



# Kulturkunnskap i en kunnskapskultur

Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken  
i videregående skole

HEIDI HAUKELIEN OG BÅRD KLEPPE

TF-rapport nr. 254

2009

# TF-rapport

<b>Tittel:</b>	Kulturkunnskap i en kunnskapskultur. Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole
<b>TF-rapport nr:</b>	254
<b>Forfatter(e):</b>	Heidi Haukelien og Bård Kleppe
<b>År:</b>	2009
<b>Gradering:</b>	ingen
<b>Antall sider:</b>	113
<b>ISBN:</b>	978-82-7401-310-0
<b>ISSN:</b>	1501-9918
<b>Pris:</b>	310,- Kan lastes ned gratis som pdf fra telemarksforskning.no
<b>Forsidefoto:</b>	Hentet fra filmen <i>Sniffer</i> som var en del av DKS- produksjonen <i>Dei uventa møta</i> i Hordaland (Copyright: Jakob Ingimundarson, Dreamfactory A/S v/ Maria Ekerhovd og Glenn Gardner)

<b>Prosjekt:</b>	Evaluering av forsøksprosjekt med Den kulturelle skolesekken i videregående skole
<b>Prosjektnr.:</b>	20070650
<b>Prosjektleder:</b>	Heidi Haukelien
<b>Oppdragsgiver(e):</b>	Kultur- og kirke departementet

Telemarksforskning, Boks 4, 3833 Bø i Telemark. Org. nr. 948 639 238 MVA

# Forord

Januar 2008 inngikk Telemarksforskning kontrakt med Kultur- og kirke departementet om å evaluere forsøket med Den kulturelle skolesekken i videregående skole. Det har vært et svært interessant og faglig givende prosjekt, og vi takker Kultur- og kirke departementet for oppdraget.

Sigrid Røyseng som var prosjektleder da vi fikk oppdraget, har siden begynt å jobbe i Norsk Kulturråd, og vi benytter anledningen til å takke Sigrid for at vi fikk anledning til å overta et prosjekt med så gode og gjennomtenkte problemstillinger. Vi vil også rette en stor takk til administrasjonen i Vest-Agder og Hordaland fylkeskommuner, lærere, rektorer, kunstnere og andre bidragsytere i Den Kulturelle skolesekken i de to fylkene. De har alle har gitt oss viktig kunnskap. Spesiell takk til DKS-koordinatorene Charlotte Espeland og Anne Tone Hageland som med sitt engasjement og interesse for Den kulturelle skolesekken har vært til stor inspirasjon og som har gitt oss verdifull tilgang til sine erfaringer.

Bø, 08.09.09

Heidi Haukelien

Prosjektleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>1. Innledning</b> .....	9
1.1 Den kulturelle skolesekken – Bakgrunn .....	9
1.2 Evalueringen av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen.....	10
1.3 Analytiske dimensjoner .....	12
1.4 Kunst og/eller kunnskap.....	15
1.5 Forsøksordningen med Den kulturelle skolesekken i den videregående opplæringen.....	18
1.5.1 Evalueringens mandat og problemstilling.....	19
1.6 Kunnskapsoversikt.....	19
<b>2. Metodisk gjennomgang</b> .....	23
2.1 Casestudier med fokus på fylkene.....	24
2.2 Kvalitative intervjuer.....	25
2.3 Surveyundersøkelse .....	26
<b>3. Casefylkene</b> .....	31
3.1 Vest-Agder – organisering og innhold.....	31
3.2 Hordaland – organisering og innhold .....	32
<b>4. Elevenes tilbakemeldinger</b> .....	35
<b>5. Videregående opplæring</b> .....	39
5.1 Store og heterogene skoler.....	39
5.2 Skolens indre dilemmaer .....	41
5.2.1 Skole i endring .....	42
5.2.2 Timeregnskap .....	44
5.2.3 Elevenes bekymring for undervisningstiden.....	48

<b>6. Forholdet mellom kultursektor og skolesektor .....</b>	<b>49</b>
6.1 Skolens innflytelse på Den kulturelle skolesekken .....	50
6.2 Hva slags tilbud? .....	51
6.3 Kunstnerisk prestisje .....	53
<b>7. Kvalitet og profesjonalitet .....</b>	<b>57</b>
7.1 Kvalitetssikting av produksjonene .....	59
7.2 Kunstnerisk og faglig kvalitet .....	61
7.3 Pedagogiske kvaliteter og tilpasning til skolehverdagen.....	69
7.4 Organisatorisk kvalitet og skolens gjennomføring .....	72
<b>8. Demokrati og likeverdig tilbud.....</b>	<b>77</b>
8.1 Ulike studieretninger .....	78
8.2 Spissede og differensierte tilbud.....	81
8.3 By og land .....	82
8.4 Kulturkontaktrollen .....	83
<b>9. Kulturelt mangfold.....</b>	<b>87</b>
9.1 Det flerkulturelle samfunn.....	88
9.2 Den mangfoldige kulturen.....	91
9.3 Bredde og rammer.....	94
9.3.1 Ekstraordinært eller selvfølgelig?.....	95
9.3.2 Den kulturelle skolesekken som døråpner.....	96
<b>10. Kompetanseheving .....</b>	<b>99</b>
<b>11. Oppsummerende refleksjoner .....</b>	<b>103</b>
11.1 Videregående skole versus grunnskole .....	103
11.2 Kritiske faktorer for videreføring.....	104
11.3 Avslutning .....	105
<b>12. Referanser.....</b>	<b>109</b>

# Sammendrag

Evalueringen av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole baserer seg på intervjuer med DKS-administrasjonen, skolekontakter og kunstnere i de to forsøksfylkene Hordaland og Vest-Agder. Vi har også foretatt stikkprøver i fire andre forsøksfylker: Sogn og Fjordane, Troms, Møre og Romsdal og Hedmark. I tillegg er det gjennomført en survey-undersøkelse rettet mot elever i disse fylkene.

Vårt analytiske utgangspunkt er at Den kulturelle skolesekken er et typisk eksempel på norsk politisk kultur, der det elitære forenes med det folkelige og demokratiske. Denne ambisjonen utgjør en viktig dimensjon ved prosjektet, og vi diskuterer hvordan den realiseres i møtet mellom kunst- og kulturfeltet og skolen. Spesielt er det en utfordring knyttet til Den kulturelle skolesekkens intensjon om å sikre likeverdighet til alle elever uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn. Den største utfordringen i implementeringen av Den kulturelle skolesekken i videregående skole er likevel uten tvil møtet med skolens stramme timeplan og kompetansemål. Rapporten inneholder en analyse av skolens utvikling mot en stadig sterkere grad av revisjon og kontroll over timebruk, noe som øker presset på den rent faglige formidlingen.

Tilbakemeldingene fra skolene som har deltatt i forsøket, viser at det ikke er interesse eller vilje som er mangelvare, men at utfordringen er å balansere skolens oppgave mellom på den ene siden det vi kan kalle en skole som dannelsesarena i vidforstand, og på den andre siden læring av grunnleggende ferdigheter. Det skaper dilemmaer for de som skal implementere Den kulturelle skolesekken i sin skole.

En av målsettingene i Den kulturelle skolesekken er å bidra til oppfyllelse av skolens læringsmål. Vi diskuterer hvordan det, i sammenheng med skolens sterke orientering mot kompetansemål, påvirker hva slags tilbud elevene får gjennom Den kulturelle skolesekken.

Til forskjell fra evalueringen av Den kulturelle skole i grunnskolen (Borgen og Brandt 2006) som viste at lærerne ønsket større grad av innflytelse og medvirkning i utformingen og gjennomføringen av kulturtilbudene i skolen, er tilbakemeldingene fra lærere og rektorer i videregående skole klare på at de i størst mulig grad ønsker å komme til ”ferdig dekket bord”. Begrunnelsen er først og fremst knyttet til bruk av tid, men lærerne formidler også stor grad av tillit til Den kulturelle sko-

lesekkenes kompetanse og evne til å presentere kunst- og kulturtilbud av høy kunstnerisk kvalitet. Vi finner altså ingen konfliktlinje der kultursektoren og skolen befinner seg på hver sin side.

Kvalitet og profesjonalitet er sentrale målsettinger i dette prosjektet, og DKS-administrasjonen benytter seg både av intern kompetanse og samarbeid med andre profesjonelle kunstinstitusjoner for å kvalitetssikre sine tilbud. Kontaktpersonene og elevene vi har intervjuet, vurderer kvaliteten som høy. DKS-administrasjonen er på sin side opptatt av at tilbudene skal representere noe annet enn det elever flest selv ville oppsøkt. På den måten forsøker de å utvide elevenes smakshorison, slik at de gradvis kan "tåle mer" av det som ligger utenfor det populærkulturelle. DKS-administrasjonen er også opptatt av at tilbudene skal representere bredde både med tanke på sjanger og ulike kunstformer, selv om de to fylkene har valgt ulike måter å løse den utfordringen på.

Kompetansehevende tiltak ser ut til å være vanskelig å få til som en permanent ordning. I Hordaland har man satset på dette og arrangert kurs for lærere i skoleåret 07/08 og 08/09. Tilbudet fikk svært god tilbakemelding fra de som deltok. I innværende skoleår har ikke Hordaland kompetansehevende tilbud til lærerne. I følge DKS-koordinatoren har de ikke kapasitet til dette det kommende året, men ønsker absolutt å få et slikt tilbud i gang igjen. I Vest-Agder er det også arrangert lærerkurs som har vært vellykket, men hovedinntrykket er at det er liten pågang på de kompetansehevende tiltakene fra skolens side. Det begrunnes med at de ikke har tid og at det er mye annet som må prioriteres først. Vanskelighetene her har trolig sammenheng med at kompetanseheving må være av en slik karakter at lærerne ser nytten og sammenhengen med undervisningen forøvrig.

Vår hovedkonklusjon er at forsøket med Den kulturelle skolesekken i videregående skole i Vest-Agder og Hordaland har bidratt med mange gode produksjoner av høy kvalitet, og vårt datamateriale (intervjuer og survey) viser at skolene ønsker Den kulturelle skolesekken velkommen (vi tar forbehold om at våre informanter i skolene kan være noe mer positivt innstilt enn gjennomsnittet, på grunn av at de er involvert i prosjektet på en eller annen måte). På tross av gode erfaringer, godt samarbeid og ønske om å få til implementeringen av Den kulturelle skolesekken i videregående skole, er den største faren for en varig realiseringen av prosjektet knyttet til manglende klarhet i skolens interne retningslinjer for timeføring og legitimering av denne type virksomhet.



# 1. Innledning

## 1.1 Den kulturelle skolesekken – Bakgrunn

---

I St.meld. nr. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken* redegjøres det for bakgrunn, verdier og målsetninger for Den kulturelle skolesekken (DKS). Her tegnes det opp en historisk linje tilbake til St.meld. nr. 61 (1991-1992) *Kultur i tiden*, der kultur for barn og unge ble behandlet som et eget kulturpolitisk område gjennom et eget kapittel. Det ble understreket som et viktig prinsipp at barn må få mulighet til å oppleve kunst av høy kvalitet samtidig som de skal ha anledning til å ta egne kulturelle ressurser i bruk.

Den samme målsettingen ligger til grunn for handlingsplanen for de estetiske fagene og kulturdimensjonen i skolen – *Broen og den blå hesten* (KUF og KD 1996). Her vektlegges også at barn skal være aktører gjennom mulighet til å utfolde seg med egen kulturell aktivitet, og få oppleve profesjonell kunst. Med den nye læreplanen i 1997 ble kulturens plass i skolen videre bekreftet. Også her trekkes det fram at barn skal få møte profesjonell kunst og få utfolde seg kunstnerisk.

I statsbudsjettet for 2001 ble det for første gang bevilget penger til Den kulturelle skolesekken. Det ble da avsatt 17 millioner over kulturdepartementets budsjettet samtidig som Kommunal- og regionaldepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet bevilget til sammen 6,6 millioner. I 2002 blir denne bevilgningen videreført med 12,3 millioner kroner over statsbudsjettet. Her spesifiseres det at:

Gjennom prosjektet «den kulturelle skolesekken» vil regjeringen gi barn i grunnskolen større tilgang til ulike kunst- og kulturuttrykk, og mulighet til selv å delta i kulturelle aktiviteter. En slik helhetlig og bevisst innlemmelse av kunstneriske og kulturelle verdier i skolens læringsmål, betyr bl.a. å trekke inn kunstnere og kulturarbeidere og å anvende kunst- og kulturinstitusjonenes ressurser og kompetanse i skolens virksomhet.

Året etter ble målsetninger for Den kulturelle skolesekken nedfelt i St.meld. nr. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken*. Her definerer man ordningens målsetning i tre punkter:

- å medverke til at elever i grunnskulen får eit profesjonelt kulturtilbod

- å leggje til rette for at elevar i grunnskulen skal få tilgang til, gjere seg kjende med og få eit positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål.

Den kulturelle skolesekken ble vidare også omtalt i St.meld. nr. 39 (2002-2003). ”*Ei blot til lyst*”. *Om kunst og kultur i tilknytning til skolen* i 2003. Her blir det spesifisert at Den kulturelle skolesekken er et samarbeidsprosjekt mellom skoleskectoren og kultursektoren på alle tre forvaltningsnivå. Det trekkes spesifikt fram at selv om DKS-sekretariatet legges til ABM-utvikling –Statens senter for arkiv, bibliotek og museum (som er underlagt Kirke- og kulturdepartementet), er det en forutsetning at disse må ha et nært samarbeid med Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet, som er underlagt Kunnskapsdepartementet). Dette for å sikre en nødvendig forankring også på sekretariatsnivå.

## 1.2 Evalueringen av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen

---

Da St.meld. nr. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skulesekken* ble behandlet i Stortinget, ble det vedtatt å be regjeringen om å foreta en evaluering av Den kulturelle skolesekken. Dette ble iverksatt, og i 2006 leverte NIFU-STEP evalueringen *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (Borgen og Brandt 2006). Det ble i denne evalueringen påpekt en rekke svakheter ved Den kulturelle skolesekken. Det ble også foreslått flere endringer i det vidare arbeidet. Kort oppsummert omhandlet disse svakhetene og endringsforslagene følgende (op. cit.: 9ff):

- Evalueringen fant svak systemforståelse angående hvordan Den kulturelle skolesekken er organisert og styrt
- Fylkeskommunene etterspør en sentral enhet som bidrar med fellesløsninger i DKS-systemet.
- Kvalitetskriteriene som brukes av ulike aktører belyser spenningen mellom kultur- og skolesektoren, mellom ovenfra-og-ned-perspektiv og nedenfra-opp-perspektiv, mellom monologisk og dialogisk kommunikasjon, mel-

lom passivitet og aktivitet i elevrollen, mellom maktkamp og samarbeid, osv.

- Det er en løs kobling mellom mange av fylkeskommunenes planer og modeller og de økonomiske og praktiske ordningene for kommunene.
- Elevene er omtrent usynlige i fylkeskommunens modeller og organisatoriske landskap.
- Ansvar for at Den kulturelle skolesekken når elevene legges til lærerne, men likevel inviteres de i liten grad til dialog om tilbudene.
- Sekretariatet arbeider for å trekke Den kulturelle skolesekken mot en kulturpolitisk ordning for visning av profesjonell kunst i skolen mens Utdanningsdirektoratet arbeider for at ordningen skal være en kultur- og skolepolitisk ordning, realisert mellom kultur- og skolesektoren.
- Dersom Den kulturelle skolesekken skal være et samarbeidsprosjekt mellom kultur- og skolesektoren, må skole- og lærernivået tydeligere med i myndighetsutøvende organer.

Hovedkonklusjonen i evalueringen synes å være at det er til tider stor uenighet mellom kultursektoren og skolesektoren om hva Den kulturelle skolesekken skal være og hvem som skal vurdere kvalitet og utforming av tilbudene. Kultur- og skolesektoren har ulike syn på hvordan ordningen best skal forvaltes, noe som kommer til uttrykk på flere nivåer i systemet, men først og fremst på øverste nivå.

Etter at evalueringen ble levert departementet, ble den sendt på høring til nærmere 600 høringsinstanser, hvorav 160 instanser responderte. På bakgrunn av evalueringen og høringsrunden kom St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida* i november 2007. Her blir evalueringen til NIFU-STEP gjennomgått og kommentert samtidig som det ses i lys av høringsuttalelsene. Departementet uttrykker en tydelig misnøye med evalueringen og hevder at ”evalueringsrapporten frå NIFU-STEP legg større vekt på spenningar og motsetningar enn å få fram faktakunnskap om korleis ordninga fungerer i praksis” (ibid.: 20). Videre vurderer departementet det empiriske grunnlaget som svakt og er derfor skeptisk til å la konklusjonene i evalueringen ligge til grunn for hvordan ordninga skal videreutvikles. I meldingen velger departementet å vektlegge høringsuttalelsene og tidligere regionale evalueringer i større grad enn evalueringen fra NIFU-STEP. Disse gir ifølge meldingen en mer positiv tilbakemelding på hvordan ordninga fungerer.

Hovedkonklusjonen, altså hvordan skole- og kultursektoren har ulik forståelse av hva Den kulturelle skolesekken skal være, har imidlertid blitt tatt til etterretning i meldingen. Dette var da også et punkt som flere av høringsinstansene påpekte. Denne motsetningen synliggjøres også godt dersom man ser på høringsuttalelser fra henholdsvis undervisningssektoren og skolesektoren. Høringsuttalelser fra henholdsvis Kulturrådet, Rikskonsertene, Danse- og teatersentrum og ABM-utvikling er svært kritiske til evalueringen og mener denne ikke bør legges til grunn for endringer. De mener evalueringen har en rekke metodiske og analytiske svakheter og at den er konfliktorientert. Høringsuttalelser fra Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet beskriver evalueringen som god og mener den tar tak i en rekke aktuelle problemstillinger på feltet. De anbefaler også at denne legges til grunn for videre arbeid med Den kulturelle skolesekken. Når departementet i stortingsmeldinga viser til at høringsuttalelsene i stor grad har vært kritiske til treffsikkerheten til evalueringen, skal det også nevnes at et stort flertall av høringsinstansene tilhører kultursektoren. Det er også interessant å se at et stort flertall av uttalelsene fra kommunene er skrevet av kultursjefen i kommunen. Debatten omkring evalueringen til NIFU-STEP synes derfor å synliggjøre ytterligere det rapporten påpeker, at skole- og kultursektoren knytter ulike forventninger til hva Den kulturelle skolesekken skal være. Vi tar med innsikter og synspunkter fra evalueringen og debatten i kjølvannet av den, og undersøker i hvilken grad problemstillingene er aktuelle i den videregående skolen.

### 1.3 Analytiske dimensjoner

---

Den kulturelle skolesekken er ikke bare et sjenerøst tilbud til alle elever i grunnskole og nå videregående skole. Det er også tenkt som en sentral del i realiseringen av Norge som en ledende kulturnasjon, og er således et ambisiøst prosjekt der kvalitet og profesjonalitet står i sentrum. Samtidig er det i videste forstand et demokratisk prosjekt, og en like klar målsetting som kvalitet er at ”alle skal med”. I den norske kulturpolitikken har den demokratiske ambisjonen alltid vært en viktig drivkraft. De to hovedstrategiene som har ligget til grunn for utformingen av kulturpolitiske tiltak, er blitt betegnet som henholdsvis *demokratisering av kulturen* og som *kulturelt demokrati* (Aslaksen 2000, Mangset 1992). Demokratisering av kulturen innebærer etablering av offentlige ordninger som sørger for å spre kultur ut til befolkningen, mens kulturelt demokrati understøtter egenaktivitet hos de enkelte sam-

funnsmedlemmene. Den første strategien kan sies å være et elitært prosjekt, idet ”høykultur” spres ut til befolkningen i den hensikt å la de ”uinnvidde” få del i ”den gode smak” slik denne er definert av profesjonelle kunstnere, eksperter og andre som er gitt mandat til å forvalte definisjonen av kunstnerisk kvalitet. Offentlig kulturpolitikk i tråd med kulturelt demokrati anerkjenner i større grad *folkelige kultur*, som alternativ, likeverdig og støtteverdig, og vil oppmuntre til lokal aktivitet og initiativ. I norsk politisk kultur gjenkjennes denne dobbeltheten ved at det folkelige og det elitistiske, av historiske grunner, forenes på en måte som gjør elitismen mer ”folkelig” enn i andre land. Balansen mellom det elitære og det demokratiske kan sies å være et særtrekk ved norsk politisk kultur, og har sin historiske bakgrunn i et relativt fravær av sterke eliter som har kunnet skape grobunn for en elitistisk og sentral dominans over resten av befolkningen. Norske bønder og håndverkere var viktige alliansepartnere for elitene under nasjonsbyggingen, og har siden hatt stor innflytelse gjennom faglige organisasjoner og politisk representasjon.

Tradisjonen er blitt betegnet som *folkelig elitisme*, og innebærer en sterk forbindelse mellom grasrot og elite og mellom sentrum og periferi (Henningsen og Møller 2000, Vike og Henningsen 1998, Vike 2004). I norsk kulturpolitikk kan foreningen av det elitære med det demokratiske gjenkjennes som en rød tråd i de fleste prosjekter. Balansegangen mellom på den ene siden det elitære og autonome i kunsten, og på den andre siden det instrumentelle, der kunsten blir et middel i en demokratisk hensikt, en sentral diskurs. Den kulturelle skolesekken er derfor på mange måter et typisk norsk prosjekt som fører videre tradisjonen om å forene flere ulike, og delvis motstridende hensyn, og innebærer dermed nødvendigvis at det må inngås kompromisser. Typiske kompromisser i norsk politikk finner vi for eksempel i ideen bak enhetsskolen, der alle elever, uansett sosial og kulturell bakgrunn og faglige forutsetninger forsøkes integrert i samme skole, eller i barne- og ungdomsidretten som har som ideal å ivareta både bredden og samtidig dyrke frem de beste talentene. Perspektivet er nyttig i vår sammenheng fordi det ligger som et grunnpremiss for hele prosjektet, og kan kaste lys over mange utfordringer knyttet til realisering av Den kulturelle skolesekken. Vi ser det tydeligst i ambisjonen om å tilby elevene kunstnerisk kvalitet og profesjonalitet, samtidig som demokratiske ambisjoner om likeverd, lokal forankring og kulturelt mangfold skal ivaretas. I dette prosjektet gjenkjenner vi problematikken i møtet mellom kulturektoren og skolesektoren, men diskusjonen fortøner seg i liten grad som motsetning mellom skolesektor på den ene siden og kulturektoren på den andre siden.

Gjennomføringen av Den kulturelle skolesekken i videregående skole ser ut til å tydeliggjøre interne dilemmaer innenfor skolesektoren – dilemmaer som i særlig grad gjør seg gjeldende i den videregående skole, og som handler om forholdet mellom skolen som en arena for allmenndannelse i tillegg til læring av såkalte grunnleggende ferdigheter som regning og skriving med mer. Temaet har vært svært viktig for våre informanter, spesielt fra skolesiden, og det preger deres erfaringer av forsøket med Den kulturelle skolesekken i stor grad. Interessant nok har de kunstfaglige bidragsyterne i Den kulturelle skolesekken ikke gitt uttrykk for at dette er problematisk.

Innføringen av Den kulturelle skolesekken i videregående skole kan sies å være et svært komplekst prosjekt idet det skal realiseres i et samarbeid med to samfunnsinstitusjoner som ikke bare har hver sine overordnede målsettinger og indre dilemmaer, henholdsvis læring/dannelse og autonomi/instrumentalisme, men som også er styrt ut fra ulike administrative og politiske modeller. Mens Den kulturelle skolesekken er organisert ut fra en desentralisert modell, der det enkelte fylket har stor frihet til å utforme ”sin sekk”, og der det enkelte fylket ikke bare har ansvar for gjennomføringen, men også er betrodd autonomi og myndighet til å utforme kvalitetsindikatorene, er skolen en institusjon som har utviklet seg mot en stadig mer sentralisert modell der kvalitetsindikatorene refererer til objektive størrelser som ligger utenfor den enkelte skoles myndighet. Dette er som sagt et sentralt tema for våre informanter, og vi vil vie det oppmerksomhet i denne rapporten.

Vi fokuserer på hvordan aktørene innenfor henholdsvis skoleverket og kunstverden (inkludert administrasjonen i Den kulturelle skolesekken) har tolket noen sentrale begreper innenfor målsettingen av Den kulturelle skolesekken. Begrepene *demokrati og likeverdig tilbud, kvalitet og profesjonalitet, og kulturelt mangfold* rommer mulige motsetninger, åpner for varierte tolkningsmuligheter og utfordringer i den praktiske realiseringen. Vi har fokusert på alle disse sidene i evalueringen og i rapporten.

Uten å foregripe konklusjonen vil vi allerede innledningsvis understreke at det ikke ser ut til å være i den lokale samarbeidsprosessen mellom kultursektor og skolesektor utfordringene ser ut til å være størst.

## 1.4 Kunst og/eller kunnskap

---

I og med at Den kulturelle skolesekken er et samarbeid mellom to sektorer og disse har noe ulike utgangspunkt, vil vi her gi en kort beskrivelse av hvilke forståelser og logikker som synes å gjelde på disse.

Pedagogikken, det sentrale fagområdet for undervisningsfeltet, tar for seg undervisning og oppdragelse, læring og utvikling. Oppdragelsesteori og didaktikk er de to viktigste disiplinene i pedagogikken og har noe ulike mål. Oppdragelsesteorien er opptatt av hvilke mål man har for oppdragelsen, hva man forstår som oppdragelse, hvilke verdier som bør ligge til grunn for oppdragelse og til slutt hvordan man når disse målene (Evenshaug og Hallen 1997). Et felles utgangspunkt for oppdragelse er at barnet ikke er i stand til å ta vare på seg selv og utvikle seg uten hjelp fra omverdenen. Men siden virkelighetsoppfattelser og menneskesyn ikke er to gitte størrelser, vil forståelsen av hva oppdragelse er, variere. Oppdragelsesteorien ligger derfor åpent for en rekke diskusjoner og ulike tilnærminger til hva som skal være målet med oppdragelsen.

I didaktikken er målet noe klarere, mens midlene er åpne for diskusjon. I didaktikken er læring et åpenbart mål. Her er det snarere *hvordan* som er det store spørsmålet. Hvilke områder undervisningsfeltet og skolen skal satse mest på er en debatt som stadig pågår. Er det oppdragelse og dannelse, eller er det læring og kunnskap? Med gjennomføringer av PISA-undersøkelser i den norske skolen i 2000, 2003 og 2006, ble denne debatten aktualisert, og en rekke politikere har med bakgrunn i resultatene fra disse undersøkelsene, hevdet at læring og kunnskap må være det absolutt overordnede målet for skolen. På tross av uenigheter, vil trolig de fleste være enige om at målet om læring er svært sentralt i skolen, og at læringsutbytte er en viktig del av tiltak som retter seg mot skolen.

Kunst- og kulturområdet er også stort og komplekst. Innefor rammene av Den kulturelle skolesekken finner man en rekke kunst- og kulturformer. Musikk, visuell kunst, scenekunst, film, litteratur og kulturarv trekkes fram som syv hovedkategorier i St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*. Innenfor disse kategoriene finner vi ulike tankesett og ulike måter å forstå egen praksis på. Kulturarvfeltet med museene som en viktig aktør har sine røtter i opplysningstiden der kunnskap ble ansett for å være en viktig forutsetning for dannelse (Pedersen 2003). Selv om museene i dag har endret seg på en rekke områder, er kunnskapsproduk-

sjon og formidling av kunnskap fortsatt en kjerneaktivitet. Slik sett samsvarer museenes målsetninger langt på vei med undervisningssektoren. På andre områder i kultursektoren er læring et heller fjernt mål. Her er autonomi og kunstens egenverdi sentrale begreper.

