

Kvalitet i Den kulturelle skolesekken

En diskursanalyse



Unni Færøvik

Masteroppgave, 60 studiepoeng
Master i kulturstudier, valgretning kulturadministrasjon



Avdeling for allmennvitenskapelige fag

Hallvard Eikas plass, 3800 Bø

Tittel:	Kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken. En diskursanalyse.
Nøkkelord:	Den kulturelle skolesekken, barn, kvalitetsforståelse, kunstformidling,
Forfattere/	Unni Færøvik
Studentnr.:	023054
Fagkode:	H2583
	Masteroppgave
Studiepoeng:	60
Studium:	Master i kulturstudier, valgretning kulturadministrasjon

Forsidebilde: Fanaråken, foto Morten Brenne

Bildet er ikke hentet fra noen av produksjonene denne oppgaven omhandler.

Forord

Denne masteroppgaven har vokst ut av en stadig større interesse for kunst- og kulturformidling til barn. I 2005 var jeg i praksis ved formidlingsavdelingen i Den Norske Opera. Her ble jeg oppmerksom på en del utfordringer ved å nå ut til barn og unge og ble nysgjerrig på legitimeringsprosessene som foregikk rundt Operaens formidlingsvirksomhet ovenfor barn. I 2006 skrev jeg en mindre oppgave om lokal forankring av DKS og den kommunale koordinatorens rolle. Underveis har jeg i stadig større grad undret meg over hvordan kunst- og kulturtilbudet til barn velges ut. Dette var utgangspunktet for jeg valgte å skrive om kvalitet og kvalitetsforståelser.

Rikskonsertene har etterlyst studentoppgaver om blant annet kvalitet og formidling. Dette er en av grunnene til at en av produksjonene denne oppgaven tar for seg, er en skolekonsert. Jeg vil takke Egil Rundberget i Rikskonsertene for interesse og innspill i den tidlige fasen av arbeidet og håper oppgaven vil være interessant for Rikskonsertene. Det er en forførende tanke for en masterstudent at oppgaven vil bli lest.

Å skrive en masteroppgave er en lang og spennende prosess med både oppturer og nedturer. Det er mange som fortjener stor takk for at oppgaven nå er ferdig. Takk til alle informantene mine for tiden deres og for spennende samtaler. Uten dem ville det ikke blitt noen oppgave. En stor takk til hovedveilederen min, Sigrid Røyseng, for inspirasjon, motivasjon og gode innspill gjennom hele prosessen. Å ha veiledning med henne var alltid godt - både for oppgaven og meg. Takk også til biveileder Ellen Schrumpf for oppmerksom lesing og for hjelp til å gi barna den plassen i oppgaven som jeg ønsket. Takk til Ingmar Meland for nyttige innspill til sanselighetsdiskursen og til medstudenter og alle som bidro på skriveseminarene i Bø. Takk til Eyolf Berg for språkvask og korrekturlesing. Biblioteket i Bø fortjener også takk. Det er ikke alltid enkelt å være “fjernstudent”, men biblioteket har ytt en fantastisk service med både litteratursøk og hjemssending av bøker. Sist, men ikke minst fortjener familien min en stor takk for tålmodighet, støtte og at de har sendt meg av sted på “kontoret”.

Oslo, mai 2009

Unni Færøvik

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innholdsfortegnelse.....	3
1 Innledning	6
1.1 Den kulturelle skolesekken - en nasjonal satsning på kunst- og kulturformidling i skolen	7
1.2 Kvalitet: Et betydningstomt, men betydningsfullt begrep	11
1.3 Den barneperspektiverte vendingen	12
1.4 Tidligere skrevet om kvalitet og kunst- og kulturformidling til barn	15
2 Teori.....	20
2.1 Språk og makt	20
2.2 Diskurs og diskursanalyse	21
2.2.1 Diskurs og det betingende meningsfelt	22
2.2.2 Subjekter og subjektposisjoner	24
2.2.3 Diskurs og diskursorden	25
2.2.4 Makt	27
3 Metode.....	29
3.1 Empirisk design	29
3.1.1 Mangfold av produksjoner vs. mangfold i subjektposisjoner	29
3.1.2 Case: To DKS-produksjoner i Akershus	30
3.1.3 Musikkproduksjonen <i>Gumbo</i>	32
3.1.4 Kulturarvproduksjonen Kråkamål	33
3.1.5 Valg av informanter	34
3.2 Dataproduksjon og analyse	36
3.2.1 Observasjon	36
3.2.2 Intervju.....	37
3.2.3 Barn som informanter.....	38
3.2.4 Personvern og forskningsetikk	39
4 En sanselighetsdiskurs	41

4.1 Konkrete gjenstander	41
4.2 Et redskap å huske med?	43
4.3 Barnas optikk: Kjedelig vs. spennende/morsomt	46
4.4 Kroppslighet og deltakelse	48
4.5 Deltakelse: Noe mer enn elevaktivitet?	49
4.6 Sanselig erkjennelse	51
5 Kunstdiskurs	55
5.1 En todelt kvalitetsforståelse	55
5.2 Kunstnerisk kvalitet og det autonome kunstfeltet	56
5.3 En skjellsettende opplevelse.....	58
5.4 Kunsten er for alle	59
5.5 Barna og kunstdiskursen	60
5.6 Kulturarvtilbud mellom kunstdiskursen og en kulturarvfaglig diskurs	62
6 Formidlingsdiskurs.....	65
6.1 Tilrettelegging for en målgruppe	65
6.2 Alderstilpasning	67
6.3 Formidling som noe “ytre”	71
6.4 Pizza med reker og bernaïse?	73
6.5 Den personlige gaven	74
6.6 Markører for en barneforestilling	77
6.7 Forestillinger om barnepublikummet	79
6.7.1 Barn som ærlige, tydelige og litt skumle	79
6.7.2 Hva kan man si til barn?	80
6.7.3 Barn og den historiske dimensjonen	83
6.8 En læringsdiskurs?.....	85
7 Kvalitet og definisjonsmakt	89
7.1 Kunnskap/makt.....	89

7.1.1 Kunst- og kulturuttrykksspesifikk kompetanse og praktisk erfaring i høysetet	89
7.1.2 Publikum kan begeistres av mye.....	91
7.2 Subjektposisjoner og maktrelasjoner.....	93
7.2.1 Eneveldige produsenter?	93
7.2.2 Avmektige og mektige barn	97
7.2.3 Lærere som kvalitetsdommere?	99
7.3 Diskursenes spill.....	102
7.3.1 Kunstdiskursens dominans?	103
7.3.2 Kunstdiskursen og formidlingsdiskursen - komplementære og konkurrerende	104
7.3.3 Sanselighetsdiskursen som premissleverandør for formidlingsdiskursen	107
7.3.4 Læringsdiskursen står på sidelinjen og heier?	108
8 Avslutning	110
Litteraturliste	114
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	120
Vedlegg 2: Intervjuguide for elever, musikk	121
Vedlegg 3: Intervjuguide for elever, kulturarv	122
Vedlegg 4: Intervjuguide for utøvere.....	124
Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere.....	125
Vedlegg 6: Intervjuguide for produsenter	127

1 Innledning

I den siste stortingsmeldingen om den kulturelle skulesekken (DKS), *Kulturell skulesekk for framtida*, kan man lese følgende:

Kvalitet og nyskaping i Den kulturelle skulesekken må tryggjast gjennom at dei involverte aktørane diskuterer seg imellom fortløpande. Det er viktig med ei løpande drøfting av kunstmegrepet og korleis det skal forståast. [...] Det er korkje mogeleg eller ynskjeleg å gje ferdige kriterium for kvaliteten på innhaldet i Den kulturelle skulesekken. Diskusjonen om kvalitet må likevel halde fram, både i kultursektoren og i opplæringssektoren (Kultur- og kyrkjedepartementet 2007:39).

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var en undring over hvordan begrepet kvalitet fylles med mening i DKS. Utvalget av kunst og kultur som presenteres for barn gjennom DKS blir i stor grad begrunnet med kvalitet og profesjonalitet. Karakteristikk som *høy kvalitet* og *profesjonelt* gir autoritet og legitimitet til et DKS-tilbud, men det kan være vanskelig å få tak i hva som ligger i disse begrepene. De er blitt ord som “svever over overflaten” når det snakkes om DKS.

Stortingsmeldingen slår fast at kvalitet er noe man må diskutere kontinuerlig. Det er hverken mulig eller ønskelig å finne endelige kriterier for kvalitet. Det må bety at begrepet kvalitet kan fylles med forskjellig mening. Videre indikerer sitatet at statlige kulturmyndigheter ser for seg at begrepet fylles med ulikt innhold, avhengig av den enkeltes ståsted, og at betydningene brytes mot hverandre. En lignende betraktning finner vi knyttet til kvalitetsbegrepet i den siste kulturmeldingen, *Kulturpolitikk fram mot 2014*:

Kvalitet er eit relativt omgrep, men ikkje eit subjektivt. Om noko har kvalitet eller ikkje, er ikkje eit spørsmål om kva den eine eller andre kan lika, men om kva vi har med å gjera, og kva det skal nyttast til. Følgjeleg kan det som i éin situasjon eller til éin bruk har høg kvalitet, i ein annan samanheng ha låg kvalitet, men avgjerda er like objektiv i både tilfella (Kultur- og kyrkjedepartementet 2003b:22).

Paradoksalt nok understrekes det altså at kvalitet er en både objektiv og relativ størrelse på én og samme tid. Kvalitet framstår dermed som et vanskelig begrep å håndtere.

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke kvalitetsforståelser hos elever, lærere, utøvere og produsenter i DKS. Dette gjør jeg med to DKS-produksjoner, kulturarvproduksjonen *Kråkamål* og musikkproduksjonen *Gumbo* som case. Jeg vil spørre hvordan begrepet kvalitet fylles med mening av forskjellige aktører i DKS, og hvem som kan avgjøre hva som utgjør et DKS-tilbud av høy kvalitet.

1.1 Den kulturelle skolesekken - en nasjonal satsning på kunst- og kulturformidling i skolen

Den kulturelle skolesekken (DKS) er en stor og relativt ny kulturpolitisk satsing som skal sikre at profesjonell kunst- og kulturformidling når alle barn og unge i grunnskolen i Norge (Kultur- og kyrkjedepartementet 2003a, 2007). Første gang det ble satt av midler til DKS på statsbudsjettet, var i 2001¹. Etter en opptrappingsperiode fra 2003 til 2006 betegnes ordningen nå som varig og skal utvides til også å gjelde videregående skole. Målene for DKS er:

- å medverke til at elevar i skulen får eit profesjonelt kunst- og kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i skulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og utvikle forståing for kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulens læringsmål (Kultur- og kyrkjedepartementet 2007:22).

Kunst- og kulturformidling til skolebarn og -ungdom er ikke et nytt fenomen. Rikskonsertene har for eksempel holdt skolekonserter siden institusjonen ble opprettet i 1968. I løpet av 1990-tallet ble det sterkere fokus på kunst og kultur i den offentlige debatten (Vaagland m.fl. 2000:40). Kreativitet, estetikk og kultur ble tematisert som grunnleggende dimensjoner i både individets og samfunnets utvikling, og barn og unge ble en viktig målgruppe for offentlig innsats på området. St.meld.nr. 61 *Kultur i tiden* (Kulturdepartementet 1992) tok til orde for en styrket kulturpolitisk satsing på barn og unge, og skolens rolle som kulturformidler ble vektlagt. Intensjonen ble fulgt opp gjennom en rekke utredninger og offentlige dokumenter, blant annet *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, Generell del* (Kyrkje-, utdannings og forskningsdepartementet 1993) og *Broen og den blå hesten* (Kulturdepartementet og Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996). *Broen og den blå hesten* er en handlingsplan for de estetiske fagene og kulturdimensjonen i skolen. Den tar opp mange av elementene som senere er blitt sentrale i DKS, og kan knyttes til mange av de modellene for samarbeid mellom kultur- og skolesektor som vokste fra på 1990-tallet.

Et av de sentrale temaene i norsk kulturpolitikk etter krigen har vært hvordan man skal sikre at kunst blir tilgjengelig for alle (Vestheim 1995; Mangset 1992). I perioden fra slutten av 2. verdenskrig og fram mot 1970-tallet ble formidling av kunst og kultur først og fremst sett på som et distribusjonsproblem. Staten bygget ut ambulerende kunstinstitusjoner (Riksteateret, Riksgalleriet,

¹ Opplysningene er hentet fra DKS' nettsider: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=hist> [14. februar 2007].

Rikskonsertene) som skulle spre den gode kunsten ut til alle deler av folket, også til dem som av sosiale eller geografiske grunner ikke hadde hatt tilgang til denne kulturen tidligere. DKS skal nå alle skolebarn i Norge med profesjonelle kunst og kulturuttrykk og kan derfor forstås som en videreføring av denne tankegangen. I DKS kombineres imidlertid tanken om spredning av profesjonell kunst og demokratisering av kulturen med tankemåter fra 1970-tallets kulturpolitikk der ideer om lokal forankring og kulturelt demokrati var framtrædende (Aslaksen, Borgen og Kjørholdt 2003:11). Jeg skal ikke fokusere på hvordan DKS kan leses i forhold til utviklingen av norsk kulturpolitikk, men dette bakteppet er av betydning, ikke minst fordi Rikskonsertenenes lange erfaring med skolekonserter er av stor betydning for den posisjonen de har i DKS i dag.

Rikskonsertene har både nasjonale produsenter og fylkesprodusenter knyttet til sin skolekonsertvirksomhet, og i alle fall der jeg utførte undersøkelsene mine, var musikktilbudet i DKS fra fylkesnivået ensbetydende med Rikskonsertenenes tilbud. Deres fylkesprodusent var også en del av organisasjonen som tilbød DKS-tilbud på fylkesnivå. Rikskonsertenenes produsentnettverk har eksistert mye lenger enn DKS, og der jeg utførte undersøkelsene, fungerte dette som forbilde for organisasjonens egen bruk av produsenter. Rikskonsertene har også bygget opp en kvalitets-sikringsstruktur for skolekonsertene gjennom den nasjonale vurderingsinstansen Programrådet. Programrådet skal, ifølge retningslinjene, bidra til å ivareta og styrke kunstnerisk kvalitet, formidlingskvalitet og produksjonsfaglig kvalitet for alle programmer som inngår i Rikskonsertenenes skolekonsertordning. Rådet består av én musiker, én skolerepresentant, to fylkesprodusenter, én produsent fra Rikskonsertene sentralt og én utvalgsleder fra Rikskonsertene. Hver produksjon gis vurderingen anbefalt/ikke anbefalt, og for å kunne brukes i flere turnéer må produksjonen anbefales². Med sin lange erfaring med skolekonserter framstår Rikskonsertene som en autoritet på kunst- og kulturformidling til skolebarn.

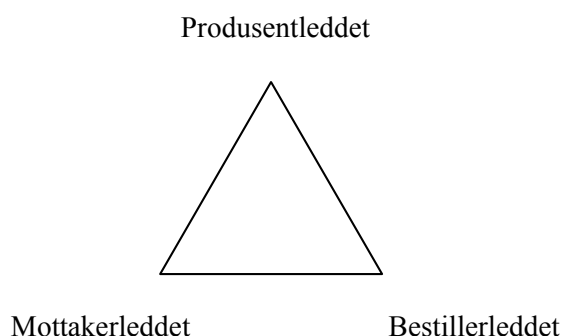
DKS er vokst fram fra en rekke forskjellige lokale og regionale modeller for å integrere estetiske uttrykk i undervisningen³, og i den første stortingsmeldingen var det et uttalt mål at ordningen skulle få utvikle seg uten sterk nasjonal styring (Kultur- og kyrkjedepartementet 2003a:47). Dette har ført til at det i dag finnes en rekke modeller for DKS rundt om i landet med forskjellig grad av lokal forankring, samarbeid mellom kultur- og skolesektor, utvalg av kunst- og kulturuttrykk m.m.

² Opplysningene er hentet fra Retningslinjer for Rikskonsertenenes programråd for skolekonserter (internt dokument).

³ Opplysningene er hentet fra DKS' nettsider:
<http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=hist> [14. februar 2007]

DKS-tilbud innebærer gjerne at profesjonelle utøvere, eventuelt kunstverk, kommer på besøk til skolen. Men det kan også innebære at elevene reiser til en kunst- eller kulturinstitusjon, i noen tilfeller en annen skole, eller til andre arenaer hvor DKS-tilbudet gis. DKS skal sørge for at alle elever i Norge får et visst antall kunst- og kulturmøter opp gjennom skolen, men hva disse møtene innebærer, hvor mange de er og hvordan de er organisert, varierer rundt om i landet.

I *St. meld. nr. 38 2002-2003* ble DKS presentert som et samarbeidsprosjekt mellom skole- og kultursektor, på tvers av faggrenser og forvaltningsnivå (Kultur- og kyrkjedepartementet 2003a:13). Daværende statsråd i kirke- og kulturdepartementet, Valgerd Svarstad Haugland, påpekte at “Det er ikkje eit ordinært kulturprosjekt og heller ikkje eit ordinært skuleprosjekt. Det er ei nyskaping der begge perspektiva skal byggjast inn. Målgruppa er det ingen tvil om” (Borgen og Brandt 2006:29). DKS har med andre ord svært mange aktører som opplever DKS fra forskjellige posisjoner. Posisjonene varierer fra forvaltningsnivå til forvaltningsnivå, mellom skole- og kultursektor, fra kunstfelt til kunstfelt, mellom forskjellige profesjoner og mellom barn og voksne. Følgende tredeling kan være nyttig for å få oversikt over feltet:



Produsentleddet betegner alle som lager konserter, forestillinger, utstillinger og lignende til DKS. Blant disse finnes kunst- og kulturinstitusjoner, utøvere⁴ og de som i kunst- og kulturfeltet kalles produsenter. Produsentrollen har ikke et fastlagt innhold på kunst- og kulturfeltet, men varierer nokså mye både mellom og innen delfeltene (Røyseng og Stavrum 2007:24). En produsent kan ha arbeidsoppgaver knyttet til både kunstfaglig og administrativ ledelse av en kunst- eller kulturproduksjon (Solhjell m.fl. 2008). I Rikskonsertenenes og DKS' bruk av produsentbegrepet framstår den kunstfaglige og formidlingsfaglige kompetansen som svært viktig i produsentrollen.

⁴ I denne oppgaven bruker jeg samlebetegnelsen utøver om alle kunstnere og formidlere barna møter gjennom DKS-tilbud.

Mottakerleddet i modellen er de som skal oppleve og bruke tilbudet fra DKS, elever og lærere og, på institusjonsnivå, skolene. *Bestillerleddet* er de som velger at skolene skal få et tilbud, og betaler for det. Kommunene er bestillere i egenskap av å være skoleeiere og er gjerne representert ved en kommunal koordinator for DKS. Fylkeskommunen kan også forstås som en bestiller. De har ansvar for å forvalte den største delen av spillemidlene som er satt av til DKS, og for å sikre kvaliteten (Kultur- og kyrkjedepartementet 2007:49). Modellen må forstås som idealtypisk, og i praksis vil det kunne finnes glidende overganger.

Denne oppgaven handler om kvalitetsforståelser i produsent- og mottakerleddet. Jeg har valgt å ikke gå inn på organiseringen av DKS med tilhørende problematikk omkring informasjonsflyt, kommunikasjon mellom forskjellige aktører og logistiske hensyn. Det er åpenbart at disse forholdene kan påvirke den opplevde kvaliteten på et DKS-tilbud, men det viste seg at det ikke var dette informantene var opptatt av når de snakker om kvalitet. Det ble understreket at dårlig informasjon og uegnede lokaler kan ødelegge et DKS-tilbud. Dette ble imidlertid nærmest konstatert i forbifarten før de gikk inn på det de, slik jeg oppfattet det, mente kvalitet egentlig dreide seg om. Med utgangspunkt i intervjuer med elever, lærere, utøvere og produsenter vil jeg undersøke hvordan mangfoldet av posisjoner i DKS virker på meningsutfyllingen av høy kvalitet i et DKS-tilbud, og formulerer følgende foreløpige problemstilling:

Hvilke kvalitetsforståelser gjør seg gjeldende blant sentrale DKS-aktører?
--

Videre er jeg interessert i maktforholdene knyttet til vurderingen av hva som er et godt DKS-tilbud. Ellen Aslaksen har svært treffende bemerket at det hører til sjeldenhetene at barn kan oppsøke kunsten på egenhånd (Aslaksen 2005:104). Det er noen som må velge ut og legge til rette for at møtet mellom barn og kunst skal kunne skje. Det er grunn til å minne om dette “fordi temaet barn og kunst så utvetydig utlegges som “det gode”, som stedet der gode ting som toleranse og kompetanse skal finne grobunn og realiseres” (Aslaksen 2005:104). Med en slik innfallsvinkel står man i fare for å miste av syne de strukturene av makt og ideologi som faktisk finnes, og som langt på vei legger premissene for møtet mellom barnet og kunsten. Derfor vil jeg videre spørre:

Hvem har definisjonsmakt i forhold til hva som utgjør et DKS-tilbud av høy kvalitet?
--

Disse problemstillingene vil bli presisert i teorikapittelet.

1.2 Kvalitet: Et betydningstomt, men betydningsfullt begrep

Kvalitet er på den ene siden noe alle er enige om at vi vil ha, men på den andre siden er det svært omstridt hva kvalitet innebærer. Kulturteoretikeren Henrik Kaare Nielsen sier om kvalitet:

Kvalitet er godt. Det vil vi gjerne ha noe mere af. På dette helt almene niveau er »kvalitet« et ganske ukontroversielt begreb - eller rettere: der er tale om et ikke-begreb, et fetichet plusord, som påberåber sig en apriorisk autoritet og dermed den legitime ret til at privilegere noget frem for andet. Så snart vi skal til at definere nærmere, hvilke kriterier vi lægger til grund for vores kvalitetsopfattelse, hører enigheden imidlertid op (Nielsen 2000:35).

Nielsen berører her et poeng som utgjør et sentralt utgangspunkt i denne oppgaven, nemlig kvalitetsbegrepets "innholdsløshet" kombinert med at det har en sterk, legitimerende kraft.

Borgen og Brandt (2008:85) hevder at det er "bred enighet om at kvalitet i Den kulturelle skolesekken dreier seg om hva som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidlingen." Dette knytter kvalitetsbegrepet til målgruppen, kunsten og formidlingen av den. En slik forståelse kan imidlertid komme i konflikt med idéen om kunstens autonomi og egenverdi, fordi den åpner for at det ikke bare er det rent kunstneriske som avgjør kvaliteten på et DKS-tilbud. Kvalitetsvurderingene blir "urene" i Mary Douglas' betydning fordi de i tillegg til å inneholde kunstinterne kvalitetskriterier tar hensyn til forhold som oppfattes som fremmedelementer i kunstfeltet (Røyseng 2006:227).

Det finnes en rekke forskjellige posisjoner en kan innta for både å felle og å snakke om kvalitetsdommer som tilkjenner objekter eller handlinger kunstnerisk verdi. Ett skille er knyttet til hvorvidt man betrakter kvaliteten som noe iboende i verket (immanensteorien), eller om kunstnerisk kvalitet er en sosial konstruksjon betinget av kunstinstitusjonen (institusjonsteorien) (Langsted 2003:70)⁵. Dette skillet henger også sammen med spørsmålet om hvorvidt kunsten i prinsippet er tilgjengelig for alle, og om det kan felles allmenngyldige kvalitetsdommer, eller om tilegnelsen av kunst er betinget av læring, og sosiale forhold har betydning når kunstverk tilkjennes kunstnerisk verdi. Filosofen Immanuel Kant og kunstsosiologen Pierre Bourdieu kan illustrere disse to posisjonene. Disse to utgjør to viktige poler i rommet der kvalitetsvurderinger foregår, og forskjellige posisjoner etableres gjerne gjennom å henvise til, kritisere og nyansere disse. Kant forstår estetiske dommer

⁵ Røyseng (2006:57) hevder imidlertid at Luhmann og Bourdieu ved å anlegge systembegrepet og feltbegrepet på kunsten etablerer et tredje ståsted som "tar på alvor [kunstverkets] innhold og utforming, samtidig som dette blir satt i sammenheng med feltet eller systemets særegne betraktnings- og virkemåte". Dermed mener hun det er grunnlag for å hevde at de overskrider motsetningene mellom - og en del av problemene som ligger latent - i de to posisjonene.

som umiddelbare, allmenngyldige og knyttet til egenskaper ved kunstobjektet eller -handlingen. Bourdieu hevder derimot at den forståelsen av kunst og det grunnlaget for å felle estetiske dommer Kant argumenterer for, ikke er “naturlig”, allmenngyldig eller universelt. Det er snarere uttrykk for en bestemt klasses kunstmak, nemlig den herskende klasse eller borgerskapet. Denne smaken, som Bourdieu med et uttrykk hentet fra Kant kaller den *rene* smaken, er først og fremst kjennetegnet ved at kvalitetsvurderinger er basert på kriterier som er spesifikke for det estetiske området (Gripsrud 2002:89). Den folkelige eller barbariske smaken har derimot en tendens til å ta hensyn til synsmåter og målestokker hentet fra hverdagslivet (samme sted). Mens Kant ønsket å komme fram til et grunnlag for å felle allmenngyldige estetiske dommer, søker Bourdieu å finne fram til de forhold som betinger de smaksdommer som faktisk felles, og å gjøre oppmerksom på kunstoppfattelsenes og smaksforskjellenes kulturelle og sosiale forutsetninger (Langsted 2003:131). Et sentralt poeng her er at man ved å framlegge den rene smaken og kunstkompetansen den innebærer, som “naturlig” og tilgjengelig for alle, skjuler grunnlaget for denne kompetansen:

Tavsheden bliver således en legitimering af en bestemt type æstetisk smag, nemlig den kulturelle elitens smag, der gøres “naturgiven” og dermed almengyldig, men som i virkeligheden bundet i sociale og kulturelle privilegier og derfor er forbeholdt “the happy few” - de kulturelt privilegerede, de indviede (Langsted 2003:135).

Hensikten i denne oppgaven er ikke å definere kvalitet eller å ta stilling til de forskjellige posisjonene jeg skisserte ovenfor. Poenget er å vise at kvalitet er noe det strides om. Kvalitet kan betydningsbestemmes ulikt fra ulike posisjoner.

1.3 Den barneperspektiverte vendingen

Innenfor akademia og i det øvrige samfunnet har det skjedd store endringer i synet på barn og barndom de siste 20-30 årene. Samfunnsvitenskapene fokuserer på barn som handlende aktører (James og Prout 1990; Sagberg og Steinsholt 2003; Sommer 1997). Innenfor humaniora beskrives barn som skapende (Bjørkvold 1989). På det politiske plan omtales barn som medborgere med demokratiske rettigheter. FNs barnekonvensjon fra 1989, som ble inkorporert i norsk lovgivning i 2003, gir barn status som informanter med viten om eget liv, med rett til følelser, meninger og holdninger samt til å treffe beslutninger. Selmer-Olsen (2003) kaller disse endringene *den barneperspektiverte vendingen* eller *paradigmeskiftet i barndoms- og barnekulturforskningen*. Normativt kan vendingen beskrives slik:

Barn skal ikke lenger betraktes som mer uferdige vesener enn voksne, som små vesener som bare skal lære å bli som oss store. Kunsten og kulturen forventes å ha relevans til barns eksistensielle liv - her

og nå, barn skal ikke bare lære, ikke bare vente på å få utviklet voksenintellektuelle tilganger, de skal også respekteres for sine spesielle barnlige tilganger, og da kanskje særlig de sanselige (Selmer-Olsen 2003:33).

Innenfor det nye paradigmet for barne- og barndomsforskning forstås barndom som en konstruksjon, en fortolningsramme de tidlige årene av menneskelivet kontekstualiseres innenfor. “Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor a universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies”, hevder James og Prout (1990:8). Barn etableres som aktive, kompetente agenter som i tillegg til å bli formet av samfunnet også er med på å forme det (Prout 2000:7; Sagberg og Steinsholt 2003:9,11).

Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes (James og Prout 1990:8).

Barns relasjoner og kultur beskrives dessuten som verdt å studere i seg selv, uavhengig av voksnes perspektiv (James og Prout 1990:8).

Fram mot framveksten av det nye paradigmet dominerte psykologiske forklaringer på barns utvikling studiet av barn og barndom (James og Prout 1990:10). Disse har sitt utspring i teorier utviklet på begynnelsen av 1900-tallet og bygger på kjente teoretikere som Freud, Eriksson og Piaget. Utviklingspsykologien har hatt og har fremdeles enorm innflytelse på hvordan vi tenker om barn og barndom (Steinsholt 2000:13). Noe av forklaringen kan være at utviklingsparadigmet har vært svært produktiv. Det har produsert store deler av den kunnskapen vi i dag har om barn og barndom, og videre utvikling av studiet av barndom vil bygge på dette fundamentet (James og Prout 1990:23). En annen forklaring kan være at utviklingstankegangen fungerer som det Foucault kaller et sannhetsregime:

[Foucault] suggests that [‘regimes of truth’] operate rather like self-fulfilling prophecies: ways of thinking about childhoods fuse with institutionalized practices to produce self-conscious subjects (teachers, parents and children) who think (and feel) about themselves through the terms of those ways of thinking. ‘The truth’ about themselves and their situation is thus self-validating (James og Prout 1990:23).

Det er dermed sannsynlig at både utviklingsperspektiver og de nyere konstruktivistiske perspektivene på barn og barndom er virksomme innenfor DKS.

Hvis man tar den barneperspektiverte vendingen på alvor, får dette konsekvenser for kunst- og kulturformidling til barn. Den barneperspektiverte vendingen retter oppmerksomheten mot hvem barnet er, og hva det bringer med seg inn i en kunstformidlingssituasjon. Den har betydning for hvordan vi forstår relasjonen mellom barn og voksne, og den kan få konsekvenser for hvem som har definisjonsmakt i kvalitetsvurderingen av kunst- og kulturtilbud til barn.

Å henlede oppmerksomheten mot hvem barnet er, og hva det bringer med seg inn i en formidlingssituasjon, kan kanskje framstå som et banalt poeng. Det er ikke noen ny innsikt at man bør se an sitt publikum, være seg voksne eller barn. Kunstformidling til barn har vært tilrettelagt med tanke på at publikum er barn, også før den barneperspektiverte vendingen. Den barneperspektiverte vendingen oppvurderer imidlertid det barnet bringer med seg inn i formidlingssituasjonen. Barnet selv og dets kompetanser vurderes ikke i et mangelperspektiv der de betraktes som et stadium på vei til å bli noe annet, nemlig voksne med voksne kompetanser. Barndommen og barnets opplevelse av møtet med kunst og kultur innrømmes egenverdi her og nå. Hvem barnet er, og hvilke kompetanser det besitter, har dermed ikke bare betydning for hvordan man kan formidle noe som vurderes som verdifullt i voksnes øyne, eller for hva som passer for hvilken aldersgruppe. Hvem barnet er og hva det bringer med seg inn i formidlingssituasjonen, er en viktig del av vurderingen av hva som i det hele tatt er verdifullt.

Et syn på barn der barn innrømmes rettigheter og kompetanser, fører til at kunst- og kulturformidling for barn må bære mer preg av kulturutveksling enn av enveiskommunikasjon (Selmer-Olsen 2000:38; Danbolt og Enerstvedt 1995). Men er de voksne klare til å ta i mot barns og unges bidrag i og meninger om kunst- og kulturformidlingen? Som Borgen og Brandt (2006:36) har påpekt, gir elevens ansvar for egen læring rom for å stille spørsmål om aktualitet, nytte og relevans. “Problemet er at verken skolen eller kulturpolitikken forutsetter at elevene sier «nei takk, dette angår ikke meg.»” (Borgen og Brandt 2006:36). Det finnes altså en grense for delaktighet. Selv om relasjonen mellom barn og voksne endres med det nye barndomssynet, er den fremdeles asymmetrisk. Spørsmålet blir hvilken stemme og autoritet barn tilkjennes i det rommet der kvalitetsvurderingene av DKS foregår, og hvilke hensyn de voksne tar til barnepublikummet når de uttaler seg i dette rommet.

Selmer Olsen (2003:38) hevder at “[f]orskning på moderne kunst- og kulturformidling for barn må tematisere et syn på barn hvor barn innrømmes rettigheter og kompetanser, den må (også kritisk)

tematisere de syn som i respekt for barndommen og dens egenverdi hevder at kunst- og kulturformidling må bære preg av kulturutveksling mer enn av enveis-formidling.” Dette håper jeg oppgaven min er et bidrag til, både ved å identifisere hvordan barna snakker om kvalitet i DKS, og ved å reflektere over barnas mulighet til å tale og å bli hørt.

1.4 Tidligere skrevet om kvalitet og kunst- og kulturformidling til barn

Betydningen av høy kvalitet i kunst- og kulturformidling til barn er i den senere tiden satt på dagsorden gjennom blant annet Anne Bamfords studie av ringvirkninger av kunst i utdanningen, i regi av UNESCO. Rapporten *The Wow-factor* har vakt stor interesse, ikke minst blant dem som ønsker å styrke kunst- og kulturdimensjonen i skolen⁶. Hovedfunnet til Bamford er at for at et kunstprogram skal ha positive ringvirkninger, må det være av høy kvalitet. Et program med lav kvalitet kan faktisk ha negativ effekt. Studien bygger på en rekke case-studier fra forskjellige land, men på tross av mangfoldet i case-studiene finner Bamford stort sammenfall i parameterne for kvalitet: “Quality arts education is the result of interplay of structure and method” (Bamford 2006:89). Innhold er ifølge henne mindre relevant for kvaliteten, og kvalitetskarakteristikkene hennes omhandler ikke innhold.

Det kan være vanskelig å få tak på hva Bamfords kvalitetskjennetegn innebærer konkret, men rapporten slår fast noe mange ønsker å få fastslått, nemlig at kunst og kultur i utdanningen har positive ringvirkninger, samt at det er avgjørende at tilbudet er av høy kvalitet. For det første synes jeg derfor det er viktig å studere nærmere hvordan kvalitet konkretiseres av dem det angår, i formidlingssituasjoner i en norsk sammenheng. Hvilket innhold fylles kvalitetsbegrepet med, og hvordan? For det andre kan det kanskje være grunn til å mane til måtehold? Per Mangset (2000:94) har vist til en legitimeringsdiskurs “som skal påvirke myndighetene til å gi mer penger til et godt formål, og som skal få folk flest til å akseptere at offentlige penger brukes til slikt.” I dette tilfellet var diskursen knyttet til kultur- og helseprosjekter, men det grunn til å tro at en tilsvarende diskurs også kan knyttes til kunst- og kulturformidling til barn og unge og kunst og kultur i utdanningen.

Mye av kunnskapen vi har om DKS, stammer fra en rekke rapporter og evalueringer (Lidén 2001; 2004; Haugsevje 2002; Borgen og Brandt 2006; Kristiansen 2007). Disse er gjerne skrevet på

⁶ *The Wow-factor* er oversatt til norsk og utgitt av interesseorganisasjonen Musikk i skolen i 2008. Tidsskriftet Arabesk, utgitt av samme organisasjon, har hatt flere artikler som viser til rapporten. Bamford har også forelest i Norge ved flere anledninger.

oppdrag for aktører i DKS, som for eksempel fylkeskommuner, ABM-utvikling⁷ eller Kultur- og kirkedepartementet. Tematikken i denne typen rapporter vil naturlig nok styres av oppdragsgivers behov for kunnskap om hvordan ordningen fungerer, og ønske om råd for hvordan den bør videreutvikles. Organisering, økonomi, informasjonsflyt og samarbeid har derfor vært sentrale tema i de fleste rapportene. Det forutettes gjerne at det er en sammenheng mellom hvordan DKS organiseres og kvaliteten på det tilbudet som når ut til elevene. I undersøkelsen min skal jeg ikke gå inn på organiseringen av DKS. Det er ikke dermed sagt at organisering er uviktig for kvaliteten i DKS, men flere sider av dette har vært belyst tidligere (Lidén 2001; Haugsevje 2002; Borgen og Brandt 2006, 2008). Når jeg i en masteroppgave ikke er forpliktet til skrive om organisatoriske aspekter ved DKS, gir det mulighet til å nærme seg kvalitetsdiskusjonen på en ny måte. Ved å ta utgangspunkt i informantenes kvalitetskarakteristikker kan jeg åpne for andre analytiske kategorier enn dem som tidligere rapporter bruker. Jeg mener selvfølgelig ikke at dette gir en mer objektiv eller “naturlig” tilgang til undersøkelsesområdet, men det gir en annen vinkling som jeg mener er verdifull. På samme måte har jeg valgt å tone ned spørsmålet om hvorvidt DKS innfrir de politiske målsetningene som er formulert for tiltaket. I de følgende avsnittene vil jeg gjennomgå noen rapporter, knyttet til både DKS og andre kunst- og kulturformidlingsprosjekter for barn, som tar for seg sentrale temaer i denne oppgaven.

Danbolt og Enerstvedts (1995) rapport *Når voksenkultur og barns kultur møtes*, har bidratt til å rette oppmerksomheten mot hvem barnet er, og hva det bringer med seg inn i en formidlingssituasjon. De foretar noen grenseoppganger i forhold til hva kulturformidling kan være, og hva som kjennetegner barnet i en kulturformidlingssituasjon. De forstår kulturformidling som en utveksling mellom barns kultur og voksenkulturen. Dette fører til en åpenhet for og synliggjøring av barnas opplevelse av et kulturtilbud, som jeg bygger videre på i denne oppgaven. Videre gir det grunnlag for å rette oppmerksomheten mot de voksnes forestillinger om barnepublikummet og hvilke betydninger disse får for de voksnes kvalitetsforståelser.

Borgens (2003) rapport *Kommunikasjonen er kunsten Evaluering av prosjektet Klangfugl - kunst for de minste*, har rettet oppmerksomheten mot hva som skjer med kvalitetsvurderingene når barn forstås som en målgruppe for kunst. Hun skriver om kunstinterne kvalitetsvurderinger som hun

⁷ ABM-utvikling er en betegnelse for Statens senter for arkiv, bibliotek og museum. Det nasjonale sekretariatet som har det operative ansvaret for DKS er lagt til ABM-utvikling (Borgen og Brandt 2006:7, 15).

knytter til den avantgardistiske kunsten, og målgruppeorienterte kvalitetsvurderinger som refererer til relevans hos målgruppen og kulturpolitiske målsetninger (Borgen 2006:80). Et sentralt poeng synes å være at en sterk vektlegging av målgruppeorienterte kvalitetskriterier kan svekke den kunstneriske legitimiteten til kunstverket/-handlingen. Forståelsen av barn som målgruppe for kunst og kultur er sentral også i denne undersøkelsen, og jeg er opptatt av forholdet mellom kunstinterne og målgruppeorienterte kvalitetskriterier. Jeg vil undersøke dette ved hjelp av diskursanalyse og rette oppmerksomheten mot hvordan disse spenningene gir seg utslag i forskjellige kvalitetsforståelser i forskjellige subjektposisjoner.

Borgen (2003:101) konkluderer med at kommunikasjon er kunsten. Det åpner for en interessant problematisering av formidlingsbegrepet. Innenfor det Borgen beskriver som målgruppeorientert kunst, har nettopp hvem publikum er, avgjørende betydning for vurderingen av kunstens kvalitet. Formidling og formidlingskvalitet får en ambivalent eller uklar posisjon. Hvilken status har egentlig formidlingen av et kunstuttrykk? Er det en sentral del av kunstverket, eller er det noe som kommer i tillegg? Borgens rapport omhandler kunst for barn fra 0 til 3 år, men problemstillingene er også aktuelle for DKS-tilbud. I likhet med Borgen vil jeg undersøke grunnlaget for de kvalitetsvurderingene som gjøres, men jeg vil gjøre det med en diskursanalytisk tilnærming og undersøke kvalitetsforståelsene fra flere posisjoner, også barneposisjonen.

I 2006 gjennomførte NIFU STEP en nasjonal evaluering av DKS på oppdrag fra Kultur- og kirkedepartementet. Dette resulterte i rapporten *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* (Borgen og Brandt 2006). Hovedfunnene knyttet til kvalitet i DKS er spenningene de finner mellom skole- og kultursektoren, og spenningene mellom det de kaller *monologiske* og *dialogiske* formidlingsformer. Ifølge evalueringen anser det nasjonale sekretariatet for DKS kvalitet som sitt ansvar og gjør et skille mellom kultursektoren som kvalitetssikrer og skolesektoren som mottaker (Borgen og Brandt 2006:17). Spørsmålet om hvorvidt ansvaret for kvalitet ligger hos kultursektoren eller skal være delt, ligger som en spenning i rapporten, og ut fra dette problematiseres forståelsen av det *produserende* kulturfeltet og det *mottakende* skolefeltet. Selv om Borgen og Brandt (2006:92) påpeker at spenningene var størst på nasjonalt nivå, ble evalueringen kritisert for kultur-skole dikotomien fordi mange lokale aktører ikke kjente seg igjen i deres beskrivelse. Med utgangspunkt i subjektposisjoner knyttet til selve formidlingssituasjonen, samt produsentposisjonen, vil jeg problematisere dikotomien evalueringen danner mellom kultur og skole, og spørre om den dekker over andre interessante skillelinjer og likheter i hvordan kvalitet forstås. Borgen og Brandt

(2006:104) knytter monologiske formidlingsformer til DKS-tilbud der lærere og elevene er passive mottakere, og dialogiske formidlingsformer til DKS-tilbud der lærere og elever er aktive deltakere. Forestilling eller konsert defineres som monologisk formidling, og dette vakte sterk motstand (se for eksempel ABM-utvikling 2007:3; Norsk skuespillerforbund 2007:2). Hos Borgen og Brandt (2006:19, 104) ser det ut som om begrepsparet både omfatter organisatoriske aspekter og aspekter ved selve formidlingssituasjonen, uten at de skiller mellom disse. Jeg vil undersøke om jeg gjenfinner dette begrepsparet i mine informanternes opplevelse av formidlingssituasjonen, og hvordan det i så fall er knyttet til deres kvalitetsforståelser.

I Akershus, der denne undersøkelsen ble gjennomført, var det allerede gjennomført en brukerundersøkelse som konkluderer med at målsetningene for DKS i stor grad oppfylles av fylkeskommunens organisasjon for DKS, kultur.akershus (Kristiansen 2007:70). Kristiansen etterspør nærmere undersøkelser av “hvilke forventninger lærere og formidlere har til hverandre, samt hva de ulike nivåene legger i kvalitet” (Kristiansen 2007:71). Dette er min undersøkelse et bidrag til. Videre sier Kristiansen:

Det kommer fram av undersøkelsen at den kunstneriske opplevelsen er viktig, men det er vanskelig å forklare hvorfor. [...] det er viktig å bygge opp et felles begrepsapparat innenfor DKS for å sette ord på hvorfor det er viktig for barn å oppleve kunst og kultur (Kristiansen 2007:68).

