

Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling

Jan-Kåre Breivik • Catharina Christophersen (red.)



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

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

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

ISSN 1503-0946

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

Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling

JAN-KÅRE BREIVIK OG CATHARINA
CHRISTOPHERSEN (RED.)

STEIN ROKKAN SENTER FOR FLERFAGLIGE SAMFUNNSSTUDIER

UNI RESEARCH, BERGEN

MAI 2013

Notat 2 – 2013

Innhold

INNLEDNING: DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN - EN TEKSTSAMLING, JAN-KÅRE BREIVIK OG CATHARINA CHRISTOPHERSEN.....	3
«VI SKAL JO VÆRE EN DEL AV SAMFUNNET VI OG SELV OM VI ER MEKANIKERE, IKKE SANT?», EILEN KATHINKA MARKUSSEN OG CATHARINA CHRISTOPHERSEN.....	6
«Det var ikke noe foreldrepreser eller noe i den dur».....	7
«Jeg har hørt helt sykt mye på musikk».....	8
«Ja, det var en oppvekker».....	9
«De må ha virkelig lyst til å gjøre det derre greiene».....	10
«På mekanisk er det ikke mye opera det går i, det skal jeg love deg».....	11
«Uansett hva du skal bli for noe må du ha en viss sosial intelligens».....	12
DKS, danning og dannelse.....	13
DKS som et personlig selvdanningsprosjekt.....	15
Avslutning.....	16
Referanser.....	17
KVEN ER PUBLIKUMMET TIL SKULEKONSERTANE?, SYNØVE KVILE.....	21
Innleiing.....	21
Dei konkrete handlingane i skulekonserten.....	22
Disiplinering i skulekonserten.....	23
Skulekonserten som eit verdifullt møte.....	24
Kven er målgruppa?.....	25
Skulekonserten som sosial praksis.....	27
Barn og unge + Kunst og kultur =?.....	28
Det «naturlege» barnet møter den «gode» kunsten.....	29
Avslutning.....	30
Referansar.....	31
«VÅR MED ASTRUP» – EN SMÅSKOLEKLASSES MØTE MED DKS, HEIDI-BEATE AASEN OG JAN-KÅRE BREIVIK.....	34
Feltarbeid i skolesekk – a la Bergen.....	34
Gulrot og pisk.....	35
Forming av estetiske blikk.....	36
«Det skal være signatur» Barn med og uten «pipling»?.....	38
«Lydhøre barn» og handlingsrommets ramme.....	39
Referanser.....	44
PORTVAKTANE. OM UTVALSPROSESSAR I DEN KULTURELLE SKULESEKKEN, RAGNHILD OPEDAL TVEIT OG CATHARINA CHRISTOPHERSEN.....	46
Innleiing.....	46
Utvallsprosessar i to kommunar.....	46
Portvaktar.....	48
Utvallspraksisar.....	49
Kvalitet som utvalsprinsipp.....	52
Kjennskap, nettverk og kunstverder.....	54
Portvaktar, skjønn og makt.....	56
Referansar.....	57
PROSJEKTETS ØVRIGE PUBLIKASJONER.....	59
Masteroppgaver som er publisert i prosjektet:.....	59
Bidragsyttere.....	60

Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen:

Innledning: Den kulturelle skolesekken - en tekstsamling

Høsten 2009 fikk Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen i oppdrag av Kulturdepartementet å forske på Den kulturelle skolesekken (DKS). Forskningsprosjektet ble gjennomført i tidsrommet 2010–2013 av en forskergruppe bestående av fire forskere og åtte masterstudenter. Disse har kommet fra Uni Rokkansenteret, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen, og fra fagområdene sosialantropologi, statsvitenskap, administrasjons- og organisasjonsvitenskap, dramapedagogikk og musikkpedagogikk.

Mandatet for forskningen var for det første å utføre uavhengig, kritisk og empirinær forskning på Den kulturelle skolesekken som ordning, for det andre å sette aktørenes opplevelser og erfaringer i sentrum, med fokus på elevene, lærerne, kulturbyråkratene og kunstnerne. I løpet av dette prosjektet observerte forskergruppen nærmere 100 skolesekkproduksjoner innenfor ulike kunstarter og ulike sjangre, på og utenfor skoler. I tillegg til observasjoner, ble også elever, kunstnere, kulturformidlere, lærere og kulturbyråkrater intervjuet. Også en spørreundersøkelse rettet mot skoleledere og kulturkontakter i fire fylker ble gjennomført. For en detaljert presentasjon og diskusjon av forskningsprosjektet viser vi til prosjektets avsluttende publikasjon, *Den kulturelle skolesekken* (Breivik og Christophersen 2013, i trykk).

Én av innsiktene fra forskningsprosjektet er at DKS er en kompleks ordning og en mangfoldig praksis. Det finnes ikke bare én kulturell Skolesekk, det finnes mange Skolesekker med til dels svært variert innhold. En åpenbar årsak til variasjonene er det sentrale norske kulturpolitiske prinsippet om lokal forankring, noe som medfører stor grad av frihet til å utforme skolesekkordningen på lokalt nivå. En annen viktig årsak er at Skolesekken vil forstås ulikt av ulike mennesker, alt etter hvem de er og hvor de befinner seg i forhold til ordningen: Ordningen kan både forstås som arena for publikumsutvikling, ramme om meningsfulle kunstopplevelser, frirom i hverdagen, finansieringsordning, politisk tiltak, pedagogisk virksomhet, arbeidsområde for offentlig ansatte, kunst- og artistformidlingsbyrå, samarbeidstiltak, og politisk flaggskip. Skolesekken vil dermed også se forskjellig ut alt etter om den som betrakter ordningen er en symfoniorkestermusiker, barneskoleelev, naturfaglærer, kulturpolitiker, kommunebyråkrat, forsker, og så videre.

En vesentlig del av forskningsprosjektet har dermed vært i å beskrive ordningen slik den framtrer fra ulike aktørers perspektiver, og masterstudentene i prosjektet har levert viktige bidrag til dette arbeidet. Seks masterstudenter har så langt levert sine oppgaver:

Synnøve Kvile har studert hvordan 4. klassinger og produsenter omtaler musikk og musikkopplevelser i forbindelse med skolekonserter. I masteroppgaven *Mellom liten og stor – tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i DKS* (2011) hevder hun at elevene viser en svært konkret og subjektiv forståelse av kunst: Kvile diskuterer også hvordan gjengse talemåter og forestillinger om kunst og om forholdet mellom barn og kunst er med på å forme et erfarings- og handlingsrom for elever og produsenter. For eksempel vil produsentenes forståelse av barn som målgruppe bidra til å forme skolekonsertene, og dermed hvilke kunst- og kulturopplevelser elevene tilbys.

I masteroppgaven *Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter DKS* (2011) har Heidi-Beate Aasen fulgt en småskoleklasse på en rekke DKS-produksjoner. Hun spør hva som skjer i møtet mellom elever, lærere og kunst- og kulturformidlere, og finner at elevers bakgrunn, erfaringer og kulturelle kapital har stor innvirkning på hvordan de tar imot og opplever kunst og kultur. Aasen finner at kunst- og kulturformidlerne i mange tilfeller tar i bruk skolens lærings- og disiplineringsformer, noe som låser formidlere, lærere og elever fast i bestemte roller som er med på å definere aktørenes erfaringsrom. Aasen viser hvordan elever yter motstand mot de voksnes makt- og disiplineringsteknikker, og er slik med på å forhandle om autoritet og mening i produksjonene.

Torstein Kayser har i masteroppgaven *Elevdeltakelse i DKS: Sosiokulturelle perspektiv på deltagelse i musikkverksted* (2012) utforsket hva som skjer i møtet mellom elever og formidlere i to musikkverksteder. Han undersøker særlig hvordan elevene blir involvert i aktiviteter og kreative prosesser, og spør hva som kan ha betydning for elevdeltakelse. Kayser viser at det ligger et potensiale for deltagelse og læring i verkstedssituasjonen som ikke nødvendigvis blir utnyttet. For eksempel kan det i prosjekter som tilsynelatende legger opp til stor grad av elevmedvirkning, være liten mulighet for elevene til å forme innholdet i prosjektet. Også kunstnerens antakelser om og forventninger til elevene, og måten kunstnerne kommuniserer med elevene på ser også ut til å være av betydning for elevenes deltagelse.

Eilen Kathinka Markussen har i masteroppgaven *Etter applausen: ungdommers erfaring med skolekonserter og DKS i et danningperspektiv* (2011) intervjuet ungdommer på videregående skole om deres erfaringer med musikkproduksjoner. Elevenes utsagn om musikkens generelle betydning i deres liv, refleksjoner om publikumsrollen, det sosiale miljøets betydning, hverdagen, demokratiske aspekter osv. blir diskutert i lys av danningsteori. Mens elevene oppgir å ha et nært og sterkt forhold til musikk i sitt privatliv, er erfaringene og opplevelsene av skolesekkproduksjoner mer blandet. En del av elevene ser ut til å ha problemer relatere det som presenteres gjennom Skolesekken til sitt eget hverdagsliv. Markussen finner at elevenes bakgrunn og interesser har stor betydning for hvordan de forholder seg til kunst- og kulturuttrykkene, og hvilket utbytte de mener å ha av disse.

Ragnhild Tveits masteroppgave *Portvaktane: utveljing av musikkproduksjonar i DKS i Noreg* (2011) handler om utvelgelsen av musikkproduksjoner til Den kulturelleskolesekken i to bykommuner i Norge. Tveit har intervjuet skolesekkansatte i to kommuner, og analyserer også offentlige dokumenter i tilknytning til utvelgelsesprosessen. Med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse av materialet finner Tveit at det særlig er tre dimensjoner som spiller inn i utvelgelsesprosessen: Det er økonomiske hensyn, kjennskapen til feltet og de ansattes nettverk, og endelig det som kan kalles «nødvendighet», det vil si oppfatninger av hva som er nødvendige kvalifikasjoner hos kunstnerne for å skape «gode» møter med barn.

Masteroppgaven til Jonas Dahl Bakke, *Byråkrati, skole og kultur i skjønn forening? Et organisasjonsteoretisk perspektiv på DKS* (2012) er basert på intervjuer med informanter i kommuner, fylkeskommuner og i sekretariat, og beskriver hvordan DKS blir gjennomført og organisert på et lokalt og regionalt nivå. I DKS ser vi at samordning i liten grad skjer gjennom autoritet, maktutøvelse og standardisering, men at dette heller skjer ved gjensidig

tilpasning av oppgaver og informasjon. Det ser derfor ut til at nettverk har hatt stor betydning for utviklingen av DKS. Et viktig funn i oppgaven er at lokalt og regionalt nivå etterspør tydeligere styringssignaler fra nasjonalt nivå, mens sekretariatet presiserer at det er opp til fylkeskommunene hvordan de ønsker å arbeide med DKS.

I det følgende presenterer vi tekstbidrag fra Eilen Kathinka Markussen (i samarbeid med Catharina Christophersen), Synnøve Kvile, Heidi Beate Aasen (i samarbeid med Jan-Kåre Breivik) og Ragnhild Opedal Tveit (i samarbeid med Catharina Christophersen) som omhandler elevers, produsenters og skolesekkansattes perspektiver på Den kulturelle skolesekken. Disse tekstene er en videreutvikling av problemstillinger og refleksjoner fra masteroppgavene i forskningsprosjektet. God lesning!

Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen, Bergen, mai 2013

Eilen Kathinka Markussen og Catharina Christophersen:

«Vi skal jo være en del av samfunnet vi og selv om vi er mekanikere, ikke sant?». Om DKS, ungdom og kulturell (selv)danning

Applausen etter operaforestillingen har stilnet. Diktafonen er i opptaksmodus, og her starter Davids fortelling:

Jeg er en gutt som går på kjøretøy, mekanisk videregående. På fritiden går det mye i kjæresten, venner og vanlige ting som ungdommer gjør på, sånn som å spille data og se på tv og sånn. Det er ikke så mange musikere her på mekanisk linje egentlig, men jeg er vokalist i et band hvor vi spiller gamle coverlåter innen rock og metal. Og så hører jeg mye musikk. Da hører jeg på alt, fra klassisk til rap, hip hop og heavy metal. Jeg jobber med musikk, og jobber bedre med musikk. Musikk er veldig viktig. Et samfunn uten musikk hadde vært trist.

David¹ og flere andre medelever hadde sett en operaforestilling i regi av Den kulturelle skolesekken (DKS) i skolekantina, og han skulle nå intervjues, blant annet om sine erfaringer med og tanker om skolekonserter. David gikk i andre klasse på videregående da intervjuene fant sted. Videregående skoler ble formelt implementert i Skolesekkordningen i 2009 (Hylland 2010), hvilket betyr at David er blant landets eldste mottakere av Skolesekkens kulturtilbud.

Et viktig prinsipp for skolesekkordningen er at den skal «femne om alle elever i grunnskulen og den videregående opplæringa, uavhengig av kva skule dei går på» (St.meld. 8, 2007–2008:22). David har, som andre elever, med seg sin historie og livserfaring inn i de kunstneriske møtene. Ungdomsforskning fremhever denne individualiteten; en kan ikke sette ungdom i bås, og kan heller ikke se på dem som en homogen gruppe (Heggen og Øia 2005; Krange og Øia 2005). Ungdom er altså i likhet med voksne og barn en gruppe enkeltindivider, som vanskelig kan kategoriseres som en enhet eller som en målgruppe (Kvile 2011).

Davids utsagn viser at han selv i stor grad tar kontroll over sine musikalske erfaringer, både som publikum og som utøver, og bruker dem aktivt for å nå bestemte mål. Musikk kan ha stor betydning i menneskers opprettholdelse av både selvbilde og virkelighetsopplevelse, og også i sin fremstilling av seg selv. Det er ikke nødvendigvis musikkens kvaliteter som bidrar til dette, men måten individet bruker eller approprierer musikken til bestemte formål. Det handler slik ikke om hva musikken betyr, men hva den gjør for personen (DeNora 2000).

Ettersom tidligere forskning om DKS og videregående opplæring i varierende grad har inkludert elevperspektiver², ønsker vi å gå tett innpå David som er én av mange unge som årlig har opplevd skolesekkordningen på nært hold. I dette kapitlet vil vi ta utgangspunkt i

¹ David var en av flere informanter fra ulike programfag på videregående skole i Eilen Kathinka Markussens (2011) masteroppgave om musikkproduksjoner for ungdom i regi av DKS.

² Heidi Haukelien og Bård Kleppes (2009) evalueringsrapport om forsøkene med DKS i videregående skole var basert både på kvalitative intervjuer med DKS-administrasjonen i fylkeskommunen, lærere, rektorer og utøvere, samt en surveyundersøkelse blant elever. På grunn av lav svarprosent på surveyen, ble elevenes svar ordnet i samlegrupper: studiespesialiserende og yrkesspesialiserende (Haukelien og Kleppe 2009:27). Ole Marius Hyllands (2010) undersøkelse av skolekonserter i videregående opplæring inkluderer ikke elever.

Davids fortellinger om sitt forhold til musikk og til DKS, og derigjennom vise hvordan David aktivt tar i bruk musikk, kunst- og kulturerfaringer i et personlig og målrettet selvdanningsprosjekt. I dette livsprosjektet utfordrer David enkelte tradisjonelle forventninger til ungdom og skoleelever på yrkesfaglig programfag, noe som også åpner for en diskusjon omkring ulike måter å forstå DKS som et kulturelt dannelsingsprosjekt.

«Det var ikke noe foreldrepress eller noe i den dur»

Verken mor eller far er musikere. De kan spille litt gitar, men det er ikke noe imponerende akkurat. Det er med andre ord ikke fra dem jeg har fått min musikalitet og musikkinteresse fra, det er mer via kompisene og sånn. Det startet ved at jeg og kompisene mine hadde lyst til å gjøre noe sosialt sammen, og så tenkte vi «hvorfor ikke band?» Vi møttes og spilte sammen, alle var helt elendige, men så syntes vi det var gøy. Én fredagskveld ble til en lørdagskveld eller to, og så fortsatte vi fordi vi syntes det var koselig. Så det var ikke noe foreldrepress eller noe i den dur.

Musikk skiller seg fra andre skolefag på den måten at de fleste ungdommer har et svært personlig forhold til musikk utenfor skolen i fritiden (Danielsson 2012:23). På yrkesfaglig utdanningsprogram på videregående skole er ikke musikk et skolefag, men gjennom Skolesekken får elevene likevel oppleve musikk i skoletiden. Davids utsagn er i samsvar med forskning som viser at musikk er en viktig del av ungdommers liv utenfor skolen; David har musikkopplevelser hjemme, og han er aktiv musiker på fritiden sammen med kamerater, i tillegg forteller han om stadig musikklytting, til og med i skoletimene. Det er etter skoletid at David virkelig praktiserer sin musikkinteresse; i bandet sitt, sammen med kameratene.

Ungdommer er ikke bare opptatt av musikk på fritiden, det finnes også musikk i mange hjem, «antingen som medvetet vald aktivitet eller som bakgrunn till annet» (Danielsson 2012:95). I intervjuet gir David uttrykk for at han er vokst opp i et musikalsk hjem. Han nevner både barnemusikk, Bjørn Eidsvåg og gamle rockeslagere som eksempler på musikk som har vært en del av oppveksten hans, og som slik inngår i hans erfaringsgrunnlag. Ved å sørge for tilgang til musikk og instrumenter, har foreldrene gjort musikk til en del av hverdagen. På den måten har David blitt presentert for et bredt spekter av musikkuttrykk og ulike måter å bruke musikk på. David fremhever likevel kameratenes betydning for sin musikkinteresse og nedtoner foreldrenes rolle. Dette trenger ikke betyr at han ikke anerkjenner innflytelsen fra sine egne foreldre. I følge Ivar Frønes (2006) er det «rimelig å si at fra og med tidlig ungdomsalder forstås de jevnaldrende som de dominerende signifikante andre,³ siden vi her står ovenfor frigjøringen fra familien og veien til voksenrollen» (2006:61). David ser ikke på musikkinteressen som noe han har overtatt fra foreldrene. Han velger i stedet å trekke fram kompisene som viktige i forhold til eget musikkengasjement, og posisjonerer seg dermed med en avstand til foreldregenerasjonen, noe som er i samsvar med annen forskning (se Danielsson 2012).

David og de andre guttenes musikkutøving startet av egen lyst uten tvang eller press fra foreldre eller andre. Det ser ut til at bilmekanikereleven har et lystbetont forhold til musikk. Han vet at det er mulig å spille, tilegne seg og *bruke* musikk, selv uten å holde et

³ «De signifikante andre» er et begrep introdusert av Georg Herbert Mead (1934/1962). Det henviser til personer, kulturer og forståelsesformer barn og unge samhandler med, og som er viktigst i deres sosialiseringssprosess (Frønes 2006:55). Jeg-et skapes, i følge Mead, altså i en sosial prosess.

høyt utøvende nivå. Foreldrene hans satte disse standardene, og han har tatt med seg disse kvaliteten inn i det musikalske samværet med kompisgjengen. Den amerikanske pedagogen John Dewey fremhever betydningen av interesse for at utvikling skal kunne finne sted:

To be interested is to be absorbed in, wrapped up in, carried away by, some object. To take an interest is to be on the alert, to care about, to be attentive. We say of an interested person both that he has lost himself in some affair and that he has found himself in it» (Dewey 1997:126).

Slik David framstiller det var det ikke musikken i seg selv eller resultatet av øvingen som sto i sentrum for guttene i utgangspunktet. De var interesserte i å gjøre noe sammen, og brukte musikk i sitt sosiale samvær.

«Jeg har hørt helt sykt mye på musikk»

Selv om operaen vi hørte ikke falt helt i smak hos meg, kan jeg likevel si noe om prestasjonene generelt: Når det gjelder stemmen, og at de i det hele tatt husket det de sang er et under. Jeg tror heller ikke jeg hørte noe, hva skal jeg si, stemmeskifteanfallet, for å si det sånn, stemmesvikt. De klarte å holde tonene sine greit nok, og de er godt samspilt. De var også veldig selvsikre. En kunne se at de virkelig brydde seg om det de gjorde. På fremste rad satt folk og lo og smilte, men de på scenen bare hevet seg over det. Du har de som knekker på scenen når de ser folk i publikum le eller halvsove der framme, men det er veldig profesjonelt og viktig at du klarer å heve deg over det. Og det klarte disse på en veldig fin måte.

Hvordan jeg kan uttale meg om dette? Det er fordi jeg har hørt helt sykt mye på musikk, og jeg er veldig interessert i musikk. Så, jeg har hørt mine sanger i mitt liv, for å si det sånn, og sett mye underholdning live.

Operaforestillingen David og hans medelever overvar i sin egen skolekantine, handler om hva de sosiale mediene gjør med oss, og hvor avhengige vi er blitt av å være tilgjengelige til enhver tid. Det var en humoristisk kammeropera av Gian-Carlo Menotti skrevet for baryton, sopran og piano, som i dette tilfellet ble fremført av tre musikere med bakgrunn fra Norge og England. Det kan virke som David syntes dette var en forestilling med generelt god kvalitet. Han fremhever både musikktekniske finesser, enkeltprestasjoner, stemmekontroll og samspill, men også formidling, troverdighet og selvsikkerhet på scenen. Utsagnet viser at personlig smak og mer «objektive» kvalitetsdommer ikke nødvendigvis henger sammen.

I følge Davids egne utsagn er det hans tidligere erfaringer med musikk som kvalifiserer ham til å vurdere musikk i nye situasjoner. Deweys transformativt erfaringsbegrep kan belyse dette: Først handler vi (*doing*), og så gjennomgår vi konsekvensen av våre handlinger (*undergoing*). Når konsekvensen medtenkes i handlingen, da har vi gjort en erfaring (Dewey 1997). I følge en slik tenkning, vil vi alltid ha med oss tidligere erfaringer i møte med alt som er nytt og ukjent, men vi vil aldri bli ferdig utlært. For hver tilegnet erfaring vil imidlertid startstedet endre seg, så utgangspunktet for nye erfaringer vil dermed aldri være det samme. David vil dermed ha et nytt utgangspunkt når han skal overvære en annen operaforestilling i framtiden. Tidligere henviste han til sceneopptredener han ikke var særlig imponert over; nå, etter møtet med kammeroperaen, kan han referere til erfaringer med operasangere som ikke lot seg affisere av et uinteressert publikum. En slikt økt erfaringsgrunnlag kan sammenlignes med en dannelsesreise, bestående av utferd og

hjemkomst (Gustavsson 2009), hvor nye erfaringer stadig er med på å drive utviklingsprosessen framover:

Knowledge is not just something which we are now conscious of, but consists of the dispositions we consciously use in understanding what now happens. Knowledge as an act is bringing some of our dispositions to consciousness with a view to straightening out a perplexity, by conceiving the connection between ourselves and the world in which we live (Dewey 1997:334).

Fra et slikt perspektiv handler erfaring og læring om å bruke tidligere erfaringer til å undersøke, finne kunnskap og forstå. Det at David kan møte til skoleforestilling uten særlig konkret erfaring med opera, men likevel ser forbindelser og relasjoner til andre musikkstiler og musikkopplevelser han ar bedre kjennskap til, er et eksempel på nettopp dette.

«Ja, det var en oppvekker»

Helt fra gamle dager har opera vært en måte å fremvise følelser på en annen måte enn bare sang. Man får det visuelt og muntlig samtidig på en annen måte enn bare snakking. Altså, opera er en flott ting, det, men det kan bli litt mye. Operaen i dag var grei nok, men musikken er jo ikke noe i seg selv. Altså, hadde de bare sagt «blablabla» i de tonene, så hadde det ikke vært noe. Det er budskapet som var viktigst, syns i hvert fall jeg, de kunne gått inn i det på en annen måte. Jeg kunne ikke gått bare for å høre musikken, altså jeg hadde ikke kjøpt en cd med det der. Jeg kunne sett det, når du ser det live samtidig, men fortsatt er det budskapet som står sentralt.

Det er dessverre en ganske realistisk historie. Det er ting som faktisk kan skje, at du har de derre kvinnfolkene, og mannfolkene, skal ikke henge ut noen her, som er ekstremt opptatt av telefonen. Det vekket frustrasjon i meg, faktisk. Jeg har et par sånne kompisar og venninner som, når du prøver å føre en samtale, så bare «hei, vent to sekunder, telefonen min ringer». Så jeg syns at det er et problem som ikke tas opp i samfunnet sånn egentlig, men det bør tas opp. Ja, det var en oppvekker.

Her viser David en viss kjennskap til operasjangeren ved å trekke fram ulike stilistiske kjennetegn. Han demonstrerer også forståelse for opera som en multimedial kunstform, hvor enkelte elementene inngår i en helhet. Det framgår likevel av intervjuet som helhet at operakunnskapen hans er noe overfladisk, ettersom han et annet sted lurer på om de som sang var skuespillere eller sangere. Han sier også at han syntes forestillingen var langtekkelig, og viser slik at han ikke har et spesielt nært forhold til uttrykksformen. David er likevel positiv til produksjonen og til budskapet han opplevde ble formidlet gjennom operaforestillingen; hans beretning om uhøflige venner som lar mobiltelefonen forstyrre sosialt samvær viser at dette er et aktuelt tema. Han viser dermed interesse for forestillingen og budskapet i den, selv om det kunstneriske uttrykket ikke er helt etter hans smak.