”No other interest than pure aesthetic vision should govern the creation of a work of art” (Røyseng m.fl. 2007:2). Dette er et helt sentralt poeng i den klassiske karismatiske kunstnerrollen (jf. Bourdieu 1993, Kris og Kurz 1979, Mangset 2004, Menger 1989). I følge en slik betraktning skal ikke kunstneren forholde seg til dagliglivets trivialiteter, men heller vie seg fullt og helt til kunsten. I Artikkelen ”Young artists and the Charismatic Myth” (Røyseng m.fl. 2007) tar forfatterne utgangspunkt i et feltarbeid gjort blant unge studenter ved Norges musikkhøgskole og Kunsthøgskolen i Oslo på fagområdene scenekunst og visuell kunst. Her undersøker de hvordan studentene diskursivt tolker sin rolle i tråd med det forfatterne betegner som en myte om den rene og nærmest sakrale kunstnerrollen. Konklusjonen i artikkelen er at også i dag er det mange kunststudenter som identifiserer seg med en slik kunstnerrolle.

Kunstens autonomi er hele tiden under press, hevdes det. Kunsten blir ikke verdsatt for sin egen del men for de effekter den eventuelt måtte ha. Dermed blir kunsten ikke et mål i seg selv, men et instrument for noe annet. En bred oppfatning blant kulturforskere har vært at kulturpolitikken fra 80-årene og fram til i dag har dreid i en *instrumentell* retning (jf. Mangset 1992, Vestheim 1995). Dette innebærer at legitimeringen av kunst og kultur i større grad har blitt gjort ved å henvise til dens eventuelle nytteverdier enn til kunsten og kulturens egenverdi. På 1980-tallet ble det gjort en rekke analyser av hvilke økonomiske ringvirkninger kulturen kunne gi. Gjennom såkalte economic-impact-analyser kunne man for eksempel undersøke hvilke ringvirkninger et teaterbesøk kunne gi i form av økte inntekter til hotell- og reiselivsnæringer som publikum tok i bruk. Kunst og kultur er også tatt i bruk av det offentlige som strategi for å oppnå bedre helse i befolkningen. Med bakgrunn i slagord som ”småforbrukere av kulturtiltak er storforbrukere av helsetjenester” (Helsedepartementet 2003:86) ble det på slutten av 90-tallet gjennomført en nasjonal satsning der man iverksatte kulturtiltak for å gi en helsegevinst.

Slike satsninger og en slik retorikk har skapt bekymring blant kunstnere så vel som forskere og politikere. Idehistoriker Geir Grothen går hardt ut mot instrumentaliseringen av kulturpolitikken og hevder at:



En kan se på det [instrumentelle kulturbegrepet] som en endelig kulturell sekularisering, den endelige defloreringen av kulturområdet, et naturlig foreløpig sluttpunkt i modernitetens omgang med kulturen, en omgang som begynte med å regne kunsten som håndverk, kunnen, sneiet innom det hellig, halvseklært opphøyde, for å ende opp med den som en slags vekstfremmende faktor på lik linje med alt annet faktisk og mulig foreliggende (Grothen 1996:106f)

Også i politisk retorikk angriper man instrumentalitetsbegrepet. Når byråd for kultur og utdanning i Oslo, Torger Ødegaard, legger fram sine visjoner på Høyres nettside, sier han: ”Jeg har som mål å føre en kulturpolitikk som ikke er instrumentell” (Ødegaard 2008).

Fremhevelse av den autonome kunsten og fornektelse av en instrumentell logikk varierer som nevnt mellom de ulike kunstformene og de ulike kulturuttrykkene. I artikkelen til Røyseng m.fl. (2007) analyserte man studenter i musikk, billedkunst og scenekunst. I alle kunstformene fant de at den karismatiske kunstermyten eksisterte. Scenekunstheltet er en av kunstformene som setter kunstens autonomi særlig høyt. Dette kom blant annet fram i evalueringen Telemarksforskning gjorde av teaterforestillingen Sinna Mann. Dette er et stykke som omhandler vold i familien og som forsøker å hjelpe barn som opplever en slik hverdag. Når teatergruppen Egal Teater ville turnere med stykket i Den kulturelle skolesekken ble stykket refusert av Scenekunstbruket blant annet med henvisning til at det ikke var deres oppgave å formidle kunst ut ifra et instrumentelt hensyn (Kleppe 2009).

Når vi velger å trekke fram kunstens autonomi versus instrumentelle målsetninger i denne evalueringen, er det fordi dette framstår som to ulike logikker som skiller kunstfeltet og undervisningsfeltet radikalt. Når Den kulturelle skolesekken fremhever at kunstneriske og kulturelle uttrykk skal innlemmes i realiseringen av skolen sine læringsmål, tildeles kunsten klare instrumentelle målsetninger. Dette blir problematisk når enkelte aktører hevder de ikke har som oppgave å formidle kunst til et instrumentelt formål. Samtidig er det også problematisk å etterspørre profesjonell kunst dersom et av idealene er at denne skal være autonom og fri.

Vi mener ikke at dette skillet gjør et samarbeid mellom de to feltene umulig, men de er så markante at de fortjener å bli løftet fram slik at man lettere kan forstå og avdekke de utfordringer et samarbeidsprosjekt som Den kulturelle skolesekken kan møte. I mange sammenhenger kan denne uenigheten glemmes i øyeblikkets begeistring over det gode tilbudet elevene får, men i planarbeidet kan det skape store

frustrasjoner. I denne evalueringen ser vi det særskilt i debatten om timetelling (se kapittel 5.2.2).

## 1.5 Forsøksordningen med Den kulturelle skolesekken i den videregående opplæringen

---

På bakgrunn av en utredning som ABM-utvikling gjorde for Kultur og kirkedepartementet, ønsket regjeringen å utvide Den kulturelle skolesekken til også å omfatte elever i den videregående opplæringen. Dette ble vedtatt i stortinget 30. november 2007 sammen med St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skolesekk for framtida*. I første rekke ble det satt i gang pilotprosjekt i syv fylker som selv hadde søkt om å få være med på utvidelsen. Disse fylkene var Vest-Agder, Hordaland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Hedmark, Oppland og Troms. I utlysninga av midler til pilotprosjekt stilte departementet følgende krav til pilotprosjektene (ibid.: 57):

- Prosjekta skal ta utgangspunkt i prinsippa om eit likeverdig tilbod til alle, kjenneteikna av kvalitet og profesjonalitet.
- Planane skal gjenspegle ei satsing på kulturelt mangfald.
- Prosjekta skal planleggjast og gjennomførast i samarbeid med utdanningssektoren. Ansvaret skal vere synleggjort og avklart.
- I tilknytning til prosjekta skal det planleggjast kompetansehevande tiltak.

Noen av fylkene i forsøksordningen hadde allerede kunst- og kulturtilbud til elever i den videregående skolen, mens for andre var dette nytt. De forskjellige fylkene valgte derfor å organisere tilbudene ulikt. Noen fylker inviterte alle skoler og alle elever til å delta på tilbud i DKS-regi, andre fylker plukket ut enkelte skoler til å delta.

Etter at forsøksordningen nå har pågått i to år i de syv fylkene, vil departementet fra høsten 2009 igangsette et ordinært tilbud til alle elever i den videregående skole. Denne prosessen er derfor i skrivende stund i full gang rundt om i landet, og elevene i den videregående skolen har en rekke kulturelle arrangement å se frem til i tiden som kommer.

### 1.5.1 Evalueringens mandat og problemstilling

Vår evaluering av forsøksordningen tar utgangspunkt i en prosjektskisse datert 3. desember 2007. Her skisserer vi fem temaer vi ønsker å legge til grunn for evalueringen: Demokrati og likeverdig tilbud, kvalitet og profesjonalitet, kulturelt mangfold, forholdet mellom kultursektoren og skolesektoren samt kompetanseheving. Selv om vi metodisk har lagt til rette for at også nye momenter kan komme til underveis, synes de fem temaene fortsatt som de viktigste hovedelementene i evalueringen. Vi har derfor valgt å strukturere denne rapporten etter disse ved at hvert tema har fått ett eget kapittel.

En hovedproblemstilling for evalueringen er i hvilken grad elever, lærere, skoleadministrasjon, DKS-administrasjon og utøvere synes forsøksordningene med den kulturelle skolesekken i den videregående skole har vært vellykket. Når det nå allerede er bestemt at ordningen skal utvides og iverksettes som en fast ordning, er dette et tydelig signal om at departementene allerede oppfatter ordningen som vellykket. Dermed vil hovedfokuset i denne evalueringen være å avdekke de utfordringer aktørene har erfart, beskrive ulike dilemmaer og problemstillinger i gjennomføringen av ordningen og avdekke hvilke momenter av praktisk og strukturell karakter som kan forbedres.

## 1.6 Kunnskapsoversikt

---

Større og mindre forskningsprosjekter har tidligere belyst Den kulturelle skolesekken. Nedenfor følger en oversikt over de viktigste.

Evalueringer og utredninger:

*Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (Borgen og Brandt 2006).

*Inspirasjon eller distraksjon? Evaluering av forsøket med "full pakke" profesjonell kunst - og kulturformidling som del av den kulturelle skolesekken i Buskerud* (Haugsevje 2002).

*Pionerer i regional kunstformidling. Evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark* (Røyseng og Aslaksen 2003)

*”Tørrfisken stinka, men kabytten var topp”. En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken (Lidén 2004).*

*Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering (Aslaksen m.fl. 2003).*

*Den kulturelle Rygsæk, Evaluering (Vedelsby m.fl. 2007).*

Offentlige dokumenter:

St.meld. nr. 38 (2002-2003). *Den kulturelle skolesekken.*

St.meld. nr. 39 (2002-2003). *”Ei blot til lyst”. Om kunst og kultur i tilknytning til skolen.*

St.meld. nr. 8 (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida.*

Mastergrader og PhD.

*Norwegian Cultural Policy: A Civilising Mission? (Bjørnsen 2009)*

*Den kulturelle skulesekken. Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts (Digranes 2009).*

*Høy standard: En undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken (Cordt-Hansen 2008).*

*”Kultur i skolesekken” – et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet (Dalaaker 2007).*

*Kulturkonsumentene: en evaluering av Den kulturelle skolesekken, med vekt på storbymodellen i Bergen (Evjen 2005).*

*Den kulturelle skolesekken. I lys av sentrale momenter fra L-97 (Ghanizadeh 2003).*

*Hvilken historie? En diskursanalyse av museumsformidling innenfor Den kulturelle skolesekken (Nyruud 2008).*

*Oppdagelse og oppdragelse: Den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet (Rørosgaard 2006).*

*Den kulturelle skolesekken – kunsten å danne seg (Vestby 2006).*

*Scenekunstformidling i Den kulturelle skolesekken - En analyse av scenekunstprosjektet Operasjon Almenrausch (Abildsens 2009)*

#### Bøker og artikler

*Kirken og den kulturelle skolesekken (Gunleiksrud m.fl. 2009)*

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

*Den kulturelle skolesekken – utfordringer og kompetansebehov (Borgen 2003).*



## 2. Metodisk gjennomgang

For å analysere innholdet i og samspillet mellom ulike aktører i forsøksordningen, er det relevant å benytte seg av flere metodiske innfallsvinkler. Samtidig er det også nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Den kulturelle skolesekken er et stort og komplekst tiltak med mange aktører og mange ulike løsninger. Det er en utfordring når det skal produseres kunnskap om ordningen. I denne evalueringen er fokuset primært på det som skjer i fylkeskommunal regi. Det er fylkeskommunene som er skoleeiere på videregående nivå, og dermed er kommunene, i motsetning til hva tilfellet er når det gjelder Den kulturelle skolesekken i grunnskolen, ikke involvert. Vi har også valgt å ikke vektlegge det nasjonale nivået. En slik avgrensning har gjort det mulig å gå i dybden innenfor enkelte utvalgte kontekster, snarere enn å måtte forholde oss overflatisk til alle nivåer som kunne være relevante for forsøkene. Et problem med denne avgrensningen er at det i liten grad åpner for å sammenligne ordningen i videregående skole med ordningen i grunnskolen. Dette har likevel vist seg å ikke være et stort problem, siden svært mange av de involverte, både utøvere, koordinatorene og elever, har god kjennskap til Den kulturelle skolesekken i grunnskolen. Vi har også hatt god nytte av evalueringen fra 2006 (Borgen og Brandt 2006) og har kunnet sammenligne i hvor stor grad deres funn korresponderer med våre funn i forsøket i den videregående skolen. Ideelt sett ville tilsvarende undersøkelser i flere av forsøksfylkene gitt oss et mer variert og omfattende materiale, men det var ikke mulig å få til innenfor de gitte rammene.

Det empiriske materialet er først og fremst kvalitative intervjuer samt en surveyundersøkelse blant elevene. Utover dette har vi også gjennomført dokumentstudier som innebærer gjennomgang av relevante stortingsmeldinger, tidligere evalueringer, høringsuttalelser, søknads- og tildelingsbrev, informasjonsmateriell om produksjonene m.m. Vi har også deltatt på tre konferanser<sup>1</sup> om Den kulturelle skolesekken hvor vi har fått verdifulle innspill samt innsikt i arbeidet med Den kulturelle skolesekken.

---

<sup>1</sup> Nettverkssamling i Den kulturelle skolesekken (Tromsø 1/4-08), Ny kunnskap om Den kulturelle skolesekken (Oslo 26/9-08). Fagdage for alle som jobber i den kulturelle skolesekken (Hamar 16-18/3-09)

## 2.1 Casestudier med fokus på fylkene

---

Som nevnt i kapittel 1.5, ble syv fylker med i forsøksordningen med Den kulturelle skolesekken i den videregående skolen. For å kunne gå tilstrekkelig i dybden innenfor rammene av denne evalueringen valgte vi å ta utgangspunkt i to fylker der vi foretok intervjuer, gikk i dybden på de ulike produksjonene samt foretok spørreundersøkelse med elevene.

Utvelgelsen av casefylker baserte seg på noen dimensjoner som fikk fram forskjeller og mangfold i ordningen. Dette fordi de ulike fylkene i søknaden om deltagelse i forsøksordningen hadde valgt ulike modeller. En slik tilnærming er også fruktbar i og med at evalueringen ikke har hatt til oppgave å vurdere om ordningen bør bli permanent, men heller å gi fruktbare innspill til hvilke løsninger som er vellykket og hvilke utfordringer som finnes med tanke på fremtidig gjennomføring. Valget av fylker til casestudier falt på Hordaland og Vest-Agder. Hordaland var interessant fordi det er det eneste av de deltakende fylkene som ikke har hatt et tilbud til videregående skoler tidligere. Vest-Agder har i motsetning til Hordaland erfaring med å drive kulturformidling i videregående skole. De to fylkene har samtidig det til felles at det finnes store byer der (Bergen og Kristiansand), i tillegg til mange mindre tettsteder og bygder.

Selv om vi, i følge prosjektbeskrivelsen, skulle konsentrere oss om to av pilotfylkene, ønsket vi likevel å benytte anledningen som bød seg i forbindelse med seminarer i regi av Den kulturelle skolesekken til å innhente noen inntrykk fra koordinatorene i de andre pilotfylkene. Vi klarte å få til intervju med koordinatorene i fire av de fem resterende pilotfylkene, der vi fikk mulighet til å sjekke ut om de funnene vi hadde gjort i Hordaland og Vest-Agder, korresponderte med erfaringer i de andre case-fylkene. Dette viste seg verdifullt ved at noen nye momenter kom på banen, men først og fremst fordi vi fikk bekreftet at erfaringene fra de to case-fylkene langt på vei korresponderte med de resterende fylkene. Vi valgt samtidig å utvide den generelle delen av spørreundersøkelsen til elevene til også å omfatte elevene i de andre fylkene.



## 2.2 Kvalitative intervjuer

---

De kvalitative intervjuene ble foretatt i to runder. Den første runden var mest omfattende og ble foretatt ansikt til ansikt med informantene. En del av disse var gruppeintervjuer med to eller tre informanter. Intervjuene ble foretatt av to forskere fra Telemarksforskning. I den andre runden ble intervjuene gjort pr. telefon. De fleste av informantene som ble intervjuet, var allerede intervjuet på et tidligere tidspunkt. Dette for å få tilbakemeldinger om eventuelle erfaringer de hadde gjort underveis og for å avdekke hvorvidt deres oppfatninger hadde endret seg siden sist. I denne runden ble et utvalg av informanter fra første runde plukket ut, samt enkelte vi ikke hadde fått snakket med i første runde. I tillegg foretok vi, som nevnt, også kvalitative intervjuer med koordinatorene i fire av de fem andre fylkene. Alle intervjuene ble tapet og skrevet ut i kortform.

Informanter til de kvalitative intervjuene ble plukket ut blant tre grupper: Administrasjonen i fylkeskommunen, lærere / rektorer og utøvere. Fra administrasjonene i fylkeskommunene intervjuet vi representanter for opplæringsavdelingen og kulturavdelingen, inkludert DKS-koordinatorene i fylket. På skolenivå intervjuet vi i noen tilfeller rektorer, i andre tilfeller lærere som var kontaktpersoner for Den kulturelle skolesekken på den enkelte skole. Et slikt utvalg ble først og fremst gjort for å få kontakt med dem som hadde tettest mulig erfaring med Den kulturelle skolesekken. I og med at ordningen er ny, og at antall besøk i de ulike klasser er begrenset, er det grunn til å tro at mange lærere ikke har særskilt kjennskap til Den kulturelle skolesekken. Svakheten i et slikt utvalg kan være at de lærerne som har mest kjennskap til Den kulturelle skolesekken, er de som også er mest positive, og at vi gjennom å intervju disse ikke får et bilde som er representativt for lærere generelt. På den andre siden ville vi trolig fått lite informasjon sett i forhold til innsatsen dersom vi skulle velge lærer mer tilfeldig. På utøversida har vi forsøkt å plukke ut informanter som representerer ulike kulturuttrykk. Dette fordi det kunne tenkes å være store forskjeller i hvordan de forholdt seg til Den kulturelle skolesekken.

Totalt intervjuet vi 31 personer i første runde og 8 i andre runde samt fire koordinatorene i andre fylker. Utvalget av informanter i case-fylkene følger i

tabell 1.

Tabell 1: Oversikt over informanter

<i>Fylke</i>	<i>Tidspunkt</i>	<i>Admin.</i>	<i>Skoler</i>	<i>Utøvere</i>
Hordaland	Vår 2008	6	6	5
	Vår 2009	2	2	
Vest-Agder	Vår 2008	2	6	6
	Vår 2009	1	1	2

Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og er gjennomført etter NSDs retningslinjener.

## 2.3 Surveyundersøkelse

---

Målgruppen for Den kulturelle skolesekken er elevene. I evalueringen var det derfor avgjørende å få tilbakemeldinger på hva nettopp disse mente om Den kulturelle skolesekken. For å få et bredt bilde av deres synspunkter valgte vi å sende ut en spørreundersøkelse til elevene i den videregående skole. Undersøkelsen ble sendt ut digitalt i midten av april 2009. Spørreskjemaet var delt i to, en generell del og en konkret del som omhandlet de enkelte produksjonene. Den generelle delen var ment for elevene i alle de syv fylkene der pilotprosjekter var igangsatt, mens den delen som omhandlet de konkrete tilbudene bare ble sendt ut til elever i våre to case-fylker; Vest-Agder og Hordaland. Undersøkelsen i de to case-fylkene ble distribuert via en kontaktperson på den enkelte skole som via skolens læringssystemer oppfordret elevene til å besvare undersøkelsen. I de resterende fem fylkene ble undersøkelsen distribuert via DKS-kontaktene i fylkene.

Valg av distribusjonsmåte ble diskutert med rektorer og DKS-kontakter. Den ble også luftet i midtveisevalueringen 26. september 2008. Konklusjonen var at en distribusjon gjennom læringssystemer som *It's learning* og *Class Fronter* var den beste måten å treffe elevene på. Likevel viste denne distribusjonsmåten seg å ha en del svakheter. Selv om det ble gjort en god innsats rundt om på mange skoler for å distribuere undersøkelsen, var det også mange steder dette ikke ble gjort. Tilbakemeldingen fra flere skoler var at lærere og elever svært ofte blir bedt om å svare på

undersøkelser av ulike slag. Derfor var det ofte vanskelig å motivere elever til å besvare slike spørreundersøkelser. For å øke motivasjonen til å besvare undersøkelsen ble det trukket ut ti mp3-spillere. Elevene kunne innledningsvis i undersøkelsen velge målform.

Det er usikkert hvor stort bruttoutvalget for undersøkelsen er, dvs. antall som har mottatt og fått sjanse til å svare på undersøkelsen. Årsaken til dette er valg av distribusjonskanal og at vi ikke har full oversikt over hvilke skoler som faktisk distribuerte undersøkelsen. Selv om vi ba skolene om å oppgi hvor mange elever som fikk tilgang på undersøkelsen, fikk vi bare tilbakemelding fra noen, men langt i fra alle. Selv om skolene har distribuert skjemaene via sine læringssystemer, er det heller ikke sikkert at alle elevene i praksis har fått tilgang til undersøkelsen. Vi har derfor ikke mulighet til å beregne svarprosenten i undersøkelsen.

Til sammen besvarte 533 elever undersøkelsen. Selv om vi ikke kjenner til bruttoutvalget, viser dette at vi har en forholdsvis lav svarprosent. Fylkesvis fordeler svarene seg slik: 140 fra Hedmark, 128 fra Vest-Agder, 96 fra Møre og Romsdal, 88 fra Troms, 58 fra Sogn og Fjordane og – overraskende nok – bare 17 fra Hordaland. Disse svarene har gitt oss mye verdifull informasjon, men omfanget er dessverre litt lite til å gi pålitelige svar på en del av spørsmålene. Ikke minst gjelder dette når vi ønsker å vite meningen til spesielt utvalgte grupper. Fra linjene elektrofag (n=4), naturbruk (n=6), restaurant- og matfag (n=4) og industriell produksjon (n=3) har vi under ti respondenter for hver. Dette er et så lavt antall respondenter at det ikke gir et tilfredsstillende grunnlag til å hevde hva disse gruppene mener. Vi har derfor utelatt å si noe om hva disse mener som en gruppe, men heller inkludert dem i samlegrupper som studiespesialiserende og yrkesspesialiserende.

I våre to casefylker fikk som nevnt elevene et utvidet spørreskjema som tok for seg hver enkelt produksjon. Her ble elevene bedt om å gi en individuell tilbakemelding på de produksjonene de hadde deltatt på. I og med at vi fikk få svar tilbake fra elevene i Hordaland, er det ikke mulig å si noe om disse produksjonene enkeltvis. I Vest-Agder fikk vi derimot mange og fyldige tilbakemeldinger på flere av produksjonene. Der det er hensiktsmessig å omtale konkrete produksjoner, vil dette være produksjoner fra Vest-Agder.

Som vi ser av tabell 2 (s.29), er det visse skjevheter i vårt materiale sammenlignet med tilsvarende tall fra SSB<sup>2</sup>. Dette gjelder først og fremst respondenter fra enkelte studieretninger. Elever fra Musikk, dans og drama er overrepresentert i undersøkelsen, det samme er elever fra studiespesialiserende fag og elever fra medier og kommunikasjon.

I undersøkelsen finner vi at de fleste linjer som gir yrkeskompetanse, er underrepresentert blant våre respondenter. Dette kan skyldes at elever ved studieretninger som gir studiekompetanse er mer interessert i Den kulturelle skolesekken og dermed også mer interessert i å svare på undersøkelsen. Men som vi skal se i kapittel 4, er ikke dette nødvendigvis tilfelle. Det kan det også gjenspeile at elever på disse linjene har fått et bredere tilbud enn elever ved andre studieretninger, og at de dermed også hadde større grunnlag for å svare på undersøkelsen. Dette har vi ikke undersøkt i vår evaluering, men en rapportering på dette kunne vært nyttig.

Fordelingen på fylkene er heller ikke representativ. Spesielt Hordaland er underrepresentert, noe som innebærer at tallene herfra må tolkes med forsiktighet. Grunnen til denne skjevheten kan være mange. Foruten problemene med distribusjonen av spørreskjemaet, kan en feilkilde også være at det er store forskjeller mellom fylkene i hvor stor andel av elevene som får et DKS-tilbud.

I den generelle delen var alle spørsmålene påstander der elevene ble bedt om å gradere disse fra 1 som var ”helt uenig” til 6 som var ”helt enig”. Dermed kom vi ut med et gjennomsnitt på alle spørsmålene som fortalte noe om påstandenes gyldighet. Ikke ukjent for kvantitative undersøkelser fant vi i etterkant at noen spørsmål var åpne for mange tolkningsmuligheter, mens andre ikke var presise nok. Dette har vi tatt med som en premiss i evalueringen og spesifisert der det kan være relevant. Det kvantitative materialet er heller ikke rensket for respondenter som synes å ha svart likegyldig. Dette kunne ha vært gjort i og med at et mindre antall respondenter har gitt samme svar på alle spørsmålene. Slike svar i denne undersøkelsen synes å ha lite innvirkning på det store bildet, men det gjenspeiles av og til i enkeltsvarene.

---

<sup>2</sup> Tallene fra SSB er basert på tall fra statistikkbanken i 2008.

Tabell 2: Vårt respondentutvalg sammenlignet med tilsvarende tall fra SSB

Kategori	Vår undersøkelse	2008-tall fra SSB	Avvik %-poeng
Jenter	55 %	51 %	4 %
Gutter	45 %	49 %	-4 %
SUM	100 %	100 %	0 %
VG1	36 %	40 %	-5 %
VG2	39 %	34 %	4 %
VG3	26 %	25 %	0 %
SUM	101 %	99 %	0 %
Idrettsfag	8 %	6 %	2 %
Musikk, dans og drama	15 %	3 %	11 %
Studiespesialisering	54 %	46 %	8 %
Bygg- og anleggsteknikk	2 %	6 %	-3 %
Design og håndverk	3 %	3 %	-1 %
Elektrofag	1 %	5 %	-4 %
Helse- og sosialfag	2 %	8 %	-6 %
Medier og kommunikasjon	8 %	5 %	4 %
Naturbruk	1 %	2 %	-1 %
Restaurant- og matfag	1 %	3 %	-2 %
Service og samferdsel	2 %	4 %	-2 %
Teknikk og ind. prod.	1 %	7 %	-6 %
Andre	1 %	2 %	-1 %
SUM	99 %	100 %	0 %
Hordaland	3 %	36 %	-32 %
Hedmark	26 %	14 %	12 %
Møre og Romsdal	18 %	18 %	0 %
Vest-Agder	24 %	12 %	12 %
Troms	17 %	12 %	5 %
Sogn og Fjordane	11 %	9 %	2 %
SUM	99 %	101 %	



## 3. Casefylkene

Vi valgte ut to forsøksfylker som så ut til å ha ganske ulikt utgangspunkt for å gjennomføre oppgaven med å starte opp DKS-tilbud til videregående skole. Vi skal her gi en kort beskrivelse av disse to fylkene ut fra noen dimensjoner vi mener er relevante i denne sammenhengen. Disse dimensjonene er hvorvidt fylkeskommunene har *tidligere erfaringer* med å gi kulturelle tilbud til de videregående skolene, *organiseringen av DKS-tilbudet, intern organisering i fylkeskommunen, fylkenes størrelse og geografi*. Noen av disse dimensjonene berører det kunstneriske innholdet, mens andre er variasjoner som kan gi utfordringer med tanke på logistikk, samarbeid og kapasitet.

