur i skjønn forening? Et organisasjonsteoretisk perspektiv på Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i statsvitenskap. Bergen: UiB.
- Bale, K. (2009): *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.

- Bamford, A. (2008): *Wom-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012): *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Becker, H. (1982): *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Berg Simonsen, M. m.fl. (2008): *Danseprosjektet Isadora. Vurderinger av et kunstnerisk utviklingsprosjekt*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Berge, O.K. (2010): *Fem historier om Kulturskatten. Effekten av oppdrag for kunstnarar og kunsten deira i Telemark*. Bø: Telemarksforskning. Notat nr 3/2010.
- Bjørnsen, E. (2009): *Norwegian Cultural Policy: A Civilizing Mission*. Akademisk avhandling (ph.d.). Centre for Cultural Policy Studies, University of Warwick.
- Bjørnsen, E. (2011): «DKS – Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument?» I: Mangset og Skjeldal (red.): *KulturRikets Tilstand 2010*. Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudiar. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark: 34–40.
- Borgen, J.S. (2001): *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel*. Notat nr. 43. Oslo: Norsk kulturråd.
- Borgen, J.S. og S.S. Brandt (2006): *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport 5/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Borgen, J.S. og S.S. Brandt (2007): «Er tverrsektoriell kulturpolitikk for barn og unge mulig?» Konferanseinnlegg, Nordisk konferanse om kulturpolitikkforskning, Bø i Telemark.
- Borgen, J.S. og S.S. Brandt (2008): «'Det urørlige' i kulturpolitikkforskningen. Om Den kulturelle skolesekken og realiseringen i opplæringen» I: *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, nr.1/2008: 70–107.
- Borgen, J.S. (2011a): «DKS – et instrument for kunst- og kunstnerpolitikk eller for kulturpolitikk?» I: Mangset og Skjeldal (red.): *KulturRikets Tilstand 2010*. Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudiar, Porsgrunn: Høgskolen i Telemark: 41–52.
- Borgen, J.S. (2011b): «The Cultural Rucksack in Norway. Does the national model entail a programme for educational change?» I: Sefton-Green, Thomson, Jones and Bresler (eds). *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. New York: Routledge: 374–382.
- Brunsson, N. (1989): *The organization of hypocrisy: talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: Wiley.
- Brønne, K. (2009): *Mellom ord og handling. Om verdsetjing i kunst- og handverksfaget*. Akademisk avhandling (Ph.d.). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Bumgartner, C.M. (1993): *Artists in the Classroom: an analysis of the Arts in Education*. Ph.d Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Catterall, J.S. (2009): *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles: I-Group Books.
- Catterall, J. S. (1998): «Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? A Response to Eisner». I: *Art Education* 51 (4):6–11.
- Cordt-Hansen, H. (2008): *Høy standard: En undersøkelse av kvalitetsforståelse i Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: UiO.
- Coutts, G. og T. Jokela (2008): *Art, community, environment: educational perspectives*. Bristol: Intellect.
- Dahl, H.F. og T. Helseth (2006): *To knurrende løver. Kulturpolitikens historie 1814–2014*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlin, L.K. (2008): *Faglig notat om «Kunst- og kulturprosjekter som skoleutvikling»*. Skoleutvikling i Den kulturelle skolesekken i Oslo kommune 2008. Oslo: HiO.
- Dahlin, L.K. (2009): *Faglig notat om Skoleutvikling i Den kulturelle skolesekken i Oslo kommune 2009*. Oslo: HiO.
- Dalaaker, D. (2007): «Kultur i skolesekken» – et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: UiO.
- Danielsen, A. (2006): *Behaget i kulturen. En studie av kunst- og kulturpublikum*. Oslo: Norsk kulturråd.

- Dewey, J. (1934): *Art as experience*. New York: Perigee books.
- Digranes, I. (2005): «Den kulturelle skolesekken. Teachers of Art and Crafts and their negotiation of professional identities». I: Nielsen, Liv Merethe og Ingvild Digranes (red.): *DesignDialogue – Design og fagdidaktiske utfordringer*. Oslo: HiO: 37–46.
- Digranes, I. (2009): *Den Kulturelle Skolesekken. Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts*. Akademisk avhandling (Ph.d). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Digranes, I. (2011): *Faglig notat om Skoleutvikling i Den kulturelle skolesekken i Oslo kommune 2010*. Oslo: HiO.
- Ellingsen, A.G. (2009): *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolen*. Masteroppgave i tilpassa opplæring, Høgskolen i Bodø.
- Engelsen, B.U. og B. Karseth (2007): «Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn»? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5/2007: 404–415.
- Espeland, M., T.H. Allern, K. Carlsen og S. Kalsnes (2010): *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet, Høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund.
- Evsjen, G. (2005): *Kulturkonsumentene. En evaluering av Den kulturelle skolesekken, med vekt på storbymodellen i Bergen*. Masteroppgave i dramapedagogikk.