Dette er et eksempel på opplevelsen av sammenheng mellom kunstneriske uttrykk og hverdagslivet kan være av betydning for at estetiske erfaringer kan oppstå. I forestillingen om digital teknologi og sosiale medier finner David utfordringer og dilemmaer han har erfaring med, og som han derfor finner relevant. Dette berører dermed Davids tilværelse, og han sier at han lot seg påvirke; han ble frustrert og det fikk ham til å tenke. Vi kan slik si at David ser ut til å ha hatt en *estetisk erfaring*, noe som kan karakteriseres som en sanselig

erfaring som bidrar til en grunnleggende erkjennelse av at ens liv kan settes inn i en større sammenheng (Dewey 1980). David virker å være generelt bevisst på sammenhenger og helhet i ting han møter; han ønsker at det nye han opplever skal ha en forbindelse til eget liv, både her og nå og framover i livet. Når David ser disse sammenhengene, ser han ut til å åpne seg for det nye, og velger å ta det inn over seg.

«De må ha virkelig lyst til å gjøre det derre greiene»

Hvis jeg fikk muligheten til å snakke med musikerne etter forestillingen i dag ville jeg spurt dem hvor de kommer fra, og hva slags utdannelse og erfaringer de har og sånne vesentlige ting. Og hvordan de forbinder seg selv med selve opplegget. Jeg tror ikke det er så godt betalt at det gjør noe, så de må ha virkelig lyst til å gjøre det derre greiene. Det er jo veldig inspirerende å høre hvorfor folk har lyst til å gjøre ting. Altså, hvorfor folk begynte å spille fotball når de bodde i ghettoen. Det er sånne historier som fenger, og det er veldig inspirerende synes jeg.

David uttrykker et ønske om å bli inspirert ved å møte menneskene bak kunsten; hva er det som driver dem og hvilken vei har de gått for å stå i en skolekantine og synge opera? Når kunstnerne kommer til skolen bidrar de, i tillegg til å opptre og underholde, også til å orientere elever om bredden i arbeidslivet. De viser at det å bli musiker er også et valg man kan gjøre, og en mulig yrkesvei. David har valgt sin vei; han skal bli bilmekaniker, kunstnerne har valgt en annen vei, og han er nysgjerrig på utforske motivene deres. Noen av det som kjennetegner Davids utsagn i intervjuene er nettopp nysgjerrighet, og vilje til å søke sammenhenger mellom seg selv og det som foregår rundt ham.

Hvis man tenker på verden som kontekstuell, kontinuerlig og relasjonell, betyr det at alle ting og begreper hører sammen med noe og er situert i en større helhet (Løvlie 1989:151): «We do not really know a chair or have an idea of it by inventorying and enumerating its various isolated qualities, but only by bringing these qualities into connection with something else» (Dewey 1997:143). Slik kan vi si at det ikke er objektet i seg selv som gir mening. Det er konteksten og relasjonen til omgivelsene som gjør en stol til en stol, og ikke til et bord. Heller ikke mennesker kan oppfattes isolert: «The individual in his isolation is nothing», skriver Dewey (1997:94). Med det menes at individer og deres handlinger ikke kan løsrives fra den sammenhengen de står i. David gir i sine uttalelser klart uttrykk for ønsket om å se forbindelsen mellom operasangerne, forestillingen og det kunstneriske uttrykket. Han ønsker å plassere kunstnerne i helheten, for slik får han også plassert seg selv og sin tilværelse i forhold til dem og den kunsten de uttrykker.

Utdraget fra Davids fortelling er eksempel på det lærerne som ble intervjuet i forbindelse med forskningsprosjektet fremhever som viktig ved kunst- og kultur møter; de handler om mer enn øyeblikket her og nå, de peker utover seg selv, og kan slik bidra til at elevene får rustet seg til livet (se Christophersen 2013b). Dette kan sies å være essensen i en danningstenkning, nemlig at det handler om opplevelser som bidrar til menneskelig utvikling og vekst. Denne utviklingen «genomgår hon inte i ensamhet och isolering utan i samverkan med andra människor, både med nu levande och tidigare generationer. Genom att ta del av och göra andras erfarenheter till sina egna, utvecklar, bildar sig människan»

(Gustavsson 1991:30). David ser ut til å aktivt søke slike innsikter som kan fungere dannende, noe vi skal gå nærmere inn på i det følgende.

«På mekanisk er det ikke mye opera det går i, det skal jeg love deg»

Altså, på mekanisk er det ikke mye opera det går i skal jeg love deg, så jeg har ikke lært masse om opera tidligere. Men vi hadde en gang et forsøk der vi skulle prøve å synge opera, og det var det ikke mange som klarte. Det hadde seg sånn at noen i klassen sa at «opera er jævlig kjedelig», og» alle kan vel klare å joike». Så sa læreren at «okey, dere skal få lov å prøve». Så lot han noen i klassen prøve å holde toner fra Phantom of the Opera, og den som klarte det best skulle få en pose med sjokolade. Da prøvde selvsagt alle hardt, men det var veldig få som klarte det greit. Det hørtes forferdelig ut da de fleste prøvde. Så det er ikke noe for allmenne mennesker, for å si det sånn.

I en evaluering av forsøk med Skolesekken i videregående skole avdekker Haukelien og Kleppe at elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram skiller seg ut fra elever ved de øvrige linjene, både med tanke på hva de interesserer seg for, og på deres erfaringer som «kulturkonsumenter» (2009:78). David refererer til et operaeksperiment bilmekanikerelevne hadde, og definerer med det en gruppe folk; «de allmenne menneskene». En kan tolke det dit hen at han mener at opera ikke er for hvem som helst; en må nærmest ha noe ekstra for å forstå og håndtere operastilen, og dette «ekstra» ser ikke ut til å være vanlig blant mekanikerelevne. Det finnes altså grupper av mennesker som kan mer opera enn «de allmenne menneskene», for å bruke Davids egne ord. Selv om han verken fremhever seg selv eller egen prestasjon i eksempelet over, uttrykker han flere ganger at han skiller seg ut i forhold til sine medelever. Han har noe som de andre ikke har. Disse utsagnene kan forstås i lys av kultursosiologen Pierre Bourdieus kapitalbegrep,⁴ som kort sagt dreier seg om å ha verdier eller ressurser på et marked. I symbolsk form dreier kapital seg om noe som gjenkjennes og anerkjennes som verdifullt av visse sosiale grupper (Broady 1998:169). Kulturell kapital, som blant annet består av opphøyd smak og kjennskap til ulike kunstformer, kan gi anerkjennelse og makt i visse kretser (Solvang 2002:57).

David bekrefter at opera ikke er hverdagskost for elevene på mekanisk, men innlemmer klassisk musikk i sitt personlige lytterepertoar, og uttrykker til og med at han er «glad i opera til en viss grad». Man kunne derfor si at opera inngår som del av Davids musikalske habitus. Habitus, som er et annet av Bourdieus begreper, betegner væremåter, smak og tilbøyeligheter som ikke er medfødt eller nedarvet, men tilegnet i sosiale og kulturelle sammenhenger (Bourdieu 1990; Christophersen 2009). Habitus kan dermed forstås som en sosialisert subjektivitet. Haukelien og Kleppe skriver at elevenes kulturelle smak ikke nødvendigvis er uttrykk for «dypstrukturelle internaliserte preferanser for ulike 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» (2009:79). Dette betyr at habitus ikke er fastlagt, men kan i prinsippet endres. Slik kan vi si at Davids positive innstilling til opera ikke er medfødt, men henger sammen med hans generelle musikkfaringer gjennom livet, opplevelser han har hatt, som blant annet foreldrene, kompisene, læreren hans og DKS har bidratt til.

⁴ Bourdieu kaller sine tre former for kapital for sosial, økonomisk og kulturell kapital.

David's kjennskap til opera⁵ kan altså kobles til hans allsidige musikalske bakgrunn og erfaringer. Samtidig kan vi også forstå hans operapreferanser som uttrykk for en kulturell kapital som i følge ham selv er uvanlig på mekanisk linje.

På den ene siden er dermed David selv med på å fremme stereotypiske holdninger om bilmekanikerelever når han så uttrykker at opera ikke er noe de beskjeftiger seg med på det mekanisk linje. Han opprettholder på et vis en klisjé om bilmekanikk og kunst som to uavhengige størrelser uten felles referansepunkt, og som vanskelig kan ha noe med hverandre å gjøre. Tanken om at «vi ikke er som dem» kan også styrke egen gruppefølelse (Solvang 2002:169). Hvis elever på mekanisk linje ikke er særlig opptatt av opera, er det én av tingene som kan være felles, og som kan bidra en kollektiv identitet. På den andre siden, når David likevel uttrykker kunnskap om, og endatil en viss *sans for* opera, noe bilmekanikere i følge ham selv stort sett ikke kjenner til, markerer han på et vis også en form for avstand til sine egne: «det (opera) er ikke noe for allmenne mennesker, for å si det sånn», sier David. Han oppretter altså kategorier og plasserer mennesker i dem, men markerer motstand mot selv å bli kategorisert på liknende måte.

«Uansett hva du skal bli for noe må du ha en viss sosial intelligens»

Vi skal jo være en del av samfunnet vi og, selv om vi er mekanikere, ikke sant? Vi må jo bli litt oppdatert. Å kunne oppleve kulturelle ting, det er en del av samfunnet. Hvis noen kommer og sier «har du sett det nye Munch-maleriet?», og så sier alle «ja», og så kan han ene mekanikeren si «nei». «Hvorfor ikke?» «Fordi jeg gikk på mekaniker-skole». Det går jo ikke, det! Uansett hva du skal bli for noe må du ha en viss sosial intelligens. Og der er kulturelle ting veldig bra. Musikk eller kunst eller hva det enn skal være for noe. Også er det sosialt i tillegg, ikke sant. Det har noe med samhold og å kunne ha noe å diskutere med vennene dine å gjøre.

David viser at han er klar over at kulturell kapital kan være en inngangsport til makt og innflytelse. Solvang (2002) introduserer begrepet «den klassereisende», basert på en svensk studie av folk på 1960/70-tallet med arbeider- eller småbrukerbakgrunn som tok høgskoleutdanning i kulturfag, og konsekvensene dette fikk for informantene. «De klassereisende in spe opplever her en annen kultur som de føler seg tiltrukket av og liker å være på besøk i. De føler seg ikke fremmede» (Solvang 2002:50). Nå vet vi at David kommer fra et hjem der musikalske opplevelser er en del av dagliglivet, så møter med ulike former for musikk er ikke nytt og fremmed for ham. På ulike vis fremholder han viktigheten av å oppleve kunst og kultur, selv om han har valgt yrkesfaglig linje på videregående skole. Skolesekkordningen kan slik sett være viktig for ham, for den bidrar til møter med ulike kunstformer og kulturelle uttrykk, som han kan bruke i sosial omgang med folk. Den kulturelle kapitalen kan utvide horisonten hans, og gi et handlingsrom utover det han allerede har i livet sitt og det som han får på mekanikerlinjen.

I følge Haukelien og Kleppe er sosial mobilitet og klasseklatrang ikke uvanlig som følge av «den sterke demokratiske ambisjonen i norsk kulturpolitikk» (2009:79). Egil Bjørnsen

⁵ Andrew Lloyd Webbers musikal *Phantom of the Opera* kan neppe kalles en ordentlig opera, men en kan si at den inneholder visse operaelementer. Detaljene i Davids musikalske forråd er med andre ord ikke helt på plass, men helheten stemmer likevel omtrentlig.

hevder at DKS representerer en oppdragelse til høyverdig kunst, og karakteriserer dermed DKS som et siviliserende prosjekt (Bjørnsen 2009, 2011). På denne måten kan DKS også kobles til Bourdieus teorier om smak og legitim kultur. Bourdieu ser smaken som uttrykk for en kulturell kompetanse som er knyttet til plassering i bestemte sosiale rom, og det å kunne verdsette «riktig» kunst blir dermed et resultat av sosialisering (Bourdieu 1995). Anerkjennelse av den «riktige» kunsten gir indikasjoner på kulturell kapitalverdi, og dette er David klar over når han nevner Edvard Munch som eksempel på kunst. Han vet åpenbart at Munch er en betydningsfull og viktig kunstner som er «viktig» og «riktig» å kjenne til, uavhengig av utdanningsvalg og vei i livet.

DKS, danning og dannelse

I forbindelse med Den kulturelle skolesekken hevdes det ofte at opplevelser med kunst og kultur kan virke positivt for det enkelte mennesket. For eksempel sies det i St.meld. 8 (2007–2008) at:

Kunst og kultur kan utfordre etablerte tankemønster og gje ei alternativ forståing av verda. Kunst og kultur gjev opplevingar som kan vere avgjerande for å utvikle det enkelte menneske sin personlegdom og livskvalitet. Kunst, kultur og kulturarv er identitetsskapande, og medverkar til å gjere oss medviten om kven vi er, og kvar vi kjem ifrå (St.meld. 8, 2007–2008:7).

Denne understrekningen av kunstens betydning for menneskers vekst- og utvikling, og altså for personlighets- og identitets*danning*, finner vi også hos lærerne som er intervjuet om sine erfaringer om Den kulturelle skolesekken (se Christophersen 2013b), hos forvalterne (Homme og Rykkja 2013, Tveit og Christophersen i denne utgivelsen) og hos kunstnerne (Breivik 2013a og b). Skolesekken kan altså synes å være forknippet med en tro på at ordningen kan bidra til menneskelig vekst og utvikling, og dermed i menneskelige dannelsingsprosesser.

Hva så med David, gir han uttrykk for at DKS kan ha dannelsingsfunksjon for ham? Hvis vi ser på sitatet over, ser vi at det uttrykker en forholdsvis voksen måte å uttrykke seg om kunstens transformative eller dannende kraft. David var 17 år da han ble intervjuet, og som 17-åringer flest brukte David i liten grad emosjonelle eller panegyriske uttrykksmåter om sitt forhold til kunst og kultur. Han forteller imidlertid om livet sitt; om oppvekst, familie, venner, fritid, skole og fremtidsvisjoner, og det viser seg at kunst og kulturelle uttrykk er en naturlig del av denne fortellingen. I følge Kirsten Drotner får ungdommers estetiske praksiser betydning når de blir en del av livshistorier (1995:85), hun sier også at «æstetiske prosesser brukes til at udvide nutidens individuelle, sociale og kulturelle rum» (1995:97). Dannelsereisen, som beskrevet tidligere i kapitlet, kan være et eksempel på en slik utvidelse, der det å oppleve nye ting (utferd) gjør det mulig å se utgangspunktet (hjemkomst) i et nytt lys (Markussen 2011). I intervjuet uttrykker David flere slike «utferder» og «hjemkomster» når han forteller om hvordan han bruker tidligere erfaringsgrunnlag i møte med noe nytt, og hvordan dette igjen skaper ny erfaring, og dermed nytt erfaringsgrunnlag.

Kunst- og kulturuttrykk, særlig musikk som David er spesielt interessert i, fyller en viktig og funksjon i livet hans generelt, og er med på å gi både innhold, farge og retning til

David's livshistorie. Slik skaper David en kontinuitet mellom kunsten og dagliglivet, noe som kan sies å være en forutsetning for å gjøre estetiske erfaringer, som igjen antas å være en viktig kilde til personlig vekst. Dette ser vi for eksempel hos Dewey, som understreker betydningen av å gjenopprette forbindelsen mellom kunsten og livet, og mellom hverdagspraksis og estetisk erfaring, «to restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings, and sufferings that are universally recognized to constitute experience» (Dewey 1980:3). Dewey er derfor svært kritisk til å skille kunst fra menneskelig liv og hverdagslig erfaring ved å isolere kunst på spesielle arenaer, så som museer, konsertlokaler osv. Kunst for Dewey er ikke *works of art*, det vil si objektene eller kunstverkene, men *how art works*, det vil si hvordan kunsten virker i menneskelig liv. Og kunsten spiller en aktiv rolle i hvordan Davids liv utspiller seg. Vi kan derfor, til tross for Davids forholdsvis nøkterne uttalelser om sine kunst- og kulturopplevelser slutte at kunst- og kulturuttrykk (DKS inkludert) kan ha en dannelsingsfunksjon i Davids liv.

Danningsbegrepet har imidlertid også en mer fastlagt betydning, og vi kan skille mellom *dannelse* og *danning*. *Dannelse* kan forstås som konstante og håndfaste verdier, resultater og mål, mens *danning* gir assosiasjoner til pedagogisk virksomhet og kommunikative prosesser (Løvlie 2000:211). Dette viser en distinksjon mellom danning forstått som prosess og produkt: Danning kan på den ene siden ses som en fri og uendelig modningsprosess, på den andre siden kan dannelse handle om etterstrebing eller etterligning av visse mål eller forbilder (Gustavsson 1991:32)⁶. «De dannede» er i dagligtalen de med den rette smaken; de som er godt oppdratt, og som kjenner til de «riktige» og «viktige» kunstverkene. Et vanlig synspunkt innenfor DKS-systemet ser ut til å være at kunsten skal fristilles fra hensynet til blant annet læreplaner og økonomiske insentiver, kunsten skal videre også være av profesjonell og av høy kvalitet (se for eksempel Tveit og Christophersen nedenfor). Det er derfor ikke likegyldig hva elevene tilbys, det er nøye utvalgte kunst- og kulturobjekter som skal fylles i elevenes kulturelle skolesekk. Vi finner dermed også mer klassiske *dannelsesidealer* innenfor Den kulturelle skolesekken⁷, noe Bjørnsen tidligere har påpekt:

Skolesekken sørger for at barn fra alle familier (også de uten eller med liten bokhylle) som har færre ressurser (ikke bare finansielt men også sosialt), de som ikke leser for barna sine, som ikke tar dem med på kinoturer og konserter, og derfor ikke er skikket til å danne sine barn – at også disse barna får ta del i et felles dannelses- og vekstprosjekt, gjennom å bli kjent med og sosialisert inn i en «dominerende» kultur (Bjørnsen 2011:38).

David ser ut til å være svært oppmerksom på at DKS kan hjelpe ham til å øke sin kulturelle kapital og anseelse, og slik kan man si at DKS bidrar med *dannelse*. På den ene siden kan dette bidra til å bryte opp skillelinjer og hierarkier mellom ulike yrkesgrupper og holdninger til disse. På den andre siden ser vi at Davids trang til å distansere seg fra «sine egne», dvs. fra bilmekanikerne, legger den samme type fordommer til grunn. Dermed kan Davids

⁶ *Dannelse* har en direkte parallell til den klassiske dannelsesidealen, der de tyske nyhumanistene på 1700-tallet mente at personligheten best ble utviklet ved opplæring i helt spesifikke ting. Kunnskap om den antikke kultur og de klassiske språk ble for eksempel på den tiden sett på som vesentlig for å oppnå dannelse (Løvlie 1989).

⁷ Dette er igjen knyttet til kulturpolitiske idealer om demokratisering av kunst, dvs. å bringe høyverdig kunst og kultur ut til folket (Aslaksen 2007).

tilsynelatende driv mot å foreta en *dannelses-* eller *klassereise* paradoksalt nok bidra til å forsterke de samme skillene og hierarkiene (Haukelien og Kleppe 2009:62).

DKS som et personlig selvdanningsprosjekt

Kulturbruk og kulturpreferanser vil kunne være med å konstruere en kulturell identitet og et bilde av hvem du er (Skarpenes 2007), noe som åpner for alternative dannelsesperspektiver. Antakelser om kunstens meningsskapende potensial og transformative kraft skaper en forestilling om danning der utgangspunktet er at kunst kan påvirke og endre mennesker. Vi har tidligere nevnt Deweys teorier om estetisk erfaring, og hvordan mennesker kan la sitt liv berikes og vokse av estetiske erfaringsformer. Imidlertid kan vi også snu på dette og si at mennesker kan bruke kunst- og kulturuttrykk til å forme sitt eget livsprosjekt, og dermed danne seg selv. Da radikaliseres Deweys spørsmål om hvordan kunsten virker (*how art works*) til hvordan man kan få kunst til å virke for seg. Det vi ser av Davids forhold til kunst- og kulturuttrykk i Den kulturelle skolesekken er at ikke alt faller i smak, noe som rimelig er. I stedet for å avfeie operaproduksjonen som «kjedelig» eller «uinteressant» ser det ut til at David vurderer produksjonene ut fra relevans for eget liv her og nå, eller hvorvidt den bidrar med noe som han kan ha nytte for i fremtiden.

For å utdype dette videre vil vi se nærmere på begrepene *affordance*, *appropriering* og *selvteknologi*⁸ (DeNora 1999, 2000). Disse handler opprinnelig om hvordan mennesker kan bruke musikk og musikklytting aktivt og nærmest som en form for selvterapi for å regulere emosjoner og handlinger og for å ta kontroll over sin egen hverdag. Når Tia DeNora skriver at «music is a cultural resource that actors may mobilize for their on-going work of self-construction» (1999:32) er det en tanke som kan gjøres gjeldende for kunst og kulturuttrykk generelt: Det viktigste ved kunst er da ikke hva den betyr, men hva kunst gjør og hvordan den brukes. *Affordance*-begrepet impliserer at kunstneriske uttrykk er åpne og tilgjengelige på den måten at de låner seg ut til bruk og tilbyr noe til publikum, lyttere e.l. Det betyr at mennesker kan bruke eller *appropriere* kunst på ulike måter. Dette hviler på en idé om *agency*, dvs. at mennesker har makt og evne til å forme sitt eget liv. Kunst kan brukes eller utnyttes strategisk for å skape tilskattede virkninger i eget liv, «to afford a variety of resources for the constitution of human agency, the being, feeling, moving and doing of social life» (DeNora 2000:50).

Slik kan kunst fungere som en selvteknologi; et materiale som brukes for å forme eller danne sin tilværelse og egen subjektivitet og identitet. Det handler om altså om å «skabe sig – selv», som Drotner (1995) kaller det. På denne måten kan opplevelser av kunst og kultur tilordnes et personlig selvdanningsprosjekt for David⁹. Ut fra det David forteller i intervjuet bruker han kunst- og kulturtilbudene i DKS nærmest som en kulturell buffet han kan forsyne seg av som det passer. Han velger selv hva han vil fylle sin kulturelle ryggsekk med på grunnlag av hva han anser som formålstjenlig i sitt liv. Dermed handler ikke Davids

⁸ *Selvteknologi*-begrepet stammer fra Michel Foucault, og brukes om «teknikker som individet pålegger seg selv, disiplinierende teknikker som virker styrende på individets handlinger» (Schei 2007:33).

⁹ Tanken om selvdanning har historiske røtter tilbake til for eksempel Rousseau og Kant, og tar som sitt utgangspunkt at mennesket er aktivt og kunnskapssøkende (Gustavsson 1991).

danningsprosjekt først og fremst om hvordan han formes av kunst, men hvordan han bruker eller approprierer kunsten til å forme eller danne seg selv.

Avslutning

David er en av mange ungdommer som årlig opplever og erfarer kunst- og kulturuttrykk i regi av DKS. Elever på videregående skole må forholde seg til andre medier enn ungdom før i tiden, noe som kan knyttes til endringer i kunnskap og kommunikasjon i samfunnet (Heggen og Øia 2005). Ungdomstilværelsens innhold og strategier vil naturlig nok endre seg i takt med den samfunnsmessige utviklingen, politiske strømninger og teknologiske nyvinninger. David lever i en tid med en helt annen tilgang til informasjon enn for bare ti-femten år siden. Mangfoldige valgmuligheter gjør det viktig å kunne kritisk håndtere og sile informasjonsstrømmen (Gustavsson 2009). Dette kan i seg selv karakteriseres som en del av en dannelsingsprosess. Drotner omtaler danning som en «personlig øvelse i refleksivitet, en evne til at håndtere kompleksitet ved at se det andet og de andre i øjnene og dermed få et nyt blik på sig selv» (Drotner 2004). Fra et slikt perspektiv ser det ut som David har god oversikt over sin egen livssituasjon: Han vet hvor han kommer fra, og han vet hvor han skal. DKS-møtene foregår i skoletiden, og er derfor ikke noe han kan velge bort. David er likevel positiv til de tilbudene han får gjennom ordningen, også de som ikke er etter hans personlige smak. På samme måte som han er orientert om seg selv og sitt liv og søker en plass i en større sammenheng, er han også interessert i å plassere sine opplevelser inn i en sammenheng.