### 3.1 Vest-Agder – organisering og innhold

---

Vest-Agder fylkeskommune har 15 videregående skoler. Fylkeskommunen har i flere år hatt faste formidlingsprosjekt til de videregående skolene i fylket, blant annet gjennom samarbeid med tidligere Unge Riks, Norsk Scenekunstbruk, Riksutstillinger og Norsk Forfattersentrum. Dermed har fylkeskommunens kulturavdeling hatt jevnlig kontakt og samarbeid både med utdanningsavdelingen i fylkeskommunen og med de videregående skolene, noe de kan dra nytte av i DKS-sammenheng. Et annet integrerende moment er at saker som angår *utdanning og allmennkultur* i Vest-Agder, behandles i det samme hovedutvalget. Produsentene for tilbudet til videregående skoler er ansatt i fylkeskommunen og er de samme som er ansvarlig for DKS-tilbudet til grunnskolene. Produsentgruppa består av fagfolk med ansvar for hver av disse områdene: visuell kunst, scenekunst, musikk, litteratur, forhistorie og kulturminnevern, kulturelt mangfold, digital formidling og turnelegger.

For øvrig følger den administrative strukturen for Den kulturelle skolesekken i den videregående skole nesten den samme strukturen som i grunnskolen. Det vil si en *rådsgruppe* bestående av følgende representanter: Utdanningsdirektøren i fylkeskommunen, en valgt representant fra skoleadministrasjonen, en representant for kulturadministrasjonen i storbyen (Kristiansand), dekan på kunstfag, Universitetet i Agder, og fylkeskultursjefen (som er leder for Den kulturelle skolesekken). Styregruppen for Den kulturelle skolesekken i videregående skole består av tre valg-

te rektorer og en leder for Den kulturelle skolesekken i Vest-Agder. Denne lederen stiller også på møter i rektorkollegiet, som har fått desentralisert myndighet fra fylkeskommunens opplæringsavdeling, dersom aktuelle saker som angår Den kulturelle skolesekken tas opp. For øvrig fungerer rektorene i styringsgruppa som sparingspartnere med tanke på innhold, formidling og relevans av nye DKS-tilbud. På grunn av det allerede etablerte samarbeidet mellom kultur og utdanning gjennom flere år, hadde Vest-Agder mulighet til å invitere alle årstrinnene ved de 15 skolene til å melde sin interesse for ni ulike tilbudsgupper allerede det første året. Alle skolene tok imot tilbud, og noen av skolene tok imot flere. Samlet sett ble alle trinnene og alle studieretningene invitert, men enkelte av tilbudene var spesielt aktuelle for en mindre faggruppe.

Tilbudene til skolene det første året var disse:

- Installasjonskunst laget spesielt for DKS i VGS.
- Konsert med en tanzaniansk artist i samarbeid med en flerkulturell gruppe fra Kristiansand.
- Folkedans i gymnastikktimene.
- Nettsted om Henrik Wergeland.
- Filmtilbud (og verksted for enkelte linjer) i forbindelse med Kristiansands Internasjonale barnefilmfestival.
- Utstilling og undervisning om den menneskeskapte klimaoppvarminga.
- Foredragsserie om kystfraktefarten.
- Gamle håndverks- og byggeteknikker (rettet mot en smalere gruppe).
- Bokbussbesøk med spesielt fokus på mangfoldsåret.

## 3.2 Hordaland – organisering og innhold

---

Fylkeskultursjefen og Direktøren ved Utdanningsavdelinga ved Fylkesmannen i Hordaland utgjør styringsgruppa for Den kulturelle skolesekken i Hordaland.

Rådet for Den kulturelle skolesekken i Hordaland er en ressurs- og referansegruppe for styringsgruppa og DKS-administrasjonen i fylkeskommunen. Rådet består av 5 regionsrepresentanter, 1 representant fra Bergen kommune, 1 representant fra Ut-



danningsavdelinga v/Fylkesmannen, 1 representant fra NOKU, 1 representant fra Kultur- og idrettsavdelinga i Hordaland fylkeskommune, 1 politisk representant frå Kultur- og ressursutvalet Hordaland fylkeskommune. Rådet ledes av leder for Den kulturelle skolesekken Hordaland. I tillegg er det faste nettverksmøter mellom DKS-administrasjonen og kommunene.

Den kulturelle skolesekken er administrativt forankret i Kultur- og idrettsavdelinga i Hordaland fylkeskommune, og fylkeskultursjefen er faglig ansvarlig. Det operative ansvaret for Den kulturelle skolesekken Hordaland er tillagt en tilsatt leder i full stilling. Internt i fylkeskommunen samarbeider Opplæringsavdelinga og Kultur- og idrettsavdelinga med en klar arbeidsdeling der Kultur- og idrettsavdelinga med sin kompetanse på ulike kulturfelt og sine nettverk har ansvar for det kunstneriske innholdet, mens Opplæringsavdelinga er ”døråpner” og bindeledd til skolene. I Hordaland fylkeskommune er det 4 ansatte til å ta hånd om DKS-tilbudet i grunnskolen og i videregående skole: Fast ansatt leder, turnelegger, og rådgiver, og en konsulent på kontraktstilling

Hordaland fylkeskommune har 46 offentlige videregående skoler med ulik størrelse fordelt geografisk rundt i fylket. Det store antallet skaper en del logistikk- og kapasitetsutfordringer. Fylkeskommunen har ikke tidligere systematisk erfaring med å formidle kunst- og kulturtilbud til de videregående skolene. Det første skoleåret valgte Den kulturelle skolesekken i Hordaland derfor å konsentrere seg om 5 videregående skoler, men utvidet til 8 året etter. Tilbudet ble gitt hovedsakelig til elever på andre trinn. De videregående skolene i Hordaland har svært forskjellige profiler, idet vi her finner blant annet både store byskoler og mindre landskoler, rene studieforberedende skoler, blandingsskoler og rene yrkesfaglige skoler. I valget av pilotskoler ble det lagt vekt på by-landdimensjonen og på ulike program. Den demokratiske siden ved tilbudet understrekes som en sentral dimensjon ved Den kulturelle skolesekken i Hordaland. Initiativtaker og leder for oppstarten, inkludert etablering av nettverk, samarbeidsrelasjoner og igangsettelse av de første produksjonene gikk ut av stillingen på et tidlig tidspunkt, og da vi gjorde intervjuer var den nye koordinatoren nettopp tiltrådt. Det skapte noe diskontinuitet akkurat i den perioden vi gjennomførte vår første og mest omfattende intervjurunde og gjorde at enkelte detaljer og foreløpige erfaringer var vanskeligere å få oversikt over enn i Vest-Agder. Skoleåret 07/08, som var tidspunktet for våre første intervjuer tilbød Hordaland fylkeskommune tre produksjoner til elevene i videregående skole:

- Konsert / Litteraturproduksjon hvor flere medier og virkemidler ble tatt i bruk (litteratur, video).
- Kortfilmer tolket som sammensatt tekst.
- Teaterforestilling i regi av Hordaland Teater i forbindelse med mangfoldsåret.

Skoleåret 08/09 kunne Den kulturelle skolesekken i Hordaland tilby seks produksjoner til åtte skoler.

## 4. Elevenes tilbakemeldinger



”Utrolig bra. Han fenet alle sammen og spilte utrolig bra”. Kjetil Grandes trio fikk gode tilbakemeldinger fra elevene i vår survey-undersøkelse (foto: Arild Danielsen).

Survey-undersøkelsen blant elevene i Den videregående skole gav klare signaler om at disse satte pris på DKS-tilbudet i Den videregående skole. Undersøkelsen tyder også på at de setter mer pris på tilbudet i videregående enn det de gjorde i grunnskolen. Når vi ba elevene respondere på påstanden ”Jeg setter pris på DKS-tilbudet i videregående skole” der 1 var ”svært uenig” og 6 var ”svært enig”, ble gjennomsnittet 4,23 (n=521). I tabell 3 ser vi at et stort flertall av elevene var over middels fornøyd med tilbudet og at 18 % av de som svarte, var svært enig i en slik påstand. Det er en liten kjønnsmessig forskjell i hvor stor pris de setter på tilbudene. Likevel ser vi at jenter (4,34) i større grad enn gutter (4,07) setter pris på tilbudet. Elever på studieretningen musikk, dans og drama er de som setter mest pris på tiltaket. Her er gjennomsnittet 4,87 (n=78). Forskjellen mellom elever på yrkesrettede linjer og studierettede linjer er likevel liten. Førstnevnte har et snitt på 4,14 (n=125), mens sistnevnte har et snitt på 4,26 (n=408). Grunnen til det er for det første at mange på yrkesrettede linjer synes å sette stor pris på Den kulturelle skolesekken,

samtidig som elever på idrettslinje (som er studierettet) setter mindre pris på DKS-tilbuda enn de resterende. Her er snittet 3,75 (n=42).

Tabell 3: Påstand: Jeg setter pris på DKS-tilbuda i videregående skole (1=svært uenig, 6=svært enig), n=521

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	5 %	6 %	13 %	22 %	20 %	19 %	16 %

Før elevene svarte på dette spørsmålet, ble de spurt om hvorvidt de var enig i påstanden ”Jeg husker godt tilbuda fra Den kulturelle skolesekken i grunnskolen” og ”Jeg satte pris på DKS-tilbuda i grunnskolen”. I offentlige dokumenter (KKD 2003, 2007) har det blitt trukket fram hvordan kunst og kultur kan gi opplevelser som vil bety noe for elevene i et langsiktig perspektiv, og dette er en av begrunnelsene for satsningen på Den kulturelle skolesekken. Det første spørsmålet i undersøkelsen tyder imidlertid på at det ikke var så mange som husket DKS-tilbudene fra grunnskolen godt. Her var gjennomsnittet bare 3,18 (n=524). De som husket DKS-tilbudene best fra grunnskolen, var idrettselevne (3,46). Dette er noe overraskende, siden disse var relativt sett mer negative til Den kulturelle skolesekken i videregående enn mange andre.

På tross av at elevene i liten grad husket DKS-tilbudene i grunnskolen, var det likevel flere som setter pris på tilbudene i grunnskolen. Her er gjennomsnittet 3,9 (n=523). I likhet med spørsmålet om tilfredshet med Den kulturelle skolesekken i videregående var elevene ved musikk, dans og drama de som setter mest pris på Den kulturelle skolesekken i grunnskolen (4,29). Idrettselevne derimot setter ikke fullt så stor pris på tilbudet (3,67) selv om de husket det bedre enn de andre.

Ser man på elevene som setter pris på tilbudene i grunnskolen, finner man at disse jevnt over også setter pris på tilbudene i videregående. Denne tendensen finner man hele veien. Samtidig er det interessant å se at snittet har gått opp fra 3,9 i grunnskolen til 4,23 i videregående når de vurderer hvorvidt de setter pris på DKS-tilbudene. Musikk, dans og drama er den studieretningen som viser den tydeligste økningen i tilfredshet (fra 4,29 til 4,87). Dette kan på den ene siden tolkes som om disse elevene har blitt mer bevisst hva de setter pris på, men det kan også skyldes at disse elevene har fått et bedre og bredere tilbud enn det de gjorde når de gikk i en enhetlig grunnskoleklasse, siden de spesialiserte seg innen kunstfag.





## 5. Videregående opplæring



Tilpasning til målene i læreplanen er en av de største utfordringene i videregående. Filmtilbudet ”Dei uventa møta” gav elevene og lærerne kunnskap om sammensatte tekster (foto: Alligator film).

I dette kapitlet skal vi formidle og diskutere kjennetegn ved den videregående skoles evne, mulighet og vilje til å ta imot tilbud fra Den kulturelle skolesekken. Det ser ut til at den videregående skole i disse henseender skiller seg ut fra forholdene slik de er beskrevet i evalueringsrapporten til Borgen og Brandt fra grunnskolen.

### 5.1 Store og heterogene skoler

---

De videregående skolene er ofte store skoler med flere hundre elever og med flere ulike studieprogram. Det skaper andre og trolig større utfordringer for samarbeidet mellom Den kulturelle skolesekken og skolene enn i grunnskolen. Flere i Den kulturelle skolesekken har erfart at veien ut til den enkelte lærer som har klassen på det aktuelle tidspunktet for DKS-besøk, kan være lang. Skolene er ofte organisert i

relativt selvstendige underavdelinger, og informasjon som sendes skolen sentralt, når ikke alltid frem til aktuelle lærere. Leder for Den kulturelle skolesekken i Vest-Agder forteller at veien fra rektor eller administrasjonen og videre ut til kollegiet erfares som mye lenger enn den er på grunnskolen hvor miljøet er mindre på den enkelte skole. Leder for Den kulturelle skolesekken i Hordaland opplever også at det krever mer ressursbruk enn i grunnskolen. utfordringer knyttet til logistikk er større, og konsekvensen er at det må legges opp til et tettere samarbeid med tettere oppfølging av tidspunkter. Spesielt store skoler kan være en utfordring. En vesentlig forskjell som kompliserer planleggingen og logistikken i videregående skole, er at elevene, på grunn av valgfag, ikke er samlet i stabile klasser, men bytter klasse etter hvilken fordypning de har valgt.

Dette erfares også av kunstnerne som kommer til den enkelte skole. Noen har opplevd at læreren som har klassen på det aktuelle tidspunktet, ikke har fått beskjed fra kulturkontakten og at besøket kommer som en overraskelse. Andre har erfart at lærerne har glemt å si ifra til kontoret. En av lærdommene er derfor viktigheten av å gjøre avtaler med lærerne, snakke med dem og sjekke at klokkeslett og lignende ikke blir glemt. En DKS-utøver forteller at det på store skoler kan være ”vill leting etter lærere”. Flere av aktørene understreker hvor viktig det er at noen venter på dem, og at de blir ønsket velkommen.

En utøver sier:

Nesten alt er personavhengig. Noen lærere er hjelpsomme (...), en kan være stiv eller arrogant (...) Rektorene betyr veldig mye, og lærerne er det kritiske punktet.

Den samme DKS-utøveren forteller at tilgang til hele skjemaet i Ksys<sup>3</sup> er veldig nyttig for utøverne, siden hele turneplanen ligger der. Hennes team ga i sin tilbakemelding til fylkeskommunen beskjed om at de savnet informasjon om hvilke lærere som hadde klassen, adresser til skolene og andre praktiske ting, noe som raskt ble rettet på. I Vest-Agder har de forsøkt å spre informasjonen til alle kroker ved å trykke opp mange brosjyrer om DKS-programmet som spres på skolene. Skolene og DKS-aktørene (kunstnere og andre formidlere) snakker om dette som praktiske utfordringer som løses ved hjelp av kommunikasjon, og som blir bedre etter hvert

---

<sup>3</sup> Ksys er et digitalt informasjonssystem som er utviklet for organisering av Den kulturelle skolesekken.



som erfaringene øker. Det som derimot gjennomgående er en bekymring, spesielt for skoleaktørene, er det som handler om videregående skoles mulighet for å prioritere den kulturelle skolesekken.

## 5.2 Skolens indre dilemmaer

---

På et forskningsseminar i regi av Den Kulturelle Skolesekken høsten 2008 presenterte vi våre foreløpige funn i evalueringen som en suksesshistorie. Vi baserte det på grunnlag av den første runden med intervjuer av aktører i de to fylkeskommunene (som hovedsakelig er vårt forskningsgrunnlag). Våre intervjuer med representanter for kulturfeltet, fylkesadministrasjonen, enkelte kunstnere, og skolefeltet tydet på det. Til grunn for denne vurderingen lå tilbakemeldinger fra disse aktørene om at forsøksfylkene hadde evnet å tilby skolene kulturelle og kunstneriske tilbud som skolene (ved kontaktpersoner og rektorer) var fornøyde med. Samarbeidet mellom dem var i ferd med å etableres og komme inn i gode rutiner, og kunstnerne var begeistret for oppdraget. På seminaret trakk vi likevel frem et problemområde som var felles for de involverte skolene, nemlig deres mulighet til å sette av tid til å la elevene få oppleve DKS-tilbud. Vi fikk bekreftet fra andre seminardeltakere, spesielt de som selv arbeider tett på den praktiske implementeringen av Den Kulturelle Skolesekken i videregående skole, at problemstillingen var relevant å forfølge. Vår tolkning av problemet er at det ikke foreligger en konfliktlinje først og fremst mellom kultursektoren på den ene siden og skolesektoren på den andre, eller mellom kulturinteresserte lærere og mer fagorienterte lærere, men at konfliktlinjen er en fortsettelse på en gammel debatt innenfor pedagogikken og skolen som nå har fått ny aktualitet gjennom innføring av Kunnskapsløftet og Den kulturelle skolesekken på omtrent samme tid. For skolerepresentantene vi intervjuet, opplevdes det som et dilemma mellom ulike politiske signaler og mellom delvis motstridende mål innenfor skolens eget pedagogiske og organisatoriske rammeverk. Lærere bruker uttrykk som ”rotterace”, ”tellekant” og ”tellepoliti” når de forteller om hvorfor det er vanskelig å sette av tid til Den kulturelle skolesekken. Flere beskriver situasjonen som dilemmapreget, og forteller at dilemmaet mellom ”kultur og undervisning” har blitt stadig vanskeligere å håndtere. Dette er et inntrykk som understrekes av nær sagt alle skolerepresentantene vi har intervjuet. Også kultursiden av Den kulturelle skolesekken erfarer dette som en vesentlig faktor som påvirker implementeringen av Den kulturelle skolesekken på flere måter. Ut fra vårt materiale ser det

likevel ut til at det kun er skolen som erfarer dette som et dilemma. For kultursiden ser det foreløpig mer ut til å takles som en utfordring for organisering og innhold.

På den ene siden er Den kulturelle skolesekken et kunstprosjekt, men realiseringen av det foregår i samarbeid med, og i stor grad innenfor rammene av skoleverket. Vi mener derfor det er av betydning å vie oppmerksomhet til de premissene som legges der. Vi vil derfor ta et skritt tilbake for å forsøke å forklare hva som skaper dette dilemmaet for lærerne, og for å beskrive det faglige og organisatoriske ”klimaet” Den kulturelle skolesekken skal implementeres inn i.

### 5.2.1 Skole i endring

Vi tar utgangspunkt i debatten om skolens innhold og hensikt som relativt nylig var hett stoff i forbindelse med offentliggjøringen av den siste av PISA-undersøkelsen, der Norge kom langt dårligere ut i naturvitenskapelige fag enn det som var forventet. Norske elevers prestasjoner har ikke alltid blitt målt og sammenliknet på internasjonalt plan slik som dette. Norges deltagelse i denne type målinger henger sammen med en politisk og faglig utvikling som innebærer tilslutning til en internasjonal diskurs der kunnskap og utdanning blir satt i sammenheng med nasjonens vekst og økonomisk konkurransedyktighet (Schou 2003, Telhaug 2003, 2007). Telhaug og Schou trekker en linje mellom den økonomiske situasjonen på verdensbasis som begynte å komme i ulage på 1980-1990-tallet, og det at kunnskapsproduksjon i stadig større grad ble betraktet som middel til å motvirke økonomisk nedgang. Spesielt knyttes dette til styrking av den nasjonale konkurransevnen. Begreper som ”kunnskapsøkonomi”, ”kunnskapsindustri”, ”kunnskaps-samfunn” og ”human kapital” knytter utdanning og økonomi sammen på en ny og mer direkte måte. Begrepene representerer denne forsterkede linken mellom skole og nasjonens konkurransevne og økonomi, og har gradvis fått større betydning i språket og i diskursen om skole, utdanning og nasjonens fremtid i verdenssamfunnet. I denne sammenhengen blir kunnskap betraktet som økonomisk investering i nasjonens fremtidige økonomi. Endring av navnet på departementet fra *Utdannings- og forskningsdepartementet* til *Kunnskapsdepartementet* og av statsråden til *kunnskapsminister*, kan bære i seg de samme ideologiske endringene.

Endring i retorikk og kunnskapssyn kan også relateres til den internasjonale og tverrpolitiske kritikken mot den elevorienterte reformpedagogikken. Utviklingen i norsk skole kan grovt fortalt deles inn i tre hovedbolker. Den tidligste skolen var

dominert av protestantisk kunnskapstilegnelse der læringsmetodene var pugging av katekismus og streng kontroll. En ideologi som etter hvert fikk et sterkt fotfeste i norsk skole, og som har lagt grunnlag for en særegen norsk pedagogikk med inspirasjon fra Grundtvig og folkehøyskolebevegelsen, forsøkte å forene det åndelige og det nyttige på en måte som skulle opplyse ikke bare elitene gjennom sentrale læringsinsituser, men også bønder og småfolk gjennom etablering av folkehøyskoler. Her ble det lokale og det nasjonalromantiske en kilde til identitetsbygging og dannelse. Dette dannelsesidealet står som et motstykke til den ”klassiske dannelse”, der inspirasjonen hentes fra sentraleuropeiske dannelsesidealer. Slagstad har kalt den mer lokalt og demokratisk inspirerte dannelsesidealet blant annet uttrykt gjennom Kristviks ”heimstadlære” for *demokratiske folkelighet*, og han betegner den som den skandinaviske gave til den moderne verden (Slagstad m.fl. 2003). Denne knyttes i stor grad til skolens folkedannende karakter. Denne folkedannelsesstradisjonen har opp igjennom tidene balansert og konkurrert med det Slagstad kaller det instrumentelle innholdet i skole – det rent faglige innholdet. Blant andre påpeker en sammenheng mellom innstramning på det økonomiske området i Europa og resten av den industrialiserte verden, og utarbeidelse av nye læreplaner som skulle imøtekomme behovet for mer kunnskap. I Norge fikk vi nye læreplaner på 1990-tallet, som i den generelle delen riktignok vektlegger sterkt skolens oppgave som dannelsesarena, men som likevel skaper en dreining mot det instrumentelle aspektet. Dette henger, i følge Slagstad, sammen med en manglende erkjennelse av spenningen mellom det instrumentelle og det identitetsdannende, og får den konsekvensen at det instrumentelle og målbare får forrang, mens det ikke målbare skvises (Slagstad m.fl. 2003). Kunnskapsløftet utgjør en forsterkning av dette dilemmaet fordi den generelle delen av læreplanen, med sin vektlegging av det kreative, det skapende og identitetsskapende er beholdt, samtidig som understrekning av den type ”kunnskapsproduksjon” som kan måles og danne grunnlag for sammenlikninger i ulike internasjonale tester, forsterkes.

Samtidig som det pedagogiske innholdet i skolen endres, endres også ideologi, praksis og begrepsfesting av den administrative styringen av lærernes arbeid.

New Public Management (NPM) er samlebetegnelse på en rekke styringsteknikker som henter sin inspirasjon fra de private næringsliv og appliseres inn i offentlige institusjoner. NPM er en politisk strategi for å løse politiske utfordringer på en administrativ måte, og har som en av sine hovedhensikter å redusere byråkrati. Det innebærer en allokering av forholdet mellom makt og ansvar som gjennom oppde-

ling av store institusjoner i små budsjettansvarlige selvstendige enheter flytter ansvaret for iverksettelsen av sentrale politiske strategier nedover i systemene. NPM innebærer en høy grad av desentralisert faglig, økonomisk og administrativt ansvar, og skolen var den første norske institusjon som gjennom reformene på 90-tallet ble gjenstand for denne. Reformene innebar en endring ikke bare i ansvars og myndighetsforhold, men også i tillitsforholdet mellom det utøvende ledd i skolen – lærerne – og sentrale politiske skolemyndigheter med forsknings- og undervisningsminister Gudmund Hernes i spissen. En av forutsetningene for gjennomføringen av reformene var at lærernes organisasjoner fikk mindre innflytelse og ble holdt på armlengdes avstand. Fra å betrakte seg selv som ansvarlige aktører i et samfunnsbyggerprosjekt med gjensidig tillit mellom politikere og fagfolk og store muligheter for innflytelse på politikkkutforming, ble lærerne selv gjort til styringsobjekt (Håkonsen m.fl. 2005, Rovde og Glimstad 2004, Trippestad 1999). I videregående skole er i dag den enkelte lærers arbeidstid og undervisningstimer gjenstand for en rekke styrings- og kontrollmekanismer, der arbeidstiden og antall undervisningstimer er regulert gjennom en arbeidstidsavtale med arbeidsgiver, som blant annet skal sikre strammere styring av ressursene og sørge for tettere sammenheng mellom ressursinnsats og gevinst. Elevene på sin side har rettigheter knyttet til å få det oppsatte antall timer undervisning i de ulike fagene. Styrking av elevenes rettigheter er på den ene siden et gode, men samtidig har det som konsekvens at det kreves mer tid fra lærernes side til registrering og rapportering for å dokumentere at man oppfyller kravene. Det igjen får konsekvenser for skolen og lærernes mulighet til fleksibilitet og anledning til å velge innholdet i undervisningen. Det er en gjennomgående fortelling fra lærere og rektorer i våre intervjuer at innføringen av den siste skolereformen ”Kunnskapsløftet” har økt presset på den rent faglige formidlingen sterkt, og informantene i skoleverket peker på behovet for legitimering av tid brukt til Den kulturelle skolesekken.

### 5.2.2 Timeregnskap

For å forsterke sammenhengen mellom ”input” og ”output” i en rekke offentlige institusjoner gjennomføres administrative endringer som har til hensikt å øke effektivitet, kontroll og styring av virksomheten, og å eliminere unødvendig bruk av ressurser på oppgaver som ikke kan relateres til institusjonens målsetting. Et av redskapene som tas i bruk her, er *revisjon*. Revisjon er et fagområde som har ekspan-

dert langt ut over sitt opprinnelige virkefelt, og denne utviklingen må ses i sammenheng med New Public Management-inspirerte reformer. Ekspansjonen av revisjonsmetodikken begynte på slutten av 1980-tallet. Fra å være en ren regnskapsrevisjon, ble kjernen i revisjonsprosessen løsrevet fra sin opprinnelse kontekst og tilpasset mange offentlige fagområdene som helse, skole og omsorg. Power (1997) hevder at det er den noe diffuse ideen om hva revisjon er, som gjør den så anvendbar i stadig nye organisasjonskontekster. Revisjonens ideal er å være uavhengig og ekstern til objektet for revidering. Hensikten er å foreta en nøytral vurdering av "value for money" i den aktuelle virksomheten. Det samles bevis og undersøkes dokumenter (objektiveringer av det som er gjort), og gis et synspunkt på objektet, for eksempel kvaliteten på en skole, et sykehus, et sykehjem. Revisjonens intensjon er å være en risikoreduserende virksomhet gjennom å påpeke hvilke handlinger som skaper risiko for verdireduksjon (Power 1997). Når Fylkesmannen påpeker at elevene ikke får de timene de har krav på fordi mange av skolens aktiviteter ikke er læreplanrealisert, er det svært sannsynlig at det får konsekvenser for skolenes mulighet til å ta i mot Den kulturelle skolesekken og ikke minst for innholdet i tilbudene. Mye tyder på at kravene til dokumentasjon og timeregnskap preger de videregående skolene og deres lærere i mye større grad enn på grunnskolene, hvor Den kulturelle skolesekken tidligere er innført.