Hvorfor det er viktig at barn får oppleve kunst og kultur, er et altfor omfattende spørsmål til å svare på i denne oppgaven. Jeg oppfatter imidlertid tilstedeværelse av høy kvalitet som helt sentral i troen på at kunst- og kulturopplevelser er viktig for barn. Derfor mener jeg at en nærmere undersøkelse av hva elever, lærere, kunstnere og produsenter forstår med begrepet høy kvalitet, kan være et viktig skritt på veien mot et begrepsapparat for å betegne viktigheten av kunst- og kulturopplevelser for barn.

De fleste rapportene om DKS søker å ivareta et barneperspektiv og i varierende grad gi barna en stemme. Den vanligste metoden for å frambringe empiri om barns opplevelse av DKS er gjennom observasjon og/eller spørreskjemaer (Lidén 2001, 2004; Kristiansen 2007). Av praktiske og økonomiske hensyn kan også lærere bli brukt som talpersoner for elevene (Haugsevje 2002). Borgen og Brandt (2006) gjennomfører i likhet med meg barneintervjuer. Lidén beskriver hva barn liker og ikke liker, hvem som er mest positive til hva, og knytter an til sosiologiske data om fritidsaktiviteter. Kristiansen (2007:66-68) skriver i likhet med meg om samspillet mellom utøvere og elever, men retter oppmerksomheten mot barnas kompetanse snarere enn deres kvalitets-

forståelser. Borgen og Brandt (2006:137-163) er i likhet med meg opptatt av hva barna forteller om og hva som engasjerer. De knytter det til elevenes utbytte og setter det i sammenheng med skolens kulturprofil og visjon, mens jeg vil undersøke barnas DKS-fortellinger med tanke på hvilke kvalitetsforståelser de benytter seg av, og sette disse i sammenheng med voksnes kvalitetsforståelser.

Det finnes også en voksende litteratur av hovedfags-/masteroppgaver som omhandler DKS. Disse gir May Tove Nyrud (2008) en oversiktlig gjennomgang av. Masteroppgavene er skrevet innenfor forskjellige fag: musikkpedagogikk (Ghanizadeh 2003), dramapedagogikk (Evjen 2005), teatervitenskap (Rørosgaard 2006), formgiving, kunst og håndverk (Vestby 2006), pedagogikk (Dalaaker 2007), tverrfaglige kulturstudier (Nyrud 2008) og sosiologi (Cordt-Hansen 2008). Av disse er Cordt-Hansens oppgave den som i størst grad berører de samme temaene som meg. Hun er også opptatt av kvalitetsforståelser og hvordan begrepet kvalitet fylles med mening. I likhet med meg har hun gjort kvalitative intervjuer, men hun konsentrerer seg om produsentene og det visuelle feltet.

Kart for oppgavelesning

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for de teoretiske rammene i oppgaven. Jeg vil gjøre greie for hva jeg mener med kvalitetsforståelser, og vise hvordan jeg ved hjelp av et diskursanalytisk rammeverk vil studere dem.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Her gjør jeg rede for hvordan jeg har gått fram for å “få tak i” informantenes kvalitetsforståelser. Kapittelet tar opp empirisk design, beskriver case og gjør rede for valg av informanter, datainnsamling og analysemetoder, samt forskningsetiske hensyn.

Kapittel 4 - 7 utgjør oppgavens analysedel. I de tre første kapitlene analyserer jeg fram diskurser som bidrar til å fylle kvalitetsbegrepet med mening. Kapittel 4 handler om det jeg kaller en sanselighetsdiskurs. Kapittel 5 tar for seg en kunstdiskurs og kapittel 6 en formidlingsdiskurs. I det siste analysekapittelet, kapittel 7, tar jeg for meg maktaspektet ved kvalitetsforståelsene.

Kapittel 8 er oppgavens avslutning. Her oppsummerer jeg kort svarene jeg har kommet fram til, og gjør noen refleksjoner om hva resultatene kan brukes til.

2 Teori

Hva er en kvalitetsforståelse, og hvordan kan man studere kvalitetsforståelser? Å forstå et begrep, som for eksempel kvalitet, handler om å fylle det med innhold, med mening. Det handler om hvordan begrepet gjøres meningsfullt for enkeltindivider, men også om hvordan meningen kommuniseres mellom individer, hvordan innholdet av et begrep gjøres (delvis) felles. Når vi bruker begreper som høy kvalitet, legger vi vår forståelse av begrepet inn i det og bestemmer betydningen. Vi står imidlertid ikke fritt til å legge en hvilken som helst mening inn i begrepet. Det er grenser for hvilke betydninger av høy kvalitet som kan godtas. Beveger man seg utenfor disse, blir man avvist fordi andre bedømmer meningsinnholdet som feil eller i ytterste konsekvens uforståelig. Likevel finnes det et “slingringsmonn” for begreper som høy kvalitet. Det er rom for flere kvalitetsforståelser. I dette kapitlet skal jeg spesifisere de teoretiske holdepunktene som min analyse av kvalitetsforståelser hviler på.

2.1 Språk og makt

Denne oppgaven hører inn under det som kan kalles tverrfaglige kulturstudier, og kan knyttes til Cultural Studies-tradisjonen som har sitt utspring ved *Centre for Contemporary Cultural Studies* ved universitetet i Birmingham i 1960-årene. Språk, meningsdannelse og makt har en sentral plass i Cultural Studies-tradisjonen. Her sees ikke språket som en “uskyldig bærer” av mening, et nøytralt medium mennesker uttrykker seg gjennom. Språk forstås snarere som konstituerende for det som kan sies, og for det som i det hele tatt kan tenkes. Språk gir mening til objekter og sosiale praksiser, og disse bringes til syne og gjøres forståelige for oss innenfor de grensene språket setter. “Language constructs meaning. It structures which meanings can or cannot be deployed under determinate circumstances by speaking subjects” (Barker 2003:89). På denne måten forstås språket som styrende for hvordan vi kan snakke og tenke om kvalitet i DKS. Det er gjennom språket DKS kommer til syne for oss, og det er språket vi bruker for å gi DKS mening. Dermed setter språket grenser for hvilke betydninger som kan gis og ikke gis til kvalitet i DKS, og hvordan kvalitet kan forstås av tenkende og snakkende subjekter.

Innenfor Cultural Studies-tradisjonen har det vært interesse for marginaliserte grupper, og forskningen har gjerne som mål å bemyndige de ubemyndigede. Barker (2003:5) beskriver Cultural Studies som “a body of theory generated by thinkers who regard the production of theoretical

knowledge as political practice.” Her er kunnskap aldri nøytral, men et spørsmål om posisjonaltet. Det er et spørsmål om hvor man snakker fra, til hvem og med hvilket formål. Felles for både Cultural Studies-tradisjonen og den konstruktivistiske barndomsforskningen er at man ser forskning som en måte å intervenere i samfunnet (James og Prout 1990:9, 29-31). Når jeg beskriver og analyserer kvalitetsforståelser blant interessenter i DKS, bidrar jeg til å konstruere, rekonstruere og synliggjøre disse forståelsene. Med et konstruktivistisk utgangspunkt kan ikke jeg påstå at den viten jeg produserer om DKS og kvalitet, er sannere enn for eksempel den som gjør seg gjeldende i hverdagspraksisen knyttet til DKS eller i den politiske talen om DKS. Som vitenskapelig viten har den en bestemt posisjon. Jørgensen og Philips (1999:165) sier at vitenskapelig viten produseres og vurderer ut fra andre regler og kan dermed bidra med nye perspektiver på samfunnet, i dette tilfellet kvalitetsdiskusjonen i DKS. I tillegg vil jeg framheve at jeg i denne oppgaven, til forskjell fra for eksempel hverdagspraksisen eller den politiske talen om DKS, bringer inn mange posisjoner samtidig.

2.2 Diskurs og diskursanalyse

Cultural Studies-tradisjonens bruk av diskursbegrepet er avledet fra den franske filosofen og historikeren Michel Foucault (Barker 2003:439). Chris Barker (2003) omtaler bruken av begrepet diskurs i sin innføringsbok om Cultural Studies. For ham innebærer diskursbegrepet at kunnskap produsert gjennom språket gir mening til materielle objekter og sosial praksis.

Material objects and social practices are given meaning or “brought into view” by language and are thus discursively formed. Discourse constructs, defines and produces the objects of knowledge in an intelligible way while excluding other forms of reasoning as unintelligible (Barker 2003:439).

Et fenomen som DKS blir meningsfylt og synlig for mennesker gjennom diskurser. DKS-tilbud og kvalitetsforståelser knyttet til disse konstrueres, defineres og produseres diskursivt i en kamp der forskjellige diskurser forsøker å betydningsbestemme høy kvalitet på sine måter. En diskurs kan dermed forstås som en (midlertidig) meningsfastlåsning. Fenomenet DKS-tilbud og kvaliteter ved dette gis én betydning, samtidig som andre mulige betydninger som kunne tillegges fenomenet, ekskluderes.

Jeg har valgt en diskursanalytisk tilnærming av flere grunner. For det første gir diskursanalysen et begrepsapparat som kan hjelpe meg å identifisere mønstre i forskjellige utsagn om kvalitet i et DKS-tilbud. I det empiriske materialet omtales kvalitet i et DKS-tilbud på ulike måter.

Kvalitetsforståelsene framstår som delvis overlappende, og det ser ut til at hvilke aspekter som framheves når det snakkes om kvalitet, varierer med situasjonen. Det ble derfor viktig for meg å bygge et teoretisk grunnlag som, uten å måtte rangere dem, kan favne de virkelighetene som beskrives i materialet, på en slik måte at mangfoldet kan tre fram uten å måtte reduseres til “interessekonflikter” eller “selvmotsigelser”. Dette er mulig ved å knytte kvalitetsforståelsene til forskjellige diskurser som subjektene kan gjøre bruk av når de snakker om kvalitet i DKS. For det andre tilbyr diskursanalysen et teoretisk rammeverk som viser hvorfor det er interessant å studere kvalitetsforståelser. Å undersøke betydningen av et begrep som høy kvalitet handler ikke om å drive “ordkløveri” eller å finne “den rette” definisjonen. Ved å knytte kvalitetsforståelsene til diskurser synliggjøres muligheter og begrensninger i meningsproduksjonen. Diskursene har konkrete konsekvenser både i forhold til hvordan vi kan tenke og snakke om et fenomenet som DKS, og for hvordan definisjonsmakten i forhold til hva som utgjør et godt DKS-tilbud, er distribuert (Foucault 1999 [1970]).

Et sentralt poeng innenfor diskursanalysen er at våre verdensbilder og vår kunnskap om verden er historisk og kulturelt innleiret. Det betyr at kvalitetsforståelsene innenfor DKS er spesifikke i tid og rom. De er med andre ord kontingente og kunne i prinsippet vært annerledes. Det betyr ikke at hva som helst kan være høy kvalitet i et DKS-tilbud. I den konkrete situasjonen oppleves tvert i mot betydningen av kvalitet som forholdsvis fastlagt og “naturlig”. Diskursen(e) setter grenser for hvilket innhold *høy kvalitet* kan fylles med. Et slikt perspektiv innebærer et skift fra ontologiske spørsmål der man er opptatt av å beskrive og forklare fenomener, til epistemologiske spørsmål der en er interessert i hvordan fenomener blir forstått, og hvordan nettopp denne forståelsen er med på å skape fenomenene (Røyseng 2006:40). Det betyr ikke at det ikke finnes en verden “der ute”, eller for den saks skyld “der inne”, hvis vi for eksempel snakker om opplevelser og følelser. Det betyr at måten verden framtrer for oss på, er formet av vår måte å sette navn på, kategorisere og forstå den.

2.2.1 Diskurs og det betingende meningsfelt

For Foucault er diskursbegrepet knyttet til hvordan mening produseres og reguleres (Foucault 1999 [1970]). Det sentrale poenget synes å være at hva som helst ikke kan sies av hvem som helst i en hvilken som helst sammenheng. Når noen uttaler seg om kvalitet i DKS, vil utsagnet dukke opp i et felt som allerede er fullt av utsagn. For Foucault var det viktig å synliggjøre det systemet som utgjøres av alt det som allerede er sagt, og som nye utsagn er nødt til å forholde seg til: “Et helt nettverk av (allerede eksisterende) andre utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner settes i

spill når et utsagn framsettes” (Schaanning 2000:202). Nye utsagn om kvalitet i DKS må forholde seg til dette nettverket. Det utgjør et betingende mulighetsfelt hvis regler muliggjør et utsagn. Innenfor DKS finnes det allerede diskurser som betinger det som kan sies om DKS. Samtidig gir det mulighet til å uttale seg. Det betingende mulighetsfeltet inneholder diskursive ressurser elever, lærere, utøvere og produsenter kan trekke på for å tale om kvalitet i DKS.

Diskursanalyse kan bidra til overfokusering på de diskursive elementene i meningsdannelsen og underfokusering på materialiteten. Det konstruktivistiske barndomssosiologiske paradigmet gjør det mulig å snakke om flere barndommer, snarere enn én, og åpner for å se barndom som diskursive formasjoner innenfor hvilke forskjellige typer barn og barndommer blir konstituert. Når man fokuserer på barndommer som diskursive formasjoner, kan en komme til å overse betydningen av barnas kropp, men i mitt prosjekt blir nettopp barnets kropp viktig i DKS-opplevelsen. Det behøver imidlertid ikke være noen motsetning her. Prout (2000:11) argumenterer for idéen om den sosialt og biologisk uferdige kroppen som et fruktbart perspektiv i tilknytning til barn, forutsatt at barnas fortolkningsaktivitet som sosiale vesener ivaretas. Forståelsen av barndom og kropp må favne både representasjoner og materialitet, og Prout foreslår at sosialt liv må forstås som heterogent:

Once social life is recognized as heterogeneous, no *a priori* parceling out of entities (people, bodies, minds, artefacts, animals, plants ect.) into culture or nature is thinkable. Amongst these both the body and childhood can be comprehended as complex entities in which a medley of culture and nature is given as a condition of possibility (Prout 2000:12).

Foucaults diskursbegrep søker å bryte ned eller overskride skillet som ofte settes mellom fenomenene slik de “egentlig” er, og fenomenene slik de omtales i språket. Poenget er selvsagt ikke at det ikke finnes en virkelighet utenfor diskursen, men at “alle deler av virkeligheten som framstår som meningsfulle for oss, er blitt meningsfulle gjennom diskurser” (Røyseng 2006:66). Dette er et viktig utgangspunkt for måten jeg har designet denne undersøkelsen. En kunne nemlig innvende at hvis man ønsker å få kunnskap om kvalitet i forhold til DKS, er det produksjoner⁸ man må undersøke, og gjerne et visst antall av dem. Videre kunne det å hovedsakelig basere seg på intervju hevdes å være en svakhet siden man da er prisgitt informantenes framstilling. Produksjoner oppfattes som noe som “egentlig finnes” der ute, og som man kan få (objektiv) kunnskap om kvalitet(er) ved når man oppsøker produksjoner og undersøker dem. Men, hvis det er slik at virkeligheten blir meningsfull for oss gjennom diskurser, er nettopp informantenes framstillinger,

⁸ Produksjoner er et etablert begrep innen kunst- og kulturlivet. I denne sammenhengen viser det til konserter, teater, dans, utstillinger, kulturarvtilbud og annet som er produsert for DKS.

deres kvalitetsforståelser sentrale å undersøke. Skillet mellom forestillingen “slik den faktisk var” og forestillingen “slik den gjøres meningsfull” av de involverte, blir mindre viktig, og oppmerksomheten rettes mot hvordan de involverte snakker om kvalitet, hvilke diskursive ressurser de trekker på når de utformer sine kvalitetsutsagn, og betingelsene for at de kan gjøre det.

2.2.2 Subjekter og subjektposisjoner

For Foucault er subjektivitet et diskursivt produkt. Diskursen tildeler menneskene subjektposisjoner de kan tale ut fra:

[D]iscourse (as regulated ways of speaking/practice) offers speaking persons subject positions from which to make sense of the world. In doing so, discourse also “subjects” speakers to the rules and discipline of those discourses. A subject position is that perspective or set of regulated discursive meanings from which discourse makes sense. To speak is to take up a subject position and to be subjected to the regulatory power of that discourse (Barker 2003:290).

Subjektposisjoner, som for eksempel lærer, utøver og elev, men også historieinteressert eller bråkmaker, gjøres tilgjengelig gjennom diskurs(er) og utgjør, ifølge dette synet, en form for perspektiv eller sett av regulerte diskursive meninger som DKS blir meningsfull gjennom. Når subjektene snakker, inntar de en subjektposisjon og innordnes gjennom den regulerende kraften som finnes i den aktuelle diskursen. Diskursen taler så å si gjennom subjektene, ikke omvendt. Dette er bakgrunnen for at Foucault har vært kritisert for å ikke etterlate subjektene rom for agentskap (agency) (Barker 2003:104, 234).

At menneskene tildeles en subjektposisjon som i så høy grad bestemmer hva som er mulig å si, kan virke urimelig i forhold til vår opplevelse av hvilke muligheter vi har til å tale i og om verden. Man kan med tyngde hevde at det er mennesker, ikke diskurser, som kjemper om å betydningsbestemme høy kvalitet i DKS. Denne innvendingen er særlig interessant i forhold til den barneperspektiverte vendingen og det nye konstruktivistiske barndomssosiologiske paradigmet. Et hovedpoeng og kanskje en av de største fordelene med dette perspektivet er at det har tillatt en konseptuell autonomi som har gjort tidligere usynlige aspekter ved barns agentskap (agency) synlig (Prout 2000:7). Prout (2000:16) argumenterer videre for at denne synliggjøringen ikke er tilstrekkelig. Han hevder at vi må desentrere barns agentskap og spørre hvordan det kan ha seg at barn noen ganger utøver agentskap i relasjonene de er innleiret i, mens de andre ganger ikke gjør det. Jeg håper oppgaven min kan være et bidrag til dette ved å sidestille barns kvalitetsutsagn med voksnes og

foreta en diskursanalyse som kaster lys over hvilke diskursive ressurser og subjektposisjoner som er tilgjengelige, for både barn og voksne.

Foucaults poeng er imidlertid at det ligger betydelige metodologiske gevinster i å unngå å ta subjektet som utgangspunkt (Schaanning 2000:205). Ifølge Schaanning forsøker Foucault å rekontekstualisere utsagn slik at han kommer bort fra én særegen kontekstualisering, nemlig den som ser tekster som uttrykk for forfattersubjekt. Dermed kan han synliggjøre andre forbindelser, nemlig “Forbindelser til andre utsagn, til andre diskurser og til samfunnsmessige praksiser og institusjoner” (Schaanning 2000:198). Dette tror jeg vil være et nyttig grep i forhold til å studere DKS. Ved å rette oppmerksomheten mot forbindelser mellom kvalitetsutsagn, mellom kvalitetsutsagn og diskurser og mellom diskurser kvalitetsutsagnene setter i spill, håper jeg å synliggjøre ulike kvalitetsforståelser som opererer innenfor DKS, samt diskursene som produserer dem.

2.2.3 Diskurs og diskursorden

Ifølge Jørgensen og Phillips (1999:36) er formålet med diskursanalyse å “*kortlægge de processer, hvori vi kæmper om, hvordan tegnenes betydning skal fastlægges, og hvor nogle betydningsfikseringer bliver så konventionaliserede, at vi opfatter dem som naturlige.*” Forskerens oppgave er ikke å sortere mellom “riktige” og “gale” utsagn om verden i materialet, men å “arbejde med det, der faktisk er blevet sagt eller skrevet for at undersøge, hvilke mønstre der er i udsagnene - og hvilke sociale konsekvenser forskellige diskursive framstillinger af virkeligheden får” (samme sted:31). I en diskursanalyse på DKS-feltet er det altså ikke snakk om å felle hverken kunstneriske eller pedagogiske kvalitetsdommer over DKS-tilbudene, ei heller å mene noe om de eventuelle effektene elever og lærere måtte ha av å ha mottatt et DKS-tilbud. En diskursanalyse innebærer å spørre hvordan forskjellige subjekter snakker om kvalitet i DKS. Hvilke mønstre finnes det i utsagnene? Hvilke ressurser kan aktørene gjøre bruk av når de utformer utsagnene sine? En diskursanalyse kan også si noe om hvilke forutsetninger de har for å uttale seg, og kanskje også noe om forutsetningene for å bli hørt.

Jørgensen og Phillips (1999) anbefaler å innføre begrepet *diskursorden* om de forskjellige diskurser som konkurrerer i samme terreng. Begrepet er hentet fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse og betegner summen av de diskurser og genre som benyttes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene (Fairclough 1995:55). Jørgensen og Phillips argumenterer for at begrepet

kan tilpasses andre diskursanalysetilganger, og gir det følgende betydning som jeg også vil holde meg til:

Diskursordenen betegner [...] forskjellige diskurser, der delvist dekker samme terræn, som de konkurrerer om at indholdsudfylle på hver deres måde (Jørgensen og Phillips 1999:147).

I en konkret diskursanalyse kan en diskursorden sette rammene for analysen. Fairclough beskriver diskursordener som komplekse, heterogene og innbyrdes motstridende (Fairclough 1992:219). DKS kan forstås som en diskursorden, et terreng som konkurrerende diskurser søker å innholdsutfylle, hver på sin måte. For å identifisere og dokumentere en diskursorden er diskursteoriens begrep *flytende betegnere* et nyttig redskap (Jørgensen og Phillips 1999:154). Flytende betegnere er “de tegn, som forskjellige diskurser kæmper om at indholdsudfylde på netop deres måde” (samme sted:39). Disse tegnene er ganske tomme i seg selv. De får først en mer spesifikk betydning når de settes i forhold til andre tegn. Høy kvalitet er i seg selv et relativt tomt tegn som får spesifikk betydning i relasjon til tegn som for eksempel gøy, nyskapende, godt håndverk, pensumrelevant eller alderstilpasset.

Jeg vil i tråd med Jørgensen og Phillips (1999:148) forstå en *diskurs* som “én bestemt *måde* at udlægge verden (eller dele af verden) på.” De skriver videre at diskursens grenser finnes “dér hvor elementer bliver artikulert på en sådan måde, at de ikke længere er forenelige med diskursens entydighed”. Dette løser imidlertid ikke problemet med å avgrense diskurser fordi hva som er entydig vil være avhengig av hvilket detaljeringsnivå man beveger seg på. Dette kan illustreres med to utsagn om kvalitet fra materialet mitt: “De må være på et høyt kunstnerisk plan. De må synge og spille meget godt,” og “De må ha kontakt med publikum. Det holder ikke å stå og spille som om det var i konserthuset for voksne”. Er disse knyttet til samme diskurs, la oss si en kunstdiskurs? Eller er det mer fruktbart å forstå dem som knyttet til hver sin diskurs, for eksempel en kunstdiskurs og en formidlingsdiskurs, som konkurrerer om å meningsutfylle begrepet høy kvalitet? Jørgensen og Phillips’ (1999:149) forslag er å se diskurs som et analytisk begrep der spørsmålet om avgrensning avgjøres strategisk i forhold til forskningsformålet. Neumann (2001:56) hevder imidlertid at “[a]vgrensningen av diskursen ikke simpelthen kan foretas analytisk, fordi de avgrensningene deltakerne i diskursen forsøker å foreta, er en meget viktig del av diskursen selv”. Slik jeg forstår Jørgensen og Phillips (1999:150), er det imidlertid ikke noen stor motsetning her. Man kan sirkle inn aktuelle diskurser ved hjelp av sekundærlitteratur, men i analysen av materialet må man være

åpen for at det kan stå helt andre ting på spill, enn det man forestilte seg. Da må man tilpasse utpekningen av relevante diskurser.

I denne analysen er jeg interessert i forskjellige kvalitetsforståelser innenfor DKS og velger derfor DKS som diskursorden. DKS sees da som et komplekst, heterogent og innbyrdes motstridende terreng der forskjellige diskurser kjemper om å innholdsutfylle høy kvalitet på hver sin måte. De forskjellige kvalitetsforståelsene setter i spill ulike diskurser som opererer innenfor diskursordenen DKS. Jeg kan dermed presisere problemstillingen fra forrige kapittel på følgende måte:

Hvilke diskurser kjemper om å betydningsbestemme høy kvalitet i et DKS-tilbud?

2.2.4 Makt

For Foucault er makt noe som utspiller seg i relasjoner, ikke noe noen "har". Jørgensen og Phillips sier at

Magt er både det, der skaber vores sociale omverden, og det, der gør, at omverden ser ud og kan italesættes på bestemte *måder*, mens andre muligheder udelukkes. Magt er således både produktiv og begrænsende" (Jørgensen og Phillips 1999:23).

I dette perspektivet er det altså ikke slik at eksempelvis produsentene eller lærerne innehar definisjonsmakt i forhold til hva som utgjør et DKS-tilbud av høy kvalitet, og så kan gjøre sine vurderinger gjeldende for andre posisjoner i DKS-ordningen, i kraft av sin posisjon som produsent eller lærer. Makten er snarere distribuert tvers gjennom de sosiale relasjonene (Barker 2003:103). Videre forstås ikke makten utelukkende som undertrykkende, men også som produktiv.

What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourse. It needs to be considered as a productive network which runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression (Foucault 1980:119).

Fordi makten skaper vår sosiale omverden, gir den også muligheter. I dette perspektivet kan kvalitetsdiskusjonen i DKS sees som et produkt av makt. Makten produserer kunnskap om hva som er et godt DKS-tilbud, og den produserer diskurser som forsøker å betydningsbestemme høy kvalitet. På denne måten framstår ikke makt som en undertrykkende kraft som bestemmer hva høy kvalitet i et DKS-tilbud er. Den er snarere et nettverk som løper gjennom hele DKS-systemet, og

som bidrar til å skape DKS-tilbudet og DKS-opplevelsen, slik disse framtrer for de forskjellige aktørene.

Når det er sagt, er det ikke slik at makten er jevnt fordelt på de aktuelle subjektposisjonene. Makten innebærer også en begrensning av subjektens mulighetsfelt. Den avskjærer alternative muligheter (Jørgensen og Phillips 1999:49). For eksempel har elevene begrenset mulighet for å få definert den musikken de lytter til på fritiden, som høy kvalitet innenfor diskursordenen DKS. Dette henger sammen med at diskursen begrenser mulighetsfeltet for subjektposisjonen elev (Foucault 1995).

Ifølge Neumann (2001) peker to forhold seg ut som sentrale hvis man ønsker å bruke diskursanalyse til å analysere maktrelasjoner. Det ene er spørsmålet om bemyndigelse: Fra hvilke subjektposisjoner kan en tale med tyngde? Ifølge Neumann (2001:171) inneholder enhver diskurs “et sett med subjektposisjoner, og noen av disse vil være bemyndiget til å tale med tyngde”. Det er med andre ord forskjell på hvor stor betydning en kvalitetsvurdering får, avhengig av hvilken subjektposisjon det tales fra. En elevs, lærers, utøvers eller produsents utsagn om kvalitet tillegges ulik betydning, og det ligger ulik definisjonsmakt i deres relasjon til DKS.

Det andre sentrale forholdet er kampen om hvilke diskurser som skal gjelde for et spesielt saksfelt. I innledningen beskrev jeg DKS som et prosjekt som krever samarbeid mellom skole- og kultursektor på tvers av faggrenser og forvaltningsnivå. Derfor er det rimelig å anta at det er flere diskurser som forsøker å betydningsfastsette høy kvalitet. Det som står på spill her, er ikke bare innholdsbestemmelsen av høy kvalitet, men også muligheten til å overhodet uttale seg. “Det er ikke vanskelig å forestille seg sakskomplekser der parter som er berørt, ikke kommer til orde fordi det i det hele tatt ikke eksisterer subjektposisjoner for dem i diskursen” (Neumann 2001:172). I et maktperspektiv blir det dermed sentralt for det første å identifisere hvilke diskurser som settes i spill når kvalitet diskuteres i DKS, samt å se hvilke diskurser som gjør seg gjeldende i de forskjellige delene av systemet. For det andre er det sentralt å undersøke hvorvidt det finnes subjektposisjoner tilgjengelig for de berørte partene i den/de dominerende diskursen/e. Problemstillingen fra innledningen kan dermed presiseres ytterligere:

Fra hvilke subjektposisjoner kan en tale med tyngde om kvaliteten i et DKS-tilbud, og hvilke(n) diskurs(er) er dominerende i forhold til å betydningsbestemme høy kvalitet? Hvordan er makten distribuert gjennom de forskjellige diskursene som søker å betydningsbestemme DKS-tilbud av høy kvalitet?

3 Metode

Hvordan kan man få tilgang til en forståelse? Den diskursanalytiske tilnærmingen jeg har valgt, retter oppmerksomheten mot språkliggjøringen av kvalitet. Jeg ville undersøke hvordan produsenter, utøvere, elever og lærere *snakker om* kvalitet. Derfor har jeg valgt en kvalitativ tilnærming som er relativt åpen, fleksibel, og som gir informantene rom for å sette sine virkeligheter i tale.

3.1 Empirisk design

Den første og kanskje største utfordringen i designet av denne undersøkelsen var kompleksiteten og mangfoldet i DKS, som jeg beskrev i innledningen. Det var viktig for meg å komme fram til et empirisk design som favnet bredden jeg ønsket i subjektposisjoner, men som samtidig hadde en klar avgrensning og ikke ble for omfattende.

Oppgaven bygger på ti kvalitative intervjuer med til sammen fjorten informanter, samt observasjon av én framføring av to forskjellige DKS-produksjoner. Informantene ble valgt blant produsenter, utøvere, lærere og elever knyttet til de to DKS-produksjonene. Jeg har med andre ord undersøkt kvalitetsforståelser fra subjektposisjoner i både produksjons- og mottakerleddet av DKS, knyttet til to kunst- og kulturuttrykk, musikk og kulturarv. Skjematisk kan designet framstilles slik:

	Musikk	Kulturarv
Produsentledd	1 Fylkesprodusent 1 Utøver	1 Fylkesprodusent 1 Utøver
Mottakerledd	1 Lærer (kulturkontakt) 2 Gruppeintervju elever (en gutt og en jente i hver gruppe)	1 Lærer 2 Gruppeintervju elever (en gutt og en jente i hver gruppe)

3.1.1 Mangfold av produksjoner vs. mangfold i subjektposisjoner

For å kunne dekke flere subjektposisjoner, valgte jeg å begrense både antall produksjoner og representerte kunst- og kulturuttrykk i undersøkelsen min. Da jeg valgte subjektposisjoner, var to momenter bestemmende: For det første ønsket jeg å dekke posisjonene til dem som faktisk møtes

når kunstformidlingen foregår, nemlig utøvere, elever og lærere. I den nasjonale evalueringen av DKS etterlyser Borgen og Brandt (2006:19) en tydeligere plass for stemmer fra realiseringsarenaen til DKS, og begge stortingsmeldingene om DKS legger stor vekt på møtet mellom eleven og kunsten:

Gjennom Den kulturelle skulesekken skal elevar i grunnskulen, og etter kvart den vidaregåande skulen, få møte profesjonell kunst og kultur i alle sjangrar. Den kulturelle skulesekken er oppretta for å sikre at desse møta finn stad og at dei er tufta på kvalitet og profesjonalitet (Kultur- og kyrkjedepartementet 2007:23).

Både behovet for stemmer fra realiseringsarenaen og den sterke verdiladningen stortingsmeldingene legger i *møtet*, har inspirert meg til å fokusere på kvalitetsforståelsene til dem som tar del i dette møtet, i realiseringen av DKS. For det andre antok jeg ved arbeidets start at produsentleddet, spesielt fylkesprodusentene, er viktige premissleverandører for kvalitetsvurderingene som gjøres i DKS. Fylkeskommunen er tildelt en nøkkelrolle i utformingen av DKS (Aslaksen m.fl. 2003:11) og forvalter i dag den største andelen av spillemidlene til DKS. De har, ifølge den siste stortingsmeldingen om DKS, “ansvar for å tilby kommunane kunst- og kulturproduksjonar av høg kvalitet” (Kultur- og kyrkjedepartementet 2007:49). Fylkesnivået har også en viktig oppgave i forhold til å samordne tilbudet regionalt. Jeg ser fylkesprodusentposisjonen som svært sentral fordi den kombinerer en legitimitet til å vurdere kunstnerisk kvalitet med en sentral organisatorisk plassering. Dette er grunnen til at jeg har trukket inn denne subjektposisjonen i tillegg til dem som møtes i selve kunstformidlingssituasjonen.

3.1.2 Case: To DKS-produksjoner i Akershus

Akershus fylkeskommune har en egen kulturvirksomhet, kultur.akershus. De tilbyr fylkets kommuner en abonnementsordning der de kan bestille subsidierte, kvalitetssikrede DKS-tilbud innenfor kunst- og kulturuttrykkene musikk, scenekunst, visuell kunst, litteratur, film og kulturarv. Abonnementet bestilles per klassetrinn og uttrykk og kan av den enkelte kommune kombineres med lokalt produserte og/eller innkjøpte tilbud.

Kultur.akershus har bygget opp et eget produsentmiljø med fagkompetanse på alle de seks kunst- og kulturuttrykkene. Dette er hovedgrunnen til at jeg valgte å gjøre undersøkelsen min i Akershus. Her regnet jeg med å finne produsentposisjoner der kunst- og kulturfaglige kvalitetsforståelser sto sterkt. Dessuten så jeg for meg at de kunst- og kulturfaglige vurderingenes forhold til DKS var klarere artikulert i kultur.akershus enn hos produsenter i fylker der produsentledd og bestillerledd er klarere

adskilt. Produsentmiljøet i kultur.akershus er et sted der kvalitet diskuteres. Jeg mente dette ville gi reflekterte svar og dessuten bidra til et bedre datamateriale fordi det sannsynligvis var etablert et begrepsapparat for å snakke om kvalitet. Produsentene fikk imidlertid en mindre plass i oppgaven enn det jeg først hadde regnet med. Dette skyldtes at jeg fikk mye spennende materiale i barneintervjuene og valgte derfor å fokusere på dette framfor å gjennomføre to ekstra produsentintervjuer, slik jeg hadde planlagt. I tillegg til et samlet, kunstfaglig sterkt produksjonsmiljø har Akershus en organisatorisk modell der lærere og elever har liten eller ingen innflytelse over hvilke produksjoner de får besøk fra (Kristiansen 2007:4). Ifølge Borgen og Brandt (2006, 2008) skulle forholdene ligge til rette for å finne spenninger og parallelle kvalitetsforståelser i et slik miljø. Jeg antok dette også ville bidra til et rikt materiale med mulighet til å få fram forskjellige kvalitetsforståelser.

For å velge produksjoner tok jeg utgangspunkt i musikk- og kulturarvproduksjonene som var på turné i Akershus i mars og april 2008. Valget falt på musikk og kulturarv fordi disse to feltene framsto som relativt ulike når det gjelder profesjonaliseringsgrad, sentraliseringsgrad og tradisjoner for formidling til skolen. På denne måten håpet jeg å få fram spennende kontraster og legge til rette for at forskjellige kvalitetsforståelser kunne utspille seg (Andersen 1997:116-122). Videre ønsket jeg produksjoner for øvre del av barnetrinnet. I den nasjonale evalueringen intervjuet Borgen og Brandt (2006:48) fjerdeklassinger etter anbefalinger fra lærere. Der var hensikten å finne et klassetrinn som best mulig kunne belyse DKS i grunnskolen. De ønsket å møte elever som ikke var for langt fra småskoletrinnet, slik at de kunne få inn barneperspektivet. Jeg ønsket også å ivareta et barneperspektiv, men valgte noe eldre barn fordi jeg trodde det ville øke sannsynligheten for å få gode data fra disse intervjuene. Dette skyldes manglende erfaring som barneintervjuer, men også at jeg regnet med at barna lettere kan språkliggjøre sine DKS-opplevelser og -forståelser jo eldre de er. Begge de to utvalgte produksjonene, *Gumbo* og *Kråkamål*, var godt etablerte produksjoner med henholdsvis over 600 og 200 spilte forestillinger. Jeg opplevde utøvernes lange erfaring med skoleproduksjoner som en fordel fordi det bidro til reflekterte svar. I etterkant har det også slått meg at utøvere kanskje føler seg friere til å reflektere over styrker og svakheter i produksjonen når den har vært spilt en stund. Hovedgrunnen til at jeg valgte de to var forskjell i elevmedvirkningsgrad. *Gumbo* framsto som en produksjon med flere dialogiske elementer, mens *Kråkamål* framsto som monologisk. Nå viste det seg imidlertid at kulturarvutøveren i stor grad evnet å gjøre publikum delaktige, og kontrasten ble derfor mindre enn antatt. Dette gav imidlertid en spennende mulighet til å tematisere hva “å være med” innebærer.

3.1.3 Musikkproduksjonen *Gumbo*

I dette og neste avsnitt skal jeg presentere de to produksjonene som oppgaven omhandler. *Gumbo* presenteres av kultur.akershus som et møte med “fire musikere som vil servere mange musikalske smakebiter fra den tradisjonelle New Orleans-retten Gumbo (suppe med sjømat/kjøtt/grønnsaker blandet med mange sorter krydder)”⁹. Dette var en jazzkonsert for barneskoletrinnet. Besetningen var trompet, trombone, tuba og trommer, og musikalsk spente det fra tradjazz/dixiland til funk/rock (samme sted).

Konserten foregikk i gymsalen. Det ble etablert en form for scenerom på den ene langsiden av rommet, og elevene satt på matter og benker i en form for amfi. I observasjonsloggen skrev jeg:

Musikerne (bortsett fra ham som spilte trommesett, selvfølgelig) beveget seg mye rundt på scenen og litt innimellom og bak elevene. Musikken var rytmisk og fengende, og man kunne se på kroppsspråket og måten elevene beveget seg på, at de ble revet med (Observasjonslogg *Gumbo*).

Elevene ble oppfordret til å klappe og være med å rope på anviste steder i musikken, og det var en atmosfære der barna kunne bevege seg etter musikken der de satt. Publikum ble også aktivt dratt inn i konserten ved to anledninger. Omtrent midtveis i konserten ble noen elever og en lærer trukket opp på scenen og fikk utdelt “rytmegrønnsaker”. De spilte med på en låt før grønnsakene ble plassert i en gryte for å lage gumbo. På slutten av konserten var alle med og sang *When the Saints*, og to elever som spilte instrumenter, var med og spilte.

Dialogen mellom låtene var humorbasert, og selv om musikerne fortalte at de spilte jazz, og New Orleans ble nevnt, var det ikke mitt inntrykk at elevene skulle lære noe av dialogen. Det var snarere musikken og musikkopplevelsen som sto i fokus. Inntrykket forsterkes av lærerveiledningen.

Konserten bestemmes sjangermessig, og forberedelser presenteres i form av et ønske om at elevene lærer sangen *When the Saints*, samt at skolens spillende elever og lærere inviteres til å spille med på denne låta. Ellers ligger hovedvekten i veiledningen på å presentere musikerne og deres bakgrunn.

En av dialogsekvensene skal jeg beskrive nærmere her, siden den ble tatt opp under mange av intervjuene: Etter grønnsakene var lagt i gryta, smakte musikerne på gumboen.

⁹ Lærerveiledning for *Gumbo*. Tilgjengelig fra:

<http://akershus.ksys.no/ksys/print.shtml?eid=0&fid=0&kid=0&sid=0&lag=&hag=&cri=&typ=116&vie=prd&fil=&pid=4626&ppid=3816&rtp=3> [Hentet 6. mai 2009]

To av musikerne mente suppa var for slapp, men han som laget suppa sa at han ikke tålte pepper. Under påfølgende låt snek de to masse pepper i gryta, og da “kokken” smakte på den, gjorde de mye moro ut av det med grimaser og prompelyder før han la seg ned og liksom besvimte. Han ble spilt opp igjen, og hele konserten ble avsluttet med [...] *When the Saints* (Observasjonslogg Gumbo).

Slik jeg husker det, førte denne sekvensen til endel latter og mye fnising og peking blant barna. Jeg opplevde atmosfæren på konserten som lystig og løssluppen, og det var god stemning da elevene forlot gymsalen.

3.1.4 Kulturarvproduksjonen Kråkamål

Kråkamål presenteres av kultur.akershus som fortellerteater om jernalder/vikingtid¹⁰. “Elevene får en tilrettelagt innføring om heltekvad, folkeviser og trolldomsgaldring. I tillegg til klær og gjenstander presenterer forestillingen kjente “klenodier” som Gogstadskipet og Hylestadportalen”¹¹. Forestillingen bygger på to heltesagn: sagnet om Sigurd Fåvnesbane og sagnet om hans datter Åslaug som senere ble gift med kong Ragnar Lodebrok.

I motsetning til *Gumbo*, forsøkte *Kråkamål* å skape en illusjon, en illusjon av å være i vikingtiden. Klasserommet var mørklagt, og det var satt opp stoler i 4-5 rader med midtgang. Det var etablert et sceneområde opplyst av spotlights, og det var satt opp en skillevegg som fungerte som bakgrunn.

På skilleveggen hang tekstiler og pelsverk. En stumtjener med en kjole og en kappe stod på den ene siden og en tralle med høye vegger på tre av sidene på den andre. På trallens sider var det bilder. På gulvet sto en stol og forskjellige ting, bl.a. en slags gryte, en lyre og en kiste (Observasjonslogg Kråkamål).

Etter en introduksjon gikk utøveren inn i rollen som Åslaug og fortalte både fortellingen om sin far, Sigurd Drakedreper, og sin egen historie. Fortellingen er hovedfokus i forestillingen. Lærerveiledningen inneholder informasjon om folkevandrings- og vikingtiden i Akershus, og det er laget særskilte beskrivelser og oversikter over kulturminner som kan knyttes til forestillingen, i den enkelte kommunen den besøker. Det finnes også utfyllende stoff og kildehenvisninger knyttet til musikken i forestillingen, samt forslag til for- og etterarbeid.

¹⁰ Faktaark om Kråkamål. Tilgjengelig fra:

<http://akershus.ksys.no/ksys/print.shtml?eid=0&fid=0&kid=0&sid=0&lag=&hag=&cri=&typ=117&vie=prd&fil=&pid=5336&ppid=4330&rtyp=4> [Hentet 6. mai 2009]

¹¹ Lærerveiledning for Kråkamål. Tilgjengelig fra:

<http://akershus.ksys.no/ksys/print.shtml?eid=0&fid=0&kid=0&sid=0&lag=&hag=&cri=&typ=117&vie=prd&fil=&pid=5336&ppid=4330&rtyp=3> [Hentet 6.mai 2009]

Åslaugs fortelling formidles ved hjelp av musikk, sang og de gjenstandene utøveren hadde med seg. Hun skiftet også mellom å gå inn i de forskjellige karakterene i fortellingen.

Underveis i fortellingen beveget hun seg mye rundt. Hun brukte et sverd og viste hvordan Sigurd drepte dragen. Hun gikk inn i rollen som Åke og Grima. Noen ganger gikk hun nært publikum og spilte på deres reaksjoner. [...] Slik det så ut for meg, vekslet barna i salen mellom å sitte helt stille, framoverlent og følge intenst med og å respondere på det som skjedde. Når hun endret stemmeleie eller karakter, eller for eksempel når hun galdret, ble det bevegelse i salen. Barna strakte seg, hvisket litt, lo eller laget andre smålyder (Observasjonslogg Kråkamål).