Fortellingen til David har gitt oss innblikk i livet til en bilmekanikerelev. På den ene siden gir han ikke inntrykk av at foreldrene har æren for at han er der han er i dag, rent musikalsk, men anerkjenner indirekte deres musikkbruk og musikalsk innflytelse likevel. Bourdieu (1995) fremholder at verdsetting av kunst er en kulturell kompetanse, altså noe som er lært. Davids foreldre etablerte et musikalsk hjem, noe som har gitt David en rekke musikkreferanser, noe kjennskap til ulike sjangrer, tilgang til instrumenter og innblikk i musisering. Alt dette, i tillegg til Davids musikkbruk utenfor husets fire vegger, inngår i hans erfaringsgrunnlag, og er det han møter operaforestillingen i DKS med. Han likte ikke umiddelbart forestillingen, men forkaster den heller ikke. I stedet prøver han gjøre seg nytte av opplevelsen, og sette den i sammenheng med sitt eget liv. Slik viser David oss at han har en kulturell kompetanse å trekke veksler på i sine møter med DKS. Det er vanskelig å si hvilken rolle tidligere kunst- og kulturerfaringer i regi av DKS har spilt med tanke på å bygge Davids interesse for kunst og kultur. Han forteller svært lite om dette, selv på direkte spørsmål. Med tanke på at David tar stort ansvar for og kontroll over sitt eget liv, er det rimelig å slutte at David ikke nødvendigvis hadde trengt DKS for å trekke veksler på kunst og kultur i sitt personlige livsprosjekt. Han forteller da også om at han er en svært ivrig konsertgjenger, og at han liker å ha kulturopplevelser sammen med venner fordi det skaper samhold og gir dem noe å snakke om.

Når David forteller oss at han verdsetter høykulturelle kunstformer som operamusikk og Munch, og bruker disse for å forme livet sitt, kan dette forstås på flere måter. Vi kan på den ene siden si at dette handler om å overskride etablerte smaks- og verdihierarkier; at det dreier seg om å øke sin kulturelle kapital og foreta en klassereise. David kan da forstås

som om han streber «oppover», mot noe «bedre». På den andre siden kan man tolke Davids ressurssterkhet som et uttrykk for at de tradisjonelle smakshierarkiene ikke har det samme grepet om ungdomskulturen lenger, og at smak og kulturbruk har blitt relativisert. Kulturelt ressurssterke ungdommer kan etter et slikt syn sies å ha en form for postmoderne sensibilitet, der «smak og kulturelle preferanser er ikke lenger i like stor grad knyttet til sosial og kulturell bakgrunn som klasse, familie og yrkesroller» (Langeland 2009:66). David kan derfor også forstås som en bricoleur (Levi-Strauss 2002); han bruker de ressursene som er for hånden for å skape et resultat. «I bricolage settes faste, allerede skapte menings-elementer sammen ut fra den enkelte ungdoms eller en gruppes egne behov», skriver Ridderstrøm (2005:85); et utsagn som kunne vært skrevet for David og hans bruk av kulturelle uttrykk.

Om Davids uttalelser om betydningen av kunst og kultur hadde vært annerledes om han hadde blitt intervjuet etter en filmfremvisning eller en popkonsert, kan vi ikke vite. Vårt kjennskap til David er begrenset til det han forteller oss etter et møte med en operaforestilling, og kanskje er både Davids uttalelser og vår forståelse farget av nettopp dette. David skiller seg kanskje ut blant bilmekanikerelevne, i hvert fall ser det ut til å være viktig for ham at vi skal tro det. «Det er ikke mange musikere borte på det mekaniske bygget», sier han. Han selv, derimot, spiller i band og kommer fra et musikalsk hjem. Om David kanskje ikke er en typisk bilmekanikerelev, hvordan er hun så? Det er antakelig like vanskelig å beskrive bilmekanikere flest som folk flest, noe som støttes av ungdomsforskere som hevder at ungdom vanskelig kan kategoriseres som en enhet (Heggen og Øie 2005; Krange og Øia 2005). Ungdom er forskjellige, og DKS vil derfor fungere forskjellig for de ulike ungdommene. Noen vil, som David, kunne bruke DKS i sitt personlige livsprosjekt, andre ikke.

Referanser

- Aslaksen, E.K. (2007): *Teater ut til bygd og by*. Oslo: Norsk Kulturråd
- Bjørnsen, E. (2011). DKS - sugerør i kassa eller demokratisk instrument? I P. Mangset, og K. Skjeldal, *Kulturrikets tilstand 2010*. Porsgrunn: Senter for kultur- og idrettstudier, Høgskolen i Telemark.
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian Cultural Policy: A civilizing mission*. University of Warwick.
- Borgen, J.S. og S.S. Brandt, (2006). Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen. Oslo: NIFU STEP.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Breivik, J.-K. (2013 a) (i trykk) «Voff ! Art – Sertifisert kunst for barn?» i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen.
- Breivik, J.-K. (2013b) (i trykk) «Kampen om kunsten: kunstneres erfaringer» i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen.
- Broadly, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utdannings-sociologisk verktøy*. From <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/ske-15.pdf>

- Christophersen, C. (2009). Rytmaskundervisning som estetisk praksis: en casestudie. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Christophersen, C. (2013a) (i trykk). «Jeg bare tegnet et kunstverk.» Om elevene og Den kulturelle skolesekken i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen
- Christophersen, C. (2013b) (i trykk). «Lærerne og Skolesekken» i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen
- Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan: identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Örebro Universitet.
- DeNora, T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics* (27), 31–56.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: University Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Drotner, K. (2004). Andethedens dannelse: at håndtere senmoderne kompleksitet. *Tidsskriftet Drama* (2).
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig - selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Frønes, I. (2006). De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. Oslo: Gyldendals Akademiske forlag.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Haukelien, H., og Kleppe, B. (2009). *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur*. Telemarksforsking.
- Heggen, K., og Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Homme, A. og L. Rykkja (2013) (i trykk). Skolesekkforvaltning – krysspress og handlingsrom i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen
- Hylland, O. M. (2010). Skolekonserter i videregående skole. Kartlegging og erfaringer. Bø, Telemark: Telemarksforsking.
- St.meld. 8 (2007–2008). *Kulturell skolesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- Krange, O. og Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kvile, S. (2011). *Mellom liten og stor - tonar og ord: Ein diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skolesekken*. Høgskolen i Bergen, Griegakademiet.
- Langeland, S. (2009). Distinksjoner og dialoger: overklasseungdoms postmoderne sensibilitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning* (1).

- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I: H. Thuen og S. Vaage, *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2000). Mot et utvidet danningsbegrep. I: H.W. Andersen, S. Lie og M. Melhus (red.), *KULT - i kulturforskningens tegn. En antologi*. Oslo: Pax forlag.
- Levi-Strauss, C. (2002). *Den ville tanke*. Oslo: Spartacus.
- Markussen, E.K. (2011). *Etter applausen. Ungdommers erfaring med skolekonserter og Den kulturelle skolesekken i et danningsperspektiv*. Høgskolen i Bergen, Griegakademiet.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, Self & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ridderstrøm, H. (2005). Ungdommers kombinasjonskunst: bricolage for en ny tid. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2005/5 (1):71–87.
- Schei, T. (2007). *Vokal identitet. En diskursanalyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Bergen: Universitetet i Bergen, Griegakademiet, Institutt for musikk
- Skarpenes, O. (2007). Den «legitime kulturens» moralske forankring. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (04), 551–557.
- Solvang, P. (2002). *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: Aschehoug.

Synnøve Kvile

Kven er publikummet til skulekonsertane?

Vi sit på stolar, benkar og matter i ein halvsirkel på golvet i gymnastikksalen. Dei eldste elevane sit lengst bak, dei yngste sit fremst på mattene. Nokre av lærarane sit mellom elevane, andre står bak ved ribbeveggen. Førre oss står tre menn; to med akustiske gitarar og kvar sin vokalmikrofon, den tredje står i midten bakanfor med ein kontrabass. Utøvarane er kledd i finklede; skjorte og slips. Ei frå administrasjonen på skulen fortel at desse tre karane kjem frå Den kulturelle skulesekken og dei skal halde konsert for oss i dag, noko ho forsikrar musikarane om at vi gler oss til.

Utøvarane set i gong med ein swinglåt i hurtig tempo. Låten har eit rytmisk driv som elevane svingar i takt med der dei sit med andleta vendt mot musikken. Nokre få kviskrar, mange smiler, nokre peikar på gitarane. Det kjem mange tonar på ein gong og vi kan tydeleg sjå kor flinke musikarane er; fingrane rasar over gitarhalsen og utøvarane ristar i takt med akkompagnementet som held den musikalske grunnmuren oppe. Sologitaristen briljerer oppå det stødige akkompagnementet og vi kan sjå på uttrykka i andleta til utøvarane at dei er konsentrerte og fokuserte på musikken.

I løpet av konserten får vi høyre forteljingar om den store gitaristen som heile førestillinga dreiar seg om. Det er særleg sologitaristen som fortel, han brukar mange andletsuttrykk, variert stemmebruk og gestikulasjonar medan han engasjert fortel om det dramatiske livet til gitaristen. Innimellom spør han òg elevane spørsmål, til dømes om nokre av dei har Guitar Hero¹⁰ eller om nokre av dei er forelska og har kjærast. Elevane ler, rekkjer opp handa for å svare, peikar på kvarandre og ropar. Når musikken byrjar igjen er elevane stillare, men dei smiler og rører på seg til musikken. Ein elev spelar luftgitar, ein annan luftkontrabass, nokre trommar på låra sine.

Utøvarane brukar ofte humor mellom dei ulike låtane. Humoren har ikkje alltid noko samband med gitaristen og sjangeren som konserten er bygd opp rundt, til dømes handlar eine historia om Edvard Grieg som hadde ein kjempestor bart og som var veldig, veldig lav, visstnok berre 25 cm over bakken. Elevane verkar å more seg godt av forteljingane og i tillegg undre seg over om Grieg faktisk var så liten.

Etter ei slik humoristisk forteljing er stemninga blitt høg blant elevane og under neste låt utviklar det seg ein trampeklapp initiert av elevane sjølve. Det verkar som at dei har stor glede av klappinga; dei ser på kvarandre, smiler, klappar med hendene høgt i været, rører seg i takt med musikken og ler. Nokre lærarar blir urolige og verkar å vere i stuss på korleis dei skal reagere på denne applausen som går utover grensene for det som kan kallast ein vanleg trampeklapp. Utøvarane smiler og ser ut til å like at elevane har tatt dette initiativet. Etter ei stund går ein lærar fram førre elevane, ho står mellom utøvarane og elevane, og viser eit tydeleg hysj-teikn med fingeren opp mot munnen før ho strekk begge armene ut til kvar si side og signaliserer med sinte augebryn og mimande lepper at klappinga skal ta slutt. Ho går deretter bak elevane igjen og klappinga har opphøyr. Nokre få elevar kjem med små tilløp til klapp; to klapp her og to klapp der, noko eg tolkar som ein leik for å sjå om dei kjem unna med det eller ikkje. Noko trampeklapp utviklar seg derimot ikkje i løpet av resten av låten. Når låten er slutt kjem ein stormande, nærmast overdriven ekstatisk applaus med tilrop og hyl.

¹⁰ Spel til PlayStation 2. Spelaren nyttar ein plastgitar med fem knappar som ein skal trykkje på for å «spele» ulike låtar. Låten blir spelt av med visuelle illustrasjonar av rytme og tonehøgder, som den som spelar må treffe ved å trykke på riktig knapp til riktig tid.

Innleiing

Gjennomføring av skulekonsertar¹¹ er ein av måtane DKS når eit viktig mål på, nemleg å «(...) medverke til at elevar i skulen får oppleve, kan gjere seg kjende med og utvikle forståing for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag» (St.meld. 8, 2007–2008:23). I starten av kapittelet fekk lesaren eit innblikk i korleis ein skulekonsert kan gå føre seg og nettopp det som skjer når skulekonserten blir utført er eit sentralt tema i dette kapittelet. Eg vil undersøkje kva for vanlege talemåtar elevar og produsentar nyttar om skulekonsertar og korleis desse talemåtane er med på å regulere handlingsrommet deira i samband med skulekonsertar.

Informantane mine er seksten elevar ved fjerde trinn og to musikkprodusentar i DKS. Elevintervjua gjekk føre seg rett etter at vi hadde delteke på ein skulekonsert¹² og eg starta intervjua med på spørje kva elevane ville fortelje frå skulekonserten. Produsentane vart intervjua på sitt kontor og arbeidet deira med skulekonsertar vart eit sentralt tema i intervjua. Intervjumaterialet nytta eg for å kartlegge informantane sine vanlege talemåtar om musikk og musikkopplevingar, men i dette kapittelet vil eg fokusere på talemåtane som var direkte knytt opp mot skulekonsertar. Ved å undersøkje kva for vanlege talemåtar elevar og produsentar nyttar om skulekonsertar vil eg vidare drøfte korleis desse talemåtane kan vere med på å regulere handlingsrommet deira i samband med skulekonsertar.

Informantane sin språkbruk om musikk og musikkopplevingar kan seie noko om kva for normer musikalske kontekstar ber med seg, til dømes kva normer ein skulekonsert kan innehalde. Omgrepet musikk kan forståast som eit sosialt konstruert omgrep som lyt fyllast med meining for at det skal få ei tyding; gjennom måtane ein snakkar om omgrepet gjer ein det meningsfylt (Foucault 2002). Det er difor interessant å undersøkje korleis barn og vaksne omtalar musikk og musikkopplevingar for å sjå korleis dei fyller omgrepa med meining. Når eg vektlegg informantane sine munnlege ytringar handlar det om å sjå verbalspråket som berar av og tilgong til korleis informantane forstår musikk (Burr 2003; Kjørholt 2004). Verken informantane eller eg står utanfor det samfunnet og den konteksten vi er i, noko som gjer at det vi seier heller ikkje oppstår i eit tomrom, men må sjåast i samheng med den historiske og kulturelle dimensjonen som ligg i språket (Jørgensen og Philips 1999). Gjennom verbalspråket kan ein gje uttrykk for kva ein forstår, oppfattar og meinar om noko og gjennom sosial interaksjon kan det utvikle seg vanlege tenkje-, tale- og handlemåtar.

Elevane og produsentane har ulike roller i skulekonserten; produsentane sitt arbeid har vore med på å forme konserten gjennom mellom anna utval av musikarar, låtar, sjanger og formidlingsmåtar, medan det er det ferdige produktet som vert tilgjengeleg for elevane når opplev skulekonserten. Når skulekonserten blir utført kan aktørane i konteksten oppleve nokre handlingar som fornuftige, medan andre handlingar framstår som

¹¹ Skulekonserten som formidlingsform har vore systematisk nytta i Noreg sidan Rikskonsertane starta skuleturnering på slutten av 1960-talet. Jorunn Borgen og Synnøve Brandt tok i si evaluering av DKS opp problematikken kring monologiske og dialogiske produksjonar (2006:104). Skulekonsertar har historisk sett vore monologiske i si form ved at elevar og lærarar ikkje er delaktige i produksjonsfasen og at dei sit som mottakarar under framføringa.

¹² Eg var deltakande observatør på to forskjellige skulekonsertar. Begge vart observert to gongar.

utenkjelege eller utilgjengelege, noko som verkar inn på kva handlingar som vert moglege. Kva ein forstår som moglege og umoglege handlingar vil til saman utgjere eit *handlingsrom*. Ved å undersøkje informantane sine vanlege talemåtar kring skulekonsertar, vil eg kunne seie noko om kva informantane forstår som sitt handlingsrom i samband med skulekonsertar.

I det følgjande vil eg syne fram vanlege talemåtar i elevintervjua, deretter produsentintervjua. Elevane omtaler handlingane i skulekonserten der det blir vanlege talemåtar å konkretisere handlingane, evaluere dei og omtale kven som kan gjere dei ulike handlingane. Produsentane omtaler skulekonsertane som eit møte som kan føre til fleire godar, dei omtaler seg sjølve som tilbydarar og elevane som målgruppe.

Dei konkrete handlingane i skulekonserten

Ein vanleg talemåte i elevintervjua var å omtale handlingane i skulekonserten. Handlingane vart ofte konkretisert i form av kven som gjorde kva og handlingane vart også vurderte av elevane. Elevane knytte musikk opp til personar som musiserte, instrument ein kunne spele på og stadar der dei hadde erfart musikk. Også andre handlingar frå skulekonserten vart omtalt, slik som når utøvarane gestikulerte og gjorde grimasar, fortalte morosame historiar og stilte spørsmål til elevane. Felles for elevane sitt fokus på handlingar var at dei konkretiserte og gav dømer.

Kine: Det [musikk] er noko du syng og noko du høyrer på.

Vemund: Noko vi kan spele med instrument (...).

Kine: Noko vi kan bruke stemma med.

Som vi ser vert musikk knytt til handlingane syngje, lytte, spele. Fokuset på handlingane vart òg synleg gjennom elevane sine evalueringar av skulekonserten vi hadde delteke på. Musikanane og musikken vart ofte evaluert både i form av om dei likte å høyre på musikken og om utøvarane var flinke til å spele. Ord og omgrep elevane nytta i evalueringa var t.d. ord som «flink», «kjekt», «bra», og dei knytte desse omgrepa opp til handlingane som vart gjort på skulekonserten.

Bård: De som sang nå, de hørtes veldig bra ut.

Elevane var unisone i form av å fokusere på evaluering av konserten og prestasjonane til utøvarane, men dei var ikkje alltid einige med kvarandre. Kva erfaringar og kunnskapar elevane hadde om musikk varierte, men likevel uttalte elevane seg på ein sjølvssikker måte om skulekonserten når dei fortalte at dei likte musikken og syns det var ein kjekk konsert. Bruk av humor, forteljingar og spørsmål til elevane vart òg handlingar i skulekonserten som elevane både fortalte om og evaluerte.

Ola: Jeg lurer på om han voksne [Edvard Grieg] kunne være 25 cm høy.

I eit intervju vart skiljet mellom utøvarane si musisering og bruk av forteljingar ganske skarpt, der elevane nærmast «valte side» når det gjaldt kva dei likte best. Elevane hadde veksla mellom å fortelje om enten musikken eller forteljingane, noko som etter kvart leda fram mot ei ordveksling om kva dei føretrakk under skulekonserten.

Gerd: (litt nølande) musikken... og det de sa!

Joakim: Det de sa!

Kristina: Fortellingene!

Joakim: Fortellingene.

Gerd: Jeg likte best musikken jeg. Veldig godt.

Spørsmåla som utøvarane stilte elevane var med på å opne opp handlingsromma til elevane. Det vart både meir latter og snakking frå elevane når utøvarane fortalte humoristiske forteljingar og stilte spørsmål enn når dei musiserte. Det kan òg verke som at elevane stundom nytta dei utvida handlingsromma vidare under musiseringa, slik som skildra i starten av kapittelet der det utvikla seg trampeklapp under eine låten i skulekonserten. Trampeklappen kan sjåast på som ei utfordring/testing av kvar grensene for handlingsromma går, noko læraren gav svar på når ho avbraut applauderinga. Den ekstatiske applausen, saman med hyl og latter, som kom etter låten kan tolkast som elevane sitt svar på at læraren hadde stoppa trampeklappen.

Disiplinering i skulekonserten

Ein annan vanleg talemåte i elevintervjua var fokusert kring dei uskrivne reglane i skulekonserten. Elevane omtalte ofte kven som kunne musisere, kor mykje dei sjølve kunne røre på seg og kva lydar dei kunne lage. På den eine skulekonserten vart elevane med i delar av musiseringa, dei fekk mellom anna prøve rytmeinstrument, vere med på å synge visse strofer og ord, i tillegg til at dei lærte ein dans. Dette omtalte elevane i intervjua og brukte formuleringane «fekk lov til», «fekk vere med», «fekk prøve». Bruken av ordet «fekk» tyder på at elevane oppfatta det som at nokon opna opp for at dei kunne delta, noko som indikerer at dei forstod handlingane som utilgjengelege dersom dei ikkje fekk løyve av nokon først.

Mari: Det var liksom kjekt å vere med, for vi fekk vere med på tingene og sånn, det var ganske kjekt då.

Det kan synast som at elevane kjente til normer for korleis ein skulle te seg i ein skulekonsertkontekst og at dei godtok at delar av handlingsmogleikane deira vart styrt av dei vaksne. Feire nemnde at dei fekk lyst til å danse eller synge med under skulekonserten, men likevel gjorde ikkje elevane dette utan at utøvarane hadde uttalt at elevane skulle vere med i musiseringa. Det komande utdraget syner problematikken med at elevane har lyst til å røre på seg til musikken, men at dei likevel kjenner at dei ikkje kan gjere det:

Gerd: Jeg fikk følelsen av at.. ja.. han skal kanskje snakke først (Joakim held oppe handa)

Joakim: Ehm, jeg fikk veldig lyst til å røre på meg!

Gerd: Ja, det fikk jeg og! Jeg måtte bare røre på meg.

Joakim: Ja, jeg satt å tromma på beina mine jeg (...)

Hans: Ja, jeg òg måtte røre på beina. Det gikk ikke an å sitte stille, de bråka så fælt.

Gerd: Jeg måtte bevege meg HELE tida.

Kristina: Jeg klarte ikke sitte stille.

Gerd: Ja, jeg så jo på dere bak hele tida, jeg snudde meg bak, jeg måtte ikke se på dem for da begynte jeg å få rockefot! (så seier ho høgt og tydeleg): JEG FIKK ROCKEFOT! (alle ler)

Som vi ser i sitatet ovanfor er det ikkje berre utøvarar og lærarar som har noko å seie for korleis elevane ter seg under skulekonserten, elevane er sjølv med på å halde normene i hevd når dei disiplinere kroppane sine til å røre seg mindre. At Joakim rekk opp handa i intervjuet kan òg tyde på at Joakim tolka intervjusituasjonen som lik andre kontekstar der handsopprekking er ei handling som opnar opp for at ein kan svare. Det same gjorde Gerd, som slapp Joakim til orde først. At elevane ikkje skulle røre på seg under skulekonserten vart aldri uttalt av utøvarane, men likevel verka det fornuftig for elevane å forsøke å halde seg i ro. Skulekonsertkonteksten kan difor tenkjast å innehalde ulike normer for aktørane i konteksten.

Elevane sine talemåtar om skulekonsertane omhandla kva handlingar som vart utført og kven som gjorde dei. Evalueringar av handlingane førekom ofte, både når det gjaldt utøvarane si musisering, forteljingane deira og bruken av humor og spørsmål mellom dei musikalske innslaga. I tillegg omtalte elevane sine eigne handlingar under skulekonserten, både kva dei kunne gjere og kva dei fekk lyst til å gjere. Det kan synast som at elevane trer inn i ei mottakarrolle når dei evaluerer skulekonserten og fokuserer på deira eiga oppleving av det som skjedde under skulekonserten og kva dei sjølve fekk lyst til å gjere. Omtalen deira av skulekonserten syner òg at elevane fokuserer på det som skjer der og då. Som vi såg i skildringa av ein skulekonsert verka fleirtalet av elevane å vere merksame på situasjonen; fleire rørte seg i takt med musikken, engasjerte seg i spørsmåla som utøvarane stilte, lo og peika på kvarandre.

Aktørane i skulekonsertkonteksten verkar å regulere kvarandre sine handlingsrom der handlingane dei utfører verkar inn på kva andre kan gjere. Til dømes omtalte elevane musikk som handling, medan musikk*opplevinga* vart vanleg å omtale som meir enn musisering; den var òg fylt med forteljingar, spørsmål og humor. Evalueringar av musikkhandlingar vart uttrykt ulikt av elevane, der kva erfaringar dei hadde synast å verke inn på kva tyngde dei gav evalueringane sine. Ved å oppleve skulekonserten fekk elevane mogleik til å gjere evalueringar av musikken og musiseringa, sidan dei no hadde erfart den. I sjølv skulekonsertkonteksten vart handlingsromma til elevane opna opp gjennom at utøvarane vendte seg direkte til enkeltindivid i gruppa som fekk svare på spørsmål og stille nye spørsmål, i tillegg til at morosame forteljingar opna opp for latter. Det at latter og svar på spørsmål fungerte som «riktig» oppførsel i nokre samanhengar, medan bruk av applaus ikkje vart tillate under musiseringa kan tyde på at vaksne er med på å regulere handlingsromma til elevane.

Skulekonserten som eit verdifullt møte

Då produsentane omtalte sjølv utføringa av skulekonsertane vart det ein vanleg talemåte å fokusere på skulekonserten som eit *møte*. I denne talemåten kom det fram kva forståingar produsentane hadde av kva møtet mellom musikarar, musikk og elevar kunne bidra til og kva utbytte elevane kan få av møtet. I det følgjande utdraget svarar produsenten på spørsmålet om kva poenget med skulekonsertane er:

Produsent 2: Poenget med det er vel det jeg har sagt veldig mye om, altså det er å gi elevene innsikt i ulike musikksgangrer.. eh.. kanskje åpne opp øynene for musikk.. musikk som de ellers kanskje ikke ville hørt på og som de kanskje går tilbake igjen og finner ut av litt selv. Vi har jo

en god del eksempler på det opp gjennom årene, altså sant.. der faktisk musikere i dag som har sagt at «ja, jeg var på skulekonsert når jeg gikk på ungdomsskolen, så jeg hørte den da og det.. liksom var noe nytt for meg.» ... og eh ... Så er det viktig at musikerne kanskje kan være litt personlige i møte med elevene også.

Produsenten tillegg skulekonserten fleire godar når den møter elevane; møtet kan gje elevane innsikt, opne opp auga deira, utvide deira musikalske horisont. At muskarane kan vere personlege i møtet med elevane synast å vere ein viktig del av møtet, kanskje vil desse godane bli lettare å oppnå dersom musikaren får god kontakt med elevane? Det same fokuset på kva godar elevane kan få av skulekonsertane syner seg òg i neste utdrag der produsenten vektlegg at det er viktig å hjelpe mottakarane i møtet med musikken.