- Fjeld, A.G. (2007): *Samspill. Om tilrettelegging og bruk av Rikskonsertenes skolekonserter som pedagogiske tekster*. Masteroppgave. Horten: Høgskolen i Vestfold.
- Forfatterforeningen (2005): Temanummer: Skolebesøk, *Forfatteren*, 03/05.
- Færøvik, U. (2009): *Kvalitet i Den kulturelle skolesekken. Masteroppgave i kultur*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Fønhus, K., G. Kjelstrup, D.H. Skattebo og M. Tuff (2000): *Evaluerings av «Den kulturelle skolesekken» i Sandefjord*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Ghanizadeh, G.H. (2003): *Den kulturelle skolesekken: i lys av sentrale momenter fra L-97*. Hovedoppgave musikkvitenskap. Oslo: UiO.
- Gran, A.B. (2008): *Skolelederundersøkelsen*. Perduco Kultur/ Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Gullestad, M. (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hardy, T. (red.) (2006): *Art Education in a Postmodern World: Collected essays*. Bristol/Portland: Intellect Books.
- Haugsevje, Å.W. (2002): *Inspirasjon eller distraksjon? Evaluering av forsøket med «full pakke» profesjonell kunst- og kulturformidling som del av DKS i Buskerud*. Arbeidsrapport 10/2002. Bø: Telemarksforskning.
- Haukelien, H. (2007): *Dus – Den unge scenen: en evaluering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haukelien, H. og B. Kleppe (2009): *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur. Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole*. TF-rapport nr. 254/2009. Bø: Telemarksforskning.
- Heian, M. T., K. Løyland og P. Mangset (2008): *Kunstnernes aktivitet, arbeids- og inntektsforhold*, 2006. Bø: Telemarksforskning.
- Holen, A (2004): «Den kulturelle skolesekken – i fri flyt eller god gjenge?» I: *Arabesk*, nr. 3/04, <http://denkulturelleskolesekken.no/files/2011/02/Artikler-Astrid-Holen-2004.pdf> (sist lest 15.10.12)
- Johansen, T.A. (2005): *Kunstpædagogisk praksis og nærverbspædagogikk: med spesielt blikk på erfaringer i prosjektet «Mye på spill»*. Masteroppgave i drama og teater. Trondheim: NTNU.
- Juncker, Beth (2004): «Gab – det erkedelig! Om børns smag». I: *Barns smak. Om barn og estetikk*, rapport 36, Centrum för barnkulturforskning. Stockholm: Universitetet i Stockholm: 169–180.
- Kayser, T. (under publisering, 2012): *Elevdeltakelse i Den kulturelle skolesekken – Sosiokulturelle perspektiv på deltagelse i musikkverksted*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Bergen: HiB.
- KD/U-dir. (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KD (2007): *Skapende læring – strategiplan for kunst og kultur*.

- Kleppe, B. (2009a): *Betydningsfull kunst – eller Terapeutisk teater? En evaluering av teaterforestillingen Sinna Mann*. Bø: Telemarksforskning.
- Kleppe, B. (2009b): «Kvalitetsvurdering på kollisjonskurs?» I: *Norsk kulturpolitisk tidskrift*, nr.2/09: 110–126.
- Kleppe, B, O.K. Berge og OM Hylland (2009): *Kvalitet og forankring. En evaluering av DKS i Rogaland*, TF-rapport 259/09. Bø: Telemarksforskning.
- Kristiansen, L.P. (2007): *Den kulturelle skolesekken i Akershus – en brukerundersøkelse*. HiO-rapport 2007/2. Oslo: HiO.
- KUF og KD (1996): *Broen og den blå besten*. Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen.
- KUF (2005): *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående skole opplæring: læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvile, S. (2011): *Mellom liten og stor – tonar og ord. Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Bergen: HiB.
- Larsen, B. (red.) (2006): *Estetik: sansning, erkjennelse, verk*. Oslo: Unipub.
- Larsen, H. (red.) (2006): *Når born møder kultur: en antologi om formidling i barnehøje*. København: Børnekulturens Netværk.
- Larsen, I. (2010): «Den kulturelle skolesekken», i *Ånd i hanske*, nr. 1/4 årgang 27: 19–21.
- Larsen, M. (1998): *Å formidle kunst til barn. En undersøkelse av forestillinger, målsettinger og dilemmaer innenfor kunstformidlingsfeltet*. Rapport nr. 36. Bergen: UiB.
- Lidén, H. (2001): *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett «nedenfra»*. Oslo: ABM-Utvikling.
- Lidén, H. (2004): *Tørrfiske stinka, men kabytten var topp». En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: ISF.
- Mangset, P. (1992): *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2011): *Etter applausen: ungdommers erfaring med skolekonserter og Den kulturelle skolesekken i et dannelsesperspektiv*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Bergen: HiB.
- Mæland, K. (2009): *Jakta på den verdfulle skatten. Kulturskerinet i Karmøy kommune i eit kvalitetsutviklingsperspektiv*. Rapport. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Norsk Kulturråd (2011): *Sikringskost og melisdryss: Jubileumsskrift for DKS 10 år*.