Atmosfæren var preget av stillhet og konsentrasjon om utøverens fortelling, selv om det også her var rom for reaksjoner på det som foregikk på scenen, i form av latter og bevegelser. Også i *Kråkamål* ble elevene oppfordret til å bidra aktivt, selv om det her ikke var annonsert på forhånd. Utøveren lærte dem et refreng alle skulle være med på når hun sang. I tillegg spilte hun aktivt på reaksjoner hos publikum. Der atmosfæren på konserten var lystig og løssluppen, var atmosfæren på kulturarvforestillingen preget av dyp konsentrasjon og åndeløs spenning.

Forestillingen ble avsluttet ved at utøveren trådte ut av rollen som Åslaug og åpnet for spørsmål. Deretter ble elevene invitert til å komme fram og se på gjenstandene hun hadde med seg, og å gjette vekten på sverdet.

3.1.5 Valg av informanter

Utvalg av produsenter og utøvere gav seg i stor grad selv med valg av produksjoner. På skolene ble utvalget av informanter i stor grad overlatt til skolen selv. Det var viktig for meg å finne praktiske løsninger som gjorde opplegget gjennomførbart og medførte minst mulig bry for lærere og elever. For elevinformantene la jeg føringer på aldersgruppe, øvre del av barnetrinnet, og at jeg ønsket fire elever, to gutter og to jenter i grupper med én gutt og én jente i hver. Borgen og Brandt (2006:48) hadde positive erfaringer med slike grupper, og jeg valgte derfor å følge deres eksempel.

Musikkprodusenten er fylkesprodusent for Rikskonsertene og en av to musikkprodusenter i kultur.akershus' produsentgruppe. Før han begynte som produsent, hadde han lang erfaring blant annet som musiker på skoleturnéer, og han er fremdeles aktiv musiker. Posisjonen som aktiv musiker beskrives av produsenten selv som verdifull i forhold til å kjenne musikkfeltet godt og vite "hva som skjer". Kulturarvprodusenten er utdannet etnolog og har jobbet innenfor museumssektoren i flere år. I dag er han produsent for kultur.akershus og har ansvaret for kulturarvtilbudet i deres abonnementsordning. Musikeren er utdannet ved Norges Musikkhøgskole

og jobber som frilanser, både med forskjellige band og som enkeltperson. Kulturarvutøveren er opprinnelig utdannet sosionom, men har de siste årene jobbet som faglitterær forfatter og kulturformidler. Hun har blant annet samlet inn sangtradisjon og jobbet som formidler for Follo museum og i Vikingland¹². Kulturarvutøveren har ingen kunstnerisk utdanning, men lang erfaring fra formidlingsarbeid og den uttrykksformen de kaller fortellerteater. I tillegg har hun utdanning i folkløstikk. Lærerinformanten knyttet til musikkproduksjonen er utdannet allmennlærer med vekt på estetiske fag og er i dag klassestyrer for en sjetteklasse. Hun jobbet også en tid i kulturskolen med oppstarten av DKS, og er nå kulturkontakt på sin skole. Læreren knyttet til kulturarvforestillingen er opprinnelig tømrer og kom inn i lærerfaget som lærer på byggfag på videregående. Han har tatt praktisk-pedagogisk utdanning og idrettshøyskolen og jobbet noen år i barnehage før han nå jobber som klassestyrer i sjetteklasse.

Det kan være krevende for lærerne både å få tid til å delta i intervjuer selv og å legge tilrette slik at elever kan gjøre det. Produsenter og utøvere oppleves som mye mer tilgjengelige. Praktiske og økonomiske hindringer¹³ for å få informanter fra skolene er et viktig problem. For det første bidrar de praktiske hindringene til at det er vanskeligere å få tak i læreres og elevers “versjon”. For det andre vil disse barrierene høyst sannsynlig føre til at man stort sett alltid får tak i de informantene som mener at DKS er viktig, og gjør en stor innsats for å være tilgjengelige. Det er interessant å spørre om disse er et lite mindretall, og får man i så fall et godt bilde av hvordan DKS oppleves fra lærerposisjonen, ved å snakke med disse? På den andre siden er det sannsynlig at de som engasjerer seg og er opptatt av DKS, gir reflekterte og spennende svar. Men man skal være klar over at disse kanskje ofte har bakgrunn eller interesser som faller sammen med kultursektoren, og at de derfor kan være nærmere det Bogen og Brandt kaller “kultur-siden” i svarene sine. Med disse tankene i bakhodet avsto jeg tilbudet om å få snakke med kulturkontakten på den andre skolen jeg gjorde intervjuer på, og valgte heller å intervju en “vanlig” lærer.

¹² Vikingland var i en del år en storsatsning i fornøylesparken Tusenfryd utenfor Oslo. Ifølge informanten hadde de mellom 40 og 50 ansatte ”vikinger” som skulle skape en form for vikingsamfunn i denne delen av fornøylesparken.

¹³ For å kunne stille til intervju brukte for eksempel den ene lærerinformanten lunsjpausen sin, fikk noen andre til å ta inspeksjonen for henne og brukte av tid som egentlig skulle vært brukt på å gi en enkeltelev ekstra hjelp i engelsk. I tillegg var det en utfordring å finne et egnet rom å være i. Hvis det skulle settes inn vikar, slik at undersøkelsen ikke gikk utover lærerens arbeidsoppgaver, ble jeg fortalt at det ville kostet dem over 1000 kr i vikarmidler. At dette i det hele tatt ble nevnt, viser, mener jeg, både hvor høyt læreren og skoleledelsen prioriterte deltakelsen i denne typen undersøkelser, og hvor mye de måtte strekke seg for at dette skulle gå i orden.

3.2 Dataproduksjon og analyse

3.2.1 Observasjon

Jeg var tilstede på én forestilling av hver av produksjonene i forkant av elev- og lærerintervjuer. Her observerte jeg og gjorde notater i etterkant om det som foregikk på scenen, kommunikasjonen mellom utøver og publikum og barnas reaksjoner. Jeg hadde ikke laget noen observasjonsguide på forhånd. I etterkant ser jeg at det kunne vært nyttig for å få mer systematisk og sammenlignbar informasjon om de to forestillingene. I analysen viste det seg at forestillingenes fysiske omgivelser ble viktige, og her kunne jeg ønsket meg mer detaljert informasjon, spesielt om musikkproduksjonen, i observasjonsloggen.

Repstad (1998:26) framhever at “Observasjon har den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser, der spørreundersøkelser og dokumentanalyser ofte bare kan gi indirekte, annenhånds informasjon.” Videre viser han til at det er forskjell på en intervjusituasjon og en autentisk hverdagssituasjon, og at det “[d]erfor er [...] vanskelig å slutte fra «verdi uttrykt i intervju» til «operativ, reelt handlingsstyrende verdi». Det kan være mer dekning for å slutte til «verdi som demonstrasjon av ønsket image»” (samme sted:27). Tradisjonelt har det vært vanlig å skille mellom praksis- og meningsnivå, men som jeg påpekte i forrige kapittel, blir dette skillet mindre viktig når man retter oppmerksomheten mot hvordan verden blir gjort meningsfull for oss gjennom diskurser. Det jeg er ute etter i denne undersøkelsen, er språkliggjøringen av kvalitetsforståelsene. Observasjonen har dermed ikke hovedsakelig verdi som “direkte tilgang” til kvaliteter ved DKS-tilbudet og -opplevelsen. Det er ikke min DKS-opplevelse som er interessant i denne oppgaven, hverken av det som skjedde på scenen, eller av det som skjedde i salen. Den observerte forestillingen utgjør imidlertid en felles referanse som intervjuene med lærere, elever og kulturarvutøveren tar utgangspunkt i. Dette var spesielt viktig for at barneintervjuene skulle bli vellykkete, men opplevdes også som en fordel i voksenintervjuene. Observasjonen bidro også med data knyttet til det fysiske miljøet og kommunikasjonen mellom scene og sal. Analysen bygger hovedsakelig på intervjuene, men observasjonen og notatene fra denne utgjør også en betydningsfull referanseramme når jeg tolker intervjudataene.

3.2.2 Intervju

Intervjuene i denne undersøkelsen er semistrukturerte. Jeg valgte å utforme forskjellige intervjuguiden tilpasset produsenter, utøvere, lærere og elever, men intervjuguidene tar opp de samme temaene og inneholder mange av de samme spørsmålene. Det var nødvendig med en viss struktur for å sikre sammenlignbarhet mellom subjektposisjoner og for å sikre at vi berørte alle de temaene jeg ønsket (Ryen 2002:97). Samtidig var det viktig for meg å åpne for informantenes initiativ slik at deres kvalitetsforståelser og opplevelse av DKS og DKS-tilbud kunne få utspille seg. Intervjuene forløp i stor grad som vanlige samtaler der informantene hadde ordet den største delen av tiden. Vi fulgte ikke alltid rekkefølgen i intervjuguiden, og flere av spørsmålene jeg stilte underveis, var for å utdype eller klargjøre det informanten fortalte om. Jeg forsøkte å anlegge det Repstad (1998:74) beskriver som en permissiv eller støttende holdning, noe som ikke var særlig vanskelig. Jeg antar at det skinte tydelig igjennom for informantene at jeg syntes intervjuene var spennende og lærerike. Lengden på intervjuene varierte fra mellom en og to timer for voksenintervjuene til mellom 20 og 30 minutter for elevintervjuene.

Når det gjelder voksenintervjuene, opplevde jeg ikke at jeg kom til noe metningspunkt der det ikke framkom ny informasjon (Repstad 1998:69). Dette kommer av at DKS er et heterogent miljø, og når jeg prioriterte bredde i subjektposisjoner, var det av ikke mulig å gjennomføre intervju med flere enn to produsenter, utøvere og lærere. Jeg opplever imidlertid at materialet mitt ble tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen. Jeg bringer ingen fullstendig analyse av kvalitetsforståelser blant de subjektposisjoner jeg har valgt å undersøke. Målet i denne oppgaven er å se på forskjeller og likheter i kvalitetsforståelser hos det jeg oppfatter som sentrale subjektposisjoner i DKS, og det har jeg tilstrekkelig materiale til. Det ville imidlertid vært svært interessant å utføre videre undersøkelser som differensierer og nyanserer de subjektposisjonene jeg trekker opp, både produsent- og skolesiden. Særlig ser jeg behov for en undersøkelse som ikke behandler lærere som en enhetlig gruppe. I barneintervjuene mener jeg at jeg nærmet meg metningspunktet. Dette henger både sammen med at jeg hadde to barneintervjuer knyttet til hver produksjon, og at de var gruppeintervjuer slik at jeg tilsammen snakket med åtte barn. Alle var imidlertid sjetteklassinger, og det ville vært svært interessant med materiale fra forskjellige aldersgrupper.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd. Jeg valgte å transkribere dem fullstendig, også med “eh”-lyder og pauser. I den ferdige teksten har jeg imidlertid tatt ut noen av disse lydene og “hjulpet”

informantene litt der språket bærer tydelig preg av muntlighet som ikke har betydning for analysen. Det er et vurderingsspørsmål hvorvidt det er “riktig” å gjøre dette.

3.2.3 Barn som informanter

Den barneperspektiverte vendingen har medført en større interesse for barn som informanter. Bakgrunnen for å gjøre barneintervju er ønsket om å få vite noe om hvordan barna tenker, hvordan verden - og i denne undersøkelsen, DKS-opplevelsen - framstår for dem (Eide og Winger 2003:61). I denne oppgaven har jeg forsøkt å behandle barna mest mulig på linje med de andre informantene, slik at deres stemmer, på samme måte som de voksnes, kommer til orde i kvalitetsdiskusjonen. Det er imidlertid noen metodiske og etiske hensyn som blir særlig aktuelle når informantene er barn. Eide og Winger (2003:44) framhever betydningen av en trygg intervjusituasjon som barna mestrer og opplever som positiv. Dette er forskerens ansvar, og selv om dette selvfølgelig også er aktuelt ved intervju av voksne, blir det ekstra viktig i forhold til barn fordi maktrelasjonen mellom voksne og barn er asymmetrisk. Jeg opplevde relasjonen og kontakten med barna som god, men den var kanskje bedre i de siste enn i de første barneintervjuene. Dette tror jeg først og fremst henger sammen med at jeg fikk erfaring og følte meg tryggere i situasjonen. Svarene i de siste intervjuene var ofte lengre og mer utfyllende og hadde kanskje større grad av eksplorering og undring, slik Eide og Winger (2003:45) etterlyser.

Å tolke og analysere barnas utsagn kan by på noen ekstra utfordringer i forhold til de voksnes utsagn. Barna var mer ordknappe, og det kan i en del sammenhenger være vanskelig å vite hva de mener med det de sier. I denne sammenhengen blir barnas kroppsspråk viktig, og materialet kunne kanskje blitt enda bedre ved å ta opp intervjuene på video, selv om videokamera kanskje også kunne virket hemmende på barna. Når jeg kun ser på det som ble sagt med ord, virker det ofte veldig knapt, men det opplevdes ikke slik i intervjusituasjonen. Følgende sekvens illustrerer poenget:

U: [...] Var det du som var med og spilte?
J: Nei
U: Nei. Hadde du ikke lyst?
J: Nei
U: Hvorfor ikke?
J: Jeg synes ikke at jeg er så flink enda ...
U: å.. ... okey... Angra du på det etterpå, eller?
J: Nei... (elevintervju 2).

Jeg opplevde at jenta hadde meddelt seg om mer enn det som framgår av teksten her: At hun var sjenert, at hun var positiv til et tilbud om å være med å spille på generell basis, at hun ikke syntes det passet for henne. Det virker jo rart og nesten pinlig å følge opp et svar om at hun ikke syntes hun var flink nok å spille til å være med på konserten, med “Angra du på det etterpå, eller?”. Slik jeg husker det, formidlet hun en positivitet og åpenhet i løpet av mine “å” og “okey”, som gjorde at jeg lurte på om hun kanskje ikke syntes det virket så skummelt å spille likevel etter at hun så konserten. Da hun svarte “nei”, kom det sjenerte i forkant igjen. Dette eksemplet er et av de mer uklare i materialet. I analysen har jeg i tatt utgangspunkt barnas verbale språk, selv om mitt minne om den non-verbale kommunikasjonen sammen med min helhetsvurdering av intervjuet, farger tolkningen av det enkelte utsagn. Eksempelet illustrerer også et annet poeng: Barnas utsagn er ofte mer åpne for tolkning enn de voksnes, og barna vil dessuten neppe vil komme i en posisjon der de kan konfrontere meg med mine tolkninger av deres utsagn. Derfor er særskilt refleksjon og ydmykhet nødvendig i behandlingen av barnas utsagn.

I analysen har jeg forsøkt å sidestille barnas utsagn med de voksnes slik at andre forbindelser enn nettopp at de er barneutsagn, kan komme til syne. Dette byr på noen utfordringer og dilemmaer. Det kan føles som et overgrep å skrive barna inn i kunstdiskursen slik jeg gjør. Jeg kan kanskje kritiseres for å tillegge dem et kunstbegrep og tolke dem inn i en kunstinstitusjon de ikke kjenner, og som ikke er deres utgangspunkt for utsagnene. Samtidig er det nettopp Foucaults poeng at diskursene virker. De former hva vi kan si, og hvordan vi tenker om fenomener i verden. Derfor mener jeg det er riktig og viktig å også undersøke forbindelsene barnas utsagn har til for eksempel kunstdiskursen. Forsøket på “likebehandling” mellom voksen- og barneutsagn må balanseres med et rom for å la barna komme til orde på sine egne premisser. For meg fikk det den konsekvens at jeg måtte gå omveien om eget analysekapittel der barnas utsagn og forståelsesmåter var i fokus, før jeg kom fram til en egen sanselighetsdiskurs som barna i stor grad taler innenfor. Da denne diskursen var identifisert, ble det imidlertid tydelig for meg at også de voksne trakk på denne diskursen i noen av sine kvalitetsforståelser. Tilsvarende ble det tydelig at barna også gjorde bruk av andre diskurser i sine kvalitetsforståelser. På den måten bidro vekslingen mellom “likebehandling” og et særlig hensyn til barna til å nyansere både barnas og de voksnes kvalitetsforståelser.

3.2.4 Personvern og forskningsetikk

Undersøkelsen er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste, og jeg har fulgt deres retningslinjer for informasjon, samtykke og databehandling. Alle informantene mottok

informasjonsskriv med samtykkeerklæring på forhånd. For barneinformantene var det lærerne deres som presenterte prosjektet for barna og inviterte dem til å være med, samt formidlet informasjonsskriv til barn og foreldre og sørget for underskrifter på samtykkeerklæringer. Elever og lærere er anonyme. Produsentene og utøverne er indirekte identifiserbare og har spesifikt samtykket til dette. Jeg valgte denne løsningen fordi intervjuene ikke inneholder sensitiv informasjon, og fordi jeg mener det er av interesse, særlig for DKS-feltet, å vite hvor undersøkelsen ble gjort, og hvilke produksjoner den angår.

4 En sanselighetsdiskurs

Kapittel fire til sju er oppgavens analysedel. I de tre første kapitlene vil jeg identifisere tre diskurser, og antyde en fjerde, som jeg mener at kjemper om å betydningsbestemme høy kvalitet i DKS. I det avsluttende analysekapittelet vil jeg samle trådene fra de foregående analysekapitlene og undersøke maktaspektet ved kvalitetsdiskusjonen.

Barna snakker ikke om “DKS-tilbudet” i det hele tatt. De snakker kanskje om “konserten” eller “forestillingen” og om “musikken” eller “skuespillet”. Men aller helst snakker barna om hva utøverne gjorde, hva de selv hørte, hvordan det så ut, og hvordan de selv reagerte på det de opplevde. På mange måter snakker barna om arrangementene på en helt annen måte enn de voksne, og i denne analysen har jeg forsøkt å etablere en egen diskurs som mange av barnas utsang om DKS-opplevelsen trekker på, nemlig sanselighetsdiskursen. Det er imidlertid ikke bare barna som taler innenfor sanselighetsdiskursen. Også de voksne informantene gjør bruk av denne diskursen når de snakker om barn og kunst- og kulturopplevelser.

Når man snakker innenfor sanselighetsdiskursen, kommer barnas sanselighet og kroppslighet i forgrunnen. Barna hører, ser og kjenner. Ifølge Enerstvedt (1997:122) opplever barn med alle sanser, i motsetning til voksne som har lært å konsentrere seg om syn og hørsel. Professor i musikkvitenskap Jon-Roar Bjørkvold (1989:61) hevder at barnet “opprinnelig totalsanser fra spedbarnsfasen og framover. [...] Det er vår vestlige trang til spesialisering som gjør at sansene så lett splittes opp i isolerte enkeltferdigheter som så kartlegges og studeres”. I boka *Det musiske mennesket* framhever han helhetssansningen, det kroppslige aspektet ved barns erfaringer og deres evne til å overgi seg til leken uten forbehold. Deltakelse blir en nødvendig forutsetning for barnas måte å være i verden på, for læring og opplevelse (Bjørkvold 1989:43-46).

4.1 Konkrete gjenstander

I sanselighetsdiskursen artikuleres DKS-opplevelsen i tilknytning til det konkrete. Det er flere utsagn i barneintervjuene som tyder på at barna legger spesielt merke til konkrete gjenstander i et DKS-tilbud, kanskje mer enn det vi voksne gjør. En av guttene la for eksempel spesielt merke til et bilde av vikingskip, som hang i bakgrunnen under kulturarvforestillingen. Selv hadde jeg knapt registrert bildet og måtte tenke meg nøye om for å forstå hva gutten snakket om. Jeg hadde nok avskrevet bildet som “dekor”, et perifert, stemningsskapende element med minimal betydning for

min opplevelse av forestillingen. For gutten var det imidlertid viktig. Han kom inn på det to ganger i løpet av intervjuet.

Fasinasjon for konkrete gjenstander kom tydelig til uttrykk i forbindelse med kulturarvproduksjonen, særlig i seansen etter selve forestillingen, da utøveren inviterte barna fram for å se på gjenstandene hun hadde med seg:

Det var stor interesse. Alle elevene stimlet fram først. En del holdt seg der lenge etter at de hadde fått lov til å gå tilbake til klasserommet for å spise. Interessen var særlig konsentrert om sverdet som de ble utfordret til å gjette vekten på, og skattekisten. En av elevene prøvde til og med deler av kostymet hennes. Det var mange spørsmål om hva som var ekte i skattekisten, hvor mye det var verdt, og hva det var verdt i vikingtiden (Observasjon kulturarvproduksjon).

Gjenstandene var en viktig del av opplevelsen. At barna fikk se på tingene, ta på dem og snakke med utøveren etterpå, engasjerte dem stort. Det virket ikke som om de var vant til å få denne muligheten. De snakket også om gjenstandene i intervjuet etterpå, og de knyttet gjerne sin gjenfortelling av utøverens historie til de konkrete gjenstandene, for eksempel sverdet og lyren.

Kulturarvproduksjonen er svært rik på rekvisitter, mens det nesten ikke finnes rekvisitter i skolekonserten. Ifølge Vestheim (1994:39), som her trekker veksler på Walter Benjamin, har gamle gjenstander en “aura” ved seg, som “gjer at ein kan leva seg inn i eller «fornemme» fortida.” Slike opplevelser kan ifølge ham komme i veien for et vitenskapelig forhold til gjenstandene, men spiller en viktig rolle i formidlingsarbeidet. Konkrete gjenstander har dessuten en materiell kvalitet som aldri fullt ut kan erstattes av andre kilder til kunnskap (Komissar 2002:43). Det kan diskuteres hvorvidt kopier av gamle gjenstander innehar de samme egenskapene, men når kopier brukes i formidling, bygger det på en bakenforliggende forståelse av at de iallefall til en viss grad har det. Gjenstandene kulturarvutøveren hadde med seg, har slik en dobbel funksjon: På den ene siden viser hun fram kopier av gjenstander fra vikingtiden, som bidrar til å lære barna om vikingtiden. På den andre siden bidrar disse gjenstandene til å skape en fortryllelse, en følelse av å rykkes ut av skolehverdagen til et annet sted og en annen tid.

Musikk kan lett oppfattes som immateriell, særlig i forholdt gjenstander slik jeg beskriver dem i tilknytning til kulturarvforestillingen. Men musikk har også en “materialitet”, for eksempel ved at den er lydbølger samt i musikkinstrumentene og bevegelsene som må til for å spille på dem. Det konkrete finnes også i skolekonserten, men på en annen måte. I intervjuene er det det auditive, det

vil si selve musikken, og barnas kroppslige reaksjon på det de hører, som kommer i fokus. Man kunne argumentere for å begrense de visuelle inntrykkene på skolekonserter, slik at det ikke tar oppmerksomheten bort fra det som det som i alle fall innenfor kunstdiskursen oppfattes som det vesentlige, nemlig musikken. Materialet i denne undersøkelsen tyder imidlertid på at den visuelle innrammingen og konkrete gjenstander i DKS-tilbudet er viktig for barnas opplevelse. Da vi snakket om hva slags type produksjoner elevene kunne tenke seg at kom til skolen deres, sa en av jentene som hadde vært på skolekonsert: “Nei... jeg synes det er gøy når de tar med ting vi får bruke og sånn... liksom at de ikke er så veldig redde for tingene sine og sånn. Da er det gøy” (elevintervju 1). Kan dette handle om at de tidligere har hatt besøk der gjenstander som utøveren hadde med, og elevene fikk bruke, utgjorde en viktig del av jentas opplevelse? Kanskje hun kunne tenkt seg å se på instrumentene til utøverne etterpå? Eller kan det være at hun savnet en visuell innramming av konserten? Utover to høyttalere, musikerne med sine bærbare instrumenter, trommesettet og matter og benker til publikum var det lite som indikerte overgangen fra gymsal til konsertlokale. Høyttalerne og mattene rammet inn og avgrenset et sceneområde der de mobile musikerne beveget seg rundt, men det var knapt med konkrete gjenstander som barna kunne assosiere med konserten, og som signaliserte for dem at dette var noe annet enn “en vanlig dag i gymsalen”. I så måte er det stor forskjell på musikkproduksjonen og kulturarvproduksjonen. Læreren som så kulturarvproduksjonen, trekker fram nettopp den visuelle innrammingen som særlig vellykket i kulturarvforestillingen. Her svarer han på spørsmål om det var noe han syntes fungerte spesielt godt: “Ja, selve settingen, at de hadde bygd opp en slags vegg bak... med remedier. Det tror jeg er veldig bra, for da har de noe å legge øynene på samtidig som personen foran er tydelig og klar” (lærer 2). Vi skal ikke overfortolke jentas utsagn om betydningen av “ting”. Det kan være mange grunner til at hun kom på dette med gjenstander akkurat da. Men at det ble nevnt i etterkant av en konsert som i så liten grad benyttet rekvisitter, styrker imidlertid betydningen av utsagnene som understreker gjenstander som en viktig del av opplevelsen.

4.2 Et redskap å huske med?

Konkrete gjenstanders sentrale stilling i sanselighetsdiskursen blir særlig tydelig når barna forteller om opplevelser fra tidligere DKS-besøk. Sammen med det de selv var med på å gjøre, brukes ofte omgivelsene som referanse. En av jentene som nettopp hadde vært på skolekonsert, forteller om en konsert som besøkte skolen året før:

U: Husker dere noen andre konserter eller forestillinger som har vært på skolen tidligere?
 J: Ja, jeg husker den derre.... Jeg tror det var i femteklasse, sånn derre... vi sang noe sånn ta taco, ta taco... Vi sang mye rart. De var fryktelig flinke å synge, husker jeg.
 U: Hva var det som eh... Var det forskjellig fra det her?
 J: Det husker jeg ikke ... men jeg tror de hadde sånne derre bilder i bakgrunnen, noen sånne lysbilder i bakgrunnen. Det var noe sånn ta taco... (henvendt til gutten) i femte var gøy
 U: Var det noen som sang da, eller?
 J: Ja
 G: Å! Var det det med det huset?
 J: Jeg tror det (elevintervju 1).

For en som ikke var tilstede på den aktuelle konserten, er det vanskelig å forstå hva denne samtalen dreier seg om. Hva den forløsende kommentaren om huset refererer til, er ikke godt å si. Poenget er imidlertid at disse opplysningene var nok til at elevene fikk etablert en felles forståelse av hvilken konsert de snakket om. Hva de selv gjorde på konserten, og hvordan det så ut, var avgjørende momenter både i forhold til hva de husket, og i forhold til hva de kunne si om konserten. En lignende hendelse fant sted i et av kulturarvintervjuene. Elevene fortalte at de husket en klassisk konsert der utøverne hadde på seg parykker. Barna sa ingenting om musikken. Referansen til parykkene og at utøverne hadde fortalt om hvorfor de hadde parykker, virket i denne samtalen som en fullgod beskrivelse av konserten for barna. Det er selvfølgelig mulig at jeg hadde fått vite mer om musikken hvis jeg hadde spurt nærmere om det. Poenget her er imidlertid at den umiddelbare referansen for disse barna var knyttet til musikkens omgivelser, nemlig det konkrete, visuelle inntrykket av parykkene. Lysbildene, sangen, huset og parykkene blir i disse to eksemplene redskaper som barna husker med (se Larsen 2002:28-29, 36).

Det er en tendens i materialet at barna har problemer med å huske dårlige DKS-tilbud. En av guttene som så kulturarvproduksjonen, sier rett ut at han ikke kan huske noe som var dårlig og konkluderer elegant med at "Det jeg ikke husker, kan ikke ha vært så bra" (elevintervju 3). Denne koblingen mellom at noe har vært bra, morsomt eller spennende, og å huske det skal vi komme inn på senere også.

Det er imidlertid ikke sikkert at det bare er dårlige tilbud som blir glemt, eller at alt som er glemt var dårlig. Danbolt og Enerstvedt (1995) diskuterer muligheten for å måle effekten av kulturformidling til barn og kommer fram til at man bør være ytterst forsiktig når man skal uttale seg om barnas utbytte:

Utbyttet kan være relativt magert på akkurat de punktene som man har satset på, men særdeles rikt på mange andre og uventede områder. Eller resultatet kan være lik null i begynnelsen og så plutselig og uventet slå ut etter en tid (Danbolt og Enerstvedt 1995:24).

Fra et kunstperspektiv og kanskje også fra et læringsperspektiv kan det virke noe nedslående at barna ikke snakket om musikken fra tidligere konsertopplevelser, men var opptatt av lysbilder og parykker. Jeg går ut fra at det ikke var dette utøverne, produsenten eller lærerne hadde “satset på”. Det er imidlertid grunn til å tro at barna også fikk utbytte på andre områder enn det de selv uttrykker i intervjusituasjonen. Noe vil kanskje ikke uttrykkes før etter en tid. Noe har de kanskje ikke utviklet språk for å uttrykke. Professor ved Institutt for musikk og teater ved Universitetet i Oslo og ved Norges musikkhøgskole Even Ruud (1997) har i sin bok om musikk og identitet skrevet om musikkens betydning i produksjon av minner:

Det viste seg at kanskje nettopp på grunn av sin evne til å vekke følelser, til å ramme inn og fokusere bestemte opplevelser, ble musikken en sentral katalysator i produksjonen av minner. Dette henger sammen med at musikken har en særlig evne til å inkarneres - kroppsliggjøres. Musikkopplevelsen tar bolig i kroppen vår, følger oss livet igjennom (Ruud 1997:10).

Ruuds materiale består av fortellinger om og eksempler på musikk og musikkopplevelser musikkterapistudenter mener har hatt betydning i deres liv. Mine data stemmer tilsynelatende ikke overens med Ruuds funn. Barna legger vekt på konkrete gjenstander snarere enn selve musikken, og musikkens evne til å virke på kroppen eller vekke følelser blir ikke tematisert. Det betyr imidlertid ikke at ikke DKS-opplevelser av denne typen kan komme til å forstås på denne måten hvis barna en gang senere ser tilbake på denne opplevelsen. Å snakke om kunstopplevelser krever et spesialisert språk (Gripsrud 2002). Hvis barna ikke har tilegnet seg et språk for denne typen opplevelser, forblir opplevelsene språkløse. Kanskje barnas referanser til parykker og lysbilder viser til noe mer enn de konkrete gjenstandene de tilsynelatende refererer til? I det barna husker, kan gjenstandene forstås som representasjoner for opplevelsen. Kanskje den konkrete gjenstanden blir det språkløses språk når barna skal fortelle om DKS-opplevelser?

Danbolt og Enerstvedt åpner også for at kulturformidlingen kan ha en effekt selv om den blir glemt av barna.

Men alt disse barna har opplevet [...] kan også få en effekt i proustsk forstand - som en verdifull, men glemt skatt i det ubevisste. Derfor er effekten vanskelig å etterprøve, og sikkerlig mer verdifull enn den kan virke for to voksne universitetsansatte evaluere (Danbolt og Enerstvedt 1995:119).

Kanskje musikkopplevelsen fra skolekonserten der elevene først og fremst husket lysbilder og parykker, er en slik glemt skatt? Det kan tenkes at lysbilder og parykker uttrykker noe mer, at det er

en representasjon av opplevelsen, som de ikke har språk til å uttrykke. Eller kanskje barna har glemt musikken fordi den var kjedelig, dårlig, irrelevant – eller en annen grunn som er vanskelig å gripe fra et voksent ståsted? Det er vanskelig å si noe om.

4.3 Barnas optikk: Kjedelig vs. spennende/morsomt

Begrepsparet kjedelig - morsomt/spennende står sentralt i barnas tale om DKS-opplevelsen.

“Morsomt” eller “gøy” ble ofte brukt som kontrast til “kjedelig” i elevintervjuene knyttet til skolekonserten, mens elevene som hadde sett kulturarvproduksjonen, i større grad brukte ordet “spennende”. Dette har sannsynligvis sammenheng både med kommunikasjonsformen og den generelle atmosfæren i de to forestillingene. Det kan tenkes andre kontraster til kjedelig, som for eksempel trist eller skummelt. Poenget er at det er noe som engasjerer barna og utgjør en motsetning til det likegyldige og uinteressante som blir kjedelig.

“Kjedelig” er den typiske elevkarakteristikken av et dårlig DKS-tilbud. Karakteristikken dukket opp i alle elevintervjuene i forbindelse med spørsmål om hvorvidt barna hadde vært på en dårlig konsert/forestilling noen gang. Her snakker to av elevene som hadde vært på kulturarvforestilling, og jeg om hva som gjør en forestilling dårlig:

U: Har dere noen gang vært på en skikkelig dårlig forestilling?

J: Ja ... Vi hadde en skikkelig dårlig...

G: Sånn på skolen eller?

U: På skolen eller hvor som helst.

G: Ja, like ved hytta mi

J: Det har vært dårlig her også, men det er ikke så dårlig at det blir sånn: “Å dette er kjedelig!” (med tilgjort, dyp “kjedete” stemme) Men det har vært dårlig sånn at man har sittet og kjeda seg litt.

G: Ja, jeg kjeda meg. Det var sånn elefanter, da, men de lukter jo etter popkorn hele tida. (latter)

U: Men hva er det som gjør en dårlig forestilling dårlig?

G: Ja, hvis de ikke husker orda sine, hva de skulle si, da kan det bli ganske dårlig.

J: Ja det... Hvis folk ikke får til å spille rollen sin, så kan det bli ganske kjedelig.

G: Mm

J: Men det er flere ting som kan gjøre et skuespill kjedelig. Det kan være det som er rundt det som gjør at: “Åh! Jeg skjønner ikke at dette her egentlig er et skuespill, og det ser ut som en som bare forteller som det er ingenting rundt.” Også kan det være noe som har litt for masse rundt og ikke forteller så masse og...

U: mm

J: Ja, det er egentlig ganske masse som kan ødelegge en egentlig god forestilling (elevintervju 4).

Jentas utsagn tydeliggjør både at det finnes grader av kjedelig, og at det er en sammenheng mellom hvor kjedelig noe er, og hvor dårlig det oppfattes som. Denne forståelsen kan spores hos flere av barna. Videre kan “kjedelig” knyttes til mangel på relevans. Gutten sier ingenting om hvorfor

elefanter som lukter etter popkorn er kjedelig, men jeg tolker ham slik at dette ikke opplevdes som interessant for ham. Elefanter og popkorn framstår som en kontrast til vikingtid som både gutten og jenta framhevet som et spennende tema: De har lært om det på skolen, og det har skjedd “på ordentlig”. Det er også verdt å merke seg at konkrete gjenstander (eller mangel på dem) nok en gang brukes som referansepunkt av barna.

Barna forteller også om DKS-opplevelser som de trodde skulle bli kjedelige, men som ble bra. Eller opplevelser som var kjedelig først, men som ble bra etter hvert. Dette er en figur som går igjen i flere av intervjuene. Den er interessant fordi den forteller noe om forventningene barna har til et DKS-besøk, men også fordi disse små fortellingene om overgangen fra kjedelig til spennende/morsomt gir tilgang til hva barna legger vekt på i vurderingen av et tilbud. Her snakker en av jentene som nettopp hadde vært på skolekonsert, om en annen konsert hun husker fra et tidligere besøk:

J: Det var sånn operahus. De sa hvor lenge det var til det ble ferdig også... var det liksom noen som spilte piano også var det to andre som liksom, jeg tror de kom med båt eller et eller annet sånn også... Det var skikkelig kjedelig på første, også ble det gøy utover.

U: Hva var det som gjorde at det plutselig ble mer gøy, da?

J: Jo, fordi på første så fortalte de bare hvor lenge det skulle være igjen og spilte sånn skuespill og sånt, men det var mye gøyere når de fikk inn pianoet og...og når de fikk inn litt mere sånn...rekvisitter eller hva det heter (elevintervju 1).

Hvorfor opplevde jenta det på den måten? Kanskje handler dette om at konserten kom ordentlig i gang først da piano og rekvisitter var på plass? Ut fra jentas beskrivelse kan vi anta at skuespillet inneholdt en innledende passasje som var ment å sette konteksten og relatere forestillingen til det nye operabygget. Videre kan vi gå ut fra at noen etter hvert begynte å synge, siden det var snakk om operabygget. Det sier imidlertid ikke jenta noe om. Det hun bruker som referanse for skiftet fra “kjedelig” til “gøy”, er pianoet og rekvisittenes inntog. Dette mener jeg styrker påstanden om at scenerommet og rekvisitter er av stor betydning for barnas opplevelse. Lignende overganger mellom kjedelig og morsomt/spennende finner vi i hos andre barn i undersøkelsen.

Som vi så tidligere, har barna vanskelig for å huske kjedelige eller dårlige DKS-tilbud. Det kan selvfølgelig komme av at DKS-tilbudene har vært svært gode slik at det er få, om noen, dårlige opplevelser å huske. Lærernes utsagn pekte i denne retningen. Ingen av dem mener de har mottatt et “skikkelig dårlig” tilbud fra DKS. Forklaringen kan også være den som den ene gutten kommer med: Eventuelle dårlige DKS-opplevelser blir glemt, underforstått, fordi de ikke var verdt å huske.

Poenget i denne sammenhengen er imidlertid at for barna framstår det kjedelige som noe de glemmer. Det ser ut som om barnas optikk i stor grad utelater det kjedelige. Det beskrives ikke, og det huskes ikke, men benyttes som en kontrast til det morsomme/spennende. Det er den konkrete, sanselige og kroppslige opplevelsen de forteller om, og den vurderes i kategorier som spennende/morsom og kjedelig der overgangene kan være flytende. Spenningen mellom polene i dikotomien er redskapet barna bruker når de vurderer DKS-opplevelsen(e). Virkninger over tid og skjulte skatter i det ubevisste er ikke en del av deres forståelse av DKS-opplevelsen. Derimot kan læring være det. Det skal vi komme tilbake til.

4.4 Kroppslighet og deltakelse

Begge utøverne i denne undersøkelsen legger vekt på å skape rom for den kroppslige opplevelsen av DKS-tilbudet. For kulturarvutøveren handler det om taktilitet og å la seg begeistre av historien:

[J]eg tror at den der kroppsligheten at de tar i det og får lov til å ta på seg Kråkas utstyr sjøl hvis de får lyst til det. Ta på seg kappen hvis de vil det. Det er veldig ofte at noen gjør det, og det er også veldig ofte at de går med den store kappen og føler seg fine og spiller på tromma og... Jeg tror det er en viktig del av å la seg begeistre av historien, da (utøver 2).

Utøveren knytter opplevelse og begeistring tett sammen med det kroppslige og sanselige. Barna får bruke enda en sans ved å ta på gjenstandene. De får “være med” ved å erfare gjenstandene gjennom egen berøring og ved å kunne stille spørsmål i en uformell atmosfære som gir større rom for det individuelle barnets innfall enn spørsmål og svar i plenum. Tilsvarende tror jeg det handler om å gi rom for den kroppslige opplevelsen når musikeren sier at de har lagt opp til et regimessig “kjør” i konserten der de ber om mye bråk tilbake:

Vi er så heldige at denne musikken vi spiller, tåler endel støy. Så det gjør ingen ting om elevene er urolige, så lenge de er urolige på grunn av musikken, altså *i* musikken. [...] Vi tåler på en måte at de... at de flirer høyt og at de kanskje prater litt med hverandre og peker og sånt. Det er på en måte positiv uro, da (utøver 1).

At barna kan være *i* musikken, er en betegnende talemåte. Den framhever den kroppslige opplevelsen av musikken. Musikk blir noe som kan omslutte tilhørerne, noe de kan være del av, noe de er *i*. Musikken blir også noe elevene kan tre ut av, og da er ikke eventuell støy positiv lenger. I allefall ikke etter musikerens, antakelig også lærerens, vurdering. Forståelsen av at barna kan være *i* musikken, gir rom for se elevene som deltakende og aktive under konserten, også når de ikke blir direkte engasjert til å rope, klappe på anviste steder eller synge med på en sang. De kan bidra med sine kroppslige reaksjoner, og så lenge de er “*i* musikken”, blir reaksjonene deres “positiv uro”.

Denne typen “støy” finner vi igjen i kulturarvforestillingen også, om enn i mindre målestokk. Her kom den til uttrykk når noe utøveren gjorde på scenen, utløste bevegelse i publikum. Barna strakte seg, rørte på beina, gispet eller lo. Også dette ble av utøveren forstått som positiv uro.

4.5 Deltakelse: Noe mer enn elevaktivitet?

Det har i flere sammenhenger vært satt fokus på elevaktiviteter og elevenes deltakelse i forbindelse med DKS (Borgen og Brandt 2006; Nyrud 2008). Begge produksjonene i denne undersøkelsen inneholder typiske elevaktiviteter som å være med å synge eller å trekke noen elever opp på scenen. Å få “være med” eller å “bli valgt” opptar barna. De forteller om det i intervjuene, og det framstår som en sentral del av opplevelsen deres. To av guttene ga for eksempel eksplisitt uttrykk for at de gjerne ville bli “valgt”. Hos den ene kom ønsket i forbindelse med at han så medelever bli trukket opp på scenen og gjerne skulle vært med. Hos den andre gutten kom det i forbindelse med en tenkt situasjon. En av jentene mente at “hvis man skulle velge fra publikum, ta noen av de bakerste og” (elevintervju 2). Alle disse utsagnene viser til det Nyrud (2008:102) kaller dialogiske elementer i et DKS-tilbud, nemlig “de ulike måtene elevene aktiviseres på gjennom oppleggene, både gjennom språklige og praktiske aktiviteter”.

Den kroppslige, sanselige deltakelsen bidrar imidlertid til en opplevelse av å være med, også utenom slike dialogiske elementer. Denne forståelsen finnes i flere av barnas utsagn. Her forteller for eksempel en av jentene som hadde vært på skolekonsert, om hva hun ønsker at utøvere skal gjøre når de kommer på besøk:

Mmm... ja... De må jo liksom gjøre sånn der ta ut publikum og... eller de må jo ikke, da. Det er jo kanskje like gøy å høre på det bare, hvis vi får lov å være med å synge og sånt, men eh... *Det er gøyest når de tar med oss liksom inn i konserten* [...] Ikke her, men på Romeriket folkehøyskole [...] hadde [elevene] lagd sånn... Den konserten synes jeg var skikkelig bra, men det var liksom ikke... De kom ikke ned til publikum. De bare gjorde seg litt til og sang. Men den var kjempebra den konserten. Jeg tror det kan være bra likevel (elevintervju 1, min utheving).

Jentas ønske om å bli tatt med *inn i konserten* korresponderer godt med musikerens tanker om kommunikasjon i formidlingssituasjonen. Som vi skal komme tilbake til, kan det å gjøre publikum delaktig innebære mer enn å trekke opp elever på scenen, engasjere dem til å riste på rytme-instrumenter eller få dem til å synge. For musikeren omfatter det også måten selve musikken spilles til barna på. Dermed blir det å ta barna med *inn i konserten* en del av *hele* konserten, ikke bare delene med elevaktivitet. I lys av eksempelet jenta kommer med, tolker jeg hennes forståelse av å

bli tatt med *inn* i konserten også i denne retningen: Det er mulig å bli involvert og føle seg delaktig i en konsert uten at det er en spesiell aktivitet der barna skal medvirke.