Produsent 1: Nei, barn som mottakere er jo veldig spontane og har jo den opplevelsen der og da, i veldig stor grad. Og det gjelder å gi dem de her knaggene i opplevelsen av musikken også. Gi dem noe sånn, en hjelpende hånd inn, med deres koder og språk. Og det er jo på en måte mye av det det dreier seg om når man lager de skulekonsertproduksjonene, da.

Produsenten konstruerer skulekonsertane sitt publikum som mottakarar, seg sjølv som tilbydar og at produktet, skulekonserten, er eit møte mellom dei. I møtet kan tilbydaren tilby godar til mottakarane, men for å treffe målet treng mottakarane «en hjelpende hånd», noko som verkar inn på korleis produsenten utformar og presenterer skulekonserten. Det kan verke som at målgruppa vert konstruert ut frå ei forståing av at målgruppa er *mottakarar*, dei er *spontane* og har opplevinga «*der og da*»; dei treng hjelp og tilrettelegging i musikkopplevinga. Skulekonserten blir konstruert som svært bra for målgruppa; den kan gje *tilgong* til musikk som målgruppa aldri har høyrte før, den kan *inspirere* elevar til å kanskje bli muskarar sjølve og til å *utforske* musikk og *ulike sjangrar*. Musikkopplevingar er noko svært positivt som kan verke utviklande for elevane.

Produsent 1: (...) og min mening er på en måte å.. Hvis jeg kan få elever og andre til å på en måte forstå musikkens verdi, altså ikke bare nødvendigvis musikk, men kulturens verdi, da, som et element og en del av det hele mennesket, så er det på en måte det som blir min misjon altså.

Kven er målgruppa?

Når produsentane omtalte utforminga av skulekonsertane brukte dei ord og formuleringar som «tilrettelegging», «innpakning», «presentere», «ikke skyte langt over mål», «fungere». Denne ordbruken tyder på at konserten blir retta mot nokon. Ordet «publikum» vart sjeldan brukt i produsentintervjua, men heller omgrep som elevar, barn, unge, klassetrinn, målgruppe. Omtale av enkeltindivid førekom mest når det var tale om lærarar og skuleleiarar. Desse formuleringane og val av ord kan tyde på at elevane som *gruppe* er i fokus og at det er eit mål å *treffe* elevgruppene med skulekonserten.

Skulen som DKS sitt nedslagsfelt kan vere ei mogleg årsak til at produsentane ofte omtalte elevane som ei gruppe som skulekonsertane skulle treffe. Publikummet til DKS er elevar frå første trinn i grunnskulen til siste trinn i den vidaregåande skulen. Det er barn og unge i alderen 5–19 år. Begge produsentane eg intervjuar tok opp problematikken kring klassetrinn; om konserten skulle vere for 1.–4.trinn, 5.–7.trinn, eller kanskje for ungdomsskolen? Skulen si aldersgrupperinga av elevar verka inn på kva som synast

fornuftige måtar å produsere skulekonsertar på. I eit langtidsperspektiv vil skulen si inndeling av elevane òg vere eit viktig omsyn for produsentane sidan elevane skal få skulekonsertar årleg, gjennomsnittleg to per år. Dette verkar mellom anna inn på korleis produsentane vel sjanrar:

Produsent 1: Ja, da skal jo de gå på skole i ti år, og i løpet av de ti årene så har de da to skulekonsertar i året, så det er tjue konsertar. I løpet av de tjue konsertene så skal det være da en viss bredde.

DKS-publikummet kan oppfattast som eit *uvanleg* publikum sidan det ikkje er eit betalande publikum som frivillig har valt å gå på konsert, slik publikum vanlegvis gjer elles i musikk- og kulturlivet. Skulekonsertar inngår som ein del av skuledagen der besøket frå DKS er like obligatorisk som alle andre fag på timeplanen.

Synnøve: Kva tenkjer du om at barna må vere på konserten, kontra eit publikum som faktisk betalar for å kome på konserten?

Produsent 1: Det er jo en kjempeforskjell. Det er jo det vi er nødt til å forholde oss til hele tida; at de her er ikke, de er ikke her av egen fri vilje, det er en form for tvangskonsert. Og det er vi nødt til å tenke på i måten vi setter sammen program, måten vi presenterer et program. Så her nytter det ikke å være selvgod eller arrogant, og så nytter det ikke å presentere ting som er altfor smalt. For å sitte på en konsert og bli utsatt for musikk man absolutt ikke kan fordra, eller.. det er, det er jo tortur.

Det at produsenten omtalar skulekonserten som «en form for tvangskonsert» er med på å avgrense handlingsrommet til produsenten som difor vel musikk som ikkje er «altfor smalt». Dette er framleis ein talemåte sentrert rundt elevane; det er dei som *må* gå på skulekonserten og det er med tanke på elevane at produsenten vel musikk som ikkje er for smal. Same fokus på elevane vart òg synleg i intervjuet med den andre produsenten. I det komande utdraget fortel produsenten om korleis ein kan utforme skulekonserten og at det er viktig at elevane ikkje opplev skulekonserten som føreseieleg.

Produsent 2: Så det skal ikke være forutsigbart, Det skal ikke være sånn at de vet at det kommer tre musikere, de vet hvordan de gjør konserten. Det er veldig farlig.

Synnøve: Mmm

Produsent 2: Hvis vi kommer dit hen at elevene, at dette har, etter atten minutter skal de være med på en aktivitet... Da har vi bommet!

Kva erfaringar elevane har med skulekonsertar verkar inn på korleis denne produsenten utformar skulekonsertane. Utdraget seier òg noko om kva som kan synast å vere vanlege utformingar, produsenten nemner til dømes «tre musikere» og at «etter atten minutter skal de være med på en aktivitet». Konklusjonen til produsenten er at dei bommar dersom elevane kjenner skulekonserten si utforming så godt at dei «vet hvordan de gjør konserten».

Felles for dei tre utdraga frå produsentintervjuet som eg har presentert hittil er at forståingar kring elevane som mottok skulekonsertane verkar inn på korleis produsentane utformar skulekonserten. Denne forståinga vel eg å kalle *målgruppetenking* sidan det verkar å vere elevane som gruppe som er målet og at det er viktig å treffe målet. Målgruppetenkinga kan minne om ei marknadstenking der ein talar om leverandør, mottakar, produkt. Vanlegvis er marknaden styrt av etterspørsel og tilbod der nøgde

mottakarar vil auke etterspørjinga medan eit dårleg produktet eller leverandør vil ramme etterspørjinga. Dette er eit vanleg premiss for konsertar òg der ein er avhengige av økonomisk støtte for å kunne turnere, noko publikum og/eller andre støttespelarar syter for. Kjennskap til og kunnskap om målgruppa for produktet kan vere ein avgjerande nøkkel for suksess. I DKS vil ikkje publikum kunne verke inn på konserten i like stor grad sidan dei verken betalar eller deltek av eige initiativ, noko som gjer at DKS-publikummet ikkje har same kjenneteikn som eit «vanleg» publikum, men kan sjåast som eit uvanleg publikum.

Då produsentane relaterte omgrepa musikk og musikkopplevingar til skulekonsertane og arbeidet deira med å produsere musikkproduksjonar, kom *målgruppetenking*, forståingar av å vere *tilbydarar* til ei mottakande målgruppe og forståingar av at skulekonserten er eit verdifullt *møte* for målgruppa fram. Desse tre forståingane verkar for å spele inn på produsentane sitt handlingsrom når dei arbeider med skulekonsertane. På mange måtar verkar det som at produsentane sitt handlingsrom liknar på ein lærar sitt; ein skal presentere eit viktig lærestoff til elevane og forståingar kring kven desse elevane er verkar inn på korleis ein legg fram stoffet.

Skulekonserten som sosial praksis

I det følgjande skal eg undersøkje korleis informantane sine vanlege talemåtar verkar formande for handlingane deira i ein skulekonsertkontekst. Sentrale spørsmål for drøftinga er kva forståingar talemåtane er tufta på og korleis desse forståingane kan verke regulerande for kva som framstår som fornuftige måtar å utforme og oppleve ein skulekonsert på. Eg har altså ei *diskursiv tilnærming* til drøftinga og ser på skulekonserten som ein *sosial praksis*:

En diskursiv tilnærming tilbyr tankesett og redskaper for å undersøke og forstå hva som gjør at den sosiale praksis blir som den blir, hvordan noe oppleves som meningsfulle utsagn og handlinger i gitte situasjoner (mens noe annet blir ekskludert som inadekvat), og hvordan sosial interaksjon for en stor del konstrueres utfra tatt for gitte forestillinger og handlemåter (Nerland 2000:81).

Utgangspunktet er at skulekonserten, forstått som ein sosial praksis, kunne vore annleis utforma, og annleis opplevd og forstått. I eit diskursivt perspektiv kan sosiale praksisar henge saman med og/eller vere produkt av makt. Maktomgrepet er ikkje nødvendigvis negativt, i følgje Michel Foucault er makt ei positiv kraft som kan føre til handling, endring, utvikling og nyskaping (Krüger 2000). Sosiale praksisar blir til gjennom at ein kjempar om å få innpass, ein forhandlar om kva som er riktig veremåte, ein produserer nye veremåtar, ein justerer eksisterande normer og reproduserer normene ein er samde om.

Maktkampar og maktutøving er synleg både i intervjuet og i sjølve skulekonsertsituasjonen. Produsentane utformar skulekonsertar med fokus på å treffe og utvikle målgruppa si, noko som ser ut til å alå inn i valet av sjangrar, musistar og formidlingsmåte. Måtane produsentane utformer skulekonserten på legg føringar for kva musikkhandlingar elevane får tilgang til. Som vi såg i elevintervjuet hadde elevane ulike erfaringar med musikk, men elevane var like i form av å fortelje om musikkhandlingar som dei hadde opplevd. Skulekonserten kan vere ein viktig arena der elevane får kunnskap om kva handlingar som er vanlege i samband med musikk. Elevintervjuet synte òg at ikkje alle

normene i skulekonserten var ukjende og nye, snarare tvert imot; det var fleire normer som elevane kjende godt til. Dette tyder at nokre av normene i skulekonserten liknar på andre sosiale praksisar som barn og unge deltek i, til dømes skulesituasjonen. Det at normene ikkje er uttalte kan tyde at dei er sterke; dei har blitt sjølvsegte, ein treng ikkje forklare dei (Foucault 2002). Normene vart lite problematisert av produsentane, men kom heller som kommentarar om lærarar som hadde vore for strenge med elevar under skulekonsertar. Det er med andre ord ikkje full konsensus mellom aktørane om korleis ein kan te seg i skulekonsertkonteksten. Til dømes vart læraren si avbryting av applausen vart kommentert av utøvarane etter konserten, der dei uttrykte lite forståing for handlingane hennar.

Kva gjer at normene i skulekonserten blir forstått ulikt? Vi kan nærme oss spørsmålet ved å sjå på korleis skulekonsertar blir sett saman. Skulekonserten har blitt til gjennom m.a. administrative og organisatoriske prosessar; kva for ein skule skal besøkast på kva dag? Kva midlar disponerer ein og korleis skal ein nytte dei på best mogleg måte? Utfordringar for dei ulike aktørane i DKS verkar òg inn på skulekonserten; søkjarar som ikkje får søknaden sin innfridd, musikarar som møter større kostnader på turné enn forventa, produsentar som evaluerer og justerer konsertar undervegs, lærarar som ikkje er informerte om skulekonserten (Tveit 2011). Som vi ser er det fleire som verkar inn på det produktet som til slutt endar i skulen. Skulekonsertar kan ein difor forstå som ein sosial praksis der ulike aktørar er med på å konstruere praksisen og det som blir norma for praksisen.

Normer kan både handhevast og utforast i skulekonsertsituasjonen. Som vi såg i skildringa av skulekonserten i starten er det lagt til rette for at elevane skal sitje med andleta vendt mot utøvarane og lærarane plasserer seg både mellom elevane og bak dei. Sjølve posisjoneringa av aktørane i konteksten er med på å indikere kvar grensene for aktørane sitt handlingsrom går i form av kvar ein fysisk *kan* plassere seg. Alle aktørane - utøvarar, lærarar, elevar og produsentane - kommenterer desse grensene anten verbalt eller ved handling. Læraren stoppa trampeklappen, utøvarane meinte det var unødvendig, elevane kjente behov for å røre på seg og produsentane har vore med på utforminga av kvar utøvarane skal stå og at dei minste elevane sit fremst på matter, medan dei eldre sit lenger bak. Det ser ut til at alle aktørane held seg til desse usagte, men likevel tydelege spelereglane i konteksten.

Barn og unge + Kunst og kultur = ?

Det kan sjå ut til at målgruppetenkinga heng saman med visse måtar å forstå elevar som barn og unge på, og at dette i sin tur spelar inn på både produsentane si utforming av skulekonserten og elevane si omtale av den.

Omtalen av musikkopplevingar som utviklande for målgruppa vitnar om eit framtidsperspektiv på elevane; nemleg at dei ein gong skal bli vaksne. Det språklege skiljet mellom omgrepa «barn» og «vaksne» er ikkje klart. Omgrepa «barn» og «vaksne» lyt fyllast med meining for at det skal ha ei tyding, og meiningsinnhaldet kan påverkast av kampar om definisjonsmakt. Nokre tydingar vil bli reproduisert, andre vil bli utfordra, justert eller avvist. Slik kan gjengse tenkje-, tale- og handlemåtar kring «barn» og «vaksne» bli til. Ved å fylla omgrepa med meining konstruerast òg normer og tatt-for-gitte haldningar til det vi forstår

som barn¹³ eller som vaksne. For eksempel konstruerer ein «riktige» måtar å vere i ulike situasjonar på når ein er saman med barn. Ivar Selmer-Olsen skildrar nokre av utfordringane for vaksne i møtet med barn slik:

Barnet har andre kulturelle erfaringer enn vaksne, og barnets ståsted er et annet. Derfor vil barnets væremåte ofte bli tolket av den vaksne som *uforutsigelig*, *konvensjonsløs* eller gåtefull. Dette truer den nordiske voksnes sterke behov for kontroll. I mange kulturformidlende sammenhenger er adferden ekstremt kontrollert og konvensjonsbunden, særlig gjelder det lyder man skal kunne gi fra seg og bevegelser man skal kunne tillate seg (Selmer-Olsen 2005:36).

I ein skulekonsertsituasjon vil det vere vanskeleg å gje kvar enkelt elev unike reglar å halde seg til. Fellesskapet og fleirtalet overstyrer den einskilde sine behov og ynskjer. Det skapar tryggleik for dei som kjenner reglane, medan det kan vere utfordrande og skummelt for dei som ikkje allereie er kjent med normene for konteksten. Om éin enkelt elev ynskjer å synge av full hals kan det vere forstyrrende for dei 50 andre elevane og det kan difor verke sjølvstakt at ein bør gripe inn og ta kontroll på situasjonen. Selmer-Olsen skriv at kontrollert og konvensjonsbunde åtferd er særleg framtreddande i kulturformidling. Kva er det som utløysar desse setta av normer i kunst- og kulturkontekstar? Eit utdrag frå *Kulturell skulesekk for framtida* (St.meld. 8, 2007–2008) kan seie oss noko om kva forståing av barn og unge, samt kunst og kultur, som ligg til grunn for ordninga DKS:

Born og unge bør ha tilgang til eit kunst- og kulturtilbod som er likeverdig med det dei vaksne får. Møte med kunst og kultur gjennom heile oppveksten kan medverke til at born og unge får opplevingar og kunnskap som kan danne grunnlag for deira eigne kreative aktivitetar og evne til å vurdere ulike kunst- og kulturuttrykk. 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 møte og meistre utfordringane i kunnskapssamfunnet (St.meld. 8, 2007–2008:7).

Her ser vi at møta mellom kunst og kultur og barn og unge blir tillagt fleire verdiar; til dømes antar ein at møta kan føre til utvikling av kreativitet, evne til å både forstå og ha kritisk sans til kunst og kultur, og også gjere barna klare til det komplekse kunnskapssamfunnet. Fokuset ligg på at barn og unge *bør* og *må* få tilgong til desse møta og argumentasjonen blir knytt opp mot at barna ein dag skal bli vaksne. Omsynet til barn som framtidige vaksne var til dømes svært tydeleg i produsentintervjua (Kvile 2011). Kva forståingar gjer at desse møta mellom barn og unge og kunst og kultur blir tillagt fleire positive verdiar og korleis kan produsentane vite at dei treff målgruppa med skulekonsertane?

Det «naturlege» barnet møter den «gode» kunsten

Produsentane kan ikkje vere sikre på at vala dei tek når dei produserer skulekonsertane er riktige. Vil musikken fenge elevane? Vil elevane le av forteljinga? Bør utøvarane aktivisere

¹³ Forståingar av barn og barndom er relativt ferske historisk sett. Sjølve omgrepa barn og barndom vart til kring 15–1600-talet og omgrepa vart konstruerte på grunnlag av økonomiske, sosiale og kulturelle samfunnsendringar (Kjørholt 2004). Sidan den gong har tydinga av omgrepa variert. Først på 1900-talet vart forskinga interessert i barn og unge og frå siste halvdel av 1900-talet har det vore ei meir positiv haldning til barna det forskast på (Selmer-Olsen 2003).

elevane gjennom spørsmål eller bør dei delta i musikken; få prøve nokre trommer eller synge ein song? Og korleis kan produsentane vite at skulekonserten traff målgruppa?

Produsent 1: (...) man produserer jo med musikerne og har en tenkt målgruppe, og lager et program som man tror passer, så har man gjerne en prøvekonsert hvor man har målgruppa tilstede, og kan se, og så kan man justere (...).

I møte med målgruppa kan produsentane sjå og høyre om skulekonserten treff; elevane reagerer på produksjonen med merksemd, latter, applaus, smil og kroppslege rørsler. Etter konserten kan gjerne lærarar og skuleadministrasjonen bekrefte dette òg; elevane likte konserten, dei var både merksame og engasjerte. Dette er basert på observasjonar av elevane sin synlege og høyrlege respons under konserten, og slik kan ein konkludere med at skulekonserten trefte målgruppa. Produsentane karakteriserer elevane sine reaksjonar som «spontane», «naturlege» og «ærlige», noko som igjen bidrar til å underbygge synspunktet om at skulekonserten fungerte.

Samstundes blir suksess forklart med førebuinga produsentane og utøvarane gjorde ved å velje visse måtar å presentere musikken på framfor andre, altså måtar som gjorde musikken *tilgjengeleg* for målgruppa. Kanskje ein forklarte noko, spøkte med noko anna, hadde ei viss spenningskurve i konsertoppbygginga; ein nytta seg av middel som tente som støtte for at målgruppa skulle oppleve skulekonserten som meningsfull. Ambivalensen i å forstå målgruppa som både nybyrjarar/lærlingar og som ekte og særskilt ærlege i møte med musikk kan ein kalle «natur–kultur-ambivalensen» (Borgen 2001:30). Borgen forklarar ambivalensen gjennom to metaforar:

I naturperspektivet er barnet frøet som skal gis næring: Det lærer og erfarer gjennom naturlige prosesser. I kulturperspektivet er barnet det tomme kar som skal fylles med «riktig» kunnskap og «gode» erfaringer (ibid.).

Som Borgen forklarar blir barn gjerne forstått som «naturlege» i møte med kunst og kultur; dei vil reagere og erfare fritt og uavhengig av andre, men samstundes forstår ein òg barna som avhengige av at nokon gjev dei gode og riktige erfaringar og kunnskapar.

Ei følgje av målgruppetenkinga er at det kan skape normer for kva handlingar som er «riktige» og likeins blir andre handlingar «feil». Dersom ei målgruppe ter seg som forventa kan den bli sett på som «normal», medan målgrupper som skil seg frå denne norma kan bli forstått som «unormale». Ved å forstå noko som avvikande kan ein oppretthalde orden, ein treng ikkje å utvide eller omdefinere normalitet. På same vis kan ein forklare mislukka skulekonsertar utan å måtte endre forståinga av målgruppa. Forklaringa kan heller vere at det var ein vanskeleg skule, kanskje lærarane ikkje hadde førebudd elevane godt nok, kanskje elevane hadde dårlege konsertvanar, eller det kan vere einskilde elevar som lagde trøbbel. I verste fall kan det å gje eleven/elevane skulda for at det ikkje «fungerte» føre til at eleven/elevane blir hindra frå å delta i liknande kontekstar utifrå ei forventning om at dei vil lage uro igjen, slik Heidi-Beate Aasen observerte i sitt feltarbeid (Aasen 2011).

Avslutning

Handlingsromma til produsentane og elevane ser ut til å verte påverka av mellom anna forståingar av kven elevane «er». Skulekonsertane sitt publikum er elevar i alderen 5–19 år,

men som oftast blir skulekonserten produsert for ulike trinn i skulen, til dømes vil sjeldan ein skulekonsert for elevar i den vidaregåande skulen bli presentert for elevar i grunnskulen. Trinndeling, til dømes 1.–4. trinn, eller 5.–7. trinn, er meir vanleg. Dersom ein skulekonsert skal gå for 1.–7. trinn kan det opplevast som «et kjempesprang» for produsentane. Særleg forståingar av elevane som *barn og unge* ser ut til å spele ei stor rolle for korleis skulekonsertane blir produsert. Saman med eit syn på kunst og kultur som eit gode, blir møtet mellom barn og unge – kunst og kultur, eit viktig møte som kan føre til fleire godar for elevane si utvikling.

Dersom forståingar av barn og unge verkar inn på korleis skulekonsertane blir utforma, kan ein anta at desse forståingane òg er med på å regulere elevane sitt handlingsrom i møte med skulekonsertane. Kva kan dei gjere? Korleis kan dei oppføre seg? Kva kan dei lære? Elevane fortel om normene i skulekonsertane, noko som kan tyde på at dei kjenner til desse normene og at dei verkar inn på handlingsromma deira. Beth Juncker, ei av dei som problematiserer ulike forståingar av barn, hevdar mellom anna at barn blir forstått som forbrukarar, borgarar, kulturskaparar og som sosialt handlande:

Hvis alle disse iagttagelser stemmer, så er børn ikke længere børn. Så må vi revidere vores pædagogiske børnekulturbegreb. Det siger, at børn er formbare og modtagende. Iagttagelserne siger, at de er skabende og formende. Hvis det sidste stemmer, melder det gamle begreb pas, så er børn blevet voksne! (Juncker 2005:23).

Det er ikkje slik at barn er vaksne, skriv Juncker like etter sitatet eg har gjengjeve, men forståinga av kva barn er, likeins med kva vaksne er, har rot i eit utviklingsparadigme (2005:24). Ved å forstå barn og barndom som eit «oppholdsrom» for modning og utvikling før vaksenlivet, kan ein og skape motsetnader mellom barn og vaksne. Plikt og leik treng ikkje vere det motsette, barn og vaksne treng heller ikkje vere vesensforskjellige, dei kan vere like. Ein kan også spørje om målgruppetenking blir det motsette av å sjå elevane som individ, eller er målgruppetenking ein måte å ivareta individa på? Korleis kunne ein skulekonsert teke form dersom ein tenkte på publikum som individ og ikkje som gruppe? Det dreiar seg ikkje berre om korleis vi forstår barn og unge, det er òg ein kunst og kultur som skal formidlast på ein slik måte at vi kan kalle det kunst og/eller kultur. Tyder omgrepa «kunst» og «kultur» noko anna når dei vert sett i samanheng med barn og unge? I følge Juncker er den største skilnaden at kunst og kultur ikkje er for barn og unge, men det er noko som skal *formidlast* til barn og unge (2005:17). Ein kan spørje om korleis ei slik forståing spelar inn på utforminga av ein produksjon, og korleis denne påverkar elevane sitt handlingsrom i møtet med produksjonen. Hilde Merethe Amundsen skriv at: «De mest standhaftige og omfattende konstruksjoner av barnet går, (...) ut på å definere barnet som annerledes enn voksne» (2003:52). Eit viktig spørsmål er difor korleis skulekonsertane kunne sett ut dersom desse konstruksjonane vart utfordra?