- Nyrud, M.T. (2008): *Hvilken historie? En diskursanalyse av museumsformidling innenfor Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i kultur. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Orfali, A. (2004): *Artists working in partnership with schools*. London: Arts Council England.
- Rusten, L.A. (2006): *Forgrunn...avgrunn: en undersøkelse om det refleksive kunstmøtet*. Masteroppgave i formgiving, kunst og håndverk. Oslo: HiO.
- Rønning, A. (2003): *Evaluering av Turnéorganisasjonen i Østfold*, Stiftelsen Østfold-forskning, OR.25.03.
- Rørøsgaard, U.T. (2006): *Oppdagelse og oppdragelse: Den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet*. Hovedoppgave teatervitenskap. Bergen: UiB.
- Røyseng, S. og E.K. Aslaksen (2003): *Pionerer i regional kunstformidling*. Evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark. TF-rapport 201/2003. Bø: Telemarksforskning.
- Røyseng, S. (2003): «New Public Management møter kunsten. En ny-institusjonell analyse», *Nordisk Kulturpolitisk Tidskrift* 2: 52–73.
- Røyseng, S. og D. Solhjell (red.) (2004): *Kultur, politikk og forskning. Festskrift til Per Mangset på 60-årsdagen*. Rapport 217. Bø: Telemarksforskning.
- Røyseng, S. (2006): *Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. Avhandling for dr. politgraden. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Bergen: UiB.

- Samuelsen, A.M. (2003): *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole, med vekt på formidlerrollen*, Avhandling til dr. art-graden. Institutt for kulturstudier og kunsthistorie. Bergen: UiB.
- Schackt, J. (2009): *Kulturteori – innføring i et flerfaglig felt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhjell, D. (2001): *Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhjell, D. (1995): *Kunst-Norge. En sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stavrum, H. (2011): «Begeistringsforskning eller evalueringstyrannei?» Paper til Nordisk konferanse for kulturpolitisk forskning, Norrköping, Sverige.
- St. meld. nr. 61 (1991–92) (1992): *Kultur i tiden*. Oslo: KKD.
- St.meld. nr. 38 (2002–2003) (2003): *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: KKD.
- St.meld. nr. 39 (2002–2003) (2003): «Ei blot til lyst»: *Om kunst og kultur i tilknytning til grunnskolen*. Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 48 (2002–2003) (2003): *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo: KKD.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) (2004): *Kultur for læring*. Oslo: KD.
- St.meld. nr. 16 (2004–2005) (2005): *Leve med kulturminner*. Oslo: KD.
- St.meld. nr. 22 (2004–2005) (2005): *Kultur og næring*. Oslo: KKD.
- St.meld. nr. 8 (2007–2008) (2007): *Kulturell skolesekke for framtida*. Oslo: KKD.
- Sundin, B. (2003): *Eстетik och pedagogik*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Thavenius, J. (2004): *Den goda kulturen och det fria skapandet*. Diskurser om «Kultur i skolan», Rapporter om utbildning. Malmö: Malmö Högskola.
- Thavenius, J. og L. Aulin-Gråhamn (2003): *Kultur och estetik i skolan. Slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000–2003*, Rapporter om utbildning. Malmö: Malmö Högskola.
- Thorsnes, T., F. Lindstrand og S. Selander (2009): *Eстетiska lärprocesser: opplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tveit, R.O. (2011): *Portvaktane: utveljing av musikkproduksjonar i DKS i Noreg*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Bergen: HiB.
- Vedelsby, T.W., L. Holstein og P. Holm (2007). *Den kulturelle Rygsæk. Evaluering.*, [www.herlev.dk/born-og-unge/verd-at-vide/den-kulturelle-rygsek/rygsak.pdf](http://www.herlev.dk/born-og-unge/verd-at-vide/den-kulturelle-rygsek/rygsak.pdf), [Lesedato 16.12.09].
- Vestby, N. (2006): *Den kulturelle skolesekken: kunsten å danne seg*. Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk. Oslo: HiO.
- Vestheim, G. (1995): *Kulturpolitikk i det moderne Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vibe, N., M. Evensen og E. Hovdhaugen (2009): *Spørsmål til Skole-Norge. Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere våren 2009*. NIFU STEP Rapport 33/09.
- Waagan, I. D. (2011): *Profesjonalitet og kvalitet i Den kulturelle skolesekken: med vekt på teaterproduksjoner*. Masteroppgave i dramapedagogikk. Bergen: HiB.
- Østberg, T. (red.) (2005): *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Østbye, G. L. (2007): *Barn + kunst = danning: fabulering og filosofering i kunstmøter*. Oslo: Gurilo forlag.
- Øye, H. (2009): *Skolekonserten: Det magiske møtet? Hvordan 8 ungdomsskoleelever opplever skolekonsertene*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Aasen, H.B. (2011): *Barns ulike møter med kunst og kultur. Hvordan barn fra en bydelskole i Bergen møter Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i sosialantropologi. Bergen: UiB.