Det samme finner vi hos elevene knyttet til kulturarvproduksjonen. En av jentene sa: “Det var litt morsomt når vi fikk være med å synge og... hun skremte oss litt og... (latter) ...og vi fikk se på tingene hennes etterpå og sånn” (elevintervju 3). Å være med å synge og å se på gjenstandene utøveren hadde med seg, kan forstås som elevaktiviteter, eller dialogiske elementer, hvor det aktivt er lagt til rette for elevenes deltakelse. Midt mellom disse aktivitetene plasserer jenta opplevelsen av at utøveren skremte dem. Også dette knytter jenta til “å være med”. Det synes som om hun ikke skiller mellom deltakelse gjennom å synge eller å ta på gjenstandene og deltakelse ved å bli skremt. Denne formen for deltakelse blir enda tydeligere hos begge guttene når de forteller at de levde seg inn i historien om Sigurd som drepte dragen Fåvne. En av guttene gjenfortalte historien og sa: ”Jeg tenkte at jeg satt liksom inni der og skulle ta den der dragen” (elevintervju 4). Gutten i det andre kulturarvintervjuet kom med et lignende utsagn og illustrerte livlig med et tenkt sverd som han støtte opp i lufta over seg. Innlevelsen gir en følelse av delaktighet. Barna identifiserte seg med personene i historien og hadde en følelse av å være med, selv om de satt relativt stille i salen. En passasje fra tidligere i det samme intervjuet kan underbygge denne påstanden: Vi snakker her om hva de som produserer og velger ut DKS-tilbud, bør tenke på for at det skal bli bra for barna, og jenta har allerede trukket fram humor som viktig.

U: ... Men sånn som i den forestillingen vi så nå i stad. Var det noe humor der?

J: Ja... Hun spilte rollen så bra, så man begynte nesten å le av at hun spilte det, og hun sang på en spesiell måte og

[...]

J: Henne får liksom i det ene øyeblikket så... “Å, shit hva skjer nå?” Og i det andre øyeblikket ler man seg nesten i hjel sånn uten å vise det så godt da (elevintervju 4).

Det jeg tror jenta prøver å beskrive her, er samspillet mellom scene og sal. Jeg tolker det som et forsøk på å sette ord på erfaringen av at en DKS-opplevelse blir bedre når det foregår en form for utveksling mellom utøveren og publikum. Selv forsøkte jeg å beskrive det samme fenomenet i observasjonsloggen: “[B]arna i salen [vekslet] mellom å sitte helt stille, framoverlent og følge intenst med og å respondere på det som skjedde” (Observasjonslogg Kråkamål). Hvis vi forstår samspillet mellom scene og sal som en form for deltakelse, blir det også lettere å forstå hvordan den andre jenta knyttet opplevelsen av å bli skremt til å være med. Kroppslig deltakelse, innlevelse og samspillet mellom scene og sal gir barna en opplevelse av å være med, også utenom mer tradisjonelle elevaktiviteter.

Dette er et interessant poeng i forhold til skillet Borgen og Brandt opererer med mellom det de kaller monologiske og dialogiske formidlingsformer. I dette begrepsparet synes dialogiske formidlingsformer å få en høyere status enn monologiske, fordi de gir rom for den aktive eleven i tråd med det nye barndomsparadigmet¹⁴ (Borgen og Brandt 2006:34).

En monologisk kommunikasjon i kunst - og kulturformidlingen er for eksempel en forestilling eller konsert der elever er mottagere og kunstnere er avsendere, og hvor det er liten grad av dialog mellom elever og kunstnere rundt dette besøket [...] Et DKS-tilbud i en dialogisk kommunikasjonsmodell vil legge vekt på at elevene og lærerne er med i ulike typer prosesser, som aktive deltagere (Borgen og Brandt 2006:104).

Her er det imidlertid grunn til å spørre hva slags kommunikasjonsmodell Borgen og Brandt bygger på i sin forståelse av monologisk kommunikasjon. Tilsynelatende er det en lineær modell der produsenter og kunstnere utformer et budskap som mottas (mer eller mindre vellykket) av elever og lærere. Stuart Halls encoding-decoding modell åpner for en mer kompleks forståelse av kommunikasjonsprosessen og ikke minst publikum og deres måte å “avkode” og bruke forestillingen på (Hall 1999[1990]). I materialet fra denne undersøkelsen er det tydelig at barna gjør det de opplever, til sitt eget. Det er ikke snakk om passivt mottak. De er aktive og meningsskapende i sin behandling av materialet som presenteres for dem gjennom DKS-tilbudet. Dette tror jeg bedre kan gripes ved hjelp av “avkodings”-prosessen som Hall beskriver, og åpner for en bredere forståelse av deltakelse. Med skillet mellom monologiske og dialogiske formidlingsformer står man, slik jeg ser det, i fare for å overse viktige deler av det barna i denne undersøkelsen forstår med å “være med”. I det som tilsynelatende kan kategoriseres som monologiske kommunikasjonsformer, som for eksempel å fortelle en historie eller å spille en jazzlåt, bidrar den kroppslige deltakelsen, sanseligheten og samspillet mellom scene og sal til at barna opplever “å være med” likevel.

4.6 Sanselig erkjennelse

Sanselighetsdiskursen, slik jeg har presentert den her, dreier seg først og fremst om kvaliteter barna vektlegger i et DKS-tilbud, men også kvaliteter voksne forstår som viktige for et barnepublikum, og kjennetegn ved barnepublikums måte å oppleve et DKS-tilbud på. Et viktig spørsmål i denne forbindelsen er om jeg ved å knytte det sanselige, kroppslige og konkrete til barn bidrar til en

¹⁴ Den dialogiske formidlingsformen kan også tenkes foretrukket fordi den gir kultur- og skolesektoren en mer likeverdig rolle i kvalitetsvurderingene, men det skal jeg ikke gå nærmere inn på i denne sammenhengen.

uheldig dikotomisering mellom barn og voksne. Bidrar jeg på denne måten til en forståelse der det finnes én type kunstopplevelse for barn og en annen type kunstopplevelse for voksne?

Beth Juncker (2005:17), professor i barnekultur ved Danmarks biblioteksskole, hevder at vi i Norden siden 2. verdenskrig har levd med en “kulturell fordobling”, en todeling i et voksenkulturelt og et barnekulturelt system. Ifølge henne er diskursene om barn og kunst preget av en dikotomi mellom barn og voksne, som forbinder barn med “en særlig essens, et væsen, hvis natur det er at blive tænkt for” (Juncker 2002:47). Dette utelukker barna fra det kunstneriske og gjør dem kun mottakelige og tilgjengelige for det tilrettelagte, pedagogiske (samme sted). I mitt materiale forstås ikke barna som utelukket fra det kunstneriske. Barnas umiddelbare kunstopplevelse her og nå anerkjennes og framheves som verdifull i tråd med den barneperspektiverte vendingen. De innrømmes av noen til og med en særlig evne til å oppleve kunst. Læreren knyttet til skolekonserten sier for eksempel:

Ganske små unger kan oppleve ...kunst like godt som en voksen. Kanskje bedre. (U: Ja, ja? Hva legger du i det?) Nei, de er mer åpne. Vi er mer dømmende, veldig fort, kanskje, hvis vi ikke er vant til å se mye eller oppleve mye (lærer 1).

Tilsvarende sier musikeren:

De fleste unger tror jeg faktisk har en mye, mye sterkere opplevelse i nuet ... som lyttere. [...] De voksne er litt mer sånn... De er mer intellektuelle og klør seg mer på haka og skal liksom vurdere ting, mens den spontane kunstopplevelsen, den får du virkelig hos ungene altså (utøver 1).

Forskjellene læreren og musikeren beskriver mellom barns og voksnes måte å oppleve kunst på, kan knyttes til den tyske 1700-tallsfilosofen Alexander Gottlieb Baumgartens skille mellom en øvre, filosofisk eller vitenskapelig erkjennelsesevne og nedre, sanselig erkjennelsesevne (Kjørup 2006:17). Ifølge Gripsrud (2002:85) ønsket Baumgarten å “slå et slag” for den sanselige erkjennelsen: “Kunsten gav ikke en dårligere eller lavere form for erkjennelse, den var ikke dunkle og forvirrede forestillinger som måtte renskes og klargjøres av intellekt og logikk. Den gav en annen type innsikt, verdifull i seg selv”. Knyttet til den sanselige erkjennelsesevnen fant Baumgarten rom for en til da underutviklet vitenskap, en epistemologi for sanselig kunnskap, og denne foreslo han å kalle estetikk:

To Baumgarten, aesthetics was to be the name of a kind of logic or epistemology for a specific type of knowledge, “cogito sensitiva” in his 18th century Latin, a kind of intuitive knowledge or what we may render as *sensuous knowledge* (Kjørup 2006:8).

I lærerens og musikerens utsagn kan barnas åpenhet og spontanitet i kunstopplevelsen knyttes til en slik type sanselig, intuitiv erkjennelse. Også det konkrete, sanselige og kroppslige slik det kommer

til uttrykk i kvalitetsvurderingene som artikuleres innenfor sanselighetsdiskursen, kan forstås i lys av denne sanselige erkjennelsestypen.

Hos Kant finner vi igjen den sanselige erkjennelsen i avgrensningen han gjør av estetiske dommer i forhold til det han kaller sansedommer. Men i motsetning til hos Baumgarten som tok til orde for en oppvurdering av den sanselige erkjennelsen, nedvurderer Kant verdien av disse dommene. For ham angår ikke estetiske dommer det sanselige slik det omtales i sanselighetsdiskursen. Han fornekter ikke kunstens evne til å gripe tak i kroppen og tale direkte til sansene våre, men han vurderer denne evnen lavt og som et hinder for at subjektene skal kunne felle allmenngyldige estetiske dommer (Christensen 1995:129). Sansedommer er nemlig dommer som tilegner en gjenstand egenskaper som for eksempel “behagelig” (Christensen 1995:120). De er knyttet til en lyst eller ulystfølelse, mens Kant krever av en estetisk dom at den må være “interesseløs”, i betydningen at betraktningen av “det skjønne” er uavhengig av nyttehensyn og instrumentell fornuft. For å kunne betrakte noe som kunst, må man innta en desinteressert holdning til gjenstanden eller handlingen: “En desinteressert holdning er grunnleggende bestemt av at subjektet ikke aktiviserer sin vilje, men hviler i seg selv – hvilket betyr at det etablerer et kontemplativt og distansert forhold til den ytre verden” (Christensen 1995:123). Kants poeng med å avgrense estetiske dommer fra sansedommer er nettopp at estetiske dommer *ikke* skal handle om hvorvidt en gjenstand er pirrende for sansene eller ikke, “for ethvert sanselig begjær gjør det umulig å foreta en vurdering som kan pretendere gyldighet ut over det rent private” (Christensen 1995:121). Og Kants prosjekt var nettopp å finne grunnlaget for å avgi allmenngyldige dommer. Innenfor sanselighetsdiskursen framstår imidlertid ikke dette som noe mål. Det finnes snarere holdepunkter for at det er den subjektive opplevelsen som settes i fokus.

Junker viser til Baumgarten for å forsøke å komme ut av dikotomiseringen av voksne og barn:

Det er først i teorien om flere og forskjelligartede erkendelsesveje, “barnet” kan tænkes ud af det ikke-menneskelige, af modsætningen til det voksne og “børnekultur” ind i en helt annen filosofisk og teoretisk ramme (Juncker 2002:58).

Det er nemlig slik at både barn og voksne erkjenner sanselig¹⁵: “Alle erkender sensitivt, og alle kan *også* bringes til at erkende logisk-begrepslig. Der er hverken modsætning eller hierarkisk relation

¹⁵ På engelsk bruker Kjørup “sensuous”, og på dansk bruker Juncker “sensitiv”. Jeg har valgt å oversette dette til “sanselig”. På norsk brukes “sensitivt” som for eksempel i “sensitive

mellem de to erkendelsestyper” (Juncker 2002:61). Dermed synes Jucker å opprettholde Baumgartens skille mellom sanselig og logisk-begrepslig erkjennelse, men oppheve det hierarkiske forholdet mellom dem som Kant opererte med.

På denne måten kan teorien om sanselig erkjennelse bidra til å nyansere forståelsen av kunst-opplevelsen hos både voksne og barn. De har den sanselige tilgangen felles. Hvis det er slik at de to erkjennelsesformene hverken er motsetninger eller står i en hierarkisk relasjon til hverandre, kan det som på ett nivå framstår som motsetninger, nemlig kontrasteringen av barns sanselighet i kunst-opplevelsen mot de voksnes kunstopplevelse, på et annet nivå være sammenfallende. Bjørkvold (1989) skriver ikke om det musiske barnet, men det musiske mennesket. Til og med leken som på den ene siden kan sies å særkjenne barnet, kan på den andre siden også forstås som en del av det voksne livet (Huizinga 1963 [1938]; James og James 2008:98-99). På denne måten kan den sanselige tilgangen til kunstopplevelsen, i overensstemmelse med de normative føringene i den barneperspektiverte vendingen, både ivareta kompetansene barnet bringer med seg inn i kunstformidlingssituasjonen og verdsette barnas kunstopplevelse her og nå uten at denne kunst-opplevelsen nødvendigvis blir vesensforskjellig fra en voksen kunstopplevelse. Samtidig stenger ikke dette prinsipielt for et pedagogisk eller dannelsesperspektiv på kunstformidlingen.

Ifølge Juncker (2002:39) har den pedagogiske tilnærmingen til barnepublikummet røtter i opplysningstenkningen og utviklingen av barndommen som en kvalifiseringsperiode for det voksne liv. Denne tilnærmingen har vært dominerende i tenkningen om barn og kunst i de nordiske landene (Juncker 2005:17), i alle fall siden 2. verdenskrig. Også Borgen og Brandt (2006:34) framhever målene i DKS som beskrevet i et utviklingsorientert perspektiv. Da kan det være behov for å beskrive kvaliteter ved kunsttilbud for barn, som kan knyttes til den sanselige erkjennelsen. Svært forsøksvis vil jeg, med utgangspunkt i denne undersøkelsen og analysen av en sanselighetsdiskurs knyttet til kvalitetsutsagn om DKS-tilbud, foreslå en sanselig kvalitet som nettopp dreier seg om den sanselige opplevelsen av et DKS-tilbud. Utsagnene fra barna i denne undersøkelsen tyder på at konkrete gjenstander og opplevelsen av å delta er sentrale elementer i denne kvaliteten, men her er det behov for videre undersøkelser.

opplysninger”. Det er noe delikat, vart eller fintfølede. “Sanselig” står for det som påvirker sansene mer enn intellektet, og det gjør koblingen til mitt begrep *sanselighetsdiskurs* tydeligere.

5 Kunstdiskurs

5.1 En todelt kvalitetsforståelse

Et av de tydeligste mønstrene i denne undersøkelsen er skillet mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet. Disse to begrepene synes å ha et relativt fast, etablert meningsinnhold selv om det finnes nyanser og variasjoner. Todelingen blir for eksempel tydelig når musikeren forteller om hva som kjennetegner en skolekonsert av høy kvalitet:

For det første må det være høyt nivå på musikerne. Kvalifiserte, gode musikere som spiller godt i lag. Bra samspill, bra band eller bra ensemble. Det er det aller største kriteriet, synes jeg, da. Det andre er at det må være en god produksjon i den retningen at det er satt sammen på en måte som gjør at det blir lett for skolepublikumet å henge med (utøver 1).

Musikeren skiller altså mellom kvaliteter som angår selve musikken, det vil si den kunstneriske kvaliteten, og formidlingskvalitet som gir publikum mulighet til å få del i eller tilgang til den kunstneriske kvaliteten. Tilsvarende finner vi hos musikkprodusenten. Her forteller han om hvordan han velger ut musikere og produksjoner:

Og det første jeg tenker på, jeg kan jo bare svare for meg selv, er kvaliteten. De må være på et høyt kunstnerisk plan. De må spille og synge meget godt. Og de må formidle. De må ha kontakt med publikum. Det holder ikke å stå og spille som om det var i konserthuset for voksne. Her er det hele tiden formidling av musikk på et høyt plan (produsent 1).

Skillet gjenfinnes hos alle de voksne informantene i undersøkelsen. Elevene omtaler også begge typene. Todelingen mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet var tydeligst hos informantene knyttet til skolekonserten, men skillet kommer også til syne i tilknytning til kulturarvproduksjonen. Her er bildet imidlertid noe mer komplisert, som vi skal komme nærmere inn på mot slutten av dette delkapittelet.

Det todelte kvalitetsbegrepet framstår som nyttig for informantene når de skal snakke om kvalitet. De to kvalitetene kan knyttes til to diskurser, kunstdiskursen og formidlingsdiskursen. Disse griper inn i hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre for å betydningsbestemme høy kvalitet i DKS-tilbud.

5.2 Kunstnerisk kvalitet og det autonome kunstfeltet

Det jeg har valgt å kalle kunstdiskursen, kan knyttes til det kunstsosiologen Dag Solhjell (2001:133) kaller det ekskluderende verdigrunnlaget¹⁶. Dette verdigrunnlaget bygger på “forestillingen om at kunstverk ikke har noen viktig funksjon eller verdi ut over seg selv” (Solhjell 2001:133). Røyseng (2006:50) beskriver med Bourdieus begreper dette som kunstfeltets *nomos*, en grunnleggende lov som strukturerer forståelsen av alt som foregår innenfor feltets grenser. Denne typen lover er vanligvis av implisitt karakter, men når de uttales, skjer det ofte gjennom tautologier som “kunst for kunstens skyld”. “Loven understreker at kunsten selv er det eneste legitime mål for frambringelsen, tilegnelsen og vurderingen av kunsten” (Røyseng 2006:51). Med utgangspunkt i dette verdigrunnlaget produserer kunstdiskursen en kvalitetsforståelse der kvalitet framstår som en verdi som hverken behøver å begrunnes eller forklares innenfor DKS. Barna skal møte kunst- og kulturuttrykk fordi de har egenverdi – og det er bare dét som er relevant i kvalitetsvurderingen.

Denne forståelsen er nært knyttet til “autonomitesen” innen kunstteorien. Ifølge filosof Otto Christensen (1995:117) kan autonomitesen spissformuleres på følgende måte: “For drøyt 200 år siden begynte kunsten å tilkjempe seg en viss autonomi i forhold til andre institusjoner, og siden har den blitt stadig mer autonom.” Kunstens autonomi knyttes gjerne til modernitetens generelle differensieringsprosess slik den er beskrevet for eksempel hos Habermas og Weber. Gjennom disse differensieringsprosessene er kunsten blitt skilt ut som egen sfære eller et eget felt med egne gyldighetskriterier. Det er vanlig å si at kunst, moral og vitenskap har skilt lag, slik at det skjønne, gode og sanne har fått hver sine gyldighetsområder. Disse forståelsene kan presiseres og nyanseres, men det er ikke det sentrale poenget her. Det sentrale er at når informantene snakker innenfor kunstdiskursen, forutsetter de et autonomt kunstfelt som er hierarkisk inndelt etter kunstinterne kvalitetskriterier.

¹⁶ I sin framstilling av kunstfeltet i Norge bygger Solhjell på Bourdieus skille mellom en autonom og heteronom pol i kunstfeltet. Den autonome polen tilsvarer det ekskluderende verdigrunnlaget og den heteronome polen det kommersielle verdigrunnlaget. I tillegg har Solhjell tilført det inkluderende verdigrunnlaget. Mens det ekskluderende verdigrunnlaget bygger på “overbevisningen om at kunstverk ikke har noen funksjon eller verdi utover seg selv” (Solhjell 2001:133), bygger det inkluderende verdigrunnlaget på “overbevisningen om at kunstneren og publikum er viktigere enn kunstverket og dets kvaliteter” (samme sted:135). Det kommersielle verdigrunnlaget bygger på “overbevisningen om at kunstens økonomiske verdi - den salgsverdi på markedet - er den viktigste grunnen til å interessere seg for den (samme sted:136).

Som vi så i de tidligere sitatene, legger både musikeren og musikkprodusenten først og fremst vekt på at det må være et høyt nivå på musikerne når de snakker om høy kvalitet i et DKS-tilbud. Ifølge Solhjell (2001:133) er kunstverdenens oppgave innenfor den ekskluderende verdikonteksten å identifisere den beste kunsten ved å ekskludere den mindre gode. Både musikerens og musikkprodusentens utsagn om kunstnerisk eller musikalsk kvalitet kan sees i lys av dette. Innenfor kunstdiskursen forstås kunstfeltet som strengt hierarkisk inndelt etter kunstneriske kriterier. Det finnes en rekke mennesker som føler seg kalt til kunstneriske karrierer, men kun et fåtall lykkes (Mangset 2004). Også blant dem som lykkes i å gjøre kunsten til levevei, er det kvalitetsforskjeller. Denne virkelighetsforståelsen kjenner vi igjen hos musikkprodusenten når han sier at det er mange kvalifiserte musikere som kontakter ham og ønsker å dra på skolekonsertturné. Kunstdiskursen forutsetter at noen er i stand til å gjenkjenne talent og vurdere kunstnerisk kvalitet. Læreren knyttet til skolekonserten trekker på denne diskursen når hun sier at det finnes “noen knagger” i kvalitetsvurderinger, selv om kvalitetsvurderinger for henne også er individuelle og subjektive: “Jeg må kunne litt om en kunstform for å vite om... fikk jeg noe av bra kvalitet nå, eller fikk jeg noe som jeg bare tror er bra fordi at jeg likte å se akkurat dette her” (lærer 1). Her framstår kvalitet som noe man trenger (kunstfaglig) kunnskap for å vurdere.

På musikkfeltet ser det ut som om den musikalske kvaliteten har en høyere eller, kanskje mer presist, en selvfølgeligere rang enn formidlingskvaliteten. Det er påfallende at både musikkprodusenten og musikeren alltid nevner den musikalske kvaliteten først i svar hvor begge kvaliteter omtales, og hvor begge framheves som viktige. I samtalen med musikkprodusenten er det også flere ganger slik at han med en innskutt setning understreker viktigheten av den musikalske kvaliteten, også i sammenhenger der vi egentlig snakker om andre sider av konserttilbudet:

U: Tenker du noe på form også når du når du ...du velger ut? Du var jo opptatt av medvirkningen [...] i den produksjonen som jeg skal se på?

Ja. ...eh... jeg tenker at særlig i barneskolen er det viktig at eh *Det er selvfølgelig viktig at kvaliteten på musikerne og musikken er god nok.* Og hvis de da kan formidle en workshop, et samarbeid [...] så kan elevene være med, så får vi dratt inn alle som spiller og synger (produsent 1, min utheving).

At det må være høy musikalsk kvalitet, blir det selvfølgelig som likevel må nevnes, men ofte bare som en setning og gjerne i påstandsform. Mens informantene gjerne viser til eksempler på hvorfor formidlingskvaliteten er viktig, begrunnes ikke behovet for kunstnerisk eller musikalsk kvalitet eksplisitt hos noen av dem. Dette er i overensstemmelse med *nomos'* implisitte karakter som jeg beskrev ovenfor. Hos musikkprodusenten og musikeren framstår dermed den musikalske kvaliteten

som et ufravikelig krav. Musikeren sier for eksempel at det er viktig at de får bruke mye av sin egen musikk i produksjonen, og at det er en stor andel improvisasjon i arrangementene de har skrevet:

[V]i får stimulert oss selv som jazzmusikere, da. Og det er litt viktig for oss. [...] Viktig at vi har den delen av ... jobben på plass, den delen ved å være musiker. Hvis ikke så... da måtte vi bare slutta etter et par turnéer. Det er såpass...det er så viktig for oss... at hvis det ikke hadde vært der, så hadde det blitt litt intetsigende (utøver 1).

Å stimulere seg selv som jazzmusiker er knyttet til den kunstneriske kvaliteten og forankret i kunstdiskursens motto om kunst for kunstens skyld. Når denne delen av jobben forstås av musikeren som nødvendig for å kunne holde på med det, iallefall over tid, får det som angår det kunstneriske, karakter av å være noe som må være på plass før en i det hele tatt kan vurdere andre sider av et DKS-tilbud. Tilsvarende finner vi i musikkprodusentens framstilling av hvordan han velger ut tilbud. Det musikalske og håndverksmessige må være i orden for at musikerne eller produksjonen i det hele tatt skal kunne komme i betraktning. På musikkfeltet framstår dermed kvalitetsvurderingen som en totrinnsprosess der den kunstneriske kvaliteten må sikres før andre kvaliteter (som riktignok også forstås som helt nødvendige) ved et DKS-tilbud kan vurderes.

5.3 En skjellsettende opplevelse

I kunstdiskursen forstås møtet mellom barna og kunsten som noe betydningsfullt og ekstraordinært. Musikkprodusenten sier for eksempel:

En skjellsettende opplevelse er viktig. At her kan man så en spire til noe som varer hele livet. Her kan man ...virkelig vekke en nysgjerrighet til at en eller annen person leter videre etterpå. Her kan man gi en opplevelse som...som er vanvittig ... Det kan bestemme hele resten av livet (produsent 1).

Her settes forestillingen om det betydningsfulle møtet i spill. Mangset (2004:44) beskriver et “skjema” som finnes igjen i fortellinger om hvordan kunstnere er blitt “oppdaget”. Det forstås som et tilfeldig, skjebnebestemt møte mellom det unge talentet og en kunstkjenner. Dette møtet tillegges så i etterkant stor betydning for kunstnerens videre karriere. Ruud (1997) skriver om hvordan både dagligdagse musikkopplevelser og høydepunktopplevelser er viktige i identitetsarbeidet vårt. Musikeren i denne undersøkelsen snakker om en “kraft” i musikken: “Altså, kraften i musikken er sterk nok til at elevene blir ...lyttere” (utøver 1). Her snakker han om at lærerne kan få en annen opplevelse av elevene enn den de har til daglig, at de som “henger i tapeten ellers, kanskje bare sitter og hopper og koser seg og synes at det er helt topp” (samme sted). Dette mener han at er noe musikken kan “gjøre når den blir spilt direkte ... og liksom på en måte uten forbehold” (samme sted). Røyseng (2006:227) skriver i sin doktoravhandling at scenekunsten i mange sammenhenger

blir “artikulert som en særskilt kraft som eksisterer uavhengig av alt annet, og som ikke må kveles.” Her artikuleres musikken på samme måte. I forestillingen om den skjellsettende opplevelsen blir kunstens egenverdi framhevet. Kunsten og kunstopplevelsen framstår som en kraft som ikke må hindres, og som det er verdifullt at barn (og alle andre) møter.

I denne karismatiske tilnærmingen til kunstopplevelsen ser det ut som om det finnes et tangeringspunkt eller en bro mellom kunstdiskursen og sanselighetsdiskursen. Det betydningsfulle møtet og den skjellsettende opplevelsen i kunstdiskursen framstår som beslektet med vektleggingen av deltakelse i sanselighetsdiskursen. Sammenhengen blir tydelig i musikerens utsang om kraften i musikken. Sett i lys av kunstdiskursen framhever utsagnet egenverdien og den karismatiske kraften som ligger i god kunst. Sett i lys av sanselighetsdiskursen kommer den sanselige og kroppslige deltakelsen i forgrunnen. I begge diskursene finner vi en vektlegging av det engasjerende, det som framstår som betydningsfullt for individet.

5.4 Kunsten er for alle

Vi har allerede sett hvordan den ene læreren og musikeren tillegger barn en særlig evne til å oppleve kunst. De fleste voksne informantene i denne undersøkelsen sier at vi ikke skal lage kunst spesielt for barn, og at det ikke er forskjell på kunst for voksne og kunst for barn. Kulturarvutøveren sier for eksempel:

Nei. Jeg synes ikke det er noen forskjell. Som jeg sier, er de et vel så krevende publikum, og jeg er like så nervøs for ting jeg skal gjøre for dem som overfor voksne. Jeg opplever at de bør ha kvalitet på det de får, da. Så, nei (utøver 2).

I likhet med læreren tilkjenner hun barnepublikummet status og gir dem samme rett til kunstopplevelser som voksne. Tilsvarende svarer musikeren negativt på hvorvidt det er forskjell på musikk for barn og voksne:

Det vil ikke jeg si, men det er forskjell på å spille en konsert for unger og en konsert for voksne. Men musikken i seg selv... vi spiller jo voksenmusikk. Vi spiller jazzmusikk. Det er ikke noe forskjell, musikalsk sett, på det vi spiller på [skole]konserten, og det vi spiller på en klubb. Det er selvfølgelig strammere arrangert. Men liksom kjernen i musikken er den samme (utøver 1).

Musikkprodusenten fremmer det samme poenget når han hevder at “musikk treffer alle” (produsent 1). Når de voksne sier at det ikke skal lages kunst spesielt for barn, uttaler de seg innenfor kunstdiskursen. De ser bort ifra målgruppevurderinger og insisterer på den kunstneriske kvaliteten som en universell størrelse og på barnas evne til å oppleve kunst.

Dette kan sees i sammenheng med et behov for å legitimere kunsttilbud til barn generelt og DKS-tilbud spesielt. Disse tilbudene henter sin kunstneriske legitimitet fra en kunstdiskurs som ikke anerkjenner målgruppeorienterte kvalitetsvurderinger, men insisterer på kunstinterne kvalitetskriterier. Dermed kan de voksnes plassering av denne typen vurderinger innenfor kunstdiskursen forstås som en tilbakevisning av forståelsen av at kunst som vises for barn er mindreverdig. Det musikeren gjør ved å kategorisere musikken deres som først voksenmusikk og deretter jazzmusikk, er å oppheve et eventuelt skille mellom kunst for barn og kunst for voksne. Han gjør skolekonserten tilgjengelig for musikkfaglige kvalitetsvurderinger som gir legitimitet og autoritet gjennom den anerkjennelsen vurderinger innenfor den eksklusive verdikonteksten kan gi.

Både de voksnes innsats for å plassere kunsttilbud til barn innenfor kunstdiskursen og den kunstneriske kvalitetens implisitte og selvfølgeliggjorte karakter som jeg har beskrevet tidligere, tyder på at særlig musikktilbudet, i noen grad også kulturarvtilbudet, henter en stor andel av legitimiteten sin fra kunstdiskursen. Dette er et interessant poeng som både har betydning for hvordan kvalitet italesettes i de forskjellige diskursene som søker å betydningsbestemme høy kvalitet, og har konsekvenser for maktrelasjonene i definisjonen av et DKS-tilbud av høy kvalitet.

5.5 Barna og kunstdiskursen

Det kan diskuteres om det er forsvarlig å sette barns utsagn inn i en kunstdiskurs. Kunstdiskursen framstår i mange sammenhenger som en ekspertkontekst “menigmann”, og i enda større grad barn, ikke har tilgang til. Den beskrives gjerne ved hjelp av fagtermer og i et akademisk, abstrakt språk, og man kan antageligvis med tyngde hevde at denne måten å snakke om kvalitet på ikke er tilgjengelig for barna. Likevel vil jeg knytte også barna til kunstdiskursen. Selv om de ikke har begreper om et autonomt kunstfelt hierarkisk inndelt etter kunstinterne kvalitetskriterier, slik de voksne informantene i varierende grad har, vurderer de den kunstneriske kvaliteten ved DKS-tilbud, og jeg vil påstå at de også gjør bruk av kunstdiskursen i sine utsagn.

Barna var opptatt av at musikerne var flinke, og av å vurdere dette. Utsagn som “De var gode til å spille” (jente 2) og “De har nok øvd kjempelepe” (gutt 2) viser til den musikalske eller kunstneriske kvaliteten ved konserten. Tilsvarende var elevene som så kulturarvproduksjonen, opptatt av skuespillerprestasjonen til utøveren:

G: Det viktigste var hvordan henne levde seg inn i det, hvordan hun...hvordan hun..

J: Stemmen hennes

G: ..stemmen hennes, ja, sånn som den hekse og grima og den kråkesangen, hvordan hun klarte å spille på harpe, det er jo en slags gitar som vi kaller det i vår tid. Hvordan hun klarte å spille på sånn fløyte med bare.. ja det beinet

J: ..sauebeinet

G: Det er det jeg mener. Det var ganske utrolig. Det er veldig bra hvordan hun klarer å leve seg inn i hele skuespillet. At henne er én person som gjør alt det der. Kler på seg alt og gjør alt det der selv.

Klarer å synge bra, spille på harpe samtidig og liksom.. Det er utrolig, synes jeg.

U: Hva kommer du til å huske, da?

J: ja, det er vel innlevelsen og... at henne sang med oss og... Hun hadde det veldig morsomt hun óg da, og jeg tror at hun så at vi også hadde det ganske morsomt.

U: Ja

J: og... historiene hennes (elevintervju 3).

Barna beskriver den ekstraordinære prestasjonen. De respekterer og beundrer utøverne og setter ord på denne typen kvaliteter ved et DKS-tilbud som unike og fremragende. Dette kan sette i spill forestillinger om den karismatiske kunstneren, hvor den enkelte kunstners unike talent eller nådegave er av avgjørende betydning for den kunsten vedkommende skaper (Mangset 2004; Becker 1982). Denne forestillingen om kunst og kunstnere er en del av kunstdiskursen. Den kan imidlertid også forstås som knyttet til populærkulturen. Musikk sosiologen Simon Frith mener at det å la seg imponere av utøveren er en viktig del av vurderingen innen populærkulturen. Det som blir verdsatt, er ikke å oppleve noe unikt, slik det er i kunstverden, men å se noe som er vanskelig eller krevende (Skeie 2008:19).

Hvis vi forstår barnas vurdering av kunstnerisk kvalitet som tale (eller forsøk på tale) innenfor kunstdiskursen, kan dette bidra til å styrke kunstdiskursens legitimitet til å betydningsbestemme kvalitet innenfor DKS. I samtaleutdraget der jeg analyserte bruken av karakteristikken “kjedelig” hos barna, var dårlige skuespillerferdigheter det første som ble nevnt som årsak til at noe er kjedelig. Tilsvarende ble å “spille feil” nevnt av elevene som var på konsert. Denne typen utsagn kan forstås som parallelle til de voksnes. Særlig musikeren og musikkprodusenten, men også læreren knyttet til skolekonserten, insisterer på høy musikalsk eller kunstnerisk kvalitet som avgjørende for at et DKS-tilbud er av høy kvalitet. Det er imidlertid verd å merke seg at det ikke er forskjell på barna knyttet til skolekonserten og kulturarvforestillingen. Alle barna kan tolkes slik at de trekker på kunstdiskursen når de skal beskrive eller vurdere utøvernes prestasjoner.

Selv om autonomitesen, kunstens egenverdi og kunstinterne kvalitetsvurderinger står sentralt i kunstdiskursen, er det ikke sikkert at Kants kontemplative betraktningssmåte og “interesseløse velbehag” har samme gyldighet. Ruud framhever musikkens tilknytning til følelser: “Musikken står

61

sentralt i vår kultur som metafor for forskjellige følelsesnyanser. Musikken brukes til å beskrive, oversette og tydeliggjøre de indre bevegelser vi kaller følelser” (Ruud 1997:81). Verdien av de følelsene en DKS-opplevelse kan gi barna, framheves av begge lærerne i denne undersøkelsen. Som vi har sett, har barna et tydelig deltakerperspektiv på kunstopplevelsen enten det gjelder aktiviteter eller en kroppslig, sanselig deltakelse. Musikerens tidligere uttalelse om kraften i musikken, som gjør barna til lyttere, kan tolkes som en kantiansk kontemplativ betraktningssmåte. Men som vi så i analysen av sanselighetsdiskursen, verdsetter musikeren barnepublikummet nettopp for den sanselige tilgangen og engasjementet i møtet med DKS-tilbudet. Det kan se ut som rangeringen Kant gjør mellom sansedommer og estetiske dommer ikke holder stikk innenfor DKS. Junckers forståelse av flere likeverdige erkjennelsesveier virker mer dekkende for kvalitetsforståelsene innenfor materialet mitt, også de kvalitetsforståelsene som artikuleres i tilknytning til kunstdiskursen.

5.6 Kulturarvtilbud mellom kunstdiskursen og en kulturarvfaglig diskurs

Den faglige kvaliteten til et kulturarvtilbud er knyttet til det historiske og kulturarvfaglige og er dermed ikke en del av kunstdiskursen. Det er imidlertid slik at kulturarvtilbud gjerne benytter en kunstform til å formidle det kulturarvfaglige innholdet. Produksjonen i denne undersøkelsen benytter for eksempel kunstuttrykket fortellerteater. Dermed framstår kulturarvproduksjonen med en kulturarvfaglig kvalitet, en kunstuttrykksspesifikk eller kunstnerisk kvalitet og en formidlingskvalitet.

På spørsmål om hva det vil si for ham at et DKS-tilbud har høy kvalitet, svarer kulturarvprodusenten:

Mm ... Nei, det er...det handler om at det er god kommunikasjon, da, mellom utøver og elevene. Er det det, så har det god kvalitet. [...] Så har vi liksom noen sånne kjepphester, da, i og med at det er kulturarv så synes jeg at det skal handle om...det skal ha en historisk dimensjon. Det skal handle om tida før og nå, ikke sant? Det må ha et budskap hvor historien gjøres relevant i dag. Det synes jeg er kjempeviktig (produsent 2).

Den første delen av kulturarvprodusentens svar setter i spill formidlingsdiskursen som vi skal komme tilbake til. Den siste delen av svaret kan knyttes til en fagdiskurs som har mange likhetstrekk med kunstdiskursen. Her er det de fagspesifikke kvalitetsforståelsene som tillegges vekt. Denne kvalitetsforståelsen utdypes et annet sted i intervjuet, der han påpeker at formidlere

uten formell kulturarvfaglig kompetanse ofte er svært flinke når det gjelder fakta, men at de mangler de faglige referansene og store linjene:

De vet ikke hva mentalitetshistorie er, de vet ikke hva kulturanalyse er, de vet ikke forskjellen på elitistisk historiesyn og, hva skal jeg si for noe, sosial... De vet ikke forskjellen på sosialhistorie og økonomihistorie... altså. Sånne ting vet ikke de, og det... *sarner* jeg veldig ofte i formidlingen. Skulle ønske at folk var fli.. For det er veldig med på å løfte det, gi kvalitet, ikke sant (produsent 2).

Formidlernes kulturarvfaglige kompetanse er med andre ord viktig i produsentens kvalitetsforståelse. Det er imidlertid verdt å merke seg at hvis vi ser på intervjuet som helhet, er denne kulturarvfaglige diskursen mindre uttalt hos kulturarvprodusenten enn kunstdiskursen er hos informantene knyttet til musikkproduksjonen. Kulturarvprodusenten er svært opptatt av formidlingskvalitet, og dette kan ha bidratt til at den kulturarvfaglige kvaliteten har kommet i bakgrunnen i intervjuet. I en mailutveksling klargjør han dette: “Stort sett er utøverne på kulturarvfeltet svært kunnskapsrike og kompetente innen fagfeltet, så [fagligheten i kvalitetsbegrepet] tar jeg nesten for gitt. Faglighet er sjelden et problem, hvertfall ikke hvis utøver jobber på et museum” (mail, 16.04.09). Den kulturarvfaglige kvaliteten framstår dermed med noe av den samme tatt-for-gitte og grunnleggende karakteren som den kunstneriske kvaliteten gjør hos musikkprodusenten og musikeren. Den blir imidlertid ikke satt i fokus og stadig påpekt som nødvendig på samme måten.

Vi finner igjen både den kulturarvfaglige diskursen og formidlingsdiskursen hos kulturarvutøveren også. For henne handler høy kvalitet i et DKS-tilbud om “å ha jobbet dypt med problemstillingen med stoffet, finslipt, fått det presist og utført med en tyngde og overbevisning” (utøver 2). Å ha jobbet dypt med problemstillingen i stoffet sikrer, slik jeg tolker henne, en kulturarvfaglig kvalitet i tilbudet. Det er også verdt å merke seg at når jeg stiller spørsmål knyttet til profesjonalitetskravet innenfor DKS, knytter hun profesjonaliteten sin til den kulturarvfaglige kompetansen sin, ikke den kunstneriske.

Hos kulturarvprodusenten tematiseres den kunstuttrykksspesifikke kvaliteten i liten grad. Produsenten snakker for eksempel ikke om utøverens skuespillerferdigheter som sentrale i vurderingen av tilbudets kvalitet. Han retter oppmerksomheten mot kommunikasjonen mellom utøver og elever, at det blir et godt møte. Nå kan man selvfølgelig med rette hevde at gode skuespillerferdigheter, hvis uttrykksformen krever skuespill, er en nødvendig betingelse for god kommunikasjon mellom elever og utøver. Men ved å fokusere på kommunikasjon er det formidlingsdiskursen som settes i spill, ikke kunstdiskursen.

Elever og lærere var opptatt av skuespillerferdighetene til kulturarvutøveren og omtaler skuespillerkvaliteten på samme måte som de snakker om den musikalske kvaliteten på skolekonserten. Blant de første reaksjonene på hva elevene syntes om kulturarvforestillingen, var nettopp utsagn som “Hun levde seg sånn inn i det”, “stemmen hennes” og at det var spennende hvordan hun skiftet mellom rollene. En grunn til at skuespillerferdigheter i så liten grad kom opp i produsentintervjuet, kan selvfølgelig være at jeg i produsentintervjuene i mindre grad enn i de andre intervjuene gikk spesifikt inn på én produksjon. I forbindelse med en annen produksjon fortalte produsenten at en av grunnene til at han hadde valgt ut nettopp denne, var at han ønsket at “disse to fortellerne skulle få lov til å eksellere i sin kunstart” (produsent 2). Dermed kan også kunstnerisk kvalitet forstås som viktig for kulturarvprodusenten. Likevel blir det tydelig at mens musikalsk kvalitet framstår som helt sentral ved alle musikkproduksjoner, blir det mindre sentralt å snakke om kunstuttrykks-spesifikke kvaliteter i kulturarvtilbud. Dette åpner for en ambivalens i forståelsen av DKS-tilbud innenfor kulturarv, noe som kom tydelig fram i utøverens erfaringer. Hun fortalte at det var stor forskjell på hvordan hun ble presentert på skolene. Noen steder fikk elevene høre at de skulle få se skuespill, andre steder at de skulle høre om vikingtid, og atter andre at de hadde fått besøk av en forteller. Mens musikalsk kvalitet og formidlingskvalitet konsekvent skilles hos både produsenten og musikeren, kan det være grunn til å spørre om den kunstuttrykksspesifikke kvaliteten hos kulturarvprodusenten tenkes inn i formidlingskvaliteten.

6 Formidlingsdiskurs

I den nasjonale evalueringen av DKS fant Borgen og Brandt (2006) hos noen aktører en kritikk av at man innenfor DKS lager kunst spesielt for skolen. “Noen bruker betegnelsen skolsk eller pedagogisk i negativ forstand om denne tilpasningen. «Det beste» blir motsetningen til «målgruppekunst»” (Borgen og Brandt 2006:105). Dette reiser et grunnleggende spørsmål om kunstformidling til barn: Er det forskjell på kunst for barn og voksne? Står den kunstneriske legitimiteten på spill hvis produksjonen lages med tanke på et elevpublikum? Hvordan griper eller griper ikke målgruppetenking inn i det kunstneriske innholdet? Innenfor det jeg har valgt å kalle formidlingsdiskursen, kan ikke høy kvalitet betydningsbestemmes uten i relasjon til publikumsgruppen. Det er denne diskursen informantene setter i spill når de snakker om at DKS-tilbudet er tilpasset barn og elever. Grunnpremisset i diskursen er at kunsten ikke taler for seg selv, men må settes inn i en ramme.