Referansar

Amundsen, H.M. (2003). Det sosialt konstruerte barnet. I: Steinsholt, K. og Sagberg, S. (red.) *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Borgen, J.S. (2001). *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel*. [Internett], Notat nr. 43. Tilgjengelig fra: <<http://www.kulturråd.no/sitefiles/1/fou/notater37-58/notat43.pdf>> [Nedlastet 17.08.12].
- Borgen, J.S. og S.S. Brandt (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London, Routledge.
- Foucault, M. (2002 [1969]). *The archeology of knowledge*. London, Routledge.
- Juncker, B. (2005). Er kunst for barn? I: T. Østberg (red.) *Barnet og kunsten*. Oslo, Norsk kulturråd.
- Jørgensen, M.W. og L. Phillips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørholt, A.T. (2004). *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*. Avhandling for graden Dr.polit. Norsk senter for barneforskning, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Krüger, T. (2000). Musikkundervisningens epistemologi. I: F.V. Nielsen (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 4-2000*. Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Kvile, S. (2011). *Mellom liten og stor – tonar og ord. Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar ved fjerde trinn og produsentar i Den kulturelle skulesekken*. Masteroppgåve, Høgskolen i Bergen.
- Nerland, M. (2000). Instrumentalundervisning i et diskursivt perspektiv. I: Nielsen, F. V. red. *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 4 2000*. Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Selmer-Olsen, I. (2003). Barnekulturforskningens utvikling og nytte. I: Steinsholt, K. og Sagberg, S. red. *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Selmer-Olsen, I. (2005). Formidling av kunst til barn. Hvem er barnet det formidles til? I: Østberg, T. red. *Barnet og kunsten*. Oslo, Norsk kulturråd.
- St.meld. 8 (2007–2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Det kongelige Kultur- og Kyrkjedepartementet.
- Tveit, R.O. (2011). *Portvaktane. Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skulesekken i Noreg*. Masteroppgåve, Høgskolen i Bergen.
- Aasen, H.B. (2011). *Barns ulike møter med kunst og kultur. Hvordan barn frå en bydelsskole i Bergen møter Den kulturelle skulesekken*. Masteroppgåve, Universitetet i Bergen.

Heidi-Beate Aasen og Jan-Kåre Breivik

«Vår med Astrup» – en småskoleklassenes møte med DKS

Ut av skolegården går femten barn fra en 3.klasse ved en av byens barneskoler i rekke, med læreren i spissen og antropolog Aasen bakerst. Veien går mot kunstinstitusjonen hvor DKS-produksjonen «Vår med Astrup» finner sted. Det skal formidles om Nikolai Astrups liv og kunstverk. Læreren har flere ganger bedt barna stille seg sammen to og to, men det er bare noen av barna som holder sin tildelte plass i rekken i det vi går mot kunstmuseet. Noen av barna går inn og ut av rekken, mens andre erter og smådytter. Flere ganger får barna beskjed om «å gå fint».

I kunstmuseet møter vi Ann som ber barna om å sette seg i en trapp før de går inn i utstillingen. Hun er kunstformidler og starter med å spørre barna om hvilke tre regler de tror må følges på kunstmuseet. Flere rekker opp hånden. De gir svar som: «Vi må rekke opp hånden når vi vil si noe», «være stille», «ikke rope» og «ikke løpe». Formidleren bekrefter at dette er helt «riktig» og legger til at de ikke må komme borti veggene, for da kan bildene falle ned og veggene bli skitne. Etter dette går noen av barna rolig etter formidleren, mens andre løper i forveien. Inne i rommet hvor maleriene til Astrup henger blir barna bedt om å sette seg på gulvet. Rommet er svært lite og barnegruppen fyller nesten hele gulvarealet. De fire veggene er hvite. Dagslys slipper inn fra et vindu. Formidleren setter seg foran barna. Læreren setter seg bak. Ann begynner å snakke om Astrup; som barn, ungdom, kunstner, familiefar og frem til hans død. Hele tiden knytter hun kunstnerens livshistorie til bildene og forteller om malerstil og detaljer i verkene. Det kommer frem at Astrup var eventyrlysten. Som ungdom var han i opprør mot sin far, som var prest. Faren nektet Astrup å gå fest ettersom det var dans der – og dans var synd. Mange av maleriene var fra nettopp slike fester, som Sankthansfester med bål og dansende mennesker.

Et av de første Astrupbildene Ann viser oss er et selvportrett malt med grove strøk. Carlos rekker opp hånden; «Hvorfor ser Nikolai Astrup så rar ut?» Ann svarer; «Synes du han ser rar ut? Det er sikkert fordi han har malt det litt rart. Men kanskje han ser litt sint ut?» Carlos spør flere ganger hvorfor han ser så rar og stygg ut. Flere følger opp med latter og kommentarer. Carlos får nå strenge blikk og beskjed fra læreren, og etter hvert også fra Ann, om at han må slutte. Også de andre barna får beskjed om å være stille. Uroen varer. Ved flere anledninger utfordrer barna reglene om å ikke være borti veggene. Noen gutter legger seg ned på gulvet med føttene forsiktig mot veggen, for deretter å få beskjed om å stoppe. Hassan og Maitham setter seg med ryggen bare et par centimeter fra veggen og er uforstående til beskjed fra Ann og lærer om å sette seg lenger bort fra veggen; «Ka? Eg har ikkje gjort noe gale! Eg sitter ikkje inntil veggen!».

Astrups bilder er i hovedsak landskapsmalerier hvor det skjuler seg underfundige detaljer om en ser nøye etter. Oppdagelsen av disse detaljene, som menneskelignende motiver i naturen, ser ut til å vekke barnas nysgjerrighet og de kommer med flere spørsmål til det de blir vist. I maleriet «Elementer fra vår og vilje» er det malt inn formen av en kvinnekropp i det snøklede fjellandskapet i bakgrunnen. Ann forteller at hun ble kalt «Isdronningen». Noen av barna kan se henne, men ikke alle. Flere synes det er spennende med alle detaljene. Spesielt begeistret er de for et bilde hvor det er skygger av to mennesker i landskapet. Noen sier skyggene er spøkelseser og vil snakke mer om det, men det er ikke tid. De som snakker uten å rekke opp hånden blir bedt om å være stille. Også Astrups vanskelige økonomiske livssituasjon beskrives. Den begynte da han var student og spiste havregryn fra lommene sine og lagde postkort av utslitte bukser. Astrup døde ung av lungesykdom. Flere av barna konkluderer med at det var fordi han røykte. Helene, rekker opp hånden, og forteller at en i familien hennes nettopp døde av røyking.

Til slutt blir barna tatt med ned i museets kjeller. På vei ned snakker barna igjen om spøkelses. Barna skal nå male landskap og de blir fortalt hvordan. Det stilles krav til innhold og stil; Bakgrunnen må være på plass før detaljer kan males, og det er primærfargene rød, gul og blå som skal brukes, i tillegg til svart og hvit. Flere blir frustrert og vil male bål og aller helst spøkelses. Selv om barna må legge fra seg spøkelsene mens de maler, tas de fram igjen så snart de er ferdig. Men først må de vaske og rydde etter seg. De som er ferdig må vente på de andre. Etter hvert utvikler det seg stor oppstemthet blant barna. En av guttene ser noe bevege seg i et lite kott i gangen. Flere av barna går bort og ser inn i kottet. Det er hyl og latter, og flere mener det er et spøkelse der inne. Barnas stemmer øker i styrke og uroen forsterkes. Læreren sier flere ganger med streng stemme at de skal være stille og sette seg fint ned på stolene i gangen.

I skolesekkproduksjonen *Vår med Astrup*¹⁴ møtte barna først og fremst kunstnerens verk, men også Astrup som opprørsk ungdom, dedikert kunstner og familiefar. Det var av naturlige grunner ikke et direkte møte med kunstneren – men et formidlet og fortolket møte via en av kunstmuseets ansatte. De møtte også et stykke norsk kunsthistorie og et eksempel på anerkjent billedkunst fra vest i landet. Barna fikk også erfare et møte med en stor kunstinstusjon i egen by og eget nærmiljø. Det var en erfaring med billedkunst og formidlet kunstforståelse, men også med eksplisitte og implisitte regler å forholde seg til ved en kunstinstusjon. Møtet gjorde inntrykk på barna, og slik vi har sett ovenfor møtte de kunsten, formidlingen og kunstinstusjonen på ulike måter. I dette kapittelet spør vi oss hva slike kunstmøter gjør med skolebarna, og like viktig; hva barna gjør med kunsten.

Feltarbeid i skolesekk – a la Bergen

Eksempelet *Vår med Astrup* belyser hvordan barns møter med kulturinstusjoner kan arte seg, med utgangspunkt i feltarbeid gjort våren 2010 (Aasen 2011). *Vår med Astrup* eksemplifiserer en type produksjon innen Den kulturelle skolesekken, men som vi har sett andre steder (Breivik og Christophersen 2013) er den ikke nødvendigvis typisk. Men som del av en større studie av DKS viser eksempelet likevel til noen tendenser som gikk igjen i flere produksjoner som ble observert under feltarbeidet i Bergen. I løpet av seks måneder var feltarbeideren deltagende observatør ved i alt 10 ulike DKS produksjoner sammen med en 3./4. klasse våren og høsten 2010. Flere av produksjonene ble observert to ganger ettersom klassen var delt i to grupper. Under feltarbeidet fremkom innsikt om hva som skjer i møtet mellom elever, lærere, kunstnere og formidlere i den lokale gjennomføringen av DKS. I tillegg ble klassen fulgt i skolehverdagen og intervjuer med elever,¹⁵ lærere og formidlere ble gjennomført. Det må også sies at klassen som ble fulgt var svært heterogen med hensyn til foreldrenes sosioøkonomiske status og etniske tilhørighet. Gjennom en antropologisk tilnærming til feltet forsøker vi blant annet å si noe om hvorfor elever reagerer forskjellig på like omstendigheter og hvilke handlingsrom som kan oppstå i skolesekksammenheng.

¹⁴ Nikolai Astrup (1880–1928): Norsk maler og grafiker. Født i Bremanger og oppvokst i Jølster. www.kulturskolesekken.no/programside.asp?ID=1914 (sist lest 29.10.12)

¹⁵ Det ble innhentet tillatelse fra foreldrene på forhånd.

DKS-produksjonene som denne klassen fulgte var i stor grad valgt fra kommunens DKS-sortiment¹⁶ av klassens to kontaktlærere. Det vil si at de valgte fra det tilgjengelige produksjonstilbudet, med tanke på hva de selv mente ville være fine «opplevelser» for elevene, og at det representerte kunstneriske aktiviteter de selv ikke kunne tilby på skolen. I tillegg ble det valgt produksjoner som kunne knyttes til det læringsstoffet¹⁷ de holdt på med på det aktuelle tidspunktet (Aasen 2011). Produksjonene som ble valgt for denne klassen tok i hovedsak for seg norsk, eller lokalregional visuell kunst, musikk og kulturarv, samt lydkunst og norsk litteratur. Formidling av norsk og lokalregional kunst- og kulturhistorie var et gjennomgående trekk ved åtte av de ti observerte produksjonene. Et av unntakene var en konsert med afrikansk musikk. Direkte møter med selve kunst- og kulturutøvere skjedde kun under tre av produksjonene, og disse fant sted ved skolen, de syv resterende ved byens kunst- og kulturinstitusjoner, presentert av ansatte formidlere.

Gulrot og pisk

I starten av *Vår med Astrup* så vi at barna ble spurt om hvilke regler som gjaldt på kunstmuseet. Barna ble innført i hvordan de skulle «oppføre seg». Reglene det ble referert til, og gjennomføringen av disse, indikerer at det skjer en form for kroppslig disiplinering: Det er ikke lov til å snakke uten å først rekke opp hånden og elevene må vente på tur for å svare. Å bevege kroppen raskt eller å bruke høy stemme er heller ikke lov. Disse reglene gikk igjen i alle produksjonene som ble observert. Også plasseringen av barna på gulv eller stoler, med formidleren stående foran, og lærere i bakgrunnen, var et gjennomgående trekk.

I *Vår med Astrup* introduseres og forsterkes noen bestemte adferdsregler. I forkant av de ulike produksjonene minnet alltid lærerne om at elevene måtte «oppføre seg skikkelig», gjerne med lovnader om premiering, eller sanksjonering, i etterkant av produksjonen. Gulroten kunne være at barna fikk gjøre noe de likte i slutten av uken om alle hadde «oppført» seg. Pisken var at ingen (eller noen) fikk delta på dette. Under produksjonen bestod som oftest sanksjoneringen av strenge blikk og beskjeder, som når Carlos og de andre som snakket fikk beskjed om å være stille under Astrup-formidlingen. Premiering skjedde gjennom positive tilbakemeldinger på svar og spørsmål, eller at de barna som var stille ble trukket frem som eksempler til etterfølgelse. I følge Foucault (1999) er premiering og sanksjonering disiplineringsteknikker som ved gjentakelser over tid kan bidra til selvjustis eller selvkontroll, som også opptre i pedagogiske sammenhenger (Hermann 2005). Formingen av barnekroppene skjer også gjennom gjentakelser av regler og handlingsmønstre, og dermed en implisitt koreografering av barnekroppenes bevegelser. Dette bidrar til å skape struktur i hverdagen slik at barna etter hvert gjør som forventet uten at de blir bedt om dette på forhånd (ibid.). Det handler med andre ord om en

¹⁶ Denne (hundreprosent)kommunens DKS-modell, er noe atypisk, i og med at den legger hovedvekt på tilbud og aktiv bestilling fra skolene. Se for øvrig Tveit (2011), og Tveit og Christophersens kapittel i dette notatet for en diskusjon rundt hvordan kommunenes skolesekkforvaltere setter sammen og «kvalitetssikrer» DKS-produksjonene.

¹⁷ I tilbudskatalogen på nettet er det også angitt hvilke deler av læreplanen som de ulike produksjonene matcher.

rutinisering av adferd som skolen på mange måter er avhengig av, men som samtidig kan ha den virkningen at barns handlingsrom innsnevres kraftig.

Fokuset på regler for riktig og gal framferd under denne og flere andre DKS-produksjoner fremstod da også som svært lik den regelstyringen og disiplineringen som fant sted i klasserommet (Aasen 2011). Også Lidén viser til forventninger og disiplinering som barna møter i skolen, gjennom hennes analyse av «enhetsskolen»:

Fra første skoledag blir skolebarnet møtt med forventninger om å tilpasse seg skolens regler og underliggende tenke- og handlemåter. I klasserommet foregår det et kontinuerlig arbeid med å innarbeide en felles forståelse for hva som er riktige måter å tenke, handle og snakke på (Lidén 2001:70).

Innarbeiding av en slik felles forståelse og handlemåte er et møysommelig arbeid, men over tid kan dette bli tatt for gitt og flere handler i tråd med forventningene som stilles til dem. Et eksempel er hvordan barna på skolen går inn fra friminuttet i det klokkene ringer og setter seg ved skolepulten, eller hvordan de automatisk rekker opp hånden når de vil svare på spørsmål fra læreren. Dette skjer både bevisst og ubevisst. Under *Vår med Astrup* kunne barna liste opp akkurat de reglene kunst- og formidleren var ute etter, noe som illustrerer hvor godt barna etter hvert kjenner reglene blant annet fordi de ulike DKS-produksjonene i stor grad fulgte de samme reglene som skolen. I kontrast til dette var det bare i noen få produksjoner at det ikke ble tatt en gjennomgang av regler før oppstart. Likevel rakte barna hendene opp med det samme kunst- eller kulturformidlerne stilte dem et spørsmål.

Hvorfor spør formidleren under *Vår med Astrup* om barna vet hvilke regler som gjelder på kunstmuseet? Er det en tradisjonell form for disiplinering som er videreført fra skolen? Er den i så fall videreført fordi den virker, eller fordi kunstinstitusjonene ikke vet hvordan de ellers skal møte barn i slike sammenhenger? Eller henger disiplineringen sammen med at museet har kunst av så høy økonomisk verdi, at kunsten rett og slett må beskyttes av forsikringsmessige årsaker?

Forming av estetiske blikk

Under gjennomføringen av DKS kom det ikke bare frem at det ble utført en kroppslig disiplinering av barna om hvordan handle, ytre seg verbalt, bevege seg og hvilket lydnivå som passer seg i møte med institusjonene. I tillegg til dette og faglige læringsaspektet skal barn gjennom DKS også «(...) danne grunnlag for deira egne kreative aktiviteter og evne til å vurdere ulike kunst og kulturuttrykk» (St.meld. 8, 2007–2008:1). Under intervju med fire formidlere, fra fire ulike kunst- og kulturinstitusjoner i Bergen, kom dette tydelig fram;

Barna skal lære hvordan betrakte, vurdere og snakke om kunst og kultur. (...) kunst har jo et helt eget språk som man ikke tenker på. De lærer jo ulike begreper. Performance. Installasjon. Skulptur. De ulike begrepene som ligger i kunsten blir jo en viktig læring, som ikke er så understreket læring, men som blir på en måte en del av det vi snakker om. Og etter hvert merker jeg at de begynner å bruke de begrepene. (Formidler A).

I følge formidler A er det et læringsaspekt i DKS, også når det kommer til det å kunne snakke om kunst- og kulturuttrykk. Det er i følge denne og andre formidlere viktig å etablere et språk en kan bruke for å vurdere og snakke om kunst og kultur. Her legges det

noen klare føringer for hva som kan betraktes som kunst, og at dette må videreformidles til barna. De må også lære seg det riktige «språket» for å kunne snakke om og mene noe om kunst og kvalitet. Med Bourdieu (2002) kan vi si at formidlerne ønsker å styrke elevenes symbolske kapital gjennom å vise og snakke om ulike kunst- og kulturuttrykk. Slik påvirkes barnas smakspreferanser, uttrykk og språk. I DKS-sammenheng kan en si at det er utvelgerne av produksjonene (Tveit 2011) som «bestemmer» hva som er den «riktige» smaken gjennom programmeringsarbeidet sitt, gjerne i samspill med kunstinstitusjonene.

Under *Vår med Astrup* fikk barna en introduksjon til hva som regnes som *kunst*, og hvordan god kvalitet i kunsten kan omtales og iscenesettes – for eksempel gjennom utstilling på kunstmuseum eller galleri. Astrups landskapsmalerier ble slik sett autorisert som god kunst av høy kvalitet. Ved å invitere barn og unge inn i kulturinstitusjonen innføres barna også i bestemte måter å betrakte, vurdere og snakke om kunst på. En kan godt kalle dette for en form for kulturell opplæring, eller estetisk danning om en vil, hvor barnas estetiske blikk og oppmerksomhet blir forsøkt formet. Om det lykkes, slik formidlerne til dels påstår, er en annen sak.

En kan i lys av dette spørre seg om DKS formidler den norske kulturelitens og middelklassens smak og kulturforståelse, slik blant andre Bjørnsen (2009, 2011) antyder. Bjørnsen (2011) utfordrer ideen om at DKS har en demokratiserende funksjon; På den ene siden bygger DKS på en utjevningstankegang hvor alle skal ha tilgang til kunst- og kulturopplevelser. På den andre siden innebærer dette at det tas beslutninger på barns og foreldres vegne, noe som impliserer en antakelse om at foreldrene ikke er kompetente nok til å ta slike beslutninger på sine barns vegne. Dermed har, i følge Bjørnsen, verken elever eller foreldre innflytelse over ordningen eller over hvilken kunst og kultur barna skal eksponeres for. Bjørnsens perspektiv på DKS er kritisk, men han stiller uansett svært viktige spørsmål ved DKS-prosjektets kulturelle, verdimessige og klassemessige forankring, og de demokratiske implikasjonene gjennomføringen av DKS kan ha. Gitt at DKS formidler en bestemt type kunst og kultur, med tilhørende symbolsk kapital, fører dette til at barna også får svært ulike møter med kunstuttrykkene og institusjonene (Aasen 2011). Noen barn kjenner igjen språket, holdningene og forventningene som stilles til dem i kunstmøtene, mens andre stiller med en utgangsposisjon som er annerledes, utfra foreldrenes sosiokulturelle posisjon og de kulturelle praksisene barna er omsluttet av i sitt hverdagsliv. Hvilke erfaringer og posisjoner som kan bli de-legitimert i en slik sammenheng er derfor et betimelig spørsmål å stille.

Det må påpekes at DKS fungerer forskjellig fra sted til sted (Breivik og Christophersen 2013), og det vi har observert i Bergen er dermed ikke er typisk. I andre kommuner og fylker finner vi et bredere spekter av produksjoner som til dels taler til et bredere spekter i barnebefolkningen. Vi har også observert hvordan kunstnere i ordningen kan spille på lag med barna mot skolens og lærernes antatte strenge regelstyring – ved å innvilge barna friere handlings- og opplevelsesrom enn det vi har sett ovenfor.¹⁸ I *Vår med Astrup*-møtet er det allikevel ikke bildet av sterkt disiplinerte barn som lyser imot oss. En kan kanskje heller si at dette konkrete møtet eksemplifiserer forsøk på kontroll og ulike former for mostand mot disiplinering, noe vi kommer tilbake til etter hvert.

¹⁸ Se for eksempel omtale av dette hos Kvile (2011).

«Det skal være signatur». Barn med og uten
«pipling»?

Under feltarbeidet ble det ført lengre samtaler med skolebarna. I samtalene kom det frem at barna hadde ulike meninger og tanker om kunst. Noen snakker og forstår kunst på måter som samsvarer med kunstforståelsen som formidles gjennom DKS. Andre bruker et annet språk og andre formuleringer. Her er noen av svarene fra elever da spørsmålet; «Hva er kunst?» ble stilt.

Kunst er sånne virvlete ting og sånn. Meg og tante har laget kunst. (T)

Har ikke pipling. (A)

Kanskje det kan være et maleri. Et maleri, maleri. Og en statue! Og en sånn (peker på en lysestake i messing). Bare visst vi tar vekk de lysene. (E)

Og et ark med en strek på. (G)

Det kan være forskjellig. Sånn som det der bildet der det er et veldig fint maleri syns jeg...

(Peker på et landskapsmaleri i rommet) (L)

Og så signaturen... Det skal være signatur. Det kan være ting som ikke er malt også. Det kan være statuer. Det kan være ... (N)

Isopor ... (L)

Ja det kan faktisk være ... (N)

Kunst, kunst... Det fins mange forskjellige typer kunst. Sang er kunst ... sånn pop er kunst. (L)

Og dans! (N)

Hvordan elevene betrakter, vurderer og snakker om kunst- og kulturuttrykk henger ofte tett sammen med den kulturelle kapitalen de har med seg hjemme fra. Vi ser likevel ikke bort fra at den også kan være tilegnet gjennom skole og DKS og at det kan dannes enkelte fellesmeninger i klassegruppen. I intervjuene ser vi at det er ulike måter å snakke om kunst på blant barna, og ulike meninger om hva som er kunst og hva som er god kunst. Ikke minst viser intervjuene at barna har mange tanker og reflekterte forestillinger rundt kunstens forskjellige genre og uttrykksformer – og på mange måter speiler de mangfoldet av oppfatninger blant voksne. Uttalelser sier også noe om sosiale forskjeller blant barn, og at barn møter kunsten og kulturinstitusjonene ulikt, som for eksempel når de snakker om kunstens kvalitet. For noen er det arbeidstiden som er viktig, for eksempel ved at god kunst karakteriseres ved at kunstneren har brukt lang tid på for å gjøre et bilde fint. Noen antyder at bruksting (eller ting i bruk) ikke er kunst, som når E sier at en lysestake er kunst, men ikke selve lyset i den. Signatur blir også trukket fram, som et kriterium for at et verk skal regnes som kunst.¹⁹ Rett etter Astrup-utstillingen, ble det naturlig nok hyppig referert til hans bilder, og dermed til billedkunst, som eksempler på kunst. Her vektlegger noen at det må være ekte eller naturtro (ikke kunstig). Astrups landskapsmalerier, var følgelig noe barna ofte refererte til som kunst – men med flere nyanser og alternative fortolkninger;

Jeg husker at de bildene var skikkelig gamle. At de skulle late som... Sånn som det bildet der (peker på et maleri i rommet). De skulle lure folk. De tegnet sånn liten for å late som det var langt vekke. (H)

Han tegnet liksom sånn nesten ekte bilde, men det var tegning. Det så ut som ekte, nesten alle trodde det var ekte. (I)

¹⁹ «Signaturdiskursen» er interessant, og dukker opp i ulike sammenhenger, også blant kulturforvalterne og kunstnere. Se for eksempel Breivik (2013a), hvor et scenekunstverks kvalitet og autentisitet blir knyttet opp mot signatur og tilstedeværelse i verket.

*Eg vet det. Vi trodde at det var nymalt, men det var skikkelig gammelt. (H)
Visst noen bruker lang tid på å lage det, prøver å gjøre det fint. Ikkje bare gjøre sånn (han lager raske tegnebevegelser mens han sier) «Jeg heter G. Dette er et bilde av en mann. En strekman med store ører som jeg ikke prøver gjøre fine!». Da er det ikkje god kunst. (G)*

Kunst er dermed også i følge disse barna noe en person lager for å stille ut for at andre igjen skal se på det og synes det er pent eller interessant å se på. To av jentene i klassen mente at kunst også kunne være noe man utførte, en handling, som for eksempel dans og musikk. Men at dette ikke var kunst med mindre noen så, eller hørte på. Samtidig mente noen at kunst også kunne være å sjokkere, og at kunst for øvrig kunne være alt mulig. Barnas utsagn om kunst viser at de har ulike måter å snakke om og forstå kunst på – men det er også interessant at de snakker sammen om dette. Vi må samtidig huske på at disse 9-åringene på langt nær er «ferdig» formet eller har utviklet bastante stilpreferanser – selv om de helt klart har noen grunnholdninger og erfaringer hjemmefra som farger kunstuttalelsene. En kan også tenke seg at kunstmøtene klassen har hatt og skal ha felles i årene framover i eller utenfor DKS, bidrar til å forme en felles måte å snakke om kunst på – som det ikke er gitt å forutsi innholdet i. Om det er et språk og en forståelse av kunst slik den formidles gjennom DKS som slår igjennom, eller noe annet, er dermed et åpent spørsmål. Det vi vet er at de opplever og erfarer kunst og de reflekterer over hva de blir tilbudt. De reagerer også (ulikt) på dette, og på formidlingen og sammenhengen kunsten står i. Kunstmøtene handler dermed også om rammene for erfaring og opplevelse, eller hvilke handlings- og erfaringsrom barna må manøvrere i.