Læreplanene, som er styringsredskapet for den pedagogiske virksomheten, består av tre deler; generell del, læreplan og fagplan. Engelsen og Kårseth (2007) hevder at Kunnskapsløftet rommer tre ulike *kunnskapsoppfatninger*. Den generelle delen understreker betydningen av en kanon (content-driven curriculum), læreplanen beskrives som elevsentrert, med vekt på individet (process-driven curriculum). Mens fagplanene med sine kompetansemål (objective-driven curriculum) bygger på et kunnskapssyn hvor det å dokumentere læring står sentralt, for eksempel gjennom tester og prøver. Skolens timeplaner og timeregnskap er knyttet til fagplanene, og det er disse timene som er gjenstand for revisjon fra fylkesmannen. I Kommunal rapport 19.06.08 kommenterer Utdanningsdirektoratet nedslående resultatet av *Nasjonalt tilsyn med opplæring 2008*. Her er det blant annet ført tilsyn på om skoleeierne oppfyller lovens krav om å ha et *forsvarlig system for å sikre at kravene i opplæringsloven blir fulgt*, og om elever i videregående skole får fastsatt *minstetimetall*. Kommunal Rapport har gjennomgått 79 tilsynsrapporter som til sammen inneholder 114 avvik. Direktoratet uttrykker bekymring for at skolene ikke planlegger hvordan minstetimetallet skal oppfylles hvis *"tid faller bort til andre aktivi-*

teter”. Våre intervjuer av rektorer og lærere tyder på at timeregistreringene og oppfyllingen av riktig antall timer knyttet til de ulike kompetansemålene utgjør en svært sentral problemstilling ved innføring av Den kulturelle skolesekken i videregående skole. Her er et knippe sitater fra ansatte i fylkeskommunene og i skolene:

Vi har en generell del og en rammeplan som ikke alltid er forenelig med fagplanene.(...) vi må ta (timer) fra fagplanene – hva skal vi ellers ta det fra? Vi har ikke timer som kan tas fra den generelle delen.

Det er et problem at DKS-tilbud ikke kan begrunnes ut fra den generelle delen av læreplanen, så de sliter med å finne gode begrunnelser for bruk av timer.

Det er et dilemma, og det er behov for avklaring (av bruk av timer og hvordan de skal legitimere det).

Jeg var i tvil denne gangen om jeg skulle svare ja. Det har vært debatt i media. Utdanningsdirektøren har uttalt seg om at ikke skoletimene skal brukes til andre ting. Så hvis kunnskapsdirektoratet sier at vi ikke skal bruke tida på andre ting enn fag, samtidig som det forventes at vi skal ta i mot DKS (..) det gjør meg rasende og sint!

Vi må få en avklaring så vi kan ta i mot DKS med god samvittighet. Så jeg kan sove godt om natten. Vi må få aksept på å bruke tid. Hvis vi får nei til det, kommer jeg til å si nei til neste år. Jeg har ansvar som skoleleder. (...) og ønsker at det skal fortsette å være en blanding av musikk, dans, litteratur og utstilling.

Dilemmaet mellom undervisning og kultur er blitt mye verre enn det var. Det er blitt enda verre dette året. De har satt ned et kontrollutvalg som sjekker at elevene får alle timene sine. Vi må ta opp hver enkelt ting. Vi må stoppe det meste. Det er blitt vanskeligere å si ja til Den kulturelle skolesekken. Vi har bare sagt ja til ett tilbud dette året. Vi må være forsiktige med hva vi tar inn. Det gjelder også hvis vi skal lage musikal. Det begynner å bli umulig. Alle er livredde for ikke å få nok timer i sitt fag. Vi må stoppe ekskursjoner. Det må stoppes fordi det skal være gratis, og fordi de må ta timer fra andre fag.

Enkelte tilbud er vanskelig å argumentere for at det knyttes til fag – spesielt fellesarrangement. Elevene har ulike timer når tilbudet kommer, for eks. mat-

te. Det er vanskelig å legitimere det i forhold til fag. Da prøver vi å legge det til midttimen.

Denne siste læreren understreker at de anser fellesarrangementene som viktige selv om de er vanskelig å få knyttet til kompetansemål og timer. *En konsert for eksempel har en verdi i seg selv!* Hun forteller at de ser litt *pragmatisk* på det med timeregistreringen. Lærerne betrakter kulturtilbudet som nødvendig og viktig for elevene, og ordner derfor *litt i det skjulte*. Hun forteller videre at det enkleste er å la alt gå etter 45-minutters regelen, men at de tilpasser det, og gjennomfører konserter og fellesarrangementer uansett. Hun understreker likevel at det er et dilemma, og at det er behov for avklaring med tanke på bruk av timer, og hvordan de skal legitimere det.

Timetellingen får også en annen uheldig konsekvens i følge DKS-koordinatoren i Hedmark. En produksjon som kan ta et stort antall publikum, får ofte ikke fylt opp salen fordi det til en hver tid pågår undervisning i fag som ikke finner denne produksjonen relevant. Derfor får ikke elevene tilgang på denne selv om den kanskje er tilpasset fagplanen i et annet fag. Dermed er det ofte produksjoner rundt på videregående skoler med ledig kapasitet som ikke blir utnyttet. Videre skjer det også at elever som gjerne vil delta på en forestilling som skal være på skolen, ikke får lov til dette av læreren. Dermed må de i verste fall skulke undervisningen for å delta på Den kulturelle skolesekken.

Det ser altså ut til at de ulike lærerne og de ulike skolene håndterer denne utfordringen på ulikt vis. Noen velger å være pragmatiske og ”fantasifulle” i timeføringen, fordi de prioriterer å la elevene få de opplevelsene Den kulturelle skolesekken tilbyr, mens andre legger vekt på å være lojale og samvittighetsfulle ovenfor skolemyndighetenes krav. Dette får konsekvenser for oppfyllingen av målsettingen om at alle norske elever skal få mulighet til å oppleve Den kulturelle skolesekken på alle skoletrinn.

Da vi gjorde våre første intervjuer i Vest-Agder, hadde tre skoler fått beskjed av fylkesmannen om å redegjøre for innholdet i timene, og det var usikkert om de kunne ta imot tilbud fra Den kulturelle skolesekken.

### 5.2.3 Elevenes bekymring for undervisningstiden

Fra ulike hold er det altså en vedvarende bekymring for at elevene ikke får den undervisningstiden i de ulike fag som de har krav på. Derfor er det også problematisk med tiltak som spiser seg inn i den ordinære undervisningstiden til elevene. Hva mener så elevene om dette? Er de også bekymret for at undervisningstiden blir rammet av DKS-tilbud? Her er svaret temmelig entydig. Når vi spør elevene hvor enig de er i påstanden ”kulturelle tilbud tar for mye av undervisningstiden”, er gjennomsnittet 1,89 (n=523). Som vi ser av tabell 4, er over halvparten av elevene helt uenig i en slik påstand. Vi finner heller ikke her noen klare forskjeller mellom elevene på yrkesrettede eller studierettede linjer. Med enkelte unntak er det en generell oppfatning av at det ikke skader å ta undervisningstid til slike tiltak, men snarere tvert imot at dette er ønskelig.

Tabell 4: Påstand: Kulturelle tilbud tar for mye av undervisningstiden (1=svært uenig, 6=svært enig)

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	50 %	21 %	11 %	5 %	2 %	3 %	8 %



## 6. Forholdet mellom kultursektor og skolesektor



Ikke alle produksjoner er like lett å tilpasse fagplanen. Tilbudet Gamle håndverks og byggeteknikker gikk rett inn i læringsmålene for byggfag (Foto: Helge Paulsen/Vest-Agder fylkeskommune).

På tross av problemene som er diskutert i avsnittet over, opplever de ansvarlige for Den kulturelle skolesekken i Hordaland og Den kulturelle skolesekken i Vest-Agder at de videregående skolene viser stor interesse for å ta imot tilbud fra Den kulturelle skolesekken. I Vest-Agder har alle de videregående skolene takket ja til ett eller flere tilbud. I Hordaland, hvor den kulturelle skolesekken det første året rettet seg mot 5 skoler, utvidet de med 8 skoler den andre runden, og alle takket ja. Alle skolene som har vært med på ordningen, har takket ja til ny deltakelse neste år. I Vest-Agder foregår møtene mellom skoleledere og kulturledelsen jevnlig på grunn av den politiske og administrative organiseringen i fylkeskommunen, som eksisterte allerede før Den kulturelle skolesekken ble innført i videregående skole. Det betyr at kommunikasjonen mellom dem lett kunne utvides til også å gjelde dette prosjektet.

Vest-Agder fylkeskommune fremstår som en oversiktelig organisasjon, der mye av kontakten kan foregå uformelt og gjennom e- post nettopp på grunn av tidligere samarbeid og kjennskap til hverandre i de ulike sektorene. I Hordaland, hvor de tidligere ikke hadde erfaring med formidling til videregående skole, har de lagt stor vekt på å informere og opprette forum for dialog mellom skolene og kultursektoren. Fra fylkeskommunen har de besøkt alle skolene og presentert det aktuelle tilbudet på de enkelte skolene. Den tidligere koordinatoren understreker at de har lagt vekt på å få innspill fra skolene om hva de ønsker seg.

En av erfaringene med videregående skole er betydningen av at tilbudene blir presentert på et tidspunkt der ikke alle planer er lagt for neste skoleår. Det gjelder spesielt på de store skolene hvor logistikken er komplisert med tanke på lærerkrefter, timeplan og bruk av rom. Som en kulturkontakt uttrykte det:

Mange lærere er utrolig dyktige og strukturerte, og blir forbannet når det blir forandret. Derfor er det viktig at planleggingen skjer tidlig. Særlig på grunn av mangel på rom.

Både Fylkeskommunen og skolene synes samarbeidet går bra og at de uklarheter som de opplevde i begynnelsen er blitt ryddet av veien etter hvert.

## 6.1 Skolens innflytelse på Den kulturelle skolesekken

---

Et av punktene i evalueringen av Den kulturelle skolesekken fra 2006 (Borgen og Brandt) omhandlet skolens mulighet til å ha innflytelse på det kulturelle tilbudet. Det er interessant å merke seg at denne problematikken ser ganske annerledes ut i videregående skole i disse to fylkene. Her tyder erfaringene på at lærerne er fornøyde med å slippe å bruke tid på Den kulturelle skolesekken ut over det å bli informert, og kunne velge mellom ferdig gjennomtenkte og planlagte opplegg. Det har sammenheng med diskusjonen i forrige kapittel, som angår det lærerne opplever som stort press på bruk av tid til andre oppgaver enn det som angår den direkte kunnskapsformidlingen og som kan knyttes til kompetansemål. På spørsmål til kulturkontaktenene, om de ønsket større grad av delaktighet i forberedelse og planlegging av de kulturelle tilbudene, var svarene gjennomgående benektende:

Det er greit at noen velger for oss.

Deilig å få det ferdig servert, men også fint å bli hørt.

Jo mindre arbeid de kan gi oss, jo bedre er det. Fordi vi har sånt ”trykk”. Jeg ønsker meg ikke så mye medvirkning, men tydelig informasjon sånn at vi kan planlegge det mest mulig.... Litt samarbeid underveis om hva som egner seg for oss, men jeg ønsker ikke å bruke mye tid til å utforme.

Den kulturelle skolesekken skal være et overflødigthorn – et tilbud man kan ta i mot uten for mye arbeid.

I Vest-Agder er det blitt sendt epost direkte til skolene med oppfordring om å komme med forslag til innhold i Den kulturelle skolesekken. I løpet av de to siste årene har det kommet inn ett forslag fra en lærer, og det forslaget ble tatt til følge i Den kulturelle skolesekken i videregående skole.

En kulturkontakt reflekterte over at det spesielt i oppbyggingsfasen var greit å få ferdige tilbud fordi deres ansvar først og fremst var knyttet til de fagene de underviste i, men at lærernes kompetanse på feltet vil øke etter hvert som Den kulturelle skolesekken får etablert seg, og at de da vil bli mer i stand til å komme med spesifikke ønsker.

## 6.2 Hva slags tilbud?

---

Om mål og prinsipper for Den kulturelle skolesekken heter det at tilbudet skal ta hensyn til og tilpasses læreplanverket for Den kulturelle skolesekken (St.meld. nr.8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*). I den samme meldingen skisseres det opp en funksjonsforedeling mellom de tre mest sentrale ordningene i regjeringens kulturpolitikk for barn og unge. Kulturskolen skal stå for opplæring, Ungdommens kulturmønstring handler om den utøvende aktiviteten, mens i Den kulturelle skolesekken er det *opplevelsen* som skal stå i sentrum. Den kulturelle skolesekken skal bidra til måloppnåelse av læreplanverkets generelle del der kreativitet, det skapende og det identitetsfremmende står i sentrum, og det skal bidra til oppnåelse av læreplanverkets læringsmål. De to fylkeskommunene har tolket dette noe forskjellig. I Vest-Agder har DKS-aktørene lagt vekt på (og hatt mulighet til) å presentere mange ulike tilbud til de videregående skolene allerede fra det første året. Her la kulturavdelingen også vekt på å presentere tilbud som retter seg inn mot et smalere nedslagsfelt, for eksempel gamle håndverks- og byggeteknikker som er spesielt relevante for elever som går på bygg- og anleggsgag. Noen tilbud åpnet for differensiert

bruk av de ulike programområdene, for eksempel en spesiallaget installasjon som for noen programområder ble presentert som et innslag i foajeen som de kunne se på og lytte ut fra egen interesse, samtidig som lærere ved for eksempel Design- og håndverk kunne inkludere installasjonen i sin undervisning. Andre tilbud rettet seg mot et bredere publikum, slik som konsert eller folkedansundervisning i gymnastikk-timen (i kapittelet 9.2 *Den mangfoldige kulturen* vil vi gi en bredere presentasjon og diskusjon rundt de ulike tilbudene). I Hordaland har DKS-aktørene lagt større vekt på å eksplisitt referere til skolens pensum. I møtet med en musikkalsk/litterær forestilling knyttes tekstene og tilhørende arbeidsmateriale til fordyping i etikk, samfunnsfag og norsk, og filmtilbudet relateres til den delen av norsk-pensum som omhandler ”sammensatte tekster”. En DKS-aktør i fylkeskommunen fremhever pensumrelevansen og lærernes opplevelse av tilbudet som viktig og nyttig, faktisk som suksessfaktor nummer en. Kunstnerne vi intervjuet i Hordaland, opplevde det sterkt:

Noen av lærerne var så glade at de nesten gråt.

Jeg har følelsen av at vi redder de. At de får noe å fylle disse timene med.

Lærerne og rektorene vi intervjuet, uttrykte også stor tilfredshet med vinklingen på tilbudene:

Pedro [en av artistene] kunne lærerne bruke i forhold til det nye begrepet sammensatte tekster. Vet ikke i hvilke grad de gjorde det. (...) Den kulturelle skolesekken er et viktig bidrag i forståelse av ulike begreper, for eksempel sammensatte tekster, og kan være en hjelp til å fortolke læreplanen.

Vi stilte spørsmål til lærerne om hvorfor de opplevde filmtilbudet som et godt tilbud. En kulturkontakt presiserte det slik:

Fordi det går midt inn i fagplanene. Det er kortfilm – det tar kort tid å se på. Likevel inneholder det alle elementene som i en film.

En lærer om hva slags tilbud som bør prege Den kulturelle skolesekken i videregående skole:

Det er viktig å vite om prosjektene på forhånd. Og få hjelp til å knytte det til fagplanen så vi ser nytten av det. Fylkeskommunen bidrar med det. De har tatt utgangspunkt i fagplanene – vi kan lese den intensjonen ut av det. Det vet selvfølgelig at det er helt avgjørende for at vi kan tillate oss å ta det inn.

En annen lærer i Hordaland forteller at det er norsklærerne som har vært med på prosjektet fordi dette faget fanger bredt, og tilbudet fra Den kulturelle skolesekken oppleves som nyttig. Hun mener fylkeskommunen har vært veldig flinke til å tilpasse seg timeplanene, og at det er svært viktig, faktisk helt nødvendig at tilbudet kan knyttes til fagene som står på timeplanen. En norsklærer og kontaktperson for Den kulturelle skolesekken beskriver tilbudet som *skreddersydd* for deler av det de skal jobbe med i skolen. Alle lærerne trekker frem nødvendigheten av at tilbudet fra Den kulturelle skolesekken kan relateres til pensum, og at det gjorde det lettere å takke ja til tilbudet.

I Vest-Agder forteller en rektor at det har vært en økt bevissthet inn i Den kulturelle skolesekken den siste omgangen om at det er nødvendig å fokusere mer på fag. På spørsmål om det er positivt, svarer han at det går begge veier. Det bør være mulighet for å åpne for breie impulser og avveksling for elevene. Han forteller at de ofte får tilbakemeldinger fra elevene om at de rett og slett synes det er deilig med avveksling. En annen rektor i Vest-Agder sier:

Tilbudene er veldig bra (...) De må relateres til fag, og DKS må inngå som en del av timeplanen. Det går på dette med elevenes rettigheter med antall timer de skal ha i de ulike fagene (...) Å tilpasse det til læreplanen er et absolutt krav.

Denne rektoren forteller, som den eneste av dem vi har intervjuet, at timeregistreringen og forholdet mellom kultur og fag ikke utgjør noe problem. Han forteller at skolen han leder, er en skole hvor kulturformidling har en sentral plass (dette er en skole med programområdene studieforbereende og musikk, dans og drama).

### 6.3 Kunstnerisk prestisje

---

Uttalelsene i forrige avsnitt viser at Den kulturelle skolesekken representerer en mulighet til å bringe inn alternative læringsmetoder i undervisningen. Målet er i mange av tilbudene knyttet til læringsmål i fagplanene, og ved hjelp av kunstneriske uttrykksformer er de i stand til å skape variasjon, opplevelse og engasjement som bidrar til økt læringsutbytte. Tilbakemeldingene fra elevene på de enkelte produksjonene kan tyde på at Den kulturelle skolesekken har lykket med det. I tilbakemeldingene på tilbudet ”Folkedans i gymnastikktimen” kom det blant annet frem følgende:

Det var annerledes enn vanlig gym

Vanskelig, men gøy! Veldig god danser som underviste. Gøy med noe nytt, istedenfor kun ballspill og styrke.

Det var kjempegøy. En fyr som var helt KONGE i hallingdans var og lærte oss, og det var spennende, for ikke å snakke om krevende og tungt. På en flerkulturell kveld var han samme fyren og danset med dansejentene fra skolen min, og det var utrolig kult. Folkedans var virkelig ikke kjedelig!

Nokså gøy og interessant, noe jeg aldri hadde syntes om jeg ikke hadde gått på musikklinjen og fått mye innblikk i forskjellige kulturer på den måten. Samtidig er jeg i dårlig form, og gymnastikk er lite tilpasset individuelle. Det ble derfor og mye slit.

Det var UTROLIG kjedelig. Veldig unødvendig.

Av sitatene ser vi at elevene så på tilbudet som noe annerledes enn hva de var vant med. Dette opplevdes for de fleste som inspirerende. Flere av sitatene tyder også på at elevene fikk utfordret tidligere oppfatninger om kulturelle uttrykk, og at mange satt pris på å bli introdusert for ”forskjellige kulturer”. I det siste sitatet ser vi også at ikke alle setter like stor pris på variasjon (!)

I noen sammenhenger går Den kulturelle skolesekken inn og tilbyr profesjonell kunstnerisk og håndverksmessig hjelp til å oppfylle deler av læringsmålene der lærere opplever sin kompetanse som mangelfull, slik tilfellet er med for eksempel folkedans i gymnastikktimene i Vest-Agder og kortfilmtilbudet i Hordaland. Men dersom vi strekker denne tendensen langt, kan det tenkes å få den konsekvensen at tilbud som blir vurdert å være av kunstnerisk høy kvalitet blir avslått fordi de ikke kan knyttes til fagplanen. Det kan igjen føre til at de kulturelle og kunstneriske innslagene skolene tilbys blir så spisset og tilpasset skolens egne mål, at de blir lite attraktive for kunstnerne. De kunstnerne vi har intervjuet, har ikke gitt uttrykk for en slik opplevelse. Administrasjonen i de to pilotfylkene er også klare på at det er mulig å ivareta begge disse hensynene. Likevel kan vi tenke oss at det eksisterer et skjæringspunkt, der den kunstneriske utfoldelsen og kreativiteten går på bekostning av skolens behov for å legitimere tilbudene ut fra læringsmål. Det vil kunne føre til et smalere utvalg enn det som kanskje er ønskelig. En annen mulig følge gjelder prosjektets prestisje blant kunstnere. Her kan vi trekke noen erfaringer fra

det kulturrådsstøttede prosjektet *DUS Den Unge Scenen* (Haukelien 2007), som hadde som en viktig målsetting å bringe unge mennesker i kontakt med dramatikk av høy kunstnerisk kvalitet. Det ble engasjert anerkjente dramatikere til å skrive ny dramatikk rettet spesielt mot denne gruppen. Nå viste det seg å være en stor overvekt av jenter som meldte sin interesse, og dramatikerne ble i et intervju spurt om hvordan de ville stille seg til en mer spesifikk bestilling med tanke på antall og fordeling av kjønn på rollefigurene. Dramatikerne hadde svært ulike synspunkter på det spørsmålet. En av dramatikerne stilte seg avvisende til tanken, mens en annen så det som en spennende utfordring (ibid). Men for prosjektlederen var det hevet over tvil at full kunstnerisk frihet var en forutsetning for å tiltrekke seg de beste dramatikerne. I Den kulturelle skolesekken er ikke ambisjonene å trekke til seg de ledende innenfor enhver kunststart, selv om tilbudet skal være profesjonelt, og kvalitet svært sentralt. Mest sannsynlig vil Den kulturelle skolesekken uansett være attraktivt fordi den representerer en mulighet for engasjement og oppdrag for kunstnere uten fast ansettelse. Mange kunstnere kan tenkes å ville tilknyttes Den kulturelle skolesekken ut fra en slik begrunnelse. Men vil det kunne redusere den kunstneriske prestisjen ved prosjektet? Vi tar ikke stilling til dette spørsmålet her, men mener det er en problemstilling som bør tas med i diskusjonen om hva som skal legges føringer på innholdet i Den kulturelle skolesekken.





## 7. Kvalitet og profesjonalitet



”Tankevekkende og annerledes” skrev teatermelder Ida Lou Larsen om forestillingen *Operasjon Almenrausch* som har turnert med Den kulturelle skolesekken. I 2009 vant forestillingen Hedda-prisen for årets begivenhet (foto: Agder Teater).

I St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida* står det:

Den kulturelle skulesekken skal medverke til at elevar i skulen får oppleve, gjere seg kjende med og utvikle forståing for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag (s. 8).

Selv om profesjonalitet trekkes fram som en kjerneverdi i Den kulturelle skolesekken, fremheves det senere at dette er et problematisk begrep i og med at grensene for hva som er profesjonelt ikke alltid er like klare. I meldingen vises det til at en kunstner eller en kulturarbeider som har dette som yrke, er profesjonell. Samtidig trekkes det fram at også frivillige miljøer og enkeltpersoner med lokal- og handlingsboren kunnskap kan være verdifulle ressurser i Den kulturelle skolesekken. En forutsetning for alle produksjoner er likevel, i følge meldingen, at produksjonene kvalitetssikres innenfor profesjonelle rammer.

Hva som er kvalitet og profesjonalitet på kunstfeltet, er likevel ikke så enkelt at man kan avgrense det til de som har dette som yrke. Mange artister som har kunstnerisk virke som yrke, oppfattes ikke av alle som profesjonelle. Samtidig er det flere kunstnere som ikke tjener tilstrekkelig til at de kan se på det som et yrke som likevel oppfattes som profesjonelle. Profesjonalitet på kunstfeltet vurderes langt på veg på andre måter enn de man generelt bruker i arbeidslivet. Den anerkjennelsen ulike kunstnere har, avhenger i større grad av hvorvidt deres arbeider bedømmes som kvalitativt gode enn hvorvidt de er til å leve av rent økonomisk. Spørsmålet om hva som er kvalitativt godt, oppnås det sjelden enighet om. Det strides om hvilke kunstnere og kunstverk som er gode og hvilke som er dårlige. Samtidig kan det fra et kunstsosiologisk synspunkt pekes på at den anerkjennelsen kunstnere tilkjennes mange ganger, sammenfaller med deres institusjonelle plassering (Bourdieu 1993, Solhjell 1995). Slik sett vil profesjonalitet og kvalitet på kunstfeltet bestemmes ut fra de vurderinger feltet selv gjør. Her kan utdanning være en viktig faktor, men også engasjement i ulike ensembler og forestillinger eller deltakelse på kunstutstillinger telle inn. Flere kunstformer operer med medlemskap i en kunstnerorganisasjon som kvalitetssikringsgrunnlag. Dette gjelder særlig innenfor de visuelle kunstfagene. Denne form for kvalitetssikring ved hjelp av eksklusivitet, er kjent fra andre yrker som mangler en beskyttet tittel, for eksempel arkitekter.

Kunstnerisk kvalitet og profesjonalitet er heller ikke tilstrekkelig for å levere en god produksjon til Den kulturelle skolesekken. I møte med barn og unge stilles det særskilte krav til formidlingsevnene til de involverte. Dette skal tas med i vurderingene som gjøres av produksjonene (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008) s. 39).

Selv om kunstnerisk formidlingsevne er en viktig forutsetning i de fleste kunstformer, er kravet om å bli tilstrekkelig forstått av sin målgruppe noe mange profesjonelle kunstnere ser ut til å ta lett på. En sentral forestilling på kunstfeltet er, som vi beskrev i kapittel 1.4, at kunsten skal stå på egne ben. Det gjør at målgruppeorientert kunstproduksjon, slik som i Den kulturelle skolesekken, framstår som et brudd med kunstfeltets sentrale mål om kunstens autonomi. Et stort fokus på formidlingskompetanse kan også medføre at enkelte kunstnere spesialiserer seg på å produsere for Den kulturelle skolesekken, og at det på denne måte over tid utvikler seg en egen "DKS-kunst". Et annet resultat kan være at skolene heller vil engasjere profesjonelle kunstformidlere enn kunstnere.

Videre trekkes det fram at profesjonaliteten også må gjelde i organiseringen og i tilretteleggingen som den enkelte skole og den enkelte lærer gjennomfører. Dette kravet må ses i sammenheng med at det skal gjennomføres en kompetanseheving i tilknytning til Den kulturelle skolesekken i den videregående skolen (se kapittel 10). Til slutt spesifiseres det også at elevene sin opplevelse og vurdering skal legges til grunn for vurderingen av profesjonalitet.

I og med at definisjonen på kvalitet og profesjonalitet i Den kulturelle skolesekken i så stor grad er åpen for diskusjon, vil det være viktig å spørre hvordan kvalitet og profesjonalitet blir forstått i forsøksprosjektene. Hvordan vurderer ulike involverte aktører kvalitet og profesjonalitet? Hvilke egenskaper vektlegges og verdsettes blant de ulike aktørene? Hvilke systemer finnes for kvalitetssikring av produksjonene?

Kvalitet og profesjonalitet skal, som vi har sett, gjenspeiles i alle ledd i produksjonene. Det kan derfor synes som noe unaturlig å dele kvaliteten opp i ulike kategorier. Vi har likevel valgt å gjøre dette for å gi evalueringen en bedre struktur. Vi velger derfor først å se på den faglige eller kunstneriske kvaliteten, deretter den pedagogiske og formidlingsmessige kvaliteten og så den organisatoriske kvaliteten.

## 7.1 Kvalitetssikring av produksjonene

---

Valg av produksjoner for videregående og kvalitetssikring av disse foregår langt på vei på samme måte som for grunnskolen. Dette gjøres noe ulikt fra fylke til fylke blant annet ut i fra hvor stort fylket er og hvor stor kapasitet DKS-administrasjonen har. I Vest-Agder, det ene casefylket, har de egne produsenter på de ulike kunst- og kulturuttrykkene: Visuell kunst, scenekunst, musikk, forhistorie, litteratur og kulturelt mangfold og digital formidling. Noen av disse produsentene jobber full tid med Den kulturelle skolesekken, andre jobber primært med andre arbeidsoppgaver i regionalavdelingen. Hver av produsentene har sine nettverk bestående av nasjonale og regionale aktører som de samarbeider med. Dette kan være ulike institusjoner, museer, enkeltkunstnere, høskolemiljøer osv.