6.1 Tilrettelegging for en målgruppe

I formidlingsdiskursen artikuleres forholdet mellom publikumsgruppen og det kunstneriske innholdet på en slik måte at hvem publikum er, har betydning for hvordan kunsten bør presenteres. Ifølge Nesheim (1994:12) handler musikkformidling om å “tilrettelegge, eller tilpasse musikk slik at opplevelsen, eller forståelsen, kan bli bedre eller mer effektiv.” Denne tilretteleggingen eller tilpasningen er alltid rettet mot en bestemt mottakergruppe.

Mottakergruppen i DKS er skoleelever, og for musikkprodusenten er dette et viktig element i kvalitetsvurderingen:

Her er det en målgruppe som får servert noe som er laget til dem på det vi mener er det høyeste kunstneriske og faglige [nivået] vi kan levere til dem. Og det kjøpes ikke noe som ikke er bearbeida til målgruppa (produsent 1).

Bearbeidede produksjoner er produksjoner der en kunstnerisk kjerne er bearbeidet slik at den fungerer godt i DKS-konteksten. Idéen om bearbeidede produksjoner finnes hos alle de voksne informantene knyttet til skolekonserten. Musikerens fortelling om prosessen med å lage musikkproduksjonen inneholder en rekke slike bearbeidende momenter. Han snakker om hvordan de kan “treffe” et publikum som består av barn, og om hvordan barn reagerer. Det handler om samspill mellom utøvere og elever og om hvordan de kan involvere barna i konserten. Han forteller blant annet at

[produsenten] ville ha det for barn, og da ville han ha mobile musikere. Det vil si at kontrabass og piano var ikke så veldig aktuelt i en sånn forestilling for ham. (U: mm) Eh... Så allerede der er vi jo inne på å tenke rammevilkår og ... eh... utnytte potensialet mest mulig, da, i en gruppe. Så da fikk vi med tuba og trombone i stedet for (utøver 1).

Her får bearbeidingen en synlig og konkret konsekvens allerede i arbeidet med rammebetingelsene for produksjonen. Piano og kontrabass fra den opprinnelige konsertidéen ble erstattet med trombone og tuba fordi produsenten ut fra sin erfaring med målgruppa mente at det var en fordel med mobile musikere. En gruppe med fire mobile musikere og kun trommeslageren som stasjonær ble ansett som en gruppe med større potensial i en produksjon bearbeidet for et barnepublikum. Tilsvarende vurderer musikeren for eksempel dramaturgien i en skolekonsert som viktig for at den skal lykkes. Han forteller at det i løpet av en konsert kommer et dødpunkt etter ca 22 minutter. “Da får stort sett alle unger litt sånn mark i ræva. [...] Så da er det veldig viktig å ha et sånn *peak point* på konserten der” (utøver 1). Denne typen tilpasning til målgruppen knytter han til produsentens oppgaver. Han legger til grunn at musikkprodusenten med Rikskonsertenes årelange erfaring med skolekonserter i ryggen har en særskilt kunnskap om barn og skolekonserter, og denne særlige kunnskapen former hvordan konserttilbudet bearbeides for barn.

Det er altså en viktig kvalitet ved bearbeidede produksjoner at de er laget for og tilpasset målgruppen barn. Dette står i motsetning til en karismatisk kunstforståelse der en framhever kunstens universelle verdi og kraft til å nå “alle”. Med basis i en karismatisk kunstforståelse har kunstnere og kunstsjønnerne, ifølge Bourdieu, en tendens til å fornekte at kunstopplevelser i stor grad er betinget av læring (Mangset 2004:46). Dette medfører en skepsis til å bruke pedagogiske virkemidler i kunstformidlingen. I dette lyset kommer tilrettelagt eller bearbeidet kunst i motsetning til den “rene” kunsten slik den artikuleres i kunstdiskursen. Sett fra kunstdiskursen kan “tilrettelagt” eller “bearbeidet” bli en suspekt eller kanskje til og med negativ karakteristikk. Tematikken er blitt behandlet i diskusjoner om kunstnerisk kvalitet og målgruppekunst (Borgen 2003) og i den nasjonale evalueringen av DKS (Borgen og Brandt 2006:99). Skepsisen til pedagogisk tilrettelegging deles ikke av formidlingsdiskursen. Her er det sentrale nettopp at man må “gjøre grep” som gjør kunsten tilgjengelig for publikum, i dette tilfellet skoleelever, og at dette kan gjøres uten at det går utover den kunstneriske verdien. Som musikeren formulerte det: “Det trenger ikke å gå på tross av musikken. Det handler bare om hvilke grep de har gjort for å sette musikken i de rammene sånn at det fungerer utad” (utøver 1). For ham er det viktig å få fram at det ikke er noen motsetning

mellom de to kvalitetene: Formidlingskvalitet trenger ikke å “gå på tross av” den musikalske kvaliteten.

I sitatet ovenfor bruker produsenten bruker metaforen “å servere” om å gi barna et DKS-tilbud. Serveringsmetaforen aktiverer relasjonene “giver” og “mottaker” med påfølgende forpliktelser. Måltidssituasjonen er nært knyttet til oppdragelsen, og det disiplinerende aspektet ved metaforen forsterkes ved at DKS-tilbudet serveres av voksne til barn. Serveringsmetaforen bidrar også til et bilde av formidlingen som noe ytre i forhold til det kunstneriske innholdet. Hos musikkprodusenten finner vi en sterk overbevisning om at hvis bare musikken og formidlingen av den har tilstrekkelig høy kvalitet, vil DKS-tilbudet bli godt mottatt av elevene. “Bare du serverer det bra nok, skal du aldri undervurdere publikummet ditt, altså fordi de catcher det der. De *forstår* at det her, det er bra, og da går det bra” (produsent 1). At du ikke skal undervurdere publikummet, kan tolkes som en henvisning til kunstdiskursen der “høy kvalitet” passer for alle. Det er serveringen det kommer an på. Hvis musikk av høy kvalitet er bearbeidet på riktig måte, blir den tilgjengelig for barn.

6.2 Alderstilpasning

Det er barnas alder og deres status som skolelever, bestemt av et aldersdifferensiert skolesystem, som definerer dem som målgruppe for DKS. Det har skjedd en tiltakende aldersbevissthet og aldersdifferensiering i de vestlige samfunn siden midten av 1800-tallet (Chudakoff 1989). Teori og praksis på områder som utdanning, medisin og psykologi har gjennom hele perioden vært gjennomsyret av aldersbevissthet (samme sted:5). Ifølge Chudakoff er alder blitt et tegn på karakteristikk som samfunnet forventer at er knyttet til alder. Det er oppstått en “aldersnormal” vi måler oss selv og andre etter, og vi behandler forskjellige aldersgrupper forskjellig.

Én form for alderstilpasning av DKS-tilbud, som kan sees i lys av aldersdifferensieringen i samfunnet, er den som tilpasser seg det pensumet elever i en viss alder forventes å ha kjennskap til. Denne forståelsen av alderstilpasning aktiveres av alle informantene knyttet til kulturarvproduksjonen, men finnes ikke i tilknytning til musikkproduksjonen. To av barna begrunnet for eksempel at kulturarvforestillingen passet for deres aldersgruppe, med at de har hatt om vikingtiden på skolen:

U: Synes dere forestillingen passet for folk på deres alder?

G: Ja.

J: Jaa. Det synes jeg, faktisk.

U: Mm mm Vet du noe om hvorfor den passet? Har dere tenkt på det?
 J: Vi har jo hatt om vikingtida, da. Sjette og sjuende har jo vikingtida og har hørt (noe jeg ikke hører) masse om det.
 U: Mm
 J: Så da blir det jo... Da forstår man jo litt mer av det, da.
 U: Ja. Hvordan... Synes du det hadde noe å si at dere kunne noe om det?
 J: Vi har ikke hatt om akkurat den typen i vikingtida. Vi har hatt litt om norrøn...norrøne guder, men ikke så veldig akkurat sånn
 G: Men den der båten det var bilde av, sånn har vi sett før.
 J: Ja
 U: Mm
 J: Ja, det har vi jo sett (elevintervju 4).

Alderstilpasning knyttet til et aldersdifferensiert pensum kan både innebære at allerede etablert kunnskap hos barna bidrar til å gjøre DKS-tilbudet mer tilgjengelig for dem, og at ny, pensum-relevant kunnskap formidles gjennom tilbudet. Læreren til disse elevene betoner den første betydningen og legger vekt på det gjenkjennelige i tilbudet for elever som har hatt om vikingtiden i undervisningen. Utøveren betoner den andre betydningen ved å betegne det hun gjør, som et supplement: “hvordan [vikingene] var kledd, hvordan de brukte tingene, og så det kulturelle, da. Det har ofte de ikke hatt noe om” (utøver 2). Det ene utelukker selvsagt ikke det andre, men felles for dem er at tilpasningen til barnepublikummet knyttes til kunnskap som forventes å være aldersdifferensiert og tilpasset skolens læreplaner.

En annen form for alderstilpasning kommer til uttrykk i elevenes, lærerens og delvis også musikerens utsagn om “prompesekvensen” i skolekonserten. Denne beskrev jeg i metodekapittelet i presentasjonen av musikkproduksjonen. Utsagnene om alderstilpasning er blant de mest nyanserte i barneintervjuene, og barnas oppfatning av alderstilpasning framstår i dette materialet som mer finmasket enn de voksnes. Dette kommer for eksempel til uttrykk når sjetteklassingene jeg intervjuet, distanserer seg fra “prompinga” som de mente passet bedre for de minste barna:

U: Synes dere at konserten passa for eh... de som er på deres alder?
 G: Ja..
 J: Ja
 G: ..eller det var litt sånn... sånn litt sånn for tredje- og fj.. tredje- og andreklassinger. Det var masse sånn derre promping og...
 J: Det var litt barnslig
 U: Mm. ... Men bortsett fra den prompegreia?
 G: Det var jo...
 J: Da var det egentlig passe for alle (elevintervju 2).

Tilsvarende regner gutten i det andre elevintervjuet musikken og formidlingen av den som passende for sin aldersgruppe, men distanserer seg fra “prompinga”. Læreren følger elevene sine både i

vurderingen av tilbudet som passende for aldersgruppen og ved å skille ut “promptinga” som rettet mot det yngste publikummet.

[J]eg synes det var ...godt tilpassa for ...ja, opp til sjette. [...] Så kanskje det var litt for...den promptinga var litt for barnslig for de i sjuende, men eh... men musikalsk så var det jo kjempefint at de viste den typen jazz som fenger rytmisk. Mye lettere for unga... så... (lærer 1).

Læreren definerer sine sjetteklassinger, kanskje under tvil, som innenfor målgruppen for “promptinga” og setter dermed “aldersgrensen” for “prompesekvensen” høyere enn det elevene gjør. Alder har stor betydning både for hvordan vi ser på oss selv, og hvordan vi blir sett av andre, og har en sentral rolle i produksjonen av sosial identitet (Hockey og James 2003). En mulig forklaring på denne forskjellen kan være at elevene ikke ønsker å framstå som “barnslige”. Sjetteklassingene er det nest eldste årskullet på barneskolen, og de kan ha hatt behov for å distansere seg fra de små og ønske om å nærme seg ungdomsgruppen. Det kan imidlertid også være uttrykk for at elevene opererer med en mer differensiert oppfatning av aldersgrupper, der klassetrinnangivelse oppleves mer dekkende enn for eksempel en inndeling mellom barneskole og ungdomsskole. I begge kulturarvintervjuene bruker barna trinnangivelser når de snakker om alderstilpasning. I et av intervjuene (elevintervju 3) sier de for eksempel at forestillingen kunne passet for femteklasse også, men det ville blitt for skummelt for de minste. I en annen sammenheng senere i intervjuet distanserte de seg også fra ungdommer som de mente ville se at det “bare var skuespill”. At noen av barna også distanserer seg fra ungdommer, mener jeg styrker fortolkningen av barnas oppfatning av alderstilpasning som mer finmasket enn voksnes.

Når det gjelder aldersgrupper og alderstilpasning, må det framheves en betydelig forskjell mellom de to DKS-tilbudene: Skolekonserten ble spilt for første til sjuende klasse, mens kulturarvproduksjonen bare ble vist for sjette og sjuende klasse. Dette gir ulik alderssammensetning i de to mottakergruppene. Hvis barnas opplevelse av aldersgrupper er finmasket, slik jeg argumenterer for ovenfor, øker dette betydningen av alderssammensetningen hos publikummet. Kulturarvutøveren forteller om sin forestilling at den kan passe for første til sjuende klasse. Den er med andre ord produsert for samme aldersgruppe som skolekonserten, men utøveren sier at når den spilles for mer aldersdifferensierte grupper, gjør hun tilpasninger i måten hun utfører den:

[Det er] *styrken* jeg legger i ting som gjør at jeg kan tilpasse det mitt publikum. Jeg trenger ikke ha så veldig annen... jeg *sier* ofte de samme tingene, men jeg merker at jeg skjerper meg *spesielt* når jeg har sjuende fordi da er jeg opptatt av å ha et tempo som gjør at det ikke blir glipper som gjør at de gjør andre ting eller begynner å rope til meg eller... altså det skal gå *kjapt*. Det skal være *overraskende*. Det skal være ting som skjer, og de skal holde... jeg må holde intensiteten overfor dem, mens med de

minste barna så kan jeg heller tenke sånn at det... Her skal det ikke bli for *skummelt*. Jeg kan legge litt mer humor, på deres premisser (utøver 2).

Utøveren gjør altså små endringer i formidlingen, tilpasset den aldersgruppen hun har foran seg. Muligheten for aldersdifferensiert formidling er mindre for utøverne i skolekonsertproduksjonen. Dette har sammenheng med strukturelle forhold. Rikskonsertene produserer skolekonserter for barnetrinnet (1. - 7. klasse) og for ungdomsskoletrinnet (8. - 10. klasse). Utsagn fra en av musikerne tyder på at de ser på aldersspredningen som både en utfordring og en mulighet. Han kommenterte for eksempel etter konserten at hvordan elevene sitter, kan ha litt å si for om de små greier å “dra med seg” de store. Å bli “dratt med” i denne sammenhengen handler om å la seg rive med av musikken, men også å våge å le av de mer humorbaserte dialogene, spesielt “prompinga”. Læreren tolker det som en styrke ved konserten at utøverne mestrer et så stort aldersspenn blant publikum. Elevene jeg snakket med, er mer reserverte. De distanserer seg fra den delen av konserten de mener ikke er “for dem”, men setter likevel pris på det som treffer dem.

I denne undersøkelsen er aldersdifferensieringen større i kulturarv- enn i musikkproduksjonen. Om dette kun skyldes strukturelle forhold, eller om det også er knyttet til kunst- og kulturuttrykkets egenart er vanskelig å si noe om ut fra mitt materiale. En kan imidlertid tenke seg at en alders-tilpasning knyttet til pensumrelevans vil bidra til større aldersdifferensiering. Noen utsagn i materialet mitt tyder på at det er større oppmerksomhet knyttet til pensumrelevans på kulturarv- enn på musikkområdet, men her er utvalget for lite til å kunne trekke noen konklusjoner. May Tove Nyrud finner imidlertid i sin masteroppgave om museumsformidling i DKS at kulturarvtilbudene ikke bare tilpasses den generelle delen av læreplanverket, men også fag og klassetrinn i henhold til bestemte fags læreplaner. “Forholdet mellom myndigheter, skole og museum påvirker formidlingsdiskursen på den måten at skolediskursen kommer sterkere inn, slik at museenes eget diskursinnhold tilsidesettes” (Nyrud 2008:78). Dette taler for at det finnes en sterk pensumorientering på kulturarvområdet, noe som igjen kan gi grunnlag for større aldersdifferensiering, men det trengs videre undersøkelser for å kunne si noe nærmere om dette. Det som imidlertid framgår av materialet fra begge produksjonene, er at elevene opererer med en aldersdifferensiering som avgjort er mer finmasket enn de to kategoriene barneskole og ungdomsskole. Videre kan det se ut som om barnas aldersdifferensiering er mer nyansert og finmasket enn de voksnes.

6.3 Formidling som noe “ytre”

Når musikeren og musikkprodusenten snakker om å “gjøre grep” og om “bearbeidede” produksjoner, framstår formidlingen som noe ytre i forhold til en musikalsk kjerne. Formidlingskvaliteten betydningsfastsettes som “grep” eller en “ramme rundt”. På denne måten skilles kunsten og formidlingen av den. Formidling framstår som et eget område med tilhørende fagkompetanse. Et eksempel på dette er når Lidén i en evalueringsrapport som tar for seg to forskjellige DKS-modeller, blant annet konkluderer med at “[e]t viktig steg for å sikre videre kvalitet i tilbudene er derfor å videreutvikle *fagkompetansen som ligger i kunstformidling til barn og unge*” (Lidén 2004:49, min utheving).

Utskillingen av formidlingen fra kunsten kan på den ene siden fungere som en diskursiv ressurs som gir større tyngde og betydning til det som angår formidlingskvaliteten. I mitt materiale kommer dette for eksempel til syne ved at alle, så nær som én¹⁷, av de voksne informantene mente at kravet om profesjonalitet ikke bare først og fremst gjaldt kunsten, men også formidlingen. To av informantene antyder til og med at de er vel så opptatt av formidlingen som det kunstneriske. Læreren som nettopp hadde vært på kulturarvforestilling sa for eksempel: “Også formidlingen [er omfattet av kravet om profesjonalitet]. Det er vel så viktig det” (lærer 2). Tilsvarende sa kulturarvprodusenten: “Det er jo formidlingen jeg er opptatt av, da. [...] Jeg synes det er *der* kvaliteten er” (produsent 2). Hvis vi ser på helheten i dette intervjuet, mener jeg det er urimelig å tolke dette slik at kulturarvprodusenten ser bort fra kulturarvfaglige eller kunstneriske kvaliteter i vurderingen sin. Det er imidlertid formidlingskvaliteten som klart opptar ham mest, i alle fall i intervjusituasjonen. For ham handler kvalitet i DKS-tilbud i stor grad om det gode møtet mellom elever og utøvere, noe vi skal komme tilbake til.

Når formidling framstår som eget område med tilhørende fagkompetanse, kan det også etableres subjektposisjoner som uttaler seg med autoritet om nettopp formidlingskvaliteten. Produsenten etableres i en slik posisjon i materialet mitt. På spørsmålet om han oppfatter kravet om profesjonalitet som først og fremst profesjonell kunst, eller om det også gjelder formidlingen, svarer musikeren: “Nei, det er jo der produsentene har sin oppgave, da. De skal på en måte hyre inn profesjonelle musikere, og så skal de produsere en forestilling med dem, som da skal virke

¹⁷ Denne utøveren knytter profesjonalitetskravet i mye større grad enn de andre informantene til utdanning, og det finnes ingen formidlerutdanning. Utøveren bør imidlertid tolkes slik at hun ikke legger mindre vekt på betydningen av formidlingskvalitet enn de andre informantene.

formidlende” (utøver 1). Hva det vil si at en forestilling skal virke formidlende, kan vi komme på sporet av i musikerens utsagn om produksjonsprosessen. Her omtaler musikeren for eksempel elementer som å “lage helhet på det”, velge rekkefølgen på låtene, “kanskje forandre litt på formen på låtene” og å lage dialog som “produksjonstanker”. Slik jeg tolker det, blir “produksjonstanker” tanker som tenkes av musikere og produsent i fellesskap, med produsenten i føringen. Det ligger underforstått at det er musikkprodusenten som har kompetanse til å uttale seg om spørsmål som “Hvor mye musikk kan spilles uten dialog? Hvor mye tåler elevene? Hva er målet med forestillingen?” (utøver 1).

På den andre siden kan en utskilt, ytre formidlingskvalitet komme i skyggen av og bli et tillegg til den kunstneriske kvaliteten. For dem som er opptatt av formidlingskvalitet, blir det da nødvendig å beskrive og begrunne denne kvaliteten som viktig og ikke i konflikt med den kunstneriske kvaliteten. Det ser ut som om nettopp det skjer i flere av utsagnene om kvalitet hos musikkprodusenten og musikeren. I kapittelet om kunstdiskursen argumenterte jeg for at den kunstneriske kvaliteten på musikkfeltet har en høyere, mer selvfølgelig rang enn det formidlingskvaliteten har. Kunstnerisk eller musikalsk kvalitet nevnes som grunnpremiss i mange av produsentens og musikerens utsagn om kvalitet. Den framstår som ufravikelig og kan dermed komme til å skygge for formidlingskvaliteten. Begge informantene insisterer imidlertid på at kunstnerisk kvalitet ikke er tilstrekkelig for at en skolekonsert skal ha høy kvalitet, og etter at grunnpremisset om kunstnerisk kvalitet er konstatert, er det formidlingskvaliteten som omtales videre. Store deler av samtalen foregår innenfor formidlingsdiskursen, og det er formidlingskvaliteten som framheves og begrunnes som viktig. Et eksempel på dette kan være da musikeren og jeg snakket generelt om kvalitet på skolekonserter, og hvordan man vet at noe er bra eller ikke:

Hvis ungene sitter og kjeder seg på en konsert, og det bare blir verre og verre og verre utover i konserten. Da er det ikke bra kvalitet på den skolekonserten. Kanskje ... musikken isolert sett er av høy kvalitet, men da er den ikke satt i en setting som gjør at den kommuniserer med publikummet (utøver 1).

Igjen ser vi at musikeren opererer med en indre musikalsk kvalitet og en ytre formidlingskvalitet: Han skiller mellom musikken som isolert sett kan ha høy kvalitet, og rammen den settes inn i, som kommuniserer eller ikke kommuniserer med publikummet. Han fortsetter med å gi et tenkt eksempel:

Det blir litt sånn som en skulle tatt - for å gjøre det ekstremt, da. Hvis du hadde tatt Cikadakvartetten og satt på en utescene på Roskilde uten å mikke dem opp. (U: latter) Med begrunnelsen at det er

akustisk strykeemusikk, og i sitt rette kunstneriske element skal ikke den bli mikka opp. Så da får disse 100 000 fulle ungdommene bare holde kjeft. ... Du skjønner hva jeg mener? Den derre god kunst - dårlig kunst-diskusjonen i forhold til en skoleproduksjon blir hvertfall veldig ... eh.. Det *har* så mye å si hvordan ungene opplever det (utøver 1).

Her blir den kunstneriske kvaliteten bekreftet bare ved hjelp av navnet Cikadavartetten¹⁸. I den siste setningen blir det tydelig at det er ikke tilstrekkelig at den kunstneriske kvaliteten er høy. Jeg mener at referansen hans til “god kunst - dårlig kunst-diskusjonen” kan tolkes som en referanse til kunstdiskursen der kvalitetsvurderingene kun skal hvile på kunstinterne kvalitetskriterier. Poenget hans blir at dette ikke er tilstrekkelig. Hvilke forventninger og preferanser barna bringer med seg, har også en betydning.

6.4 Pizza med reker og bernaïse?

Kulturarvprodusenten i denne undersøkelsen har noe han kaller en “yndlingsmetafor” for formidling. Han sier at en kulturarvformidling er som å invitere noen venner hjem på pizza. Da er det noen konvensjoner man må holde seg til. Det skal være en kjevla deig, og det skal være tomatsaus. Hvis ikke, er det ikke pizza. På samme måte er det noen ting som må være tilstede i en kulturarvproduksjon. “Det må handle om *fortiden* og du må ha noen *datoer*, og du må sette *tid* og *sted* og kanskje sosialt sjikt også gjøre litt sånn forskjellig” (produsent 2). Men bortsett fra konvensjonene nevnt ovenfor, står du ganske fritt når du skal lage pizza, eller en kulturarvproduksjon, og her ligger produsentens poeng: Når du først skal velge ut noe, er det jo fint å velge noe en liker selv. Samtidig må man innse at hvis man liker pizza med reker og bernaïse, er det ikke sikkert at alle andre liker det.

Ved hjelp av “pizza-metaforen” retter kulturarvprodusenten oppmerksomheten mot forventningene og smaken til publikum. Her betydningsbestemmes ikke formidling som noe ytre, en ramme som det kunstneriske eller kulturarvfaglige tilbudet settes inn i. “Reker og bernaïse” angår også selve innholdet i det som tilbys. På samme måte som musikkprodusenten gjør det med sin serveringsmetafor, forutsetter kulturarvprodusenten at den som “serverer” et DKS-tilbud gjør sitt ytterste for at tilbudet skal falle i smak og bli en god opplevelse for elevene. Fokuset blir imidlertid litt forskjellig. Mens man med musikkprodusenten kanskje kan si at maten er tilberedt slik at den skal

¹⁸ Cikadavartetten er en del av det norske kammemusikkensemblet Cikada som framfører samtidsmusikk. Kvartetten er internasjonalt anerkjent og har optrådt i USA og mange europeiske land. De fikk tildelt Spellemannprisen i 1995 og Nordisk Råds musikkpris i 2005 (Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: http://www.snl.no/Ny_Musikk [Hentet 20. mars 2009]).

passe for elevene, henleder kulturarvprodusenten i større grad oppmerksomheten på selve valget av mat.

Og det er jo ofte der, da, det skorter, ikke sant? At det...det i hvert fall på kulturhistorie, at folk kan være helt sånn opptatt av... dampmaskinens konstruksjoner, men du vet at femteklassene synes ikke at det er morsomt. Det er faktisk jævlig flaut å se gamle tusseladder stå og *gløde innadvendt* og *introvert* om denne gamle dampmaskinen uten å... også ser du bare femteklassingene bare holder på å dø på seg, og *de* blikkene, ikke sant (produsent 2).

Problemet i sitatet over består ikke bare i at utøveren ikke kommuniserer med barna, at de ytre “formidlingsgrepe” feiler. Det handler også om at femteklassinger ikke er interessert i “dampmaskinens konstruksjoner”. Musikkprodusenten synes å mene at bare formidlingen er tilstrekkelig god, vil musikk av høy kvalitet passe for alle. Derimot spiller hensynet til publikums interesse og smak inn i kulturarvprodusentens vurdering av selve innholdet som formidles. Formidling handler ikke lenger om å bearbeide et kunstnerisk eller kulturelt kjerneinnhold slik at det blir tilgjengelig for en målgruppe. Hos kulturarvprodusenten griper formidlingen inn i selve kjernen av det tilbudet som gis. Dette kan være en overfortolkning. Materialet i denne undersøkelsen peker imidlertid i retning av at hensynene som tas med tanke på målgruppen, i større grad tillates å gripe inn i kjernen av tilbudet på kulturarvfeltet enn på musikkfeltet.

6.5 Den personlige gaven

Forventningen om og opplevelsen av å skulle gi/få noe har en sentral plass i de voksne informantenes beretning om DKS-tilbud. Kulturarvprodusenten framstiller DKS-konteksten som en kontrakt mellom utøvere og publikum, der publikum er blitt lovet noe:

Publikum er egentlig veldig okei i utgangspunktet. De kommer og er veldig sånn forventningsfulle. De skal treffe deg.. eller meg, da, som..som på en måte i den settingen har lovet dem noe. Allerede det, bare at de kommer på formidling, så skal jeg gi dem noe. Og de første to-tre minuttene så er de ganske åpne og forventningsfulle. Hva skal jeg få, ikke sant? Det er de du har. (U: ja, det er det magiske vinduet {latter}) Ikke sant. Da må du gi dem..da må du gi dem det. Og hvis de får opplevelsen at [...] de skal sitte der passive og motta og ikke få noe, men være tilstede for vedkommende, så er kontrakten brutt. Det er jo ikke sånn det skal være (produsent 2).

Her er det sentralt å merke seg det personlige i overleveringen. Hos kulturarvprodusenten artikuleres dette gjennom elevenes forventning om å møte én bestemt utøver, og at han/hun skal gi dem noe. En av lærerne uttrykker det på følgende måte: “så hvis de som formidler da ... gir lite av seg selv og er lite engasjert og inspirert så...så sitter jeg igjen med lite og føler at dette var bortkasta

tid. Nå ble jeg sur”¹⁹ (lærer 1). Det er med andre ord ikke tilstrekkelig at alt utføres “riktig”. Også i lærerens utsagn ligger forventningen om en personlig overlevering som krever engasjement fra utøverens side, og som virker inspirerende på publikum. Hos musikeren artikuleres dette som en vilje til å kommunisere og vise at utøverne er her for publikum:

Musikken blir jo spilt sånn og sånn uansett, og... du spiller jo den bra. Men det er noe med å... For det første er det noe med å vise folk at en spiller for dem. Eh... Det kan være ting som blikkontakt, ...nokså enkelt ... Det å... Jeg tror det handler mye om å bare spille det du mener, ut til folk. Det blir veldig sånn diffust, men at...at du vet at du ikke bare spiller for deg selv. De fleste musikere spiller selvfølgelig for sin egen del, men at ... en er bevisst på at du spiller til folk som sitter og lytter. Bare i det øyeblikket du gjør det og velger å være bevisst på det, eh... Da mener jeg ikke at du skal gå på kompromiss med det, men at en må spille ut, være direkte musikkpråket, da. Eh... så... kommuniserer du (utøver 1).

Det musikeren sier her om å “spille det du mener, ut til folk [...] være direkte i musikkpråket” og at “du vet at du ikke bare spiller for deg selv,” er sentralt for å forstå hvordan han tenker om formidling. Igjen er det er noe personlig som skal nå fram til publikummet. I fortsettelsen utdyper han dette ved å kontrastere skolekonserten med det mange vil forbinde med en typisk jazzkonsert:

Det er jo andre musikkformer og rammer, så er det gjerne sånn at man kan velge å være veldig avvisende på den delen av å stå på scenen, da. At man kan velge å være veldig inneslutta... og kun spille på hverandre fordi man har et publikum som takler å se det, da. Men det tror jeg er veldig vanskelig med unger. Da føler de seg ekskludert, da, fordi de ... de.. veldig få av de er så ... Da må i hvertfall musikken bli... Musikken må bli spilt sånn at de blir inkludert. Hvis ikke så... Man må på en måte ta tak i dem, da (utøver 1).

På den ene siden skiller musikeren ut barna som målgruppe med behov for å bli inkludert. I dette lyset blir vektleggingen av den personlige overleveringen en del av tilretteleggingen for målgruppa, slik jeg har nevnt tidligere. Det blir et “grep” man kan ta for å gjøre musikken tilgjengelig for barna som i henhold til sanselighetsdiskursen har et deltakerperspektiv på kunstopplevelsen. På den andre siden framstår ikke den personlige overleveringen som et ytre formidlingsgrep, men snarere som et aspekt ved selve måten musikken spilles på. Den personlige gaven blir en måte å nå barna på, men samtidig en del av det musikalske uttrykket.

Forestillingen om den personlige gaven hører ikke bare hjemme i formidlingsdiskursen, men finnes også i kunstdiskursen. Her kan vi knytte den til forestillingen om det medfødte talentet, nådegaven, som er sentralt i den karismatiske kunstnerrollen (Mangset 2004). Når publikum får del i denne høyst personlige begavelsen i kunstopplevelsen, kan det fortolkes som ubetalelig gave fra utøveren

¹⁹ For å unngå misforståelser vil jeg presisere at læreren her *ikke* kritiserer produksjonen som nettopp har vært på besøk, men snakker om elementer som må være på plass i et godt DKS-tilbud.

til publikum (Røyseng 2006). Lærerens utsagn ovenfor kan således også angå den *kunstneriske* kvaliteten i et DKS-tilbud fordi det som *gis* i formidlingssituasjonen, er en estetisk opplevelse i kraft av kunstnerens talent. Også kulturarvprodusenten trekker på kunstdiskursen når han snakker om kulturarvutøvere:

Og så er jeg litt sånn opptatt av at folk, utøveren skal vise litt frem hvem de *er*, da [...] at elevene får en følelse av at de møter et ekte menneske, som brenner litt for det de gjør. [...] Det å bli historiker eller jobbe med fortida, det er...da sier du...velger du mange ting bort, for du blir ikke rik av det, og det er veldig sånn... Det er ubekvemt, men det er jo kjærligheten til faget, da, som gjør det, ikke sant? Og det er *den* elevene skal møte og bare... Får de møte det, så er det veldig bra (produsent 2).

Karakteristikkene produsenten her gir av historikeren, kjenner vi igjen som sentrale trekk i den karismatiske kunstnerrollen (Mangset 2004). Utsagnet setter i spill forestillingen om den karismatiske kunstneren. På denne måten får også historikeren en karismatisk kvalitet eller “aura” som det er verdifullt at barn og unge får møte. I tråd med dette hevder produsenten at en god formidling på kulturarv er i grenselandet mellom kunst og fag:

En god formidling den er da, hvis den er velformet, godt forberedt, tilrettelagt, bruker språk og bilder, har noen aha-opplevelser og øyeåpnere, så tror jeg alle opplever det som ganske sånn, ganske fantastisk rett og slett. Altså det der at du liksom får dette med tidens... hva skal du si for noe... *dimensjon*. At det faktisk har hendt, at det er litt eventyrlig og fantastisk, og jeg kan lære noe av det. Jeg *forstår* noe av dette, ikke sant. Da har du en opplevelse som er ganske sterk, altså. Som er...som er like.. helt som en *god* kunstopplevelse, rett og slett (produsent 2).

En god kulturarvformidling, som en god kunstopplevelse, beskrives som en overskridende erfaring. Beskrivelsen kulturarvprodusenten kommer med her, har mange likhetstrekk med den skjellsettende opplevelsen slik jeg har analysert den i forbindelse med kunstdiskursen.

Overleveringen av den personlige gaven kan også betegnes som et skjellsettende møte mellom utøver og publikum. Jeg har allerede diskutert forestillingen om det skjebnebestemte møtet mellom kjenner og talent i kunstdiskursen. Møtet mellom elevene og kunsten står også sentralt i stortingsmeldingene om DKS (Kultur- og kyrkjedepartementet 2003a, 2007). I DKS kan møtet ha et noe tvetydig innhold. Innenfor kunstdiskursen betones møtet med det ekstraordinære, den overskridende kunsten og/eller kunstneren. Dette kommer for eksempel godt til uttrykk i den nasjonale evalueringen, når det nasjonale sekretariatet for DKS sier at “barn bør «utsettes for» kunst” (Borgen og Brandt 2006:99). Borgen og Brandt forstår dette som uttrykk for en enveis-kommunikasjon. Møtet mellom barnet og kunsten blir en situasjon der barnet eksponeres for kunsten og den iboende kraften den ansees å ha. Innenfor formidlingsdiskursen i denne analysen betydningsbestemmes møtet slik at det tosidige i større grad betones. Kulturarvprodusentens

vektlegging av elevenes forventninger og formidlingssituasjonen som en kontrakt, samt musikerens insistering på at man må “få tak i” barna, kan sees i dette lyset.

I forestillingen om den personlige gaven og det betydningsfulle møtet løper kunst- og formidlingsdiskursen sammen. Dette kommer til uttrykk ved at utsagn om å gi/få kan forstås både som en del av formidlingen og som en del av selve kunstuttrykket. Sammenløpingen av diskursene kan bidra til å svekke betydningsfastsettelsen av formidling som noe ytre. “Kommunikasjonen er kunsten” lyder tittelen på evalueringen av Norsk kulturråds klangfugl-prosjekt for barn fra 0 til 3 år (Borgen 2003). Gjennom den personlige gaven og det betydningsfulle møtet blir kommunikasjonen mellom utøver og publikum en sentral del av selve kunstopplevelsen. Forestillingen om å gi/få i et DKS-tilbud inneholder et overskridende element som utligner hierarkiseringen av kunst- og formidlingsdiskursen.

6.6 Markører for en barneforestilling

Det som skiller formidlingsdiskursen fra kunstdiskursen, er vektleggingen av tilrettelegging for målgrupper. Dette skulle innebære at det innenfor formidlingsdiskursen er forskjell på produksjoner for barn og for voksne. Beth Juncker (2002, 2005) har beskrevet en inndeling i et voksenkulturelt og et barnekulturelt system, der forskjellen ligger i selve tilretteleggingen, og der barnet forstås som en pedagogisk utfordring.

For barna i denne undersøkelsen fungerer skuespillet, humoren og bruken av gjenstander som markører som forteller barna at dette er en barneforestilling. I forlengelsen av samtalen om alderstilpasning spurte jeg barna om det er forskjell på kunst og kunst for barn:

U: Synes dere det er forskjell på konserter for voksne og for barn?

G: Jeg synes det jeg har vært med på av sånne voksne greier, jeg synes de blir kjedelige på en måte.

U: Mm

J: I hvertfall sånne derre jazzkonserter og sånn

G: Noen ganger så er det bare sånn *musikk*, og det liker ikke jeg.

U: Hva er det de gjør her som gjør at det blir mer interessant, da?

J: De har jo liksom laga det for barn, da, så

U: Mm

G: De *gjør* ting. De står bare ikke der å spiller når de spiller liksom (elevintervju 1).

Den store forskjellen på konserter for voksne og for barn ligger her i at utøverne “*gjør* ting”, og det kontrasteres med når “det bare er sånn *musikk*”. Guttens siste utsagn viser hvor komplekst dette er. Det er jo ikke slik at han ikke liker musikken. Det var musikken han trakk fram da han tidligere i

intervjuet fortalte hvorfor han likte konserten. Guttens poeng er snarere at det ikke *bare* skal være musikk. For at det skal være en konsert for barn, må utøverne gjøre noe mer enn å spille. Dette er i overensstemmelse med det gutten fra det andre skolekonsertintervjuet sa: “[H]er kommer det sånn med skuespill og alt sånn, så det er nok mer barnegreier dette her” (elevintervju 2). At konserten også inneholder skuespill, blir et signal om at det er for barn. Gutten nyanserer bildet ved å si at det kan jo være skuespill på konserter for voksne også, “men ikke akkurat sånn” (elevintervju 2). Det er “noe” ved skuespillet som forteller ham at dette er en barnekoncert. Ifølge to av barna knyttet til kulturarvforestillingen kan forskjellen være knyttet til humor:

U: Er det forskjell på forestillinger som er for voksne og som er for barn?

G/J: Ja

J: Ja, det er litt annerledes humor, da. Det blir litt annerledes... ja, spillet blir liksom litt annerledes, da. Det er jo forskjellig... Voksne har litt annen humor enn barn, da, veldig mange, kan man jo si.

U: mm... Hva synes du?

G: Jaa. Det er mest det samme som henne sa, da. Siden, det er jo ikke... Barn liker mest å fortelle sånne tullevitser, men voksne prater jo bare sånne seriøse vitser og sånn (elevintervju 4).

Det er verdt å merke seg at kulturarvproduksjonen i mye mindre grad baserer seg på humor som virkemiddel for å nå barna enn musikkproduksjonen. Humor var ikke et opplagt samtaleemne etter å ha opplevd kulturarvforestillingen. Likevel ble humor nevnt i forbindelse med forskjeller mellom barne- og voksenforestillinger i begge elevintervjuene. Vekten barna her legger på humor som distinksjon mellom voksen- og barneproduksjoner får derfor ekstra tyngde når den kommer fra disse elevene i forhold til dem som var på skolekonserten. I voksenintervjuene knyttes ikke humor til forskjeller på barne- og voksenforestillinger, selv om humor selvfølgelig ble tematisert andre steder. Som vi så tidligere, er humor sentralt for både skolekonserterelevene og kulturarvutøveren når de snakker om alderstilpasning. Humorform kan altså oppfattes som et skille mellom barne- og voksenforestillinger, og små forskjeller i humorbruk kan virke som markører som forteller barna om dette er “for dem” eller ikke. Tilsvarende kan også bruken av gjenstander fungere som markører for en barneforestilling. Den ene jenta som hadde vært på kulturarvforestillingen, sa at de voksne må tenke på tingene rundt når de lager forestillinger til barn:

J: Det er ingen barn som vil skjønne [det] hvis det bare er en oransje vegg rundt [...] Så det må liksom være noe mer *ekstra* med det, da, enn bare sånn... På voksenforestillinger er det ikke alltid det er noe rundt en gang.

G: Bare sånn svarte tepper og...

J: ja. Så det er alltid litt sånn... Barn vil som regel gjerne ha litt *ekstra*, da (elevintervju 4).

“Litt ekstra” viser her først og fremst til forestillingens omgivelser. Det kan også vise til humor. Det er nemlig det jenta snakker om i samtalen videre.

I motsetning til barna vegrer de fleste voksne informantene seg for å peke på skiller mellom kunst og kunst for barn. Som vi har sett, gjør de snarere et poeng av at det ikke behøver å være et skille. De framhever barn som fullverdige publikummere, underforstått, med rett til et fullverdig kunstnerisk tilbud. Både lærere og utøvere framhever glede og en positiv opplevelse som det viktigste barna skal sitte igjen med etter et DKS-besøk. Der de voksne trekker på kunstdiskursen og sier at vi ikke skal lage noe spesielt for barn, trekker barna på den sanselige diskursen og betoner deltakerperspektivet. Konklusjonen de kommer til, nemlig at det *kan* være forskjell på voksen- og barneforestillinger, er ikke så forskjellig. Måten de sier det på, og konnotasjonene blir imidlertid svært forskjellige, fordi de hovedsakelig trekker på to forskjellige diskurser.

6.7 Forestillinger om barnepublikummet

Hvilke forestillinger de voksne har om barn, ikke minst forestillingene om hvordan barn opptrer som elevpublikum, har konsekvenser hva slags subjektposisjon som gjøres tilgjengelig for barna i et DKS-tilbud. Disse forestillingene utgjør premisser for formidlingsdiskursen. Jeg skal avslutningsvis gå inn på noen slike forestillinger som finnes i materialet fra denne undersøkelsen.

6.7.1 Barn som ærlige, tydelige og litt skumle

Når utøvere og lærere snakker om elevene som publikum, trer det fram et bilde av barna som ærlige – også når de ikke liker ting, litt skumle å nærme seg og tydelige i hva de liker og ikke liker. Selmer-Olsen (2000:45) hevder at vi føler noe han kaller en kulturell angst for barnet fordi det er “trekk ved barn som støter an mot normer i (voksen-) kulturen”: Barna truer vår orden og våre grenser. En av lærerne forteller om elevpublikummet og hvordan det er for utøvere å møte dem:

[D]u får en ærlig tilbakemelding. Den kan være vond, den, hvis det ikke er bra. Eller hvis du synes at du har gjort det bra, kan du likevel få en negativ tilbakemelding fordi unger er i den... pubertetsfasen de er i. Mm. (U: Absolutt) Det er veldig... Det kan være de i salen som ha satt seg som mål å få ødelagt det her (lærer 1).