«Lydhøre barn» og handlingsrommets ramme

Når formidleren spurte barna før produksjonen *Vår med Astrup* startet om de visste hvilke regler som gjelder på kunstmuseet, så viste det seg at flere av barna allerede kjente til disse reglene. Noe av grunnen til dette kan som sagt være at reglene ble gjentatt under ulike produksjoner, det kan også ha sammenheng med at reglene barna møtte i DKS var svært like reglene i klasserommet. Gjennom feltarbeid i både klasserom og i flere kunstinstitusjoner så vi at rammen i DKS på mange måter var som i skolen. Flere av produksjonene hadde «skoleaktig» ramme i formidlingen (Lidén 2004:48, Aasen 2011:62–80) Lærerne og formidlerne handlet overfor barna i DKS-produksjonene slik lærerne gjorde det i klasserommet (Aasen 2011:62–70). Barna måtte rekke opp hånden før de svarte, det ble utført en «gjettelek», det ble jaktet på «det riktige svaret», regler ble presentert og gjentatt, det ble gitt sanksjoner og premiering. Slik kan barn lære visse verdier, persepsjoner, mening og kunnskap.

Det enkelte barnet inntok også mye den samme elevrollen i møtet med DKS som det ellers gjorde i klasserommet (Aasen 2011:42–60). Noen satt rolig, rakte opp hånden og svarte «riktig» på spørsmålene når det ble gitt «tillatelse» til å svare. Noen fulgte ikke reglene, men utfordret dem og snakket når de selv ville og om det som opptok dem. Mens andre igjen var mindre synlig deltagende av ulike grunner. På grunn av den «skoleaktige» rammen rundt implementeringen av DKS ble det tatt for gitt at det lå de samme forventningene til samhandling i DKS som i skolen. Også handling som gikk i mot reglene og forventningene er innen for den samme samhandlingsrammen som i skolen da det viste seg

at det er de samme barna som gjør motstand mot reglene i klasserommet som også gjør dette i DKS (Aasen 2011). Hva sier dette om hvilke handlingsrom DKS åpner for?

Gjennom måten barna og de voksne plasserte seg i rommet under *Vår med Astrup*, sammen med språket og reglene, møtte barna en ganske kjent DKS-kontekst. I Goffmansk forstand kan dette forstås som en ramme eller «frame» (Goffman 1974) som omkranser samhandlingssituasjonen. Rammen definerer situasjonen og bidrar til å forme aktørens selvpresentasjoner og samhandling. Rammen gir retningslinjer for passende adferd og hvilke øvrige normer en bør følge (ibid.). Den aktuelle rammen var på mange måter «skoleaktig» og barna responderte ulikt på den disiplinerende og læreraktige rollen formidleren spilte ut.

Samtidig som samhandlingen begrenses av normer og regler, er barna også bevisste aktører som søker å innta en passende rolle eller innta en rolle som bryter med, eller direkte opponerer mot, samhandlingsforventningene. Derfor responderte barna ulikt på lærings- og disiplineringsformen som preget den DKS-rammen vi har observert. Under *Vår med Astrup* satt noen av barna stille og lyttet, noen stilte spørsmål og ga svar som samsvarte med forventningene, mens andre brøt med regler og forventninger.

Barna er i skolen kjent med rammene for den samhandlingen som skjer der, og de vet hvilke normer og regler som gjelder, hvilke selvpresentasjoner og handlinger som er passende og forventet. Ettersom rammene i formidlingen er så lik den i skolen, ser det ut til at barna inntar lignende roller som de har i klasserommet. Barnas handlingsrom modelleres dermed av elevrollen i skolen. Grunnen til at også de voksne inntok de samme rolleopptredener (Goffman 1992) som i skolen kan ha med det sterke læringsaspektet som ligger i DKS, i tillegg til de tradisjonelle forestillingene om hva som må til for å få en «god» formidling i DKS-sammenheng. I samtale med lærer kom dette tydelig fram, som for eksempel når lærer Anita forteller:

Jeg forventer det som ellers i timene at elevene skal være rolige og hør etter når noen snakker. Om det er et annet barn, eller en voksen. Når vi kommer et sted og det er folk som skal vise oss noe, og skal lære oss noe, må de vise respekt ved å være rolig og prøve å høre etter. Jeg forventer rolige og lydhøre barn. Og det er jo ikke alltid det. (Lærer A)

Forståelsen av barna som ligger til grunn for skolens og skolesekkens praksis, slik den er observert, ser ut til å være preget av at barndommen betraktes et umodent stadium barna skal loses igjennom. De defineres og verdsettes mindre som hva de «er» («beings») og mer med tanke på hva de «skal bli» («becomings») (Selmer-Olsen 2005). Rammene som tilveiebringes, både i skolen og på kunstarenaene, ser ut til å støtte en slik barneforståelse.²⁰ Men selv i en slik kjent og til dels strengt definert ramme, viser det seg at det kan være rom for improvisasjon og forhandling. Ikke alle følger de regler og normer som blir presentert i DKS, av ulike grunner. Vi snakker her om motstand – og dens ulike former.

²⁰ For en grundigere diskusjon en slik barneforståelse viser vi til Kviles kapittel i dette notatet. Se også Gullestad (1996).

Rolledistanse og alternative handlingsforløp

Tradisjonelle sosialisering- og utviklingsteorier kan kritiseres for å fokusere for mye på sluttresultatet, og slik undervurdere barns evner og handlinger. Nyere barndomssosiologiske tilnærminger legger større vekt på å anerkjenne barn som aktører (Johansen 2009). Selv om barna under gjennomføringen av DKS møtte en ramme hvor det lå forventninger til dem som elever, valgte barna vi observerte ulike måter å møte disse forventningene på. Barna kan slik ses på som bevisste aktører som søkte å tilpasse seg forventningene til elevrollen de møtte i DKS. I følge Goffman (2009:102) er det tre betingelser å kunne si at en person gjør en *omfavning av rollen* («role of embracement»); en uttrykt følelsesmessig tilknytning til eller tro på rollen, et aktivt engasjement i rollen, og beherskelse av rollen (ibid.).

Om en derimot opplever at de forventningene som ligger til en status ikke gir en riktig presentasjon av det selvet en vil fremstå med, eller en ikke mestrer, så kan en ta avstand fra visse aspekter av rollen. Det er da snakk om *rolledistanse* («role distance») (Goffman 2009). De barna som ikke fulgte de forventningene og reglene som lå i samhandlingssituasjonen under gjennomføringen av DKS kan kanskje sies å ha utført en form for rolledistanse. Bevisst, eller ikke, forklaringen kan være at de ikke mestret forventningene, mislikte rollen og forsøkte å unnsnippe, eller de opponerte eksplisitt mot forventningene. Likevel inntok de alle en eller annen variant av elevrollen – som igjen er en ganske strengt regulert status som setter noen grenser for opposisjon. Barna viste hvem de var gjennom de rollene de faktisk inntok, og agerte da også i relasjon til de andre aktørenes (andre elever, lærer og formidler) forventede og til dels forutsigbare måter å være på. En kan dermed si at alle aktørene hadde en tilnærmet felles rammeforståelse – men med forskjellig forhandlingsautoritet. De ulike måtene barna møtte DKS-rammen på kan også influeres av *rollekonflikt* (Barth 1981). På den ene siden ligger det forventninger fra formidlerne sin side om stille, lydhøre og deltagende elever, eller publikum. Samtidig er det også forventninger fra de andre barna til den rollen den enkelte ellers utspiller i lignende kontekster som skolen eller i ulike kontekster på fritiden (Aasen 2011).

Barnas handlinger under de ulike DKS-produksjonene må derfor forstås utfra den konkrete konteksten de inngår i, og relasjonsmønstre de har etablert seg i mellom på andre samhandlingsarenaer. Handlingene deres kan videre sees som et forsøk på å skape egen mening i denne konteksten gjennom å forhandle om autoritet og kontroll som i hovedsak er blant de voksnes privilegier. I følge Foucault (1995: 106) kan ikke makt eksistere uten at det finnes motstand, og noen av barnas handlinger dreier seg om å yte motstand, blant annet gjennom å forhandle om og reformulere situasjonen. Som under *Vår med Astrup* når Carlos spurte formidleren om hvorfor Astrup så så stygg ut, uten å rekke opp hånden og uten å stoppe når han får beskjed om det. Flere av de andre barna var da med på å videreforshandle om kontroll og kontekst når de fulgte opp med latter og kommentarer. Dette var et gjennomgående trekk under flere av de observerte produksjonene:

Barna står samlet foran skulpturen av en naken dame og formidleren snakker om hva denne skulpturen blant annet symboliserer. Fahim sier da plutselig høyt; «Puppene ligner på appelsiner!». De andre barna begynner å le, og flere følger opp med kommentarer som «Æsj»

og «Den var ekkel». Også etter flere minutter fortsatte blant annet Fahim, og flere av guttene, å le og bemerke puppene på skulpturen.

Formidleren mistet her kontroll over klassen, handlingsforløpet og meningsinnholdet i konteksten. Lidén (2005:115) identifiserer «forstyrrelser» i skolens undervisning som *alternative handlingsforløp*, og argumenterer for at disse «forstyrrelsene» kan sees som «... en motkraft til lærerens undervisningsprosjekt». Gjennom motstand skaper barna uorden og alternative handlingsforløp til den orden og kontekst de voksne søker å sette.

Når «stilletegnet» utfordres og «stempling» saboteres

Når barna lager «scener» for å få oppmerksomhet er de med på å kjempe om hvilke handlingsforløp og fortolkningsrammer som skal gjelde: «Å være utprøvende, sterk, tøff og suveren er en måte å markere og utprøve grensene mellom fortolkningsrammene på som blir særlig meningsfull i kontrast til lærerens faste grep (Lidén 2005:116).

Under samtaler med barna kom det frem at flere av dem hadde forståelse for enkelte av reglene, som å rekke opp hånden, selv om de selv ikke alltid fulgte disse. En av guttene, Fahim, sa at hvis en person snakket når en annen snakket så viste ikke denne personen respekt overfor den andre, og derfor var det en grei regel å holde hånden oppe til det var din tur til å få snakke. Han kunne forstå at denne regelen var nyttig med utgangspunkt i hans forståelse av respekt.

Før formidlingen starter forteller formidleren barna om planen for dagen og viser så opp pekefinger og langfinger i en V-form, og informerer om at dette er «stille-tegnet». Og hver gang hun viser tegnet må elevene være stille. Flere av barna begynner å snakke seg i mellom og ler av «stille-tegnet», blant dem Fahim, Thomas og Carlos. Carlos spør så høyt; «Hvilket tegn er det som viser at stille-tegnet ikke gjelder lenger da?» Formidler svarer ikke umiddelbart på dette spørsmålet, og læreren sier til Carlos at han må være stille. Carlos stiller så spørsmålet på nytt, og han selv og flere av de andre barna begynner å le. Formidleren svarer nå at «stille-tegnet» gjelder hele tiden. Carlos virker ikke fornøyd med svaret og argumenterer for at «... da er det jo ikke noen vits i å vise 'stille-tegnet' om det gjelder hele tiden!» Det kommer høy latter og fnising fra de andre barna. Læreren sier nå til Carlos at når de er ute fra museet så trenger de ikke å være stille lenger, og Carlos slutter da å spørre.

Her utfordret Carlos reglene eksplisitt og stilte seg åpent undrende til dem. Han kommenterte det åpenbare paradoksale ved at regelen ikke har noen slutt. Dermed skal det i teorien ikke være nødvendig å vise tegnet mer enn én gang. Det kom frem at barna krevde forklaringer av de voksne om hvorfor de satt regler og til hvilken nytte. Som da noen av barna under *Vår med Astrup* satte seg nært inntil veggen for å se hva som skjedde om de kom nært nok. Ikke alle utfordret reglene så eksplisitt som vist over, og det var ikke alltid snakk om en kollektiv eller åpen motstand som da Carlos høstet anerkjennelse når han opponerte mot formidleren. Mer «skjult» motstand forekommer også:

Da alle hadde satt seg på teppet på gulvet får elevene utdelt klistrelapper med navnet sitt på til å sette på genseren. Formidleren forklarer at ved å bruke navnelappene vil det være enklere for henne å huske hver enkelt sitt navn. Hassan river sin navnelapp i to med det samme han får den, men han er helt stille og viser ikke til noen hva han har gjort. Senere samme dag forklarer Hassan meg hvorfor han hadde revet navnelappen: «Fordi jeg ikke ville at hun damen skulle vite navnet mitt eller si navnet mitt høyt.»

Ved å rive navnelappen i stykker utøvde Hassan her en type motstand mot de premissene formidleren satte, men uten å involvere andre elever eller gjøre de voksne oppmerksom på hva han gjorde. Det var en ikke-konfronterende, stille og nesten umerkelig handling, men en ganske effektiv en. Hassan ønsket ikke at formidleren skulle ta i bruk hans navn. Motstanden mot å bli satt navn på var en individuell motstand for å unngå uønsket oppmerksomhet. Interessant nok hevdet Hassan under intervjuet at formidleren satte lappen i pannen hans, og at det var derfor han syntes det var «kjedelig» på den produksjonen. Formidleren plasserte ikke navnelappen i pannen til Hassan, men uttalelsen hans sier kanskje noe om at han erfarte situasjonen som ubehagelig. Opplevde Hassan merkelappen som stempling? Og bedrev han dermed skjult sabotasje for å unnsnippe kontroll og stempling?

«Lur» motstand

En annen form for motstand fra barna sine side var å «lure» lærerne eller formidlerne. Produksjonen barna snakker om i intervjuet under gikk ut på at alle barna fikk hver sitt ark med oppgaver som de skulle løse og svare på ved flere ulike lydinstallasjoner. Når barna var ferdig med oppgavene kunne de få leke fritt. Barnas så derfor frem til å bli ferdig med oppgavene så de kunne få leke. Ettersom det var mange og utfordrende oppgaver barna måtte gå gjennom så det tidlig ut som at få ville rekke å få benytte seg fritt av de andre installasjonene. G innså også dette og var «lur»:

Se då! Eg var jo veldig lur då. Eg hadde lyst å leke så eg bare hev arket. Eg ødela det. Så sa eg; «Siri (lærer) eg har mistet arket», så hadde de ingen flere ark igjen. «Ok, du får leke du» (sa læreren). (G)

Hadde de ikke flere ark igjen?! (E)

Nei. Så sa eg til de; «Eg hadde bare en oppgave igjen». Så sier de; «Ja, ok, du får lov til å leke». (ler). (G)

Koffor gjorde ikke eg det?! Neste gang då skal eg gjøre det. (E)

Eg gjør det alltid eg. (G)

Noen av barna gjorde også «narr» av det ble formidlet i skolesekken. Som når Carlos sa at Astrup så stygg ut og flere av barna begynte å le. Også under samtalene gjorde enkelte av barna narr av noen typer kunst. De kunne se på det som enkelt å lage kunst, og videre at det kunne bli kunst bare ved å sette en signatur og få kunsten utstilt på kunstmuseum:

... et ark med en strek på.(G)

(ler høyt) (E)

Det kan det, eg har sett en kunst som var bare en bitte liten prikk. (G)

(ler mer) (E)

Eg tuller ikkje. Det her kan være en kunst. (G)

Ja, faktisk. (E)

G tegner en prikk på et lite papirstykke.

Eg skal legge han ut på kunstmuseum. Du er kunst ((G til E)

Du er kunst. (E)

Tror du eg kan legge denne ut på kunstmuseet? Yeah, eg kan bli verdenskjent. (G)
(Ier) laget av G! ka heter du til etternavn? (Ier) Laget av G Blomkål Bakeverk! (E)

Å opponere direkte mot reglene, og skape alternative handlingsforløp kan sees som motstand fra barna sin side mot konteksten og reglene som de voksne setter. Som vi viser over så skjer det også motstand mer i de skjulte og ikke i direkte opposisjon mot de voksne, som er de som sitter med makten. Ved å bruke reglene til egen fordel, lure og latterliggjøre reglene og innholdet i rammene satt av de voksne, skjer det også en type motstand fra barna sin side. Med Scott (1985) kan vi si at barna i skolen og i DKS bedriver *hverdagsmotstand*. Scott hevder at blant grupper med relativt lite makt er motstand utført i dagliglivet den vanligste formen for motstand, og han karakteriserer den slik:

They require little or no coordination or planning; they often represent a form of individual self-help; and they typically avoid any direct symbolic confrontation with authority or with elite norms (Scott 1985:29).

Flere av de «uryddige» handlingene fra barna ovenfor, kan gjerne forstås som slik hverdagsmotstand. Som barn i samfunnet, og som elever i skolen, er de en gruppe med relativt liten makt. Det er heller ikke snakk om en på forhånd planlagt eller koordinert form for motstand fra elevene sin side, men gjerne spontane reaksjoner på maktutøvelse og disiplinering. Når vi ser antydninger til kollektiv handling, som når flere hiver seg med, med latter eller utfordrende kommentarer og handlinger, kan vi allikevel si at autoritetene testes. Men for å gjøre narr, motstand og reforhandle rammer kreves det også kjennskap til rammens betingelser. Det kreves kunnskap om samhandlingssituasjonen for å yte motstand innenfor de etablerte rammene, for å tøyse grenser og regler. Så når barna utfordrer formidleren (og læreren) om regler, skaper alternative handlingsrom og gjør narr av kunsten, er det fordi de har egne ressurser og agendaer. Scotts begrep om *hverdagsmotstand* åpner her opp for at vi kan forstå barns handlinger og erfaringer både i Skolesekken, og i skolen generelt i et perspektiv der barn tilkjennes en sterkere aktør- og handlingskompetanse enn det som er vanlig. I beste fall kan vi si at barna dermed er med å forhandle om autoritet og å påvirke innhold og mening i de voksenstyrte aktivitetene i DKS.

Referanser

- Aasen, H.-B. (2011). *Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter DKS*. Masteroppgave i sosialantropologi, UiB.
- Barth, F. (1981). *Features of person and society in Swat: selected essays of Frederic Barth*. London: Routledge og Kegan Paul.
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian Cultural Policy: A Civilizing Mission*. Akademisk avhandling (ph.d.). Centre for Cultural Policy Studies, University of Warwick.
- Bjørnsen, E. (2011). «DKS – Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument?» i Mangset og Skjeldal (red.): *KulturRikets Tilstand 2010. Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudiar*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark: 34–40.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo, De norske Bokklubbene AS.
- Breivik, J.-K. (2013a, i trykk.). «Voff ! Art – Sertifisert kunst for barn?» i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.): *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen

- Brevik, J.-K. og C. Christophersen (red.) (2013b, i trykk). *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen.
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*, Halden, Exil.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie* Oslo, Gyldendal.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Cambridge, Harvard University Press.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*, Oslo, Pax Forlag A/S.
- Goffman, E. (2009). Role Distance. I: D. Brissett og C. Edgley (red.) *Life as theater: a dramaturgical sourcebook*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.
- Gullestad, M. (1996). *Imagined Childhoods. Self and Society in Autobiographical Accounts*, Oslo, Scandinavian University Press (Universitetsforlaget AS).
- Hermann, S. (2005). Michel Foucault – pædagogik som magtteknologi. I: S.G. Olesen og P.M. Pedersen (red.) *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg, Forlaget PUC.
- Johansen, V. (2009). Teoriperspektiver på barndom og betydningen av sosiale strukturer. *Barn* nr. 1 s. 69–85
- Kvile, S. (2011). *Mellom liten og stor – tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i DKS*. Masteroppgave i musikkpedagogikk, HiB
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I: M.E. Lien, H. Lidén og H. Vike (red.) *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lidén, H. (2004). *Tørrfisker stinka, men kahytten var topp. En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo, Institutt for samfunnsforskning
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Institutt for samfunnsforskning.
- Selmer-Olsen, I. (2005). «Beings» og «becomings»: Et notat til faglig utvalg i Norsk kulturråd, om behovet for å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur til barn. Oslo: Norsk kulturråd.
- Scott, J.C. (1985). *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*, New Haven and London, Yale University Press.
- St.meld. 8 (2007–2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- Tveit, R.O. (2011). *Portvaktane: utveljing av musikkproduksjonar i DKS i Noreg*. Masteroppgave i musikkpedagogikk, HiB.

Ragnhild Opedal Tveit og Catharina Christophersen

Portvaktane. Om utvalsprosessar i Den kulturelle skulesekken

Innleiing

Vi har veldig mange typer sjangre. Bildekunst, dans, arkitektur og design, opera, musikk, teater, litteratur. Det er veldig fort det blikker, så vi må prøve å få inn noe. Vi har vært veldig aktive innenfor to områder som ikke meldte seg selv. Det var dans, da hadde vi en møteserie med alt som fantes av dansemiljøer i byen, og har fått det rimelig godt opp. Mens designområdet er vanskelig for det er noe med hvordan det er strukturert (Alsaker, DKS-tilsett i Askelund kommune).

Kvart år skal alle elevar i grunnskule og vidaregåande skule presenterast for kunst- og kulturuttrykk frå DKS opptil fleire gonger i året. Før nett desse produksjonane og kunstnarane kjem ut til skulane, har det skjedd mykje. I kvar kommune og i kvart fylke finst det kunstnarar som tilbyr sine tenester til DKS, men langt frå alle desse vert valde ut til å møta elevar og lærarar med sin kunst. Det er kommunalt og fylkeskommunalt tilsette med DKS som arbeidsområde som har ansvar for utvalsprosessane, og desse personane avgjer i stor grad kva for kunstnarar og produksjonar som er «riktige» eller «gode» nok til vera med i det offisielle skulesekkprogrammet.

På grunnlag av intervju av DKS-tilsette og dokumentstudiar (Tveit 2011), skal vi i dette kapitlet sjå nærare på utvalsprosessane i to kommunar. Vi skal først presentere og skildre utveljarane og utvalsprosessane, vi skal også sjå kva utveljarane legg til grunn for vala sine, deretter skal vi diskutere korleis ulike forståingar av kvalitetsomgrepet, nettverk og kontaktar kan spele inn. Det er sjølvsagt ikkje mogleg å slutte frå to personar i to kommunar til utvalspraksisar i ordninga generelt. Likevel opnar utsegnene frå desse personane opp for ein prinsipiell diskusjon om korleis og på kva grunnlag utvalsprosessar kan gå føre seg. Utsegnene viser også at utvalsprosessar kan vere svært komplekse, og at utveljarane må balansere ei rekkje omsyn opp mot kvarandre.

Utvalsprosessar i to kommunar

Den einskilde kommune har stor fridom til å tilpasse DKS-arbeidet til lokale tilhøve, i tillegg finst det ulike organiserings- og finansieringsmodellar. Kommunar i Noreg er ulike, og har varierende kapasitet når det gjeld produksjon av eigne kunst- og kulturtilbod til DKS. Det kan vere ulike årsaker til dette; til dømes kan det vere busett få kunstnarar i nokre kommunar, eller det kan vere at einskilde kunstnarar i kommunen ikkje vert anerkjende som kunstnarar av DKS-systemet. Det kan difor verke naudsynt å hente inn ekstern kompetanse for å få eit program som tilfredsstillar grunnleggande mål og prinsipp i ordninga. Dei fleste kommunar får difor tilført ein viss del produksjonar frå fylkeskommunen.

Dei to kommunane det her er snakk om, la oss kalle dei Askelund og Bjørkøy kommunar, er ulike. Askelund kommune har den såkalla «storbymodellen» eller «100 % - modellen», som inneber at kommunen sjølv får tildelt alle midlane frå DKS sentralt, og

produserer sitt eige program utan å involvera fylkeskommunen. Bjørkøy kommune har valt ein langt vanlegare modell. Her kjem grunnstamma i skulesekkprogrammet frå fylkeskommunen, og kommunen bidrar sjølv i liten grad med produksjonar til programmet.

I Askelund vert programmet handsama politisk. Her har ein søknadsfrist for når artistar og institusjonar kan søke om innpass i programmet. «Lise Alsaker»²¹ er DKS-tilsett, og ho er den i kommunen som handsamar søknadane og lagar skisse til innstilling til skulesekkprogram. Ho har lang erfaring i arbeidet med kunst- og kulturformidling for born i kommunen, men har sjølv ikkje kunstnarleg utdanning og bakgrunn. På veggen mot kommunestyret er innstillinga innom ei arbeidsgruppe beståande av Alsaker, ein representant frå undervisningsavdelinga i kommunen, ein frå kulturskulen og ein frå biblioteket. Saman diskuterer dei skisse til innstilling, og Alsaker slutfører så innstillinga og sender den til styringsgruppa for DKS i kommunen. Styringsgruppa gjer sjeldan endringar før vedtak i kommunestyret. Alsaker er dermed sentral i utveljingsprosessen ettersom ho nærast åleine avgjer kva som skal vera det endelege utvalet av produksjonar til DKS-programmet. I Askelund har ein gjort eit vedtak som påverkar utveljingsprosessen: Kommunen har inngått treårige intensjonsavtalar med fleire store kunstinstitusjonar i byen, og denne avtalen garanterer at institusjonane vert ein del av DKS-programmet i tre år. Løyvingane kan variere etter kva for produksjonar dei søker til, men institusjonane er likevel sikra årleg støtte. Alsaker stiller ikkje spørsmål til om dette er produksjonar eigna for born og unge, men argumenter for den høge kvaliteten på kunsten:

Når det gjelder kvalitet, når det gjelder [orkesteret], så er det jo sikret at den musikalske, kunstneriske kvaliteten er ivaretatt. Når det operer med de beste dirigentene i verden og det er etter hvert et anerkjent symfoniorkester, og når det gjelder samspill med byens kunstliv, så får vi samme kvalitet som byen ellers får.