I Hordaland valgte man første året kun tre produksjoner. En av dem var en forestilling fra Hordaland Teater som dermed var kvalitetssikret av disse. De to andre tilbudene ble jobbet fram av Den kulturelle skolesekken i samarbeid med utøverne. Her hadde man tatt utgangspunkt i utøvere man tidligere hadde jobbet med i

grunnskolen som man visste holdt høy kvalitet. Kvalitetsvurderingene var derfor ikke særlig formalisert, men lå heller som en selvfølgelig kvalifikasjon for utvelgelsen.

Av de andre fylkene som har vært med i forsøksordningen, har Troms valgt en modell som ligner Vest-Agder. Også disse har produsenter på de fleste områder med spesialkompetanse på sitt felt. Produsentene er også her rekruttert blant fylkekommunalt ansatte. I Troms er det imidlertid ikke produsentene som bestemmer hvem som skal med i Den kulturelle skolesekken. De velger ut et større antall produksjoner som igjen sendes til et programråd som tar den endelige avgjørelsen. Dette består av to representanter for kommunene, to fra de videregående skolene, en fra fylkesmannen og en fra utdanningsetaten i fylkeskommunen samt daglig leder for Kultur i Troms (DKS-koordinatoren i fylket).

Turneorganisasjonen for Hedmark, som er fylkets DKS-formidler, har også valgt en slik modell. Her er produsentene ikke rekruttert fra fylkeskommunen, men plukket ut blant personer som til daglig jobber med kunst og kultur. Turneorganisasjonen for Hedmark kjøper i likhet med alle andre inn ferdige produksjoner, men de tar også initiativ til å lage produksjoner selv.

I Møre og Romsdal har man også produsenter som velger ut produksjoner som skal med i Den kulturelle skolesekken. Her har man også en særskilt ordning der utøvere kan sende inn ideer til en produksjon som blir vurdert for Seanse. Seanse er et senter for kunstproduksjon som drives i samarbeid med Høgskolen i Volda der utøverne får hjelp til å utvikle produksjoner tilpasset blant annet Den kulturelle skolesekken.

Sogn og Fjordane har på grunn av størrelse og kapasitet ikke produsenter på de ulike kunstuttrykkene. Her tas avgjørelser av DKS-administrasjonen basert på tilbakemeldinger, utveksling av erfaringer med andre og innkjøp fra de nasjonale aktørene.

I tillegg til produksjoner som kvalitetssikres lokalt, benytter mange seg av tilbud fra de nasjonale aktørene så som Rikskonsertene, Scenekunstbruket og Norsk Forfattercentrum. Disse produksjonene har blitt kvalitetssikret av de nasjonale aktørene sine oppnevnte programråd og har derfor fått en sentral kvalitetsgodkjenning som gjelder for alle fylkene som er medlemmer av disse ordningene.

Slik sett forvalter disse aktørene en stor del av de kulturmidlene som skal gå til formidling av kunst til barn og unge. De er i likhet med fylkenes DKS- koordinatører ikke bare ansvarlige for å gi barn og unge et godt kulturtilbud, de er også oppdragsgivere for en rekke kunstnere. I vår rapport ”Betydningsfull kunst eller terapeutisk teater” (Kleppe 2009) fant vi at de vurderinger den nasjonale aktøren Scenekunstbruket gjorde av en produksjon som søkte om å komme med i repertoaret, ikke var nedtegnet noe sted. Grunnlaget for avslaget ble kun gitt muntlig, og det var dermed vanskelig å vurdere hva som var lagt til grunn for avslaget.

## 7.2 Kunstnerisk og faglig kvalitet

---

Som vi allerede har sett, er kravet til kunstnerisk og faglig kvalitet og profesjonalitet sterkt vektlagt fra myndighetenes side. I St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida* står det at ”Kultursektoren har ansvar for å tilby profesjonelle kunst- og kulturopplevingar med høg kvalitet” (s. 38). Det er altså kultursektoren som har ansvar for at dette kvalitetskravet blir overholdt. Vi har nå sett på hvordan dette gjøres og skal nå se på hvilke tilbakemeldinger brukerne av tilbudet gir.

Når vi her skiller mellom faglig og kunstnerisk kvalitet, er det først og fremst for å klargjøre at i noen tilfeller kan produksjonene beskrives som kunst, mens i andre tilfeller er produksjonene mer kunnskapsbaserte. Her dreier det seg først og fremst om faglighet.

Faglig kvalitet og kunstnerisk kvalitet er to variabler det er vanskelig å måle. Det er også vanskelig å be elever og lærere å si noe om den faglige og kunstneriske kvaliteten. Den faglige kvaliteten knyttet til produksjoner på for eksempel kulturarvfeltet er vanskelig å vurdere dersom man ikke selv har kunnskaper om temaet. Formidlingsevnen eller de pedagogiske ferdighetene til utøverne kan lærere og elever derimot lettere vurdere. Her vil formidlingsevnen utgjøre en viktig del av kvaliteten på selve produksjonen, og kan således ikke skilles ut fra helheten. På en del andre type tilbud som formidles i den kulturelle skolesekken, er det derimot svært relevant å skille mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingsevne. Den kunstneriske kvaliteten er det primære. Som tilfellet var i Møre og Romsdal, kunne Den kulturelle skolesekken gjennom senteret ”Seanse” være behjelpelig med å utvikle de formidlings-

messige kvalitetene ved produksjonen forutsatt at den kunstneriske kvaliteten var god nok.

Vi har allerede beskrevet hvordan mekanismer for vurdering av kunst fungerer. Med bakgrunn i disse kan man konkludere med at tilbudene i de to case-fylkene holder høy kvalitet. Bak mange av produksjonene står etablerte utøvere som på sine felt har oppnådd stor institusjonell anerkjennelse (priser, utmerkelser osv.). Slik sett synes kunstnerisk og faglig kvalitet absolutt ivaretatt.

Dersom man ber lærere og elever om å vurdere kunsten, er det også andre faktorer som spiller inn, ikke minst smak. Hva som er ”objektive” kvalitetsvurderinger, og hva som er personlig subjektiv smak, er vanskelig å skille. Fra et sosiologisk synspunkt er Bourdieu sitt bidrag med boken *Distinksjonen* viktig (Bourdieu 1995). Her argumenterer han for hvordan smak langt på vei er sosialt bestemt. Selv om vi gjerne skulle ønske det, er vi ikke frie til å velge smak fritt enten det gjelder mat eller kunst. Alle mennesker er i større eller mindre grad sosialisert inn i et smakhierarki og, i følge denne teorien ”predisponert” til å like noe bedre enn noe annet. Når elever velger studieretning på videregående, velger de derfor langt på vei ut fra sosial tilhørighet. En følge av denne tankegangen er at når elever og lærere skal vurdere kvaliteten på tilbudene gjennom Den kulturelle skolesekken, er det grunn til å tro at denne vurderingen varierer på bakgrunn av hvilke studieretning man er elev og kanskje også lærer ved.

Bourdieus teori om *kulturell kapital* og *smakhierarkier* forutsetter en sterk grad av *internalisering* av kunnskap tilegnet i et sosialt og kulturelt landskap. I en samhandlingskontekst som Den kulturelle skolesekken i videregående skole, vil en antagelse om elevenes kunnskap og kulturelle kapital ut fra valg av linje kunne bety en forsterkning av allerede etablerte skiller og kulturelle hierarkier. Spesielt innenfor kunst- og kulturfeltet ser Bourdieus analyser ut til å ha fått en status som sannhet, som kan bidra til selvforsterking og selvbekreftelse. En kritikk av Bourdieus sterke vektlegging av internalisering, finner vi i den amerikanske antropologen Kronenfolds teori om *kulturelle modeller* (2008).

Her forklares kultur som et svært komplekst system bestående av kunnskaper, ferdigheter, forventninger, mål og verdier (herunder kunnskap om ulike musikksmak, stil, kleskoder, språk) som aktørene forholder seg til gjennom *forenklinger* (Kronenfeld 1996, 2008). Det er forenklingene som gjør effektiv kommunikasjon og samhandling mulig. Man velger altså ikke alt på nytt hver dag, men de ulike ak-

tørene er ikke ukjente med at det finnes alternativer. Kulturelle modeller i denne sammenhengen beskrives som relevant informasjon som henger sammen i ”pakker” eller ”scripts”. Disse inneholder ”oppskrift” eller kjeder av tanker, følelser og handlingsalternativer som henger sammen. Disse ”pakkene” blir overført via kommunikasjon, delt (*shared*) og brukt til ulike formål. De kulturelle modellene tilegnes gjennom læring, og de er nær knyttet til motiver og identitet. I ukompliserte, daglige sammenhenger velger vi fra en kjent og nærliggende ”verktøykasse” mer eller mindre automatisk, noe som er en nødvendig forutsetning for effektivitet i kommunikasjon og handling. I følge Kronenfeld velger man å benytte seg av de modellene, i dette tilfellet knyttet til hva man foretrekker av for eksempel kunst, musikk og litteratur, som bidrar til å bekrefte identitet og skape følelsesmessig kongruens. Man velger også helst det som ”koster minst” i det daglige, og handlingene får derfor preg av rutinisering. Det som blir et viktig poeng i denne sammenhengen, er at i følge teorien kjenner aktørene til andre ”pakker” av kulturell kunnskap og handlingsalternativer, de er altså *ikke* nødvendigvis internalisert, i betydningen ureflektert og ubevisst, selv om handlingene er rutinisert (Kronenfeld 1996, 2008). Vi skal se nærmere på hvilke konsekvenser de ulike måtene å forholde seg til antagelser om elevenes kulturelle smak eller *kapital* kan få for målsettingene i Den kulturelle skolesekken som angår demokrati og likeverdige tilbud. Nå skal vi først se hva elevene selv gir av tilbakemeldinger om kunstnerisk kvalitet.

Tilbakemeldingene på produksjonenes kvalitet fra elevene kommer først og fremst til syne i surveyundersøkelsen. I den generelle delen har elevene svart på i hvilken grad de er enige i påstanden ”Jeg synes tilbudet gjennom Den kulturelle skolesekken holder høy kunstnerisk kvalitet”. En slik påstand overlater ansvaret for å definere hva som er kunstnerisk kvalitet til elevene. Det er derfor grunn til å tro at svarene her også gis ut i fra den enkeltes smak. For undersøkelsens del er ikke dette noe negativt. Den ”formelle” kvalitets og smaksvurderingen er allerede gjort, så i denne sammenheng er det interessant å se hvordan den korresponderer med elevenes oppfatning av kvalitativ god kunst.

Tabell 5: Påstand: Jeg synes tilbudet gjennom DKS holder høy kunstnerisk kvalitet (1=svært uenig, 6=svært enig)

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	5 %	8 %	16 %	26 %	20 %	8 %	18 %



Totalt var gjennomsnittet 3,88 (n=521) for hvorvidt elevene mente DKS-tilbudene holdt en høy kunstnerisk kvalitet. Som vist i tabell 5, var det imidlertid stor spredning i svarene på dette spørsmålet. Enkelte mente tilbudet var av svært lav kunstnerisk kvalitet, andre mente at innholdet var av svært høy kunstnerisk kvalitet. Selv om gjennomsnittet ligger litt over midten, er det ingen enighet om at tilbudet er middelmådig. Dersom vi deler opp respondentene i ulike kategorier, finner vi få signifikante forskjeller mellom ulike grupper. Kjønnsmessig er det ingen særskilt forskjell, heller ikke aldersmessig er det særlig forskjell. Geografisk gir elevene fra Hordaland de mest positive tilbakemeldingene. Her er snittet 4,46 (n=17). For de andre fylkene er det ikke store forskjeller. Ser man på de ulike studieretningene, er det noe større variasjoner, men skillet mellom elever ved yrkesspesialiserende (3,66, n=125) og studiespesialiserende (3,67, n=408) studieretninger er ikke markant. Det er likevel en studieretning som skiller seg ut. Elever som går på musikk, dans og drama er langt mer tilfreds med den kunstneriske kvaliteten enn elever på andre linjer. For disse elevene er snittet 4,44 (n=78), over 0,8 poeng høyere enn de resterende fagene. Elever fra musikk, dans og drama er overrepresentert i undersøkelsen (jf. tabell 2, s.29). Dette kan gjenspeile at disse elevene er mer interessert i tilbudene enn elever på andre linjer. Man kan også hevde at disse elevene har et mer bevisst forhold til kunstneriske og kulturelle uttrykk enn elever på andre linjer, men dette trenger nødvendigvis ikke være tilfellet.

En tolkning av de gode tilbakemeldingene kan derfor være at denne gruppen har en særskilt kompetanse på dette feltet, og at deres bedømming er mer holdbar enn resten av elevenes. Gitt en slik tolkning kan man være meget tilfreds med tilbakemeldingene på den kunstneriske kvaliteten. Samtidig kan man også argumentere for at elever ved slike linjer i utgangspunktet er svært positive til kulturell aktivitet, og at de derfor mer ukritisk favner om alle kulturelle tilbud.

Alternativt kan man også tenke seg en forklaring der man trekker inn Bourdieu sine perspektiver ved å henvise til elevenes *habitus*. Dette er et begrep Bourdieu bruker for å beskrive det tillærte tanke-, adferds- eller smaksmønstre som sosialt preger den enkeltes kulturelle preferanser. I tråd med dette kan man argumentere for at elever som velger musikk, dans og drama, hører til en gruppe som er fortrolig med ”finkultur” og kunstuttrykk som verdsettes av personer med høy kulturell kompetanse. Dermed handler diskusjonen vel så mye om hvem som skal ha makt til å definere hva som er god kunst.



I denne sammenhengen er dette interessant i og med at elevene på videregående er i en alder der de har gjort seg opp egne meninger om smak. Det er også viktig siden de har nådd en alder der de i større grad enn tidligere vet hva som *forventes* av deres smak. Når en elev har valgt musikk, dans og drama, er vedkommende klar over (mer eller mindre bevisst) at hans eller hennes smak må tilpasses deretter. Det sosiale miljøet i en klasse på musikk, dans og drama vil etter all sannsynlighet verdsette en annen type kultur enn hva som verdsettes på bygg- og anleggsteknikk. Dette poenget påpekte også en av rektorene vi snakket med. Han var opptatt av at det kanskje ikke alltid var de personlige tilbakemeldingene som kom fram men oftere de allment aksepterte smakspreferansen til elevgruppen: ”Spennvidden hos våre elever er jo så stor at vi senser ikke det som... men vi senser kanskje det som kulturen forventer at vi tror”. I følge rektoren var det ikke alltid så lett å oppfatte hva den enkelte mente, ofte var det den sosialt aksepterte smaken, heller enn den personlige meningen som ble formidlet.

En lignende tendens finner man dersom vi undersøker hvilke studieretning som er minst fornøyd med kvaliteten til tilbudene gjennom Den kulturelle skolesekken. Blant elever som går studieretningen service og samferdsel, er tilsvarende snitt 3,11 (n=11). Dette tallet baserer seg dessverre på langt færre respondenter, men det er mye som tyder på at disse elevene har andre kulturelle preferanser enn musikk, dans og drama- elevene, og at deres preferanser i mindre grad korresponderer med det som presenteres gjennom Den kulturelle skolesekken. I tråd med dette kan Den kulturelle skolesekken i den videregående skole være nyttig for å utfordre etablerte smakshierarkier som råder på ulike studieretninger. Dermed kan det være verdifullt at en klasse om hører mye på kōntri, også får oppleve moderne dans, men også at elever som er fortrolig med moderne dans, får oppleve kōntri.

Et annet spørsmål som elevene fikk, var å vurdere hvorvidt de mente det burde være flere produksjoner av populærkulturell karakter. Dette sier nødvendigvis ikke noe om kvalitetene på produksjonene, men det sier noe om hvilket innhold elevene vil at tilbudene skal ha. På dette spørsmålet var gjennomsnittet 4,01 (n=520). Også her var svarene godt fordelt ut over svaralternativene (se tabell 6).

Interessant her er at jo eldre elevene er, jo mindre opptatt er de av populærkultur. Snitt for elever på VG1 er 4,22 (n=184), VG2 3,96 (n=202) og VG3 3,83 (n=133). Svarene varierer også her mellom de ulike studieretningene. Interessant her er at

elever som sikter mot en studiekompetanse ønsker mer populærkultur (4,04), enn elever som sikter mot yrkeskompetanse (3,90).

Tabell 6: Påstand: Jeg synes det skulle vært mer populærkultur i DKS (1=svært uenig, 6=svært enig)

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	4 %	6 %	18 %	26 %	16 %	13 %	18 %

I den delen av spørreundersøkelsen der vi ville vite hva elevene i case-fylkene mente om de ulike produksjonene, kan vi også se hvordan elevene vurderer kvalitet på forestillingene. Her var det åpning for å gi skriftlige kommentarer, og på bakgrunn av dette kan vi si oss noe om hvordan elevene tenker omkring kvalitet. Her kommer det fram at elevene har et bevisst forhold til innholdet i produksjonene. På kulturarvområdet ble produksjoner ofte beskrevet ut ifra hvor lærerike de var og eller ut i fra hvor engasjerte og dyktige formidlerne var:

Den var svært lærerik og fylt med masse nyttig informasjon!

Jeg likte den meget bra fordi han mannen som snakket om det formulerte det og forklarte det veldig bra så det var lett å forstå.

Etter mitt syn var det en litt ustrukturert fremlegging av stoffet.

Produksjoner som viste kunstneriske uttrykk som kunne være ukjent for mange av elevene ble beskrevet som spennende og annerledes:

Det var veldig gøy, noen annerledes skoletimer enn det som er vanlig på skolen min. Og kunstnerne var veldig artige og spesielle, og fortalte om sine morsomme "kunstprosjekter".

Jeg synes det var veldig kjekt å få litt forandring i hverdagen med litt maling og kunst.

Produksjonene med kunstneriske uttrykk som elevene var fortrolige med, gav elevene ofte detaljerte beskrivelser og kritikker av. Her gikk de inn og kritiserte alt fra tekniske ferdigheter til live-opptreden:

Utrolig bra. Han fenget alle sammen og spilte utrolig bra. Det at det var for musikklassene gjorde at de som hørte på satt med åpne ører.

Jeg likte den ikke så godt. Det var ikke min stil. Men det var nytt, og de eksperimenterte med instrumentene sine. Det var kult. Men jeg likte ikke sangene og vokalt sett syntes jeg ikke han var flink.

Syns han var en utrolig flink gitarist og hadde særpreg. Likte ikke helt hans holdning på scenen men han var utrolig dyktig.

Interessant er det også å se hvordan elevene kommenterer en teaterproduksjon der man forsøker å formidle en virkelig historie. Prosjektet Operasjon Almenrausch, er et samarbeidsprosjekt mellom Tore Vang Li og Vest-Agder fylkeskommune, produsert spesielt for Den kulturelle skolesekken. Samarbeidet inkluderer også Agder teater, Kristiansands symfoniorkester, Opera Sør, Stiftelsen Arkivet og Stiftelsen Never Again. Temaet er problemstillinger knyttet til historieformidlingen av annen verdenskrig. Forestillingen har fått flere gode kritikker og vant nettopp Hedda-prisen som ”årets begivenhet”. I juryens begrunnelse står det at:

Det originale sceniske konseptet bryter langt på vei ned skillet mellom tilskuerne og skuespillere; teknisk avanserte virkemidler, som ikke umiddelbart forbindes med teatret, brukes her nettopp til å styrke og utvide teatret som kunstform, mens den sanne historien som fortelles bringer viktig, vel dokumentert kunnskap om en glemt episode i vår nære historie, samtidig som den stiller tilskueren overfor viktige etiske dilemmaer.

Dette var altså en forestilling med svært gode kunstneriske kvaliteter samtidig som forestillingen er godt tilpasset læreplan. Tilbakemeldingene fra elevene er likevel ikke så gode. Mange opplevde stykket som forvirrende:

Den inneholdt VELDIG mye informasjon hvis du ikke kunne mye fra før. Og når det er SÅ mange folk innblandet og så mye informasjon så gjør bare teknikken med at folk bytter rolle alt enda mer forvirrende. Denne teknikken er veldig kul og informasjonstykker er bra og lærerike, men å blande dem blir bare lapskaus. Dessverre...

Det var kreativt, godt bruk av rommet og kulisser, kult at de hadde et live-orkester rundt i rommet. Men jeg syntes ikke at de klarte å formidle handlingen på en oversiktlig måte. Jeg falt ut etter en halv time, og kjedet meg resten av

stykket. Kult at det bare var tre skuespillere, men de dro inn så mange personer at jeg ikke visste hvem som gjorde hva og hvorfor den var sur på den andre osv. Det tekniske var originalt gjort.

Elevene syntes scenografien var spennende og at de dramaturgiske grepene var interessante, men de syntes det var vanskelig å få med seg historien. Elevene har tydeligvis fått med seg at dette var en viktig fortelling med mye viktig *informasjon*. Likevel hadde de problemer med å få med seg hele historien og mistet derfor motet til å følge med. Hedda Abildsnes har viet hele sin masteroppgave i teatervitenskap til dette teaterstykket og har studert hvordan elever i ungdomsskolen mottar forestillingen (Abildsens 2009). Flere av Abildsnes informanter uttrykte at de ikke klarte å oppfatte hele historien i teaterstykket. Hun konkluderer med at utbyttet elevene fikk av forestillingen varierte mye ut i fra hvilket forarbeid den enkelte klasse hadde gjort på forhånd..

Vi har ikke kunnskap om hvorvidt elevene i vår evaluering hadde jobbet med stykket eller ikke, men vi ønsker å trekke frem elevens og skolens forberedthet som mulig årsak til at de ikke fikk med seg så mye av innholdet. Samtidig kan man spørre seg om kravet til at dette er noe elevene bør lære noe av, kan ødelegge opplevelsen. Dersom elever nærmer seg eksamen og vet at de snart skal forsvare alt de har lært, kan det virke frustrerende når pensumrelatert stoff blir formidlet på en måte som kanskje ikke gir optimal læringseffekt. For eleven hjelper det lite at forestillingen er storslått, intellektuelt utfordrende og scenisk nyskapende<sup>4</sup> så lenge eleven føler at læringsutbytte er lite. Dermed kan teateropplevelsen langt på vei bli ødelagt av de forventninger eleven har til eget læringsutbyttet.

Ved siden av kunstnerisk og faglig kvalitet er det også viktig at kunstnerne oppleves som motiverte når de møter elevene. Når vi ba elevene svare på påstanden ”Kunstnerne virker motiverte”, var gjennomsnittet 3,89. Av tabell 7 ser vi at elevenes erfaringer med kunstnerne (her burde vi nok skrevet utøverne), er varierende. Likevel er det et klart flertall som har opplevd dem som motiverte. Vi finner ikke her noen markante forskjeller mellom de ulike studieretningene, men derimot fylkesvis er det forskjeller. Mens elever fra Troms (n=88) opplevde kunstnerne som relativt motiverte (4,58), opplevde elever fra Sogn og Fjordane (n=58) kunstnerne

---

<sup>4</sup> Jf. teaterkritiker IdaLou Larsens anmeldelse <http://www.idalou.no/pub/idalou/kritikker/?aid=327>

som lite motiverte (2,64). Det må også her påpekes at utvalget er lite. Likevel synes det å være tydelige forskjeller mellom motivasjonen hos ulike kunstnere.

Tabell 7: Påstand: Kunstnerne virker motiverte (1=svært uenig, 6=svært enig)

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	11 %	11 %	10 %	15 %	21 %	17 %	16 %

Totalt sett synes lærerne, i likehet med elevene, fornøyd med det faglige og kunstneriske innholdet i produksjonene. Alle våre informanter som til daglig jobber i skolen, gir uttrykk for at kvaliteten på produksjonene er høy, og at utøverne framstår som profesjonelle. I likhet med elevene trekker lærerne ofte fram kvaliteten på de kunstformene de selv føler de behersker. Dette gjaldt blant annet en jazzkonsert som en lærer fortalte at både han selv, elevene og hans kollegaer hadde blitt svært imponert over. Her fikk de virkelig se hvor høy kvalitet utøverne hadde. Samtidig synes det som om lærerne og rektorene har tillit til den kvalitetsvurderingen som er gjort eksternt. Også i de tilfeller de ikke har like stor forståelse for produksjonen. En av rektorene mente at det var ”sikkert bra kvalitet på filmene”. En annen mente at de samme filmene var ”varierende, men bra som eksempler på sjangeren og godt egnet til målgruppen”. Slike formulering kan forstås som at læreren selv ikke fikk særlig utytte av filmene, men at han likevel innså at filmene hadde høy kvalitet.

Utover å si at tilbudet virker profesjonelt, er lærerne forsiktig med å gå i detalj på det kunstneriske innholdet. Det er tydelig at de oppfatter dette som et annet bord enn deres. Samtidig virker det som at lærerne har stor tillit til de kvalitetsvurderinger som gjøres av Den kulturelle skolesekken. Formidlingskvaliteten derimot har de desto mer å si om. Her er de på hjemmebane, og her vet de at deres meninger er kvalifiserte. Vi skal se litt på disse tilbakemeldingene.

### 7.3 Pedagogiske kvaliteter og tilpasning til skolehverdagen

Rektorer og DKS-kontakter på de ulike skolene er jevnt over fornøyd med den pedagogiske kvaliteten på tilbudene. Tilbakemeldinger de har fått fra lærerne, er at flere av oppleggene passer godt inn i undervisningen, og at utøverne er gode formidlere.

Et eksempel på dette var produksjonen ”Om å si sannheten når alle tror du ljuger som en galning”. Dette var en forestilling der musikk og litteratur ble formidlet gjennom en direkte kontakt med elevene. Tema for forestillingen var reise, og utøveren ønsket å ta elevene med på en reise der de ble kjent med litteratur og musikk på en annerledes måte. Utøveren hadde en sterk visjon for hva han ville oppnå i møte med elevene. I et intervju beskrev han seg selv som en geriljasoldat med et humanistisk prosjekt der målet var å gjøre ungdommene til bra mennesker. Videre ville han gi ungdommen noen nøkler slik at de forsto at ”litteratur ikke bare er gammel dritt!” Til produksjonen var det også laget et undervisningshefte der man kunne finne tekstene som ble brukt.

Tilbakemeldingene på denne produksjonen var svært gode. Lærerne oppfattet utøveren som svært profesjonell samtidig som forestillingen skapte en rekke gode dialoger i etterkant. I tillegg dekket forestillingen temaer i undervisningen som skolen selv har problemer med å dekke.

Forestillinger som dekker temaer i læreplaner som lærerne finner vanskelig å dekke i den ordinære undervisningen, er særdeles velkomne i Den kulturelle skolesekken. Et eksempel på dette er *sammensatte tekster*. Dette er et tema som har kommet inn som et av hovedmålene for norskfaget i de nye læreplanene og viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk <sup>5</sup>. Produksjonen ”Om å si sannheten når alle tror du ljuger som en galning” baserte seg på sammensatte tekster, det samme gjorde et filmtilbud bestående av seks kortfilmer. I forbindelse med disse filmene ble det arrangert et seks timers lærerkurs der tema er sammensatte tekster og hvor filmene brukes som inngangsport. Tilbudet til elevene besto av filmvisning og samtale med filmskaperne. Produksjonen ble laget med utgangspunkt i målene i læreplanen og fungerte også som et kompetansehevende tiltak for lærerne. Tilbakemeldingene på denne produksjonen var god. Den viktigste begrunnelsen for dette var at det passet så godt inn i læreplanen. Samtidig ble det oppfattet som positivt at det var kortfilm slik at man raskt og effektivt fikk se mange av de dramaturgiske grepene som man finner i film og andre sammensatte tekster. Andre tilbakemeldinger fortalte at de var veldig fornøyd med lærerkurset i forkant, men at filmseansen med regissørene til stedet ikke var fullt så vellykket. Informanten forteller at i dette tilfellet grep lærerne inn og

---

<sup>5</sup> <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=710976&visning=2>

”reddet” opplegget. Men i det store og det hele synes lærerne og rektorene i de to casefylkene svært fornøyd også med formidlingskompetansen til utøverne. Likevel er det verdt å trekke fram at det er produksjoner som kan tilpasses undervisningen eller produksjoner der utøveren har utvidede pedagogiske kvaliteter som verdsettes høyest.

Selv om mange av produksjonene får skryt for måten utøverne møter elevene på, er det også tilfeller der skolene ikke har vært helt fornøyde. En rektor, som for øvrig var godt fornøyd med det kunstneriske innholdet på en produksjon, mente at utbytte elevene hadde hatt av denne var begrenset siden de ”ikke setter produksjonen inn i en sammenheng”. Dette gjaldt en skolekonsert der artistene begynte å spille uten at de hadde fortalt noe om hva de skulle gjøre og dermed ikke satt konserten inn i en kontekst.

I St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida* spesifiseres at man må ta hensyn til hvor flinke utøverne er til å formidle (s.39). Dette kan nærmest synes som en selvfølgelighet siden formidlingsevne er en viktig verdi ved kunst enten den formidles til skoleelever eller til særskilt interesserte. Formidlingsevne er derimot noe ganske annet enn pedagogisk tilrettelegging. En kunstner kan være en utmerket formidler selv om vedkommende ikke setter kunsten sin inn i en sammenheng. Mange kunstnere har ikke til hensikt å plassere sin kunst inn i sammenhenger som kanskje andre tidligere har tolket den inn i. Konserten som rektoren ikke mente var plassert inn i en sammenheng var et samarbeidsprosjekt mellom artister fra henholdsvis Norge og Tanzania. I DKS-folderen som beskriver produksjonene står det at ”konserten knytter to rap/hiphop miljøer sammen, med gjensidig utbytte i form av nye kunstneriske impulser og inspirasjon, og bruk av nye instrumenter og effekter”<sup>6</sup>.

Fra utøveren sitt synspunkt, er det kanskje det musikalske innholdet og den musikalske formidlingen som står i fokus, ikke hvorvidt de bruker nye instrumenter, deler impulser eller kommer fra ulike kulturer. Dermed kan det også synes fremmed for artisten å skulle flagge dette før konsertstart.

Tilsvarende kan man også si at lærerne forventer at regissørene i filmprosjektet, skal gi elevene en rekke gode kunnskaper om hvordan de skal tolke disse, og hvordan man kan avdekke dramaturgiske grep eller filmiske virkemidler. Regissørene

---

<sup>6</sup> Sitert fra tilbudsfolder for Den kulturelle skolesekken i Vest-Agder 2007-2008.

på sin side har spisskompetanse på hvordan man formidler gjennom filmmediet, ikke i dialog med elevene. Kanskje var det derfor at kursholderen som holdt kurs for lærerne, ble tatt bedre imot enn regissørene som skulle undervise elevene i å tolke film som sammensatt tekst.

Vi har ikke tilstrekkelig kjennskap til å slå fast at dette var tilfellet i de to nevnte produksjonene. Likevel kan de illustrere et dilemma. Det reiser også noen viktige spørsmål knyttet til hvilke kunstnere man ønsker skal turnere med Den kulturelle skolesekken. Dersom det kun skal være de med utvidede pedagogiske kvaliteter, vil en rekke kunstnere ikke kunne brukes i Den kulturelle skolesekken. Dermed forvinner også noe av det kunstneriske mangfoldet i og med at elevene kun får møte de utøverne og de uttrykkene som har en særskilt pedagogisk appell. I forlengelsen av dette kan man også spørre hvorvidt det egentlig er kunstnere som er de beste kunstformidlerne for Den kulturelle skolesekken. Kanskje man på mange områder like gjerne kunne brukt pedagoger? Utøvende kunstformer så som musikk, dans og teater fordrer at kunstnerne selv er med, men for film, visuell kunst og litteratur kan en pedagog eller en profesjonell formidler være langt bedre egnet. Etter det vi kan se, er det ikke spesifisert i noen statlige dokumenter at man skal møte *kunstnere* gjennom Den kulturelle skolesekken. Spørsmål knyttet til hvilke kvaliteter ved produksjonene man først og fremst ønsker bør derfor diskuteres fortløpende.

## 7.4 Organisatorisk kvalitet og skolens gjennomføring

---

I tillegg til de kunstneriske, faglige og pedagogiske kvalitetene på DKS-tilbudene er den praktiske og organisatoriske kvaliteten viktig. Produksjonene skal tilpasses en hektisk skolehverdag der lokalitetene ofte ikke er tilpasset kunstneriske og kulturelle produksjoner. I videregående skole har man i større grad enn i grunnskolen en lenger planleggingshorisont og er dermed i mindre grad i stand til å ta avgjørelser på sparket.

Generelt var rektorene og lærerne fornøyd med den organisatoriske kvaliteten på Den kulturelle skolesekken tilbudet i videregående. Dialogen med DKS-administrasjonen opplevdes som god, og samarbeidet med utøverne hadde jevnt over vært av det gode. I enkelte tilfeller hadde det vært noen tekniske problemer, og i første runde av intervjuene gav flere rektorer uttrykk for at DKS-tilbudene hadde kommet noe brått på. I andre runde av intervjuene mente derimot rektorene



at dette hadde bedret seg ved at de hadde fått god tid til å legge tilbudene inn i skoleplanene. Dermed hadde de også fått bedre muligheter til å inkludere produksjonene i læreplanene. De mente også at etter hvert som dette ble mer innkjørt i Den videregående skole, ville man bli bedre til å ta imot utøvere og få mer erfaring i hvilke behov disse hadde.

Utøverne på sin side mente også at organiseringen hadde blitt bedre etter hvert som man fikk erfaringer med slikt arbeid. Koordinatorleddet var utøverne svært fornøyd med. De hadde fulgt opp på en god måte og forhold knyttet til for eksempel avlønning hadde gått knirkefritt.

Når det gjaldt forholdet til de videregående skolene, mente flere utøvere det var en utfordring at skolene ofte var store, og at det dermed varierte i hvor stor grad den enkelte lærer var informert om den DKS-produksjonen som skulle komme. Dette var i følge en av utøverne svært viktig:

Spesielt store skoler kan være en utfordring. Kulturkontakten for DKS har kanskje ikke sagt i fra til lærerne for de klassene som skal få besøk fra DKS. Eller lærerne har glemt å si i fra til kontoret. På store skoler kan det være vill leting etter lærere.

Videre sier utøveren at de ”opplevde tidligere at de [lærerne] snek seg ut, eller at de ikke er der”.

Lærerne er, i følge utøverne, en av de mest vesentlige faktorene for hvorvidt tilbudene gjennom Den kulturelle skolesekken skal bli vellykket. Dersom disse har en positiv holdning, mener utøverne at også elevene ofte vil være positive til produksjonene.

Hvordan stemmer så en slik påstand overens med resultatene fra surveyundersøkelsen? Når vi der spør elevene hvor enig de er i påstanden ”Lærerne virker forbredt når det kommer tilbud fra DKS”, er gjennomsnittet for svarene 3,05 (n=521). Fordelingen av svarene (som vist i tabell 8) tyder på at det er store variasjoner i hvorvidt elevene opplever at lærerne har vært forberedt. Relativt få opplever at lærerne har vært veldig forberedt på de tilbudene som har kommet. På dette spørsmålet var det ingen elevgrupper som skilte seg særskilt ut. Det er for eksempel kun minimale forskjeller mellom svarene fra elever på yrkesfag og studieforbere-dende fag.

Tabell 8: Påstand: Lærerne virker forberedt når det kommer tilbud fra DKS (1=svært uenig, 6=svært enig)

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	17 %	17 %	21 %	18 %	10 %	5 %	11 %

Vi spurte også elevene om de syntes det virket som om lærerne var interessert i DKS-produksjonene. Her var snittet noe høyere (3,68, n=518). Som vi ser av tabell 9, er det flere elever som oppfatter at lærerne har vært svært interessert. Samtidig ser vi at flertallet opplever at interessen blant lærerne er midt på treet. På dette spørsmålet finner vi noen ulikheter basert på ulike grupper av studenter. Musikk dans og drama har også her et høyt gjennomsnitt (4,04, n=78). Interessant er det også at elevene på bygg- og anleggsteknikk opplever lærerne som interesserte (4,25, n=13). Svakheten her er igjen det begrensede antallet respondenter. Ser vi nøyere på denne gruppen, finner vi at alle disse elevene går på samme skole. Dermed forteller disse tallene like mye om denne enkelte skolen enn om utdanningsløpet.

Tabell 9: Påstand: Lærerne virker interessert i tilbudene fra DKS (1=svært uenig, 6=svært enig)

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	11 %	10 %	16 %	20 %	18 %	11 %	14 %

Hva så med utøvernes påstand om at interesserte lærere gir interesserte elever? Dersom vi ser på hvordan elevene opplever lærernes interesse sammenlignet med i hvilken grad de setter pris på DKS-tilbudene i den videregående skole, får vi tall som langt på vei bekrefter dette. Gjennomsnittet for i hvilken grad elevene satt pris på DKS-tilbudet, var som vi tidligere har omtalt, 4,23 (n=521). Dersom vi ser på dette spørsmålet med utgangspunkt i hva elevene syntes om lærerne, får vi interessante tall. Som vist i tabell 10, er det en klar sammenheng mellom interesserte lærere og interesserte elever, og det er også en klar sammenheng mellom uinteresserte elever og uinteresserte lærere.

Tabell 10: Påstand: Jeg setter pris på DKS-tilbuda i videregående skole.

Kriterium	Forberedte lærere <sup>7</sup> (n=85)	Uforberedte lærere <sup>8</sup> (n=174)	Interesserte lærere <sup>9</sup> (n=152)	Uinteresserte lærere <sup>10</sup> (n=107)	Totalt (n=521)
Snitt	4,95	3,78	4,92	3,27	4,23

I forhold til forberedelsene er trenden helt lik. Elever som opplever at lærerne er uforberedte, setter mindre pris på DKS-tilbudene enn de resterende elevene. Elever som opplever at lærerne er forberedte, setter mer pris på DKS-tilbudene enn de resterende elevene. Som flere av informantene har hevdet, og som disse tallene bekrefter, er lærerne helt sentrale for hvorvidt en DKS-produksjon skal bli vellykket eller ikke. Erfaringen fra våre informanter er at lærerne er svært positive til DKS-tilbudene. Samtidig bekrefter elevenes svar at lærerne ikke alltid er like positive og forberedt. Grunnene til dette kan være mange, ikke minst at dette dreier seg om et pilotprosjekt, men et viktig moment synes å være at prioriteringen av Den kulturelle skolesekken er mer et resultat av lærere og rektorers gode vilje enn av vedtatte planer og prioriteringer.

Et tiltak vi derfor mener bør gjennomføres, er at Den kulturelle skolesekken i større grad integreres og nedfelles i planene for den videregående opplæring både nasjonalt og lokalt. Dette for å synliggjøre at DKS-tilbud er en prioritert og viktig del av undervisningen og elevenes skolehverdag.

<sup>7</sup> Snitt av elever som svarte fem eller seks på påstanden "Lærerne virker forberedt når det kommer tilbud fra DKS".

<sup>8</sup> Snitt av elever som svarte en eller to på påstanden "Lærerne virker forberedt når det kommer tilbud fra DKS".

<sup>9</sup> Snitt av elever som svarte fem eller seks på påstanden "Lærerne virker interessert i tilbudene fra DKS".

<sup>10</sup> Snitt av elever som svarte en eller to på påstanden "Lærerne virker interessert i tilbudene fra DKS".



## 8. Demokrati og likeverdige tilbud

Den kulturelle skolesekken befinner seg i spenningsfeltet mellom det vi kan kalle en elitær ambisjon og en sterk demokratisk ambisjon, og føyer seg på den måten inn i den norske opplysningstradisjonen som kulturpolitikken springer ut fra. Den elitære ambisjonen uttrykkes gjennom understrekning av at tilbudet skal holde høy kunstnerisk kvalitet og profesjonalitet, og ved at kulturformidlingen i skolen skal bidra til å gjøre Norge til *en ledende kulturnasjon* (KKD 2007). Den demokratiske ambisjonen uttrykkes gjennom troen på at de enkelte fylkeskommunene, kommunene og lokale kunstnere i sammen er i stand til å iverksette det som trengs for å nå disse målene. I Den kulturelle skolesekken i videregående skole har det enkelte fylket og den enkelte kommune stor frihet til å utvikle en skolesekk som er lokalt tilpasset et variert kulturliv og ulike administrative og politiske kontekster. Samtidig skal Den kulturelle skolesekken favne om alle elever i grunnskolen og den videregående skolen uavhengig av hvilken skole de går på, og hva slags økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn de har (KKD 2007). Elevene som er målgruppen for prosjektet, forutsettes å ha evne til å tilegne seg ny kunnskap og opplevelse som kan transformere dem til å bli mer opplyste og kompetente borgere og medlemmer av samfunnet. Innledningsvis beskrev vi kort det historiske bakteppet for utviklingen av norsk politisk kultur beskrevet som *folkelig elitisme* (Henningsen og Møller 2000, Vike og Henningsen 1998, Vike 2004). Ambisjonene i Den kulturelle skolesekken bærer, i likhet med alle andre kulturpolitiske prosjekter i Norge, preg av anstrengelsen for å ivareta disse perspektivene og legitimere seg ovenfor begge polene. I våre intervjuer og i studier av sentrale og regionale styringsdokumenter gjenkjenner vi den *folkelige elitismen* som en sentral diskurs.

I tillegg til balansen mellom det folkelige og det elitære, befinner prosjektet seg også i et klassisk demokratisk spenningsfelt mellom verdene likhet, eller likeverdighet på den ene siden, og frihet på den andre siden. Den lokale friheten til å forme skolesekken skaper ulike utforminger og tilbud fylkeskommunene imellom, og gjør det vanskelig å vurdere om de er likeverdige. En kanskje vel så viktig problemstilling er hva frivilligheten i ordningen kan tenkes å bety for den enkelte elevs mu-

lighet for å favnes av Den kulturelle skolesekken. Rektor ved den enkelte skole kan si ja takk eller nei takk til tilbudene, og vi har sett at enkelte vurderer det som vanskelig å prioritere å ta inn Den kulturelle skolesekken fordi oppgavene og gjøremålene vurderes som store nok fra før.

## 8.1 Ulike studieretninger

---

Innenfor de enkelte skolene vil likhetsprinsippet utfordres i møtet med de ulike programområdene som i forskjellig grad har mulighet til å finne tilknytningspunkter mellom de kulturelle tilbudene og målsettingene i fagplanene. Det er kanskje nettopp her, i kulturformidlingen til ungdommer fra henholdsvis yrkesfaglige studieretninger og studieretninger som gir studiekompetanse, vi møter den mest interessante diskursen som uttrykker den folkelige elitismen. Fra grunnskolen, hvor sosiokulturelle og klassemessige forskjeller kun uttrykkes gjennom enkeltindivider i et klasserom der alle kategorier er representert, til videregående skole hvor elever med ulike interesser og studieambisjoner samler seg i ulike klasser. I omtalene av elever fra de ulike programområdene ser valg av programområde i den videregående skole ut til å bli tolket som en representasjon ikke bare av yrkesmessige planer, men også av bakgrunn og kulturell kapital. Det skaper ulike forventninger til hva de ulike elevene er i stand til å ”fordøye”, eller interessert i å ta imot av kulturelle og kunstneriske tilbud. Det er selvsagt en utfordring i et demokratisk fundert prosjekt.

Både blant utøvere, blant ansatte i fylkekommunene og i skolene har vi møtt oppfatninger om at elevene ved de yrkesfaglige studieretningene skiller seg fra elevene ved de øvrige linjene. Det går både på antagelser om hva de interesserer seg for og på deres erfaringer som ”kulturkonsumenter”.

På yrkesfag sitter en gruppe på 15 sjenerte gutter som ikke sier noe. De har ofte et dårlig forhold til teori.

Noen satt og pratet og sendte sms...de vil alltid være der. Her er et spekter fra snekkere til.....alt sammen. Så du må regne med det.

...(..) men en del ting vil vel være lettere på de studieforbredende linjene, men jeg tror ikke det vil være utslagsgivende.

Disse utsagnene kan vi lese som uttrykk for hvor ambisiøst og utfordrende realiseringen av den folkelige elitismen kan være. Et prosjekt som Den kulturelle skolesekken har innebygget i seg en svak grad av paternalisme. Elevenes kulturelle referanse forsøkes utvidet, og kvalitetsindikatorerne som tilbudene måles etter legitimeres ut fra en kunstfaglig autonom vurdering som ikke springer ut fra mottakernes kulturelle referanse, men har som mål at den vil bli det. En tilpasning av tilbudene på grunnlag av hva man tror de ulike elevene er i stand til å ta i mot, vil kunne forskyve den målsettingen og bidra til å bekrefte fordommer.

En utøver som har lang erfaring med å formidle til videregående skole, forteller at han opplever at lærerne har en tendens til å tenke tradisjonelt når de skal ta stilling til hvilke tilbud som passer for hvilke elever. De antar at jenter på helse- og sosialfag ønsker seg *en* type tilbud, mens de som går på allmennfaglig studieretning ønsker de seg en annen type tilbud. Effekten av en slik praksis, dersom erfaringen er representativ, kan på lang sikt bli det motsatte av demokratisering, og tvert om bidra til å befeste og bekrefte "elitenes" blikk på "de mindre dannede" som mindre i stand til å verdsette mer krevende kunstuttrykk.

I tråd med Kronenfeldts teori om kulturelle modeller (2008) kan vi hevde at den kulturelle smaken de ulike elevene har, ikke er uttrykk for dypstrukturelle internaliserte preferanser for ulik type kunst og smak, men tvert i mot at vi kan lære på nytt, og endre ettersom hvilke kulturelle og sosiale kontekst vi er i. Sosial mobilitet og klassekltring er svært vanlig i Norge. Svært mange i de senere generasjoner har tatt mer utdanning enn sine foreldre, og dermed meldt overgang til en annen sosial og økonomisk klasse. Dermed får man andre kulturelle preferanser, endrer identitet og smak, og blir konsument av kunst og kultur som tidligere virket fremmed. En slik utvikling er vanskelig å forklare ved hjelp av Bourdieus mer fatalistiske teori som forutsetter dypere internalisering. Denne type prosesser er kanskje mer utbredt i Norge enn i noe annet land, og må ses i sammenheng med, og som et resultat av den sterke demokratiske ambisjonen i norsk kulturpolitikk.

En rektor på en skole med yrkesfaglig programområde forteller om gutter med saggebukse og caps som kommer på skolen på traktor rett fra avløserjobb før skolen. Han fremhever at noe av verdien i Den kulturelle skolesekken ligger nettopp i at elevene får oppleve noe de ellers ikke ville fått oppleve. Han trekker frem et folkemusikktilbud som eksempel på "*et møte med en verden de ikke kjenner*", og som var vellykket fordi de likte folkemusikken og det ga dem nye impulser. Han fortel-

ler at ”*Saggeguttene liker folkemusikken de får presentert*”. Han har tro på at Den kulturelle skolesekken virker demokratiserende.

En annen aktør i Den kulturelle skolesekken reflekterte over den demokratiserende virkningen av tilbudet, og sammenliknet med kulturkortet, som er en ordning som forutsetter at elevene selv tar initiativ til å oppsøke kunst- og kulturopplevelser:

Skolesekken kan få flere til å bruke kulturkortet. For elever som kommer fra miljøer hvor ulike kulturuttrykk ikke har innpass, de vil bli eksponert for noe via skolesekken, og sånn sett oppdage noe som de ikke visste om fra før. Derfor er skolesekken bra. Man kan ikke ha kulturkortet uten skolesekken, men man kan godt ha skolesekk uten kulturkort<sup>11</sup>.

Dette ble sagt som en illustrasjon på den oppdragende og demokratiserende muligheten han så i Den kulturelle skolesekken, og ikke som en nedvurdering av kulturkortet.

Vi har spurt skolerepresentanter og representanter fra fylkeskommunen om de har inntrykk av at lærerne og elevene ved de ulike linjene har ulike holdninger til Den kulturelle skolesekken. Tilbakemeldinger vitner om at det finnes forskjeller, men det ser ikke ut til å være noe entydig mønster i dette. Likevel har flere gitt uttrykk for at de oppfatter elever og lærere ved studieforbereende linjer som mer komfortable med tilbudet fra Den kulturelle skolesekken fordi de er mer vant til denne type kulturformidling. En del av tilbudene er tekstlige, og bearbeidningen av dem krever evne til språklig refleksjon. Musikk, dans og dramalinjer blir også trukket frem som særlig gode nedslagsfelt og samarbeidspartnere for Den kulturelle skolesekken. Det begrunnes ikke bare med at tilbudene fra Den kulturelle skolesekken ofte vil være pensumrelevant, og at elever og lærere dermed blir mer motiverte, men også fordi de er mer vant til å betrakte kulturelle uttrykksformer som et kunnskapsfelt hvor de har kompetanse – i større grad enn elevene på de andre linjene.

Et par kulturkontakter sier dette:

Det fungerte best i forhold til den studieforbereende linjen. Men tilbudene ble tatt godt imot av alle.

---

<sup>11</sup> Kulturkort innebærer at ungdom får gratis inngang på museer samt rabatt på ulike kunst- og kulturarrangementer.



Engasjementet er ikke likt fordelt – verken mellom lærerne eller elevene. Elevene på studieforberevende er mest vant til å reflektere og bruke ord – det handler mye om ord. Det var litt akademisk. Tilbakemeldingen fra studieforberevende var mer positivt enn fra de andre – som syntes det var allright.

Ikke alle var enige i at de studieforberevende linjene har de mest engasjerte lærerne og elevene:

Engasjementet varierer ut fra de ulike linjene. Allmennfag er ikke interessert i noen ting. Sånn har det alltid vært. Vi har invitert dem inn mange ganger, men de har ingen tradisjon for samarbeid utover sitt eget lille fag.

På musikk og dans er de mer vant til å jobbe med prosjekt. Derfor er det enklere å integrere sånne opplegg...(…) for realfagene er den kulturelle skolesekken minst relevant.

En lærer understreker at det var elever fra yrkesfaglige linjer som i størst grad lot seg engasjere og provosere av det de fikk presentert, og at det ikke nødvendigvis er de elevene som reagerer ”riktig” og adekvat som har mest utbytte.

Det kan godt være litt mer bråk i de yrkesfaglige – det er fordi de ikke er vant til det. Men det er de som kommer med mest tilbakemeldinger og får mest ut av det.

Selv om diskursen om de ulike linjene etablerer et hovedskille mellom de studieforberevende linjene og de yrkesfaglige, ser det likevel ut til å være mange ulike oppfatninger som går litt på tvers av hverandre. Erfaringene man får etter hvert, vil kanskje gå i en annen retning enn den de fleste ser ut til å ta for gitt. I Hordaland, hvor DKS-tilbudet knyttes til norskfaget som henvender seg til alle elevene, har det ikke kommet frem av deres egne evalueringer noen systematiske forskjeller mellom de ulike fagretningene.

## 8.2 Spissede og differensierte tilbud

---

Selv om det kan ligge en fare i differensiering av tilbudene dersom man ikke utfordrer egne holdninger og kanskje fordommer, gir Den kulturelle skolesekken i videregående skole også en helt nye mulighet for å spisse tilbudene på en måte som kan styrke elevenes opplevelse av at dette angår dem. I Vest-Agder har Den kulturelle

skolesekken for eksempel hatt et prosjekt med gamle håndverks- og byggeteknikker og tradisjonshåndverk med stein som tema. Prosjektene er spesielt aktuelt for elever på byggfag, og favner både undervisning og gjennomgang av teknikkene. I presentasjon av tilbudene ligger det ingen anbefalinger om hvilke linjer som bør velge hvilke tilbud, og alle klasser har mulighet til å velge fritt.

I tillegg gir programfagsspesialiseringen mulighet til å ta imot det samme tilbudet på differensierte måter. Både i Hordaland og i Vest-Agder er flere av tilbudene lagt opp på en måte som gjør at de ulike programområdene kan fordype seg i ulik grad. I Vest-Agder var for eksempel tilbudet i visuell kunst i skoleåret 07/08 en installasjon laget i samarbeid med en kunstner og Agder Kunstsenter. Installasjonen kunne bestilles av skolene og plasseres i foajeen eller andre vrimlerom, og på den måten være tilgjengelig for alle elevene ved skolen. Det ble også laget forslag til måter å jobbe videre med stoffet på, som var spesielt aktuelt for elever som fordypet seg i estetiske fag.

Erfaringen er at det ikke er så vanskelig å få utstilt i foajeen, men det er en større utfordring å knytte det til læring. Her er det forskjell på de ulike programfagene. Tilbudet fra DKS er differensiert slik at de klassene som ønsker å gjøre mer ut av det, får materiale som de kan bruke til det.

Film- og konserttilbudet i Hordaland skoleåret 07/08 har den samme mulighet for ”flerbruk” og ulik grad av fordypning.

### 8.3 By og land

---

En dimensjon ved den demokratiske dimensjon angår i hvilke grad Den kulturelle skolesekken kan bidra til likeverdige tilbud for elever som går på skole i henholdsvis by og land. Vårt inntrykk er at dette ikke utgjør noen sentral problemstilling for våre informanter. Det har trolig sammenheng med at Den kulturelle skolesekkens organisering innebærer at det meste av formidlingen skjer på de enkelte skolene og at ordningen derfor bidrar til likeverdige tilbud uavhengig av geografi. Der hvor tilbudene krever transport, blir dette også dekket av fylkeskommunen, for eksempel dersom alle elevene får tilbud om å se på film. Enkelte har trukket frem Den kulturelle skolesekkens eventuelle rolle med tanke på å utjevne ulikehet i nærhet til sentrale kulturinstitusjoner, slik som operahuset i Oslo. I tillegg til at dette ville innebære store summer og administrasjonsutfordringer, ville det også falle utenfor

Den kulturelle skolesekkens sentrale prinsipp og at skolesekken skal ha lokal forankring i den enkelte kommune eller fylke. De fleste tilbudene fra Den kulturelle skolesekken kan gjennomføres i løpet av en skoletime eller to. Ut fra de tidligere omtalte dilemmaene med timebruk i videregående skole, vil trolig en større vektlegging av tilbud som innebærer reiser, være særlig vanskelig å gjennomføre.

## 8.4 Kulturkontaktrollen

---

Hvorvidt alle elever får mulighet til å oppleve tilbud fra Den kulturelle skolesekken, viser seg også å bli avgjort av mer tilfeldige faktorer, slik som den enkelte lærers engasjement. Som vi har vært inne på flere ganger, peker flere aktører på lærernes rolle som betydningsfull, kanskje den mest sentrale aktøren med tanke på elevenes opplevelse av tilbudet. Ikke bare klasselæreren, men også kultkontakten har en kjernefunksjon i realiseringen av Den kulturelle skolesekken. Kulturkontaktene er rekruttert på ulikt grunnlag, og avhengig av om vedkommende er pålagt oppgaven uten av den grunn å ha spesiell interesse, eller om kulturkontakten er en ”ildsjel” – et begrep flere har tatt i bruk i denne sammenhengen, vil kommunikasjonen, informasjonen og entusiasmen for prosjektet variere stort. Vi er blitt fortalt at klasser har gått glipp av tilbud fordi kontaktpersonen har glemt å sende beskjed videre, eller ikke mente det var viktig. En av våre informanter på tilbydersiden fortalte at ved enkelte skoler fungerte mailsystemet så dårlig at lærere som kunne være interesserte, ikke fikk informasjon fordi mailer ikke ble videresendt.

Noen skoler klarer ikke å sende oss en mailadresse engang.

Vår erfaring fra surveyundersøkelsen, der undersøkelsen enkelte steder trolig ikke er blitt videresendt til elevene, bekrefter at kommunikasjonskanalene ut til de aktuelle leddene i de videregående skolene kan være lite pålitelige.

Dårlige systemer for kommunikasjon og informasjon videre til den enkelte lærer blir spesielt bekymringsfullt når vi vet at lærernes forberedthet og engasjement har stor betydning for elevenes opplevelse av tilbudene.

Vi så i forrige kapittel en korrelasjon mellom det elevene oppfatter som interesserte lærere og elevenes vurdering av tilbudene. I hvilken grad lærerne evner å skape både interesse og læring rundt DKS-tilbudene handler delvis om individuelle variasjoner blant lærerne, delvis om strukturelle og delvis om kulturelle forhold. De

strukturelle faktorene som kan ha betydning, er knyttet til forankring. Hvor ligger ansvaret som kontaktperson? I Vest-Agder var alle de fire kontaktpersonene vi intervjuet, rektorer på sine skoler. Det betyr at den sentrale ledelsen gir legitimitet til prosjektet. På den andre siden ser det ikke ut til å være noen automatikk i at dette skaper forankring videre nedover i systemet, eller at forankringen oppleves som et større problem i Hordaland hvor kontaktpersonene var elevinspektører. En av erfaringene fra Den Kulturelle skolesekken i Vest-Agder var at veien fra rektor ut til resten av skolene var ”lengre” enn de hadde trodd. På dette området skilte de videregående skolene seg fra grunnskolene, hvor linjene var kortere og informasjonen enklere å få spredd ut til alle kroker. På intervjutidspunktet vurderte administrasjonen i Den kulturelle skolesekken derfor å etablere kontaktpersoner på et lavere nivå i organisasjonen.

I Hordaland var det stort sett elevinspektører som fikk rollen som kontaktperson, og erfaringene varierte fra skole til skole. Noen steder ble kontaktfunksjonen en ”administrativ greie”, som elevinspektøren ble tildelt uten å ha spesiell interesse, og i praksis ble oppgaven overtatt av faglærere. Også i Hordaland vurderte DKS-administrasjonen å etablere kontakt nærmere den enkelte faglærer i tillegg til elevinspektøren for på å sikre en bedre forankring ute i skoleorganisasjonen. Administrasjonen i Den kulturelle skolesekken Hordaland understreker at kulturkontakten for Den kulturelle skolesekken må være en institusjonalisert oppgave forankret i skolens ledernivå. Likevel viser erfaringene fra begge fylkene at forankring høyt opp i organisasjonen ikke sikrer god informasjon og deltakelse på nivåene lenger ned, noe som trolig har sammenheng med store skolers desentraliserte og oppdelte organisasjonsstruktur. Det sannsynliggjør at en mer vellykket, men samtidig mer arbeidskrevende, strategi vil være å involvere flere faglærere direkte. Ved et par av skolene i Hordaland var norsklærerne invitert med på informasjonsmøte. I følge fylkesadministrasjonen avspeilet det seg i tilbakemeldingene fra skolene. Skolene som hadde involvert faglærerne fra begynnelsen av, ga spesielt god respons på tilbudene.

”Den kulturelle resonansen”, eller gjenkjennelsen, som handler om i hvilken grad skolen er vant til denne type aktiviteter, og i hvilken grad tilbudene matcher det som ellers foregår på skolen, har også betydning for hvordan Den kulturelle skolesekken blir tatt i mot. Det handler ikke bare om interesse og kompetanse, men også konkrete utfordringer med å relatere aktivitetene til timeregnskapet. Kravet om å knytte DKS-aktivitetene opp mot timeregnskapet i de enkelte fagene, kan derfor stå

i motsetning til målet om likeverdig tilbud til alle elevene. I klasser der musikk, dans, drama eller media er i fokus, vil flere av DKS-tilbudene lettere kunne knyttes til undervisningen enn for eksempel programområdene allmennfag eller bygg- og anlegg. Det kan gjøre det lettere å takke ja til tilbudene, men ikke alltid. Kulturkontakten ved en skole med allmennfag og musikk og dans fortalte at nettopp musikk og danseklassene takket nei til tilbudet fra Den kulturelle skolesekken fordi de var opptatt med egne produksjoner.



## 9. Kulturelt mangfold



*Witness og Dark side* var et samarbeidsprosjekt mellom hip-hop artistene Witnes Mwijanga fra Dar es Salaam og Darkside of the Force fra Kristiansand. Kulturelt mangfold, men kanskje vel så viktig, høy kvalitet (Foto: Sigbjørn Nedland).

Et av begrepene vi ønsket å undersøke tolkningen av innenfor rammen av Den kulturelle skolesekken var ”Kulturelt mangfold”. I kulturpolitikken har mangfoldet vært på dagsorden en god stund, men har fått økt aktualitet og nye betydninger de senere årene. Røyseng hevder at i offentlig kulturpolitikk har målet om kulturelt mangfold to betydninger (Røyseng 2007). For det første handler det om å motvirke den ensrettingen av kulturen som kan bli en følge dersom kulturen forstås ensidig som en handelsvare. Offentlig kulturpolitikk skal i tråd med denne betydningen sørge for å opprettholde kulturelle uttrykk som ikke overlever i markedet. I vår sammenheng er det derfor sentralt at Den kulturelle skolesekken er en ordning som gjør det økonomisk mulig for en rekke kunstnere å arbeide med kunstneriske prosjekter som de kanskje ikke ville realisert ellers. For det andre handler kulturelt mangfold i kulturpolitikken om ivaretagelsen av ulike typer kulturuttrykk i det flerkulturelle samfunnet. I den siste kulturmeldingen fastholdes det at kulturpolitikken ikke lenger kan basere seg på en homogen kulturforståelse med nasjonen som referanse. Kulturpolitikken må snarere operere med et kulturbegrep som ivare-

tar det faktiske mangfoldet i samtida. I tråd med denne betydningen vil det være snakk om å sørge for at kulturelle uttrykk fra ulike land og kulturer, også minoritetskulturer, blir representert og formidlet. Vi har ønsket å undersøke hvordan målet om kulturelt mangfold er blitt forstått og omformet til praksis i forsøkene med Den kulturelle skolesekken i videregående skole.

## 9.1 Det flerkulturelle samfunn

---

I tråd med kulturmeldingens betraktning av det kulturelle mangfoldet som en ressurs som kan danne grunnlag for en rikere og mer mangfoldig kulturopplevelse i det norske samfunnet, er et av de overordnede prinsippene for Den kulturelle skolesekken at den skal omfatte *ulike kunst- og kulturuttrykk* med røtter i et mangfold av kulturer og ulike tidsperioder. Kulturuttrykk fra nasjonale minoriteter samt samisk kunst- og kulturuttrykk og samisk kulturarv nevnes også som en naturlig del av Den kulturelle skolesekken. En av begrunnelse for å knytte kulturelt mangfold til Den kulturelle skolesekken er troen på kulturfeltets mulighet til å bidra i integreringsarbeidet. Dette korresponderer med Kunnskapsløftets generelle del, som understreker betydningen av å la elevene få kjennskap til ulike kulturer og utnytte de mulighetene som ligger der for berikelse av skolemiljøet og samfunnet generelt. Målsettingene og intensjonene i den offentlige politikken fremstår som entydige på dette punktet. Likevel er kanskje den største utfordringen overlatt til de enkelte skolene. Utfordringen som ligger i å konkretisere intensjonene og skape gode løsninger i det daglige samværet, er i stor grad desentralisert. Ulike skoler og ulike lærere nærmer seg denne utfordringen på forskjellige måter. Flere av de små videregående skolene som ligger utenfor større sentra, har ingen elever med minoritetsbakgrunn, mens andre skoler kan ha 50 ulike nasjoner representert blant sine elever. Noen lærere vier temaet stor oppmerksomhet, mens andre gjør det ikke. Det skaper ikke bare ulik praksis mellom de ulike skolene, men også ulik praksis innenfor de enkelte skolene (Daae-Qvale 2009). Dette gjenspeiler seg i våre intervjuer med skolerepresentanter der noen uttrykker stort engasjement, mens andre ikke har tenkt over problematikken i relasjon til Den kulturelle skolesekken. I følge Daae-Qvale er mye av den praktiske gjennomføringen og håndteringen av mangfoldet i videregående skole avhengig av ”ildsjeler” som har kompetanse eller får mulighet til å opparbeide seg spesiell kunnskap på feltet gjennom videreutdanning. Skolene som institusjon har i mindre grad etablert en infrastruktur som ivaretar integre-



ringen av elever med minoritetsbakgrunn, for eksempel ved å etablere arenaer for samarbeid, refleksjon og diskusjon om hvordan elever med minoritetsbakgrunn kan hjelpes til å synliggjøre seg selv som en ressurs og en berikelse i miljøet. En tendens er at de minoritetselevne som er flinke på skolen og som mestrer skolens ulike krav på lik linje med elever med etnisk norsk bakgrunn, ikke lenger blir oppfattet som minoriteter av lærerne, men har en tendens til å bli *konvertert til norske* og dermed usynliggjort. Elever med minoritetsbakgrunn forbindes da først og fremst med de elevene som har problemer av faglig eller sosial karakter. Dette bidrar til å skape en mangfoldsdiskurs i skolen der de negative trekkene ved det flerkulturelle dominerer. Kan Den kulturelle skolesekken være en ressurs i arbeidet med å skape en positiv synliggjøring av mangfoldet? I St.meld. nr.8 (2007-2008) *Kulturell skolesekk for framtida* (KKD 2007) uttrykkes en sterk tro på at det er mulig:

Kulturfeltet er et av de viktigste områdene som påvirker vilkårene for fullverdig og kvalifisert deltakelse i samfunnslivet ellers. Kulturfeltet kan derfor også i stort monn spille en integrerende rolle.

Hvordan har aktørene innenfor henholdsvis skole og kultursektor tolket målsettingen om å bidra til en positiv vinkling på kulturelt mangfold?

Skoleåret 07/08 var Vest-Agders tilbud til de videregående elevene en konsert med Witness og Darkside of the force, en prisbelønnet flerkulturell rappegruppe som er bosatt i Kristiansand. Det ble også forsøkt å sette i gang en bokbussturne med litteratur fra ulike kulturer og språk i samarbeid med stiftelsen Arkivet, der temaene var flerkulturell dialog, fred og forsoning. Tilbudet ble ikke bestilt av noen skoler. Tilbudet kom sent i forhold til skolenes planlegging, og DKS-lederen i Vest-Agder tilskriver manglende påmelding på den kontoen. I Hordaland var tilbudet det samme året en forestilling kalt "Om å si sannheten når alle trur du ljuger som en galning", der mangfoldet ble formidlet av en flerkulturell gruppe ved bruk av flere medier. Teamet var "reise", både i geografisk, kulturell og historisk forstand, og som indre reise. Musikken som rammet inn budskapet, var rock, og altså en kjent sjanger for elevene. I tillegg tok gruppa i bruk blant annet litteratur og kunstvideo. I tilbudet til de videregående skolene lå også Hordaland Teaters satsing i mangfoldåret – forestillingen "Struts". Stykket, som handler om en farget jente og to etnisk norske menn, beskrives som både humoristisk og til å bli klokere av.

Vi ser at en måte å knytte kunst opp mot integreringsarbeidet i skolen er å presentere kultur fra andre kulturer og land. Det gir mulighet for flere elever til å få presentert ”sin” kultur og sitt opphav på en mer positiv måte enn det elever med minoritetsbakgrunn erfarer i skolehverdagen. Det kan skape begeistring og overraskelser og bidrar til måloppnåelsen i Den kulturelle skolesekken om å presentere et mangfold av kulturuttrykk. Men dersom ambisjonene om at Den kulturelle skolesekken skal ha en rolle i integreringsarbeidet i skolen skal tas på alvor, er det trolig ikke nok å presentere ulike kulturelle uttrykksformer uten at det i tillegg knyttes til kunnskap og refleksjon. Veien til integrering og positiv vinkling på mangfold synes – på tross av gode intensjoner – å være vanskelig. Det har blant annet sammenheng med at erkjennelsen om den flerkulturelle dimensjonen i det norske samfunnet har kommet relativt sent sett i forhold til andre europeiske nasjoner. Her har forestillingen om en homogen nasjonal kultur hatt sterkt fotfeste, selv om anerkjennelsen av samisk kultur som en del av det norske etter hvert har fått en mer legitim plass i det norske kulturelle landskapet. Diskusjonen om innvandrere og flyktnings rolle i det norske samfunnet preges fremdeles i stor grad av en forestilling om majoriteten som ”kulturelle verter” og innvandre som ”kulturelle gjester” som får presentere seg og bidra som ”krydder” for majoritetskulturen. Som med andre gode hensikter som legges som føringer og betingelser for offentlig initierte og finansierte prosjekter, kan en målsetting om å gjøre mangfold til en integrert del av Den kulturelle skolesekken – selv om det ikke er hensikten – stå i fare for å bidra til en slik praksis. Det er ingenting som tyder på at det er tilfellet i Vest-Agder eller Hordaland. For eksempel setter produksjonen om samisk samtidskunst, som var en del av DKS-tilbudet i Vest-Agder skoleåret 08/09 det samiske inn i en ny sammenheng der samiske tradisjoner og moderne uttrykksformer blir formidlet på en måte som kan skape større kulturforståelse.

Daae-Qvales studier (2009) tyder på at de videregående skolene er i behov for hjelp til å skape en positiv vinkling på diskursen om det kulturelle mangfoldet, blant annet fordi utfordringen i liten grad gjøres til en institusjonelt ansvar. I motsetning til for eksempel målsettingen om å sikre profesjonalitet og kvalitet i det kunstneriske tilbudet, eller målsettingen om at Den kulturelle skolesekken skal bidra til å realisere mål i læreplanverket, som begge er knyttet til det vi kan kalle henholdsvis skolesektors og kultursektors ”naturlige egeninteresse”, ser derfor det kulturelle mangfoldet ut til å mangle den samme sterke institusjonelle forankringen. I innledningen til boka *Over profesjonelle grenser. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid*

*med barn og unge* understreker Eide og Vike at integrasjon er en gjensidig prosess og at den aldri vil lykkes dersom ikke alle parter finner det attraktivt å endre seg (Eide m.fl. 2009). Forfatterne trekker frem majoriteten evne og vilje til refleksjon over egen kultur som særlig betydningsfullt for en vellykket integrasjonsprosess:

En særlig sentral side ved dette er majoritetens evne til å forstå seg selv med et distansert og nysgjerrig blikk, og innse at ”vi” har funnet frem til en av veldig mange mulige tilpasninger (samfunnsform og verdsett) (s. 14).

Vi vil anta at Den kulturelle skolesekken kanskje mer enn noen andre skoleaktiviteter kan være et springbrett for å skape et slikt distansert og nysgjerrig blikk på egen kultur. En av kunstens spesielle fortrinn er nettopp dens mulighet til å sette ”gamle sannheter” inn i nye sammenhenger og gjennom både følelser og refleksjon bidra til nye forståelsesformer og nytt blikk på det kjente.

## 9.2 Den mangfoldige kulturen

---

Som nevnt innledningsvis, kan kulturelt mangfold også forstås som mangfold av kulturelle og kunstneriske uttrykk, altså kunstnerisk *bredde*. Dette er i likhet med det andre mangfoldsbegrepet en prioritert målsetning i Norge og gjenspeiles derfor i kulturpolitikken. Blant våre informanter var det også flere som fokuserte på denne delen av mangfoldsbegrepet. Det var også flere av DKS-kontaktene i fylkene som vektla breddeperspektivet i forhold til det kulturelle mangfoldet. Vest-Agder la begge forståelsene til grunn når de lagde DKS-program for elever på videregående. Programmet deres inneholdt en rekke tilbud fra de fleste sjangerne. I tabell 12 følger en oversikt over alle produksjonene for de to skoleårene pilotprosjektet var i gang<sup>12</sup>.

Vest-Agders tilbud var bredt første året og ble ytterligere utvidet året etter. Dersom man velger inndelingen av kunstformer slik den blir presentert i St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*, har Vest-Agder tilbud i alle kategorier: To i visuelle kunsthøgskole, ett i musikk, ett i litteratur, ett i film, fire på kulturarv, ett på scenekunst og to som faller utenfor disse kategoriene. Vest-Agder har tatt

---

<sup>12</sup> Oversikten tar utgangspunkt i programmet slik det er presentert i de trykte folderne fra Vest-Agder Fylkeskommune.

hensyn til kravet om kulturelt mangfold i flere betydninger av ordet, og skolene kan velge mellom en rekke tilbud innenfor en bred sjangerbredde.

I Hordaland ble det valgt et færre antall produksjoner. Disse produksjonene var bestilt og delvis produsert kun for Den kulturelle skolesekken i videregående skole (se Tabell 11). Noen av tilbudene inneholdt flere kunstformer slik at elevene fikk møte både musikk, litteratur, film og teater gjennom DKS-produksjonene. Året etter ble tilbudet utvidet slik at også visuell kunst kom med blant produksjonene. Dermed var det bare produksjoner knyttet til kulturarv som ikke var inkludert.

Tabell 11: Oversikt over DKS-produksjoner i Videregående for Hordaland<sup>13</sup>

2007-2008		2008-2009	
Navn	Sjanger	Navn	Sjanger
Om å si sannheten når alle tror du ljuger som en galning	Musikk / Litteratur	Om å si sannheten når alle tror du ljuger som en galning	Musikk / Litteratur
Dei uventa møta	Film	Dei uventa møta	Film
Struts	Teater	Simons historie	Teater
		Spelefilm - fornøyelse og fag	Film
		Maskeringstape & samtidskunst	Visuell kunst
		Multikultivator	Musikk, dans

<sup>13</sup> Oversikten tar utgangspunkt i nettsiden til DKS i Hordaland ([www.dks-hordaland.no](http://www.dks-hordaland.no))

Tabell 12: Oversikt over DKS-produksjoner i videregående for Vest-Agder

2007-2008		2008-2009	
Navn	Sjanger	Navn	Sjanger
Installasjonskunst	Visuell kunst	Samisk samtids-kunst	Visuell kunst
Witness & Dark-side	Musikk	Kjetil Grandes trio	Musikk
Folkedans i gymnastikkstimen	Musikk og dans	Folkedans i gymnastikkstimen	Musikk og dans
Henrik Wergeland med eget nettsted	Litteratur	Henrik Wergeland med eget nettsted	Litteratur
Bokbussbesøk i mangfoldsåret	Litteratur	Forfatterbesøk av Mirjam Kristensen	Litteratur
Film	Film	Film	Film
Den menneskeskapte klimaoppvarminga	Naturhistorie	Den menneskeskapte klimaoppvarminga	Naturhistorie
Kystfraktefarten på Sørlandet	Kulturarv	Kystfraktefarten på Sørlandet	Kulturarv
Gamle håndverks- og byggeteknikker	Kulturarv	Gamle håndverks- og byggeteknikker	Kulturarv
		En smak av verden	Kulturarv
		Stein og murarbeid	Kulturarv
		Operasjon Almenrausch	Scenekunst
		Enter One	Visuell kunst / videoinstallasjon

### 9.3 Bredde og rammer

---

Vest-Agder sin bredde i tilbudene reiser spørsmål om hvor bredt Den kulturelle skolesekken skal favne. Dette er et spørsmål det ofte er upopulært å stille siden bredde er et utalt mål. I St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skolesekk for framtida* er det ikke skissert opp noen rammer for hvilke produksjoner som skal inngå i Den kulturelle skolesekken. Den kulturelle skolesekken er rammet inn gjennom kategoriene musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv. Enkelte av disse kategoriene kan likevel romme svært mye, noe som kan medføre en drakamp internt om hvilke sjangere som skal dekkes av ordningen. Et eksempel på dette er ønsket fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening om å inkludere faglitteratur i Den kulturelle skolesekken. Dette er en sjanger man tidligere ikke har inkludert i Den kulturelle skolesekken, men som det i høringene etter St.meld. nr. 23 (2008-2009) *Bibliotek - Kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid* pekes på at er ønsket i Den kulturelle skolesekken. Det er derfor grunn til å tro at også faglitteraturen kommer med i Den kulturelle skolesekken framover. I kategorien kulturarv kan man også plassere en rekke temaer. Fra Vest-Agder kan produksjonen ”Den menneskeskapte klimaoppvarminga” eksemplifisere dette. Utstillinga og aktørene får mye skryt for opplegget. De beskrives som profesjonelle formidlere og kunnskapsrike fagfolk. Tema oppleves også som viktig for de unge og er svært relevant i forhold til skolens fagplaner. Spørsmålet er likevel om innholdet i en slik produksjon kan beskrives som kunst og kultur? Produsenten Agder naturmuseum og botaniske hage er som et museum underlagt KKD og er i så måte del av det kulturpolitiske feltet i Norge. Museenes virkeområde blir ofte kategorisert som kulturarv, og slik sett kan et hvert tema et museum arbeider med, kategoriseres som dette. Likevel kan man spørre seg om man her nærmer seg de ytre grensene for hva som skal integreres i Den kulturelle skolesekken. Blant våre informanter er det ingen som reagerer på at denne produksjonen kan oppfattes å ligge på siden av definisjonen av kultur, ikke minst fordi den på en så god måte er tilpasset undervisningen. Det synes likevel som det er et behov for fortløpende å diskutere hva Den kulturelle skolesekken skal romme.

### 9.3.1 Ekstraordinært eller selvfølgelig?

Spørsmålet Borgen og Brandt stilte i tittelen på deres evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen, kan med fordel også stilles og belyses i vår evaluering. Dette fordi det eksisterer noen klare paradokser i målene for Den kulturelle skolesekken som også er synlig i den videregående skolen. Vi har allerede omtalt hvor viktig det er i videregående at DKS-tilbudet er tilpasset undervisningen. For at skolene i det hele tatt skal sette av tid til en produksjon må man helst kunne nedfelle temaet i et av læringsmålene i et av fagene. En produksjon, som gjorde dette var ”Folkedans i gymnastikktimen”. Her fikk elevene på mange videregående skoler i Vest-Agder besøk av en profesjonell folkemusiker og danser som underviste dem i dans. Dette var et tilbud mange elever syntes var kjekt (jf. survey-undersøkelsen), og som lærerne gav mange positive tilbakemeldinger. Men da kan fort et nytt problem oppstå. DKS-koordinatoren i Vest-Agder fortalte at:

Når de først oppdaget tilbudet så kunne vi hatt ansatt en danser på heltid.. Så på en måte var det greit nå i første omgang at ikke de oppdaget det. For det går jo rett inn i læreplanen. Så han var jo en hel uke bare hos en lærer på en skole Og da var det en full uke med tre timer for dagen. Så hvis alle hadde sett lyset samtidig så hadde vi ikke hatt kapasitet til det. Det er klart at dette kommer bare til å akselerere. Og vi må sørge for alle får like stor tilgang til det. Vi må lage et system.....

Produksjonen ”Folkedans i gymnastikktimen” var vellykket. En av lærerne forsto at hun kunne bruke denne til å dekke et punkt i læreplanen, derfor engasjerte hun utøveren i en uke for å lære elevene hennes dette. I tillegg til at vedkommende lærer fikk tilført kompetanse hun ikke selv hadde, må det også ha vært et pluss at utøveren tilførte undervisningsressurser vederlagsfritt til skolen.

DKS-koordinatoren kunne i dette tilfellet valgt å satse mye på dette tilbudet og tilbudt det til alle elevene i fylket. Dette ville ivaretatt kravene om demokrati og likeverdig tilbud og gitt lærerne en kulturproduksjon som alle var tilfreds med. Det kunne blitt en selvfølgelig del av undervisningen som ble gjentatt år etter år. Det samme kunne tenkes at en eller to andre produksjoner kunne gjort. Dermed ville arbeidet til DKS-koordinatorene bestått utelukkende av å organisere disse turneene. En slik organisering synes likevel ikke å være ønsket. Den kulturelle skolesekken i Vest-Agder valgte året etter tvert i mot å inkludere flere produksjoner heller enn å

spesialisere seg på noen. Dette illustrerer igjen spenningen som ligger i dikotomien kunst og/eller undervisning.

### 9.3.2 Den kulturelle skolesekken som døråpner

I St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skolesekk for framtida* kan man lese at:

Å forstå kunst og kultur er i mange høve ein læringsprosess. Difor må born og unge få høve til å utvikle ei omfattande kulturforståing slik at dei kan stå rusta til å meistre utfordringane i kunnskapssamfunnet (s. 7).

Gjennom Den kulturelle skolesekken ønsker man altså at elevene skal lære seg å forstå kunst og kultur. Dette synes det å være klar enighet om blant dem vi spør hva som er det viktigste med Den kulturelle skolesekken. DKS-koordinatoren i Vest-Agder har klare forestillinger om hva som er den viktigste verdien med Den kulturelle skolesekken. Gjennom møte med profesjonelle kunstnere tilbys de noe som lærere generelt ikke har kunnskap og kompetanse på. I den norske skole finnes det mange lærere med en bred og til tider spesialisert kompetanse innen estetiske fag. Likevel er det de færreste skolene som med egne ressurser kan tilby elevene kunst og kulturopplevelser av høy kunstnerisk og kulturell profesjonalitet.

Tilbudene i den kulturelle skolesekken øker elevenes kompetanse ved at det er profesjonelle folk som tilbyr noe som supplerer den vanlige undervisninga. For eksempel kunne de færreste skolene presentere samisk samtidskunst.

Både bredde og profesjonalitet kan Den kulturelle skolesekken i følge koordinatoren supplere skolene med. Hun tilstreber derfor at tilbud gjennom Den kulturelle skolesekken må presentere noe *annet* enn det elevene får erfare til vanlig, og det ville være å svikte oppdraget å *bare* arrangere det som fra før er populært blant elevene. Det spesielle med Den kulturelle skolesekken er at du får et levende møte med kunsten. Elevene får ikke bare en cd med l obospill, de får også en oboist på besøk.

Et lignende synspunkt finner vi i administrasjonen i Hordaland. Også de er opptatt av at tilbudet som kommer gjennom Den kulturelle skolesekken, må representere *noe annet* enn det skolen selv har kompetanse til å gjennomføre:

Det er mange skoler som har flotte og rimelig profesjonelle revyer hvert år.

Det må man vite sånn at teaterstykket har en annen kvalitet.



Dette ser det ut til at de har fått til både i Vest-Agder og Hordaland. Mange av rektorene bekrefter dette. De er som tidligere nevnt, imponert over kvaliteten, samtidig som de synes det er flott å kunne tilby elevene produksjoner de selv ikke har forutsetninger for å formidle.

Hva synes så elevene? Vi har tidligere sett at de generelt setter pris på DKS-tilbudet og at de oppfatter at kvaliteten på tilbudet er av relativt høy kvalitet. En av påstandene i spørreundersøkelsen vår var ”Jeg har begynt å like flere kunstformer etter DKS-tilbuda”. En målsetning om at Den kulturelle skolesekken skal medføre at elever begynner å like flere kunstformer er ambisiøst. Selv om mange av elevene har erfaring med Den kulturelle skolesekken i grunnskolen, representerer nok disse forestillingene for mange bare en liten del av det totale møte med kunst og kultur. Når gjennomsnittet på dette spørsmålet var 3,2 (n=523), må dette likevel kunne tolkes som relativt høyt. Vi må her huske på at dersom en elev *ikke* mener han/hun har begynt å like flere kunstformer, ville vedkommende svart 1. Som vi ser av tabell 13, er det en rekke elever som har svart fem og seks på denne påstanden. Dette må kunne tolkes som at Den kulturelle skolesekken har klart å åpne dørene for nye kunstformer ovenfor en rekke elever.

Tabell 13: Påstand: Jeg har begynt å like flere kunstformer etter DKS-tilbuda (1=svært uenig, 6=svært enig)

Karakter	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
Ant. prosent	13 %	14 %	18 %	17 %	10 %	7 %	21 %

Denne tendensen kommer også fram i omtalen av de enkelte produksjonene. En av elevene skrev blant annet at:

Folkedans høres kanskje rart ut. Men det er digg! Av og til vanskelige trinn og sånt, men ellers bare kult. Lærte masse nytt!

DKS-kordinatoren i Vest-Agder mente at Den kulturelle skolesekken kunne være en døråpner til nye kunst og kulturuttrykk. Samtidig påpeker hun at de hele tiden må balansere mellom det kjente og det ukjente. ”Det må ikke bli for sært”, sier hun. ”Det er en balansegang. Både fange interesse og presentere nye uttrykk og sjangere”. Dette har hun nok også rett i dersom vi skal legge elevenes tilbakemel-

dinge til grunn. Som vi har sett, var gjennomsnittet 4,01 på påstanden ”Jeg synes det skulle vært mer populærkultur i DKS”.

# 10. Kompetanseheving



Sammensatte tekster er et nytt punkt i læreplanen som flere lærere hadde lite kunnskap om. Forestillingen ”Om å si sannheten når alle tror du ljuger som en galning” med Pedro Carmona-Alvarez var et svar på dette fra en utøver som har møtt stor respekt både som musiker og forfatter (foto: Stanley Hauge/ Hordaland Fylkeskommune).

Den kulturelle skolesekken er en svært ambisiøs satsning som involverer mange og forskjellige aktører. For å realisere ambisjonene og for å oppnå et fruktbart samspill mellom aktørene er kompetanse i alle ledd en forutsetning. Vi ønsker her å sette søkelys på hvilke forståelser av kompetanse som legges til grunn i utformingen og gjennomføringen av prosjektene, og hva som betraktes som relevant kompetanse. Videre vil vi undersøke hvem man mener har behov for å styrke sin kompetanse, samt hvilke metoder som ansees formålstjenlige for å heve kompetansen.

I St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skolesekk for framtida* beskrives et behov for kompetanseheving som ble påpekt i evalueringsrapporten til Borgen og Brandt (2006), og som kom fram i høringsuttalelsene etter denne. Her understrekes behov for både formidlingskompetanse, produksjonskompetanse og pedagogisk kompetanse, samt at kompetansehevingen må inkludere både undervisnings- og kultur-

sektoren. Det påpekes også at disse tiltakene skal finansieres med eksterne midler, dvs. andre midler enn de som finansierer elevtilbudene.

I våre intervjuer var kompetansehevende tiltak et tema i de fleste intervjuer. Blant fylkeskoordinatorene var dette godt kjent, men erfaringene var varierte. Koordinatoren i Vest-Agder fortalte at de hadde diskutert dette i et rektormøte, men at det endte opp i en ”syvendesans-lek” der konklusjonen var at det var vanskelig å rydde plass til å legge inn kompetanseheving dersom det ikke var veldig høyt prioritert. I og med at det var mange andre utfordringer man gjerne ville snakke om, ble dette skjøvet til side. Året etter var situasjonen omtrent den samme. De hadde ikke fått ”helt taket på dette enda”. Sammen med produksjonene som Den kulturelle skolesekken formidlet, fulgte det likevel med mye materiale som var laget for å forenkle lærernes mulighet til å inkludere disse i undervisningen. Og i forbindelse med Wergelandsjubileet og den digitale Wergelandsproduksjonen laget for Den kulturelle skolesekken, arrangerte utdanningsavdelingen i fylkeskommunen et lærerkurs om digitale fortellinger. Kurset var veldig populært forteller DKS-koordinatoren, og ca. 50 lærere deltok.

Hovedinntrykket er likevel at lærerne og rektorene ikke har vist stor interesse for kompetansehevende tiltak i regi av Den kulturelle skolesekken, noe de selv tilskriver tidspres og press på kurs og liknende fra mange kanter. Erfaringen fra opplæringsavdelingen i fylkeskommunen er at det ikke bare er Den kulturelle skolesekken som er vanskelig å få ryddet plass til i skolene. Opplæringsavdelingen forteller at de også jobber hardt med å komme inn i skolen og informere om for eksempel konsekvenser av nye, sentrale retningslinjer og lovverk.

Manglende interesse for kompetansehevende tiltak i regi av Den kulturelle skolesekken kan også ses i sammenheng med lærernes evne, som igjen har sammenheng med kunnskap, til å sette DKS-tilbudene inn en skolefaglig sammenheng. Koordinatoren i Vest-Agder understreker at de på sin side er interessert i å få til et slikt tilbud, men at de trolig i større grad må bistå lærerne i å integrere tilbudene i fagene sine og til å se mulighetene for læring.

I Hordaland ble lærerne det første året tilbudt kompetansehevende kurs om filmarbeid arrangert på den enkelte skolen. Det ble understreket at tilbudet ikke kun var å betrakte som et forarbeid til filmtilbudet, men kunne stå for seg selv som kompetansehevende kurs. DKS-administrasjonen fortalte at alle lærerne hadde gitt tilbakemelding på at det var nyttig, og at det var reell kompetanseheving. Kurset ble

arrangert i tråd med ønske fra skolene. Noen av lærerne deltok også på digitalt videoverksted, som egentlig er et tilbud til ungdomsskolelærere i forbindelse med Den kulturelle skolesekken i grunnskolen, og responsen var i følge DKS-administrasjonen svært god. DKS-koordinatoren forteller at:

De som var på begge disse kursene var helt over seg av begeistring. De syntes de hadde fått så mye faglig påfyll som de ikke hadde fått på lenge.

I tillegg til det nevnte tilbudet har Hordaland også arrangert kurs i samtidskunst og spillefilm det siste forsøksåret. Av kapasitetsmessige årsaker vil kompetansehevede tiltak ikke være en del av tilbudet til lærere i Den kulturelle skolesekken kommende skoleår, men dette er noe man ønsker å ta opp igjen.

Midler til kompetansehevede tiltak skal ikke hentes fra de ordinære overføringene til Den kulturelle skolesekken. Disse midlene må hentes inn andre steder. I Troms har man iverksatt flere kompetansehevede tiltak bl.a. i forbindelse med Tromsø internasjonale filmfestival. Disse har blitt godt mottatt, men her opplevdes finansieringen som en utfordring. Det var ofte uklart hvorvidt det var midler til slikt, noe som gjorde planleggingen vanskelig.

I Sogn og Fjordane har man valgt å sette fokus på kompetanseheving ved å gi alle skoler som skulle med i Den kulturelle skolesekken en grundig innføring i hva Den kulturelle skolesekken var. Her ”forlangte” man å få møte hele det pedagogiske personalet slik at man kunne sikre at disse var tilstrekkelig informert når de skulle motta tilbud. I tillegg har de et kurstilbud i tilknytning til den årlige DKS-konferansen i fylket samtidig som lærerne får mulighet til å oppleve og diskutere produksjonene.

I Hedmark var man skeptiske til at Den kulturelle skolesekken skulle brukes til å etterutdanne lærere innenfor kunst og kultur, siden en rekke høyskoler og universiteter tilbyr etterutdanning til disse. Selv følte de at deres kapasitet i forhold til dette var alt for begrenset til at de kunne gi lærerne gode kompetansehevede tiltak. Det de derimot hadde valgt å prioritere, var elevenes arrangørkompetanse. I Hedmark har man valgt en ordning med elevarrangering, og i denne forbindelse gjennomføres kursing i teknisk produksjon så vel som markedsføring og konferansivirkosomhet.

Hva de kompetansehevede tiltakene skal inneholde, synes uklart. DKS-koordinatorene er bedt om å rapportere på dette, men det synes som det er ulike

tiltak det rapporteres om. Det synes som det her er behov for å spesifisere hva en eventuell kompetanseheving skal innebære, og hva som skal prioriteres. Den kulturelle skolesekken kan absolutt være en arena der man organiserer kurs for lærere i ulike kulturelle og kunstneriske tema, men erfaringene er relativt sprikende. På dette området er det derfor behov for en erfaringsutveksling der de fylkene som strever med å få tilbudet på beina, kan høste erfaring fra fylker som har fått det til, slik som for eksempel Hordaland.

# 11. Oppsummerende refleksjoner

Sammenliknet med evalueringsrapporten *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* (Borgen og Brandt 2006) der gjennomføringen av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen var i fokus, er det noen problemstillinger som ser ut å ha mindre aktualitet i Den videregående skole, mens andre problemstillinger blir svært tydelige. Vi skal her kort trekke frem noen av disse forskjellene som er blitt tydelige underveis.

## 11.1 Videregående skole versus grunnskole

---

For det første har Borgen og Brandt observert en spenning mellom skolesektor og kultursektoren som blant annet handler om at skolen ønsker større innflytelse på valg, utforming og kvalitetsvurdering av de kulturelle tilbudene. I den videregående skolen har vi sett at lærerne ikke uttrykker noe ønske om større grad av innflytelse. Snarere tvert i mot understreker flere at Den kulturelle skolesekken skal være noe de kan ta imot uten for mye anstrengelser. Våre spørsmål om hvordan DKS-administrasjonen og skolene ser på å involvere elevene som arrangører, har svarene stort sett vært at det er vanskelig å få til (Hordaland har forsøkt elevarrangering, men det har vært på skolens initiativ, og ble av kunstnerne vurdert som litt dårlig planlagt). Det setter vi i sammenheng med særlig tre faktorer. For det første vil en større grad av forberedelse og deltakelse fra skolens side kreve mer bruk av tid, noe lærerne ser ut til å vurdere som vanskelig. For det andre kan vi tolke det som et resultat av at lærerne i videregående har stor tillit til at tilbud fra Den kulturelle skolesekken holder høy kvalitet, noe som igjen kan ha sammenheng med at Den kulturelle skolesekken og de videregående skolene er deler av samme forvaltningsorgan, og at det bidrar til større legitimitet. Undervisningssektoren i de to fylkeskommunene har vært delaktige både i arbeidet med å knytte tilbudene til læringsmål og til å være kontaktledd (selv om den delen som handler om å se læringsmål i sammenheng med DKS-tilbud, er en utfordring som enkelte av informantene mener trengs å styrkes ytterligere). Som vi tidligere har vært inne på, må vi her ta som forbehold at vårt valg av informanter fra skolene (kontaktpersoner) kan gi inn-

trykk av en mer positiv holdning enn det som er representativt for lærerne i videregående skole.

Et annet problem Borgen og Brandt (2006) peker på i sin evaluering, er at fylkeskommunene etterspør en sentral styring som kan bidra med fellesløsninger. I våre intervjuer har vi ikke kjent igjen den problemstillingen. Snarere tvert imot understreker DKS-koordinatorene i begge fylkene at de har god kompetanse innenfor egne vegger og innenfor eget regionale nettverk, og at de finner løsninger på utfordringene i samarbeid mellom kultursektor, undervisningssektor og skolene. Det kan igjen være at vårt utvalg, med frivillige pilotfylker, er fylker som har funnet gode løsninger og kan trekke på gode erfaringer fra Den kulturelle skolesekken i grunnskolen. Det behøver dermed heller ikke være representativt.

## 11.2 Kritiske faktorer for videreføring

---

Avslutningsvis vil vi peke på noen faktorer som ser ut til å være betydningsfulle for en vellykket organisering av Den kulturelle skolesekken i videregående skole.

- DKS-administrasjonen må gi god informasjon om hva Den kulturelle skolesekken er og hva de har å tilby skolene. I Hordaland reiste de rundt til hver enkelt skole og informerte. I Vest-Agder benyttet de seg av kontakten som eksisterte fra før mellom skoleledelsen og kulturadministrasjonen.
- Det kan aldri bli nok informasjon! Det er store forskjeller på hvordan informasjonskanalene fungerer på de ulike skolene, og informasjon via mail er ikke alltid til å stole på. I Vest-Agder har de i år trykket opp et stort antall brosjyrer som fysisk spres rundt på skolene.
- Informasjonen må komme så tidlig at skolen får mulighet til å legge DKS-tilbudene inn i sine planer.
- Rollen som kulturkontakt må institusjonaliseres, og Den kulturelle skolesekken må forankres i administrasjonen. I tillegg har Hordaland erfart at informasjon og kontakt direkte med faglærere hadde positive effekter på mottakelsen av tilbudene.
- Det er den høye kvaliteten på tilbudene (spesielt kunstnerisk, men også pedagogisk og administrativt) som gjør at skolene ønsker tilbudene velkommen.



- Den kulturelle skolesekken kan trolig mer enn noen andre skoleaktiviteter bidra til å skape en positiv mangfoldserfaring i skolen. På dette området vil et økt samarbeid mellom kultursektoren og skolesektoren trolig få svært stor betydning.
- Hensynet til kunstnerisk kvalitet og kunst som bidrag til realiseringen av kompetansemål innebærer en potensiell motsetning mellom ulike målsettinger og verdier. Her er det behov for avklaring med hensyn til bruk av undervisningstimer.

### 11.3 Avslutning

---

Innledningsvis beskrev vi Den kulturelle skolesekken som et sjenerøst tilbud til alle norske elever fra grunnskolen, og nå til og med den videregående skole. Våre intervjuer med kunstnere, skolefolk og ikke minst DKS-administrasjonen i de to pilotfylkene Hordaland og Vest-Agder, har gitt oss en sterk opplevelse av at realiseringen av Den kulturelle skolesekken i videregående skole er i kompetente og engasjerte hender. DKS-administrasjonen har på kort tid etablert nye eller bygget på allerede eksisterende nettverk for å tilby elevene i den videregående skole kunst- og kulturtilbud som holder svært høy kvalitet. Produksjonene er laget av profesjonelle aktører innenfor fylkenes egne rekker og eller i samarbeid med andre profesjonelle kunst- og kulturinstitusjoner. Flere av produksjonene har fått oppmerksomhet og anerkjennelse i fora utenfor Den kulturelle skolesekken. Svært mange av elevene som har svart på surveyundersøkelsen, har vært begeistret for tilbudet.

Vi har sett betydningen av at Den kulturelle skolesekken blir godt forankret i organisasjonene, og at den blir formalisert og institusjonalisert for å unngå sårbarhet. Vi vil likevel trekke frem den store entusiasmen, stort personlig engasjement, erfaring og kyndighet hos de ulike aktørene vi har intervjuet som en sannsynlig medvirkende forklaring på hvorfor forsøksrundene har gått så bra. Spesielt i DKS-administrasjonen i begge fylkene har vi møtt mennesker som ikke bare pliktoppfyllende har iverksatt statlig kulturpolitikk, men som har tatt i bruk sine nettverk, sin profesjonalitet og stor innsats for å overkomme hindringer og tilby elevene det beste.

Vi har analysert Den kulturelle skolesekken som et komplekst prosjekt som forsøker å ivareta mange ulike og noen ganger motstridende hensyn. Det angår ikke minst

dobbeltheten som ligger i formidlingen av profesjonell kunst av høy kvalitet, forent med ambisjonen om at dette skal angå og berøre alle elever i den videregående skolen, uansett sosial og kulturell bakgrunn. Det angår i svært stor grad også utfordringen som ligger i å balansere kravene til at tilbudene skal bidra til å realisere kompetansemålene i fagplanen med ambisjonen om å holde høy kunstnerisk kvalitet. I den grad dette har lyktes hittil, har det trolig sammenheng med aktørenes noe pragmatiske forhold til disse kravene. Vi mener ikke å si at det går på bekostning av kunstnerisk kvalitet, men tvert om at kunstnere som deltar i den kulturelle skolesekken, ikke ser ut til å bekymre seg over at kunsten blir satt i en ”instrumentell” sammenheng, der måloppnåelsen er knyttet til elevenes vekst og læring, og ikke nødvendigvis bare til kunsten som egenverdi. Tvert imot er flere av kunstnerne vi har intervjuet, begeistret for å kunne bidra nettopp i en slik prosess ved hjelp av egen kunst og formidling. Det samme gjelder DKS-administrasjonen i de to fylkene, som føler frihet til også å inkludere tiltak der tyngdepunktet ligger i pedagogikken, og ikke bare i det kunstneriske. Vi møter også pragmatismen blant skoleledere og kulturkontakter som forteller at de tøyser og ”ordner litt i det skjulte” for å få timeregnskapet til å gå opp samtidig som elevene får sin dose kunstnerisk inspirasjon. En slik strategi der legitimeringen ”utad” og det som prioriteres ”innad” står i motsetning til hverandre, beskrives av den betydningsfulle organisasjonsforskeren Brunsson (1989) som en form for ”hykleri” som de fleste moderne organisasjoner er tvunget til å ta i bruk dersom de skal være effektive og realisere sine mål. ”Hykleriet” består i at man snakker på en måte, tar avgjørelser på en annen måte, og handler på en tredje. Brunsson betegner denne strategien som løsnings og ikke et problem, fordi de fleste moderne organisasjoner møter forventninger som er motstridende, inkonsistente og i konflikt med hverandre. Derfor er de nødt til å velge ulike strategier for å opprettholde legitimitet. Slike strategier kan være adskillelse (decouple) av politikk og handling gjennom for eksempel å opprette ulike selvstendige avdelinger, eller ved å skille mellom ulike oppgaver slik at disse ikke kommer i kontakt, og dermed i konflikt med hverandre.

Kunnskapsdepartementets strategi i spørsmålet om bruk av undervisningstid til Den kulturelle skolesekken kan også leses som en slik strategi. De ulike målsettingene om henholdsvis læring og kunstnerisk opplevelse behandles som to separate målsettinger som ikke bringes i kontakt med hverandre. For de som skal implementere de motstridende målsettingene på grunnplan og som til daglig må foreta avgjørelser og avveininger mellom ulike hensyn, kan dette oppleves som dilemmaer, slik

vi har hørt fra flere skoleledere og andre skolefolk. Motsetningene og utfordringene slik vi har møtt dem gjennom våre intervjuer, ligger altså ikke i samarbeidet mellom kultursektor og skolesektor, men i skolens indre dilemmaer. Ikke alle ønsker å prioritere Den kulturelle skolesekken så høyt at de er villige til å fortsette å leve med dette dilemmaet for all fremtid. Som en av skolelederne sa:

Vi må få en avklaring så vi kan ta i mot DKS med god samvittighet. Så jeg kan sove godt om natten. Vi må få aksept på å bruke tid. Hvis vi får nei til det, kommer jeg til å si nei til neste år.

En klargjøring fra Kunnskapsdepartementet på dette området synes derfor å være en helt nødvendig forutsetning for at Den kulturelle skolesekken i videregående skole skal bli en varig ordning som alle elever kan nyte godt av også i fremtiden.



# 12. Referanser

- Andersen, G. Esping. (1990) *The three Worlds of Capitalism*. Polity Press.
- Abildsens, H. (2009). *Scenekunstformidling i Den kulturelle skolesekken - En analyse av scenekunstprosjektet Operasjon Almenrausch*: Masteroppgave i teatervitenskap, Universitetet i Oslo.
- Aslaksen, E. K. (2000). *Teater ut til bygd og by?: scenekunstformidling på 90-tallet : to forsøksprosjekter og to tenkemåter*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Aslaksen, E. K., Borgen, J. S. og Kjørholt, A. T. (2003). *Den kulturelle skolesekken: forskning, utvikling og evaluering*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian Cultural Policy: A Civilising Mission?* : Phd. ved Centre for Cultural Policy Studies, University of Warwick.
- Borgen, J. S. (2003). Den kulturelle skolesekken - utfordringer og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1-2 2003/2003
- Borgen, J. S. og Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig?: evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy: talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: Wiley.
- Cordt-Hansen, H. M. (2008). *Høy standard: en undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Masteroppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Dalaaker, D. (2007). "Kultur i skolesekken" - et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet. Oslo: Hovedoppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skolesekken. Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts.*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Daae-Qvale, I. S. (2009). Minoritetslever i videregående skole: ressursorientering, usynliggjøring og problemfokus. I: Vike, H., Eide, K., Rugkåsa, M. og A., Q. N. (red.) *Over profesjonelle barrierer: et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*, s. s. 101-128. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, K., Rugkåsa, M., A., Q. N. og Vike, H. (2009). *Over profesjonelle barrierer: et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5/2007
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (1997). *Familiepedagogikk: oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Evjen, G. (2005). *Kulturkonsumentene: en evaluering av Den kulturelle skolesekken, med vekt på storbymodellen i Bergen*: Masteroppgave i dramapedagogikk, Høgskolen i Bergen.
- Ghanizadeh, G. H. (2003). *Den kulturelle skolesekken: i lys av sentrale momenter fra L-97*. Oslo: Hovedoppgave, Institutt: Musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Grothen, G. (1996). *Inn i saligheten: staten og kulturen i velferdens tidsalder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunleiksrud, K., Holand, R. og Havran, J. (2009). *Kirken og den kulturelle skolesekken*. Oslo: IKO-forlag.
- Haugsevje, Å. W. (2002). *Inspirasjon eller distraksjon?: evaluering av forsøket med "full pakke" profesjonell kunst- og kulturformidling som del av den kulturelle skolesekken i Buskerud*. Bø: Telemarksforskning, Arbeidsrapport 10-2002.

- Haukelien, H. (2007). *Dus - Den unge scenen: en evaluering*. Bergen: Fagbokforl. Helsedepartementet. (2003). *Resept for et sunnere Norge: folkehelsepolitikken*. Oslo.
- Henningesen, E. og Møller, G. (2000). *Ideologiske dimensjoner i den regionale kulturpolitikken* Paper ved Høstseminaret i Kulturpolitisk forskernettverk, Bø 23.-24. oktober 2000.
- Håkonsen, L., Vike, H., Lunder, T. E., Løyland, K., Haukelien, H. og Møller, G. (2005). *Evaluering av forsøket med øremerkede tilskudd*. Bø i Telemark: Telemarksforskning-Bø, Rapport nr. 220.
- KKD. (2003). *Den kulturelle skulesekken*. [Oslo]: Departementet.
- KKD. (2007). *Kulturell skulesekk for framtida*. [Oslo]: Departementet.
- Kleppe, B. (2009). *Betydningsfull kunst - eller Terapeutisk teater? - En evaluering av teaterforestillingen Sinna Mann*: Telemarksforskning, rapport nr. 248.
- Kris, E. og Kurz, O. (1979). *Legend, myth, and magic in the image of the artist: a historical experiment*. New Haven: Yale University Press.
- Kronenfeld, D. B. (1996). *Plastic glasses and church fathers: semantic extension from the ethnoscience tradition*. New York: Oxford University Press.
- Kronenfeld, D. B. (2008). *Culture, Society, and Cognition Collective Goals, Values, Action, and Knowledge*. New York: De Gruyter.
- Lidén, H. (2001). Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett "nedenfra". Tilgjengelig fra:  
[http://www.museumsnett.no/kulturelleskolesekken/sagt\\_skrevet/rapporter.html](http://www.museumsnett.no/kulturelleskolesekken/sagt_skrevet/rapporter.html).
- Lidén, H. (2004). "Tørrfisen stinka, men kabytten var topp": en oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Mangset, P. (1992). *Kulturliv og forvaltning: innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangset, P. (2004). "Mange er kalt, men få er utvalgt" : kunstnerroller i endring. Bø: Telemarksforskning, rapport nr. 215.
- Menger, P.-M. (1989). Rationalité et incertitude de la vie d'artiste. *L'Année sociologique*, 39/1989
- Nyrud, M. T. (2008). *Hvilken historie?: en diskursanalyse av museumsformidling innenfor Den kulturelle skolesekken*: Masteroppgave i kulturstudier, Høgskolen i Telemark.
- Pedersen, R. (2003). Noen trekk av museenes historie i Norge fram til tidlig 1900-tall. I: Amundsen, A. B., Rogan, B. og Stang, M. C. (red.) *Museer i fortid og nåtid: essays i museumskunnskap*. Oslo: Novus forlag.
- Power, M. (1997). *The audit society: rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rovde, O. og Glimstad, E. (2004). *Vegar til samling: Norsk lærerlags historie 1966-2001*. Oslo: Samlaget.
- Rørøsgaard, U. T. (2006). *Oppdagelse og oppdragelse: den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet*. Bergen: Hovedoppgave i Teatervitenskap, Universitetet i Bergen.
- Røyseng, S. og Aslaksen, E. K. (2003). *Pionerer i regional kunstformidling: evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark*. Bø: Telemarksforskning-Bø, rapport nr. 201.
- Røyseng, S. (2007). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten: forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. Bø: Telemarksforskning-Bø.
- Røyseng, S., Mangset, P. og Borgen, J. S. (2007). Young artists and the charismatic myth. *The International Journal of Cultural Policy*, 13 1/2007
- Schou, L. R. (2003). Dannelse og faglighet. I: Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, L. (red.) *Dannelsens forvandlinger*, s. s. 320-333. Oslo: Pax.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Solhjell, D. (1995). *Kunst-Norge: en sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (2003). Haarder og Hernes som skolereformatorer. I: Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, L. (red.) *Dannelsens forvandlinger*, s. s. 273-289. Oslo: Pax.

- Telhaug, A. O. (2007). SVs utdanningspolitikk i -regjeringsposisjon 2005-2007. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5/2007
- Trippestad, T. A. (1999). Som man reder, ligger man: Gudmund Hernes som maktutreder og maktutøver. I: Meyer, S. og Sirnes, T. (red.) *Normalitet og identitetsmakt i Norge*, s. S. 187-217.
- Vedelsby, T. W., Holstein, L. og Holm, P. (2007). *Den kulturelle rygsæk*. Tilgjengelig fra: <http://www.herlev.dk/born-og-unge/verd-at-vidе/den-kulturelle-rygsek/rygsak.pdf>.
- Vestby, N. (2006). *Den kulturelle skolesekken: kunsten å danne seg*. Oslo: Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk, Høgskolen i Oslo, avd. for estetiske fag.
- Vestheim, G. (1995). *Kulturpolitikk i det moderne Norge*. Oslo: Samlaget.
- Vike, H. og Henningsen, E. (1998). *Evaluering av Nasjonalt nettverk for dokumentasjon av barns kultur*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- Ødegaard, T. (2008). Munchs kunst – mer enn byutvikling! *Oslo Høyre*. Tilgjengelig fra: [http://oslo.hoyre.no/artikler/2008/9/munchs\\_kunst](http://oslo.hoyre.no/artikler/2008/9/munchs_kunst) (lest 20.02.2009).
- Kultur- og krikedepartementet St.meld. nr. 38 (2002-2003) Den kulturelle skulesekken
- Kultur- og krikedepartementet St.meld. nr. 8 (2007-2008) Kulturell skulesekk for framtida
- Kultur- og krikedepartementet St.meld. nr. 23 (2008-2009) Bibliotek - Kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid
- Utdannings- og forskningsdepartementet St.meld. nr. 39 (2002-2003). ”Ei blot til lyst”. Om kunst og kultur i tilknytning til skolen.