På den ene siden beskriver læreren elever som ærlige. De later ikke som om de er begeistret, hvis de faktisk ikke er det. Og hvis de er begeistret, holder de det ikke tilbake. Denne forestillingen om barna finner vil igjen hos andre voksne i denne undersøkelsen, både lærere, produsenter og utøvere. Daværende kulturminister Valgerd Svarstad Haugland trakk på den samme forestillingen om barn da hun i et innlegg på Norsk Kulturråds årskonferanse i 2003, *Barn møter kunst*, sa at: “Born er eit nådeløst ærleg publikum. Dei engasjerer seg ikkje for å vera høflige” (Svarstad Haugland

2005:95). På den andre siden sier læreren at noen elever kan sette seg fore å ødelegge konserten, underforstått uavhengig av hvor god eller dårlig den er. Dette er *ikke* et bilde av barna som ærlige. Her er det snarere slik at man tillegger barna andre motiv, kanskje at de ønsker å hevde seg i en vennegjeng, være “kule” eller ønsker å markere avstand til den publikumsrollen de tildeles. Man regner med at dette skygger for selve opplevelsen, slik at reaksjonen som framkommer, *ikke* er en ærlig tilbakemelding på DKS-tilbudet. Dermed kommer et uklart og kanskje truende bilde av barna til syne:

De kan spørre deg ubehagelige ting: “Hvorfor... hvorfor har ikke du langt, fint hår, da?” De kan være *ekle*, og det er... Det er skummelt når man ikke har så mye erfaring [...], men etterhvert så har jeg lært meg å sette veldig pris på at det nettopp er barn som er publikum, nettopp fordi jeg vet hvor jeg har dem hen (utøver 2).

Ideen synes å være at det finnes en transparens hos barn. De har ikke pokerfjes, men lar omgivelsene vite hva de mener om en DKS-opplevelse, uansett om denne meningen har sin bakgrunn i selve DKS-tilbudet eller i andre faktorer. Dette får dem til å framstå for de voksne som et ærlig og tydelig publikum som det kan være vanskelig og litt skummelt å nærme seg. Men når man lykkes overfor et slikt publikum, synes tilfredsstillelsen å være stor.

6.7.2 Hva kan man si til barn?

Kulturarvutøveren forteller at det i arbeidet med manuset hele tiden var fokus på “Hva kan man si til barn?” (utøver 2). Underliggende i dette utsagnet er for det første at det finnes ting man kan si til voksne, som man ikke kan si til barn, og for det andre at når man ikke sier noe til et barn, er det gjerne for å skåne det. Dette kan sees i lys av barndomsforsker og psykolog Dion Sommers (1997) begrepspar *novisebarnet* og *kompetansebarnet*. Ifølge Sommer kan tiden før 1960-årenes teoretiske oppfatning av barnet sammenfattes i begrepet *novisebarnet*, et barn som kom til verden som “et grunnleggende inkompetent og utsatt vesen, som opp gjennom sin utvikling i høy grad var utsatt for kriser og risikofaktorer” (samme sted:29). Mot dette stiller Sommer bildet av *kompetansebarnet* der “[m]ental spenstighet samt barns ulike psykologiske evner til å håndtere stress har kommet i fokus” (samme sted:29). Kompetansebarnets forhold til omverden kjennetegnes av aktivitet, og en ser utvikling som et resultat av interaksjon. Mens *novisebarnet* skulle beskyttes mot kriser og læres opp i en passiv, mottakende rolle etter “*tabula rasa*”-forestillingen, forstås *kompetansebarnet* som et tilpasningsdyktig vesen som tilegner seg kompetanse gjennom samspill med andre mennesker. Ifølge Sommer har forståelsen av barnet endret seg fra *novisebarnet* til *kompetansebarnet*, men i denne sammenhengen er begge forestillingene nyttige. Det er nemlig ofte slik at tidligere

forestillinger spiller med når nye syn etableres (Jørgensen og Phillips 1999:15). Begge forestillingene om barnet blir diskursive ressurser som mennesker kan gjøre bruk av når de snakker om barn. På den ene siden blir det viktig å skåne barnet mot negative opplevelser. På den andre siden blir det viktig å gå i dialog med barnet og gi det materiale å jobbe med som kan berike barnets produksjon av mening i sin verden.

Denne typen problemstillinger kommer til uttrykk i kulturarvutøverens utsagn om hvordan de valgte ut hva de skulle fortelle, og hva de skulle la være å fortelle, av historien om Sigurd Fåvnesbane, Åslaug og Ragnar Lodebrok. Hun sier at

heltesagnene og de norrøne gudekvadene har mange elementer i seg som man kanskje ikke skal dvele ved. Så det er jo et utvalg man må gjøre når man skal fortelle en sånn historie. Så hva forteller vi barna? [...] Jeg lyver ikke, men jeg har ikke med alt, og det er fordi det er til den målgruppa (utøver 2).

Det ligger tett under overflaten at “ting man ikke skal dvele ved,” kan være ubehagelige, og at det kan få negative konsekvenser å gå grundigere inn i dem. Utøveren har for eksempel valgt å utelate at det faktisk er Åslaugs mor som dreper Sigurd Fåvnesbane av sjalusi, og at Ragnar Lodebrok både svikter og voldtar Åslaug. Historien strippes imidlertid ikke for hendelser som av barn kan oppleves som skumle eller grusomme. Slik jeg opplevde forestillingen, var det rom for både savn etter faren og onkelen og fortvilelse og avmakt i forhold til de voksne menneskene som holdt Åslaug fanget. Utøveren balanserer mellom å skåne og utfordre barnepublikummet. Forestillingen om det beskyttelsestrengende barnet spiller inn og bidrar til at noen deler av historien blir fortalt, mens andre deler utelates. Samtidig gis kompetansebarnet utfordrende materiale å arbeide med.

En annen tolkning, som forestillingen om det aktive kompetansebarnet kanskje skygger for, er å se utøverens fortelling som formidling av oppbyggelig visdom til barna.

[Åslaug] måtte bruke huet sitt. Det er en eller annen visdom i det. Hun brukte lang tid. Det var ikke lett, men hun klarte å bruke seg selv og den styrken hun hadde i avgjørende øyeblikk. Og det finnes både snille voksne og slemme voksne (utøver 2).

Historien kan dermed få noe av det samme preget som eventyr hadde i tidligere tider (Hodne 1979). Historien omhandler erfaringer som er gjenkjennelige på tvers av tid og rom og inviterer tilhørerne til å identifisere seg med rollefiguren.

Vi er alle redde for å miste moren og faren vår, og vi er alle redde for å komme til ukjente steder og bli utsatt for slemme mennesker. Vi er redde for å gå ut i skogen alene. Vi vet ikke hva vi skal gjøre når vi er i en krise. Jeg opplever at dette er et veldig typisk sagn som kan gi noe til mange, da (utøver 2).

Mulighet for identifikasjon eller tilknytning til egne erfaringer kan virke forsterkende på opplevelsen (Vettentanta 2005), og utøveren reflekterer over at når hun spiller denne forestillingen på skoler, treffer hun alle barn, også dem som blir mishandlet: “Det er noen som vil føle det i ryggmargen når jeg sier: «Jeg prøvde å gjøre motstand, men jeg klarte ikke det. De var to voksne og jeg var bare et barn»” (utøver 2). Utøveren håper at dette ikke vil gjøre barna mer lei seg, men kanskje gi dem styrke, og hun forteller om en hendelse på en skole der en 9-10 år gammel jente i spørsmålsseansen etter forestillingen fortalte at hennes far også var død, som om utøveren og jenta hadde noe felles. Utøveren tolker jentas opplevelse som positiv: “[J]eg tror at for henne, betydde det noe at det handlet om en som mistet pappaen sin, og at det ikke var negativt at noen faktisk sa det høyt” (utøver 2). Her settes forestillingen om at kunst- og kulturopplevelser kan ha en terapeutisk virkning, i spill. Tankegangen kjennes igjen fra kulturpolitiske tiltak som bygger på en instrumentalistisk tilnærming der en antar at kultur for eksempel kan bidra til god helse (Mangset 2000).

Det kan være fristende å trekke parallellen til billedboken *Sinna Mann* med tekst av Gro Dahle og illustrasjoner av Svein Nyhus. Boken handler om en gutt som lever med en voldelig far, og ble skrevet som en samtalebok om familievold (Dahle og Nyhus 2003). Da boka kom ut i 2003, var det noen som mente at den var for sterk for barn, mens andre mente at en skjønnlitterær bok var en god måte å bearbeide vonde opplevelser på. Kritiker Anne Schäffer mente at den må leses med varsomhet (Schäffer 2003). I likhet med i *Kråkamål* ser vi at forestillingen om det beskyttelsestrengende barnet og forestillingen om at kunstopplevelser kan ha en terapeutisk virkning, spiller inn i spørsmålet om hva som er for barn.

Kråkamål-produksjonen bygger på både forestillingen om det beskyttelsestrengende barnet og forestillingen om kompetansebarnet. På den ene siden utelates noen “realiteter” man anser som uheldige å presentere for barna. På den andre siden utfordrer produksjonen barna ved å presentere utfordrende sider av virkeligheten. De er riktignok relativt “pent innpakket” i produksjonen, både ved at dette er noe som skjedde i “gamledager”, og ved at historien har en lykkelig slutt. Det kan se ut som om beskyttelsesdiskursen i dette tilfellet er dominerende i forhold til diskursen om det kompetente barnet.

6.7.3 Barn og den historiske dimensjonen

Den historiske dimensjonen er en svært sentral og ifølge kulturarvprodusenten helt nødvendig komponent i et kulturarvtilbud av høy kvalitet. Han framhever imidlertid at tids- og historie-dimensjonen er abstrakte størrelser, og forestillinger om barns evne til å gripe disse dimensjonene utgjør premisser for utformingen av kulturarvtilbud.

Det er vanlig å si at siden industrialiseringen har vi i vestlige samfunn levd med to typer tid: én kvantifiserbar, lineær tid og én kvalitativ, syklisk tid (Gillis 1999:109; Lidén 2002). Den første tidstypen er inndelt i minutter, timer, uker og år og kalles homogenisert tid eller H-tid (Danbolt og Enerstvedt 1995:45). H-tiden er noe barn må lære seg og sosialiseres inn i, og det er denne tidsforståelsen kulturarvprodusenten viser til når han sier at tids- og historiedimensjonen er abstrakt. Ifølge produsenten krever det modenhet og en ekstra innsats, også fra voksne, for å mestre historie- og tidsdimensjonen slik de kommer til uttrykk på kulturarvfeltet: “Når det gjøres nybrottsarbeid eller [utvikles] nye perspektiver på kulturarv, så stiller det store krav til historikeren, fagpersonalet eller publikum for å forstå det, for å få utbytte av det” (produsent 2)²⁰. Produsenten blir svært engasjert når han forteller om nye og spennende perspektiver, men han mener dette ikke er for barn:

Og dette er *interessant*, men det *er* ikke for barn. Skjønner du? Og det har jo slått meg: Når er det dette blir interessant? Du skal være godt voksen. Det er kanskje ikke før du er sånn 17-18 år, det er noe vits i å introdusere slike perspektiver, for du er ikke moden nok rett og slett. Fordi barn [...] er ikke der. Barn er opptatt av å mestre her og nå, og de ser fremover. Så dette med fortiden, om det hendte i går eller for 3000 år siden; de er ikke slik skrudd sammen (produsent 2).

Dette harmonerer godt med Danbolt og Enerstvedts ståsted. De sier at “Barns kultur kjenner ingen historisk bevissthet, fordi den er ukjent med H-tiden” (Danbolt og Enerstvedt 1995:47). Det er stor forskjell på førskolebarn som er de yngste barna Danbolt og Enerstvedts rapport omhandler, sjetteklassinger som min oppgave omhandler, og 17-18 åringer som kulturarvprodusenten omtaler som “modne nok”. Jeg mener derfor det er rimelig å operere med grader av mulighet for historisk bevissthet. Sjetteklassingene er selvfølgelig ikke ukjent med H-tiden, og fra undervisningen på skolen er de kjent med forskjellige epoker. Likevel opplever kulturarvprodusenten at de ennå ikke er modne nok til å ta inn over seg den typen historiske perspektiver det legges vekt på i fagmiljøet. Derfor mener kulturarvprodusenten at det er stereotypiene vi skal formidle til barn: “Faget historie

²⁰ Som eksempel viser produsenten til hvordan et historisk perspektiv som konsentrerer oppmerksomheten om borgelighet, synliggjør hvordan borgerskapets fokus på kontroll med kroppens avsondringer gjennomsyrrer hele vår kultur også i dag. Spytt, svette og dårlig ånde blir noe vi må beherske, og det har innvirkning på hvordan vi spiser, kler oss og oppfører oss overfor hverandre (se for eksempel Frykman og Löfgren 1994).

og kulturarv skal hele tiden utfordre klisjéene, men jeg tror faktisk at for barn så skal vi rendyrke dem” (produsent 2). En sekvens fra et av barneintervjuene illustrerer poenget hans. Her griper barna tak i en av stereotypiene i forhold til vikingtiden, nemlig at det var lett å bli drept, og reflekterer over forskjellene mellom vikingtiden og deres eget samfunn. Dette engasjerer dem sterkt, og passasjen er et av de stedene i intervjuet hvor barna snakker mest uten at jeg stiller spørsmål:

J: Det er litt morsomt å høre på hvordan de hadde det før i tiden, da. Hvordan de gjorde ting... som for eksempel hvis noen hadde gjort noe gærent, da. Her i Norge har de rettssak og ingen hadde dødd, ingen hadde blitt drept. Det hadde kanskje vært fengsel i flere år eller...

U: ja

J: livstid eller noe sånn, men de hadde liksom ikke blitt drept, så... Men før i tiden så hadde dem jo blitt drept med en gang.

G: Mm. Da er det ikke noe sånn derre bønn. Det er ikke noe bønn. De bare tar en øks eller sverd eller ... tar det.. så lett er det.. var det på den tida (elevintervju 3).

Slik jeg forstår kulturarvprodusenten, er det denne typen stereotype bilder det er verdifullt å formidle til barna, fordi disse stereotypene er så levedyktige og engasjerende. “Og så får de heller ha den gleden, da, som du og jeg har hatt når vi ble 17 år at (sagt med tilgjort, nedlatende tonefall:) «Neimen, åh... Det var ikke sånn»” (samme sted).

Rådende forestillinger om barn og deres utvikling modifierer hvordan historiedimensjonen formidles, ved at sentrale faglige verdier som å utfordre etablerte forestillinger og unngå klisjéer forlates til fordel for rendyrkede stereotyper²¹. Her ser vi en stor forskjell i forhold til DKS-tilbud hvis legitimitet hovedsakelig knyttes til kunstdiskursen der det er en vanlig forestilling at hvis kvaliteten på kunsten bare er tilstrekkelig god, passer kunst for alle. Således kan musikeren hevde at de spiller “voksenmusikk” for barna. Kjernen i musikken er den samme. Det er bare gjort noen formidlingsmessige grep for å gjøre det tilgjengelig for målgruppen. Mens det antagelig ville vært ødeleggende for et musikktilbuds legitimitet å si at en måtte modifisere sentrale elementer, la oss si den kunstneriske autonomien, fordi barnas kognitive utvikling ikke var kommet tilstrekkelig langt til å gripe innholdet, kan det altså være legitimt å gjøre det på kulturvernområdet.

²¹ Bildet av *Kråkamål* som en stereotyp framstilling av vikingtiden kan og bør nyanseres noe. For utøveren er det for eksempel et viktig poeng at forestillingen bygger på heltesagn som ofte kommer i bakgrunnen når en skal formidle kunnskap om vikingtiden. Likeledes kan det trekkes fram at hovedpersonen i forestillingen er en kvinne, mens den stereotype viking må kunne sies å være en mannlig kriger. Forestillingen legger også vekt på kulturelle elementer som for eksempel hvordan vikingene brukte instrumentene sine og galdret. Dette er sider ved vikingtiden utøveren mener det er vanskelig for lærere å finne stoff om. På den måten kan *Kråkamål* sees som en nyansering og berikelse av viking-stereotypen.

Forestillingene om barnepublikummet, som jeg har analysert i de siste delkapitlene, utgjør premisser i formidlingsdiskursen. Dette er på ingen måte en fullstendig redegjørelse, men løfter fram noen av de premissene som utsagnene til informantene i denne undersøkelsen bygger på. Poenget er at bildet de voksne har av barna, virker bestemmende for hva slags ramme kunsten settes inn i, for å tale til dem. Videre ser det ut til å være forskjell på hvordan oppfatningene av barnepublikummet spiller inn på musikk- og kulturarvområdet. På kulturarvområdet griper vurderinger av hva barn skal se og ikke se, inn i den innholdsmessige kjernen av hva som velges ut og formidles, mens det på musikkområdet er et poeng for de voksne at disse vurderingene *ikke* griper inn i den innholdsmessige kjernen. Disse to ståstedene kan sees i lys av utsagn de to produsentene kommer med i forhold til det jeg oppfatter som kjernen i fagene for disse to, og tilgjengeligheten de to tilskriver denne kjernen i faget. Musikkprodusenten sier at “musikk treffer alle” (produsent 1), mens kulturarvprodusenten plasserer den faglige kjernen i kulturarvfeltet langt unna “alle”:

[P]restisjen i disse fagområdene er å skrive om smale ting for enda smalere tidsskrifter. Det er det som er toppen. Det er det som er lykken” (produsent 2).

6.8 En læringsdiskurs?

I denne undersøkelsen har læring fått en overraskende beskjeden rolle i kvalitetsforståelsene. Både lærere og utøvere er påtakelig samstemte i at glede og en positiv opplevelse er det viktigste elevene skal sitte igjen med²² etter et DKS-besøk. Læreren knyttet til kulturarvforestillingen sier for eksempel: “Aller viktigst er glede. Det synes jeg er aller viktigst, at man har fått gjort noe annet og kanskje fått med seg noe kunnskap i tillegg (lærer 2). Han betegner *Kråkamål* som “matnyttig” fordi forestillingen refererer til vikingtid og viser klesdrakter og utstyr. Likevel mener han at denne matnyttigheten ikke er *nødvendig* for at det skal være et godt tilbud: “Det kunne vært like spennende for det. Her slår man jo to fluer i en smekk. (U: Ja) For meg som lærer er jo det en dobbel glede, ikke sant?” (lærer 2). Den andre læreren nevner ikke læring i det hele tatt i tilknytning til spørsmålet om elevutbytte, selv om hun andre steder i intervjuet kommenterer hvordan de kan bruke det i undervisning senere. Hun legger vekt på en god opplevelse:

[D]e har hatt det moro; de har hatt det fint; de har fått bruke en del av følelsesspekteret sitt. [...] Og at de har fått utvida... kunstbegrepet... eller de har fått kjennskap til ...det på en bedre måte enn de vi klarer å gi dem med våre enkle midler (lærer 1).

²² Det er en svakhet ved det empiriske materialet at jeg ikke stilte akkurat dette spørsmålet til produsentene. Ut fra produsentintervjuene sett som helhet mener jeg imidlertid at det ikke er grunn til å tro at deres syn avviker vesentlig fra lærerne og utøvernes.

Tilsvarende mener lærerne at de selv først og fremst skal sitte igjen med det samme som elevene. I tillegg bør de også få inspirasjon til hvordan de kan bruke tilbudet i undervisningen senere. Læring og DKS-tilbudets rolle i realiseringen av skolens læringsmål nevnes, men det er opplevelsen og gleden som framheves.

De som snakker mest om læring i denne undersøkelsen, er barna. DKS-besøk blir framhevet som en god måte å lære på. Det er morsomt, og det er enklere å huske.

U: *Lærte* dere noe av konserten, da?

J: Eh...

G: Ja, hvordan man lager gumbo eller noe sånt

U: (latter) Ja

J: at eh.. dem hadde oppkalt seg etter en suppe.

G: Det var en suppe som het gumbo, men det visste jeg jo, men det glemte jeg jo helt.

U: Synes dere det er viktig å lære noe... når dere er på konsert sånn?

G: Naa.. Egentlig *ikke*. Det er jo bare for å ha det morsomt, da, men jeg vet ikke om... Det er kanskje noen som synes det er morsomt å lære å.. Men jeg liker ikke det.

U: (latter) Det skjønner jeg jo ... Ja, ja det kommer jo litt an på hva man skal lære, da?

J: Ja, det går greit å lære om det, også er det litt ekstra morsomt når det er konsert, for da lever dem seg på en måte inn i det. Da blir det mye enklere for oss.

U: Ja... Synes dere det er litt forskjell på om... Nå snakka ikke de så mye om jazz og New Orleans og sånn, da... Men er det forskjell på når musikere gjør det, og når lærerne gjør det?

J: Ja, for læreren bare leser fra en bok, mens dem *kan* det liksom, og da...da ser dem på oss hele tiden... og klarer det mye mer på en måte (elevintervju 2).

Læring får i dette utdraget en noe ambivalent stilling. På den ene siden synes ikke gutten det er morsomt å lære. Tidligere i intervjuet framhever de samme barna fordelene ved humorbasert dialog framfor mer pedagogisk dialog rettet mot å lære dem noe om musikken:

G: [...] Jeg trenger ikke noe informasjon om hva det er eller noe

U: Nei

J: Det hadde ikke vært så viktig at dem drev å prata om det for da hadde det begynt kanskje å bli litt kjedelig.

U: Ja

J: Da virker det så mye *skole*.

U: Ja (latter) (elevintervju 2).

Konserten defineres som noe annet enn skole, og skole er kjedelig. Ord som “skole”, “bok” eller “klasserom” settes i flere av intervjuene i et motsetningsforhold til konsert/forestilling, der de utgjør hver sin pol i spenningsfeltet mellom kjedelig og morsomt/spennende. Her er det imidlertid store variasjoner mellom intervjuene. I et av kulturarvintervjuene (elevintervju 3) ble “å lære” ofte brukt og avgjort i positiv betydning. De andre barneintervjuene ligger et sted midt i mellom, hvor læring kan forstås som både positivt og negativt, avhengig av konteksten. På den andre siden framhever

jenta det som en fordel å lære gjennom en konsert, fordi det er morsomt. Dette poenget kommer i ulike former fram i alle barneintervjuene. En av jentene som var på kulturarvforestillingen, sa for eksempel:

[Jeg] lærte litt om fortida, da. Det er jo masse der jeg ikke visste. Man husker det bedre når det er noe man synes er gøy, da. Da husker man som regel bedre enn å bare ha sett det fra en bok og lese (elevintervju 4).

Alle barna mener de har lært noe av DKS-besøket, og det oppfattes som positivt, både fordi DKS-besøk er annerledes og morsommere enn å lære på “vanlig måte”, og fordi de mener at de husker det bedre.

Som jeg har nevnt tidligere, henter musikktilbudet sin legitimitet i stor grad fra kunstdiskursen. Hvis vi ser på kulturarvprodusentens utsagn, ser det ut som om kulturarvtilbudets legitimitet i større grad er knyttet til (pensum)relevans og dagsaktualitet. Han framhever det som en fordel at de er “på pensum” og foretrekker pensumrelaterte og/eller dagsaktuelle produksjoner framfor produksjoner som “bare” bygger på en god idé:

[N]år det ikke står i pensum, og de ikke har noe liksom på en måte noe de skal, blir det et *malapropos*. Vi ser jo at derimot har vi nasjonale feiringer, så blir det mere, for da er de i avisene, og da er det den store samtalen som foregår rundt dem (produsent 2).

På samme måte sier han at *Kråkamål* er veldig retta mot undervisning: “[F]or vikingtid er viktig. Og vikingtid er interessant. Det er noe som elevene er opptatt av, og som skolene er opptatt av, og her får de en fin drahjelp i undervisningen” (produsent 2). Musikkproduksjonen i denne undersøkelsen går i motsatt retning. Musikeren forteller om tankene bak:

Skal det være...skal det være en forestilling der musikken er i fokus og ... reaksjonene elevene får av å lytte på musikken er det viktigste ... eller skal det være en liksom veldig pedagogisk forestilling der de skal *lære* noe av pratet i mellom melodiene, sant. Og vi fant ut det at vi ... Den forestillingen vår passet best til å ha et musikkfokus der det er det som er... Det som skjer mellom melodiene er i all hovedsak bare for å flytte fokus litt (utøver 1).

Han sier at de har valgt å spille mye på humor i dialogen for å flytte fokus. På den måten kan de “tyne” ungene mer på musikken og fokusere på reaksjonene elevene får av å lytte på musikken, framfor å legge opp til at de skulle lære om for eksempel New Orleans og jazzens historie.

En av målsetningene til DKS er “å medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål” (Kultur- og

kyrkjedepartementet 2007:22). I lys av dette hadde jeg regnet med å finne en læringsdiskurs som søker å betydningsbestemme høy kvalitet i et DKS-tilbud, i konkurranse med diskursene over. Det har jeg ikke funnet. Det betyr ikke at det ikke finnes en virksom læringsdiskurs innenfor DKS. Jeg anser det tvert i mot som svært sannsynlig at det gjør det, men det var ikke den informantene trakk på når de snakket om kvalitet. Kvalitet ble knyttet til kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, og av barna også til sanselig kvalitet. Denne undersøkelsen er ikke egnet til å svare på hvorfor læring ikke framstår som en sentral del av kvalitetsbegrepet i DKS. Jeg har imidlertid gjort meg noen tanker:

I *Arabesk nr. 1-08* står en rekke artikler om den estetiske dimensjonen i skolen, om kreativitet og læring. En av artikkelforfatterne hevder at “Et helhetlig læringssyn omfatter hjerte, hjerne og hånd. Opplæring i kunsthøgskole bør tilsvarende romme opplevelse, læring og utøvelse” (Osland 2008:8). Underliggende i flere av artiklene ligger en bekymring om at skolepolitikken i dag i for stor grad er opptatt av det som angår hjernen. Geir Grav, rektor ved Åndalsnes ungdomsskole og styremedlem i *Musikk i Skolen*, spissformulerer denne holdningen: “Med frykt for PISA skal skolen styres!” (Grav 2008:12) Han sier videre:

Et hovedproblem med den målstyringstenkningen som preger skolen, er at skolens virksomhet blir dreid mot det faktisk målbare. Dermed er det fare for at evalueringen, med sine muligheter og begrensninger, virker mer styrende enn målene (samme sted:17).

Finnes det på skolefeltet en diskurs som stiller seg kritisk til dreiningen mot det målbare, og som trykker opplevelsesdimensjonen av DKS til sitt bryst? Kan lærernes opptatthet og anerkjennelse av opplevelsen sees i lys av et opplevd press om å styrke basisfagene og prestere godt på tester?

7 Kvalitet og definisjonsmakt

I de foregående kapitlene har jeg forsøkt å synliggjøre forskjellige kvalitetsforståelser som finnes i kvalitetsdiskusjonen knyttet til DKS, ved å belyse hvordan elever, lærere, produsenter og utøvere snakker om kvalitet, og hvilke diskursive ressurser de gjør bruk av i sine kvalitetsforståelser. I dette kapittelet vil jeg undersøke diskursene i et maktperspektiv og søke å svare på den andre problemstillingen i denne oppgaven: Fra hvilke subjektposisjoner kan en tale med tyngde om kvaliteten i et DKS-tilbud, og hvilke(n) diskurs(er) er dominerende i forhold til å betydningsbestemme høy kvalitet? Hvordan er makten distribuert gjennom de forskjellige diskursene som søker å betydningsbestemme DKS-tilbud av høy kvalitet? I det følgende skal vi først se på hvordan definisjonsmakt i DKS er knyttet til kunnskap. Deretter skal vi undersøke subjektposisjonene i et maktperspektiv før vi til sist tar for oss hvordan makten er distribuert gjennom de aktuelle diskursene.

7.1 Kunnskap/makt

I intervjuene framstår “kompetanse” som et helt sentralt begrep når vi snakker om hvem som kan vurdere kvalitet i DKS. Kompetanse innebærer i denne sammenhengen kunnskap, gjerne en praksis- og erfaringsbasert kunnskap. For Foucault er kunnskap og makt uløselig knyttet sammen (Barker 2003:85, 103). Kunnskap formes innenfor maktrelasjoner og bidrar derfor til utvikling og spredning av maktteknikker. Med andre ord kan ikke kunnskap, for eksempel om kunstnerisk kvalitet, skilles fra makt til å definere høy kvalitet, og kompetanse knyttes i stor grad nettopp til evnen til å vurdere kunstnerisk kvalitet²³.

7.1.1 Kunst- og kulturuttrykksspesifikk kompetanse og praktisk erfaring i høysetet

Ifølge Borgen og Brandt (2008:97) har “opplæringen i kunst og kultur vokst ut fra praksis og har et svakt teoretisk fundament”. Dette bidrar til at det er “vanskelig å enes om hva som er “god” kunst- og kulturformidling” (samme sted). I denne undersøkelsen framstår legitimitet i kvalitetsvurderinger som nært knyttet til kompetanse på det aktuelle kunst- og kulturuttrykket, eventuelt kulturarvfaglig kompetanse, og baseres fortrinnsvis på erfaring og det praksisnære. Dette kommer

²³ Vi kan antagelig også snakke om en slik praksisnær og erfaringsbasert kompetanse knyttet til formidling og kunst- og kulturproduksjoner i skolen, men denne er mye mindre uttalt i datamaterialet. En mulig forklaring på dette, er at alle informantene kan hevde å ha en slik kompetanse, og at den dermed framstår som mindre aktuell i spørsmål om hvem som har kompetanse til å avgjøre om et DKS-tilbud er av høy kvalitet.

tydelig til uttrykk i musikeren svar på spørsmålet om hvem som har kompetanse til å avgjøre om et tilbud har høy kvalitet og er profesjonelt:

Nei, først og fremst produsentene. [...] Jeg vil også påstå at hvis du har ...holdt på en stund og spilt skoleforestillinger, så vil du kunne ... ha rimelig god kompetanse på å avgjøre om en skoleforestilling er bra, altså. Men det er først og fremst erfaring, erfaring, erfaring som ligger bak (utøver 1).

Hos musikeren overlates definisjonen av hva som er et godt DKS-tilbud, i hovedsak til produsenten. Basert på andre deler av intervjuet virker det som at musikeren legger erfaringen som produsent, spesielt med Rikskonsertenes opparbeidede kompetanse på skolekonserter i ryggen, til grunn i dette utsagnet. Men også produsentens posisjon som aktiv musiker og hans tidligere lange erfaring som utøver på skolekonserter spiller inn. Tilsvarende peker kulturarvutøveren på kultur.akershus som kompetente til å vurdere kvalitet og sier at “De må jo av alle danne seg en skikkelig... ta en diskusjon på hva er kvalitet og profesjonalitet, ikke sant?” (utøver 2). Musikeren tillegger også musikere med skolekonserterfaring vurderingskompetanse. Det samme finner vi igjen hos kulturarvutøveren. Det sentrale stikkordet synes å være erfaring. Denne vektleggingen av praksis og erfaring er også i overensstemmelse med en produsentkartlegging gjennomført av Telemarksforskning-Bø. Der framstår praktisk erfaring som en verdi, og det understrekes at “teori er lite verdt uten praksis, og en produsentutdanning må være praksisnær” (Solhjell m.fl. 2008:38).

Vektlegging av erfaring finner vi også igjen i oppvurderingen av det praktiske framfor utdanning i både musikkprodusentens og musikerens utsagn om profesjonalitet. Produsenten sier at for ham er profesjonalitet et overflødig begrep: “Alt jeg sender fra meg, mener jeg er av god kvalitet. Da er det profesjonelt” (produsent 1). Det er kvaliteten som er det avgjørende. Hvorvidt utøverne har formell utdanning eller lever av å være musikere, kommer i andre rekke. Det avgjørende er praksisen, kvaliteten på det tilbudet de kan levere. Musikeren trekker skillet mellom profesjonell og ikke-profesjonell ved om man lever av det, men også her synes det som i alle fall deler av begrunnelsen ligger i erfaring:

Det [at man lever av det,] er i hvert fall en garanti på at de har en viss erfaring... og kunnskap... Men det er noe med at... hvis det er noe du gjør hver dag, så blir du som regel ganske god på det (utøver1).

En av elevene peker også på erfaring som grunnlag for å bedømme kvaliteten på et DKS-tilbud:

U: Hva synes dere det er viktig at de som lager forestillingene, og de som plukker ut og velger hva som dere får se, tenker på når de skal velge?

J: Det har jeg faktisk ikke tenkt over noe særlig før, men... Jeg regner med at de som kommer på skolen, vet jo ganske masse om hva barn liksom ikke skal, ikke trenger å se, og som de kan synes er morsomt å se, så de velger sikkert litt ut i fra... hva de har sett at barn reagerer på tidligere, da.

U: mm

J: Så, det er ting man må lære nesten. Det er ikke sånn man vet etter første stund (elevintervju 4).

De fleste barna kom med konkrete tips som svar på dette spørsmålet, men denne jenta reflekterer også over hvilket grunnlag de som tar avgjørelsen, har for å velge. Vektleggingen av erfaring og forståelsen av at dette er noe som må læres gjennom praksis, er i overensstemmelse med de voksnes utsagn ovenfor. Jenta framhever imidlertid målgruppevurderinger og setter således formidlingsdiskursen i spill snarere enn kunstdiskursen. Ut fra analysen i de foregående kapitlene er det ikke tvil om at også de voksne tillegger målgruppevurderinger vekt. Når de snakker om definisjonsmakt i forhold til hva som er et godt DKS-tilbud, legger de imidlertid hovedvekten på den kunstneriske kvaliteten, selv om det finnes unntak. Musikkprodusenten forteller for eksempel om store navn som “ikke fungerer”. Da er den kunstneriske kvaliteten ivaretatt, men ikke formidlingskvaliteten. På kulturarvområdet, særlig i kulturarvprodusentens utsagn, framstår også bildet som mer komplekst, slik jeg har vært inne på tidligere. Hovedpoenget er imidlertid at hvis definisjonen av et godt DKS-tilbud hovedsakelig knyttes til kunstdiskursen og kunstnerisk kvalitet, får ikke lærere og elever adgang til disse vurderingene. I tråd med autonomitesen og kunstfeltets tautologiske nomos sørger vektleggingen av praksisnær og erfaringsbasert kompetanse opparbeidet på kunst/kulturfeltet for at det ikke finnes noen subjektposisjon de tale med tyngde om kvalitet fra, i kunstdiskursen. Dermed framstår kvalitetsvurderingene deres som mangelfulle.

7.1.2 Publikum kan begeistres av mye...

Publikum får en ambivalent posisjon i spørsmålet om definisjonsmakt. På den ene siden framhever alle informantene, særlig når de taler innenfor formidlings- eller sanselighetsdiskursen, at det er avgjørende at publikum får en god opplevelse av DKS-tilbudet. På den andre siden finnes det en skepsis til hvorvidt lærere og elever er i stand til å gjøre en fullgod vurdering av tilbudet.

Kulturarvutøveren sier for eksempel at det er vanskelig å svare på hvem som har kompetanse til å avgjøre hvorvidt et tilbud er av høy kvalitet og profesjonelt: “Fordi publikum kan være begeistret for mye, de, så det er ikke bare å spørre publikum” (utøver 2). Jeg tolker dette slik at utøveren tar utgangspunkt i publikum og deres opplevelse når kvalitet skal defineres, men at de tilkjennes mangelfull kompetanse til å vurdere tilbudet. Det betyr ikke at publikums vurdering ikke vektlegges av utøveren. Det kommer nemlig tydelig fram i andre deler av intervjuet at nettopp publikum og

deres opplevelse er svært viktig for henne, også i kvalitetsvurderinger. Det synes imidlertid å være “noe mer” som skal til, noe som det krever kunst- og kulturfaglig kompetanse, for å bedømme. Tilsvarende finnes hos flere av de voksne informantene. Musikkprodusenten sier for eksempel at kvalitet ikke bare kan handle om å gi målgruppa det de vil ha: “Jeg kjøper ikke inn Maria Mena eller Lene Malin eller en eller annen *My boobs are ok* og sender det rett på konsert fordi de har lyst til å se det på MTV når de kommer hjem” (produsent 1)²⁴. Dette utsagnet kan tolkes slik at den musikalske kvaliteten ikke er tilstrekkelig hos disse artistene. Det er imidlertid også mulig å forstå dette som utslag av et oppdragerideal der DKS’ oppgave er å gi barna noe annet enn det de likevel ville oppsøkt selv. Uansett synes det å være en form for musikkfaglig kompetanse og kjennskap til feltet som ligger til grunn for utvalget.

Behovet for en kunsthaglig vurdering finnes også hos læreren knyttet til skolekonserten:

Andre musikere kunne bedømme om dette var virkelig bra, eller... om her er det mye “fake”, og her er det mye... som ikke... (latter) folk har fått med seg. Men det funka. Så det måtte jo være kunstnere innenfor samme feltet... kunne bedømme det, vil jeg si (lærer 1).

“Fake” blir her elementer i en konsert som ikke er av høy kvalitet, men som publikummet godtar som kvalitet fordi de mangler kompetanse til å vurdere kunstnerne kvalitetskriterier. Når kunstdiskursen settes i spill, trekkes lærerne og elevenes kompetanse til å vurdere den kunstneriske kvaliteten i tvil. Det er de som har denne feltspesifikke kompetansen, som kan vurdere hva som er høy kvalitet.

Læreren knyttet til kulturarvforestillingen er den i hele undersøkelsen som tydeligst gir autoritet til den subjektive opplevelsen i kvalitetsvurderingen. På spørsmål om hvem som kan avgjøre om et DKS-tilbud er av høy kvalitet, sier han: “Hver enkelt person. Om det er det for deg. (U: Mm) For jeg kan ikke si at dette er bra, og så liker ikke du det i det hele tatt, så sier jeg: «Jo, det er fremdeles bra.» Da overkjører jeg deg, og det kan jeg ikke” (lærer 2). Dette er ikke i overensstemmelse med utsagnene ovenfor, der publikums evne til å vurdere kvalitet i et DKS-tilbud trekkes i tvil på grunnlag av manglende kompetanse. Her framheves snarere den enkelte som ekspert på sin egen

²⁴ *My boobs are ok* er tittelen på en låt av Lene Aleksandra Øien. Jeg har i denne oppgaven ikke gått inn på det skillet som det gjerne snakkes om på kulturfeltet mellom børs og katedral, mellom populærkultur og kunst/”fin kultur”. Dette skyldes at det i liten grad er tematiseres hos informantene. Lene Aleksandra, Lene Malin og Maria Mena kan imidlertid knyttes til det kommersielle og populære i en slik forståelse.

smak. Men i likhet med de andre tillegger læreren subjektposisjoner innen kunst- og kulturfeltet større innflytelse i kvalitetsdiskusjonen:

[D]u har jo kunstkritikere for eksempel. De har jo en såkalt større profesjonalitet til å uttale seg om dette, men det har ikke noen innvirkning på det *jeg* synes i det hele tatt. Altså, det ser du jo på filmanmeldelser. Filmkritikerne sier: “Det er en ener” og vi andre sier: “Yes! En sekser”. Hvem har rett? Det er den som synes, som har rett (lærer 2).

Denne posisjonen er kanskje enklere å innta i forhold til film som i så stor grad er forbundet med populærkulturen. Læreren hevder imidlertid samme holdning til et klassisk, konkrert kunstverk som Donatellos bronsestatue *David*. Konsekvensen han trekker av dette, er at barn må få medvirke: “[D]e må få lov til å uttale seg, i hvert fall i ettertid, slik at man treffer publikummet sitt. Det er derfor man sitter med en sånn jobb [i kultur.akershus] også. Man skal treffe sitt eget publikum...på en riktig måte” (lærer 2). Dermed legger også han ansvaret for å treffe barnepublikummet til produsentposisjonen, selv om han, i alle fall delvis, legger andre forståelser til grunn.

7.2 Subjektposisjoner og maktrelasjoner

Siden jeg med Foucault forstår makt som relasjonell, er det interessant å undersøke relasjonene kvalitetsdefinisjonen foregår innenfor. Ved siden av spørsmålet om hvilke subjektposisjoner kvalitet kan omtales med tyngde fra, er det sentralt hvilke subjektposisjoner de dominerende subjektposisjonene forholder seg til, og hvordan denne relasjonen er. Hvordan snakkes det om definisjonsmakt? Hvilke subjektposisjoner innrømmes en dominerende stilling? Hvordan omtales andre subjektposisjoner fra en dominerende posisjon?

7.2.1 Eneveldige produsenter?

På spørsmål om hvem som har kompetanse til å avgjøre om et tilbud har høy kvalitet og er profesjonelt, svarer musikkprodusenten: “Det er meg ... Jeg er faktisk eneveldig på hva jeg vil prøve å lage og sende ut” (produsent1). Tilsvarende svarer kulturarvprodusenten: “Nei, det... (småler litt) Jeg mener jo nesten meg selv, da” (produsent 2). Også de andre voksne informantene tillegger produsentene en slik dominerende posisjon. I fortsettelsen nyanserer og modererer begge produsentene utsagnene sine ved å vise hvordan de også er avhengig av andres kvalitetsdommer. Ifølge Steinsholt (1991:65) kan ikke makten knyttes til et bestemt punkt, men er over alt “fordi den produseres hvert øyeblikk, på et hvert punkt, eller bedre; i enhver relasjon mellom et punkt og et annet”. Den definisjonsmakten produsentene opplever å ha, er med andre ord ikke knyttet til dem som person, ei heller til subjektposisjonen produsent alene. Definisjonsmakten utspiller seg i en

relasjon til andre, som maktrelasjoner mellom forskjellige subjektposisjoner. Musikkprodusenten peker på at de er tre personer på kultur.akershus som alltid diskuterer seg imellom hvilke produksjoner de skal satse på.

Så *her* er vi i den heldige situasjon at vi er tre stykker som alltid diskuterer, *skal* vi ta dette eller ikke? Noen ganger har de stoppa meg. Andre ganger har jeg stoppa andre, og noen ganger så sier vi: “Ja, det synes jeg du skal gjøre (produsent 1).

Bildet av den eneveldige produsenten modereres når flere tar del i beslutningene. Det er imidlertid verdt å legge merke til at det er kolleger med samme type kompetanse han støtter seg til. Det er fremdeles produsenter, som også er musikere, som avgjør hva som skal lages og sendes ut. Videre viser musikkprodusenten til at alle produksjoner som sendes ut av Rikskonsertene, blir vurdert av Programrådet i etterkant: “På den måten så vil de programmene som ikke er gode nok, de blir stoppa. [...] Alt skal sendes inn og skal da anbefales av programrådet før det sendes videre rundt i landet til andre fylker” (produsent 1).

Når musikkprodusenten snakker om å støtte seg til kollegene i utvalg av produksjoner, knytter han det til forholdet til arbeidssøkende musikere, ikke til publikummet for skolekonserten:

For at hvis jeg skal være helt alene om det, så er det mye vanskeligere å snakke med musikervenner for eksempel, som gjerne vil ha jobb, som *jeg* kan spille med og som jeg kan gå på konsert å høre på, og så sier’n: “Hvorfor får ikke jeg jobb av deg’a?” “Øh ... nei... synes ikke det passer nå, jeg...” Da kan jeg si: “Vi har hatt møte. Sorry. Det er ikke plass.” Og det er veldig viktig ... for man går ikke personlig ut og sier: “Du er for dårlig” (produsent 1).

Produsenter og musikerkolleger er sentrale “andre” i denne produsentens maktrelasjoner i kvalitetsdiskusjonen. Publikum nevnes ikke i denne delen av intervjuet. Å fortolke og analysere dette krever forsiktighet, særlig fordi undersøkelsen bare overflatisk berører de relasjonene produsenten trekker fram som viktige for ham. En undersøkelse som tar for seg både flere produsenter og Programrådsordningen, vil kunne gi mer kunnskap om dette. Utsagnet ovenfor handler imidlertid, slik jeg forstår det, om å forvalte produsent- og musikerposisjonen slik at de to er forenlige. I overensstemmelse med vektleggingen av praksis og erfaring framstår musikerposisjonen produsenten innehar, som viktig for legitimiteten i de kvalitetsvurderingene han gjør som produsent. Dermed framstår det som en betydelig fordel om disse to rollene kan kombineres. Men hvorfor nevnes ikke relasjonen til publikum i forbindelse med produsentens definisjonsmakt? Det er *ikke* slik at han ikke er opptatt av målgruppa. Det framkommer i andre deler av intervjuet: Store deler av samtalen foregikk innenfor formidlingsdiskursen, der kvalitet nettopp ikke kan forstås som uavhengig av målgruppa. Kan det

være slik at han mener at Rikskonsertene innehar den nødvendige kompetansen for å vite hva målgruppa trenger, slik at de ikke umiddelbart tenkes inn i denne maktrelasjonen? Rollen han tillegger lærerne i programrådet, kan peke i den retningen. På spørsmål om hvorvidt skolesektoren har innflytelse på tilbudet og kompetanse på hva som utgjør et godt tilbud, befester han lærernes legitimitet til å snakke om kvalitet ved først å vise til at lærerrepresentanter er kulturkontakter og ofte musikk lærere og derfor spesielt interessert i kultur. Videre sier han at lærerrepresentantene i programrådet gjerne er musikere som har gått over i lærerrollen:

[De] kjenner skoleverket og *vet* mere lover og regler og vektlegginger på skolesektoren, og det de uttaler seg om da, er for eksempel: Har vi hiphop/rappere på norsk? Går vi over noen grenser når det gjelder tekster? Kan de holde seg innenfor rammen av det vi kan godta i skoleverket? osv. Det er viktig å ha med en representant som kan sette de parameterne på hva kan vi sende ut til skolene, og hva kan vi ikke (produsent 1).

Lærerrepresentantenes kompetanse begrenses til å uttale seg om hva som er akseptabelt innenfor skolens rammer. Sender- og mottakerrollene knyttet til kultur- og skolesektor, slik de er beskrevet i den nasjonale evalueringen (Borgen og Brandt 2006:99), bekreftes. Dette virker også i overensstemmelse med den klarere rollefordelingen som er beskrevet i den nyeste stortingsmeldingen (Kultur- og kyrkjedepartementet 2007:23). For å nyansere bildet noe kan det i denne sammenhengen også være verd å huske at skolefeltet ikke er det eneste som sysselsetter pedagoger. De fleste av musikerne i musikkproduksjonen hadde pedagogisk utdanning, og alle hadde erfaring fra undervisning. Musikeren framhever dette som en fordel i møtet med skolepublikummet. Kombinert med en kvalitetssikringsstruktur gjennom programrådet som også inneholder lærerrepresentanter, kan dette bidra til at behovet for å hente barnefaglig kompetanse fra skolefeltet oppleves som mindre. I forbindelse med Klangfugl-prosjektet påpekte Borgen (2003) at det var vanskelig for en del av de deltagende kunstprosjektene å få relevant kritikk:

Det ekstraordinære gir rom for bruk av spesielle kriterier for vurdering av kunstnerisk kvalitet. Dette blir gjerne ensbetydende med en allmenn og journalistisk vurdering av hvorvidt barna har det morsomt og trives i teateret, i stedet for en faglig kritikk etter samme kriterier som scenekunst for voksne (Borgen 2003:83).

Er det andre musikere og produsenter, ikke skolen, som utgjør musikkprodusentens relevante kritikere?

Der musikkprodusenten peker på kolleger, peker kulturarvprodusenten på publikum og sier: “[M]an er jo veldig avhengig av andre, og, altså, man er avhengig av at folk på en måte får en opplevelse og synes det er... at de opplever noe bra” (produsent 2). Denne holdningen korresponderer med denne

produsentens insistering på formidlingskvalitet slik vi har sett tidligere. Men den kan også sees i sammenheng med at produsenten posisjonerer seg i alle fall delvis i opposisjon til museumsfeltet: “Når det gjelder kvalitet og kulturarv [...], er vi veldig langt etter, og det er et sånt stort hykleri der ute i samfunnet at så snart museene *gjør* noe, så er det *bra* (produsent 2). Slik jeg tolker produsenten, etterlyser han en kvalitetsdebatt når det gjelder kulturarvtilbud til barn og unge. Han tegner et bilde av et felt der det finnes mange tilbud som ikke er gode nok, fordi de ikke engasjerer elevene, og der de voksne “jatter med”, selv om de ser at barna kjeder seg:

Han [en kulturarvformidler] serverte pizza med reker og bernaïse, ikke sant? Altså det ble... ungene bare *døde*, altså, syntes det var helt jævlig. (U: latter) Men alle..alle [...] de *voksne* rundt, lærerne og den kommunale koordinatoren gikk sånn med påklistret smil: “Han *kan* så mye. Han *er* så flink (sagt med tilgjort lys stemme).” Og alle synes det var så flott, og alle bare så at ungene holdt på å dø på seg (produsent 2).

Tilsvarende sier han om et annet tilbud produsert av et museum:

Det er slurv, og det er... ja, nei de har ikke peiling, rett og slett, og det som er det ille, er at de spør seg ikke selv en gang: “Er dette bra nok?” De er bare så hellig overbevist om sin egen fortreffelighet og vil egentlig bare høre det, at de er flinke, og det irriterer vettet av meg. Og det er det mye av, altså.

U: Men sitter museumssektoren litt på en sånn blankofullmakt, da, på å utstede...

Ja, bravo, akkurat. Det er det de gjør, og det irriterer meg veldig. Egentlig så.. Jeg har egentlig utropt meg selv til smaksdommeren, da. Men det som er litt morsomt og som.. jeg har jo fått litt uvenner av det, men når du først tar ordet og sier det, så begynner folk å nikke. Stille (produsent 2).

Ved å innta denne posisjonen setter kulturarvprodusenten først og fremst formidlingsdiskursen i spill når han betydningsbestemmer høy kvalitet i et DKS-tilbud. Han understreker at han ønsker å få museene på banen i en kvalitetsdiskusjon, og at de har mye å bidra med, men etterlyser altså et sterkere fokus på formidling. Museumsfeltet med subjektposisjoner som innehar forskjellige typer kulturarvfaglig kompetanse, utgjør således viktige “andre” i de maktrelasjonene som høy kvalitet defineres innenfor, selv om produsenten relativt sjelden viser til disse. Det er først og fremst den kulturarvfaglige kompetansen som kvalifiserer ham som kulturarvprodusent, og vi må kunne regne med at han taler med tyngde innenfor en kulturarvfaglig diskurs. Fokuset på formidling og kritikken av museumsfeltet kan imidlertid ha bidratt til at den kulturarvfaglige diskursen har kommet i bakgrunnen når han i intervjuet snakker om kvalitet. Det betyr ikke nødvendigvis at ikke denne diskursen har stor og avgjørende innvirkning på produsentens kvalitetsforståelse og dermed også på utvalget av DKS-tilbud som tilbys. Her hadde det vært interessant å gjøre videre undersøkelser og se på forholdet både mellom kulturarvdiskursen og formidlingsdiskursen og kulturarvdiskursen og kunstdiskursen, samt hvilke subjektposisjoner som er tilgjengelige for en kulturarvprodusent

innenfor de enkelte diskursene. Denne oppgaven antyder noen svar, men særlig kulturarvdiskursen er lite dekket, og for å kunne si noe mer om den, er det nødvendig med et bredere empirisk materiale. Kulturarvprodusenten konkluderer med at “de som til syvende og sist avgjør om det er bra kvalitet, det er jo de som mottar det, skolen og lærere og elevene” (produsent 2). Men produsenten må være i forkant og vite hva som fungerer og ikke. “Der sitter vi med ganske mye innflytelse rett og slett, vi produsentene. Vi er ganske alene om det” (produsent 2).

7.2.2 Avmektige og mektige barn

Jeg har allerede diskutert begrepsparet kjedelig - morsomt/spennende i barnas språkliggjøring av DKS-opplevelsen, men bruken av karakteristikken “kjedelig” er også interessant i et makt-perspektiv. I de fleste barneintervjuene ble mitt spørsmålet om dårlige forestillinger/konserter omformulert av elevene til å handle om kjedelige forestillinger/konserter:

U: Har dere noen gang vært på en skikkelig dårlig forestilling eller konsert eller?

J: Eh... ja egentlig ikke.

G: Kan ikke huske noe ...

U: Det er jo veldig bra, da, hvis alt som kommer hit er bra?

J: Det har jo kanskje vært litt kjedelig å høre på av og til, men... (elevintervju 2).

Barna i denne undersøkelsen omtaler heller negative sider ved et DKS-tilbud som “kjedelig” enn “dårlig”. En kan undre seg litt over det. Er det slik at barna i sin posisjon føler seg tryggere med eller har større autoritet til å bedømme DKS-tilbud som “kjedelige” enn “dårlige”? Danbolt og Enerstvedt (1995:111) mener at det kan være et problem når man som forsker snakker med barn enkeltvis om deres opplevelse av kunstformidling, at barna ofte blir “særdeles velvillige, som om de ikke vil såre oss med kritikk.” De peker videre på at hvor kritiske uttalelser barna kan komme med, avhenger av arena (samme sted:112).

I materialet fra denne undersøkelsen er det få, om i det hele tatt noen, direkte negative karakteristikk av de aktuelle produksjonene fra elevene. I så måte stemmer resultatet godt overens med Danbolt og Enerstvedts erfaring med barn som “særdeles velvillige”. Danbolt og Enerstvedts løsning på problemet er at observasjon, samt tolkninger av barnas ord og reaksjoner, må være rettesnoren. Mine observasjoner gir grunn til å tro at de fleste elevene hadde en god opplevelse, og at det sannsynligvis ikke ligger noen alvorlig kritikk gjemt bak “velvilligheten” i intervju-situasjonen. Det forklarer imidlertid ikke hvorfor barna nesten konsekvent omformulerte spørsmål om “dårlig” til “kjedelig”.

Min påstand er at det sannsynligvis er enklere for barn å få anerkjent kvalitetsvurderingen “kjedelig” enn “dårlig” av voksne. Karakteristikken “dårlig” setter i spill forestillinger om at det er gode eller dårlige kvaliteter ved selve forestillingen, og dessuten at disse kan vurderes mer eller mindre objektivt av kvalifiserte iakttakere. Karakteristikken “kjedelig” vender i større grad oppmerksomheten mot publikummeren og dennes opplevelse som viktig i vurderingen av forestillingen. Mens karakteristikken kjedelig kan stå ubegrunnet som en subjektiv opplevelse, forventes det i større grad at man begrunner en påstand om at noe er dårlig. For barna er ikke posisjonen som kunstkyndige tilgjengelig, og det er vanskelig å se for seg at de fra subjektposisjonen barn kan bedømme et DKS-tilbud som dårlig innenfor kunstdiskursen. Det er kanskje mulig for dem å gjøre det innenfor formidlingsdiskursen. Grunnpremisset om at kunsten må settes inn i en ramme for å tale til publikum, åpner for at publikums kvalitetsforståelser har betydning for hva som kan regnes som høy kvalitet. Spørsmålet er imidlertid om det finnes arenaer hvor denne typen elevvurderinger kan framsies? Elevene er imidlertid eksperter på sin egen opplevelse og kan uttale seg med tyngde om hva som kjeder dem. “Kjedelig” blir en karakteristikk det er legitimt for barn å komme med, og det finnes en arena der det er mulig å vise det: i selve formidlings-situasjonen.

Barnas mulighet til å klassifisere et DKS-tilbud som kjedelig og så gjøre sin vurdering kjent gjennom adferd som viser at det er kjedelig, kan forstås som motmakt. Ifølge Foucault finnes det motstand der det finnes makt, og “denne motstanden står aldri i et ytre forhold til makten” (Steinsholt 1991:65; Foucault 1995). Barn blir en maktfull posisjon gjennom muligheten de har til å vise at de kjeder seg, og dermed gjøre motstand mot DKS-tilbud som bygger på andre kvalitetsforståelser enn deres egne. Barneposisjonen blir også maktfull gjennom de voksnes forståelse av barna som ærlige, tydelige og litt skumle å nærme seg, slik jeg har beskrevet den tidligere. Den “ærlige” kvalitetsvurderingen er utilslørt og derfor skremmende. Hvis barna i tillegg legitimt kan klassifisere DKS-tilbud som kjedelige, utgjør dette en kraftfull kombinasjon.

Det er imidlertid ikke sikkert at noe som betegnes som “kjedelig”, nødvendigvis også vurderes som dårlig. Lidén (2004:7) skriver i sin evaluering av to DKS-modeller: “Mange lærere mente at elevene har godt av å erfare at en forestilling eller et museumsbesøk var kjedelig, men at det likevel kunne være OK å ha deltatt når det kom til stykket.” Også i materialet fra denne undersøkelsen finnes det

utsagn som begrenser muligheten til å diskvalifisere et DKS-tilbud ved hjelp av karakteristikken “kjedelig”, også hos barna selv:

U: Har det noe å si at det de... det de snakker om, at det er noe som dere er opptatt av?

G: Neeei. Hvis det er noe som vi ikke er så interessert i da, sånn som den nye operaen og sånt, da kan det hende at det blir kjedelig for mange andre på en måte

U: Ja mm

J: Men vi lærer jo om det da, så, litt i hvertfall (elevintervju 1).

Her blir manglende interesse for et tema kompensert ved at man i alle fall kan lære om det. Flere av elevene framhevet også DKS-tilbudene som en mulighet til å bli kjent med mye forskjellig og finne ut hva de selv liker. En av guttene trakk parallellen til andre skolefag der en ikke kan velge ut hva en vil lære, og hva en ikke vil lære:

U: Er det viktig at det som kommer er noe som dere er interessert i?

G: Jaa... men det er viktig for... Det er viktig [med] noe som man ikke er interessert i også. For man burde vel vite nesten alt, eller... Man burde vel lære alt i matematikk selv om man ikke liker det, og deling og sånt, så burde man lære det liksom, i stedet for å bare gange eller pluss eller minus (elevintervju 2).

Denne holdningen finner vi også eksplisitt både hos musikkprodusenten som framhever sjangerbredde som viktig for hans utvalg, og hos læreren knyttet til kulturarvforestillingen:

Du skal vite at ting er annerledes. Alt liker du ikke, men du kan respektere at det er sånn også. [...] Noen liker altså ballett, andre liker rap. Det ligger litt på det planet. Det er viktig å se helheten. Mangfoldet (lærer 2).

Bredde blir i materialet mitt således en verdi som kan utligne “kjedelig”-vurderinger fra elevene. Et DKS-tilbud kan være godt selv om noen kjeder seg, fordi smaken forstås som subjektiv, og det framstår som en verdi å presentere et mangfold av kunst- og kulturuttrykk.

7.2.3 Lærere som kvalitetsdommere?

Produsentene gir lærerne en relativt beskjeden rolle som kvalitetsdommere. Kompetansen deres begrenses i stor grad til å vite hva som passer i skolen, slik vi så ovenfor, og til å si fra hvis tilbudet blir altfor dårlig. Musikeren sier for eksempel om lærernes rolle i kvalitetsvurderingen:

Ja, de har lov å... Jeg vet jo at det er endel fylkeskommuner setter jo veldig pris på at eh... og produsenter også, setter pris på at skolene kommer med tilbakemelding, da. Både i positiv og negativ forstand. For det er jo på en måte eneste talerøret ... de har i forhold til forestillingene utenom når de selv er å sjekker det (utøver 1).

Her blir læreren nærmest produsentens stedfortreder, ører og øyne som kan si ifra hvis det ikke fungerer lenger. For produsenten har ikke tid til å være overalt. Det er imidlertid tvilsomt om slike tilbakemeldinger er tilstrekkelig til å diskvalifisere et tilbud. Jeg oppfattet det snarere som en type bekymringsmelding, et varsko om at her er det noe produsenten må undersøke. Et lignende bilde finner vi hos kulturarvprodusenten:

U: Føler du at skolene prøver også... Du sier at de smiler, men er det noen som prøver å stå opp og... bestemme eller si hva de vil ha, og hva er god kvalitet eller..?

Nei. Nei, de er stort sett happy for at du kommer (produsent 2).

Han følger opp med et eksempel på et lokalt kulturarvtilbud som var “så dårlig at lærerne reagerte og sa: «Nei, dette gidder vi ikke»” (produsent 2). Da ble det gjort endringer slik at det ble bra. Likevel blir bildet av lærerne som “stort sett happy” stående. Dette kan forstås i sammenheng med skepsisen til hvorvidt publikum kan gjøre fullgode kvalitetsvurderinger, slik jeg beskrev tidligere. Men i dette tilfellet tror jeg det heller bør sees i lys av kulturarvprodusentens etterlysning av kritikk på kulturarvområdet. Senere i intervjuet oppvurderer kulturarvprodusenten lærernes kvalitetsvurderinger: “[J]eg har veldig stor tillit til lærerne. Vi prøver alltid å invitere dem til... Men folk er fordømt høflige, altså, og redd for å såre. Det er ganske slitsomt. Jeg skulle ønske folk var... Det må kunne gå an å være litt mer rett fra levra” (produsent 2). Her framstår høflighet og mangel på kritikk som hinder for viktige kvalitetsvurderinger.

Vi har allerede sett at læreren knyttet til kulturarvforestillingen hevder en “rett” til å uttale seg om hva som er høy kvalitet, men det er hverken på grunnlag av hans posisjon som lærer eller i kraft av hans barnefaglige kompetanse. Det er snarere et forsvar for enkeltindividets suverenitet i avgjørelsen av hva som utgjør god kvalitet for dem. Dette kombinerer han, som vi også så tidligere, med en sterk oppslutning om mangfold som verdi. Dette argumentet bruker han for å begrunne at barna bør gjøres kjent med en kunstnerisk kanon, deres kultur og deres historie: “For det har jo litt med å ta vare på kultur og historie for ettertiden også. Det er viktig å se hva som har vært stort for oss kontra dem som kommer etter oss. For det har også med historie å gjøre og kultur” (lærer 2).

Den andre læreren er kulturkontakt på sin skole. Ifølge Haugsevje (2002:18) velges gjerne kulturkontakter fordi de er faglærere i relevante fag og derfor har relevant kompetanse og/eller fordi de har sterk interesse for kunst og kultur. Denne informanten er allmennlærer med vekt på estetiske fag, og hun viser stort engasjement for barns møte med kunst og kultur i skolehverdagen. På dette

grunnlaget skulle man kanskje tro hun kunne innta en subjektposisjon som “kjenner” med autoritet til å uttale seg om den kunstneriske verdien av et DKS-tilbud. Det gjør hun ikke. I forhold til det hun omtaler som det profesjonelle tilbudet, er hun ydmyk og understreker at de profesjonelle kan gi barna noe lærerne ikke kan gi dem. For eksempel sier hun i forlengelsen av svaret på hva elevene bør sitte igjen med etter et DKS-besøk: “[D]e har fått utvida kunstbegrepet... eller de har fått kjennskap til det på en bedre måte enn det vi klarer å gi dem med våre enkle midler” (lærer 1). Formuleringen “med våre enkle midler” er talende. Sammen med formuleringer om at lærerne formidler “etter egen evne” og får “drahjelp” av profesjonelle, fungerer den som en diminutiv til lærernes kompetanse på kunstfeltet. Læreren kan kun bidra med sine “enkle midler”, altså ikke på høyde med de profesjonelle som finnes i produsent- og utøverposisjonene. Det finnes “noe” som hun som lærer bare kan berøre overflatisk, men som elevene kan få en dypere kunnskap om ved å møte kunstnere. På spørsmål om ikke de kan mene noe om hva som er dårlig, svarer hun: “[...] Selvfølgelig kan vi det, og vi gjør det. Det gjør vi... men hvor kvalifiserte vi er... til enhver tid, det vet jeg ikke” (lærer 1). Denne ydmyke holdningen kommer typisk i forgrunnen i de delene av intervjuet hvor kunstdiskursen settes i spill, og da framstår lærerens bidrag til å definere kvalitet som svært beskjedent.

Bildet er imidlertid mer komplekst. Begge lærerne gir klart uttrykk for at lærere bedømmer kvaliteten på DKS-tilbudene. Når læreren knyttet til skolekonserten i intervjuet i stor grad overlater definisjonsmakten til dem som hadde kunstfaglig kompetanse, forsøkte jeg å spille inn lærernes pedagogiske kompetanse:

U: Man skulle jo tro at det var litt sånn... dere som sitter med hegemoniet, da: Hva er det som er *bra* for barn? Hva er det som er tilpassa? Hva er et godt pedagogisk tilbud?

Og det gjør vi jo. Og det sitter vi på vår høye hest og vet (sagt med glimt i øyet), men kommer vi med noen tilbakemeldinger? Nei (lærer 1).

Hovedhindringen for lærernes innflytelse, slik det framstår i dette intervjuet, er at lærerne i for liten grad gir tilbakemeldinger. Dette knyttes til en hektisk skolehverdag (jf. refleksjoner i metodekapittelet). Dette er et viktig poeng når vi snakker om definisjonsmakt i DKS, men siden denne oppgaven ikke tar for seg de organisatoriske sidene av DKS, skal jeg ikke gå grundigere inn på det her. Det kan likevel være interessant at begge produsentene er skeptiske til evalueringsskjemaer. Skjemaene finnes, men ifølge musikkprodusenten er det svært få som bruker dem. Dette bekreftes også av kulturarvprodusenten:

Altså sånne evalueringsskjemaer er bare... Folk er jo late. De blir, altså, de *blir* jo ikke utfylt. Og hvis de blir fylt ut, så er de enten sånn panegyrisk positive. Også kommer det to eller tre, ikke sant, så har det vært 100 tilstede, og så kommer det to eller tre som er kjempepositive. Og er det noe som går galt, så får du også vite det, så du får... Det *er* ikke noe *kvalitet* i det (produsent 2).

Produsentene legger derimot stor vekt på å dra ut på skolene, observere DKS-tilbud og publikums reaksjoner og snakke med lærere og elever i etterkant. Både produsentene og læreren er med andre ord opptatt av evaluering, men evalueringsskjemaer oppfattes ikke som hensiktsmessige eller framstår som vanskelige å få fylt ut.

Læreren knyttet til skolekonserten tegner også et bilde av lærerposisjonen som maktfull og kanskje skremmende: "Vi er nok veldig... det skal ... ja, kanskje vi er litt fryktinngydende, vi, at du skal... Du blir så bedømt av en lærer når du kommer utenfra. Jeg håper jo ikke det, men jeg vil tro at endel opplever det, og jeg vil tro at det er reelt óg (lærer 1). Dette kan knyttes til det Borgen og Brandt (2006) kaller arenamakt som er den makt skolesektoren har i kraft av at DKS realiseres på skolene. I en oversikt over utviklingen i Norsk kulturråds satsing på barn og unge, som har foregått både i skolen og på andre arenaer, framheves betydningen av arenaen:

Erfaringene viste at nettopp den fysiske konteksten, selve arenaen, spiller en stor rolle. Kunstnere kan føle seg ufrie i møter med skolesystemet, mens pedagoger kan være bekymret for læringsutbyttet når kunstformidlingen foregår utenfor opplæringsinstitusjoner. [...] Satt på spissen kan man si at når kunstnere trer inn i skolens rammer, vil ett av to skje: Enten mister læreren sin autoritet eller kunstneren sin autonomi (Simonsen m.fl. 2008:12).

I mitt materiale vil jeg ikke si at læreren har mistet sin autoritet, men de har kanskje abdisert? Ingen av lærerne i dette materialet uttaler seg med tyngde om kvalitet fra posisjonen som lærer, og store deler av vurderingen overlates til utøvere og produsenter. Læringsutbytte framstår som noe positivt, men ikke som noe lærerne bekymrer seg over. Det kommer i tillegg til den positive opplevelsen og gleden.

7.3 Diskursenes spill

Makt er, ifølge Foucault, både produktiv og begrensende (Foucault 1980:119; Jørgensen og Phillips 1999:23). Når han omtaler makt som produktiv, innebærer det blant annet at den konstituerer diskurser. Disse skaper både muligheter for kvalitetsforståelser og begrenser dem. I denne delen skal jeg ta for meg hvordan makten er distribuert gjennom de diskursene jeg har analysert fram. Her kan det være på sin plass å påpeke at diskurser ikke bør forstås som reifiserte størrelser. De er snarere analytiske størrelser (Jørgensen og Phillips 1999:149), og innebærer et metodologisk grep

som gir anledning til å se forbindelser mellom utsagn, mellom utsagn og diskurser og mellom diskurser (Schaanning 2000:198). De fleste informantene trekker på alle diskursene jeg opererer med i denne analysen. Når mennesker snakker om kvalitet “baller” det seg sammen. Ulike diskurser settes i spill i ulike kontekster, og kvalitetsforståelsene de opererer med, er ikke “rene” i betydningen produsert av én diskurs. Derfor er det viktig å undersøke forholdet mellom diskursene og hvordan subjektene gjør bruk av forskjellige diskurser når de snakker om kvalitet. Her skal jeg først peke på kunstdiskursens dominerende posisjon i store deler av materialet, for deretter å nyansere bildet i de følgende avsnittene.

7.3.1 Kunstdiskursens dominans?

På musikkfeltet framstår kunstdiskursen som dominerende når høy kvalitet i et DKS-tilbud skal betydningsbestemmes. I forrige kapittel viste jeg at kunstnerisk kvalitet framstår med en høyere eller mer selvfølgelig rang enn formidlingskvalitet på musikkfeltet. Kvalitetsforståelser som gjør bruk av kunstdiskursen ser i denne undersøkelsen ut til å ha forrang i de subjektposisjonene som etter både egne og andres vurdering har kompetanse til å vurdere DKS-tilbud, nemlig produsent- og musikerposisjonen. Autoriteten til å velge ut DKS-tilbud legges entydig hos produsenten, og han framhever kvalitet, i betydningen musikalsk kvalitet, som første kriterium. Selv om kunstdiskursen framstår som dominerende, er den imidlertid ikke tilstrekkelig for å betydningsbestemme høy kvalitet i et DKS-tilbud. Produsenten balanserer mellom kunst- og formidlingsdiskursen, og han taler med tyngde i begge.

På kulturarvfeltet er det vanskeligere å vurdere hvilken diskurs som er dominerende. Kulturarvprodusenten legger hovedvekten på formidlingskvalitet, og ut fra mange av hans utsagn framstår formidlingsdiskursen som dominerende. Samtidig fremstår en kulturarvfaglig diskurs som betydningsfull selv om den er mindre eksplisitt. Vekten produsenten legger på dags- og pensumaktualitet, samt på å være en del av “den store samtalen”, kan også åpne for en læringsdiskurs. Som jeg har vært inne på tidligere, kan det være grunnlag for å forstå den kunstuttrykksspesifikke kvaliteten som en del av formidlingskvaliteten i kulturarvprodusentens utsagn. Men læreren og elevene knyttet til kulturarvproduksjonen setter kunstdiskursen i spill på samme måte som læreren og elevene som var på skolekonsert. Fra publikumsposisjonene framstår med andre ord kunstdiskursen som sentral i betydningsbestemmelsen av høy kvalitet, også for kulturarvproduksjoner.

7.3.2 Kunstdiskursen og formidlingsdiskursen - komplementære og konkurrerende

I sin forståelse av kunstformidling legger kunstsosiologen Dag Solhjell (2001:40) stor vekt på utvelgelsen. Kunstformidling handler om å peke på noe som kunst og å peke på kontekstene kunsten skal forstås ut fra: “[D]e som peker på noe og sier at dette er kunst, utøver kunstformidling” (Solhjell 2001:20). Denne pekingen forutsetter imidlertid at den som formidler har autoritet til å utpeke kunst og relevante kontekster denne kunsten skal sees i lys av. “Uten troverdighet kan ingen drive kunstformidling” (Solhjell 2001:21).

I materialet mitt framstår hverken kunstdiskursen eller formidlingsdiskursen i seg selv som tilstrekkelige for å betydningsbestemme høy kvalitet. Informantene trekker på begge diskursene når de skal beskrive gode DKS-tilbud, og alle kvalitetsforståelsene i materialet inneholder elementer av både kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, selv om ikke alle bruker disse ordene. På den ene siden framstår formidlingsdiskursen som avhengig av å trekke på kunstdiskursen for å få tilstrekkelig legitimitet. Dette er tydeligst på musikkfeltet. Kunstnerisk kvalitet utgjør et grunnleggende premiss som må være tilstede før andre kvaliteter ved musikeren/produksjonen vurderes, og i både musikkprodusentens og musikerens utsagn finner vi stadige presiseringer av at formidlingen ikke trenger å gå på tross av “musikken”. Det finnes imidlertid også flere eksempler på at kulturarvtilbudet også får legitimitet fra kunstdiskursen, spesielt fra publikumsposisjonene. På den andre siden framstår ikke kunstdiskursen som tilstrekkelig når informantene skal betydningsbestemme høy kvalitet for barn. Store deler av samtalene om kvalitet foregår innenfor formidlingsdiskursen. Formidlingskvaliteten eksemplifiseres og begrunnes der den kunstneriske kvaliteten kun konstateres som grunnleggende premiss, men begge forstås som nødvendige.

Eksplisitt er altså de to diskursene komplementære, men implisitt er de også konkurrerende. Dette henger sammen med at de bygger på forskjellige grunnpremisser. Mens kunstdiskursen kun vektlegger kunstinterne kvalitetskriterier og hevder at god kunst passer for “alle”, er målgruppebetraktninger en sentral del av kvalitetsbegrepet i formidlingsdiskursen. Dermed produserer diskursene forskjellige kvalitetsforståelser. Den første kvalitetsforståelsen finnes ikke i materialet mitt, i alle fall ikke i ren form: Alle informantene mener det er av avgjørende betydning for hvordan de vurderer et DKS-tilbud, at publikum er barn. Fra produsent- og utøverposisjonene på musikkfeltet er det imidlertid dekning for å forstå dette som en totrinnsprosess der man anser den kunstneriske kvaliteten som overordnet på den måten at den må være innfridd før andre kvaliteter overhodet kan komme i betraktning. Denne holdningen kan også spores i andre deler i materialet,

spesielt fra lærerposisjonen, men er mindre uttalt. Dette kan tolkes slik at de anser den kunstneriske og eventuelt den kulturarvfaglige kvaliteten som produsentens/utøverens ansvar. De forutsetter at den er sikret før de får tilbudet. I ett av barneintervjuene snus denne rangeringen på hodet:

U: Men eh.. hvordan vet dere at de er flinke da?

G: Nei, vi hørte det bare

J: Dem visste når dem skulle inn og sånt

G: ...stoppa plutselig helt opp noen ganger og bare... plutselig gikk de inn igjen og

J: De visste liksom alltid hvor dem skulle komme inn og ut

U: Men eh... Er det viktig at de er gode på instrumentet sitt?

G: Nei..

J: Ikke så viktig, bare dem... *opptrer* på en måte fordi det er ingen som vet hvordan det er egentlig

U: Mm

J: Det er bare dem, så da går det nesten bra at dem spiller feil.

U: Er det noe som er... Hva *er* det som er viktig, da?

G: Nei, at de har det gøy på scenen.

U: Mm

J: At dem får med seg publikum, kanskje sånn at det ikke blir så alt for kjedelig.

U: Ja. Synes dere *de* var gode på det, eller?

Begge: Ja

G: Kjempegode

U: Hva var det de gjorde som gjorde at dere liksom ble med?

G: Det liksom for eksempel når han tok den trommestikka opp,

U: Mm

G: så skulle vi rope så

J: også når dem plukka ut fra publikum

U: Mm

Disse barna prioriterer formidlingskvalitet framfor kunstnerisk kvalitet, tilsynelatende fordi det er den de er i stand til å vurdere. Videre synes kvalitetsforståelsen deres i stor grad å trekke på sanselighetsdiskursen når de framhever deltakelsen som det viktigste.

Forståelsen av formidlingsdiskursen og kunstdiskursen som både komplementære og konkurrerende kan kobles til den ambivalente posisjonen formidlingskvalitet fikk i den tidligere diskusjonen av hvorvidt formidling griper inn i det som oppfattes som den kunstneriske kjernen i tilbudet. Hvilken status har egentlig formidlingen av et kunstuttrykk? Er det en sentral del av kunstverket, eller er det noe som kommer i tillegg? Kunstsosiologen Howard S. Becker (1982:35) forstår kunstverk som et kollektivt produkt der kunstneren i kraft av sitt talent bidrar med det enestående og nødvendige som gjør kunstverket til kunst. Andre oppgaver som ikke krever kunstnerens sensitivitet og talent, løses av det han kaller støttepersonell. Bildet kompliseres i denne undersøkelsen ved at både det kunstneriske og formidlingen av det er knyttet til samme person i selve formidlingssituasjonen. Utøveren er både kunstner og formidler. Det viser seg likevel at alle de voksne informantene i

intervjuene skiller mellom det kunstneriske, eventuelt det kulturarvfaglige, og formidlingen av det. Hvis vi ser formidlingen som noe ytre i forhold til en kunstnerisk kjerne, vil formidlingsaktiviteten kunne knyttes til støttepersonalets domene og dermed ikke nyte den samme status som de kunstneriske kjerneaktivitetene. Musikkprodusentens og musikerens konsekvente prioritering av musikalsk kvalitet først, og dernest andre kvaliteter, kan tolkes i denne retningen. Insisteringen på viktigheten av formidlingskvalitet kan tolkes som et resultat av at denne er underordnet, og at det dermed trengs en større argumentativ innsats for å sikre at den blir tilfredsstilt. Den kan imidlertid også tolkes som et forsøk på å oppheve et hierarkisk forhold mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet. Dette resonnementet gjelder også for forholdet mellom formidlingskvalitet og kulturarvfaglig kvalitet i kulturarvprodusentens utsagn. Det er et sentralt poeng hos Becker (1982:16) at statusen for enhver aktivitet som kjerne- eller støtteaktivitet, kan endre seg. Borgen (2003:80) antyder at det har skjedd en endring i statusen for kunst rettet mot barn og unge, og at etableringen av institusjoner som Norsk Scenekunstbruk og Turnéorganisasjon for Hedmark har bidratt til å heve den faglige statusen for målgruppekunst (samme sted:82). Materialet i denne undersøkelsen gir støtte for å forstå formidling som både en kjerne- og en støtteaktivitet, og dette kan være med på å forklare den noe ambivalente posisjonen formidlingskvalitet har.

Hvis det er slik at kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet står i et hierarkisk forhold til hverandre, begrenser dette mulighetsfeltet for formidlingskvalitet. På musikkfeltet ser det ikke ut som at dette oppleves som noe problem, fordi tilfanget av musikkfaglig kvalifiserte musikere er stort. Jeg oppfatter musikkprodusenten dithen at det er mulig å tilfredsstille både kunstneriske, formidlingsmessige og programmessige kvalitetskriterier uten at de må prioriteres opp mot hverandre. Det er imidlertid mulig å stille spørsmål ved hvorvidt utvalget ville sett annerledes ut hvis en ikke startet med kunstnerisk kvalitet. Problemstillingen blir tydeligere på kulturarvområdet. I tillegg til den kunstneriske kvaliteten og formidlingskvaliteten kan vi også snakke om en kulturarvfaglig kvalitet, slik jeg har diskutert tidligere. Vel så viktig er det imidlertid at det, ifølge kulturarvprodusenten, ikke finnes noen overflod av godt kvalifiserte, potensielle kulturarvutøvere. Han sier det er svært sjelden at alle kvalitetene han ser etter hos en utøver, finnes hos én og samme person. Da blir det konkurrerende forholdet mellom kunstdiskursen og formidlingsdiskursen tydeligere. Man må prioritere, og forskjellige kvaliteter vektlegges forskjellig i kvalitetsforståelsene de to diskursene produserer.

7.3.3 Sanselighetsdiskursen som premissleverandør for formidlingsdiskursen

Det framstår som vanskelig å få gjennomslag for å betydningsbestemme høy kvalitet i overensstemmelse med sanselighetsdiskursen. Dette henger, slik jeg ser det, sammen med (minst) to forhold: For det første er det først og fremst barn som taler innenfor sanselighetsdiskursen. Deres posisjon innenfor DKS har svært begrenset definisjonsmakt, og det finnes få eller ingen arenaer hvor de kan hevde sine kvalitetsforståelser utenom formidlingssituasjonen. I mitt materiale finnes det også voksne, særlig utøverne, som taler innenfor sanselighetsdiskursen. Det er imidlertid ikke sanselighetsdiskursen disse voksne hovedsaklig trekker på når de selv skal definere høy kvalitet. Når de framhever høy kvalitet i et DKS-tilbud som forbundet med at det er barn som utgjør publikum, er det formidlingsdiskursen de setter i spill. Derfor får deres uttalelser innenfor sanselighetsdiskursen likevel begrenset virkning.

For det andre mangler sanselighetsdiskursen et etablert begrep for den kvalitetsforståelsen den produserer. Utøverne snakker om verdien av at barna føler seg “dratt med” eller involvert. Barna snakker om det som er gøy, spennende og morsomt. Slik jeg har forsøkt å beskrive den, er sanselig kvalitet et forsøk på å artikulere høy kvalitet i overensstemmelse med denne måten å snakke om DKS-tilbud på. Her er det også interessant at den muligheten barna fra sin subjektposisjon har for å gjøre motstand mot andres kvalitetsforståelser ikke bidrar til å artikulere deres egen. “Kjedelig” slik jeg har analysert det tidligere, framstår som en kategori som ikke beskrives. Å kategorisere noe som kjedelig gir dermed svært begrenset informasjon både om tilbudets positive og om dets negative kvaliteter. Jeg har tidligere hevdet at barneposisjonen blir maktfull gjennom dens mulighet til å bedømme et DKS-tilbud som kjedelig og gi uttrykk for det i formidlingssituasjonen. Dette er imidlertid en negativ kvalitetsdom, ikke bare fordi den har den negative verdien “dårlig”, men også fordi den ikke sier noe om kvalitetene barna setter pris på. Karakteristikken “kjedelig”, som framstår som barnas beste mulighet for motmakt, bidrar ikke til å artikulere deres egen kvalitetsforståelse.

Det nærmeste vi kommer at sanselighetsdiskursen virker inn på definisjonen av høy kvalitet, i mitt materiale, er gjennom de voksnes forståelse av barns behov for å delta. At elevene får delta, framheves for eksempel som positivt av begge produsentene. I tilknytning til musikkproduksjonen legger produsenten vekt på at barna får være med å synge, at noen får tilbud om å være med å spille, og at noen elever trekkes opp på scenen. Han snakker imidlertid ikke om den kroppslige deltakelsen slik jeg har analysert den tidligere. Det behøver ikke bety at ikke dette er en del av hans

kvalitetsforståelse, men det er ikke dette som framheves. Eller, hvis det framheves, gjøres det gjerne ved hjelp av kunstdiskursen i form at utsagn som for eksempel: “Musikk treffer alle” (produsent 1). Tilsvarende fantes ikke samspillet mellom utøvere og publikum i produsentens beskrivelser av kulturarvproduksjonen og kvaliteter ved denne. Igjen betyr ikke det at han ikke oppfatter dette som viktig ved DKS-tilbudet, men det artikuleres på en annen måte. Det er formidlingsdiskursen som settes i spill, snarere enn sanselighetsdiskursen.

Fordi kvalitetsforståelsen sanselighetsdiskursen produserer, er relativt uuttalt, mener jeg det er grunnlag for å se sanselighetsdiskursen heller som en premissleverandør til formidlingsdiskursen enn som en diskurs som deltar i kampen om å betydningsbestemme høy kvalitet i et DKS-tilbud. Den tidligere analysen av sanselighetsdiskursen tyder på at den har betydning for hvordan voksne forstår barnepublikummet og særlig kommunikasjonen med det. Dette er igjen viktig for hvordan kvalitet betydningsbestemmes innenfor formidlingsdiskursen der kunsten ikke vurderes uavhengig av hvem publikum er. Som produsent av en sanselig kvalitetsforståelse ser det med andre ord ut som om sanselighetsdiskursen først og fremst har en indirekte virkning på betydningsbestemmelsen av høy kvalitet. Dette er et viktig poeng fordi hvis en sanselighetsdiskurs, slik jeg har analysert den i denne oppgaven, i større grad gjaldt for saksfeltet DKS, ville det sannsynligvis styrket muligheten for å tale med tyngde om kvalitet fra en barneposisjon.

7.3.4 Læringsdiskursen står på sidelinjen og heier?

Ingen av lærerne i denne undersøkelsen uttaler seg med tyngde om kvalitet i DKS med utgangspunkt i en lærerposisjon i en læringsdiskurs. De framhever glede og en positiv opplevelse framfor læringsutbytte eller bruksverdi, selv og dette også omtales som positive sider ved et DKS-tilbud. Det er faktisk elevene som snakker mest om læring i denne undersøkelsen. Når høy kvalitet skal betydningsbestemmes, ser det ut som om læringsdiskursen, slik jeg har skissert den, snarere står på sidelinjen og heier, enn at den deltar i kampen om å gi begrepet innhold.

Kan det være slik at læring ikke oppfattes som en del av kvalitetsbegrepet, men har sitt eget begrep? I teorikapittelet skrev jeg at høy kvalitet utgjør en *flytende betegner* i diskursordenen DKS. Når høy kvalitet forstås som en flytende betegner, framheves tegnets åpenhet og kampen om å betydningsbestemme det. En flytende betegner utgjør imidlertid også et *nodalpunkt*, et “privilegeret tegn, som de andre tegn ordnes omkring og får deres betydning i forhold til” (Jørgensen og Phillips 1999:37). Som nodalpunkt forstås høy kvalitet som et krystalliseringspunkt i diskursen, og tegnets innhold

framstår som fastlagt. Kanskje læring også utgjør et slikt nodalpunkt/en slik flytende betegner? Kan læring være et privilegert tegn i diskursordenen DKS, men forstås som noe annet enn høy kvalitet? I så fall vil det som angår læring i et DKS-tilbud, knyttes til læring snarere enn å konkurrere om å betydningsbestemme høy kvalitet. Det kan bidra til å forklare hvordan informantene i denne undersøkelsen kan forstå læring som viktig, til tross for at det har en så marginal rolle i kvalitetsforståelsene. Dette må imidlertid bli stående som et spørsmål i denne oppgaven. Videre undersøkelse av læringsbegrepet i DKS er nødvendig for å kunne si noe mer om dette.

8 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hvilke kvalitetsforståelser som gjør seg gjeldende blant sentrale aktører i DKS, og hvem som har definisjonsmakt i forhold til hva som utgjør et DKS-tilbud av høy kvalitet. Arbeidet har brakt meg et annet sted enn jeg trodde på forhånd. Barnas kvalitetsforståelser har fått større plass, samtidig som DKS-tilbudets sammenheng med resten av skolehverdagen nesten ikke ble berørt. Dette har fått meg til å stille spørsmål både ved begrepsparet monologisk og dialogisk formidling og ved kultur-skole-dikotomien som finnes i mye av litteraturen om DKS.

Problemstillingen min var følgende: *Hvilke diskurser kjemper om å betydningsbestemme høy kvalitet i et DKS-tilbud?* Jeg har identifisert en sanselighetsdiskurs, en kunstdiskurs og en formidlingsdiskurs. I tillegg har jeg skissert en læringsdiskurs som i overraskende liten grad bidrar i kampen om hva kvalitet i DKS skal være. Jeg har også pekt på tilstedeværelsen av en kulturarvfaglig diskurs i tilknytning til kulturarvtilbudet. Innenfor *sanselighetsdiskursen* er kvalitet nært knyttet til det konkrete, sanselige og kroppslige. Det er særlig barna som uttaler seg innenfor denne diskursen når de forteller om sine DKS-opplevelser. Men også voksne uttaler seg innenfor sanselighetsdiskursen, særlig når de snakker om kommunikasjon med et barnepublikum. Innenfor *kunstdiskursen* er kvalitet knyttet til kunstnerne kvalitetskriterier. DKS-tilbudets egenverdi understrekes, og barnas rett - og evne - til kunst- og kulturopplevelser stilles på lik linje med andres: God kunst passer for alle. Alle de voksne informantene uttaler seg innenfor denne diskursen, og også barna kan knyttes til den. Innenfor formidlingsdiskursen er kvalitet knyttet til hvem publikum er. DKS-tilbudet må settes inn i en ramme som gjør at kunsten/kulturen taler til barna. Til formidlingsdiskursen har jeg også knyttet noen forestillinger om barnepublikummet, som fungerer som premisser i formidlingsdiskursen. Store deler av samtalen om DKS foregår innenfor formidlingsdiskursen, og alle informantene uttaler seg i den.

Videre spurte jeg: *Fra hvilke subjektposisjoner kan en tale med tyngde om kvaliteten i et DKS-tilbud, og hvilke(n) diskurs(er) er dominerende i forhold til å betydningsbestemme høy kvalitet? Hvordan er makten distribuert gjennom de forskjellige diskursene som søker å betydningsbestemme DKS-tilbud av høy kvalitet?* Produsentene har stor innflytelse på hva som forstås som høy kvalitet i et DKS-tilbud. Dette kan sees i lys av at det i stor grad er de som velger ut DKS-tilbud. Men vel så

viktig er det at produsentposisjonen uttaler seg med tyngde i både kunst- og formidlingsdiskursen. Siden disse diskursene framstår som de viktigste når de voksne informantene skal definere kvalitet, tillegges produsentposisjonen nærmest eneveldig definatorisk makt i forhold til hva høy kvalitet i et DKS-tilbud er og skal være. Fordi elevene kan definere et DKS-tilbud som kjedelig - og gi uttrykk for det i formidlingssituasjonen - rår de over en sterk motmakt. De har imidlertid liten mulighet for å artikulere sine egne kvalitetsforståelser. Makten i barneposisjonen framstår derfor som en negativ makt, en makt til å diskvalifisere. Den gir lite rom for positivt å bestemme hva høy kvalitet innebærer, og dermed får kvalitetsforståelsene produsert av sanselighetsdiskursen svært begrenset innvirkning på de rådende kvalitetsforståelsene. De må gå veien om formidlingsdiskursen for å få innflytelse. Utøverne tillegges også evne til å vurdere DKS-tilbud, men deres vurderinger framstår som mindre avgjørende fordi de i stor grad underordner seg produsentenes kvalitetsvurderinger. Lærernes posisjon er svært kompleks, men ingen av lærerne i dette materialet taler med tyngde om kvalitet i DKS i egenskap av sin posisjon som lærer. Slik jeg tolker det, henger dette sammen med at de knytter kvalitetsforståelsene sine til kunstdiskursen og formidlingsdiskursen, og at ingen av disse diskursene ser ut til å ha noen privilegert lærerposisjon. Det kan også tenkes at læring ikke forstås som en (sentral) del av kvalitetsbegrepet. Her trengs det imidlertid videre undersøkelser.

Hva nytt bringer jeg med denne masteroppgaven, og hvordan kan vi bruke det? Det viktigste bidraget er etter min mening sanselighetsdiskursen som en måte barn, men også voksne, snakker om og forstår kvalitet på. Den sanselige kvaliteten jeg skisserer, med vekt på tilstedeværelsen av konkrete gjenstander og opplevelsen av å delta, kan være et utgangspunkt for å gjøre nærmere undersøkelser av barns opplevelse av DKS. Sanselighetsdiskursen kan i større grad enn kunstdiskursen også bidra med en subjektposisjon som barna kan artikulere sine kvalitetsforståelser fra. Denne inngangen til kvalitetsvurderinger kan også bidra til å løse opp i skillet mellom monologiske og dialogiske formidlingsformer. Den synliggjør den kroppslige og sanselige deltakelsen i formidlingssituasjonen og kan dermed gi grunnlag for å forstå publikum som aktiv, fortolkede og bidragende part, også i konserter og forestillinger.

Oppgaven bringer et bilde av kvalitetsdiskusjonen i DKS, der det er vanskelig å identifisere klare fronter. De fleste kvalitetsforståelsene finnes igjen hos de fleste informantene, selv om vi kan snakke om gradsforskjeller og ulikt fokus. Man skulle kanskje tro at skillet mellom skole og kultur skulle tilsvare skillet mellom formidlings- og kunstdiskursen – med påfølgende vektlegging av formidlingskvalitet og kunstnerisk kvalitet hos henholdsvis lærere og kunstnere. Slik er det ikke.

Kunstdiskursen framstår som en viktig del av lærernes kvalitetsforståelser, særlig knyttet til utvalg og produksjon av DKS-tilbud. Produsenter og utøvere distanserer seg ikke fra målgruppeorienterte kvalitetsvurderinger, men framhever formidlingskvaliteten og betydningen av at publikum er barn. Dermed blir skillet mellom kultur og skole i stor grad borte når vi ser på kvalitetsforståelser. Hvilke diskurser informantene setter i spill når de skal beskrive kvaliteter ved et DKS-tilbud, synes å være avhengig av konteksten og hvilke kvaliteter de ønsker å rette oppmerksomheten mot, snarere enn en subjektposisjon forankret i skole eller kunst- og kulturfeltet.

Sanselighetsdiskursen har ingen tydelig tilknytning til noen av sidene i skole-kultur-dikotomien. De som i størst grad taler innenfor sanselighetsdiskursen, nemlig elever og utøvere, havner på hver sin side i todelingen. Dette kan peke mot andre viktige skillelinjer som har betydning for kvalitetsforståelsene. “Ovenfra-og-ned”- og “nedenfra-og-opp”-perspektiver på DKS har i stor grad vært knyttet til organisatoriske problemstillinger innenfor DKS. Men slik sanselighetsdiskursen framstår i denne oppgaven, tyder den på at avstand til formidlingssituasjonen også kan ha betydning for kvalitetsforståelsene. Produsentenes sterke vektlegging av å “dra ut på skolene” styrker denne tolkningen, men her er det nødvendig med videre undersøkelser for å kunne si noe mer.

Kvalitetsforståelsene og kvalitetsdiskusjonen knyttet til DKS framstår i denne oppgaven med en kompleksitet der motsetninger ikke artikuleres som et problem. Informantene sier gjerne som Ole Brumm: Ja takk, begge deler! Særlig tydelig blir det fra lærerposisjonen hvor jeg finner en stor åpenhet for variasjon, og overraskende lite behov for å rangere eller ønske seg mer eller mindre av forskjellige elementer i DKS-tilbudene. Dette kan tolkes som et utslag av at lærerne er lite involvert. Flere tidligere studier etterlyser for eksempel informasjon, ressurser og et likeverdig samarbeid for at skolene skal kunne spille en mer aktiv rolle (Borgen og Brandt 2006; Haugsevje 2002; Kristiansen 2007). I denne undersøkelsen kan kulturkontaktens konstatering av at skolen ikke er flink nok til å evaluere og hennes fortellinger om en travel skolehverdag, gi støtte til denne typen forklaringer. Jeg vil imidlertid argumentere for at det også kan være et utslag av at forskjellige tilbud framstår med forskjellige kvaliteter. Både elever og lærere gir reflekterte begrunnelser når de vurderer forskjellige kvaliteter som verdifulle. Flere ganger roser de først én måte å gjøre ting på for så å komme med et påheng der de sier at det ikke behøver å være slik. Deretter viser de til andre kvaliteter ved et tilbud, som nettopp mangler kvalitetene de først betegnet som viktige og verdifulle. Resultatet er at bredde framstår som en verdi i denne undersøkelsen. Dette kan tolkes som et utslag av en demokratisert, relativistisk holdning der “alt og ingenting” kan være kvalitet, men jeg

oppfatter det ikke slik. Jeg oppfatter det snarere som uttrykk for en sterk verdsetting av bredde, et mangfold av kunstarter, kunstuttrykk og formidlingsformer, og at disse kan nå publikummet på mange nivåer. Kvalitetsforståelsene hos elever, lærere, utøvere og produsenter er komplekse og mangfoldige. Jeg tror imidlertid det i den videre utviklingen av DKS er viktig at elevenes opplevelse av DKS får en tydeligere plass, ikke bare som mottakernes eller målgruppens opplevelser, men som innlegg fra en part i kvalitetsdiskusjonen, en part med egne kvalitetsforståelser som både har likhetstrekk med og forskjeller fra voksnes kvalitetsforståelser, og som kan språkliggjøres og diskuteres som andre kvalitetsforståelser.

Litteraturliste

ABM-utvikling (2007): *Høring – Evaluering av Den kulturelle skolesekken* [online]. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kkd/hdk/2006/0031/ddd/pdfv/304812-abm_skolesekken.pdf [Hentet 8. mai 2009].

Andersen, Svein S. (1997): *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aslaksen, Ellen (2005): Tradisjonene tro? Om nye formidlingsordninger i kunstlivet. I: Tina Østberg, red. *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd, s. 103-118.

Aslaksen, Ellen, Jorunn S. Borgen og Anne Trine Kjørholt (2003): *Den kulturelle skolesekken - forskning, utvikling og evaluering*. NIFU skriftserie nr. 21/2003, Oslo/Trondheim: NIFU

Bamford, Anne (2006): *The Wow Factor Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York/München/Berlin: Waxman Münster.

Barker, Chris (2003): *Cultural Studies Theory and Practice*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

Becker, Howard S. (1982): *Art Worlds*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Bjørkvold, Jon-Roar (1989): *Det musiske mennesket. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig Forlag.

Borgen, Jorunn S. og Synnøve S. Brandt (2006): *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport 5/2006, Oslo: NIFU STEP.

Borgen, Jorunn S. og Synnøve S. Brandt (2008): «Det urørlige» i kulturpolitikkforskningen. Om Den kulturelle skolesekken og realiseringen i opplæringen [sic]. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 1:2008, s. 70-107.

Borgen, Jorunn S. (2003): *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl -kunst for de minste*. Notat nr. 57, Oslo: Norsk kulturråd.

Christensen, Otto (1995): Pierre Bourdieus kunstsyn - en kritisk presentasjon av La distinction, med utgangspunkt i Bourdieus kritikk av Kant. I: Dag Sveen, red. *Om kunst, kunstinstitusjon og kunsthøytid*. Oslo: Pax Forlag, s. 117-141.

Chudakoff, Howard P. (1989): *How old are you? Age Consciousness in American Culture*. New Jersey: Princeton University Press.

Cordt-Hansen, Hege Marthe (2008): *Høy standard. En undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.

Daalaker, Dina (2007): *“Kunst i skolesekken” - et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Dahle, Gro og Svein Nyhus (2003): *Sinna Mann*. Oslo: Cappelen.

Danbolt, Gunnar og Åse Enerstvedt (1995): *Når voksenkultur og barns kultur møtes. En evalueringsrapport om kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas hus, Bergen, har satt i gang*. Rapport nr. 2, Oslo: Norsk kulturråd.

Eide, Britt Johanne og Nina Winger (2003): *«Fra barns synsvinkel» Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Enerstvedt, Åse (1997): *Barn, unge og museum. En presentasjon*. Oslo: Norsk kulturråd.

Evjen, Greta (2005): *Kulturkonsummentene. En evaluering av Den kulturelle skolesekken med vekt på storbymodellen i Bergen*. Masteroppgave i dramapedagogikk, Høgskolen i Bergen.

Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge/Oxford: Polity.

Fairclough, Norman (1995): *Media discourse*. London: Edward Arnold.

Foucault, Michel (1995 [1976]): *Seksualitetens historie I Viljen til viten*. Halden: Exil.

Foucault, Michel (1999 [1970]): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.

Foucault, Michel (1980): *Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.

Frykman, Jonas og Orvar Löfgren (1994): *Det kultiverte mennesket*. Oslo: Pax Forlag.

Haugsevje, Åsne Widskjold (2002): *Inspirasjon eller distraksjon? Evaluering av forsøket med “full pakke” profesjonell kunst- og kulturformidling som del av den kulturelle skolesekken i Buskerud*. Arbeidsrapport nr. 10, Bø: Telemarksforskning-Bø.

Ghanizadeh, Grethe Haugen (2003): *Den kulturelle skolesekken i lys av sentrale momenter i L-97*. Hovedoppgave i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.

Gillis, John R. (1999): A World of Their Own Making: Families and the Modern Culture of Ageing I: Jørgen Povlsen, Signe Mellemgaard og Ning de Connick-Smith, red. *Childhood and Old age Equals or Opposites?* Odense: Odense University Press, s. 109-123.

Grav, Geir (2008): Frykten er mitt våpen. *Arabesk. Kunstpedagogisk tidsskrift for musikk og dans*, 1-08, s. 12-18.

Gripsrud, Jostein (2002): *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hall, Stuart (1999 [1990]): Encoding, decoding. I: Simon During, red. *The Cultural Studies Reader*. London/New York: Routledge, s. 507-517.
- Hodne, Bjarne (1979): Folkediktning - fortelleren og tilhørerne. I: Ingrid Semmingsen, Nina Karin Monsen, Stephan Tschudi-Madsen og Yngvar Ustvedt, red. *Norges kulturhistorie bind 2 Kaupang og katedral*. Oslo: Aschehoug, s. 283-298.
- Hockey, Jenny og Allison James (2003): *Social Identities across the Life Course*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Huizinga, Johan (1963 [1938]): *Homo Ludens. Om Kulturens Oprindelse i Leg*. København: Gyldendal.
- James, Allison og Alan Prout (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- James, Allison og Adrian James (2008): *Key Concepts in Childhood Studies*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage.
- Juncker, Beth (2002): Sentio et cogito, ergo...? Om at begribe 'børnekultur', 'børns kultur', børns legekultur' og andre delikate sensitive fænomener. I: Carsten Jessen, Helle Johnsen og Niels Mors, red. *Børnekultur og andre fortællinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s.39-65.
- Juncker, Beth (2005): Er kunst for børn? I: Tina Østberg, red. *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd, s. 14-27.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørup, Søren (2006): *Another Way of Knowing Baumgarten, Aesthetics, and the Concept of Sensuous Cognition*. Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Komissar, Mariann (2002): Kuriositet, kunst eller artefakt? I: Anders Johansen, Kari Gaarder Losnedahl og Hans-Jakob Ågotnes, red. *Tingenes tale. Innspill til museologi*. Bergen: Bergen Museum/Universitetet i Bergen, s. 38-55.
- Kristiansen, Line Prøis (2007): *Den kulturelle skolesekken i Akershus -en brukerundersøkelse*. HIO-rapport 2007 nr. 2, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kulturdepartementet (1992): *St. meld. nr. 61 (1991-1992) Kultur i tiden*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kulturdepartementet og Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Broen og den blå hesten* [online]. Oslo: Kulturdepartementet/Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kd/231603/231642/broen_og_den_bla_hesten.html?id=231646 [Hentet 5. mai 2009].
- Kultur- og kyrkjedepartementet (2003a): *St. meld. nr. 38 (2002-2003) Den kulturelle skulesekken*. Oslo: Kultur- og Kyrkjedepartementet.

Kultur- og kyrkjedepartementet (2003b): *St. meld. nr. 48 (2002-2003) Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartement.

Kultur- og kyrkjedepartementet (2007): *St. meld. nr. 8 (2007-2008) Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartement.

Kyrkje-, utdannings og forskningsdepartementet (1993): *Læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring, vaksenopplæring. Generell del* [online]. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.uttanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Utdanningspolitikk/Lareplan-nynorsk.pdf> [Hentet 5. mai 2009].

Langsted, Jørn, Karen Hannah og Charlotte Rørdam Larsen (2003): *Ønskekvis-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Århus: Klim.

Larsen, Peter (2002): Tingenes tale. Meditationer over en brødmaskine. I: Anders Johansen, Kari Gaarder Losnedahl og Hans-Jakob Ågotnes, red. *Tingenes tale. Innspill til museologi*. Bergen: Bergen Museum/Universitetet i Bergen.

Lidén, Hilde (2000): *BARN - TID - ROM - skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Avhandling (dr.polit.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Lidén, Hilde (2001): *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett "nedenfra"*. Upublisert notat.

Lidén, Hilde (2004): «Tørrfisen stinka, men kahytten var topp». En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken. Rapport 2004:12, Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Mangset, Per (1992): *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mangset, Per (2000): Recension Kultur gir helse? *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 2:2000, s.89-100.

Mangset, Per (2004): *"Mange er kalt, men få er utvalgt" Kunstnerroller i endring*. Rapport nr. 215 Bø: Telemakrsforskning-Bø.

Nesheim, Elef (1994): *Med publikum som mål. Grunnbok i Musikkformidling*. Oslo: Norsk Musikkforlag.

Neumann, Iver B. (2001): *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nielsen, Henrik Kaare (2000): Kvalitetsvurderinger og kulturpolitikk. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 2:2000, s. 35-49.

- Norsk skuespillerforbund (2007): *Høring – Evaluering av Den kulturelle skolesekken* [online]. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kkd/hdk/2006/0031/ddd/pdfv/305956-norsk_skuespillerforbund_skolesekken.pdf [Hentet 8. mai 2009].
- Nyrud, May Tove (2008): *Hvilken historie? en diskursanalyse av museumsformidling innen Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i tverrfaglige kulturstudier, Høgskolen i Telemark avd. Bø.
- Osland, Magnar (2008): Skapende læring. *Arabesk. Kunstpedagogisk tidsskrift for musikk og dans*, 1-08, s. 6-9.
- Prout, Allan red. (2000): *The Body, Childhood and Society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reptstad, Pål (1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (1997): *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørøsgaard, Ulla Tjeldnes (2006): *Oppdagelse og oppdragelse. Den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet*. Hovedfagsoppgave i teatervitenskap, Universitetet i Bergen.
- Røyseng, Sigrid (2006): *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. Avhandling (dr.polit), Universitetet i Bergen.
- Røyseng, Sigrid og Heidi Stavrum (2007): *AdOpera!*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Schaanning, Espen (2000): *Fortiden i våre hender. Foucault som vitenshåndtør*. Bind 1: Teoretisk praksis. Oslo: Unipub forlag.
- Sagberg, Strula og Kjetil Steinsholt red. (2003): *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schäffer, Anne (2003): *Når verden knuser* [online]. Barnebokkritikk.no. Tilgjengelig fra: <http://www.barnebokkritikk.no/modules.php?id=79&name=Reviews&rop=showcontent> [Hentet 20. februar 2009].
- Selmer-Olsen, Ivar (2000): Angsten for det naturlige barnet. I: Cathrine Arnesen, red. *Barndom i bevegelse*. Oslo: Norsk Folkemuseum/Norsk kulturråd.
- Selmer-Olsen, Ivar (2003): “beings” og “becomings”. *Et notat til faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd, om behovet og å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur til barn* [online]. Oslo: Norsk kulturråd. Tilgjengelig fra: <http://www.kulturrad.no/sitefiles/1/fou/Beingsandbecomings.pdf> [Hentet 17. mars 2009].
- Skeie, Silje Marie Øiestad (2008): “Det er forskjell på musikk og ‘mussikk’ -og ‘mussikk’, det går vi ikke på.” *Ein studie av festivalpublikum sine musikkopplevingar, og bruk av musikksmak i sosiale grensedragningar*. Masteroppgave i tverrfaglige kulturstudier, Høgskolen i Telemark avd. Bø.

Simensen, Mie Berg, Vibeke Hellemann, Elisabeth Leinslie og Cathrine Bull Thorshaug (2008): *Danseprosjektet Isadora. Vurderinger av et kunstnerisk utviklingsprosjekt*. Oslo: Norsk kulturråd.

Solhjell, Dag (2001): *Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solhjell, Dag, Torild W. Christensen, Jon Rørmark, Sigrid Røyseng og Audun Thorstensen (2008): *Produsentkartlegging. Resultater fra en undersøkelse blant kulturprodusenter*. Bø: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning-Bø.

Sommer, Dion (1997): *Barndomsspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.

Steinsholt, Kjetil (1991): *Makten er først og fremst der den ikke er. Makt, disiplin, motstand, identitet og frihet hos Foucault*. Trondheim: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Trondheim.

Steinsholt, Kjetil (2000): Barndom som diskursiv praksis. I: Cathrine Arnesen, red. *Barndom i bevegelse*. Oslo: Norsk Folkemuseum/Norsk kulturråd.

Svarstad Haugland, Valgerd (2005): Kulturpolitikk, born og kunst - utfordringer i åra framover. I: Tina Østberg, red. *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd.

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

Vestby, Nina (2006): *Den kulturelle skolesekken - kunsten å danne seg*. Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk, Høgskolen i Oslo, avd. for estetiske fag.

Vestheim, Geir (1994): *Museum i eit tidsskifte*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vestheim, Geir (1995): *Kulturpolitikk i det moderne Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vettenranta, Soilikki (2005): *De unge og katastrofenyheter*. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent på kulturstudiet ved Høgskolen i Telemark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er kvalitet og profesjonalitet i Den kulturelle skolesekken (DKS). DKS er en nasjonal ordning som skal sikre at alle elever i grunnskolen får møte profesjonell kunst og kultur. Jeg ønsker å undersøke hvordan *kvalitet* og *profesjonalitet* blir forstått og satt ut i praksis DKS. For at undersøkelsen skal bli best mulig, er viktig for meg å få snakke med personer som opplever DKS fra forskjellige synspunkt. Derfor håper jeg at du/deres barn vil være med.

Jeg har laget et todelt opplegg: Først vil jeg gjennomføre ca 4 intervjuer med produsenter for DKS. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan produsentene tenker når de skal velge ut tilbudene. Deretter vil jeg gå nærmere inn på to produksjoner og besøke en skole som tar imot hver av disse produksjonene. Her vil jeg være tilstede under forestillingen og gjennomføre intervjuer med lærere, kunstnere og skoleelever i etterkant. Spørsmålene vil dreie seg om deres opplevelse av forestillingen og DKS generelt. Voksenintervjuene vil vare mellom en og to timer, elevintervjuene omkring en halv time. Det vil ikke bli innhentet sensitiv informasjon. Intervjuene blir tatt opp på bånd og slettet ved prosjektslutt, senest 31.05.2009.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvis du kan tenke deg å være med på undersøkelsen, ber jeg om at du fyller ut vedlagte samtykkeerklæring og har den med på intervjuet. Jeg vil ta kontakt for nærmere avtale. For elevene vil samtykkeerklæringen samles inn i klassen, og intervjuene vil foregå på skolen i skoletiden. Datamaterialet fra elever og lærere blir anonymisert ved prosjektslutt, og det vil ikke være mulig å kjenne seg igjen i den endelige framstillingen.

Når det gjelder fylkesprodusenter og kunstnere, vil jeg be om tillatelse til å omtale dere med stillingsbenevnelse, men ikke navn. Dere blir da indirekte identifiserbare. Jeg tror ikke det vil være nødvendig eller hensiktsmessig å anonymisere denne delen av undersøkelsen fullstendig siden det ikke er snakk om sensitive opplysninger, og det vil være av interesse hvilket fylke undersøkelsen er gjort i. Hvis noen ønsker å være anonyme, er det anledning til det.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefon 986 85 686 eller sende en mail til unnifarovik@yahoo.no. Du kan også kontakte min veileder Sigrid Røyseng ved Høgskolen i Telemark, avdeling for allmenne fag, institutt for kultur- og humanistiske fag på telefon 35061505 eller mail: royseng@tmforskbo.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Unni Færøvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av kvalitet og profesjonalitet i Den kulturelle skolesekken og ønsker å stille på intervju.

Elever og lærere anonymiseres.

For andre deltakere:

☐ Jeg samtykker til å være indirekte identifiserbar

☐ Jeg ønsker å være anonym.

Sted og dato

Underskrift

For elever:

Foresattes underskrift

Vedlegg 2: Intervjuguide for elever, musikk

Innledning

Jeg tenkte at vi skulle prate litt om konserten dere nettopp har vært på, og kanskje litt om andre konserter, forestillinger, utstillinger eller liknende som dere har fått besøk av tidligere her på skolen. Har Åshild fortalt hvorfor jeg er her? Oppgaven min skal handle om kvalitet i DKS. Det betyr for eksempel at jeg har lyst til å finne hva det er som gjør at dere synes en forestilling er bra. Også kommer jeg til å spørre lærere og kunstnere og de som velger ut konserter om det samme. Kanskje dere er helt enige, - eller kanskje dere er helt uenige. Og her er det lov å være uenig, altså.

Jeg har skrevet ned noen spørsmål også bare prater vi fritt rundt dem. Jeg tar alt sammen opp på bånd. Etterpå hører jeg på det og skriver ned det vi har sagt, så tar jeg med det som er interessant i oppgaven min og etterpå blir båndet slettet. Det kommer ikke til å stå hvem dere er i oppgaven, så det er ingen som kan vite hvem som har sagt hva.

Om produksjonen vi har sett

Hva synes dere om konserten?

Var det noe spesielt dere la merke til? Tenk hvis dere skulle fortelle noen som ikke var på konserten hvordan den var. Hva ville dere fortelle?

Hva var det som gjorde at dere likte/ikke likte konserten?

Var det noe som var gøy?

Synes dere at konserten passet for barn på deres alder? Er det forskjell på konserter for voksne og for barn? Hvordan da?

Synes dere musikerne var flinke?

Er det viktig at de er gode på instrumentet sitt? Hvorfor? Hvordan vet dere at de er gode?
Hvordan fikk de kontakt med dere som satt å hørte på?

Lærte dere noe?

Skal man lære noe på konserter? Hvorfor det?

Hadde dere øvd på *When the Saints Go Marching In* på forhånd? Hva synes dere om å få være med å synge/spille?

Er det bra at elevene får være med å gjøre noe på konserten? (Passiv-aktiv!) Tror dere musikerne skjønner om dere liker konserten? Hvordan kan de vite det?

Husker dere andre forestillinger som har vært på besøk på skolen?

Var dette forskjellig? Hvordan da?

Hvis dere fikk velge hva slags forestillinger som kommer på besøk, hvordan ville den være?

Skal de som kommer gjøre noe spesielt?

Skal dere gjøre noe spesielt?

Har dere noen gang vært på en skikkelig dårlig forestilling? Hvordan skal det ikke være?

Hva synes dere at det er viktig at de som lager konserter og plukker ut de konsertene dere får se tenker på?

Har dere vært med på å rigge opp til konserter før? Synes dere det har noe å si for hvordan dere opplever/liker konserten?

Avslutning

Er det noe mer dere har lyst til å fortelle?

Takke for intervjuet og fortelle at dette er stor hjelp for meg med oppgaven min.

Vedlegg 3: Intervjuguide for elever, kulturarv

Innledning

Jeg tenkte at vi skulle prate litt om konserten dere nettopp har vært på, og kanskje litt om andre konserter, forestillinger, utstillinger eller liknende som dere har fått besøk av tidligere her på skolen. Har læreren deres fortalt hvorfor jeg er her? Oppgaven min skal handle om kvalitet i DKS. Det betyr for eksempel at jeg har lyst til å finne hva det er som gjør at dere synes en forestilling er bra. Også kommer jeg til å spørre lærere og kunstnere og de som velger ut konserter om det samme. Kanskje dere er helt enige, - eller kanskje dere er helt uenige. Og her er det lov å være uenig, altså.

Jeg har skrevet ned noen spørsmål også bare prater vi fritt rundt dem. Jeg tar alt sammen opp på bånd. Etterpå hører jeg på det og skriver ned det vi har sagt, så tar jeg med det som er interessant i oppgaven min og etterpå blir båndet slettet. Det kommer ikke til å stå hvem dere er i oppgaven, så det er ingen som kan vite hvem som har sagt hva.

Om produksjonen vi har sett

Hva synes dere om forestillingen?

Var det noe spesielt dere la merke til? Tenk hvis dere skulle fortelle noen som ikke var på forestillingen hvordan den var. Hva ville dere fortelle?
Hva var det som gjorde at dere likte/ikke likte forestillingen?
Var det noe som var gøy? (skummelt, trist, vakkert, spennende, Er det viktig at det er...?)

Synes dere at forestillingen passet for barn på deres alder?
Er det forskjell på forestillinger for voksne og for barn? Hvordan da?

Hvordan synes dere at hun som kom på besøk var, da? (Like, være flink)
Hvordan fikk hun kontakt med dere som satt å hørte på? Tror dere hun skjønner om dere liker det eller ikke? Hvordan kan hun vite det?
Synes dere det er viktig at hun kan masse om gamledager? Hvorfor?
Synes dere det er viktig at hun er flink til å fortelle og spille skuespill? Hvorfor?
Hvordan vet dere at hun er flink?
Fikk dere prata med henne og tittet på tingene hun hadde med seg etterpå? Er det viktig at dere får møte og prate med de som kommer på besøk? (møtet mellom barnet og profesjonell kunst)

Lærte dere noe?
Synes dere det er viktig å lære noe når dere får besøk av forestillinger som dette her? Hvorfor det?
Hadde læreren deres fortalt noe om forestillingen på forhånd? Går det an å bruke det dere har sett på skolen etterpå?
Synes dere det er forskjell på å lære noe fra en som kommer på besøk og å lære det fra læreren deres? Hva er det som er annerledes? (Hva slags type ting har dere lyst til å lære på denne måten?)

Husker dere andre forestillinger som har vært på besøk på skolen?
Var dette forskjellig? Hvordan da?

Hvis dere fikk velge hva slags forestillinger som kommer på besøk, hvordan ville den være?
Hva burde de som kommer burde gjøre for at det skal bli bra for dere?
Hva har dere lyst til å gjøre når dere får besøk? (Er det fint å sitte å høre og se på? Har dere lyst til å være med på noen måte?)
Hvordan blir det hvis noen av elevene er med på scenen?

Har dere noen gang vært på en skikkelig dårlig forestilling?
Hvordan skal det ikke være?

Hva synes dere at det er viktig at de som lager forestillinger og plukker ut de forestillingene dere får se tenker på?

Avslutning

Er det noe mer dere har lyst til å fortelle?

Takke for intervjuet og fortelle at dette er stor hjelp for meg med oppgaven min.

Vedlegg 4: Intervjuguide for utøvere

Innledning

Jeg tenkte vi skulle starte med litt bakgrunnsinformasjon. Kan du fortelle kort om hva slags utdanning du har og hva du jobber med for tiden?

Har du jobbet mye med produksjoner for barn eller ungdommer?

Hvordan kom du inn i DKS-systemet?

Om (navn på produksjonen)

Kan du fortelle litt om prosessen med å lage (navn på produksjonen)?

Hva vil du si at er styrkene?

Er det noe du er mindre fornøyd med? I såfall, hva?

Skrives det anmeldelser av skoleforestillinger?

Hvis noen skulle skrive en anmeldelse av denne forestillingen, hva skulle du ønske at de tok tak i? Hva er viktig for deg å få fram?

Hvilken betydning har det hatt i prosessen med å lage (navn på produksjonen) at den skal vises til barn innenfor DKS?

Hvilken betydning har det hvis man skiller mellom “kunst” og “kunst for barn/ungdom”? Mener du at det finnes et slikt skille?

Finnes det læremateriell/veiledning til denne produksjonen? Hvilken betydning har læremateriell/veiledning for en produksjon som denne?

Hvis ja: Hva tenker du om at dette skal kunne brukes i undervisningen?

Hvis nei: Vet du hvorfor det ikke er produsert læremateriell? Hvilken betydning har det for deg?

Hva tenker du om forholdet mellom “bruksverdi” og kunstnerisk kvalitet?

Hvilken betydning har det å holde slike forestillinger for deg?

Hva synes du elevene burde sitte igjen med etter et besøk fra DKS?

Hva synes du lærerne burde sitte igjen med etter et besøk fra DKS?

Kvalitet og Profesjonalitet

Nå tenkte jeg vi skulle gå over til å snakke litt mer generelt om kvalitet og profesjonalitet. Hva vil det si for deg at (en forestilling/konsert/utstilling) har høy kvalitet?

Hvordan kan man måle kunstnerisk kvalitet?

Finnes det forskjellige typer kvalitet?

Kunstnerisk kvalitet?

Pedagogisk kvalitet?

Organisatorisk kvalitet? (logistikk, informasjonsflyt???)

Lokal forankring

Publikumsappell/underholdning (relevans?)

Er alle typene kvalitet relevant i denne sammenhengen?

Kvalitet og profesjonalitet er sentrale mål og verdier i DKS. Hva vil det si at et tilbud er profesjonelt? Hvilke egenskaper ved tilbudet ser du på for å avgjøre om det er profesjonelt?

Hvordan avgjør man om en kunstner er profesjonell?

Hvilken betydning har utdanning? Omdømme?

Hvilken betydning har det om han/hun har jobbet med skoleproduksjoner tidligere?

Hvilken betydning har det at kunstnerne som kommer til skolen er profesjonelle?

Man kan tenke seg produksjoner der skoleelever samhandler med profesjonelle. Hva tenker du om det? Vi du si at det tilfredsstiller kravet om profesjonalitet?

Man kunne tenke seg et enda videre samarbeid der for eksempel lokale barnekor/ballettskoler/korps tas med i samarbeidet. Hva tenker du om det? Vi du si at det tilfredsstiller kravet om profesjonalitet?

Oppfatter du kravet om profesjonalitet som først og fremst knyttet til profesjonell kunst, eller gjelder det også formidlingen?

Hva innebærer profesjonell formidling?

Hvem kan være profesjonelle formidlere?

Hvem vil du si at har kompetanse til å avgjøre om et tilbud er av høy kvalitet og profesjonelt?

Hvem mener du har størst innflytelse på når det gjelder å bestemme hva som er god kvalitet?

Avslutning

Er det noe du har lyst til å føye til, utdype? Noe jeg burde ha spurt om? Ordet er fritt.

Takke for intervjuet og spørre om å få ta kontakt igjen hvis det skulle være noe jeg har behov for å få utdypet, presisert e.l.

Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere

Innledning

Jeg tenkte vi skulle starte med litt bakgrunnsinformasjon. Kan du fortelle kort om hva slags utdanning du har og stillingen din?

Hvilke(t) klassetrinn underviser du på, og hvilke fag?

Hvilken rolle eller oppgaver har du i DKS?

Hvordan kom du inn i DKS-systemet?

Om produksjonen vi har sett

Hva synes du om (navnet på produksjonen)?

Var det noe du la merke til som fungerte godt?

Var det noe du la merke til som ikke så godt?

Hvordan synes du at produksjonen var tilpasset elevene?

Hvilken betydning har det hvis man skiller mellom “kunst” og “kunst for barn/ungdom”? Mener du at det finnes et slikt skille?

Finnes det læremateriell/veiledning til denne produksjonen? Hvilken betydning har læremateriell/veiledning for en produksjon som denne?

Hvis ja: Hva tenker du om at dette skal kunne brukes i undervisningen?

Hvis nei: Vet du hvorfor det ikke er produsert læremateriell? Hvilken betydning har det for deg?

Hva tenker du om forholdet mellom "bruksverdi" og kunstnerisk kvalitet?

Hvordan synes du denne produksjonen var i forhold til andre dere har fått fra DKS?

Hva er det som gjør en forestilling god?

Hva synes du elevene burde sitte igjen med etter et besøk fra DKS?

Hva synes du lærerne burde sitte igjen med etter et besøk fra DKS?

Har du opplevd en skikkelig dårlig forestilling? Hva er det som gjør en forestilling dårlig?

Kvalitet og Profesjonalitet

Nå tenkte jeg vi skulle gå over til å snakke litt mer generelt om kvalitet og profesjonalitet. Hva vil det si for deg at (en forestilling/konsert/utstilling) har høy kvalitet?

Hvordan kan man måle kunstnerisk kvalitet?

Finnes det forskjellige typer kvalitet?

Kunstnerisk kvalitet?

Pedagogisk kvalitet?

Organisatorisk kvalitet? (logistikk, informasjonsflyt???)

Lokal forankring

Publikumsappell/underholdning (relevans?)

Er alle typene kvalitet relevant i denne sammenhengen?

Kvalitet og profesjonalitet er sentrale mål og verdier i DKS. Hva vil det si at et tilbud er profesjonelt? Hvilke egenskaper ved tilbudet ser du på for å avgjøre om det er profesjonelt?

Hvordan avgjør man om en kunstner er profesjonell?

Hvilken betydning har utdanning? Omdømme?

Hvilken betydning har det om han/hun har jobbet med skoleproduksjoner tidligere?

Hvilken betydning har det at kunstnerne som kommer til skolen er profesjonelle?

Man kan tenke seg produksjoner der skoleelever samhandler med profesjonelle. Hva tenker du om det? Vi du si at det tilfredsstiller kravet om profesjonalitet?

Man kunne tenke seg et enda videre samarbeid der for eksempel lokale barnekor/ballettskoler/korps tas med i samarbeidet. Hva tenker du om det? Vi du si at det tilfredsstiller kravet om profesjonalitet?

Oppfatter du kravet om profesjonalitet som først og fremst profesjonell kunst, eller gjelder det også formidlingen?

Hva innebærer profesjonell formidling?

Hvem kan være profesjonelle formidlere?

Hvem vil du si at har kompetanse til å avgjøre om et tilbud er av høy kvalitet og profesjonelt?

Hvem mener du har størst innflytelse på når det gjelder å bestemme hva som er god kvalitet?

Avslutning

Er det noe du har lyst til å føye til, utdype? Noe jeg burde ha spurt om? Ordet er fritt.

Takke for intervjuet og spørre om å få ta kontakt igjen hvis det skulle være noe jeg har behov for å få utdypet, presisert e.l.

Vedlegg 6: Intervjuguide for produsenter

Innledning

Jeg tenkte vi skulle starte med litt bakgrunnsinformasjon. Kan du fortelle kort om hva slags utdanning du har og stillingen din?

Hvilken rolle eller oppgaver har du i DKS?

Hvordan kom du inn i DKS-systemet?

Årets produksjoner

Hvis vi ser nærmere på produksjonene dere tilbyr dette skoleåret, kan du si litt om hvordan du/dere har tenkt når du/dere har valgt akkurat disse?

Hva legger du/dere vekt på i valg av....?

Prosjekter, kunstnere, vinklinger, form, tema

Får dere mange henvendelser fra folk som ønsker å lage/tilby produksjoner i DKS?

Hva er det ved produksjoner dere velger bort?

Er det noen typer produksjoner du mener at *ikke* hører hjemme i DKS?

Kvalitet og Profesjonalitet

Nå har vi snakket mye om hva som er gode tilbud i DKS. Hvis du skal oppsummere: Hva vil det si for deg at et tilbud har høy kvalitet?

Hvordan kan man måle kunstnerisk kvalitet?

Finnes det forskjellige typer kvalitet?

Kunstnerisk kvalitet?

Pedagogisk kvalitet?

Organisatorisk kvalitet? (logistikk, informasjonsflyt???)

Lokal forankring

Publikumsappell/underholdning (relevans?)

Er alle typene kvalitet relevant i denne sammenhengen?

Kvalitet og profesjonalitet er sentrale mål og verdier i DKS. Hva vil det si at et tilbud er profesjonelt? Hvilke egenskaper ved tilbudet ser du på for å avgjøre om det er profesjonelt?

Hvordan avgjør man om en kunstner er profesjonell?

Hvilken betydning har utdanning? Omdømme?

Hvilken betydning har det om han/hun har jobbet med skoleproduksjoner tidligere?

Hvilken betydning har det at kunstnerne som kommer til skolen er profesjonelle?

Man kan tenke seg produksjoner der skoleelever samhandler med profesjonelle. Hva tenker du om det? Vi du si at det tilfredsstiller kravet om profesjonalitet?

Man kunne tenke seg et enda videre samarbeid der for eksempel lokale barnekor/ballettskoler/korps tas med i samarbeidet. Hva tenker du om det? Vi du si at det tilfredsstiller kravet om profesjonalitet?

Oppfatter du kravet om profesjonalitet som først og fremst profesjonell kunst, eller gjelder det også formidlingen? Hva innebærer profesjonell formidling?

Hvem kan være profesjonelle formidlere?

Hvem vil du si at har kompetanse til å avgjøre om et tilbud er av høy kvalitet og profesjonelt?

Hvem mener du har størst innflytelse på når det gjelder å bestemme hva som er god kvalitet?

Barn og skole

Alle produksjonene i DKS skal sees av barn og ungdommer. Hvordan tenker du om det når du velger ut tilbud?

Hvilken betydning har det hvis man skiller mellom “kunst” og “kunst for barn/ungdom”? Mener du at det finnes et slikt skille?

Hvilken betydning har det hvorvidt elevene “liker” tilbudene som kommer?

Har dere for eksempel elevvurderinger av høstens tilbud?

Har du noen formening om hva slags kriterier de legger vekt på? Har det noen betydning for dine vurderinger?

Bør et godt tilbud kunne benyttes i undervisningen?

Hvordan er forholdet mellom “bruksverdi” og kunstnerisk kvalitet?

Hvilken betydning har f.eks. lærerveiledning i kvalitetsvurderingen du gjør av et tilbud?

Hvilken betydning har det at lærerne er fornøyd med tilbudene som kommer?

Har dere lærervurderinger av høstens tilbud?

Har du noen formening om hva slags kriterier de legger vekt på? Har det noen betydning for dine vurderinger?

Avslutning

Jeg skal gå nærmere inn på en produksjon, besøke en eller to skoler som tar den i mot og intervjuer lærere og elever. Har du noe forslag til produksjon? Hvorfor?

Er det noe du har lyst til å føye til, utdype? Noe jeg burde ha spurt om? Ordet er fritt.

Takke for intervjuet og spørre om å få ta kontakt igjen hvis det skulle være noe jeg har behov for å få utdypet, presisert e.l.