Alsaker meiner også at for å oppnå kvalitet på ein produksjon er det naudsynt at kunstnarane har barnekompetanse. Dette inneber, slik Alsaker seier det, evne til å kommunisere med elevane. Ho seier at dei store institusjonane ikkje eig denne kunnskapen, og at «vi» i DKS er med på å lære «dei» i institusjonane barnekompetanse, altså kunstformidling for born:

Vi må ha et tett samspill med institusjonene, for de sitter på den kunstneriske kompetansen, men de har ikke barnekompetanse (...), vi sier også at vi skal samarbeide med virksomheter over lengre tid slik at de skal få en kompetanse.

I Bjørkøy kommune vert derimot ikkje programmet politisk handsama. Utveljinga her vert gjort på bakgrunn av at kunstnarane melder si interesse til den lokale DKS-organisasjonen, eller at produksjonane har godt omdøme og får positiv omtale frå nokon som har sett eller høyrte den einskilde produksjonen. I Bjørkøy kommune vert avgjersla om program tekne av to kommunetilsette som har DKS som arbeidsområde. Vi har intervjuet «Karianne Bakke²²», som er den som i hovudsak tek avgjerslene om kunstnarleg kvalitet på produksjonane. Ho er utdanna kunstnar, og har tidlegare vore utøvande scenekunstnar i DKS. Den andre nøkkelpersonen i kommunen er tilsett i undervisningsavdelinga og tek seg av organiseringa

²¹ Fiktivt namn

²² Fiktivt namn

og kontakten med skulane. Bjørkøy er ein mindre bykommune og i likskap med mange kommunar i Noreg vert størstedelen av DKS-programmet til i samarbeid med fylkeskommunen. Kommunen produserer om lag 30 % av programmet sjølv.

Som vi ser kan einskildpersoner ha stor innverknad på utveljinga av produksjonar i begge kommunane. Likevel nyttar både Bakke og Alsaker nyttar seg av støttespelarar i arbeidet med å kvalitetssikre produksjonane, det vil seie det dei kallar fagpersonar innanfor ulike kunstuttrykk. Når det gjeld utveljing av musikkproduksjonar i Askelund vert kulturskulerepresentanten i arbeidsgruppa si vurdering tillagt stor vekt, medan Bakke kontaktar musikkprodusenten i fylkeskommunen om ho treng hjelp med å vurdere ein musikkproduksjon i Bjørkøy kommune.

Det finst også ulike organiserte nettverk innanfor DKS-systemet som samlast for å diskutere nye produksjonar på marknaden. Bakke fortel at hennar nettverk innafor scenekunst møtest 5–6 gonger i året for å diskutere produksjonar og andre utfordringar innafor DKS-systemet, til dømes i samband med Sandefjordmarknaden²³. På denne marknaden kan DKS-koordinatorar «shoppe» produksjonar, medan kunstnarane får høve til å syne fram produksjonane sine for interesserte. Fleire kommunar i Noreg arrangere slike «møtestader» eller «marknader» for at kunstnarar frå ulike sjangrar kan presentere produksjonar for eventuelle interesserte oppkjøparar, slik som DKS.

Portvaktar

Dei DKS-tilsette vel blant anna ut produksjonar med utgangspunkt i mål og prinsipp for vurdering av Skulesekken. Desse prinsippa er skildra i St. meld. 8 (2007–2008), som er styringsdokumentet for ordninga, og er difor noko dei DKS-tilsette er nøyddde å halde seg til når dei skal vurdere produksjonar. Prinsippa i styringsdokumentet er tredelte: Det er for det første prinsipp som dreier seg om kvaliteten og profesjonaliteten i det som skal veljast ut. For det andre er det prinsipp som omhandlar samarbeidet og rollefordelinga mellom kultur- og opplæringssektor, og for det tredje er det meir allmenne kulturpolitiske prinsipp. Saman med andre statlege ordningar som kulturskolane og Ungdommens Kulturmønstring, fell DKS inn i lang rekke av kulturpolitiske tiltak etter krigen (Mangset 1992): Kunsten skal vera for alle, uansett opphav, religion, utdanningsnivå eller økonomi. Kulturpolitikk handlar slik sett om utjamning, mangfald, lokal forankring, og så vidare. Frå 1970- talet og fram til i dag har det også vore tiltak blant anna for å styrke institusjonskunsten, gjera rettighetene for kunstnarane betre og legge til rette for nyskaping av kunst gjennom stipend- og tilskotsordningar. Den kulturelle skulesekken er ein del av dette kulturpolitiske landskapet, og som DKS-tilsette skal Alsaker og Bakke også bidra til å oppretthalde og forvalte desse kulturpolitiske måla og ideala.

Ut frå skildringa av utvalspraksisane i Askelund og Bjørkøy kommune ser vi at utvalet av produksjonar vert avgjort av einskildpersoner. Utvalspraksisen kan minne om utveljingspraksisen i det *inklusive krinsløpet*, som er ein del av det Dag Solhjell (1995) kallar

²³ Det fulle namnet er *Marknaden for Scenekunst i Sandefjord*. Dette er eit årleg bransjetreff og ein nasjonal arena for visning og kjøp og sal av scenekunstproduksjonar for born

kunstinstitusjonen. Solhjell tek utgangspunkt i Bourdieu sitt kunstproduksjonsfelt²⁴ og freistar å tilpasse dette til ein nordisk modell han kallar kunstinstitusjonen, og han deler denne i tre delar; det eksklusive, det kommersielle og det inklusive krinsløpet²⁵. Det som skil desse tre krinsløpa er kva for type kunst og kunstnarar som vert verdsett: Det eksklusive krinsløpet baserer seg på verdiar frå den autonome kunsten, den kommersielle på marknadsverdiar og det inklusive krinsløpet legitimerer verksemda si på allmennpolitiske og kulturpolitiske verdiar og på verdiar henta frå det eksklusive krinsløpet. Dette vil innebere ei todeling av verdiar: Kunsten skal vera kunst som er skapt for kunsten si skuld, og kunsten skal vera for alle.

Til kvart krinsløp høyrer det ei gruppe menneske som vernar om dei verdiane krinsløpet står for. Dette er dei såkalla *portvaktane* (Solhjell, 1995:30) som forvaltar sentrale verdiar i krinsløpet:

Kunstinstitusjonen har en rekke «porter» som kunstnere og kunstverk skal passere. Ved hver port sitter det vakter. (...). Disse portene kan sammenlignes med redaksjoner som vurderer et manus, et dikt, en artikkel, en nyhet, et bilde, eller en illustrasjon. Når en port er passert, gis det en belønning (Solhjell 1995:26).

Vi har valt å sjå Alsaker og Bakke som portvaktar i denne samanhengen fordi dei biletleg tala kan bestemme kven som får passera gjennom DKS-porten: Dei avgjer kva for kunst- og kulturuttrykk, og kva for nokre kunstnarar og institusjonar som havnar «innanfor» (og også «utanfor»), og dermed kven som får belønning i form av omtale, turneverksemd og pengar. Når det gjeld utveljinga, slik denne vert praktisert av Alsaker og Bakke i dei to kommunane, ligg måla og prinsippa for DKS i botn for utveljinga. Likevel skal prinsippa fortolkast, noko som inneber skjønsmessige vurderingar frå portvaktane. I det følgjande skal vi gå nærare inn på kva portvaktane i begge desse to kommunane legg til grunn for sin utvalspraksis.

Utvalspraksisar

Formelle utvalskriterium

Ein sentral dimensjon ved utveljinga av produksjonar i dei to kommunane er dei offisielle utvalskriteria. Når Alsaker og Bakke skal vurdere kva som eignar seg som DKS-kunst må dei halde seg til visse retningslinjer, som i hovudsak er formulert som mål og prinsipp for DKS. I styringsdokumentet for ordninga, Kulturell skulesekk for framtida (St. meld. 8, 2007-2008) vert mellom anna kvalitet, profesjonalitet, kulturelt mangfald, og breidde løfta fram som viktig. Dette er verktøyet som Alsaker og Bakke nyttar seg av i utveljinga av produksjonar og gjev grunnlaget for det nødvendige «puslespelet» det er å lage eit lokalt DKS-program. Fleire kriterier er knytta til logistikk og organisering, vi har her valt å fokusere på spørsmål om kvalitet og profesjonalitet. Dette er diffuse omgrep som opnar for skjønsmessige vurderingar frå dei som tek avgjerder.

²⁴ Eit kunstproduksjonsfelt er ei avgrensa gruppe menneske (og institusjonar) som har sine felles verdiar, normer og verdssystem som dei ser som legitime. Dei ser det til dømes som sin rett å døme kva gode kunstnarar eller god kunst er (Broady 1991:266)

²⁵ Krinsløp svarer i følge Solhjell til det Bourdieu ville kalle felt, eller underfelt av kunstfeltet (Solhjell 1995:27).

Både Alsaker og Bakke har problem med å snakke om kva kunstnarleg kvalitet og profesjonalitet inneber. Bakke bryt ut: «Arrrh... Så vanskelig da!» i spørsmål om kva for kvalitetskriterium ho legg til grunn for for utveljing av produksjonar til DKS i sin kommune. Dei ser begge likevel ut til å vera samde om at pedagogisk kunst, kva det no er, ikkje er bra for born, at kunstnarane må vera profesjonelle og kunsten deira halde høg kvalitet. Dette er kriterium henta direkte frå St. meld. 8 (2007–2008), og er dei måla og prinsippa som ser ut til å vera viktigast for både Alsaker og Bakke i utveljingsprosessen. For å oppnå ein slik profesjonalitet og kvalitet er det andre kriterium som må ligge til grunn:

Alsaker meiner, som tidlegare nemnt, at kunstnarane treng barnekompetanse. Bakke uttaler at kunstnarane må vera utdanna for at ein DKS-produksjon skal vera god: «Jeg har vel alltid vært litt sånn tilhenger av at (...) bra billedkunstnere er ofte utdanna. Bra musikere er ofte utdanna...». Alsaker ser på kvalitet som noko som vert skapt i møtet mellom pedagogikken og kunsten, så lenge ikkje pedagogikken vert framtrudande. Ho kallar dette for «det tredje rommet», som er noko uforklarleg som berre dei beste kunstnarande klarar å framkalle. Bakke meiner på liknande vis at kunstnarleg kvalitet skapar «magi». For at «magien» mellom elevane og kunstnarane skal oppstå meiner Bakke at det er nødvendig at kunstnarane er utdanna. Når den nødvendige «magien» og «det tredje rommet» er til stades i ein produksjon er den eigna som DKS-kunst. Alsaker og Bakke var begge oppglødde i snakk om «magien» og «det tredje rommet». Det er i desse møta, mellom kunstnar og elev, at elevane i følgje Alsaker og Bakke får kunstnarlege opplevingar utanom det vanlege, noko som også er eit av hovudmåla for ordninga (sjå også Christophersen 2013a).

Kjennskap

I tillegg til formelle utvalskriterium, har portvaktane meir uformelle og uoffisielle kriterium dei nyttar for å operasjonalisere og forenkle utvalsarbeidet. Éin ting som verkar inn på utveljinga av musikkproduksjonar er kjennskap, altså kjennskapen dei DKS-tilsette har til kunstnarar frå før, og korleis de nyttar nettverka sine for å avgjere om kunstnarane er gode nok eller ikkje. Alsaker i Askelund kommune var ikkje i tvil då ho blei spurt om korleis dei kunne vite kva for kunstnarar som er av høg kvalitet:

Det vet vi. Det er så deilig, for kommunen er såpass liten, så vi vet jo hvem som er gode. Vi vet jo, vi har jo sett dem. De har spilt på kulturhuset, de har spilt i Den kulturelle skolesekken og vi har sett de i ulike musikalske sammenhenger eller teatersammenhenger. Så vi vet jo om dem.

Dette sitatet er eit døme på at DKS-programmet i mange tilfelle vert utforma på bakgrunn av den erfaringa Alsaker og arbeidsgruppa har med kunstnarane frå før. Også i Bjørkøy kommune nyttar ein kunstnarar som er godt kjende for Bakke frå før: «Vi har mye bra utøvere i kommunen som vi kjenner», seier ho. I tillegg til kunstnarar dei sjølve har personleg kjennskap til, nyttar både Alsaker og Bakke nettverka sine aktivt for å få hjelp med utveljing av sjangrar eller uttrykk som dei sjølve ikkje er så godt kjent med. Alsaker seier at ho rådfører seg med andre, og Bakke seier det slik:

Jeg kan ikke nok om musikk, kanskje, til å si at «dette er en superproduksjon» og «dét er en veldig dårlig produksjon». Da må jeg lene meg på de jeg vet har høy kompetanse, blant annet musikkprodusenten i fylkeskommunen. Så kan jeg ringe han og si: «Har du hørt om den og

den, har du sett det?», «ja, nei, vet du hva...», «greit». Og sånn holder vi det gående hele tiden.

Bakke fortel også at ho «sjekker rundt, hører om det er noe bra produksjoner der ute», og viser slik til at DKS-tilsette kan kontakte kvarandre på tvers av kommunar for å nytte seg av andre sin kjennskap til gode produksjonar og aktuelle kunstnarar.

For kunstnarane kan det sjå ut til å vera ei føremon å allereie vera «innanfor» for å bli vurdert som eigna DKS-kunstnar, og altså meir sannsynleg at ein får vere med også neste år. Det at ein kunstnar er «innafor» ser ut til å garantere at kunstnaren er profesjonell og held høg kunstnarleg kvalitet. I utsegnene frå informantane går det fram at dei meiner at utdanna kunstnarar held høg kunstnarleg kvalitet, ettersom dei allereie har gjennomgått ei siling når dei vert tekne opp ved kunstfagleg utdanning.

Alsaker og Bakke sine vurderingane av kunstnarane ser ut til å enten verte gjort på bakgrunn av den kunstnarlege verksemda dei allereie kjenner til, eller kva andre dei kjenner meiner om kunstnarar og produksjonar. Alsaker og Bakke nyttar slik kjennskapen og kontaktane sine til å avgrense jobben sin og å forenkle avgjerslene.

Økonomi

Den lokale DKS-organisasjonen må halde seg til dei kommunale budsjetta. Det er utveljarane som forvaltar dei kommunale midlane, og dermed rår over val og bortval av produksjonar. Det vert derfor mogleg for visse kunstnarar og institusjonar å gjennomføre produksjonar, og slik dannar midlar frå DKS direkte grunnlag for kunstnarleg verksemd. Alsaker seier dette:

Og selvfølgelig har det jo gitt frilansmusikere et enormt inntekspotensial (...) Så vi kan risikere at vi får mer kunstnere i produksjon og presentasjon enn som vaskehjelper på eldrecenter. Og det har vi også glede av som nasjon.

Det kan verke som om Alsaker ser det som eit samfunnsansvar for DKS å gi kunstnarane inntekt, og at DKS ved å etterspørje kunst for born på denne måten skapar produkt som elles ikkje ville vore del av ein naturleg kunstmarknad. Ein kan dermed også stille spørsmål om kor vidt noko av kunsten i DKS blir produsert av økonomiske årsaker, for å tryggje inntektsgrunnlaget for kunstnarane. I Askelund kommune har ein som nemnt inngått intensjonsavtalar med kunstinstitusjonar for at fleire elevar skal få tilbod. Desse avtalane sikrar DKS-pengar til store kunstinstitusjonar som allereie er statleg støtta, og pengane kan gå til produksjonar som allereie er laga og klare. Det å vere del av DKS-programmet gir slik institusjonane høve til å vise programmet fleire gonger. I store konsertsalar og teatersalar har ein høve til å samle heile trinn frå fleire skular og «billetten» per elev kostar mindre fordi ein rommar fleire publikum per produksjon enn ein tradisjonell skulekonsert i ein gymsal. Alsaker fortel at tradisjonell turneverksemd, til dømes Rikskonsertturnear der kunstnarane oppsøker skulane, er dyrt i forhold institusjonskunsten:

... for det å betale sju skuespillere, to uker, hotell, (...) da spiser det opp budsjettet vårt. Så vi får det billigere lokalt. Og i og med at vi er heldige fordi vi har så mye å ta av når det gjelder kvalitet (...) og når det gjelder samspill med byens kunstliv, så får vi samme kvalitet som byen ellers får.

Det kan verke som om at det å presentere kunsten for flest mogeleg elevar og for minst mogleg penge er eit viktig mål. Dette sitatet støttar opp om ein kritikk som har vore reist mot DKS i Askelund kommune om at kvantitet er viktigare enn kvalitet. Bakke omtalar ikkje økonomien som ei utfordring på same måten som Alsaker. Bjørkøy kommune er ein mindre kommune som slepp bruke store summar på transport av elevar. Difor kan produksjon av DKS-tilbod stå på kommunebudsjettet i Bjørkøy, noko som gjer at elevar i kommunen kan få eit breiare og større programtilbod enn elevar frå kommunar som skaper eigne produksjonar. Det er opp til kvar kommune om dei ønskjer å bidra med økonomiske midlar i tillegg til dei statlege midlane frå DKS sentralt. I Bjørkøy kjem også store deler av DKS-programmet frå fylkeskommunen og som forvaltar mesteparten (70 %) av DKS-midlane til kommunen.

Kvalitet som utvalsprinsipp

Når Alsaker og Bakke skal velje mellom produksjonar til DKS, er mål og prinsipp frå styringsdokumentet viktige verktøy. Nokre av desse er lettare å halde seg til enn andre, til dømes vil kriteriet om sjangerbreidde vera lettare å avgjera og handheva enn eit prinsipp som seier at det som skal programmerast er profesjonell kunst av høg kvalitet.

Kvalitet og profesjonalitet er vage omgrep som kan vere vanskelege å fylle med innhald og mening på ein slik måte at det skaper konsensus. Sjølv om Alsaker og Bakke relaterer til styringsdokumentet, kan dei vanskeleg finne avklaring på kvalitets- og profesjonalitetsdebatten her:

I eit samfunn som er i endring, må kunst, og synet på kva som til ei kvar tid er god kunst, også vere i endring. Kvalitet er difor heller ikkje eit statisk omgrep. Det finst altså ikkje eit einskilt sett av alltid gyldige kriterium for kvalitet, men det finst ei rad relevante kunstnarlege eller kulturfaglege kriterium som kan kombinerast på ulik måte, og som til og med kan stå i motsetnad til kvarandre. Kvalitet er eit avgjerande kriterium for at eit kulturtiltak skal verte prioritert i den statlege kulturpolitikken (St. meld. 8, 2007-2008: 11).

I styringsdokumentet går ein dermed langt for å sleppe å seie noko spesifikt om kvalitet. Men eit lite innspel vert likevel gitt: Kvalitet er viktig, og høg kvalitet har med profesjonalitet å gjere (ibid.:22) . Dette er ein måte å omtale kvalitet og profesjonalitet som vi kan kjenne igjen hos Alsaker og Bakke og hos andre tilsette i Skulesekkorganisasjonen. Dette tyder på at det er ein intertekstualitet i organisasjonen (Fairclough 2001, Fairclough 1992), altså ei intern forståing av DKS og sentrale oppgåver som vert distribuert gjennom eit felles språk. Med det meiner vi at aktørar snakkar på same måte om dei same tinga. Profesjonalitet og kvalitet ser ut til å verte formelmessige bruka om kvarandre, og som grunngeving for kvarandre: Høg kvalitet dreier seg om profesjonell kunst av god kvalitet, noko som indikerer profesjonalitet, og då er ein sikra kvalitet. Ein slik sirkelargumentasjon, eller tautologi, er i følge Røyseng (2007) ikkje uvanleg innafor kunstfeltet.

For Alsaker og Bakke er det kanskje lettare å seie kva god kunst er ved å seie kva det ikkje er: God kunst skal ikkje vera pedagogisk kunst. I tråd med ein intern logikk på kunstfeltet, blir kvalitet dermed eit spørsmål som må avgjerast på kunsten sine premiss: Skulen og pedagogiske omsyn må haldast på avstand for at ein skal kunne snakke om kunst av høg og profesjonell kvalitet. Slik gjev Alsaker og Bakke både kvalitets- og

profesjonalitetsomgrepa innhald ved å definere dei i motsetnad til skulen (sjå også Christophersen 2013a). Som vi tidlegare har sett, har Bakke ytra at kunstnarar med utdanning er eit signal om kvalitet. Dette er interessant fordi det til dels står i kontrast til Alsaker og Bakke sitt generelle synspunkt om at kunstnarlege uttrykk må skiljast frå pedagogikk og skule. Det er også interessant at portvakta Bakke trekk fram kunstnarutdanning som kvalitetskriterium, ettersom det vil vere skilde meningar om dette i dei kunstnarmiljøa Bakke voktar portane for. Når Bakke legg vekt på utdanning for kunstnarar betyr dette indirekte at det å uttrykke seg kunstnarleg kan lærast eller i alle fall betrast gjennom utdanning. Andre vil kunne vere ueinige i dette, og tvert om kunne meine at utdanning kan øydeleggja kunsten fordi kunstnarane blir for flinke, kunsten blir for «skolsk», eller fordi utdanning frå visse institusjonar fører til ei einsretting av kunstnarlege uttrykk. Dei siste oppfatningane vil trekke vekslar på ei karismatisk forståing av kunstnarrolla, der kunstnaren mellom anna vert skildra og forstått som individuell, og som driven av inspirasjon, talent og kall (Mangset 2004). Eit slikt syn på kunstnarrolla uttrykker at kunst kjem innanfrå individet, og føreset slik ikkje utdanning eller annan ytre påverknad. Røyseng (2011) viser til Mangset når ho seier følgjande:

Kunstnerens inspirasjon – hva enten den er gudgitt, eller den kommer innenfra og uttrykker et ekstraordinært talent – står helt i sentrum for den karismatiske kunstnerrollen, slik vi har sett ovenfor. I tråd med denne kunstnerrollen kan ekstern påvirkning i verste fall virke skadelig på den kunstneriske skaperprosessen (Røyseng 2011: 17)

Ser vi bort frå Bakke sine synspunkt på kunstnarutdanning, viser Alsaker og Bakke sine utsegner om kvalitet at det delvis trengjer seg gjennom eit syn på at kunsten ideelt skal stå på egne bein og ha verdi i seg sjølv, i alle fall i høve til pedagogiske ideal. Men ideal og røyndom går ikkje alltid i hop. Alsaker og Bakke må tross alt ta ei rekkje omsyn, til dømes skal budsjettet haldast. Vi ser tydeleg av utsegn i intervjuet at økonomiske omsyn kan verka direkte inn i avgjerslene ved at produksjonar som vert vurderte som «betre» eller meir ønskelege, til dømes produksjonar med høg elevaktivitet, medvite vert valt bort av økonomiske omsyn. Vi har også sett at Alsaker gjev uttrykk for at det kan vere eit samfunnsansvar å gi kunstnarane inntekt. Slik ser vi at DKS ved å etterspørje kunst for born på denne måten skapar produkt som elles ikkje ville vore del av ein naturleg kunstmarknad. Slik kan ein også hevde at noko av kunsten i DKS blir produsert for særskilte grupper av økonomiske årsakar, noko som vil vera i strid med førestellinga om kunst som fri og uavhengig.

Debatten om fridom og uavhengigheit for kunsten er gamal og velkjent på kunstfeltet. Mange vil vel hevde at ein slik fridom er vanskeleg, om ikkje umogleg, sidan kunst korkje kan skapast eller opplevast i eit tomrom. Røyseng (2007) hevdar med empirisk grunnlag at førestillinga om kunstens relative fridom likevel er høgst levande på scenekunstfeltet. Vi antar at dette også kan gjelde fleire kunststartar. Sjølv om Alsaker og Bakke må ta økonomiske omsyn når dei skal velje ut produksjonar, ser det likevel ut til at ideen om «den reine» kunsten kan gjere seg gjeldande i utvalspraksisar i DKS. Å understreke idealistiske prinsipp for utval kan også vere ein effektiv måte å tilsløre andre typar debattar om utval på. Jorunn Spord Borgen (2011) peiker til dømes på at det kan finnast ei spenning mellom kulturpolitiske og kunstnarpolitiske interesser i DKS:

Nå er ikke Den kulturelle skolesekken det første kulturpolitiske tiltaket der de brede, allmenne kulturpolitiske formålene kommer til å stå svakt i forhold til sterke kunst- og kunstnerpolitiske interesser, for ofte får det gode formålet en egentyngde som innvirker på retning og mål (Borgen 2011:49).

Som Rykkja og Homme (2013, i trykk) påpeiker, vert DKS ofte framstilt som å stå i det gode si teneste. Då framstår DKS nærast som ei ideell verksemd, der trua på den transformative krafta til kunsten og kunsten si tyding for liv og eksistens framstår som dei viktigaste drivkreftene for kunstnarleg verksemd. Dermed vert det vanskeleg å forstå DKS på alternative måtar, til dømes som ein distributør for av finansiell støtte for kunstnarar - og dermed også som ein viktig arena for fremjing av kunstnarpolitiske interesser, eller som eit nettverk av folk som kjenner kvarandre og som er avhengige av kvarandre for å gjera ein jobb. Dette skal vi diskutere i det følgjande.

Kjennskap, nettverk og kunstverder

Som vi tidlegare har sett, er kjennskap og kontaktar ein viktig del av utvalsprosessen i Askelund og Bjørkøy. Desse to kommunane representerer berre seg sjølv i denne samanhengen, men er likevel døme på korleis utvalspraksisar kan verte organiserte. Ut frå den kjennskap vi har fått til DKS gjennom ein felles pilotstudie for prosjektgruppa våren 2010²⁶ og gjennom kvalitative intervju med andre DKS-tilsette (sjå Homme og Rykkja 2013), ser det ikkje ut til å vera noko ekstraordinært med Alsaker og Bakke sine arbeidsoppgåver og arbeidsmåtar. Det er dermed også rimeleg å tru at kjennskap og kontaktar er viktig også andre stader. Då vert det viktig å spørje kva utval på grunnlag av kjennskap kan bety for DKS som ordning, og kva det kan ha å seie til dømes for variasjonen i programmet.

Alsaker og Bakke sine utsegner om utval på grunnlag av kjennskap til visse kunstnarar og produksjonar tyder på at det kan vera ein del kunstnarar som går igjen på programma frå år til år. Bakke fortel til dømes følgjande om bruken av ein kunsthandverkar som lagar smykke med elevane:

... og så møtte jeg ham på butikken sånn tilfeldig og så sier han: «Du? Er det noe automatikk i at jeg kan reise ut hvert år nå, eller»? «Nei, det er jo ikke det», sier jeg, «men vi ser ikke noen grunn til å bytte ut opplegget hvis det funker».

Dokumentanalysar av søknadstekstar til DKS viser også at det i nokre tilfelle vert uttrykt klare forventningar frå kunstnarar om å bli vidareført i programmet (Tveit 2011:59). Fleirårige avtaler som dei har i Askelund er eit døme på produksjonar der visse uttrykk, kunstnarar og institusjonar får prege eit program over fleire år. Andre stader finst andre ordningar, til dømes kan det finnast lokale eller regionale kulturplanar som regulerer kva for kunstuttrykk dei ulike klassesetningane skal arbeide med. Dette tyder ikkje nødvendigvis at det er dei same produksjonane som kjem attende, men det kan tyde at elevar og lærarar kan møte dei same kunstnarane fleire gonger, eller også at elevane og lærarane kjenner til kunstnarane og produksjonane frå før. Utvalspraksisar som til dels baserer seg på kjennskap

²⁶ Våren 2010 gjennomførte prosjektgruppa ei felles pilotstudie, der føremålet var å få kjennskap til korleis DKS var organisert og praktisert. Pilotstudien inkluderte observasjonar av produksjonar, deltaking i nettverksmøte og debattmøte, og samtalar med aktørar i ordninga på ulike nivå (Sjå Breivik & Christophersen 2013).

kan slik tenkjast å ha konsekvensar for variasjon og nytenkjing i programmeringa²⁷. Avtalar med institusjonar kan slik vere eitt av fleire uformelle kriterium for utval når portvaktane skal bestemme kven som skal stå innanfor og utanfor ordninga.

Når portvaktane vel ut produksjonar til DKS baserer dei seg i mange høve på kunstnarar dei kjenner frå før eller på bakgrunn av kvalitetsvurderingar frå andre spesialiserte aktørar innan ulike fagfelt. På denne måten gjer portvaktane det «lettare» for seg sjølve å velje fordi ein del av dei kvalitetsmessige vurderingane vert overlatne til andre. Alsaker og Bakke inngår slik i eit nettverk av personar som også, sett frå Solhjell sin ståstad, fungerer som portvaktar ettersom dei er med på avgjere kven som skal stå innanfor eller utanfor DKS. Medan Solhjell legg ansvaret over på einskildpersonar i form av portvakter, ser Howard Becker (2008) på gjennomføringsprosessen av eit kunstverk som produktet av kollektiv aktivitet. Han nyttar omgrepet *art world*, eller kunstverd, for å skildre «the network of people whose cooperative activity organized via their joint knowledge of conventional means of doing things, produces the kinds of art works that art world is noted for» (s. xxiv). Eit kunstverk vil frå eit slikt perspektiv ikkje vere noko som kjem frå kunstnaren åleine, men er eit resultat av ei arbeidsdeling mellom ei rekke menneske. Ideen til eit kunstverk blir rett nok sådd av kunstnaren, men på vegen til ferdig kunstverk er han eller ho avhengig av eit *støttepersonale* (s. 17). Dette er alle aktørane som skal til for at kunstverket blir ein realitet:

Whatever the artist, defined as the person who performs the core activity without which the work would not be art, does not do must be done by someone else. The artist thus works in the center of a network of cooperating people, all of whose work is essential to the final outcome (Becker 2008: 24-25).

Alsaker, Bakke og kontaktane deira blir, frå dette perspektivet, ein del av dette støttepersonalet. Becker legg ikkje ansvaret for gjennomføringa av eit kunstverk på einskildpersonar, som til dømes kunstnaren; i ei kunstverd er heile nettverk naudsynte for at eit kunstverk skal bli produsert, og aktørane får ei felles forståing for korleis dei saman kan arbeide mot gjennomføringa av kunstverket. Dette kallar Becker *konvensjonar* (2008:28). Konvensjonar bidrar til at forståing av sentrale oppgåver i kunstverda vert delte av fellesskapet. Slik er vurderingar og arbeidsoppgåver ikkje strengt personavhengige, men kan sirkulere mellom ulike personar, som nok kan vere ulike, men som likevel vil dele ei oppfatning av korleis den spesifikke kunstverda fungerer. Dette ser vi at Alsaker og Bakke dreg nytte av når dei baserer kvalitetsvurderingar på utsegn frå kontaktar i nettverket sitt.

Becker og Solhjell har noko ulike utgangspunkt for framstillingar av korleis kunstverder og krinsløp fungerer. Medan Becker er konsensusorientert og legg vekt på samarbeid og arbeidsdeling, er Solhjell meir konfliktorientert, og portvaktarrolla er difor knytt til maktutøving. No er det likevel ikkje slik at kven som helst kan delta i ei kunstverd, slik som Becker skildrar ho. Om vi ser på DKS som ei kunstverd, eller kanskje snarare som ei rekke lokale kunstverder, utelukkar dette likevel ikkje portvaktrolla. Også i kunstverder vert det gjort distinksjonar mellom viktig og uviktig, mellom rett og galt, og mellom godt og dårleg: «Art worlds typically devote considerable attention to trying to decide what is and isn't art,

²⁷ Institusjonsavtalar, slik som til dømes Askelund kommune har, kan tenkjast å ha same effekt på programmeringa, ved at det blir vanskelegare for frie grupper å finna innpass i ordninga

what is and isn't their kind of art, and who is and isn't an artist» (Becker 2008: 36). Det å gjere desse distinksjonane er nettopp det Alsaker og Bakke er tilsett for, og dei er slik med på å regulerer tilgangen til sine lokale kunstverder.

Portvaktar, skjønn og makt

Som portvaktar kan Alsaker og Bakke seiast å vera sentralt støttepersonell i lokale kunstverder. I tillegg til å skulle handheve til dels uklare kvalitets- og profesjonalitetskriteriar i utveljingsprosessar, skal dei iverksette kulturpolitiske mål. Også her er det ulike ting å ta omsyn til: For det første kan generelle kulturpolitiske mål som danning, inkludering, deltaking og lokal tilpassing spele inn, for det andre kan det handle om å demokratisere kulturen (Aslaksen 2007). Dette kan gjere at omsyn knytt til det Egil Bjørnsen (2011, 2009) kallar eit «siviliserande kulturpolitisk prosjekt» kan slå inn. For det tredje kan det handle om å bidra i bygginga av ein ny, heilskapleg kulturpolitikk, slik denne til dømes er formulert i Kulturløftet²⁸. Ein slik heilskapleg politikk må byggjast både horisontalt og vertikalt; vertikalt ved at signala frå styringsdokumenta skal plukkast opp og setjast i verk, medan det horisontalt handlar om samstyring og sektorovergripande verksemd (Loga 2011:44), til dømes mellom kultur og utdanning slik som i DKS.

Vage politiske formuleringar om kunst og kvalitet kan sjåast som uttrykk for det kulturpolitiske prinsippet om «armlengdes avstand»²⁸ altså at kunst ikkje skal underleggjast politisk styring og kontroll, og dermed at « det bør være en viss avstand mellom offentlige kulturmyndigheter som bevilger støtte til kunstlivet, og det utøvende kunstlivet selv» (Aslaksen 2007:74). Handheving av kvalitetskriterier vert slik overlata til kunstfeltet sjølv, og på den måten delegert til portvaktar som til dømes Alsaker og Bakke som i stor grad må ta avgjersler basert på skjønn. Som vi har sett frå utsegnene til Alsaker og Bakke vert ideal om høg kunstnarleg kvalitet heldt fram som sentrale, likevel spelar meir profane tilhøve inn i sjølve utvalspraksisen: økonomiske omsyn påverkar utveljinga, likeeins verkar nettverka og kjennskapane til å spele ei viktig rolle når kvalitetskriteria skal utøvast. Ettersom Askelund og Bjørkøy kommune er ulike, både kva gjeld størrelse, lokalt kulturliv og DKS-organisering, er det også mogleg at økonomiske omsyn og kjennskap spelar inn på ulike måtar i utvalspraksisane. Grunnlaget og vilkåra for utøving av portvaktfunksjonen kan difor, til tross for tilsynelatande likskapar variere frå kommune til kommune.

Det betyr også at grunnlaget for portvaktrolla kan vera ulikt frå kommune til kommune og frå fylke til fylke. Sjølv om ein kan rekne med tendensar til homogenisering og tilpassing mellom DKS-tilsette som følgje av auka nettverksverksemd (Homme og Rykkja 2013), ser det likevel ut til at det kan vere stor grad av variasjon i lokale utvalspraksisar. Lokal forankring og lokal tilpassing er velkjente og legitime prinsipp i norsk kulturpolitikk, så ein viss grad av variasjon må ein rekne med. Lokale og regionale DKS-tilsette, som til dømes Alsaker og Bakke, har til dels svært ulike bakgrunn og ulike titlar, i tillegg utfører mange ei rekkje ulike oppgåver i tillegg til DKS-arbeid. Likevel vert det, som vi har sett, opp til Alsaker og Bakke og andre som dei, å gjera skjønnsmessige vurderingar. Dette opnar for ulike

²⁸ *Kulturløfta* er Stoltenbergregjeringa sine prioriteringar for norsk kulturpolitikk. *Kulturløftet I* kom i 2004, *Kulturløftet II* i 2009, *Kulturløftet III* er under arbeid på bakgrunn av Kulturutredningen 2014 (NOU 2013:4).

tolkingar og forståingar av kvalitet i DKS (Cordt-Hansen, 2008; Færøvik, 2009; Waagan, 2011), og dermed for ulike utvalspraksisar.

Dette gjer at portvaktane kan ha ulikt grunnlag for si yrkesutøving, og dermed også ulik legitimitet. Vi ser til dømes at Alsaker har lang administrativ erfaring med kunst og kulturformidling til born, men inga særskilt sterk kunstfagleg bakgrunn. Bakke har derimot kunstnarbakgrunn, medan hennar kollega har pedagogisk bakgrunn. Dette samsvarer med påstanden til Homme og Rykkja (2013, i trykk), som peiker på fire grove kategoriar av DKS-tilsette; kunstnarar, kunstfagvitarar, pedagogar og administratorar. Desse kategoriane representerer ulike typar kompetanse som er relevant for portvaktarbeidet, men som det kan vera vanskeleg å samle i éin funksjon. Ein vil difor alltid kunne stille spørsmål ved portvaktane sine avgjersler og legitimitet. Avgjersler basert på kunstfagleg kompetanse vil ikkje alltid oppfattast som legitime i eit pedagogisk felt, og omvendt, medan administrativt baserte avgjersler vil kunne møte motstand både frå pedagogar og kunstnarar.

Portvaktane sin måte å velje og grunnkje sine val på, fortel noko om korleis idear og ideal vert forstått og iverksette. Utvalspraksisane kan forståast som ein balansegang mellom fleire tilhøve: Det er ein balanse mellom nasjonal politikk og lokal tilpassing, noko som gjer at det også er ein balanse mellom høge, men uklåre ideal og det som er praktisk mogleg å få til. Denne balanseringa skal portvaktane gjere på skjønsmessig måte, samstundes som dei framstår som profesjonelle og med legitimitet. Portvaktrolla framstår dermed som svært krevjande. Alsaker seier det slik:

Jeg mener at det jeg som gjør mest møkka-arbeid. (...) Så for å klare en helhet med alle de puslespillene, lager jeg ulike typer utkast. Og så ender det opp med at jeg syr sammen den endelige innstillingen som går fra arbeidsgruppen til styringsgruppen.

Det Alsaker her kallar «møkka-arbeid» er, i tillegg til å vera arbeidskrevjande, også ei maktutøving. Portvaktar er med på å styra kva for kunst som vert produsert, gjort tilgjengeleg og støtta økonomisk, og kva for opplevingar og erfaringar andre menneske kan gjera med kunst. Til dømes har Alsaker og Bakke sine avgjersler i sine kommunar stor tyding for arbeidsvilkåra for lokale kunstnarar, og for kva slags kunstnarlege uttrykk elevar og lærarar i Askelund og Bjørkøy kommune skal få tilgjenge til. I likskap med Alsaker og Bakke finst ei rekkje menneske i DKS-systemet som har maktposisjonar på ulike nivå, og slik må det vere. Det er likevel viktig at makta ikkje vert kamuflert eller omtala som noko anna enn makt. Tvert om må makta og grunnlaget for maktutøvinga synleggjerast og problematiserast, slik at portvaktane og andre i maktposisjonar kan vedkjenne seg makta og står for maktutøvinga si.

Referansar

- Aslaksen, E. (2007). *Teater ut til bygd og by* (2. utgave. utg.). Oslo: Norsk Kulturråd.
- Becker, H. (2008). *Art worlds: 25th Anniversary Edition*. Los Angeles: University of California Press.
- Bjørnsen, E. (2011). DKS - sugerør i statskassa eller demokratisk instrument? I: P. Mangset og K. Skjeldal (red.), *KulturRikets tilstand 2010*. Porsgrunn: Senter for kultur- og idrettsstudier, Høgskolen i Telemark og Telemarksforskning.
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian Cultural Policy: A civilizing mission*. Warwick: University of Warwick.

- Borgen, J.S. (2011). DKS - et instrument for kunst- og kunstnerpolitikk eller for kulturpolitikk? I: P. Mangset og S. Kjærsti, *KulturRikets Tilstand 2010. Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudiar*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Breivik, J.-K. og Christophersen, C. (red.) (2013) (i trykk). *Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Kulturrådet/Fagbokforlaget.
- Broadly, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag.
- Christophersen, C. (2013) (i trykk). «Jeg bare tegnet et kunstverk.» Om elevene og Den kulturelle skolesekken i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.): *Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Kulturrådet/Fagbokforlaget.
- Cordt-Hansen, H. M. (2008). *Høy standard: En undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). The discourse of new Labour: Critical Discourse Analysis. I: M. Wetherell, S. Taylor og S. J. Yates, *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage.
- Færøvik, U. (2009). *Kvalitet i Den kulturelle skolesekken: En diskursanalyse*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Homme, A. og L. Rykkja (2013) (i trykk). «Skolesekkforvaltning – krysspress og handlingsrom» i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen.
- Loga, J. (2011). Finnes det en egen kommunal frivillighetspolitikk? I: P. Selle og K. Strømsnes, *Organisasjonene og det offentlige: Har vi fått en ny frivillighetspolitikk?* (Rapport 2012/6. utg.). Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Mangset, P. (2004). «Mange er kalt, men få er utvalgt»: *Kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforskning.
- Mangset, P. (1992). *Kulturliv og forvaltning: innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (2013:4). *Kulturutredningen 2014*, Oslo: Kulturdepartementet
- Rykkja, L. og A. Homme (2013) (i trykk). Heftig og begeistret: Den kulturelle skolesekkens heilagjeng. I: J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken*, Kulturrådet/Fagbokforlaget: Bergen
- Røyseng, S. (2007). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten: forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og ledelse*. Bø: Telemarksforskning.
- Røyseng, S. (2011). *Kunstnere i kulturnæringenes tidsalder: En kunnskapsgjennomgang*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Solhjell, D. (1995). *Kunst-Norge: en sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 8 (2007–2008). *Kulturell skolesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- Tveit, R. (2011). *Portvaktane: Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skolesekken i to bykommunar i Noreg*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Waagan, I.D. (2011). *Profesjonalitet og kvalitet i Den kulturelle skolesekken: med vekt på teaterproduksjoner*. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Prosjektets publikasjoner

- Breivik, J.-K. og C. Christophersen (2012). *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat*, Notat 6-2012, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Breivik, J.-K. og C. Christophersen (red.) (2013) (i trykk). *Den kulturelle skolesekken*, Bergen: Norsk kulturråd/Fagbokforlaget.
- Breivik, J.-K. og C. Christophersen (red.) (2013). *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*, Notat 2-2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Aasen, H.B. og J.-K. Breivik (2013). «Vår med Astrup» – en småskoleklassenes møte med DKS, i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*, Notat 2-2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Kvile, S. (2013). Kven er publikummet til skulekonsertane? i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.): *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*, Notat 2-2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Markussen, E. og C. Christophersen (2013). «Vi skal jo være en del av samfunnet vi og, selv om vi er mekanikere, ikke sant?» Om DKS, ungdom og kulturell (selv)danning, i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*, Notat 2-2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Tveit, R.O. og C. Christophersen (2013). Portvaktane. Om utvalsprosessar i DKS, i J.-K. Breivik og C. Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken – en tekstsamling*, Notat 2-2013, Bergen: Uni Rokkansenteret.

Masteroppgaver som er publisert i prosjektet:

- Aasen, H.B. (2011) *Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i sosialantropologi. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bakke, J.D. (2012) *Byråkrati, skole og kultur i skjønn forening? Et organisasjonsteoretisk perspektiv på Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i statsvitenskap, Bergen: Universitetet i Bergen
- Kayser, T. (2012) *Elevdeltakelse i Den kulturelle skolesekken: Sosiokulturelle perspektiv på deltagelse i musikkverksted*. Bergen: Høgskolen i Bergen
- Kvile, S. (2011) *Mellom liten og stor, tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Markussen, E.K. (2011) *Etter applausen: ungdommers erfaringer med skolekonserter og Den kulturelle skolesekken i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Tveit, R.O. (2011) *Portvaktane. Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skolesekken i to bykommunar i Noreg*. Bergen: Høgskolen i Bergen.

På prosjektets hjemmeside kan flere av disse dokumentene lastes ned: rokkan.uni.no/dks

Bidragstere

Kvile, Synnøve jobber nå som høgskolelektor ved Høgskolen Stord/Haugesund. I 2011 leverte hun masteroppgaven «Mellom liten og stor – tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk blir forstått av elevar og produsentar i DKS» som deltaker i Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergens forskningsprosjekt om DKS. I masteroppgaven har Kvile undersøkt hvordan 4. klassinger og DKS-produsenter omtaler musikk og musikkopplevelser i forbindelse med skolekonserter. Hun hevder at elevene viser en svært konkret og subjektiv forståelse av kunst: Kunst er noe man kan ta og kjenne på, og som skaper lyst til egenaktivitet som dans, bevegelse, spill, sang, videre kan hver og en kan definere hva som er kunst for ham/henne. Kviles funn viser at elevene uttaler seg fritt og utvungent om kunst, og at de anser seg selv som kompetente til å bedømme andres kunstneriske uttrykk; en oppfatning som støttes av produsentene. Kvile diskuterer også hvordan gjengse talemåter og forestillinger om kunst og om forholdet mellom barn og kunst er med på å forme et erfarings- og handlingsrom for elever og produsenter. For eksempel vil produsentenes forståelse av barn som målgruppe i stor grad være med på å forme skolekonsertene, og dermed hvilke kunst- og kulturopplevelser elevene tilbys.

Aasen, Heidi-Beate jobber nå som saksbehandler i NAV. I 2011 leverte hun masteroppgaven « Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter DKS» som deltaker i Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergens forskningsprosjekt om DKS. I forbindelse med masteroppgaven har Aasen fulgt en 3./4.klasse på en rekke DKS-produksjoner. Hun spør hva som skjer i møtet mellom elever, lærere og kunst- og kulturformidlere, og finner at elevens bakgrunn, erfaringer og kulturelle kapital har stor innvirkning på hvordan de tar imot og opplever kunst og kultur. Aasen finner at kunst- og kulturformidlerne i mange tilfeller tar i bruk skolens lærings- og disiplineringformer, noe som låser formidlere, lærere og elever fast i bestemte roller som er med på å definere aktørens erfaringsrom. Aasen viser hvordan elever yter motstand mot de voksnes makt- og disiplineringsteknikker, og slik aktivt er med på å forhandle om autoritet og mening i voksenstyrte produksjoner.

Markussen, Eilen jobber for tiden som assisterende daglig leder i Bergen Jazzforum. I 2011 leverte hun masteroppgaven «Etter applausen: ungdommers erfaring med skolekonserter og DKS i et danningsperspektiv» som deltaker i Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergens forskningsprosjekt om DKS. Til masteroppgaven har Markussen intervjuet en rekke ungdommer på videregående skole om deres erfaringer med musikkproduksjoner i Den kulturelle skolesekken. Elevenes utsagn om musikkens generelle betydning i deres liv, refleksjoner om publikumsrollen, det sosiale miljøets betydning, hverdagen, demokratiske aspekter osv. blir diskutert i lys av danningsteori. Mens elevene oppgir å ha et meget nært og sterkt forhold til musikk i sitt privatliv, er erfaringene og opplevelsene av DKS-produksjoner mer blandet. Markussen finner at en del av elevene har problemer med å kjenne seg igjen i det som presenteres i DKS-produksjoner, og at der er vanskelig for dem å relatere det de opplever der til sitt eget hverdagsliv. Markussen finner i likhet med Aasen

(2011) at elevenes bakgrunn og interesser har stor betydning for hvordan elevene forholder seg til kunst- og kulturuttrykkene, og hvilket utbytte de selv mener å ha av disse.

Tveit, Ragnhild Opedal jobber nå som musikk lærer ved Askøy kulturskole. I 2011 leverte hun masteroppgaven «Portvaktene: utveljing av musikkproduksjonar i DKS i Noreg» som deltaker i Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergens forskningsprosjekt om DKS. I masteroppgaven skriver Tveit om utvelgelsen av musikkproduksjoner til DKS i to bykommuner i Norge. Tveit har intervjuet DKS-ansatte og analyserer også offentlige dokumenter i tilknytning til utvelgelsesprosessen i kommunene. Med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse av materialet finner Tveit at det særlig er tre dimensjoner som spiller inn i utvelgelsesprosessene: Det er økonomiske hensyn, kjennskapet til feltet og de ansattes nettverk, og endelig nødvendighet, dvs. oppfatninger av hva som er nødvendige kvalifikasjoner hos kunstnerne for å skape «gode» møter med barn.

Jan-Kåre Breivik (f. 1962) er sosialantropolog og arbeider som professor i samfunnsarbeid ved Høgskolen i Bergen. Han er også seniorforsker ved Uni Rokkansenteret i bistilling. Breiviks forskningsinteresser har dreid seg om identitet, maskulinitet, marginalisering, hjemløshet, migrasjon og forholdet mellom minoriteter og majoriteter. Han har særlig forsket på døve som kulturell minoritet og som transnasjonal bevegelse. For tiden jobber han med forskning innen kunst- og kulturfeltet, og er blant annet prosjektleder for forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken som denne boka er et resultat av. E-post: jan.breivik@uni.no

Catharina Christophersen (f. 1969) har doktorgrad i musikkpedagogikk fra Norges Musikkhøgskole, og er førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen, avd. for lærerutdanning. Hun har også lærerutdanning, og har undervist i grunnskole og kulturskole. Christophersen er tilknyttet Senter for kunst, kultur og kommunikasjon hvor hun har ledet den flerfaglige forskningsgruppen «Estetisk danning.» For tiden jobber Christophersen med prosjektet «Arts education practices in Norwegian and Swedish schools», som studerer kunstfagdidaktiske praksiser i norsk og svensk skole. E-post: catharina.christophersen@hib.no

Alle forfatterne har vært tilknyttet prosjektet *Den kulturelle skolesekken – en forskningsinnsats (2010–2013)*, finansiert av Kulturdepartementet, ledet av Jan-Kåre Breivik og utført ved Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen.