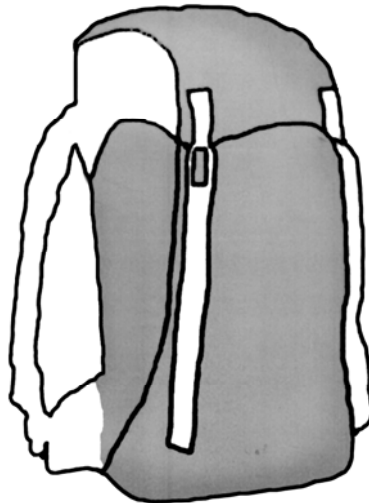


**Dina Dalaaker**

# **"KULTUR I SKOLESEKKEN"**

*- et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet*



Hovedoppgave i pedagogikk

Våren 2007

Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Pedagogisk forskningsinstitutt



Obligatorisk sammendrag av hovedoppgave i pedagogikk

TITTEL:

"KULTUR I SKOLESEKKEN" - et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet

AV:

DALAAKER, Dina

EKSAMEN:

Hovedfag i pedagogikk  
Cand.polit.

SEMESTER:

Vår 2007

STIKKORD:

- Kultur
- Estetikk
- Kulturell kompetanse

### **Problemområde/ problemstilling**

Denne hovedoppgaven tar utgangspunkt i de kulturpolitiske satsingene som har gjort seg gjeldene i skolen i den senere tid. *Den kulturelle skolesekken* (DKS) er trukket fram som et eksempel på dette. Dette er et landsomfattende prosjekt som har til hensikt å gi alle barn i grunnskolen et profesjonelt kulturtilbud. Fordi kunst og kultur ofte oppfattes som entydig positivt for den menneskelige utvikling, blir kultursatsinger sjeldent problematisert. I møte med skolen tydeliggjøres denne problematikken ved at kunst- og kulturprosjektene også er knyttet til utdanningsfeltets oppgaver.

Problemområdet for denne oppgaven ligger i spenningen mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet. Oppgaven bygger på et ønske om å bringe diskusjonen videre forbi det å skulle argumentere for hvor viktig kunst og kultur er, men snarere rette fokus på hvilke muligheter kunst og kultur har i møte med pedagogikken. Hensikten med oppgaven er å drøfte de muligheter det estetiske læringsfeltet har i skolen i dag. Problemstillingen tar sikte på å undersøke i hvilken grad de intensjoner som DKS fremmer, er i samsvar med det læringspotensialet som har sitt grunnlag i estetikkens eget erfaringsfelt. Kulturell kompetanse og den estetiske dimensjonen er trukket fram som hovedmomenter som skal belyses.

Problemstillingen for oppgaven er:

**Hvilken betydning har *Den kulturelle skolesekken* for å styrke den estetiske dimensjonen i opplæringen og å bidra til å heve elevenes kulturelle kompetanse?**

### **Metode**

Oppgaven er basert på en teoretisk studie tilnærming. Problemstillingen belyses gjennom studie av primær- og sekundærkilder, og dokumentanalyse av stortingsmeldinger. Litteraturen som benyttes er i hovedsak tekster hentet fra pedagogikk, sosiologi, filosofi, estetisk teori og kulturfag. Den kulturelle skolesekken

er trukket fram som et eksempel på hvordan skolen tar i bruk kunst og kultur i undervisningen. Det er ikke ment å skulle gi en fullstendig analyse av DKS, men derimot å gi grunnlag for diskusjon. Hensikten er å bringe fram ulike forhold som kan belyse hvordan skolen i dag kan ta i bruk det estetiske erfaringsfeltet. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i både de kunstfaglige hensikter og de pedagogiske prinsipper, der begge de faglige ståstedene blir ivaretatt.

### **Kilder**

Som dokumentasjon for Den kulturelle skolesekken benyttes de politiske retningslinjer som er gitt prosjektet. I hovedsak dreier det seg om St. melding nr. 38 (2002-2003) "Den kulturelle skolesekken" og St. melding nr. 39 (2002-2003) "Ei blot til lyst" *Om kunst og kultur i og i tilknytning til skolen*. Jan Thavenius benyttes i stor utstrekning for å belyse sentrale forhold omkring estetikk i skolen. Med *Skolan och den radikala estetiken* (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004) blir det gitt innblikk i nyere forskning på dette temaet. For å forstå de unges forhold til estetikk er Kirsten Drottners bok *At skape sig - selv* (1995) sentral. Pierre Bourdieus klassiker *Distinksjonen*, gir grunnlag for å forstå kunsten og smakens rolle i den sosiale sammenheng.

### **Resultater/ hovedkonklusjonene**

Innføringen av Den kulturelle skolesekken har sin bakgrunn i både de samfunnsmessige forandringene og et endret syn på barns utvikling. Tanken er at gjennom å møte kunst og kultur av høy kvalitet vil elevene kunne utvikle kulturell kompetanse og kulturell kapital. Hensikten er at de på den måten også vil være i bedre stand til å møte samfunnets utfordringer. Et gjennomgående trekk ved DKS er at det er kunst og kultur av *høy kvalitet* som elevene skal få møte. Prosjektet tar derfor utgangspunkt i det estetiske kulturbegrepet og den moderne estetikkforståelsen. Det innebærer at det kan settes et skille mellom hva som har kvalitet og hva som ikke har kvalitet. I forlengelsen av dette skilles det også mellom den "gode" og den "dårlige" kulturen. DKS tolkes på bakgrunn av å ha en smaksoppdragende oppgave som bunner i et ønske om å gi elevene tilgang til den "gode" kulturen. Spørsmålet som stilles er om tilgangen til den "gode" kulturen vil gi elevene en kulturell kompetanse som vil

gjøre dem i bedre stand til å møte samfunnets utfordringer i framtiden, som er prosjektets opprinnelige hensikt.

Den kulturelle skolesekken er et samarbeidsprosjekt som tar i bruk to ulike kunnskapssfærer hentet fra henholdsvis kunstfeltet og utdanningsfeltet. Vanskene oppstår når målsettinger som tilhører disse to ulike kunnskapsfeltene står side om side uten at dette problematiseres. Dette vil i formidlingssituasjonen skape ambivalens for hva som ønskes å oppnås (Borgen 2003). I DKS blir dette tydelig når målsettingen om å utvikle forståelse for estetisk kvalitet blir begrunnet med kulturell identitet, livskvalitet og trivsel. Dette kan forklares ved at de praktiske og estetiske ferdighetene som tidligere tilhørte hverdagen, ble atskilt gjennom moderniseringsprosessen. I skolen kommer disse ferdighetene tilbake som pedagogiske prinsipper, men da i en foredlet form (Borgen 1995, Drotner 1995). Problemet oppstår når man ikke er klar over det normative ved dette i et danningperspektiv (Drotner 1995).

Estetikken som dominerer i skolen har fått utvikle seg som små nisjer i skolehverdagen. Det har ført til at estetikken også holdes atskilt fra læring. Jan Thavenius kaller denne formen for estetikk for *den modeste estetikken*. Det er en beskjeden estetikk som ikke har kunnet påvirke skolen i sin helhet. Med den *radikale estetikken* blir derimot estetikken forstått i sammenheng med læring. Denne formen for estetikk tar både hensyn til elevenes egne erfaringer og til deres bakgrunn, så vel som markedsestetikken og populærkulturen som ellers dominerer i samfunnet (Thavenius 2004a,b). På den måten kan elevene utvikle en kulturell kompetanse som tar hensyn til at samfunnet er komplekst og motsigelsesfullt.

Det knytter seg en rekke forventninger til hva som kan oppnås gjennom kunst og kultur. Når dette ikke begrunnes eller forankres teoretisk, oppstår det en manglende sammenheng mellom de mål som settes og de metoder som blir gitt.

## FORORD

Denne oppgaven har tatt form ved å stille spørsmål til det tilsynelatende positive ved de kulturelle satsingene i skolen i dag. I dette arbeidet har det vært viktig å ha en støttespiller som forstod hvor jeg ville. Derfor vil jeg takke min veileder Ola Stafseng som har vært den faglige resursen for denne oppgaven. Å ha noen å kunne stole på har vært viktig, særlig når tvilen har vært stor og man har trengt den nødvendige bekreftelse for å fortsette. Jeg vil også rette en stor takk til stipendiat cand.paed. Kristin Beate Vasbø som har vært en uvurderlig støttespiller under dette studiet. Spesielt er jeg takknemlig for engasjement og for gjennomlesing i slutfasen av oppgaveskrivingen. Stor takk også til Helen Eckersberg for gjennomlesing av kapittel 2 og som har gitt gode råd med hensyn til struktur. Jeg vil også takke Magdalena Eckersberg, som med et profesjonelt journalistisk blikk har gjennomgått flere kapitler og gitt språklig korreksjon og hjelp med ortografien. Det viste seg at skrivefeil var et større problem enn jeg først var klar over. Det å helt på tampen av et langt studie oppdage at jeg har dysleksi, ga også en ny vending i skrivprosessen. Jeg vil derfor rette en spesiell takk til cand.paed.spec. Holly K. de Pellicer, som gjorde denne oppdagelsen mulig og som bidro til at jeg fikk den nødvendig hjelpen jeg trengte. Til slutt vil jeg takke min samboer Morten Eckersberg som har vært min viktigste samtalepartner under hele prosessen, som aldri tvilte på mine evner og som har vært støttende hele veien. Og til mine fantastiske barn Lea og Iselin, bare fordi de er så ufattelige søte.

Oslo, januar 2007





<b><u>1.0</u></b>	<b><u>INNLEDNING .....</u></b>	<b><u>3</u></b>
1.1	TEMA .....	3
1.2	PROBLEMSTILLING .....	5
1.3	METODISKE BETRAKTNINGER OG SENTRAL LITTERATUR.....	6
1.4	GANGEN I OPPGAVEN .....	10
1.5	KULTURBEGREPET.....	11
<b><u>2.0</u></b>	<b><u>DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN .....</u></b>	<b><u>13</u></b>
2.1	FRA ET LOKALT TILTAK TIL EN NASJONAL SATSING.....	13
2.2	DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN - ET RESULTAT AV 1990-TALLETS KULTURPOLITIKK.....	14
2.3	DKS - ET SAMARBEID MELLOM UTDANNINGSFELTET OG KULTURFELTET .....	16
2.4	DEN KULTURELLE SKOLESEKKENS INNHOLD OG UTFORDRINGER.....	17
2.4.1	DET PROFESJONELLE KULTURTILBUDET .....	18
2.4.2	Å FÅ TILGANG TIL KUNSTFELTET .....	21
2.4.3	REALISERING AV SKOLENS LÆRINGSMÅL .....	23
2.5	KVALITETSTEMPLET KUNST SOM PEDAGOGISK VERKTØY.....	24
2.5.1	KUNSTFORMIDLINGSPROSJEKTETS AMBIVALENS .....	25
2.5.2	KULTURPOLITIKK OG KVALITET .....	27
2.6	KULTURELL KAPITAL OG KULTURELL KOMPETANSE.....	29
2.6.1	KULTURELL KOMPETANSE - ET NØKKELBEGREP? .....	30
2.7	OPPSUMMERING .....	33
<b><u>3.0</u></b>	<b><u>BETYDNINGEN AV KUNST OG KULTUR I DAGENS SKOLE .....</u></b>	<b><u>35</u></b>
3.1	FRA NORMALISERING TIL INDIVIDUALISERING.....	35
3.2	KUNST OG KULTUR SOM ORIENTERINGSPUNKT .....	38
3.3	KUNST SOM FELLESKULTUR .....	40
3.4	KULTURVANER OG KULTURBEHOV .....	41
3.5	BEHOVET FOR ESTETIKK I SKOLEN .....	42
3.5.1	MOTSETNINGER I DET MODERNE.....	44
3.5.2	IDENTITET OG KJERNEMETAFOR .....	46
3.5.3	KULTURELL IDENTITET I DET FLERKULTURELLE.....	49
3.6	OPPSUMMERING .....	51
<b><u>4.0</u></b>	<b><u>DEN MODERNE ESTETIKKEN I MØTE MED PEDAGOGIKKEN.....</u></b>	<b><u>53</u></b>
4.1	DEN MODERNE ESTETIKK .....	53
4.1.1	DET INTERESSELØSE VELBEHAG .....	55
4.2	KUNSTFELTET OG DET SOSIALE ROM .....	57
4.3	KULTURPOLITIKKENS PROBLEM.....	59
4.3.1	INDIVIDUALISERING AV SMAKEN .....	61
4.4	KUNSTEN MELLOM HØY OG LAV STATUS .....	64
4.4.1	KUNSTPEDAGOGIKKENS DILEMMA .....	66

4.4.2	FORHOLDET MELLOM LÆRER OG KUNSTNER.....	67
<b>4.5</b>	<b>ESTETIKKEN - DEN DOBBELTE PROSESS .....</b>	<b>69</b>
<b>4.6</b>	<b>OPPSUMMERING.....</b>	<b>70</b>
<b>5.0</b>	<b><u>DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN - ET DANNINGSPROSJEKT? .....</u></b>	<b>72</b>
<b>5.1</b>	<b>DANNINGSBEGREPETS AKTUALITET.....</b>	<b>72</b>
5.1.1	DANNINGSBEGREPETS OPPRINNELSE OG UTVIKLING.....	73
5.1.2	KUNST OG DANNING SOM MOTVEKT TIL DET RASJONELLE .....	75
5.1.3	KULTUR SOM TILPASNING.....	76
<b>5.2</b>	<b>OPPSUMMERING.....</b>	<b>77</b>
<b>6.0</b>	<b><u>KUNSTENS MULIGHETER OG BEGRENSNINGER I DET PEDAGOGISKE FELT .....</u></b>	<b>79</b>
<b>6.1</b>	<b>I MØTEPUNKTET MELLOM KUNSTFELTET OG UTDANNINGSFELTET.....</b>	<b>79</b>
6.1.1	SAMTIDSKUNST OG OPPDRAGELSE.....	81
6.1.2	KUNSTENS "UNYTTIGE NYTTE".....	84
<b>6.2</b>	<b>DEN MODESTE ESTETIKKEN.....</b>	<b>86</b>
6.2.1	NATURBEGREPET I ESTETIKKEN.....	87
6.2.2	DEN PROBLEMATISKE KULTUREN I SKOLEN .....	89
<b>6.3</b>	<b>DEN RADIKALE ESTETIKKEN .....</b>	<b>92</b>
6.3.1	MARKEDSESTETIKKEN.....	93
6.3.2	"LITERACY" OG KULTURELL KOMPETANSE.....	94
<b>6.4</b>	<b>OPPSUMMERING.....</b>	<b>96</b>
<b>7.0</b>	<b><u>AVSLUTNING .....</u></b>	<b>98</b>
<b>7.1</b>	<b>OPPSUMMERING.....</b>	<b>98</b>
<b>7.2</b>	<b>KONKLUDERENDE REFLEKSJON .....</b>	<b>101</b>
	<b><u>LITTERATURLISTE.....</u></b>	<b>103</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Tema

I skolen blir kunst og estetikk framsatt som pedagogiske prinsipper. Dette understrekes og aktualiseres i dag gjennom ulike tiltak fra skolepolitisk hold. Fra 1990-årene kan det merkes en økt oppmerksomhet rundt kunst- og kulturformidling i skolen. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, iverksettelsen av kunst og håndverksfaget og handlingsplanen *Broen og den blå hesten* (1995) er eksempler på dette.

Kulturtilbud og kulturformidling til born og unge har lenge vore eit viktig kulturpolitisk tiltaksområde, men først i 1990-åra vart det sett sikkelig fokus på at born og unge har rett på eit kulturtilbud som er likeverdig med det dei vaksene får (.....) Ut- over 1990-tallet kom skulen i meir og meir i fokus som ein sentral arena for formidling av kunst og kultur til born og unge (St.meld. 38 2002-2003:3.1).

Som en videreføring og en konkretisering av 1990-tallets kulturpolitikk, har vi i dag et landsomfattende kunst- og kulturformidlingsprosjekt i skolen kalt *Den kulturelle skolesekken* (DKS). Dette er et samarbeid mellom det daværende Kultur- og kirke departementet (KKD) og Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). Hovedformålet er å gi alle elever i grunnskolen kulturelle erfaringer og opplevelser. Bak denne satsingen ligger det en politisk erkjennelse om at kulturell kompetanse er skjevt fordelt i samfunnet og at skolen er et sted man kan nå alle med det for øye å bøte på denne skjevheten (Borgen 2003).

Kunst og kultur blir ofte oppfattet som entydig positivt for den menneskelige utvikling. Derfor stilles det også få kritiske spørsmål til hva kunst formidler, eller hvordan dette best foregår. Ikke minst blir dette tydelig i forhold til barn og unge. I skolen har dette resultert i at i at en problematisering av det estetiske læringsrommet har blitt neglisjert (Halvorsen 1996, Aulin-Gråhamn m.fl. 2004). Forsker ved NIFU og førsteamanuensis ved avdeling for estetiske fag på HiO Jorunn Spord Borgen, etterlyser kunnskap på dette området. Hun presiserer at ”kunstformidling for barn og unge handler om forståelse av barnet og barndommen i et senmoderne samfunn, om læring, og om forståelsen av kunsten og dets rolle i vår tid” (Borgen 2003:36). Dette forutsetter kunnskap som er utviklet på tvers av kunstfeltet og utdanningsfeltet. Etter hennes oppfatning er det også i dette spenningsfeltet at DKS har sin utfordring, og problemet er at det ikke har foregått noen kumulativ kunnskapsutvikling på dette området i den senere tid.

Det er derimot ikke vanskelig å finne honnørord når det snakkes om kunst og kultur. Fra en konferanse om DKS (7 juni 2004) gir statssekretær Yngve Slettholm uttrykk for at kunst og kultur er grunnleggende for den menneskelige tilværelsen. Han understreker at kunst og kultur er noe mer enn ”pynten på kransekaka” og advarer derfor mot å la DKS bli et pause-innslag eller å være en avveksling til det ”andre”. Som han uttrykker det; ”kunst er i utgangspunktet ikke avkobling, men tilkobling”. Dette er et avgjørende poeng for Slettholm, men dessverre er det ikke alltid slik det blir oppfattet. Et eksempel på det kan vi finne i avisoverskriften ”Skolen skal bli (enda) mer gøy!”, etter at det er blitt bevilget mer penger til DKS (Aftenposten 8.3.04). Budskapet i overskriften er stikk i strid med hva den tidligere statssekretæren så varmt proklamerte. Et teaterstykke som settes opp på en skole oppfattes av journalisten som noe annerledes og gøy og som en avveksling til den vanlige undervisningen. Jeg mener at dette eksempelet kan illustrere den motsetningsfulle debatten som råder rundt de kulturelle satsingene i skolen. På den ene siden har vi de som argumenterer for hvor viktig kunst og kultur er, og på den andre siden finner vi de som oppfatter de kulturelle innslagene som et hyggelig avbrudd fra det hverdagslige. Å måtte hevde at kunst og kultur er viktig, kan også være en konsekvens av dens manglende status opplæringen.

Med Den kulturelle skolesekken legges det opp til en kultursatsing som har til hensikt å styrke den estetiske dimensjonen ved opplæringen. Det heter at alle fag skal ha en estetisk dimensjon (St.meld. nr. 38 2002-2003:3.1.3). Men estetikken kan også betraktes som grunnleggende for pedagogikken. Lars Løvlie forklarer det slik, ”hvis pedagogikk er framstilling og formidling av samfunn og kultur, er den i selve utgangspunktet en estetisk virksomhet” (Løvlie 1990:1). Ut fra en slik forståelse blir estetikken et overordnet prinsipp for all undervisning i skolen. Hansbjørg Høhr påstår at dette ikke er tilfelle i den norske skolen. Han kritiserer pedagogikken for å ha avvist kunnskapsperspektivet i estetiske læreprosesser. Skolene har i stedet konsentrert seg om det boklige og begrepslige. Det estetiske bortvises til de såkalte estetiske fag, og blir på den måten redusert til et ”lekerom” for de formende krefter. I følge Høhr har dette ført til at den estetiske dimensjonen ved danning har blitt underkjent og at det estetiske i skolen er fått en svekket stilling (Høhr & Pedersen 1996).

Å kalle et prosjekt for Den kulturelle skolesekken gir assosiasjoner til at kunst og kultur tenkes atskilt fra den ordinære undervisningen. Den metaforiske betydningen handler om at elevene skal ”fylle sekkene” med kulturelle opplevelser. Dette kan igjen assosieres til den

klassiske inndelingen i pedagogikken, der det grovt skilles mellom å betrakte eleven som et ”tomt kar som skal fylles”, eller som en ”plante som skal pleies”. Den kulturelle skolesekken retter seg mot det først nevnte. Elevene møter på skolen med tomme ryggsekker som skal fylles med kulturelle opplevelser. Dette indikerer hvilket kunnskapssyn som ligger bak de kulturelle satsingene. Tatt i betraktning at det hevdes at kunst og kultur skal ha en sentral plass i skolen og at kulturell kompetanse er viktig for fremtiden, stilles det store krav til hvordan skolen skal imøtekomme dette. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål til om hvorfor dette satsingsområdet overlates til et kulturtilbud som legges utenom skolens vanlige undervisning.

## 1.2 Problemstilling

Min målsetting med denne hovedoppgaven er å sette søkelyset på hvordan det estetiske læringsrommet blir ivaretatt i skolen. Temaets aktualitet begrunner jeg med den økte oppmerksomheten på kunst- og kulturformidling i skolen. Den kulturelle skolesekken (heretter DKS) er valgt som eksempel på denne tendensen. Prosjektet ble opprettet med forankring i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97)* og kan betraktes som et resultat av 1990-tallets kulturpolitikk. Siden den gang har DKS fått økte bevilgninger og er ment å være et varig prosjekt. DKS vil også følge med videre i den nye læreplanen *Kunnskapsløftet*. Etter min oppfatning gir DKS et godt bilde av hvordan kunst og kultur håndteres i dagens skole. Hensikten med denne oppgaven er ikke å gi en fullstendig analyse av DKS, men å bruke den som et eksempel på hvordan skolen tar i bruk kunst og kultur i undervisningen.

Utgangspunktet for dette temaet er dannet på bakgrunn av den manglende problematisering som preger kunstformidlingsprosjekter rettet mot barn og unge (jf. Borgen 2003). Selv om DKS er et program utenom skolens vanlige undervisning, er det ikke tenkt som et løsrevet kulturtilbud tilhørende kunst- og kulturfeltet alene. Planen har også tydelige pedagogiske hensikter. I St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes og videreføres DKS som et prosjekt som skal ivareta den estetiske dimensjonen i opplæringen og bidra til å heve elevenes kulturelle kompetanse.

Den kulturelle skolesekken skal bidra til å styrke og virkeliggjøre den estetiske dimensjonen i opplæringen. Målet er å sikre elever i grunnskolen profesjonelle kulturtilbud og å heve deres kulturelle kompetanse (St.meld.nr. 30 2003-2004:4.6.2).

Problemområdet jeg ønsker å belyse ligger i møtepunktet mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet. Problemstillingen tar sikte på å undersøke i hvilken grad de intensjoner som DKS fremmer, er i samsvar med det læringspotensialet som har sitt grunnlag i estetikkens eget erfaringsfelt.

**Hvilken betydning har *Den kulturelle skolesekken* for å styrke den estetiske dimensjonen i opplæringen og å bidra til å heve elevenes kulturelle kompetanse?**

Fordi denne oppgaven bygger på en forståelse om at det er et dårlig utviklet kunnskapsområde som her berøres, vil det være behov for å skape oversikt framfor dybde. Dette er grunnen til at problemstillingen favner såpass vidt. Siktemålet er å gi et omriss av de sentrale forhold som omfatter kunst, kultur og estetikk i skolen. Begrepene som benyttes i problemstillingen er i seg selv vide og kan tolkes i ulike retninger. Hva som menes med estetisk dimensjon og kulturell kompetanse vil derfor ikke være entydig. Brunius (1986) kaller estetikkbegrepet for et kulturord, som i likhet med kunst et åpent begrep som rommer ulike holdninger. Hvilken betydning som legges i de nevnte begrepene vil derfor kunne variere og inngår som del av denne avhandlingens problematikk.

### 1.3 Metodiske betraktninger og sentral litteratur

Problemstillingen vil bli belyst gjennom en teoretisk tilnærming basert på litteraturstudier av primære og sekundære kilder. Valget begrunnes i behovet for å finne fram til begreper og teorier som kan belyse møtepunktet mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet. DKS vil bli brukt som eksempel på hvordan skolen utnytter det estetiske læringsrommet. Det bør derfor understrekes at det ikke er en målsetting å analysere DKS, men derimot å gi et grunnlag for å diskutere hvordan kunst, kultur og estetikk oppfattes og blir tatt i bruk i skolens virksomhet.

En av de største utfordringene med å skrive om denne avhandlingen er å finne fram til relevant litteratur. Litteraturtilfanget tilhører ikke en bestemt fagdisiplin, men beveger seg over ulike fagområder. Mitt ståsted er pedagogikken. Det kan diskuteres hvorvidt pedagogikk er en selvstendig vitenskap, eller om det er et fagfelt bygget opp av andre disipliner. Det som imidlertid kan sies med sikkerhet er at pedagogikken trekker inn kunnskap fra andre vitenskaper. Mange vil også hevde at dette er pedagogikkens styrke. Når det gjelder

oppgavens problemområde, har pedagogikkens hyller på Universitetsbiblioteket i Oslo hatt et begrenset utvalg av litteratur. Eksempelvis er Helga Engs *Kunstpædagogik* å finne blant kunsthistoriebøkene. Da den ble utgitt i 1918, var den utvilsomt en bok som tilhørte pedagogikken. Det kan selvfølgelig være praktiske årsaker til dette, men det kan også være fordi estetikken ikke fått et godt nok feste i den pedagogiske tradisjon. Et underliggende intensjon i denne oppgaven vil være å belyse forhold som har bidratt til at estetikken har fått en svekket plass i pedagogikken.

Det kan i dag også spores en ny interesse for dette feltet. I Sverige har man i lengre tid arbeidet med å trekke det profesjonelle kulturlivet inn i skolen. *Kultur i skolan* er den svenske varianten av Den kulturelle skolesekken, og har eksistert siden 1985. I kjølvannet av dette har det vokst fram et interessant forskermiljø knyttet til lärarhögskolan i Malmö. På bakgrunn av de evalueringer og utredninger som har blitt foretatt i den forbindelse, har den svenske litteraturprofessoren Jan Thavenius, sammen med Magnus Persson og Lena Aulin-Gråhamn skrevet boken *Skolan och den radikala estetiken* (2004). Denne boken gir et viktig innblikk i hva *kultur i skolan* som felt kan være, og vil også kunne kaste lys over vår egen ”skolesekk”. Når det gjelder dette prosjektet vil jeg nøye meg med å ta i bruk de tolkninger og diskusjoner som foreligger i den nevnte boken ovenfor. Dette fordi mange av de undersøkelser og rapporter som det refereres til, ikke har vært tilgjengelige for meg.

Jan Thavenius har tidligere utgitt *Den motsägelsefulla bildingen* (1995) og *Kulturens svar-ta håll* (1987). Disse bøkene ble sammen med Kirsten Drottners (1991, 1995) bok *At skapa sig-selv*, har vært utslagsgivende for vinklingen av denne oppgaven. Drottners bok gir viktig innblikk i ungdoms forhold til estetikk. Som grunnlag for å forstå kunstens rolle i samfunnet, har jeg tatt utgangspunkt i opplysningsfilosofen Immanuel Kants (1995) *Kritikk av dømmekraften*. Dette verket kan betegnes som den moderne estetikken grunnbok. Det andre sentrale verket i denne sammenheng ligger nærmere i tid. Pierre Bourdieus *Distinksjonen* (1995) som første gang ble publisert i 1979, har allerede rukket å bli en klassiker. Ved å gjøre en sosiologisk analyse av smaken, har Bourdieu bidratt til å se med nye øyne på hvordan vi forholder oss til kunst og estetikk. Derfor har også Bourdieu lagt grunnlag for nye teorier og vært en inspirasjon for mange forskere. I denne oppgaven kan jeg nevne den svenske kultursosiologen Mats Trondman og hans bok *Kultursociologi i praktiken* (1999) og Anna Lena Lindbergs avhandling *Konstpedagogikens dilemma* (1988,1991).

Begge har tatt utgangspunkt i Bourdieus teorier og beskriver dilemmaer knyttet til henholdsvis kulturpolitikk og kunstformidling.

Denne oppgaven handler først og fremst om å gi en oversikt over dette temaet. Den er ikke bygd rundt en bestemt teori, men trekker fram ulike synspunkter og funn som belyser forholdet mellom kunst, kultur og skole. I arbeidet med å finne fram til relevant litteratur har jeg kommet over flere artikler av interesse. Søren Langager (2002) *Den æstetiske dimensjon*, Erling Dokk Holm (2002) *Høy standard*, Siri Meyer (2002) *Individets pris* og Lars Løvlie (2000) *Mot et utvidet danningsbegrep*, er noen av de sentrale artiklene som vil bli benyttet i denne oppgaven. Siktepunktet er å samle inn og å systematisere litteratur fra både samfunnsvitenskapen og humaniora.

Som dokumentgrunnlag for Den kulturelle skolesekken vil jeg i hovedsak ta i bruk stortingsmeldinger. Den tidligere utviklingsplanen for Den kulturelle skolesekken er nedfelt i St.meld. nr. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken*. Den er utarbeidet av Kultur- og kirke departementet og er retningsgivende for prosjektet. St.meld. nr. 39 (2002-2003) ”*Ei blot til lyst*” *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen* i fra Utdannings- og forskningsdepartementets er også et sentralt dokument. Sammen vil disse to meldingene danne den politiske plattformen som er retningsgivende for utformingen av DKS.

Disse to meldingane skal utfylle kvarandre og gje eit best mogleg bilete av kultursektoren og utdanningssektoren sine utgangspunkt i den vidare utviklinga av Den kulturelle skulesekken på landsbasis, i den enkelte skule og kulturinstitusjon (St.meld. nr. 38 2002-2003:1).

DKS er ikke ment å være et løsrevet prosjekt, og bør derfor også betraktes i sammenheng med de retningslinjer som til enhver tid foreligger både fra skolepolitisk hold og i kulturpolitikken. Dette blir understreket i St. meld. nr. 38 *Den kulturelle skolesekken* (2002-2003) og som peker framover med den kommende nye kulturmeldingen. Denne er senere blitt kjent som St. meld. nr. 48 (2002-2003) *Kulturpolitikk fram mot 2014*.

Meldinga vil vere eit viktig grunnlag for utviklinga av norsk kulturpolitikk det neste tiåret. Ei implementering og utvikling av Den kulturelle skulesekken i åra framover kan såleis ikkje sjåast lausrive frå utviklingstrekk og rammevilkår i den overordna nasjonale kulturpolitikken. Prinsipielle drøftingar som også vil ha innverknad for Den kulturelle skulesekken, vert derfor ikkje tekne opp i denne meldinga, men sett i ein større samanheng i den kommande kulturmeldinga (St.meld. nr. 38 2002-2003:1).



Min tolkning av DKS vil i hovedsak være basert på de retningslinjer som ligger i de to mest sentrale stortingsmeldingene for DKS. I tillegg vil også St.meld. nr. 48 (2002-2003) *Kulturpolitikk fram mot 2014* og St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, benyttes som retningsgivende for den videre utviklingen av DKS. Siktemålet er å få tak i planens idémessige innhold. Med bakgrunn i Goodlads læreplannivåer (Gundem 1993) kan stortingsmeldingene betraktes som det formelle dokumentet. Bak den formelle teksten ligger det idémessige og ideologisk bakgrunnsstoffet. Tradisjon, kulturarv og strømninger i tiden spiller inn. I tillegg har de personer som har utarbeidet dokumentet med seg sitt eget faglige og personlige ståsted. For å forstå de bakenforliggende faktorene som har bidratt til å utforme DKS, vil jeg finne fram de opprinnelige ideene som i sin tid satte kultur på den politiske dagsordenen. På grunnlag av dette, ønsker jeg å fange opp de idémessige strømningene som i sin tid bidro til at DKS ble et landsomfattende prosjekt. I følge Goodlads læreplannivåer vil dette kunne tilsvare *ideenes læreplan*. Fra det formelle stortingsdokumentet vil jeg ta utgangspunkt i de tre overordnede målsettingene. Dette vil jeg gjøre for å gi en oversikt over hva som er prosjektets hovedansvarlige, og for å gi en mest mulig objektiv innfallsvinkel. Senere vil jeg også sette fokus på de karakteristika, basert på mine tolkninger av de aktuelle stortingsmeldingen, som danner det sentrale innholdet for DKS. Dette vil derimot være mer subjektivt vinklet.

Det vedtatte stortingsdokumentet vil være et annet fenomen enn det opprinnelige utgangspunktet. I tillegg vil det også være ulikt hvordan de ulike retningslinjene vil bli tolket. Her vil igjen personlighet- og erfaringsbakgrunn spille inn. I følge Goodlads læreplannivåer vil dette kunne tilsvare den *iverksatte planen*. Ettersom det blir gitt stor lokal frihet, vil det også være store variasjoner på kommune- og fylkes nivå i hvordan Den kulturelle skolesekken vil bli utformet. Ikke minst vil også de praktiske forholdene spille inn, som for eksempel tilgjengelighet og transport. Å kunne kartlegge utfallet av DKS på et nasjonalt plan vil kreve et omfattende empirisk arbeid som faller utenfor denne avhandlingens rammer.

Som det framgår av Goodlads læreplannivåer, er det i siste instans hvordan elevene mottar læreplanen som har betydning. Alle de tidligere nivåene, sammen med elevenes egen erfaringsbakgrunn vil danne grunnlag for det praktiske utfallet av planen. Mitt siktemål er å si noe om hvordan de intensjoner som foreligger på et formelt nivå sammenfaller med elevenes egne erfaringer. Dette har jeg valgt å løse fra et teoretisk ståsted for å finne fram til de problemområder som et profesjonelt kulturprosjekt vil møte i skolen

## 1.4 Gangen i oppgaven

Det første kapittelet er innledende. Etersom kulturbegrepet er grunnleggende for denne oppgaven, vil jeg redegjøre for dette begrepet her.

I kapittel 2 presenteres DKS. Spørsmålet som stilles er hvorfor det ble opprettet en ”kulturelle skolesekk” og hvilke forutsetninger som ligger til grunn. Med bakgrunn i de aktuelle stortingsmeldingene vil det bli gitt en innholdsmessig beskrivelse av prosjektet. Til sammen danner dette fundamentet for den videre diskusjonen.

I kapittel 3 rettes søkelyset mot hvilken betydning kunst og kultur har i dagens skole. Jeg vil derfor gå fra idealene til å beskrive den praktiske virkeligheten som DKS møter. Hensikten er å undersøke om de kulturelle satsingene som DKS fremmer, er i samsvar med elevenes behov for estetikk. Dette påkaller de barne- og ungdomsfaglige spørsmål, sett i lys av det senmoderne samfunnet.

I kapittel 4 redegjør jeg for det moderne estetikkbegrepet. Dette for å danne bakteppe for hvordan vi forstår kunst og dets rolle i samfunnet i dag. Dette vil igjen bli diskutert innenfor et sosiologisk perspektiv med støtte i Pierre Bourdieus (1995) analyse av smaken. Deretter bringes diskusjonen videre til problematikk knyttet til kulturpolitiske- og kunstformidlingsrelaterte spørsmål

I kapittel 5 drøftes DKS i lys av å være et dannelsingsprosjekt. Ved å rette et tilbakeblikk på koblingen mellom kultur og danning, vil også begrepet ”kulturell kompetanse” settes i kontekst. Et aktuelt spørsmål i denne sammenheng vil være om DKS handler om å tilpasse elevene til samfunnets idealer eller dreier det seg tvert i mot om å utstyre dem med en kulturell kompetanse for å kunne takle det uforutsette.

I kapittel 6 samles trådene fra det foregående for å få fram de muligheter og begrensninger som kunst, kultur og estetikk har i skolen i dag. Møtepunktet mellom utdanningsfeltet og kunstfeltet belyses nærmere. Videre vil jeg diskutere DKS på bakgrunn av de erfaringer som har blitt gjort i forbindelse med *Kultur i skolan* i Sverige. I dette kapittelet knyttes estetikken til læringsbegrepet.

Kapittel 7 avslutter oppgaven. Her vil jeg oppsummere hovedpunktene som sammenfattes til en konklusjon.

## 1.5 Kulturbegrepet

Når skolen skal ha en egen ”skolesekk med kultur” blir det nødvendig å spørre hvilken *kultur* som skal fylle sekkene. I dagligtalen er det vanlig å bruke ordet *kulturell* om det å være kunstinteressert. Derfor vil det også være lett å koble Den kulturelle skolesekken til kunst. Vi vet også at kultur kan bety noe annet, som for eksempel rockekultur og ungdomskultur, eller kulturlandskap. Hva som er felles for disse ulike måtene å bruke kulturbegrepet på, kan spores tilbake til begrepets opprinnelse.

Kultur kommer av det latinske ordet *cultura* og betyr i sin verbale form bl.a. å dyrke, pleie, bearbeide (Halvorsen 1996). Denne grunnbetydningen brukes også i dag, men kulturbegrepet trekker i tillegg inn andre aspekter. Fra oldtiden begynte man å spesifisere bibetydningen som også omfatter dyrkelse av ånden (*cultura animi*), som dekker den personlige utvikling, men ikke atskilt fra det religiøse (Drotner 1996:74). Et avgjørende skille gjør seg gjeldende ved inngangen til renessansen. I det sekulariserte verdensbilde får kulturen en særskilt betydning. Kulturen blir nå sett på som utviklingens høyeste stadium og målestokken for framskritt.

Et dominerende trekk ved den europeiske kulturforståelse har vært vektleggingen av kulturens produktdimensjon fulgt opp av en hierarkisering av kulturen og en sammenkobling av kulturprodukter og menneskets kulturelle status. Det er denne felles forståelse som kommer til uttrykk i ulike land, til tross for variasjoner landene i mellom (Halvorsen 1996:7).

Den danske medievitte Kirsten Drotner (1996, 1999) skiller mellom *det estetiske og det antropologiske kulturbegrep*. Det estetiske kulturbegrepet henter sin betydning fra opplysningstidens opphøyelses og atskillelse av kulturen. Med bakgrunn i Kant, kan man sette et skille mellom hva som har estetisk kvalitet og hva som ikke holder mål, mellom det høykulturelle og det lavkulturelle, eller mellom god og dårlig smak. Gjennom historien har den opphøyde kulturen tilhørt det øvre sosiale lag og holdt avstand til den lavere kulturen (jf. Bourdieu 1995). Derfor kan det estetiske kulturbegrepet oppfattes som et ekskluderende kulturbegrep. En antakelse om at ulike mennesker uttrykker seg forskjellig, ligger til grunn for det antropologiske kulturbegrepet. I motsetning til det estetiske kulturbegrepet, som vektlegger kulturelle objekter, enhet og harmoni, innlemmer det antropologiske kulturbegrepet kulturelle prosesser, relasjoner og motsetninger. Det antropologiske kulturbegrepet er deskriptivt i motsetning til det estetiske kulturbegrep som har en normativ karakter.

Disse to ulike måtene å forstå kulturbegrepet på, gjenspeiler den allsidighet som kulturen favner. Det er også mulig å se begge begrepene under ett. Fjord Jensen (1999) bruker betegnelsen *det dobbelte kulturbegrep*, om to ulike kulturbegrep som også inngår i en helhet. Kultur blir ofte oppfattet som noe vi foretar oss på fritiden, som en kulturell aktivitet eller interesse. Ved å forstå kultur som en aktivitet, legges begrepet til noe utenfor oss selv. Vi kan gå inn og ut av kulturen. I denne betydningen av kulturbegrepet oppfattes kulturen som noe vi *har eller ikke har*. Vi kan tilegne, dyrke, overvære eller kanskje produsere kultur. Denne forståelsen ligger nær det estetiske kulturbegrepet. Når vi for eksempel går i operaen, går vi inn med en bevisst holdning om at dette er et stykke kultur. Denne kulturen kan betegnes som *har-kulturen*, som noe vi har eller ikke har. Kultur er også det som omslutter oss og som vi ikke kan gå inn og ut av, men som *er*. Dette kan kalles for *er-i-kulturen* og har likhetstrekk med det antropologiske kulturbegrepet. *Er- i-kulturen* omfatter også det vi ikke ser. Det er totaliteten av kulturen og dens differensiering fra andre kulturer som ligger til grunn for dette begrepet. Vi går ikke inn og ut av den, vi *er* i kulturen, som for eksempel når vi kjøper brød og avis søndag morgen eller besøker en venn. *Har- og er i- kulturen* er to ulike måter å definere kultur på. De danner således det dobbelte kulturbegrepet, der de to begrepene også må ses under ett (Fjord Jensen 1999, Halvorsen 1996).

## 2.0 DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN

DKS har som formål å gi alle barn i grunnskolen kulturelle opplevelser. Sjetten juni 2002 holdt daværende statsminister Stoltenberg en tale i Bergen, hvor han framhever et tiltak i Sandefjord som utstyret skolebarna med en kulturell ryggsekk. Denne ideen ønsker han å bringe videre til å gjelde alle skolebarn i hele landet. I St.prp.nr.1 (2000-2001) blir dette gjort til et vedtak. Der kan vi lese at "Kulturdepartementet vil i samarbeide med institusjoner og fagorgan på kulturfeltet legge til rette for at skolebarn lettere får tilgang til, gjøre seg kjent med og får et aktivt forhold til kulturytringer av alle slag". Det innebærer i praksis at kunstnere, forfattere, teaterfolk og profesjonelle kulturformidlere inviteres via DKS, til å lage profesjonelle produksjoner for grunnskolen.

I dette kapitlet vil jeg presentere DKS. Dette vil jeg gjøre ved først å gi innblikk i de faktorer som i sin tid førte fram til at DKS ble opprettet. Her vil gå tilbake til den opprinnelige "skolesekken" og 1990-tallet kulturpolitikk. Deretter vil jeg presentere innholdet på bakgrunn av de sentrale stortingsmeldingene for DKS. Hovedmålsettingene og de trekk som karakteriserer planen, løftes fram og settes inn i en bredere kontekst som problematiseres. Til sammen ønsker jeg å gi et bilde av de hensikter og formål som ligger bak DKS, som vil danne grunnlag for den videre diskusjonen.

Hva er grunnen til at det er det profesjonelle kulturlivet skal inn i skolen?

### 2.1 Fra et lokalt tiltak til en nasjonal satsing

Den kulturelle skolesekken begynte som et lokalt tiltak i Sandefjord og ble første gang presentert på konferansen *Broen og den blå hesten* i Vestfold høsten 1996. Utgangspunktet var en kommunalpolitisk bred enighet om å gjøre Sandefjord til en kulturby. Det bygget på et ønske om å gi alle innbyggerne *historie, identitet og trivsel*. Kultur ble derfor et bevisst satsingsområde for kommunen. For å kunne nå ut til alle blir grunnskolen et egnet sted å begynne. Til dette arbeidet trengte men en plan som kunne systematisere møter med kunstneriske uttrykk og på den måten sikre at alle barn fikk en bred kulturell læring. Det var denne planen som fikk navnet Den kulturelle skolesekken. Ideen bygger på et ønske om å

gi alle elevene en ”sekk” fylt med kulturelle opplevelser som de kan bære med seg etter endt skolegang. Skolen blir også et sted hvor man kan utjevne de forskjeller som allerede finnes blant elever med hensyn til kulturell kompetanse. Den kulturelle skolesekken i Sandfjord ønsket et nært samarbeid mellom skolen og kultursektoren. Lokale ressurser som utøvende kunstnere, kunstneriske produksjoner, museum eller kulturinstitusjoner blir trukket inn i skolens virksomhet (Olsen 2001).

Etter en vellykket en prøvetid på tre år (fra 1998 til slutten av 2000) ble Den kulturelle skolesekken i Sandefjord en permanent ordning. Innholdet i planen var godt forankret i *Læreplanverket for grunnskolen (L97)* og *Handlingsplanen for de estetiske fagene i skolen ”Broen og den blå hesten”*. Gjennom kontinuitet og likhet i et samlet tilbud ønsket man å sikre gjennomføringen av læreplanen på en kvalitetsmessig god måte. Uavhengig av både L97 og *Broen og Den blå hesten*, ville Sandefjord ha satt i gang en kulturplan, men den ville da fått et annet innhold og utforming (Ibid). På grunn av at Den kulturelle skolesekken i Sandefjord virkeliggjorde mange av de intensjonene som lå til grunn for L97, ble planen et godt eksempel til etterfølgelse. Men det var ikke bare i Sandefjord det ble startet kulturprosjekter. *Kulturnista* fra Møre og Romsdal er et annet eksempel. Vi ser at det er disse ideene som har blitt fanget opp av styringsmaktene og som igangsatte de kulturelle satsingene til å bli et samlet tiltak for alle barn i grunnskolen.

Fra 2001 ble DKS opprettet som en nasjonal tiltaksplan. Det skal være et systematisk tilbud for alle klassetrinn i grunnskolen. Sandefjordmodellen har kanskje vært den fremste inspirasjonskilden til dette. DKS kan derfor sies å ha gått fra å være et lokalt tiltak basert på å gjøre Sandefjord til en kulturby, til å bli et landsomfattende prosjekt som har til hensikt å sikre alle skolebarn kulturelle opplevelser. Med et stadig økende budsjett har DKS blitt et prosjekt som har vunnet støtte i både utdannings- og kultursektoren.

## 2.2 Den kulturelle skolesekken - et resultat av 1990-tallets kulturpolitikk

DKS er som nevnt forankret i L97 og har sitt grunnlag i *Broen og den blå hesten*. Det betyr at de politiske føringene ligger noe tilbake i tid. Derfor bør DKS ses i sammenheng med den kultur- og skolepolitikken som gjorde seg gjeldene innenfor denne tidsperioden. I en rapport kalt *Kulturpolitikken og de unge*, blir det hevdet at kulturpolitikken på 1990-tallets

ikke bare bør forstås på bakgrunn av de samfunnsmessige endringene, men også som et resultat av et endret syn på barn og unge (Vaagland m.fl. 2000). Tidligere ble ungdomstiden betraktet som en modningsfase. Disiplin, fysisk fostring og en moralsk oppdragelse var viktig for overgangen til et voksent liv. Den utviklingspsykologiske stadietenkningen bar preg av å se på barn ut fra mangler. I denne rapporten blir det hevdet at dette synet er i ferd med å endre seg. I dag blir barne- og ungdomstiden i større grad betraktet som en verdi i seg selv. Derfor bør de også få et kulturtilbud på lik linje med de voksne. Deres opplevelser og erfaringer bør av den grunn også bli hørt i utformingen av det kulturelle tilbudet (ibid). Det åpner opp for en dialogbasert holdning mellom det etablerte kulturliv og de unge selv. Disse synspunktene ligger til grunn for at det satses på å gi elever i grunnskolen et profesjonelt kulturtilbud.

DKS oppstod for å kunne nå mange av de målene som ble satt i L97. Denne læreplanen tok sikte på å være en kulturreform.

Et av siktemålene med Reform 97 var at den skulle være en kulturreform. En større del av virksomhetene i nærmiljøet, fra det håndverksmessige til det kunstneriske, skulle bli en del av skolens hverdag, og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) framhever at skolen skal være en aktiv og levende kulturinstitusjon i lokalsamfunnet (St.meld. nr. 39 2002-2003:2.3.2).

Den nye kulturpolitikken som vokste fram på 1990- tallet er først og fremst knyttet til St.meld. nr. 61 (1991-92) *Kultur i tiden*. Men også andre stortingsmeldinger har hatt betydning. I St.meld. nr. 40 (1992-93) *...vi smaa en Alen lange*, legges det vekt på å ta i bruk de lokale kreftene i innføringen av kunst og kulturtilbud i skolehverdagen. Da *Kultur i tiden* i sin tid ble behandlet i stortinget, var det stor enighet om at kulturfeltet skulle styrkes og at skolen var et egnet sted.

Flertallet i komiteen vil understreke at den mangfoldige og samlede kvaliteten i norsk kulturliv, kan styrkes blant annet gjennom kunst og kunsthagens stilling i skoleverket, gjennom økt vekt på kulturaktivitetene blant barn og unge, gjennom hensiktsmessig arbeidsdeling mellom kulturinstitusjonene og gjennom nær kontakt mellom amatører og profesjonelle kunstnere (Innst. S nr.115 1992-93, s. 2 hentet fra *Broen og den blå hesten* 1995).

Med initiativ fra statsrådene Åse Kleveland (Kulturdepartementet) og Gudmund Hernes (Kirke, - Utdannings og Forskningsdepartementet) ble det igangsatt en handlingsplan som tok sikte på å følge opp den nye kulturpolitikken. Dette var utgangspunktet for *Broen og den blå hesten*, som var en handlingsplan som hadde til hensikt å styrke de estetiske fagene

i skolen. Med denne planen ble det lagt til rette for å trekke det profesjonelle kulturlivet inn i skolens virksomhet. Det ble framhevet at skoleelever skulle få oppleve profesjonell kunst av høy kvalitet, samtidig som de skulle få utfolde seg med egne kulturelle aktiviteter. Disse måelen finner vi igjen i DKS i dag. Handlingsplanen la opp til å satse på et økt samarbeid mellom skoleverket og kunst- og kulturlivet. ”Broen” viser til en bedret kommunikasjon og dialog mellom de estiske fagene og kunnskap om barne- og ungdomskulturen. Det vil si en bro som åpner opp for samarbeid på flere plan og som går begge veier. Uttrykket ”den blå hesten” er hentet fra et dikt av Helder Camara. Den blå hesten symboliserer det irrasjonelle og plasserer kunsten på motsatt side av den logiske fornuft.

Vær barmhjertig, herre.  
 Vis en særlig omsorg for de mennesker som er så  
 logiske,  
 praktiske,  
 realistiske  
 at de forarges  
 når noen kan tro  
 at det finnes en liten, blå hest...

(Helder Camara 1996 i *Broen og den blå hesten* 1995).

DKS rommer det sentrale ved 1990-årenes kulturpolitikk og konkretiserer mange av de intensjonene som der har blitt fremmet. Det å samarbeide med lokale krefter, ta i bruk profesjonelle kunstnere, å vektlegge kvalitet, samt å gi de unge et kulturtilbud på lik linje med de voksne, er sentrale elementer i DKS. 1990-tallets kulturpolitikk betrakter kunsten og de estetiske virksomhetene som viktige dimensjoner i de unges liv. Disse synspunktene får gjennomslagskraft både på det lokale og på det sentrale nivå gjennom DKS.

### 2.3 DKS - et samarbeid mellom utdanningsfeltet og kulturfeltet

DKS har i sin planmessige utforming til hensikt å romme et tett samarbeid mellom den offentlige skole og kulturfeltet. Intensjonen er å være en veiviser til hvordan kunst- og kulturfeltet kan utvikle møteplasser og nettverk for barn og unge. Det oppfordres til at utdanningsfeltet og kulturfeltet skal sammen arbeide for å nå felles mål. Som det ble nevnt i innledningen hevder Borgen (2003) at dette vil kreve en utvikling og samordning av kunnskap som går på tvers av feltene. I den sentrale stortingsmeldingen for DKS gis det et forsøk på greie ut dette forholdet



Utviklinga av Den kulturelle skulesekken i åra framover vil måtte innebere at skulane og kommunane må tenkje gjennom kva kunst og kultur vil seie for den enkelte elev i grunnskulen, og korleis ein ynskjer å integrere kunst og kulturressursane i skulekvardagen. Det inneber også at kultursida må arbeide målretta med korleis ein best kan formidle kunst og kultur til elevar i grunnskulen, og korleis ein best mogleg kan skape forståing og glede ved den profesjonelle kunsten hos barn og unge. I ein slik satsing vil det vere svært viktig å utvikle møteplassar og nettverk for eit utvida samarbeid mellom skule og kultur, samstundes som ein må arbeide saman for å nå felles mål for satsinga (St.meld. nr. 38 2002-2003:2.1).

Det blir her hevdet at utviklingen av DKS både skal ta hensyn til den enkelte elevs behov og å skape forståelse og glede for den profesjonelle kunsten. Dette gir et uklart bilde av hva som blir de didaktiske hensiktene. Handler det om å ta utgangspunkt i elevens behov for kunst og kultur, eller er formålet å skape forståelse og glede for den profesjonelle kunsten? Kulturfeltet på sin side blir underlagt et normativt krav, samtidig som de to ulike kunnskapssfærene betraktes isolerte. Denne problematikken danner bakteppet for den videre drøftingen av DKS

## 2.4 Den kulturelle skolesekkens innhold og utfordringer

Jeg vil nå gjøre rede for innholdet i DKS gjennom prosjektets sentrale retningslinjer. Med bakgrunn i Goodlads læreplannivåer (jf. kap 1.3 i denne oppgaven), vil innholdet presenteres ut fra planens *formelle nivå*. Det blir derfor viktig å få tak i de ideologiske føringene som ligger bak. En del av denne ideologien er at det er blitt gitt stor frihet til den enkelte kommune i å utforme sin egen plan.

I utarbeidinga av den overordna strategien for utviklinga av Den kulturelle skulesekken er det lagt til grunn som eit heilt sentralt prinsipp at utforminga og utviklinga ikkje skal skje under sterk statleg styring (St.meld. nr. 38: 2.5 2002-2003:2.5).

Denne friheten skaper også større utfordringer for de enkelte fylkene når det gjelder hvordan midlene skal tas i bruk. Den *iverksatte* planen vil derfor være helt avhengig av hvordan den blir tolket (erfaring og personlighet), og av de praktiske forhold ved stedet der planen skal iverksettes. Hvordan den enkelte kommune og skole vil ta i bruk planen vil kunne variere fra sted til sted. Det praktiske utfallet av planene vil imidlertid falle utenfor denne oppgavens rammer.

I det følgende vil jeg framlegge og diskutere de målsettinger som DKS betegner som overordnede.

De tre overordnede målsettingene for DKS er:

- å bidra til at elever i grunnskolen får et profesjonelt kulturtilbud.
- å legge til rette for at elevene grunnskolen lettere skal få tilgang til, gjøre seg kjent med og få et positivt forhold til kunst og kulturuttrykk av alle slag.
- å bidra til å utvikle en helhetlig innlemming av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål (St.meld. nr.39 2002-2003:4.2 og St.meld. nr. 38 2002-2003:2.2).

#### 2.4.1 Det profesjonelle kulturtilbudet

DKS første hovedmålsetting handler om at elever i grunnskolen skal få et profesjonelt kulturtilbud (St.meld.nr. 39 2002-2003:4.2). Denne målsettingen er knyttet til prinsippet om å gi de unge et kulturtilbud som er likeverdig med de voksne (jf. kap. 2.2. i denne oppgaven). Det innebærer at kulturpolitikken legger til grunn for et endret syn på barns utvikling. Ettersom barn og unge i stadig større grad blir betraktet som deltakere i samfunnet, er forestillingen om barnet som behøver beskyttelse for ytre påvirkning tonet ned. I tillegg registreres det at kunsten overskrider og orienterer seg mot det hverdagslige. Kulturbyråkratene mener dette bringer kunsten nærmere folket. Disse ideene kan betraktes som utslagsgivende for at det profesjonelle kulturtilbudet har fått gjennomslag i skolen i den senere tid.

Barneåret 1979 gjorde sitt til at ein vart oppteken av borns eige kultur som noko unikt og autentisk, noko som måtte vernast mot kommersialisering, institusjonalisering og teknologisering på den eine sida og frå skulens og barnehagane si pedagogisering på den andre. (...). I løpet av 1990-årene vart ideen om born og unges eige kultur tona ned, og born og unge vert sett på som deltakare i samfunnet. Grensene mellom kunst og kvardagsliv og den medie- og marknadsorienterte kulturen har etter kvart broten ned. Når kunstnarar brukar dei same verkemidla som folk flest i den individuelle identitetskonstruksjonen, vert det å delta sjølvstøtt for born og unge (St. meld nr. 48 2002-2003:3.3.10).

Med et profesjonelt kulturtilbud i skolen åpnes det opp for et tettere samarbeid mellom kultur- og utdanningsfeltet. Skolen henter inn ressurser utenfra; kunstnerer, forfattere, mu-

sikere og teaterfolk inviteres til å lage produksjoner for elever i grunnskolen. Ikke minst blir de lokale museene gode samarbeidspartnere. I DKS er det et viktig prinsipp at man tar i bruk de lokale ressursene. I et av DKS sine suksessmål, heter det at alle skal kjenne eieendrett til DKS (St.meld. nr. 38 2002-2003:3.3). Lokal forankring er tenkt å skulle bidra til å skape entusiasme og variasjon i kulturtilbudene. DKS bygger på et gjensidig positivt forhold mellom den offentlige skole og det profesjonelle kulturlivet. Skolen tilføres kunst og kultur av høy kvalitet og det profesjonelle kulturlivet støttes. Å ta i bruk de profesjonelle utøverne, blir også en måte å kunne garantere for kvalitet. Kunstnere, forfattere, teaterfolk og museumspedagoger møter elevene med sine spesialkompetanser. Det vil si at skolen tar i bruk ekspertene på feltet.

Vektleggingen av det profesjonelle kan også betraktes i sammenheng med hvilket syn man har på de estetiske læreprosessene. I den senere tid har de estetiske fagene i skolen gjennomgått en omfattende forandring. Det tidligere formingsfaget, som hadde sin bakgrunn i reformpedagogikken, ble avviklet i 1997 og ga plassen til det nye faget *kunst og håndverk*. Navnendringen fra *forming* til *kunst og håndverk* var både en statusheving av faget og et ønske om å gjøre faget bredere og mer detaljert (Haabesland & Vavik 2000:79). Lignende tendenser er også å finne i våre naboland og her finnes det også prosjekter som har store likhetstrekk med DKS. I Sverige har man for eksempel siden 1985 hatt *Kultur i skolan*, som i likhet med DKS, er et kulturprosjekt som også gir skolen kulturelle tilbud i samarbeid med kunstnere, forfattere, teatre og museer (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:11). Det er mye som tyder på at vektleggingen av det profesjonelle ikke er et særegent fenomen for DKS, men kan betraktes i en større sammenheng og som en konsekvens av et endret syn på de estetiske læreprosessene. I det tidligere formingsfaget var egenaktiviteten sentral, men hvilken plass får denne aktiviteten når det profesjonelle kulturlivet entrer skolen? Hvilket syn har DKS på egenaktivitet?

Det vert lagt stor vekt på at skulen skal være ein stad der born og ungdom møter profesjonell kunst og kultur av høg kvalitet. Men minst like viktig er det at det er ein stad der dei vert utfordra og inspirerte til eigenaktivitet” (St.meld. nr. 38 2002-2003, med referanse til Røyseng og Aslaksen 2003).

I DKS blir egenaktivitet betraktet som *minst like viktig* som det profesjonelle kulturtilbudet. Dagens kulturpolitiske satsinger ønsker ikke å gjøre elevene til passive mottakere, men oppfordrer til aktivitet og deltagelse. Det brukes uttrykk som ”utfordre” og ”inspirere”, som er begreper som kan assosieres med kunst. Forholdet mellom kunst og barnets eget

uttrykksbehov var et sentralt anliggende for den tidligere kunstpedagogikken. Enkelte representanter hevdet at kunst (i betydning voksen kunst), ville virke skadende på barnets naturlige skaperevner (Eng 1918, Lindberg 1991). Dette synspunktet kan betraktes på bakgrunn av pedagogikkens sentrale dikotomi mellom natur og kultur. Med Rousseau skaptes tanken om en oppdragelse utelukkende basert på natur. Kulturen ble ansett å ha en forderende effekt på barnets utvikling. Betoningen av barnenaturen fikk innflytelse for utviklingen av reformpedagogikken. Motsetningsforholdet mellom natur og kultur kan forstås som en grunnleggende problematikk i hvordan de estetiske læreprosessene oppfattes. Naturbegrepet vil bli behandlet nærmere i kapittel 6.2.1.

Det gamle formingsfaget bygget på en tillit til barnets skapende evner og en forståelse av hvor viktig det var at elevene "formet". Gjennom det skapende arbeidet skulle eleven gi *uttrykk* for egne følelser og tanker. Med det nye kunst og håndverksfaget, ble oppmerksomheten flyttet fra elevenes egen formingsuttrykk, til å vektlegge teoretisk kunnskap om kunst (Haabesland & Vavik 2000:78). Det kan se ut til at *læremiddelet* kommer mer i forgrunnen i dag enn tidligere. Den estetiske læreprosessen er ikke bare sentrert rundt *den lærende*, men søker i større grad impulser hentet utenfra (Hohr 2004).

DKS kan betraktes som en forlengelse av denne tendensen. Med et profesjonelt kulturtilbud legges det opp til at elevene skal hente inntrykk som kommer utenfra, mens det derimot legges mindre fokus på elevenes upåvirkede formingsuttrykk. Dette kan tyde på at det har oppstått en endring i synet på de estetiske læreprosesser. For å belyse denne problematikken nærmere, vil jeg ta i bruk Hansbjørg Hohrs (2004) tolkning av John Deweys begrep om *den estetiske erfaring* (som han henter fra "Art as Experience" 1934). Hvis vi tar utgangspunkt i dette begrepet, kan det tidligere formingsfaget kritiseres for å ensidig vektlegge selve produksjonen. Ensidigheten viser seg ved at eleven skal utfolde sin skapende evne gjennom å hente uttrykk ut av seg selv. Det vil si uavhengig av erfaring med verden og med eksisterende uttrykk. Erfaringer som hentes utenfra kan nærmest tenkes som en blokkering for den frie skapertrang. I følge Dewey blir dette en forfeilet tankegang. Med begrepet *estetiske erfaring* blir det gitt uttrykk for en erfaringsform (an experience) som er grunnleggende og griper hele mennesket. Det handler om en erfaring, der *gjøren* (doing) og *å bli gjort med* (undergoing) er i likevekt. Når DKS skal bidra til å gi elevene et profesjonelt kulturtilbud, kan det knyttes til *å bli gjort med*. I skolen skal det også være rom for egenaktivitet, som tilsvarer *gjøren*. I og med at det blir brukt uttrykk som "å utfordre" og

”å inspirere”, antydes det at det er noe ”utenfor” elevene som skal drive fram aktiviteten. Om kunsten alene blir styrende for *gjøren*, kan det være grunn til å spørre om elevenes egne erfaringer kan blir oversett.

Målsettingen om å gi elever i grunnskolen et profesjonelt kulturtilbud står sentralt i DKS. I den siste kulturmeldingen *Kulturpolitikk mot år 2014* videreføres også dette prinsippet.

Denne stortingsmeldingen er retningsgivende for den videre utviklingen av DKS.

Ein hovudbodskap er å halda fram den profesjonelle kunsten og den fagleg forankra kulturinnsatsen som eit verde i seg sjølv. Dessutan vert kvalitet streka under som eit avgjerande kriterium for at eit kulturtiltak skal verta prioritert i den statlege kulturpolitikken” (St.meld. nr. 48 2003-2004).

#### 2.4.2 Å få tilgang til kunstfeltet

Den andre hovedmålsetting for DKS handler om ”å legge til rette for at elevene i grunnskolen skal få tilgang til, gjøre seg kjent med og få et positivt forhold til kunst og kulturuttrykk av alle slag” (St.meld. nr. 38 2002-2003:2.2). Å gi elever tilgang til kunstfeltet er i seg selv en kunstpedagogisk oppgave. Målsettingen bygger på en sosialdemokratisk rettighet som i korthet handler om å gi kunst til folket. Tidligere mente man at ved å gi den såkalte arbeiderklassen tilgang på den ”rette smak”, ville man også kunne høyne deres sosiale og moralske karakter. Det lå en tanke bak at dette også ville virke gunstig inn på samfunnsutviklingen (Drotner 1995:132).

Behovet for en kunstpedagogikk oppstod i forbindelse med etableringen av institusjoner som ble bærende for det moderne kunstlivet på 1800-tallet. Kunstpedagogikken skulle bidra til å bygge en bro mellom kunsten og folket (Lindberg 1991). Ettersom kunsten ble spesialisert ble også tilgangen til dette feltet innskrenket. Med industriens nye produksjonsmåter ble den naturlige tilknytningen folk tidligere hadde til estetikk i form av brukskunst borte. I kjølvannet av den industrielle revolusjon vokste det fram en kulturbevegelse som ønsket å gi kunsten tilbake til folket. I pedagogikken blir dette en særegen retning som fremmer kunst og estetikk som ideal i skole og oppdragelse. Helga Eng, som er en av våre viktigste pionerer i pedagogikken, skriver i boka *Kunstpedagogik* (1918) hvordan estetikken blir et isolert felt og hvordan dette påvirker folks estetiske oppdragelse.

Den anvendte kunst, som egentlig er bindeleddet mellom kunsten og livet, dør ut, og det blir bare den ”høie kunst” igjen som ikke virker og ikke blir forstaat i det

brede lag. Det ser ut som selve den friske mottagelighet for sanseindtryk, for form og farve, avstumpes (Eng 1918:8-9).

I likhet med kunstpedagogikken fra det forrige århundret er også en av hovedhensiktene bak dette århundrets DKS, at flest mulig skal få tilgang til kunst og kultur. Forskjellen er at mens den kunstpedagogiske bevegelse tok i bruk et bredt estetikkbegrep, arbeides det i dag med et estetikkbegrep som i stor grad er knyttet til kunsten. I DKS understrekes dette ved at elevene skal få møte kunst og kultur av høy kvalitet.

Kirsten Drotner (1995) påpeker at når kunsten ble avskåret fra det øvrige sosiale liv, kom den tilbake som et pedagogisk prinsipp i skolen. Det som ikke er tillatt i dagliglivet som lysten, sansene, fantasien og det å gjøre noe for sin egen skyld, har blitt et reservat for estetikken. Samtidig settes det et likhetstegn mellom kunst og estetikk i det moderne. Det gjør at kunsten får en viktig rolle som representant for det estetiske, og det er dette synet som vi finner igjen i skolen. Problemet befestes når kunsten også opphøyes til å være det fornemste når det gjelder å danne mennesker. Drotners poeng er at det oppstår *blinde flekker* når man ser bort fra hvordan vanlige mennesker skaper og opplever estetikk på sin måte. Det problematiske forsterkes når man samtidig hevder at danning innenfor dette begrensede perspektivet er ensbetydende med universell danning. Skolens syn på estetikk vil derfor til enhver tid ha betydning for danning.

I DKS skal elevene lære å utvikle et *positivt* forhold til den profesjonelle kulturen av høy kvalitet. I følge Thavenius (2004a) er det i skolen en tradisjon om å gi elevene tilgang til den "gode" kulturen". Det vil si den delen av kulturen som blir ansett for å ha positiv innvirkning på den menneskelige utvikling. Den "dårlige" kulturen som ofte blir forbundet med det populærkulturelle og de kommersielle kreftene, blir derimot forsøkt å holdt utenfor skolens porter. Kultur blir innenfor disse rammer betraktet på bakgrunn av et harmoniprinsipp. Det er det estetiske kulturbegrepet som legges til grunn og som med en verdihierarkisk oppbygning ofte får et elitistisk tilsnitt. Intensjonen om at elevene skal få et positivt forhold til denne kulturen, vitner om at elevene også skal gjøre denne kulturen til sin egen. Vi ser at et viktig spørsmål er om målsettingen om "å gi elevene tilgang til, gjøre seg kjent med og få en positiv holdning til kunst og kulturuttrykk av alle slag", handler om å ville gi elevene tilgang på den rette smak.

### 2.4.3 Realisering av skolens læringsmål

DKS har med sitt tredje hovedmål til hensikt ”å bidra til å utvikle en helhetlig innlemming av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål” (St.meld.nr.38 2002-2003:2.2). DKS er således innordnet skolens øvrige læringsmål. De kunstneriske og de kulturelle uttrykkene skal bidra til å danne helhet i undervisningen. Som forankret i skolens læreplan skal DKS bygge opp under de pedagogiske målsettingene som til enhver tid foreligger. DKS vil også være knyttet til den overordnede nasjonale kulturpolitikken, betinget av de rammevilkår og utviklingstrekk som blir gitt. Dette understreker et samarbeid mellom utdannings- og kultursektoren. Å skulle realisere skolens læringsmål handler om å støtte opp om de retningslinjer som skolen er pålagt å følge. DKS kan derfor betraktes som et middel for å oppnå disse målene. Samtidig er det et kulturpolitisk prosjekt som legger vekt på at kunst og kultur skal ha en egenverdi.

I utviklinga av Den kulturelle skulesekken vert det lagt vekt på å framheve kulturen sin eigenverdi (St.meld. nr. 38 2002-2003).

Det kan derfor oppstå forvirring med hensyn til hvordan lærerne skal ta i bruk det kulturelle tilbudet i undervisningen. I en evalueringsrapport tok Hilde Lidén (2004) utgangspunkt i to ulike modeller for DKS. Det var *Skolesekken* som ble utviklet i Sandefjord kommune og *Kultursekken* hentet fra Møre og Romsdal. Disse to modellene viser forskjellige måter å tilpasse kulturtilbudet til skolens øvrige læringsmål. Hensikten med rapporten var å drøfte elevers og læreres erfaringer med DKS. *Skolesekken* fra Sandefjord kommune fungerer som et obligatorisk pensumtilpasset tilbud og er integrert i skolens årsplan. *Kultursekken* er først og fremst et regional turné - og formidlingsordning for kunst og kulturuttrykk (Kulturturnista). Denne modellen står noe friere i forhold til den obligatoriske undervisningen enn *Skolesekken*. Det framgikk av undersøkelsen at de lærerne som fulgte *Skolesekken*, var mest fornøyd med hvordan kulturtilbudene ble integrert i undervisningen. Halvparten av *Kultursekk-lærerne* mente at kulturtilbudene ville fungert bedre for klassen hvis disse hadde vært bedre tilpasset pensum. Resultatene av spørreundersøkelsen tyder på at lærerne har behov for klare retningslinjer i hvordan kulturtilbudet skal integreres i undervisningen. Lidén konkluderer med at utfordringen for *Skolesekken* er å ikke bli for endimensjonal og pedagogisk. Derfor bør man med denne modellen unngå en for fast og rutinemessig struktur. For *Kultursekken* blir heller utfordringen å forankre kulturopplevelsene og besøkene i skolens øvrige gjøremål. Det vil derfor være en balansegang mellom å skulle realisere skolens læringsmål og samtidig ivareta kulturtilbudets egenverdi. DKS sine tilbud bør derfor

ikke være for pedagogiske og forutsigbare. Om de derimot ikke kan relateres til pensum, vil det kunne skape forvirring blant lærerne og bli et nedprioritert felt i forhold til den obligatoriske undervisningen.

Gjennom å problematisere de tre hovedmålsettingen for DKS, har jeg forsøkt å antyde hva som kan forventes av DKS på et idémessig plan (jf. Goodlad i Gudem 1993). Jeg vil nå tilføye det som etter mine tolkninger kan karakterisere prosjektet ytterligere.

## 2.5 Kvalitetstemplet kunst som pedagogisk verktøy

Etter min oppfatning er et av de mest framtrepende trekkene ved DKS vektleggingen av kvalitet. Det kan nærmest sies å være et paradoks å snakke om kvalitet i kunst. Kunst er i seg selv en kvalitet. Det som ikke har kvalitet, er heller ikke kunst (Vilks 2001). Hva er grunnen til at kvalitetskriteriet blir så viktig for DKS?

Kvalitet er et begrep som ofte blir benyttet i utdannings- og i kulturpolitikken på begynnelsen av 1990-tallet. I St. meld. nr 61(1991-1992) *Kultur i tiden* blir betydningen av kvalitet understreket. Det blir tatt avstand fra å oppfatte bredde og kvalitet som motsetninger. Målsettingen er å framheve kvalitet i alle kulturformer, også i den folkelige kulturen (Halvorsen 2004:159). Disse synspunktene kan vi se at er videreført i DKS.

Gjennom ein aktiv kulturpolitikk er eit hovudmål å sikre alle tilgang til eit breitt kunst – og kulturtilbod av høg kvalitet og å leggja tilhøve for eit vidt spekter av aktivitet, oppleving, røynsle og erkjening (St.meld.nr.38 2002-2003: 3.2.1).

Kravet om kvalitet har sin bakgrunn i det estetiske kulturbegrepet og den moderne estetikforståelsen. At noe har kvalitet tilsier også at det er noe som ikke har kvalitet. Det er derfor av interesse at kvalitet er et dominerende prinsipp for DKS. I møte med den visuelle kulturen blir også kvalitet understreket, noe som igjen vitner om det estetiske kulturbegrepet.

Eit av hovudmåla for det visuelle feltet er å sikre flest mogleg skal få tilgang til, forståing for og oppleving av biletkunst, kunsthåndverk, arkitektur og design av god kvalitet (St.meld. nr. 38 2002-2003:4.3).

Det visuelle feltet blir representert i sin bredde, men selve rekkefølgene kan trolig si noe om rangfordelingen dem i mellom. Kunst har tradisjonelt stått øverst på rangstigen med sin



suverene autonomistatus. Kunsthåndverket har ikke den samme status, men har sin verdi gjennom å ta vare på det tapte i det industrialiserte samfunnet. Mens kunst kan oppfattes elitistisk, gir kunsthåndverket inntrykk av folkelighet og tradisjon. Arkitektur og design (anvendt kunst) har ikke tradisjonelt hatt innpass i den norske skolen. Samtidig bør det her bemerkes at det i kunstpedagogiske bevegelse fra forrige århundreskrifte, spilte den anvendte kunsten en sentral rolle i deres oppdragelsessyn (jf. Eng 1918, Lindberg 1991). At det igjen kan merkes en økt interesse for arkitektur og design i skolen, gjenspeiler den interessen estetikk har fått ellers i samfunnet. Opprettelsen av Norsk Form på begynnelsen av 1990-tallet, er et eksempel på at det i fra politisk hold ønskes bevissthet omkring de estetiske verdiene i samfunnet.

Norsk kulturpolitikk viser også tendenser til å ville se de ulike feltene under ett. Med opprettelsen av Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, blir henholdsvis kunst, kunstindustri og arkitektur samlet under ett. Det samme gjelder for Kunsthøgskolen i Oslo (KHIO), som er en sammenslåing av de kunstfaglige utdanningene. Lotte Sandberg (2005) skriver i en artikkel i Aftenposten den 24.5.2005, at ledelsen i KHIO ikke ser forskjell på kunst og anvendt kunst. Med de nye strukturelle forandringene mener hun at det er grunn til bekymring for hva som engang bar navnet Statens Kunstakademi. Institusjonen som har vært et varemerke i kunstmiljøet, står nå i fare for å miste sin særegne posisjon. I det nyopprettede fakultetet for visuell kunst, blir grensen mellom kunst og kunsthåndverksfagene mindre tydelige. Sandberg hevder at ettersom kunsten har en høyere status, vil ingen være kunsthåndverkere lengre. Jeg vil la diskusjonen om KHIO ligge her, men bringe dette tankesettet videre inn i drøftelsen av hvordan estetikk blir formidlet i skolen i dag. Når det visuelle feltet kommer inn under ett, vil det dermed være uklart hva som faktisk skal formidles. Om det ikke skilles tilstrekkelig mellom kunst, kunsthåndverk, arkitektur og design, vil det visuelle feltet oppfattes mer diffust. Samtidig blir også isoleringen av estetikkfeltet forsterket. Resultatet blir at det ikke settes skille mellom kunst og håndverk, eller mellom kunst og kultur. Alt er kunst!

### 2.5.1 Kunstformidlingsprosjektets ambivalens

Det er et hovedmål i DKS at elevene skal utvikle forståelse for estetisk kvalitet. Denne målsettingen peker i retning av en kunstfaglig kompetanse. Det vil si å utstyre elevene med

begreper som gjør dem i stand til å kunne bedømme kunst, arkitektur og design. I DKS blir imidlertid denne kompetansen knyttet til forhold som ligger utenfor kunstfeltets rammer.

Målsetjingane med formidlinga er å utvikle forståing for estetisk kvalitet for å fremme kulturell identitet og danne grunnlaget for livskvalitet og trivsel (St.meld. nr. 38 2002-2003:4.3).

Når hensikten med å utvikle forståelse for estetisk kvalitet blir knyttet til kulturell identitet, livskvalitet og trivsel, blir det en sammenslåing av ulike oppgaver hentet fra henholdsvis utdanningsfeltet og kunstfeltet. Hvordan dette henger sammen blir imidlertid ikke begrunnet, men framstår som gitt. Hva er grunnen til at forståelse for estetisk kvalitet blir forbundet med kulturell identitet, livskvalitet og trivsel?

Dette kan forklares ved at de praktiske og estetiske ferdighetene som tidligere ble brukt i det produktive arbeidet, er i dag å finne som sentrale aktiviteter i pedagogikken (Drotner 1995). Som Jorunn Spord Borgen (1995:44) påpeker, har sløyd, håndarbeid, tegning, musikk og fortellinger til alle tider vært en del av vårt hverdagsliv. Disse aktivitetene tilhørere i dag skolen, men framstår da i en foredlet form. Dette har sin bakgrunn i at de er blitt gitt en oppdragende- og dannende funksjon. Derfor kan forståelse for estetisk kvalitet bli satt i sammenheng med kulturell identitet, livskvalitet og trivsel, og uten at det stilles spørsmål ved dette. Veien fra de første ferdighetsfagene innpass i skolen, som la vekt på en helhetlig dannelsesprosess, til dagens ”kulturelle skolesekk” er lang, men kan likevel sies å bygge på de samme prinsippene. Borgen (2003) uttaler at i kunstformidlingen har behovet for oppdragelse *til kunsten* gjennom å føre barnet inn i det kulturelt gitte, gått hånd i hånd med ønsket om å bidra til dannelse *gjennom kunsten* og vektlegging av individuelle prosesser. Dette fører til ambivalens for hva som egentlig er de didaktiske hensiktene. Borgen har kunnet registrere at innenfor barnehage og skole har man også denne ambivalensen innbakt i læreplaner og rammeplaner. Der kan vi lese at kunst er nyttig, det høyner livskvaliteten og er samtidig et mål i seg selv. Ambivalensen oppstår når målsettinger som tilhører ulike kunnskapsområder, står side om side uten at disse problematiseres (ibid).

Borgen har gjennomgått en rekke kunstformidlingsprosjekt for barn og unge som ble gjennomført på 1990-tallet og har kunnet gjenkjenne dette ambivalente forholdet som en fellesnevner. At prosjektene har vært intensjonale og normative synes også å være et felleslekk som hun kan bekrefte. Dette gjaldt både i forhold til barn og unge som målgruppe, og med hensyn til kvaliteten i kunsten.

Gjennom projektrapportene fremstår prosjektenes didaktikk som uutalt og implisitt. De har ikke en eksplisitt refleksjon i forhold til hva som skal formidles, i overveielser om hvordan dette best kan gjøres, og i begrunnelser for hvorfor virkemidlene og metodene som velges er de beste. Metodisk tilbys barn og unge kunsten både som abstrakte kategorier og som konkrete handlinger, uten at sammenhengen mellom disse nivåene tydeliggjøres. Rapportene har heller ingen refleksjoner knyttet til hva som kan forventes av barn og unge innenfor målgruppen for det enkelte prosjektet (Borgen 2003:37).

Borgen etterlyser derfor en felles kompetanseutvikling som går på tvers av både utdanningsfeltet og kunstfeltet. I dette arbeidet blir det nødvendig å skape ny kunnskap som er mest mulig fri for de profesjonsspesifikke kampene som foregår mellom lærere og kunstnere om definisjonsmakten. I tillegg er det behov for å systematisere den kunnskapen som allerede finnes. Hun presiserer at for å kunne oppnå resultater må vi kjenne til kunstens rolle i oppdragelsen og i dannelsingsprosjektet. Etter Borgens oppfatning ligger utfordringen for DKS i spenningsfeltet mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet (ibid).

### 2.5.2 Kulturpolitikk og kvalitet

Det er tidligere blitt stilt spørsmål til hvorfor kvalitetskriteriet blir så ofte framhevet i DKS. Ser vi dette i sammenheng med det kulturpolitiske språket, kan kvalitet betraktes som et maktbegrep. Som nevnt ble kvalitet et sentralt begrep for både kultur- og utdanningspolitikken på 1990-tallet. I utdanningspolitikken kommer dette tydelig fram ved at vi at fått en kvalitetsreform for høyre utdanning og et kvalitetsutvalg som jobber for å bedre kvaliteten i grunnskolen. Svein Bjørkås (2001) knytter kvalitetsbegrepet til makt og ser hvordan maktstrukturene har endret seg på 1990-tallet. Han oppfatter kvalitetsdiskursen i kunstfeltet som en debattthemmende.

Kvalitet er kunstfeltets høyeste og mest generaliserte verdi. Det fins ikke en eneste person i dette landet som ikke er tilhenger av kunstnerisk kvalitet (Bjørkås 2001:46).

Erling Dokk Holm (2002) har også sett på kvalitetsbegrepet i sammenheng med norsk kulturpolitikk. Han påpeker at premissen om ”høy kvalitet” har mistet sin relevans som et universelt utsagn. Dette forklarer han ved at i takt med at kulturen har blitt kulturer og at modernismen har brutt med den klassiske kunstforståelsen, har alle autoriteter generelt fått redusert sin posisjon. Derfor er også absolutte utsagn om et verks kvalitet blitt diskutabile. Likevel kan det registreres at begrepene ”høy kvalitet” og ”høy standard” er flittig brukt av

kulturbyråkratene, påpeker Dokk Holm. Dette ser han på som en konsekvens av at kulturbyråkratene har utviklet en skjult tale- og skrivemåte. Ettersom forestillingen om hva som er god kunst brøt sammen, måtte man finne nye begreper, forklarer han. Selv om kvalitetsbegrepet har mistet sin formelle definisjon har den fremdeles virkning og legitimitet innenfor sitt felt. Denne tale og skrivemåten tolker han som en metode for å kunne legitimere bruken av fellesskapets penger. Påstanden er at alle de som arbeider i Kulturdepartementet har en smakspreferanse som er alt annet enn folkelig. Men fordi de er pålagt å følge det utvidede kulturbegrepet, kan de ikke si hva de vil. Med henvisning til Rune Slagstad begrunner Dokk Holm dette med at det har vokst fram en ny elite. ”Venstrestaten var fullt opp av et klassisk dannet borgerskap og arbeiderpartistaten hadde sitt eget dannelsingsprosjekt, og på ett eller annet tidspunkt fløt disse to over i hverandre” (sitert i Holm 2002:219). Kulturbyråkratene er i dagens offentlige sektor dannet gjennom academia. Dokk Holm beskriver denne forskjellen med at ”de ikke lærte Ibsens Terje Vigen utenat hjemme, men de lærte å dissekere ”Et dukkehjem” på Blindern”. Han påpeker at dette ikke er det samme, selv om det ligner veldig mye. De vet forskjell på godt og dårlig, og mellom det høye og lave, men er også dannet under populærkulturens himmel, hvor det ikke skilles så skarpt mellom det høye og lave. Kulturbyråkratene vet også at de må gjøre seg forstått i maktens innerste korridorer. I og med at det er penger det står på, handler det om årsak/virkning, output og input. Derfor blir det også nødvendig å lære seg sosialøkonomiens språk. Samtidig har byråkratene lært at danning ikke har noen stor betydning i demokratiet og at det er folket som egentlig skal styre. Det gjør at de ikke kan snakke som de vil, og derfor har de utarbeidet sitt eget språk.

De er en kamuflert elite som ikke gir seg, som ikke overgir seg til folkets virkelige vilje, som fortsetter å sponse kunst for de få, som holder fast på at offentlige bygg må være utsmykket av mennesker som sveiser sammen forvridde metall biter og fester dem på veggen, henger på en liten plakat med kunstnerens navn, også vet vi det, det er kunst dette også (Holm 2002:220).

I forlengelsen av denne diskusjonen kan vektleggingen av kvalitet i DKS tolkes som en kamuflert måte å fremme et bestemt kultursyn på. Den stadige henvisningen til ”høy kvalitet” tyder på en smakspreferanse som er alt annet enn folkelig. I stortingsmeldingen for DKS blir ofte benevnelsen ”kunst” etterfulgt av ”kulturuttrykk av alle slag”. Dermed dempes inntrykket av at det er den elitistiske kunsten som DKS fremmer. På den måten oppleves det at det blir tatt hensyn til begge ”leire”. Det vil si både til folkelighet og bredde, så vel som kunstens mer opphøyede posisjon. Samtidig settes det ikke et tydelig skille mel-

lom det høyt og lavt. Tatt i betraktning den manglende problematiseringen av møtet mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet, vil hva man ønsker å oppnå heller ikke bli synliggjort. Er hensikten med kulturtilbudene å utvikle forståelse for estetiske kvalitet, eller handler det først og fremst om å gi elevene livskvalitet og trivsel? I hvilket ledd skal kvalitetsbegrepet plasseres? Når kvalitetsbegrepet ikke konkretiseres kan det lett bli tomme ord. Ved å framheve kvalitet vil man også kunne glatte over det komplekse og motsetningsfulle. For som Bjørkås (2001:46) sier det, hvem er vel imot kvalitet?

## 2.6 Kulturell kapital og kulturell kompetanse

Kulturell kapital og kulturell kompetanse blir i DKS framhevet som prosjektets fremste kulturpolitiske mål. Dette begrunnes med at kulturell kapital og kulturell kompetanse, vil gjøre elevene i bedre stand til å møte samfunnets utfordringer.

Den kulturelle skolesekken er ein viktig kulturpolitisk satsing, som har som sitt fremste mål å gje born i grunnskulen ein kulturell kapital og ein kulturell kompetanse som vil gjere dei betre i stand til å møte utfordringane i samfunnet. Kunnskap om og forståing for kunst og kultur er viktige og grunnleggjande kunnskap som det er viktige at born og unge får med seg (St.meld. 38 2002-2003:2.1).

Med begrepet kulturell kapital har den franske sosiologen Pierre Bourdieu påvist at det finnes et verdisystem for ulike forbruksmåter og kulturelle uttrykk. Isobel Armstrong gir følgende oppsummering av begrepet:

Cultural capital is the accumulation of prestige through education, family training, class status, familiarity with a hierarchy of cultural codes, and the privileged codes knowledge through which value is socially produced. It is related to money but not in itself money, though it is used instrumentally in symbolic struggles for distinction and power just as money is (Armstrong 2000:154).

Begrepet om kulturell kapital ble tatt i bruk på 1960-tallet for å redegjøre for det forhold at de studenter som kom fra de mest kultiverte og økonomiske bedre stilte familiene, også var de som hadde størst suksess i skolen. Disse studentene kunne framvise ulike forbruksmåter og kulturelle uttrykk (Bourdieu & Wacquant 1995:146). Begrepet henviser således til de "investeringer" som familien har gjort for sine barn blant annet i form av oppdragelse, utdanning, innføring i kulturen, og som eksisterer i individet i form av habitus. Alle de påvirkninger vi utsettes for, alle de tilegnelsesprosesser vi foretar oss, tas opp og lagres i kroppen og blir til vår habitus. Bourdieu viser med dette begrepet en form for disposisjon

som bestemmer våre måter å handle og tenke på uten at dette er bevisst (Jerlang 2002). Habitusbegrepet vil derfor kunne antyde at smaksvalg ikke alene handler om *valg*, men at det også er en fortelling om livsvilkår (Trondman 1999).

I *La Distinction* fra 1979, foretar Bourdieu (1995) en sosiologisk analyse av smaken. Der viser han at vårt forhold til estetikk har å gjøre med en konkurrerende klasse logikk. Særlig er han opptatt av hvordan de ulike sosiale grupper forholder seg til de legitime kunstverke-  
ne. I følge Bourdieu finnes det ikke noe mer klassifiserende en vår smak for kunst. Istedenfor å følge den marxistiske tradisjon om produksjonsmidlene, ser han det som kan kalles distinksjonsmidlene. Estetikken brukes til å klassifisere de ulike aktørene, der man oppretter og opprettholder sosiale distinksjoner mellom klassene (Christensen 1995). I kulturpolitikken er man delvis bevisst denne kunnskapen. Som det står skrevet i kulturmeldingen "Kultur i tiden" fra 1992, "mye tyder på at framtidens sosiale skiller ikke først og fremst bestemmes av den enkeltes økonomiske arv, men også av den kulturelle kapital han eller hun har fått med seg i oppveksten (St.meld. nr.61 1991- 92, KD, i Tronshart 1995:15).

I følge Bourdieu (1995) er det stor forskjell på hvordan man har ervervet kunnskap om kunst. Det vil si om man har fått kjennskap til kunst gjennom familie og venner eller gjennom skolen, tidlig eller sent i livet. Kunnskap som stemples som "skoleaktig" og "pedantisk" er mindre verdt enn det å ha hatt en direkte erfaring med kulturen. Dette skaper et problem i kunstformidlingen og er en utfordring for skolen. Dette danner således en sentral problematikk for DKS som jeg vil utdype nærmere i kapittel 4. Nå vil jeg videre drøfte begrepet om kulturell kompetanse som bringer diskusjonen nærmere utdanningsfeltet.

### 2.6.1 Kulturell kompetanse - et nøkkelbegrep?

Kompetansebegrepet viser til hvordan den enkelte tar i bruk den opparbeidede kapitalen på en overbevisende måte. Donald Broady (1998) trekker en linje mellom kulturell kompetanse og danning. Han påpeker at *Bildung* har siden siste halvdel av 1700-tallet, fungert som en konkurrent til kulturbegrepet i det germanske språk. Når vi i dag snakker om at en person er *kultivert* kunne vi like godt ha sagt *dannet*. Thavenius (1995:81) understreker betydningen av at kulturell kapital ikke er en fast størrelse, men handler om tilganger som stadig er i endring. Derfor mener han at det enkelte ganger kan være hensiktsmessig å knytte kulturell kompetanse til danning. På den måte blir også tanken om å forstå danning som et universelt, essensielt eller som et autonomt fenomen utfordret. Det påminner oss om at

danning også kan skille istedenfor å forene sosiale grupper, fastslår Thavenius. I lys av dette vil det derfor stilles særlige krav til formidlingssituasjonen og oppordrer til samarbeid mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet. Hvordan løser DKS målsettingen om å utvikle kulturell kompetanse hos elevene?

Med bakgrunn i at kulturell kompetanse både er knyttet til utdanningsfeltet og kunstfeltet, vil det gi mening å merke seg hvordan dette kommer til uttrykk gjennom de tilhørende departementene. Selve kompetansebegrepet har sin umiddelbare tilhørighet til utdanningsfeltet. Det er derfor heller ikke uventet at det er i St.meld. nr. 39 (2002-2003) ”*Ei blot til Lyst*” fra Utdanning og Forskningsdepartementet (UFD) at begrepet blir viet størst oppmerksomhet. I St.meld. nr. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken* fra Kultur og Kirke departementet (KKD), blir riktignok kulturell kompetanse framhevet som DKS sitt fremste mål, men det innholdsmessige blir ikke nærmere utdypet her. I meldingen fra UFD kan vi lese at det legges vekt på å framheve kulturell kompetanse i forbindelse med kvalifisering til et framtidig arbeidsliv.

Styrkingen av den kulturelle kompetansen vil både øke livskvaliteten og å være en fremtidsinvestering for å møte et stadig økende behov i arbeidsliv og næringsliv (St.meld.nr. 39 2002-2003:6.2.3).

Det ambivalente forholdet som ble beskrevet i kapittel 2.4.1 kan også gjenkjennes her. Målsettingen om at kulturell kompetanse både skal styrke livskvaliteten og være kvalifiserende for et framtidig arbeidsliv, blir ikke problematiseret. Utdanningsfeltets bygger på et grunnleggende dilemma ved å både skulle ta hensyn til individet og til samfunnet. I DKS kan det nærmest oppfattes som at det her settes en strek over dette motsetningsforholdet. Det vil si at når kulturell kompetanse både skal bidra til å øke livskvalitet og å være en investering til et framtidig arbeids- og næringsliv, blir det gitt inntrykk av at både individets og samfunnets krav er tilfredstilt. Hvordan kulturell kompetanse vil bidra til økt livskvalitet sies det imidlertid ingenting om. Derimot blir kulturell kompetanse i kraft av å være en samfunnsmessig investering nærmere utdypet. Begrepet blir her gitt aktualitet i møte med det teknologiske og globaliserte samfunnet. I meldingen fra UFD kan vi lese at ”tekst, lyd, bilde, grafikk, design, interaktivitet og informasjonsteknologi blir stadig mer integrert og gjensidig forsterkende i arbeidsliv og næringsliv”. Videre påpekes det at ”nye kulturelle fellesskap oppstår lokalt, globalt og på internett, som resultat av den økende informasjonsflyten”. Det framheves også at EU vurderer kulturell kompetanse som en av nøkkelkompetansene i framtiden (St.meld.nr. 39 2002-2003:6.2.3). I meldingen fra KKD finner vi en

lignende vurdering, men ikke like utførlig forklart. Her legges det derimot større vekt på visuell forståelse. Det innebærer å kunne ta i bruk de visuelle kodene som stadig gjøres viktigere i et høyteknologisk og globalisert samfunnet.

Kommunikasjonsevner, evne til symbolhandling og sans for grafisk utforming er nokre døme på kva type kulturell kompetanse skulen kan bidra til å utvikle. I eit flerkulturelt og høgteknologisk samfunn er dette etterspurt og naudsynt kompetanse (St.meld.nr.38 2002-2003:3.2.4).

Kulturell kompetanse inngår også i regjeringens innovasjonspolitik. Begrunnelsen som blir gitt er at ”innovasjon forutsetter både kreativitet, fantasi, og evne til nyskaping, sammen med kunnskap og kapital. For utdanningssystemet betyr det at man både må gi kunnskap og skape kreativitet for å skape et fullverdig bidrag til innovasjonspolitikken (St.meld. nr. 39 2002-2003:6.2.3). Her trekkes kulturell kompetanse inn i et læringsperspektiv. Det understreker også verdien av å skulle utvikle kulturell kompetanse hos elevene og burde derfor få betydning for hvordan skolen tar i bruk de kulturelle satsingene.

Det er ikke bare i møte med det høyteknologiske at kulturell kompetanse blir gitt aktualitet, men også i møte med det flerkulturelle samfunnet. I den forbindelse legges det vekt på at elevene skal utvikle en kulturell forståelse som går på tvers av landegrensene. Kulturen blir forstått som en brobygger, der de kulturelle aktiviteter bidrar til å fremme kommunikasjon og forståelse mellom forskjellige grupper.

Kulturelle aktiviteter og opplevelser kan være med på å bygge bånd mellom elever med ulik språklig, religiøs eller kulturell bakgrunn (St.meld.nr.39 2002-2003:6.2.3).

Kultur har gjennom tidene blitt utpekt til å være limet som binder samfunnet sammen. Ser vi på meldingen fra UFD blir det understreket at det ikke bare er minoritetene som skal møte majoritetens verdier, men også vica versa. Samtidig presiseres det at verdier som menneskerettigheter, demokrati og likestilling er grunnleggende for det norske samfunnet og at dette skal gjenspeiles i skolens arbeid. Det vil si at det flerkulturelle skal møtes på bakgrunn av det norske verdigrunnlaget. Denne diskusjonen vil jeg la ligge her, men tar den opp igjen senere i kapittel 3.5 3 om kulturell identitet i det flerkulturelle.

Som vi har sett blir kulturell kompetanse forstått på bakgrunn av å skulle manøvrere seg i det teknologiske og globaliserte samfunnet. På den måten vil elevene bedre kunne møte det framtidige arbeidsmarkedet. Det viser til en bevissthet om at kulturell kompetanse også



inngår som del av den samfunnsøkonomiske kontekst. Det blir derfor et paradoks når den samme kulturpolitikken også har til hensikt å motvirke de kommersielle kreftene.

Ein offensiv kulturpolitikk er eit naudsynt korrektiv og supplement til den kommersielle underholdningsindustrien og kan motverke einsretting, intoleranse og kunnskapsløyse (St.meld. nr.38 2002-2003:3.2 med henvisning til St.meld. nr. 39 2001-2002 "Oppvekst og levevilkår for barn og ungdom i Norge").

Ser vi på hvordan elevene skal tilegne seg kulturell kompetanse blir det paradoksale ytterligere understreket.

"De gode møter" mellom kunstnere, kulturarbeidere og pedagoger vil bidra til utvikling av ny kompetanse. Dette gir grunnlag for at elever skal få et bedre tilrettelagt møte med kunstnere og kunstens ulike uttrykk (St.meld.nr.39 2002-2003:6.2.3).

Det vil si at utviklingen av kulturell kompetanse legges til "de gode møter" mellom elever og kunstnere eller pedagoger. Jeg vil her understreke at dette sitatet er hentet fra samme sted der kulturell kompetanse ble fortolket i forbindelse med de markedsøkonomiske krefter. Det vil si med relevans til bruk og tolkning av visuelle tegn og uttrykk i alle medier. Det tyder på det er kunsten som blir framstilt som en rettesnor for å utvikle kulturell kompetanse. Ved å henvise "de gode møter" vil utviklingen av denne kompetansen ikke bare bli overlatt til kunstfeltet alene, men også til tilfeldighetene. Det er ingen gitt sammenheng mellom de "gode møter" med kunst og opparbeidelse av kulturell kompetanse. Dette gjelder både som grunnlag for livskvalitet og som kvalifisering for et framtidig arbeidsliv. Henvisningen til de "gode møter" tyder på at det er opplevelsesaspektet som legges til grunn som det bærende elementet for formidlingssituasjonen. Tatt i betraktning det forhold at elevene har ulike forutsetninger som de møter kunsten med, blir forbigått. Det kan derfor sies at det er lite samsvar mellom metode og det som forventes som resultat.

## 2.7 Oppsummering

Fra å være et lokalt tiltak for å gjøre Sandefjord til en kulturby, har DKS blitt et nasjonalt prosjekt som ønsker å gi alle elever i grunnskolen en kulturell kapital og en kulturell kompetanse. Målsettingen begrunnes med et ønske om å ruste elevene slik at de vil være i bedre stand til å møte samfunnets utfordringer. Konkret handler DKS om å invitere kunstnerer og profesjonelle utøvere fra kulturfeltet til å delta i skolens virksomhet. Gjennom de tre

hovedmålsettingen ble ulike problemområder trukket fram. Det ble vist at det er kunst og kultur av høy kvalitet som danner basis for innholdet av DKS. Dette ble tolket i lys av at DKS har en smaksoppdragende oppgave, og som tar i bruk kvalitet som pedagogisk verk-tøy. Til grunn for dette ligger det estetiske kulturbegrepet.

DKS ble sett i sammenheng med et endret syn på de estetiske læreprosesser. Det tidligere formingsfaget, som satte fokus på å la elevene *forme* uforstyrret, har blitt skjøvet til side til fordel for behovet for ytre påvirkning. Deweys begreper om *gjøren* og *å bli gjort med*, kan beskrive denne forskjellen. For å oppnå en estetisk erfaring kreves det at det er likevekt mellom disse elementene. Derfor stilles det spørsmål til om vektleggingen av et profesjo-nelt kulturtilbud kan gjøre at elevenes egne erfaringer blir oversett.

Borgens (2003) påstand om at det kan oppstå ambivalens i kunst- og kulturprosjekter rettet mot barn og unge, gjenkjennes også i DKS. Dette ble konstatert ved at målsettingen om å forstå estetiske kvalitet har til hensikt å danne grunnlag for kulturell identitet, livskvalitet og trivsel. Fordi DKS er et samarbeidsprosjekt mellom utdanningsfeltet og kulturfeltet, kan det oppstå sammenblanding mellom de ulike kunnskapssfærene. Det ambivalente forholdet har sin opprinnelse i at estetikken tidligere var knyttet de hverdagslige aktiviteter. I skolen kommer disse tilbake som pedagogiske prinsipper, man da i en foredlet form (Borgen 1995, Drotner 1995). Dette skaper et misforhold mellom hva som er hensikten og hvordan dette oppnås.

I forbindelse med målsettingen om kulturell kompetanse ble det vist til manglende sam-menheng mellom mål og metode. Kulturell kompetanse blir i kulturpolitikken et begrep som favner bredt. Samtidig er det kunsten som et smalt felt som utpekes som "kilde" til å utvikle denne kompetansen. "De gode møter" mellom kunstnere og elever skal være ret-ningsgivende for hvordan denne kulturelle kompetansen kan utvikles. Dette peker tilbake på at det er et lite utviklet kunnskapsfelt som her berøres.

Med dette kapittelet har jeg ønsket å konkretisere og å problematisere de idealer som ligger til grunn for DKS. I det neste kapittelet vil jeg ta sikte på å få fram betingelsene for praksis ved å se på hvilke behov som utspiller seg i møte mellom elev og det estetiske erfaringsfel-tet.

### 3.0 Betydningen av kunst og kultur i dagens skole

I denne oppgavens innledning ble følgende sitat løftet fram; ”kunstformidling for barn og unge handler om forståelse av barnet og barndommen i et senmoderne samfunn, om læring, og om forståelsen av kunsten og dets rolle i vår tid” (Borgen 2003:36). Derfor vil jeg argumentere for at de kunstfaglige spørsmålene også relateres til barne- og ungdomsfaglige spørsmål, samtidig som de samfunnsmessige forholdne tas i betraktning. I dette kapitlet vil jeg i hovedsak drøfte hvilken betydning kunst og kultur har for elevene. Dette vil jeg gjøre ved å relatere estetikk til samfunnet i dag. Deretter vil jeg se nærmere på hvilke idemessige begrunnelser som ligger bak dagens kulturpolitiske satsinger, for så å problematisere disse synspunktene. Videre vil jeg peke på forhold som viser til hvilke behov de unge har for estetikk i dag. Mens forrige kapittel tok utgangspunkt i idealene, vil jeg nå forsøke å få fram betingelsene for praksis. Spørsmålet som stilles er om det profesjonelle kulturtilbudet er i samsvar med de behov for estetikk som de unge har i dag?

#### 3.1 Fra normalisering til individualisering

Som det ble belyst i kapittel 2, kan DKS betraktes som del av en kulturpolitisk tendens som har til hensikt å ville styrke de estetiske og kulturelle verdiene i skolen. Vi kan også ellers i samfunnet merke en økt interesse for det estetiske. Retter vi blikket utover, er det ikke vanskelig å legge merke til at samfunnet i dag gjennomgår en estetisering uten historisk sidestykke (Welch 1997, Hohn 2004). Vi kan se det i bybildet hvor butikker og kafeer konkurrerer om innredning til hver minste detalj. Interiørmagasinene florerer og vitner om økt inntresse for hvordan vi innreder hjemmene våre. Vi søker også flere kulturopplevelser. Stadig flere går på konserter, museer og kino (Statistisk Sentralbyrå SA 44 2001). Det urbane liv setter kultur og estetikk i høysetet. Det er i hvert fall det vi liker å tro. Estetisering betyr i denne sammenheng en tiltagende og tilsiktet formgivning av hverdagen, som blant annet omfatter de tingene vi omgir oss med. For eksempel blir en lampe ikke bare et redskap for belysning, men også et uttrykk for vår livsstil og identitet (Hohn 2004) Estetiseringen avspeiler vår forestilling om at alt lar seg forme (Ziehe 1989).

Den danske sosialpedagogen Søren Langager (2002) hevder at estetikken er et begrep som er svært betegnende for vår tid. På grunn av økt individualisering legges det stadig større press på individet, og som krever en subjektiv omgang med verden. Dette gjør at estetikken blir stadig viktigere, hevder Langager. Han beskriver samfunnsutviklingen i de siste først årene som en bevegelse fra normalisering til individualisering. Normaliseringen gikk ut på at man ønsket å tilpasse individene til samfunnet. I ungdomspolitikken kom dette til uttrykk ved at man på slutten av 1950-tallet var meget bekymret for ”den tilpasningsvanskelige ungdommen”. Opp gjennom 1960- og 1970-tallet ble de politiske temaer fremherskende. Med velferdsstaten og troen på den vitenskapelige progresjon ble det satt mål om lik fordeling av samfunnsgodene. Det handlet om like rettigheter basert på homogenitet. På 1980-tallet endres dette synet til en etisk diskurs, som gjorde at man ble mer oppmerksom på spørsmål om livskvalitet. Med trusselen om miljøkatastrofer og med problematikken omkring genetik, ble det sådd tvil i den vitenskapelige sannhet. 1960-tallet normalitetstankegang ble skjøvet til side for det emosjonelle. I stedet for like rettigheter handlet det nå om like muligheter. Disse samfunnstendenser reflekteres også inn i pedagogikken, påpeker Langager. Med troen på den vitenskapelige sannhet ble pedagogikken preget av ”å finne den rette vei”, som innebar den korrekte pedagogikk og de vitenskapelige læreplaner. På 1980-tallet er det emosjonaliteten som preger pedagogikken, med person-person relasjoner og en forskyvning fra å snakke om rettigheter til å snakke om muligheter. I dag ser Langager konturen av en ny diskurs, den estetiske. Men denne er ikke reflektert tilstrekkelig inn i den pedagogiske-psykologiske faglighet, hevder han. Individualiseringen som preger vår tid, gjør at de unge i dag i større grad skal fortolke og handle som selvstendige individer. Dette legger som sagt økt press på den enkelte. De unge skal selv velge sin egen identitet og sin egen tilværelse. Subjektivitet, fortolkning, ekspressivitet og mangfoldighet blir sentrale begreper i denne sammenheng, påpeker Langager. Disse begrepene er i høy grad knyttet den estetiske dimensjonen. I skolen inngår dette som individuelle kompetanser elevene skal tilegne seg. Dette kan være grunnen til at det i dag ønskes at den estetiske dimensjonene i skolen skal styrkes. Langager understreker her estetikken bør betraktes som et hverdagsanliggende. Det vil si en estetikk som peker utover kunstens snevre rammer. Dette vil jeg redegjøre for nærmere i kapittel 4 i forbindelse med den moderne estetikk.

I korte trekk beskriver Langager ungdomspolitikken utvikling fra 1960-årenes tilpasningsideal, til 1980-tallets kodefornemmelse (subkultur forståelse), og nå over på det han kaller for navigasjonserfaring (fortolke og handle i ikke (er)kjente situasjoner). Derfor har este-

tikken en viktig oppgave i skolen i dag, konkludere Langager. Med følgende tre karakteristika understreker han estetikkens aktualitet:

1. Det blir stadig viktigere å kunne fortolke, bedømme og handle som individ i en flytende verden. I det man ikke lenger har de sosiale normer og rutiner å lene seg mot, blir de unge i stigende grad henvist til å danne sine egne fortolkninger av verden. Det inngår i det man kan kalle *individualiseringstvangen*, som gir interessen for det estetiske som den subjektive omgang med verden.
2. Den estetiske dimensjonens nærhet til det sansende får betydning, ettersom det blir vanskeligere å danne seg en objektiv mening om og å forstå hvordan tingene henger sammen. Samfunnet i dag bærer preg av kontingens, kompleksitet og uforutsigbarhet. Derfor kan vi i stadig mindre grad bygge på den intellektuelle (vitenskapelige) forståelsen av verdens sammenheng. Sansningen kommer mer og mer i sentrum, og forstås ikke lenger ut fra rasjonelle betingelser.
3. Ikke minst må den estetiske praksis utvides til ikke bare å være "kunstens domene" (det vi kaller kunst), men også i høy grad være et hverdagsanliggende (jf. Drotner 1991/ 1995).

(Langager 2002:18-19).

Langager påpeker videre at i skolen blir ofte estetikken oppfattet som et pusterom, det vil si som et litt kreativt og lystbetont avbrekk fra skolens pensum. Derfor holdes også estetikkens atskilt fra den ordinære undervisningen. Å kalle et prosjekt *Den kulturelle skolesekken* gir assosiasjoner om at det kulturelle holdes isolert. Som det ble belyst i kapittel 2.1, bygger DKS på en tanke om at eller elever etter endt skolegang kunne ta med seg en sekk full av kulturelle opplevelser. Samtidig står det å lese at DKS har til hensikt å styrke og å virkeliggjøre den estetiske dimensjonen i undervisningen i alle fag (St.meld.nr. 30 2003-2004: 4.6.2, St.meld. nr.38 2002-2003:3.1.3). Langager ser det som et avgjørende poeng å trekke den estetiske dimensjonen inn som et overordnet perspektiv. Motsetningen blir å betrakte estetikkens som en egen nisje.

Den æstetiske dimension er ikke et fag, men en særlig faglig tænkning, en forskydning fra det forstående, objektive, rationelle henimod det sansende subjektive, ikke-

rationelle, som i dag har svært ved at vinde indpas i skolens undervisning som andet og mere end niches mellom de tradisjonelle fag (Langager 1999:24).

I følge Langager bør altså ikke estetikken betraktes som et isolert fenomen, men også tenkes inn i den samfunnsmessige kontekst. Langager har selv vært tilknyttet kaospilotene i Århus. Deres danningsideal tar høyde for *det samfunnsmessige kaos* som er oppstått i kjølvannet av det industrielle og postindustrielle samfunn (Hansen 1996:8). Ettersom samfunnet er i forandring, vil det ikke lenger handle om å skulle tilpasse seg, men å kunne navigere. Dette danningsidealet står i kontrast til det tilpasningsidealet som preget pedagogikken på 1950- og 1960-tallet. Den økte individualiseringen har gitt estetikken en betydelig rolle i vår tid. Spørsmålet er hvordan skolen møter denne utfordringen.

### 3.2 Kunst og kultur som orienteringspunkt

Historien har vist at under omveltende samfunnsforandringer får mennesker behov for å finne tilbake til sine røtter og søke nye orienteringspunkter. Mange mener nå at vi befinner oss i en slik situasjon (Gustavsson 2003:22). Kultur blir i denne sammenheng forstått på bakgrunn av å være en stabiliserende kraft og som kan motvirke de uheldige sidene ved samfunnsutviklingen. Med St.meld. nr. 61 (1991-1992) *Kultur i tiden* ble nødvendigheten av å prioritere barn og unge i en tid med samfunnsmessige endringer understreket (jf. Vaagland m.fl. 2000:40). I utdanningsfeltet stilles det også nye krav. Den offentlige utredningen *Viten og vilje* ga i sin tid ny oppmerksomhet på kunnskapsdebatten i skolen. Den grunnleggende premisseleverandøren var behovet for en utdanning som har overlevelseskraft i et samfunn i stadig endring (Halvorsen 1996:62).

Når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende med en klar markering av historisk dybde, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet. Et forskningsbasert samfunn risikerer å bli stadig mer teknologidrevet... et bredt innslag av humanistisk fag, fra estetikk til språk og kulturforståelse, er ikke bare viktig for at teknologien ikke skal bli enøyd. Det er også viktig for et internasjonalt miljø (NOU 1988: 12, 2 spalte, hentet fra Halvorsen 1996).

Det var i kjølvannet av denne kunnskapsdebatten at L97 ble utarbeidet. I denne læreplanen blir det lagt stor vekt på kulturarven. Med respekt for den enkelte og den enkeltes bakgrunn, blir dette en læreplan som lar den felles nasjonale arven komme til syne (Halvorsen 1996:65). I DKS tones det nasjonale noe ned til fordel for den kulturen som peker utover

de nasjonale grensene og som kunsten er et eksempel på. Dette kan tolkes som en søken etter å finne en felles referanseramme i en globalisert tidsalder.

Ved å ta del i kulturelle aktiviteter og få oppleve kultur, vert vi òg deltakare i den store forteljinga, det djupe verdifellesskapet som gjer oss til siviliserte menneske. Kunst og kultur - også samtidskunsten – gjev oss del i kulturarv med liner langt tilbake i tid og utgjer viktige delar av vårt felles minne, historie og samtid, i overlevringa i ein slik samansatt kulturarv er det viktig å vende blikket framover og ha eit medvite forhold til kva vi ynskjer å overbringe til born og unge (St.meld. nr. 38 2002-2003: 3.2.1).

Ved å benytte uttrykk som ”den store fortellingen” holder man fast på det moderne og troen på det menneskelige framskritt. Denne forestillingen legger til grunn en tanke om at det går en linje fra vår felles historie, til det framtidige, der vi bevisst må velge ut det som vi vil overbringe vidare (Schaanning 2000). Den franske filosofen Jean-Francois Lyotard, har i den postmoderne teori erklært ”den store fortellingens” død. Kort forklart handler det om at det ikke lenger er mulig å snakke om universelle sannheter. Det er språket som konstituerer verden og ikke omvendt. Derfor kan vi kun forholde oss til de beskrivelser vi gjør. Fordi de store sannheter har mistet sin verdi og gyldighet, må vi lære å leve med mangfoldigheter av små og lokale sannheter. I følge Lyotard handler det derfor ikke om ”den store fortellingen”, men mange små. Vi kan derfor ikke forholde oss objektivt til verden der ute, fordi vi er fanget av språket (Hansen 1996:144). Når DKS ønsker at alle elevene skal ”være deltakere i den store fortellingen” forutsettes det at det finnes *en* felles historie som vi alle er en del av. Kulturen blir utpekt som et viktig orienteringspunkt som vi kan samles om og som kan drive fram en følelse av fellesskap og forankring. Ut fra et slikt synspunkt ønsker man å skape et godt grunnlag for kommunikasjon og å utjevne skiller.

Felles referanserammer i grunnopplæringa gjer det mogleg å kommunisere på tvers av kulturelle og geografiske grenser og blir enda viktigare når kulturen blir meir internasjonalt (St.meld. nr. 38 2002-2003: 3.2.1).

Den norske kulturforskeren Else Marie Halvorsen ser det på en annen måte. Hun sier at selv om hensikten med en felles kulturarv er å bygge ned skiller, kan den også skape kulturskiller. Fordi en kulturarv handler om tilhørighet, intensiveres dette perspektivet i møte med det flerkulturelle samfunnet. Kulturarven aktualiserer derfor også spørsmålet om tilhørighet i ulike grupper, både av nasjonal og regional karakter (Halvorsen 1996:278). Den svenske litteraturprofessoren Magnus Persson har problematisert den vante forestillingen om å tenke på kultur som noe som er felles. Han presiserer at hvis kultur handler om tilhø-

righet, vil det også dreie seg om å markere revir og stake ut grenser. Å danne en kultur vil derfor også innebære å motarbeide avvik. Det medfører at vi opprettholder skillet mellom *vi* og *dem* (Persson 2004a:184). Det vil si det motsatte av hva som er hensikten bak dagens kulturpolitiske satsinger. I kapittel 2.6.1 ble det vist at DKS bygger på en holdning om at kulturelle aktiviteter og opplevelser vil bidra til å bygge bånd mellom elever med ulik språklig, religiøs eller kulturell bakgrunn (St.meld.nr.39 2002-2003:6.2.3). Å forstå kultur som noe som også avgrenser, vil ha betydning for hvordan vi skal tenke på kultur som bro-bygger mellom mennesker som i utgangspunktet har en forskjellige kulturer.

### 3.3 Kunst som felleskultur

Når det snakkes om vår felles kultur, er det ofte at det henvises til kunsten. Svein Bjørkås (2001) kritiserer i en artikkel som omhandler forvaltning av kvalitet i kunsten, den utbredte tanken om at kunst har gyldighet alle. Han framhever at kunsten sammen med språket, tradisjonelt blir oppfattet som den vesentlige kjerne i den norske felleskulturen. Når statistikken viser at det bare er en brøkdel av befolkningen som faktisk utsettes og utsetter seg for kunstnerisk erfaringer, tolkes dette på bakgrunn av sosiale og geografiske hindringer. Derfor har man trodd, og tror fremdeles, at de som ikke deltar i kunstens verden er på et ulykkelig og ufrivillig vis kulturelt understimulert. Kulturforskning viser imidlertid at dette er en forfeilet slutning. For barn, unge og voksne er det kulturytringer, erfart via medier og den internasjonale kulturindustrien (film, TV, video, CD-plater, moter osv.), som er kjernen i de felleskulturelle referansene. Ut fra denne fellesplattformen finner man en rekke ulike identitetsbetingende interesseprofiler. Interessen for de tradisjonelle skjønne kunster utgjør bare en av mange kulturelle nisjer. I følge Bjørkås er det en slags uhyrlig gammelborgelig paternalisme i ideen om at kunsten skal være for alle, enten de vil eller ikke. Han mener derimot at kunstkulturen bør forstås som en relativ stor subkultur. I likhet med andre subkulturer, eksisterer den som et gruppespesifikt identitetsprosjekt på utsiden av den felles kulturen som mediene og kulturindustrien representerer. Kunstens opphøyde posisjon over andre kulturelle ytringsformer er et uttrykk for symbolsk herredømme. Estetisk erfaring og ekspressiv utfoldelse er å finne i alle subkulturelle ytringer (Bjørkås 2001:50-51).

Skal kunsten være vår felleskultur, betyr det også at man må ta hensyn til det folkelige i kunsten. Bjørkås (2001) ser to paradoksale konsekvenser av dagens konstruksjon av publi-



kum. 1) Det statlige kravet om kvantitet som forutsetning for kvalitet i kunstlivet, presser fram en håpløs populisme og en middelmådig kunst som egentlig ingen er interessert i. Kvantitetslogikken innebærer at den kunsten som støttes konkurrerer på underholdningsindustriens premisser, hvor den er en klar taper. 2) Samtidig bidrar den samme kulturpolitikken til selvoppfyllende klasseprofetier. Ved at man fastholder ideen om kunsten som det egentlige kulturelle fellesgods, hvilket det empirisk sett ikke er, vedlikeholder man kunstens sosialt distingverende overhøyhet. Likeledes kommer kunsten i en slags mellomposisjon for å imøtekomme det folkelige. Dette resulterer i at den kunsten som får den politiske støtte, verken når fram til publikum eller bidrar til å støtte opp om det kunstfaglige. Bjørkås (2001) understreker at når man underkjenner folks faktiske kulturinteresser, gjør man dem samtidig også mindreverdige. Dermed produserer man også de sosiale ulikhetene man ønsker å motvirke.

### 3.4 Kulturvaner og kulturbehov

En annen måte å tenke kulturpolitikk på, er å se på hvilke behov de unge har for kultur. Jan Thavenius er en av dem som hevder at vi med fordel kan snu om på den kulturpolitiske logikken. Denne diskusjonen er imidlertid ikke ny. I boken *Kulturens svarta hål* (1987) henviser Thavenius til Göran Palms bok *Kritik av kulturen* fra 1978. Palm gjør her et metodisk enkelt grep. Isteden for å se på folks kulturvaner, ser han i første hånd på folks kulturbehov. Han går med andre ord fra kronen til roten. Det vil si at oppmerksomheten rettes mot hvilke behov folk har, i motsetning til å bestemme hva som er god kvalitet. Ved å følge menneskers levevilkår, som å undersøke hvordan de har det på jobben og hvordan det påvirker deres fritid, går man til roten. Palm tar opp problemet med at kulturpolitikken og kulturpedagogikken risikerer å miste sin sosiale forankring, fordi man ikke tar hensyn til folks levevilkår. Han poengterer at et og samme behov kan tilfredstilles på helt ulike måter. Det samme gjelder våre kulturvaner. For eksempel kan det å lytte til musikk, være et ønske om en bestemt opplevelse eller for å gi en anledning til å slenge seg på sofaen eller avskjerme seg fra omgivelsen (Thavenius 1987:50). Interessen legges ikke i kulturens hierarkiske orientering, men hvilke behov man har for å velge det man gjør.

Palm ser på skolen som et område som har mange paralleller til det etablerte kulturliv. I skolen finns det en konflikt mellom den store og den lille kulturen, mellom kulturbehov og

kunstpedagogikk. Det blir således en todeling av elevene, mellom de som har de rette kulturelle vanene og de som må endre sine vaner. Gøran Palm beskriver denne segregeringen som en kulturformalisme. Elevene skal gjennom skolen få vanen med å lese god litteratur, se bra filmer, lytte til musikk og å kunne verdsette kunst. På den andre siden finnes den dårlige kulturen, eller ikke-kulturen som elevene skal venne seg av med. De kulturelle aktivitetene er allerede gitt og behøver ikke å skapes i en prosess som elevene selv råder over. Det fremmer et skille mellom de som *har kultur* og de som vet at de *ikke har kultur*. Splittelsen oppleves også i forhold til aktiviteter i og utenfor skolen. Undervisningen inndeles etter hva som representerer skolens virkelige arbeid og det som blir erstatninger av fritidssystemene. Skolearbeidet mangler ofte en egenverdi, hevder Palm. Det blir i stedet en forberedelse og for noen også en forventning, til noe som kommer senere. Dette skjer til tross for at skolen er et sted hvor det tilbringes mye tid. Behovet for mening i arbeidet, av ansvar og selvstendighet, av respekt og anerkjennelse, av trygghet og glede er like stort for elever i skolen som det er for vanlige arbeidstagere. Enkelte elever kan fylle de nevnte behovene i skolen, men de fleste må søke kompensasjon utenfor i form av fritidsinteresser (Thavenius 1987).

### 3.5 Behovet for estetikk i skolen

Kirsten Drotner (1991,1995) er en av dem som har undersøkt de unges kulturbehov. I boken *At skape sig - selv*, gir hun et viktig bidrag til å forstå hvilken betydning estetikk har for ungdom i dag. Det er et sentralt anliggende for Drotner å ta i bruk et bredt estetikkbegrep som ikke er ensbetydende med kunst. Hun påpeker at siden ungdomstiden er den mest søkende fasen i livet, har de unge gjennom hele vårt århundre vært "seismografer" i det kulturelle landskapet. Når det i dag kan registrere en estetikkboom hos de unge, mener Drotner at det er god grunn til å ta denne tendensen i nærmere øyesyn. Innenfor ungdomsforskning har man tradisjonelt hatt fokus på ungdom i et problemorientert perspektiv. Drotner er opptatt av hvordan vanlige ungdom tar i bruk de estetiske læreprosesser i sin egen hverdag. Ved å følge en alminnelig ungdomsgruppe som lager video trekker hun inn både pedagogiske, estetiske, kulturelle og ungdomsfaglige problemstillinger. Derfor blir de estetiske læreprosessene betraktet i et helhetlig perspektiv, og ikke som et isolert foretagende.

Drotner legger fram en påstand om at skolen står ovenfor et alvorlig problem ettersom den er fastlåst i den moderne estetikkforståelse. Det vil si en estetikk som blir forstått som kunst. Hun hevder at det i skolen lenge har vært arbeidet for å gi elevene en estetisk oppdragelse som setter likhetstegn mellom estetikk og kunst, og mellom kunstnerisk og menneskelig modenhet. Konsekvensene er at det oppstår et større og større gap mellom barn og unges estetiske erfaringer og de estetiske normene i pedagogikken. Som det ble påpekt tidligere, er de unge aktive brukere av kultur (jf. Bjørkås 2001, kap. 3.3 i denne oppgaven). Drotner støtter dette synspunktet og påpeker videre at de unge ikke gjør forskjell på om kulturen er kommersielt styrt eller ikke. På grunn av økt fritid og økonomisk vekst blir de unge gitt anledning til å benytte seg av et stadig voksende tilbud av medier, mote og musikk. Derfor kan de også kalles *konsumsamfunnets pionerer*. Det er innenfor dette brede kulturelle kretsløp at de unge investerer tid og penger, og ikke minst også drømmer. Estetikken spiller derfor en vesentlig rolle i de unges liv, men da forstått som et hverdagsanliggende. Drotner understreker betydningen av hverdagskulturen, som er ”de handlinger og gjenstander, hvorigjennom vi uttrykker oss og søker å skape mening og sammenheng i de motsetninger og brudd, moderniseringen medfører” (Drotner 1995:54). Drotner knytter således behovet for estetikk til de motsetninger som moderniteten bygger på og som preger vår hverdag. Dette vil gjelde både når vi skaper og når vi bruker estetiske uttrykksformer, hevder hun. Med forankring i sine egne undersøkelser viser hun hvordan de unge håndterer grunnleggende dilemmaer i sin hverdag gjennom fritidsaktivitetene. Det er på grunnlag av dette hun hevder at det ligger et stort læringspotensial i det estetiske erfaringsfeltet og som følgelig skolen bør benytte seg av. Ved å følge den moderne estetikkforståelsen mister skolen dette læringspotensialet.

Thavenius (1995) advarer også skolen mot å overlate estetikken til fritidsaktivitetene alene. For om dette gjøres, vil det naturligvis forsterke avstanden mellom skole og fritid. Det vil igjen føre til at estetikken holdes atskilt fra det rasjonelle og følelsene fra intellektet. Videre vil de konkrete erfaringene bli frakoblet den abstrakte bevissthet og ikke minst også lysten fra læring. En slik atskillelse vil også kunne foregå innenfor skolens fire vegger, hevder Thavenius. Når det estetiske forvises til valgfag eller annen form for fritt valgt arbeid, opprettholdes også dette innad i skolen. Ved å isolere estetikken, aksepterer man den gjengse oppdeling av en arbeidssfære og en privatsfære. Det innebærer også å se på utdanning og dannelse som uforenlige enheter. Thavenius understreker at den estetiske praksis ikke bør være en motsetning til rasjonalitet, men også inneholde intellekt og kunnskap i tillegg til

fantasi og følelser. Skille mellom det høykulturelle og det lavkulturelle bør ikke være fast bestemt på forhånd. Thavenius sitt poeng er at estetikken ikke bør henvises til særskilte emner, men være et perspektiv på undervisningen på samme måte som det ”historiske” og ”sosiale” er det.

Langager (2002), Drotner (1995) og Thavenius (1995), har alle argumentert for å ta i bruk et bredt estetikkbegrep som ikke er underlagt kunstens begrensninger. Disse synspunktene plasserer behovet for estetikk i en annen sammenheng enn det å oppdra elevene til å skulle verdsette estetisk kvalitet. Som Drotner (1995:10) uttrykker det, er det ikke lenger slik at kunsten er målestokk for den menneskelige lykke eller at pedagogikken har den rette oppskriften. Dette stiller nye krav til hvordan skolen tar i bruk estetikken.

### 3.5.1 Motsetninger i det moderne

Etter Drotners (1995) syn er behovet for estetikk er knyttet til motsetningene i det moderne. Det er tidligere blitt påpekt at den økte interessen for estetikk har sammenheng med økt individualisering (jf. kap. 3.1 i denne oppgaven). Vi tvinges til en subjektiv omgang med verden fordi vi ikke lenger har de sosiale normer og rutiner å lene oss mot. Det gjør at estetikken er vår tids diskurs (jf. Langager 2002).

Thomas Ziehe (1983) bruker begrepet ”kulturell frisetelse” for å beskrive vår tids normoppløsning. Kulturell frisetelse må ikke tolkes bokstavelig som at man er blitt fri. Det er snarere en utvidelse av de forventinger, drømmer og lengsler man har, selv om de ikke kan oppnås i det virkelige liv. Drotner (1995) påpeker at selv om det i dag hevdes at de unge har så mange muligheter, er dette bare tilsynelatende tilfelle. Reelt har deres muligheter blitt innskrenket. For eksempel oppfatter de unge at det er deres egen innsats som er avgjørende for framtiden, og at det er de selv som bestemmer forløpet. Samtidig er det adgangsbestemmelser i utdanningen, basert på karakterer og tilbud om praksisplasser. Disse forholdene går tilbake til skolesystemet hvor grunnlaget legges. Det vil derfor oppstå et skille mellom hva som er ideal og hva som er virkelighet. I følge Drotner vil dette skape et bevisst og et ubevisst dilemma for de unge.

Ziehes (1989:11) påstand er at vi inntill 1960 levde i et tradisjonssamfunn som ikke var fullt ut påvirket av moderniteten. Drotner (1995) aviser dette og kritiserer Ziehe for ikke å ta tilstrekkelig hensyn til at kulturell frisetelse har en lang og oppsplittet historie. At tradi-

sjoner nedbrytes, samtidig som nye tradisjoner blir skapt, utgjør en integrert del av moderniteten. Det er heller ikke slik at alle grupper erfarer motsetningene på samme måte og til samme tid. Drotner trekker derfor i tvil om kulturell frisettelse vil være et dekkende begrep som beskriver de vanskeligheter som de unge i dag har med å orientere seg mot framtiden. Hun oppsummerer i hovedsak to problemer med tesen om kulturell frisettelse 1). Den utelukker at kulturelle motsetninger og psykologisk ambivalens er grunnelementer i moderniteten 2). At det kun legges vekt på det nye og det som er annerledes, men ser bort fra at moderniteten også bringer med seg tradisjoner. Tesen om kulturell frisettelse blir derfor i sin beskrivelse for generell, hevder Drotner. Etter hennes syn har moderniteten kun endret seg gradvis, og ikke fundamentalt slik Ziehe påstår.

Det er framfor alt hvordan de unge erfarer moderniteten gjennom en oppsplittet hverdag, som interesserer Drotner. Moderniteten virker isolerende på en rekke områder og har ført til at de unge derfor har fått en historisk dobbelstatus. Etersom de unge blir holdt utenfor samfunnsproduksjonen, blir de mer *avhengige* av foreldrene både økonomisk og sosialt. I tillegg har ungdomstiden blitt utvidet. Den økonomiske og sosiale avhengigheten bidrar til at de unge gjør erfaringer og skaper kulturelle uttrykk som rekker utover det som gir umiddelbar nytte. Dette gir utslag i at de også har blitt mer psykisk og kulturelt *selvstendige* enn tidligere. Forholdet mellom *selvstendighet* og *avhengighet* vil alltid virke sammen, fordi de er del av samme prosess. Drotner (1995: 48) undertreker at det mer enn noe annet er dette forholdet som avgjør hvorledes de unge uttrykker splittelsen og finner mening i motsetningene (jf. Zeuner 1994) Motsetningene kan beskrives ved at ved at det stilles forskjellige krav og forventinger i henholdsvis familien, skolen (eventuelt jobb) og fritiden. Det de lærer ved å arbeide ved siden av fritiden, henger ikke sammen med hva de ønsker å bli i framtiden, om de i det hele tatt vet hva de vil. De gjør oppgjør mot familien, og er samtidig knyttet til dem. Sammen med kameratene er de frie, men fremdeles er de grunnleggende avhengige av foreldre, lærere og eventuelle arbeidsgivere. Selve oppdragelsesprosessen inneholder et paradoks, fordi den er løsrevet fra oppdragelsens resultat. Det er ikke lenger slik at man lærer *ved å gjøre*, men at man lærer *ved å lære*. Det fører til et større skille mellom teori og praksis. Drotner (1995:41) viser videre til at de unge i det moderne må lære å bli voksen gjennom å bli værende som barn, og kaller det følgelig for det *moderne barndoms og ungdoms paradoks*.

Fritidsaktivitetene utgjør derfor en viktig arena for de unge, poengterer Drotner. Elevene kan fritt omgå disse aktivitetene, uten å være bundet av en bestemt kontekst. Behovet for estetikk også i høy grad knyttet til det å danne seg en identitet. Og ungdomstiden er den mest identitetsskapende periode. Drotner understreker at det ikke lenger slik at identitet ikke er noe man overtar, men kan prøves, forandres og stiliseres og tas tilbake. Det er i dette rommet at estetikken har sin betydning for de unge. Dette vil jeg diskutere videre i tilknytning til identitet.

### 3.5.2 Identitet og kjernemetafor

Det var da ustyrtelig mengde lag!  
 Kommer ikke kjernen snart for en dag  
 Nei-Gud om den gjør! Til det innerste indre  
 er alt sammen lag, - bare mindre og mindre.-  
 Fra Henrik Ibsens "Per Gynt"

Selve begrepet "identitet" er en avledning av det nylatinske *idem*, som betyr *samme* eller *samme som*. Å være identisk med seg selv, er i et psykologisk perspektiv komplekst. Som menneske er vi hele tiden i forandring. Ytre radikale hendelser (som for eksempel at vi får barn, at pårørende dør, blir arbeidsløse osv.) kan gi markante forandringer i hvordan vi oppfatter oss selv. Også mer glidende påvirkninger som det å begynne på ny utdanning, få ny jobb eller få en kjæreste, vil kunne medvirke til synlige forandringer. Enten det er store eller små begivenheter, enten de er synlige eller mindre synlige, er vi hele tiden i bevegelse. Forandringen er ikke total, man er fremdeles den samme (Hansen 2002:98). Er det som gjør oss til *den samme*, uavhengig av de forandringer vi gjennomgår, kjernen i oss selv?

I litteraturen har Henrik Ibsen med stykket om Peer Gynt skapt et bilde av menneske som en løk. Etter hvert som Peer skreller lagene av en løk, innser han at han selv ikke har noen indre kjerne. Dette er ment som et negativt bilde. Forfatteren Jan Kjærstad ser det annerledes. Han sier at vi er alle disse lagene, og det er nettopp dette som er vår kjerne. Etter hans syn vil et nett med løk være en bedre metafor, men da uten at det savnes en fast og indre kjerne. Ideen om at det skulle finnes en fast og bestandig kjerne i oss, kan knyttes til den vitenskapelige rasjonalitet. Samtidig som romanforfatterne søkte mot menneskets "indre mørke" og det ubevisste, utarbeidet Sigmund Freud sin psykoanalyse (Andersson 1999).

Kunsthistoriker Siri Meyer (2002) skriver i artikkelen *Individets pris*, hvordan kjernemetaforen har blitt en *common sense*- oppfatning for det å være menneske. Hennes påstand er at

den gamle kjernemetaforen ikke lenger tilsvarer våre livserfaringer og at vi derfor trenger andre identitetsbilder. Opprinnelig har kjernemetaforen røtter til Friedrich Schiller. Han sammenlignet det evige og uforanderlige *jeg*, med frøet i en framvoksende plante. Frøet har i dag fått betydning som noe ekte, som det å være identisk med seg selv. I den romantiske filosofi og litteratur blir de individuelle ulikhetene gitt betydning av å være et sjelelig aspekt. Metaforen *kjerne* ble til et allment akseptert uttrykk som beskrev det å være menneske, forteller Meyer. Det var en konsekvens av at *jeget* ble til noe indre, en personlighetskjerne som var atskilt fra resten av samfunnet. Utrykk som ”kjernekar” og ”hun har funnet kjernen i seg selv” er begge eksempler på hvordan kjernemetaforen er blitt symbol for noe ekte og moralsk høyverdig. Meyers argument er at fordi kjernemetaforen har smeltet sammen med det moralsk høyverdige, hindres vi i å tenke nytt.

Kjernemetaforen er altså knyttet til de individuelle ulikhetene og som uttrykk for noe ekte og personlig. For å beskrive hvordan individualitet har blitt et framtrædende trekk ved vår samtid tar Meyer i bruk kunsthistorien og klesmoten. Hun forklarer at vi ikke alltid har hatt mulighet til å uttrykke forskjeller sosialt. I det gamle Egypt var det for eksempel på en tid lite spillerom for individualitet. Klesdrakten holdt seg nesten uendret i 1500 år, og det var få muligheter for å uttrykke det vi i dag forstår som det personlige. Gjennom historien har det også vært strenge regler for hvordan de ulike stendene skulle kle seg. Etter den franske revolusjonen ble dette endret og la grunnlaget for en ny dynamikk på klesfronten. Det ble ikke lenger selvsagt at man skulle kle seg etter tradisjonen. De mindre velbestående begynte å etterligne de som hadde penger. Det oppstod dermed et behov for et distinksjonsmiddel, slik at de rike skulle beholde sin maktposisjon. Distinksjonsmiddelet ble moten og dette ble forbeholdt eliten. I dag har moten endret karakter. Det handler ikke lenger om å låne sosiale tegn fra den høyere klasse, derfor er også selve grunnlaget for å skape seg en identitet fundamentalt forandret.

Vi har i det 20. århundret fått et nytt handlingsrom for individuelle valg. Det betyr at vi kan låne tegn fra alle sosiale lag og fra kulturer over hele kloden. Men det å *kle seg* handler ikke bare om muligheter til å velge ulike tegn. Meyers argument er at individualiseringen inngår i en prosess som gjør at vi trenger nye identitetsbilder. For henne er kjernemetaforen blitt en klisjé. Tidligere ble kjernemetaforen anvendt til politiske og ideologiske formål. Både den individuelle identiteten og den norske identiteten har tatt form ved å vende blikket tilbake i tid. Dette forklarer hvorfor kjernemetaforen er blitt godt innarbeidet i vår

kulturforståelse. I følge Meyer er problemet med kjernemetaforen at den som tankefigur er essensialistisk. Det vil si at den forutsetter identiteten en gang for alle. Meyer hevder at det vi trenger er et identitetsbilde som er eksistensielt og refleksivt bevegelig. Derfor mener hun at det individuelle ”indre” og det samfunnsmessige ”ytre” i stedet bør sammensluttet. Kjernemetaforen indikerer derimot et atskilt forhold. Å tenke det indre og det ytre sammen gjør at det sosiale blir til et selvrefleksivt materiale. Det vil si noe vi kan tenke i og gjennom når vi vil fortelle hvem vi er. Derfor blir også individualiseringen, i betydning av skulle å danne seg en identitet, til en produktivkraft ved at vi både bruker og skaper nye tegn. Meyer gjør oppmerksom på at denne produktive kraften tilhører i høy grad det estetiske virkefelt.

Meyer ser at jakten på å danne seg et *jeg*, griper også dypt inn i samfunnsstrukturen. I dag er tegnproduksjonen blitt et viktig grunnlag for økonomisk vekst. Vi ser det i IKT, i reklame, i annen kommunikasjon og i underholdningsbransjen. For at tegnene skal kunne inngå som et refleksivt materiale, er det nødvendig å kunne tolke dem. Derfor trenger vi å kunne lese den betydningen som ligger i de estetiske formene. Dette vil også gjelde innfor kunstfeltet, men også innfor de nevnte områdene ovenfor. Dette er i samsvar med hvordan kulturell kompetanse ble beskrevet i kapittel 2.5. Meyer understreker behovet for å formidlere som kan nå ut med denne kompetanse, uten å være knyttet til kunsten som ekspert felt. Vi så videre at utdanningsfeltet overlater utviklingen av denne kompetansen til de ”gode møter” mellom elever og kunstnere. Det vil si stikk i strid med Meyers argumentasjon om å løfte formidlingen ut av kunstens overordnede grep.

Meyers kritikk av kjernemetaforen er i tråd med nyere forskning om identitet. Professor i sosiologi Stuart Hall som har hatt stor innflytelse innenfor cultural studies, har bidratt til å se på identitetsbegrepet på en ny måte. For Hall er ikke identitet et essensialistisk begrep. Derimot er det et begrep som fanger opp et flertall av identiteter på tvers av ulike og ofte motstridene diskurser, praksiser og diskusjoner. Denne forståelsen ligger nærmere Kjærstads nett med løk, enn den enslige løken hos Ibsen. I følge Hall bør identitet gi rom for det foranderlige, dynamiske, flerfoldige, fragmentariske og som hele tiden konstrueres i relasjon til en diskursiv praksis (Hall 1996, Andersson 1999). Meyer så betydningen av å tenke det individuelle indre sammen med det samfunnsmessige ytre som et selvrefleksivt materiale. Dette har en prosessuell karakter og er i samsvar med hvordan Hall bygger sin teori om identitet. For ham handler det om å finne et møtepunkt mellom individ og miljø, der



man på den ene side har diskurser og praksiser som bringer oss på plass som sosiale subjekter og på den andre siden prosesser som produserer subjektivitet. Ut fra en slik forståelse kan det som vi med det som Fjord Jensen forstår som *har-kulturen*, tenkes prosessuelt. Motsetningen er å se på *har-kulturen* som en statisk dokumentasjon på hvem vi er (Halvorsen 2004). Dette perspektivet vil jeg bringe med meg videre i diskusjonen om kulturell identitet i møte med det flerkulturelle.

### 3.5.3 Kulturell identitet i det flerkulturelle

Identitet og kultur inngår i et komplekst samspill. Den personlige identitet kan derfor ikke tenkes uavhengig av en konkret og faktisk formulering av en gitt kultur. Samtidig vil en kultur forutsette at det finnes individer som ser seg selv som eksponenter for denne kulturen (Jørgensen 2002:80). Kultur er tidligere i denne oppgaven blitt diskutert som uttrykk for en felles definisjon av verdier som vi kan angi vår egen passering i forhold til (jf. kap. 3.2). Det er derfor blitt hevdet at kultur også kan bidra til å synliggjøre skiller mellom mennesker. I det følgende vil jeg drøfte kulturell identitet i lys av det flerkulturelle og den postmoderne tilstand.

Med globalisering, økt innvandring, gjennom internett og nye medier, blir det norske samfunnet stadig gitt nye impulser. Dette gjør at de kulturelle uttrykkene i dag har blitt mer mangfoldige enn tidligere. I utdannings- og kulturpolitikken kan det merkes at kulturell forankring og identitet ofte blir framhevet. Det kan tyde på en forestilling om at ved å befeste sin egen identitet kan man lettere kunne møte nye uttrykk (jf. kap 3.2 i denne oppgaven).

Kulturelle uttrykk og kulturformidling har et viktig identitetsaspekt. Egen kulturbakgrunn gir oss identitet. Det flerkulturelle skolesamfunnet gir nye muligheter og dimensjoner. Kulturelle uttrykk blir mer mangfoldige (St.meld. nr. 39 2002-2003: 2.2.1).

I dette sitatet uttrykkes det to ting. Det ene er at egen kulturbakgrunn har et viktig identitetsaspekt. Det andre er at det flerkulturelle skolesamfunnet gir nye muligheter og dimensjoner. Dette berører et aktuell problemstilling knyttet til hvordan skal unge i dag utvikle kulturell identitet i et flerkulturelt samfunn. Skolen har fra samfunnets side hatt i oppgave å formidle og å videreføre de etablerte kulturelle normer og verdier. I møte med det flerkulturelle blir denne oppgaven utfordret. Lars Løvlie (2000) tar i bruk forholdet mellom om

enhet og flerhet for å belyse dette. Med *det flerkulturelle* og *det digitale* som nøkkelbegreper, beskriver han den postmoderne tilstand. Det innebærer at det flerkulturelle og det digitale viser til en tilstand der kunnskap, autoritet og pedagogiske målsettinger ikke lenger er entydige størrelser, men tvetydige og preget av motsetninger og motsigelser. Dette har ført til at de tradisjonelle forutsetninger for en objektiv eller substansiell kulturarv, ikke lenger har gyldighet for den yngre generasjon (ibid).

DKS er som sagt utviklet på bakgrunn av de retningslinjer som er å finne i L97. Løvlie tolker 1990-tallets skolereformer som et restaurativt prosjekt som fullbyrdet enhetsskolen organisatorisk. Samtidig blir ideen om nasjonal identitet et mål som fullbyrder enhetsskolen ideologisk. Det restaurative prosjektet møter vanskeligheter, ikke minst i møte med det flerkulturelle. Som en løsning på hvordan man skal takle det fremmede, har man gått ut fra at bare de som er solid forankret i sin egen kultur, kan ha forståelse og toleranse for andre kulturer. Denne allment aksepterte påstanden bygger på det pedagogiske prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente. Men som Løvlie påpeker er det ingen nødvendig sammenheng mellom det å ha en solid forankret kulturell identitet og det å være åpen og aksepterende for andre kulturer. At utvikling av den enkelte identitet skjer, ”ved at man blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer” (St.meld. 39. 2002-2003: 2.2.1, med henvisning til L97), framstilles kulturen som noe man kjenner seg igjen i. Det vil si et danningsbegrep som er tuftet på *memisis*, som betyr imitasjon eller etterligning (Løvlie 2000:213).

Løvlie (2000) argumenterer for at i den postmoderne tilstand må likhetsidealet som er basert på enhet vike. Som det ble påpekt i kapittel 3.2, må framtidens mennesker lære seg å leve med et mangfold av små og lokale sannheter, ettersom de store sannheter har mistet sin troverdighet og gyldighet (jf. Hansen 1996:145). Løvlie kritiserer L97 for at planen ideologisk forutsetter at mangfoldet skal fremmes i enhetens, det vil si i den norske identitetens navn. Dette medfører en tvetydighet. Når enhetsskolen skal ta høyde for flerhet, er den tvunget til å gi opp enhet til fordel for flerhetsperspektivet. Det vil si at forutsetningen for enhet er å kunne åpne opp for forskjellighet, og at enighet også forplikter uenighet. DKS gir derimot inntrykk av at elevene skal utvikle sin kulturelle identitet på bakgrunn av det som er felles. Uttalelsen om at det ”djupe verdifelleskapet som gjer oss til siviliserte menneske”, hentyder til et slikt forhold (St.meld. nr. 38 2002-2003:3.2.1, jf. sitat gjengitt i kap. 3.2 i denne oppgaven). Prinsippet forutsetter troen på ”den store fortellingens” eksis-

tens og et verdifelleskap som er bygget på enhet. Det innebærer at det kulturelle mangfoldet i DKS, kan sies å være fremmet i et enhetlig kulturelt perspektiv.

Else Marie Halvorsen (2004) mener at det kan være fruktbart i visse sammenhenger å betrakte det tradisjonelle norske samfunnet som flerkulturelt. Det vil si at det som vi oppfatter som en enhetlig og homogen kultur, som tilfellet med den norske kulturen, i større eller mindre grad inneholder mangfold og variasjon. Innenfor dette mangfoldet er det visse deler som oppfattes som ”mer kulturelle” og som derfor har høyere status (Halvorsen 2004:185). Vår kulturelle identitet kan derfor sies å være bygget opp av flere delkulturer, men som hver for seg har forskjellig kulturell verdi. Derfor kan ”det dype verdifelleskapet” betraktes som en språklig konstruksjon med en ideologisk hensikt, noe som i et flerkulturelt perspektiv vil møte motstand. For om DKS skal lykkes som et kulturprosjekt med tilhørighet til alle som sin målsetting, vil det være nødvendig å oppgi enhet til fordel for flerhet.

### 3.6 Oppsummering

Det ble i dette kapitlet vist at estetikken er blitt stadig viktigere for de unge. Nedbrytelsen av de tradisjonelle normer og regler legger et økt press på individet. Fra tidligere krav om å skulle tilpasse seg samfunnet, blir det i dag desto viktigere å kunne fortolke og handle i ikke (er)kjente situasjoner (Langager 2002). Dette ble satt i kontrast til forestillingen om kunst og kultur som en stabiliserende faktor og som uttrykk for fellesskap og identitetskapning.

Kirsten Drotner (1995) tar utgangspunkt i hvilke behov de unge har for estetikk. Det gjør at diskusjonen blir rettet mot praksis, og ikke idealene. Med Drotner ble det argumentert for at de unges behov for estetikk har sammenheng med at moderniteten bringer med seg en rekke motsetningsforhold som preger deres hverdag. Det er særlig forholdet mellom selvstendighet og avhengighet som ligger til grunn for de dilemmaer de unge møter. I det estetiske rommet kan de unge prøve ut ulike identiteter og å eksperimentere.

Med Siri Meyers (2002) kritikk av den godt innarbeidede kjernemetaforen, ble det vist at estetikken er en produktiv kraft som stadig blir viktigere i de unges liv. Derfor ble det hevdet at vi trenger nye identitetsbilder som legger til grunn for det foranderlige, dynamiske, flerfoldige, fragmentariske og som hele tiden konstrueres i relasjon til en diskursiv praksis.

Dette understreker betydningen av å tenke det individuelle indre sammen med det samfunnsmessige ytre. Jakten på et jeg griper dypt inn i samfunnsstrukturen, noe som bør få betydning for hvordan vi forstår kulturelle kompetanse. Dette understreket videre behovet for en formidling som kan bringe estetikken ut av kunstens snevre ekspertfelt.

Med Løvli's (2000) fortolkning av den postmoderne tilstand, ble kultur basert på enhet problematisert. Om det skal satses på kultur med tilhørighet til alle, må vi basere kulturtilbudene på flerhet. Det vil si at det kulturelle mangfoldet ikke må fremmes i enhetens kultur, men også la differens og dissens komme til synet. Bare på den måten kan DKS skape tilhørighet til alle.

Med bakgrunn i Langagers (2002) påstand om at estetikken er vår tids diskurs, stilles det nye krav til skolen. Argumentene for å ta i bruk estetikken som et vidt begrep, gjør at også elevenes egne kulturelle erfaringer og behov anerkjennes. Det innebærer videre at det indre og ytre tenkes sammen i den estetiske læreprosessen. Med et profesjonelt kulturtilbud som vektlegger kvalitet gir derimot et normativt kultursyn som ikke nødvendigvis er i samsvar med de behov som de unge har for estetikk. Drottners (1995) påstand om at skolen står ovenfor et alvorlig problem, fordi den er fastlåst i den moderne estetikkforståelsen, danner utgangspunkt for neste kapittel. Hva menes egentlig med den moderne estetikkforståelsen?

## 4.0 Den moderne estetikken i møte med pedagogikken

I dette kapitlet vil jeg rette oppmerksomheten mot kunstfeltet og kunstens rolle i vår tid. I forrige kapittel ble skolen kritisert for ensidig å ta i bruk det moderne estetikkbegrepet. Det kan derfor være hensiktsmessig å se nærmere hva som menes med den moderne estetikk. Begrepet går tilbake til opplysningstiden og til filosofen Immanuel Kant som regnes som grunnlegger av den moderne estetikk. Ved å redegjøre for hans estetikk-syn vil jeg gi bakgrunn for hvordan vi forstår kunst i dag. Sentralt i denne sammenhengen er også den franske sosiologen Pierre Bourdieu. Det lar seg vanskelig gjøre å komme utenom hans teorier i diskusjonen om vårt forhold til kunst og estetikk. Han har satt spor etter seg på en rekke områder, ikke minst ved å sette smaken under den sosiologiske lupe. Hans måte å forstå kunst og estetikk på har derfor også bidratt til å påvirke annen forskning knyttet til dette temaet. Noen av disse teoriene vil jeg også komme inn på her.

DKS har som sagt til hensikt å legge til rette for et tett samarbeid mellom skolen og kunstfeltet. Som det også er blitt antydnet tidligere, kan det oppstå kommunikasjonsproblemer mellom utdanningsfeltet og kunstfeltet, fordi disse feltene bygger på ulike kunnskapssfærer (jf. Borgen 2003). Derfor er det viktig å få fram hvilke kunnskapsfelt som ligger bak de ulike målsettingene for DKS. Handler DKS om at elevene skal innføres i kunstkulturen eller handler det om oppdragelse gjennom kunst? Eller kan dette sies å være samme sak?

### 4.1 Den moderne estetikk

Det ble i innledningen nevnt at Brunius (1986) kaller estetikkbegrepet for et kulturord. Det vil si at estetikkbegrepet legges åpent for ulike tolkninger (jf. kap.1.2 i denne oppgaven). Terry Eagleton (2000) som er anerkjent innefor estetisk teori, hevder at et av de store problemene med hvordan estetikkbegrepet anvendes i dag, er at det både er blitt for smalt og for bredt. I en artikkel i *Byggekunst* skriver Mari Hvattum at estetikkbegrepet er i ferd med å miste sin betydning ettersom begrepet brukes både ofte og ukritisk. Det tas for gitt at begrepet er nøytralt og ikke ideologisk (Hvattum 2004, Eagleton 1990).

Opprinnelig var ikke estetikk knyttet til kunst. Begrepet er utledet fra det greske ordet *aisthesis*, som refererer til hele området for både persepsjon og sansning. I antikken ble

kunsten sett på som et håndverksmessig middel knyttet til en funksjon. Det fantes strenge regler for den formale utførelsen. Det var en form for naturalisme som rådde i vår klassiske fortid, der målet var å skape illusjoner av natur. Kunstbegrep var derfor tuftet på *memisis* (Halvorsen 2004:37-39).

Som et moderne begrep ble estetikken først tatt i bruk i begynnelsen av 1700-tallet av den tyske A.G. Baumgarten (1714-1762). Som en følge av Descartes og rasjonalismen, utleder Baumgarten en egen erkjennelsesform som er forskjellig fra den rasjonalistiske fornuft. Fordi estetikken er knyttet til sansene, ble det beskrevet som en slags forvirret og lavere form for erkjennelse, en *gnoseologia inferior* (Mathisen 1999:66). Det ikke dermed sagt at denne utydelige erkjennelsen er mindreverdige enn den intellektuelle og tydelige erkjennelse (Halvorsen 2003). Baumgarten skriver at estetikken er fornuftens ”yngre søster”, en feminin analog til rasjonaliteten (Eagleton 1990).

The aesthetics is born of the recognition that the world of perception and experience cannot simply be derived from abstract universal law, but demands its own appropriate discourse and displays its own inner, if inferior, logic (Eagleton 1990:16).

Opplysningsfilosofen Immanuel Kant videreutvikler Baumgartens estetik i *Kritikk av dømmekraften* fra 1790. Dette verket kan betraktes som den moderne estetikks grunnbok og har hatt stor innvirkning på hvordan vi forstår og tar i bruk estetikken i dag. Kant tok utgangspunkt i Baumgartens utskillelse av estetikken som en egen erfaringsform, men stilte seg samtidig kritisk til hans estetikkbegrep. Baumgarten hadde i verket *Aesthetica* (fra ca. 1750) utvidet estetikken i til å omfatte ”den sanselige erkjennelsens fullkommenhet”. Det innebar at skjønnhetens høyeste fullkommenhet kan forklares ut fra det begrepsmessige. I følge Kant vil den begrepsmessige forestillingen true kunsten som egenart. Skjønnheten bør derimot forstås som en selvstendig verdi knyttet til følelsen (Hammer i Kant 1995:21). I sitt verk gjør han det mulig å utsi allmenngyldige smaksdommer basert på den subjektive erfaring. Med *den kritiske vei* forener Kant det subjektive sanselige med den rasjonelle fornuft og opphøyer estetikken til en universell smaksdom. Dette forklarer han på bakgrunn av at man trenger å bruke både forstanden, dømmekraften og fornuften for å kunne bedømme om en gjenstand er skjønn eller ikke. Disse erkjennelsesinstansene er konstruert etter nøyaktig samme prinsipper i alle subjekter og utgjør derfor den rene smaken basert på objektive kriterier. Om de ulike erkjennelsesinstansene brukes på den rette måten, kan de

derfor kunne avsi allmenngyldige dommer innenfor hver sin verdisfære (Christensen 1995:124).

Kant representerer også modernitetens generelle differensieringsprosess. *Kritikk av dømmekraften* er hans tredje kritikk. Sammen med de to forutgående verker, *Kritikk av den rene fornuft* (1781), *Kritikk av den praktiske fornuft* (1787) og etablerer han innbyrdes uavhengige gyldighetskriterier for henholdsvis vitenskap, moral og kunst (Christensen 1995). Utskillelsen av de ulike erfaringsområdene, den teoretiske, den moralske og den estetiske, vil vi i dag ikke finne på å blande. Vår kulturelle forståelse domineres av forestillingen om at disse erfaringsområdene står i et uavhengig forhold. De er med andre ord autonome (Mathisen 1999:172). Om vi ser på kunstens stilling i samfunnet i dag, blir man framfor alt først oppmerksom på dens autonomi (Østerberg 1995).

#### 4.1.1 Det interesseløse velbehag

Kant (1995:79) tar i bruk begrepet *smak* som evnen til å bedømme en gjenstand eller en forestillingsmåte gjennom et fullstendig interesseløst velbehag eller mishag. Med *det interesseløse velbehag* går man utenom det rent sanselige og begrepsmessige, men gjennom det transcendentale.

Enhver må medgi at en dom om skjønnhet der selv den minste interesse kommer inn i bildet, vil være partisk, og ikke en ren smaksdom. For å kunne opptre som dommer i saker som har med smak å gjøre, må man ikke på noen måte være inntatt i tings eksistens, men i dette henseende være helt likegyldig (Kant 1995:73).

Med begrepet om *det interesseløse velbehag* kan vi gjenkjenne måten vi betrakter den moderne kunst på i dag. Det er ikke nødvendigvis hva et bilde forstiller, det litterære innholdet eller den håndverksmessige utformingen som er av interesse. Det er først og fremst formspråket som danner grunnlaget for en estetisk bedømming. Den norske kunstsosiologen Dag Solhjell (2001) skriver i en artikkel publisert i tidskriftet *Kunst og kultur*, at pietismen på begynnelsen av 1700-tallet har hatt innvirkning på opprinnelsen av det moderne kunstbegrepet. Han mener å ha belegg for å hevde at den kantianske estetikk bunner i et pietistisk kunstsyn. Ser vi på vår fremste norske modernistiske maler Edvard Munch, kan vi som Solhjell påpeker, gjenkjenne dette kunstsynet. Den pietistiske koblingen angir hvordan estetikken avviser det rent sanselige og opphøyer den til det åndelige. Derfor settes også estetikken over det rent hverdagslige. I praksis kommer dette til uttrykk ved at man betrak-

ter objektene ved hjelp av bestemte kriterier. Ofte er det linjer, kontraster og valører som det visuelle språket fanger. Derfor kan man la seg rive med av arkitektur som byr på uvanlige og spennende løsninger, eller malerier med abstrakte former, fordi man kjenner språket og vet hva man skal se etter.

Det moderne estetikkbegrepet tar således avstand til det rent sanselige. Er smaken basert på sansene alene, blir det et rent subjektivt forhold og det kan derfor ikke felles noen estetisk smaksdom. Kant beskriver denne smaksdommen som barbarisk;

Der hvor smaken trenger et tilskudd av pirring og rørelse for å oppnå velbehag, og sågar gjør disse til målestokk for sitt bifall er den alltid barbarisk (Kant 1995:92).

Den barbariske smaksdom står derfor i kontrast til den rene smaken.

En smaksdom som pirring og røring ikke har noen innflytelse på (selv om de lar seg forbinde med velbehaget ved det skjønne), og som følgelig bare har formens formålstjenlighet som bestemmelsesgrunn, er en ren smaksdom (Kant 1995:93).

Ettersom den rene smaksdom ikke er et rent subjektivt forhold, vil den kunne betraktes som et felles anliggende som fordrer enighet. Det er dette Kant kaller for "sensius communis" som betyr en felles sans. Det vil si at smaken utfoldes i et fellesskap, som anerkjenner hverandres rett til å kreve alles enighet (Hammer i Kant 1995:27).

Smaksdommen fordrer alles tilslutning, og den som beskriver noe som skjønt mener at enhver *bør* gi den foreliggende gjenstanden sitt bifall og likeledes beskrive den som skjønn (§19 Kant 1995:109).

Som det ble beskrevet i forbindelse med kulturbegrepet i kapittel 1, er det den kantianske estetikken som ligger til grunn for det estetiske kulturbegrepet. Kulturen blir en opphøyet størrelse, der vi kan skille mellom høyt og lavt, og mellom god og dårlig smak. Derfor kan den kantianske estetikk på mange måter også sies å være en dannelsesestetikk. Det å skulle gi tilgang på den rette smaksdom blir et oppdragelsesmål i seg selv. På den andre siden finner vi den barbariske smaken som er uten danning, den er bare natur. I DKS understrekes det at det er kunst og kultur av høy kvalitet som elevene skal møtes. Dette kan derfor tolkes som en oppdragelse til en felles enighet om hva som har estetiske kvalitet, og til den gode smak.



## 4.2 Kunstfeltet og det sosiale rom

Motsetningen mellom smaken med opphav i naturen og smaken som frihet avføder likner relasjonen mellom kropp og sjel, mellom de som bare er natur og de som bekrefter seg selv ved å beherske sin egen biologiske natur, bekrefter sin legitime pretensjon om å dominere den sosiale natur (Bourdieu 1995:257).

Vi har tidligere berørt Pierre Bourdieus analyse av smaken i forbindelse med kulturell kapital i kapittel 2. Hans smaksanalyse finner vi i boka som har fått den norske tittelen *Distinksjonen*. Dens undertittel *En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, er en direkte henvisning til Kant. Bourdieu kritiserer Kant for ikke å ha tatt tilstrekkelig hensyn til det sosiale rommet som individenes smaksdommer inngår i. I motsetning til Kants opphøyelse av den rene smaksdom, ser Bourdieu det hele som et resultat av en konkurrerende klasselogikk. Bourdieus grunnleggende tese er at individenes estetiske dommer alltid vil være betinget av individenes klassesetilhørighet (Christensen 1995).

Med bakgrunn i Bourdieus teorier kan den kantianske estetikk betegnes som en avstandstagende estetikk. Begrepet om *det interesseløse velbehag* blir gitt sitt innhold gjennom en avgrensing til det sanselige begjær. Derfor oppstår det en avstand til de ytre objekter og til andre subjekter (Christensen 1995). Bourdieu (1995) hevder at denne avgrensingen til det sanselige også er karakteristisk for den borgelige smak med sin distingverte væremåte. Derfor mener han at den borgelige smaken er sammenfallende med Kants forståelse av den estetiske smaksdom. Bourdieu forklarer dette på bakgrunn av at det hos borgerskapet er en stille kniving om å oppnå de beste posisjonene i makthierarkiet. I den forbindelse er det blitt utviklet en rekke subtile distinksjonsteknikker. Bourdieu forstår det slik at den som vil ha herredømme må vise selvbeherskelse og å ha en distansert holding til den materielle nødvendighet. Det gir seg videre utslag i en distansert holdning også i andre livssammenhenger og utgjør den borgelige habitus.

Derimot er den folkelige smak i følge Bourdieu svært lik den sanselige smaksdom. Dette forklarer han med at ettersom den folkelige klasse blir holdt utenfor den sosiale klassifiseringskampen, vil deres væremåter være nærmere naturtilstanden. Det vil si preget av godt kameratskap og sanselig nytelse. Kunsten skal derfor være en del av livet, ikke et prosjekt i seg selv (Christensen 1995). Samtidig beskriver Bourdieu den folkelige habitus som resig-

nert. De er ikke stolte over seg selv, men avfinner seg med sin smak. Fordi de er underlagt savnet av de unngåelige goder, tvinges det fram en smak for det nødvendige. Denne smaken vil derfor stå i kontrast til den borgerlige habitus og utfolde seg som en pragmatisk og funksjonell estetikk. Det betyr at formeksperimenter og kunst for kunstens egen skyld, avises som noe grunnløst og bortkastet. I følge Bourdieu betinger den distingverte væremåten og den såkalte vulgære folkelige smak hverandre gjensidig. I et samfunn uten underkuelse, vil den borgelige kodeks som en litt holdt, avmålt og anspent væremåte bli overflødig. Med dette hevder Bourdieu at den rene smaks bærende prinsipp ikke er annet enn en avvisning eller avsmak for gjenstander som pirrer lysten.

Således er altså den rene smaks bærende prinsipp ikke annet enn avvisning, eller sågar avsmak; avsmak for gjenstander som pirrer lysten og for den rå vulgære smaken som gir seg denne fremtvungne lysten i vold (Bourdieu 1995:253).

Bourdieu er spesielt opptatt av folks forhold til kunstgjenstander. Han mener at våre kulturelle behov er et produkt av opplæring. På bakgrunn av omfattende undersøkelser slår han fast at alle former for kulturell virksomhet (museums-, konsert-, eller utstillingsbesøk, lesning osv.), og alle preferanser når det gjelder litteratur, billedkunst eller musikk er nært knyttet til utdanningsnivå (målt i utdanningstittel eller antall år), og deretter knyttet til sosial bakgrunn (Bourdieu 1995:44). En nesten umerkelig tilvenning i oppveksten, vil påvirke hvordan vi oppfatter kunst. Forskjellene viser seg tydeligst i forhold til den frie kunsten.

Den relative betydningen av opplæring i familien og opplæring på skolen (med en effekt og varighet som avhenger sterkt av sosial bakgrunn) varierer med hvilken grad de ulike kulturelle virksomhetene er anerkjent av skolen og undervises i der. Under ellers like vilkår er betydningen av sosial bakgrunn sterkest når det gjelder "fri kultur" eller avantgarde-kultur". Til det sosialt anerkjente hierarkiet av kunstarter – og innenfor hver av disse kunstartene igjen, hierarkier av sjangere, skoler og epoker - svarer et sosialt hierarki av forbrukere. Det er derfor smak kan være en spesielt god markør for klasse (Bourdieu 1995:45).

Når de kulturpolitiske satsingene har til hensikt å skulle bygge ned skiller, utfordres det hele. DKS har som tidligere nevnt et politisk mål om å utjevne de kulturelle forskjellene som allerede finnes blant elevene. Tanken er at de elever som kommer fra kulturfattige familier, vil gjennom et profesjonelt kulturtilbud kunne få oppleve kunst og kultur av høy kvalitet. I kapittel 2.5 ble det gjort rede for at begrepet om den kulturelle kapital har sin bakgrunn i at de som har det økonomiske og utdanningsmessige overtaket, også hadde en egen måte å framvise forbruk og kulturelle uttrykk. Fra politisk hold er man bevisst at de sosiale forskjellene ikke bare er av økonomiske art, men at også de kulturelle verdier bidrar

til å skape fortrinn. Dette ble et viktig poeng i kulturmeldingen *Kultur i tiden* (St.meld. nr.61 1991- 92). Kulturforsker Else Marie Halvorsen bemerker at i denne meldingen blir kulturell kompetanse oppfattet som en kritisk faktor i arbeidet med likestilling mellom samfunnsgrupper. Kunstens plass i denne sammenheng synes fortsatt å ha høy status (Halvorsen 2003:159).

### 4.3 Kulturpolitikens problem

Målsettingen om å gi elever i grunnskolen tilgang kunst og kultur av høy kvalitet ble i kapittel 2 sett i lys av tradisjonen om å innføre elevene til den gode kulturen. Sett i sammenheng med den sosiokulturelle matrise kan denne kulturen også betegnes som den legitime kultur. Det vil si den delen av kulturen som har blitt gitt gyldighet og anerkjennelse av den dominerende klasse (jf. Bourdieu 1995). Det utvidede kulturbegrepet som ble pålagt norsk kulturpolitikk på 1970-tallet, er fortsatt rammesettende for kulturpolitikken og kulturforvaltningen i dag (Bjørkås m.fl. 2003:17). Det betyr at det må tas hensyn til folkelighet og mangfold i de kulturpolitiske satsingene. I kapittel 2 ble det lagt fram en påstand om at kulturbyråkratene har utviklet en fordekt tale- og skrivemåte for å imøtekomme dette kravet (jf. Holm 2002, kap. 2.5.2 i denne oppgaven). I DKS kan eksemplene med vektlegging av kvalitet og profesjonalitet gjenspeile dette forholdet. Kunst nevnes ofte sammen med ”kulturuttrykk av alle slag” som gir åpning for mangfold. Ser vi på de konkrete tilbudene i fra DKS betyr dette i realiteten ulike sjangere innenfor den legitime kulturen. Det vil si kulturuttrykk hentet fra scenekunst, visuell kunst, musikk, litteratur, film, kulturprosjekter og kulturarv. Med sterke bånd til i det norske og nærmiljøet strekker mangfoldet seg fra capoeira til *Film fra Sør* (Program for DKS: Oslo skolene 2005/06).

Det er vanskelig å være motstander av at første klassingene skal få være med på dukketeater med Albert Åberg eller at tiende klassingene skal få se *Izzat* på Den Norske Opera. Det er det heller ingen grunn til å være. Problematikken ligger et helt annet sted. Den svenske sosiologen Mats Trondman (1999) kaller det for *kulturpolitikens grunnleggende dilemma*. Problematikken her viser seg i den kulturpolitiske drømmen om å nå ut til alle med den legitime kulturens innhold og tilbud. Denne ”kulturelle godviljen” er ofte rettet mot de mer folkelige klasser. Ettersom formålet er å utjevne sosiale forskjeller og å skape et bedre samfunn, oppstår det et dilemma når ”de andre” ofte avviser den kulturen som blir tilbudt.

Viljen til å nå ut til alle, bygger på en grunnleggende konflikt, hevder Trondman. Med utgangspunkt i Bourdieus teorier viser han til hvordan smaken er bestemmende for hva vi velger. Ettersom smaken er uløselig knyttet til livsvilkår, vil ”de andre” ikke ha de rette betingelser for å ville ta i mot den legitime kulturen. Den kulturelle elites ønske om å gi ”de andre” det de selv har, ender derfor opp i en slags *Catch 22*, fordi ”de andre” ikke har de rette vilkårene for å ta i mot denne kulturen. I følge Trondman vil derimot nærværet av den legitime kulturen snarere bidra til å synliggjøre distinksjonene enn å utjevne dem.

Derfor kan vi si at det å møte kunst og kultur av høy kvalitet ikke nødvendigvis vil bidra til å endre smaken. Dette er i samsvar med det Bjørkås (2001) kom fram til i diskusjonen om kunst som felleskultur i kapittel 3.3. Der ble det vist at ved å betrakte kunst som felles kultur, vil man også produsere de sosiale ulikhetene man ønsker å motvirke. Dette ble forstått på bakgrunn av at ved å underkjenne folks faktiske kulturinteresser, gjør man dem samtidig også mindreverdige. Dette er i tråd med Trondmans argumentasjon som beskriver det slik;

När den legitima kulturen till och med förknippas den mer politiska medborgarrollen med att ha och vara en del av den legitima kulturen, gör man på en och samma gång den folkliga kulturens människa till en ”icke-kulturell icke-medborgare” (Trondman 1999:247).

Det kan derfor være grunn til å anta at et profesjonelt kulturtilbud i skolen vil kunne bidra til skape forskjeller mellom elevene, framfor å utjevne dem. I DKS vil dette utgjøre et paradoks ettersom formålet er å motvirke de kulturelle forskjellene som allerede finnes.

Trondman (ibid) stiller et retorisk spørsmål på bakgrunn av kulturpolitikken grunnleggende dilemma; ”hvordan kan en kulturpolitikk som vil overføre den gode finkulturelle smaken til alle, lykkes når smaken først og fremst er knyttet til livsvilkår?”

Trondman ser to mulige veier ut av dette. Den ene er rettet mot de folkelige klasser, mens den andre er rettet mot den mer finkonsumerende middelklassen. Dette forklarer han med forskjellen mellom den folkelige og den borgelige smak. Med Kants begrepsapparat vil det tilsvare forskjellen mellom den vulgære og den rene smaksdom. I *Distinksjonen* (engelsk utgave) har Bourdieu tatt med et svart-hvitt bilde av en gammel dame for å vise sammenhengen mellom smak og livsvilkår. I tillegg til at fotografiet er et bilde, dannes det et nytt bilde på grunnlag av de intervjuer som ble foretatt. Dette bildet forteller om livsvilkårene til de utvalgte intervjuobjektene. Gjennom intervjuene åpenbarer det seg forskjeller mellom klassene. Mens den folkelige klasse relaterte til erfaringer i det virkelige liv, forholdt

den borgelige klasse seg til bildet ut fra et estetisk ståsted. Det vil si at de refererte til andre verk innenfor det samme estetiske verdisystemet. For den folkelige klasse var kommentarene derimot rettet mot virkeligheten. De gamle hendene vitnet om et liv i slit, og ble ikke assosiert slik middelklassen gjorde til ”bilder av van Gogh”, eller ”en film av Dreyer, eller Bergman” (Trondman 1999:242-43). Disse to ulike måtene å forstå bilder på, forklarer hvordan man på ulikt vis forholder seg til det estetiske. Det illustrerer hvordan man ved å ta i bruk den rene smaksdom kan forholde seg distansert til virkeligheten. Den mer folkelige smaken skiller ikke på samme måte mellom livet og kunsten. Derfor vil representanter fra denne klassen heller ikke kunne distansere seg fra den bildets konkrete innhold.

Barn av legitim kultur gör verkligheten till skön konst medan folket tenderar att se och pröva den sköna konsten mot bakgrund av de erfarenheter som präglats av deres vardagsverklighet (Trondman 1999:245).

Veien ut av den *kunstopolitiske dilemma* ser Trondman for seg som en slags mellomposisjonen mellom disse to betraktningmåtene. Oppsummert handler det om å se på virkeligheten som noe mer en virkelighet, og å knytte det estetiske til noe mer enn estetikk.

#### 4.3.1 Individualisering av smaken

Vi har tidligere vært inne på at individualiseringen i samfunnet generelt har ført til en økt interesse for estetikk. Tar vi i tillegg i betraktning at smak er knyttet til sosial klasse, kan det være grunn til å spørre om ikke individualiseringen også vil kunne påvirke dette forholdet. Arild Danielsen (2002) reiste dette spørsmålet i artikkelen ”Hvor individuelt er individets forhold til kulturen?”. Der viser han til en reportasje i Aftenposten den 27. september 2002. I forbindelse med OL i Sydney 2000 får bryteren Karelin oppmerksomhet fordi han liker klassisk musikk. Vår forestilling om hvilke interesser en stor kraftig bryter skal ha, stemmer ikke med dette bildet, hevder Danielsen. I Aftenposten blir han beskrevet på følgende måte ”bak det skremmende ytre skjuler det seg en sart sjel med helt andre kvaliteter enn de som umiddelbart trer fram” (Aftenposten 27.09.00:44 i Danielsen 2002:29). Slik det tidligere har blitt belyst kan vi i dag i et kulturelt frisatt samfunn i langt større grad velge og plukke de livsstiler som passer en. Siri Meyers (2002) karakteriserer dagens mote ved at vi kan låne tegn fra andre sosiale klasser (jf. kap. 3.5.2 i denne oppgaven). Det kan derfor være grunn til å spørre om Bourdieus analyse av smak fremdeles har gyldighet, eller om det er andre mekanismer som styrer våre valg i dag. En av de åpenbare forandringene i det norske samfunnet er at det ikke lenger kan karakteriseres som et knapphetssamfunn. Det er

derfor grunn til å stille seg spørrende til om ikke ”smaken for det nødvendige” som begrunnelse for den folkelige smak, har mistet sin relevans.

En som hevder dette er den tyske kultursosiologen Gerhard Schulze. Han mener at Bourdieus teorier passer glimrende til det samfunn han har undersøkt. Det vil si Frankrike på 1960 og 70-tallet. Schulze bygger videre på Bourdieus teorier, men ser det hele i en ny sammenheng. Hans utgangspunkt er det Tyskland som vokser fram på 1980-tallet. Uten å presentere Schulze sin teori i sin helhet, vil jeg trekke fram det som er hans hovedanliggende og som har relevans til Bourdieus antagelser. Dette vil jeg gjøre på bakgrunn av den fremstillingen som den danske filosofen Henrik Kaare Nielsen gir i boka *Kultur og modernitet* (1993). Den grunnleggende argumentasjonen hos Schulze går ut på at vi i de senere årtier har beveget oss fra et knapphetssamfunn til et overflodssamfunn. Det sentrale ved denne overgangen er at det oppstår en avhierarkisering og pluralisering av samfunnet. I prinsippet har alle borgere lik mulighet for å delta i hvilke kulturelle aktiviteter og tilegninger som de lyster. Det er ikke lenger slik at det er den enkeltes økonomi som determinerer deres kulturelle orientering. I stedet for Bourdieus økonomiske semantikk, påviser Schulze en psykofysisk semantikk som innebærer en søken mot opplevelser og umiddelbar behovstilfredsstillelse. Han mener derfor at det har vokst fram en ny samfunnstype, et opplevelsessamfunn som setter den estetiske orientering i sentrum. Fordi det kollektive betydningsrommet reguleres av den psykofysiske semantikk, og ikke den sosial/økonomiske, finnes det ikke noen gitt allment akseptert rangorden mellom miljøene. De tidligere universelle prestisjekriteriene har derfor ikke samme gyldighet som tidligere. Det oppstår i større grad partikulære og miljøspesifikke innflytelse på hva som har verdi. Ulike livsstilsmiljøer vil kunne framstå som etnosentriske lukkede systemer. Derfor mener Schulze å kunne hevde at den kulturelle distinksjonen har blitt avhierarkisert i den store samfunnsmessige sammenheng. Det dreier seg ikke lengre om over- og underordning, men om gjensidige avgrensing (Nielsen 1993).

Schulzes materiale peker bort fra Bourdieus snevre sammenkobling av det sosiale og det kulturelle, påpeker Nielsen. I sin egen bok presentere Nielsen en kulturaliseringstese som henter sin betydning fra modernitetens differensieringstendens. Kulturalisering peker på det fenomen at samfunnet består av sosiale og kulturelle delprosesser som virker sammen i et komplekst og innbyrdes samspill. Samtidig er de også utdifferensiert i forhold til hverandre og utfolder seg i relative autonome sfærer og praksisfelt. De kulturelle- og sam-

funnsmessige prosessene er ikke lenger bundet sammen av et naturgrodd gjensidighetsforhold, men fungerer etter egne spesifikke rasjonaliteter. På disse punkter mener Nielsen at Schulze sin undersøkelse støtter kulturaliseringstesen.

Uddifferentieringen af kultur og samfund, frisættelsen af egendynamiske identitetsmæssige søgeprocesser i den sociale praksis, nedbrytning av de overleverede forholds autoritative aura - alt sammen kan det finde bekræftelse i hovedtendenserne i den empiri som Schulze har oparbejdet (Nielsen 1993:147).

Nielsen kritiserer også Schulzes teoriutvikling for å inneholde avgjørende begrensninger. Det fundamentale problemet slik Nielsen ser det, er at han totaliserer sin hovedtese om estetisering av praksis. Schulze fastsetter en opplevelsesrasjonalitet med en tilhørende umiddelbar behovtilfredsstillelse, som det eneste atferdsregulerende prinsipp. Nielsen mener at Schulze i sin beskrivelse av opplevelsessamfunnet tegner et flatt og endimensjonalt bilde av vår tid. Nielsen betrakter samspillet med de ulike delprosessene som *bryting* mellom de forskjelligartede rasjonalitetene og som en syntetisering av et totalitetsprinsipp. Han kritiserer derfor Schulze for å sette kulturmarked og publikum i et symbiotisk kretsløp. Slik Nielsen ser det forhindrer totaliseringen av den konsumorienterte opplevelsesrasjonaliteten Schulze i å tenke i konfliktkategorier og motstandspotensialer i livsverden. Jürgen Habermas påvisning av spenningsforholdet mellom systemverden og livsverden, blir hos Schulze forvandlet til et en harmonisk markedsrelasjon (Nielsen 1993).

Om vi går tilbake til det innledende spørsmålet, om hvor individuelt individets forhold til kulturen er, foretok Arild Danielsen en empirisk undersøkelse. Med den samme framgangsmåten som Bourdieu gjorde i *La Distinction* fra 1979, ønsket han å undersøke de norske forhold og med et nærere tidsperspektiv. Med støtte i et datamateriale som ble samlet inn fra midten av 1980-tallet og fram til 1997, kom han fram til det samme kulturelle mønsteret som Bourdieu i sin tid kom frem til. Det så heller ikke ut til å være en betydelig forskjell mellom det norske og det franske samfunnet i hvordan vi forholder oss til den legitime kultur. Danielsen fant klare sammenhenger mellom uttrykte preferanser og sosiale kjennetegn. Dette gjaldt særlig for de mest legitime kulturelle genrene (Danielsen 2002). Det kulturpolitiske ønske om å nå ut til alle med den legitime kulturen, tar utgangspunkt i en slutning om at denne kulturen dekker de samme behov hos alle. Nilsens beskrivelse av kulturaliseringstendensen åpner opp for også å se på konfliktlinjene i kulturen. Dette bryter således med harmonitankegangen som er gjennomgripende for vår forståelse av kultur.

#### 4.4 Kunsten mellom høy og lav status

I pedagogikken som ellers i samfunnet, framtrer kunst og estetikk ofte som et gode, men vipper mellom å ha lav eller høy status. Kunstens doble status var en av drivkreftene bak Anna Lena Lindbergs doktoravhandling *Konstpedagogikens dilemma* (1988, 1991). I sitt arbeid som kunstformidler undret hun seg over at kunsten i det ene øyeblikket ble framhevet som svært viktig, mens den i neste vending ble betraktet som rent tøv. Det skaper problemer i formidlingssituasjonen. Ved å både være viktig og uviktig vil det lett være andre ting som virker styrende inn på kunst- og kulturformidlingens status i skolen.

Kirsten Drotner (1995) ser på estetikkenes høye og lave status i sammenheng med modernitetsutviklingen. Å arbeide med estetisk produksjon anses verken for å være nyttig eller rasjonelt. I moderniteten blir begrepene plikt og lyst, tanke og følelser ofte oppfattet som motsetninger. Drotner mener dette ikke er noe nytt, disse har vært atskilte størrelser siden oldtiden. Det som derimot er nytt er rangeringen. Den estetiske praksis kan plasseres på bunnen, fordi det har med den *sansmessige erkjennelse* å gjøre. Den kan verken knyttes til plikt eller rasjonell virksomhet. Samtidig rangeres estetikken øverst i hierarkiet, fordi den *sansmessige erkjennelsen* er noe mer enn plikt og rasjonell tenkning. Som det ble vist i forbindelse med redegjørelsen av den moderne estetik, har opplysningstidens tenkere løst dette problemet ved å gi estetikken et hierarki for seg selv (Drotner 1995:121). Det kan derfor være grunn til å gå tilbake til opplysningsprosjektets opprinnelse for å se nærmere på kunstens doble status. En liten pedagogisk historie ført i pennen av filosofiprofessor Steinar Mathisen (1999:172) er illustrerende. Han hevder at de tre erfaringsområdene fornuften, skjønnheten, moralen alltid har vært rivaler.

Ettersom skjønnheten alltid har vært den tapende part i denne rivaliseringen, ble den både glad og lettet da sannheten en dag - det var forresten den dagen da opplysningens prosjekt ble besluttet iverksatt - fortalte skjønnheten: Fra nå av skal du være min, dette vennskapet skal hete autonomi. I gleden over denne uventede anerkjennelse forstod ikke skjønnheten at det var noe luret på ferde: Ved å akseptere sannhetens premisser for selvstendighet endte den som en mer eller mindre raffinert form for ufornuft. I opplysningens navn ble den autonom - og uten interesse.

Moralen, som aldri helt hadde likt skjønnheten - den var jo forferdelig uansvarlig, godtet seg over dette trekket fra sannhetens side. Når skjønnheten ikke lenger kan



kaste sitt fortryllende slør over alle ting og slik skape usikkerhet, blir det orden på sakene tenkte den. Jeg regjerer i idealistenes rike med mitt BØR, og sannheten regjerer i faktisitetens rike med sitt ER.

Treg som moralen jo er, tok det tid før den oppdaget at den var blitt hersker i et skyggerike. Dens undersåtter, imperativene, viste seg kraftløse overfor den instans, vitenskapen, som fra nå av hadde monopol på å forklare hvordan alt virkelig er. For også veien til det gode liv må jo bygge på fakta! Da moralen innså dette, forsøkte den å gjøre seg nyttig. Den allierte seg med vitenskapen (sannheten) i en utilitaristisk kalkyle - uten å oppdage at det i virkeligheten var en form for abdikasjon. Den utgjorde dermed ingen rettesnor for utformingen av det gode liv, men var bare et redskap for den instrumentelle fornuft.

Beskrivelsen av kunsten som *den raffinerte ufornuft* gir et godt bilde av hvorfor kunsten både har en høy og en lav status, og på hvordan kunsten isoleres. I DKS kan vi gjenkjenne kunstens doble status. I den sentrale stortingsmeldingen kan vi lese at ”Kunnskap om og forståing for kunst og kultur er viktig og grunnleggjande kunnskap som det er viktig at born og unge får med seg” (St. meld nr. 38 2002-2003:2.1). Samtidig er DKS et prosjekt som legges utenom skolens vanlige virksomhet, et tilbud som skolen enten kan takke ja eller nei til.

Det er derfor ikke overraskende når en av kulturkontaktene for DKS opplever frustrasjon i forhold manglende integritet for kulturprosjektene. I et intervju i Utdanning nr. 25 (2005), uttaler kulturkontakt for Lierbyen skole Gry Flaskerud, at det er en kamp om få nok tid til å gjennomføre prosjektene knyttet til DKS. Det vil si i forhold til det forarbeidet og etterarbeidet som kreves for å kunne lykkes. Hun beskriver situasjonen slik;

Dei lærarane som ikkje er interessert i kunst, vil ikkje miste timane sine. Fokuset i skolen er på å skrive, lese og rekne. Det blir stadig vanskelegare å få tid til det kunstnariske. Kommunen har lagt ned prosjektmidlane til positivt skolemiljø, så no blir det berre satsa på IKT og matematikk. Skolemiljø og kultur skal gli av seg sjølv og gå på idealisme utan å kosta noko (Utdanning nr.25 2005:27)

Med tanke på at det telles og måles i skolen som aldri før, blir det derfor en stor utfordring for DKS å få tilstrekkelig tid og gjennomslagskraft for å gjennomføre de mål som er satt. Det er ikke vanskelig å tenke seg til at de målsettinger som ikke har feste i pensum, lett vil komme i skyggen når skolen i dag satser på basisfagene gjennom *Kunnskapsløftet*.

#### 4.4.1 Kunstpedagogikkens dilemma

Det var ikke kunsten tvetydige rolle alene som la bak Anna Lena Lindbergs (1988, 1991) avhandling *Kunstpedagogikkens dilemma*. Hun etterlyste også en teoretisk plattform og en egen utdanning som var profesjonsspesifikk for kunstformidlere. Ved å ta utgangspunkt i kunstpedagogikkens opprinnelse og fram til i dag, ønsket hun å synliggjøre dagens problematikk.

Inspirert av Bourdieus teorier, utleder hun to kunstpedagogiske posisjoner; *den oppdragsensorientert og den karismatiske holdningen*. Disse inndelingene bør imidlertid betraktes som ytterpunkter. Det finnes mange nyanser imellom dem og hos enkelte pedagoger kan de forekomme side om side. *Den oppdragsensorienterte holdningen* er forbundet med opplysningsdrømmen og viljen til å hjelpe mottageren til å ta del i vår kulturarv. Mottageren blir som et tomt kar som skal fylles opp av kunnskap fra andre. Derfor kan det sies at mottageren blir objektivert. Problematikken viser seg ved et altfor statisk syn på kunnskap, forståelse og innlæring. *Den karismatiske holdningen* bygger derimot på en ideologi hvor det hevdes at kunstopplevelsen bygger på følelsene. Innlevelse og intuisjon er den estetiske opplevelsens medfødte forutsetning og som dermed ikke har noe med fornuften å gjøre. Kunstverket taler direkte til mottageren uavhengig av utdanning og sosial tilhørighet (jf. Bourdieu & Drabel 1991). Problemet med å oversette kunstverkets språk unngås gjennom en forestilling om at kunstopplevelsen antas å ha sammenheng med betrakterens evne til innlevelse, snarere enn personens kunnskap og erfaring med kunst. Fordi det karismatiske kunstbegrepet fordrer en intuitiv kunstopplevelse, blir den uforstående dobbelt så ussel når han eller hun ikke kan tolke kunstverket. Problemet er at det ikke finnes noen referanserammer å gå ut i fra (Lindberg 1991:252).

Troen på mottakerens muligheter til å utvikle forståelse for kunst, bare det blir tilbudt, har gjort en problematisering av overføringen uaktuell. Vi kan her gjenkjenne utdanningspolitikken henvisning til "de gode møter" i forbindelse med hvordan elever skal utvikle kulturell kompetanse (jf. kap. 2.6.1 i denne oppgaven). Mens den *oppdragsensorienterte holdningen* fører til en objektivert mottager, vil den *karismatiske holdningen* inneholde en total subjektivert. Det kunstpedagogiske dilemma finner sin plass mellom de to posisjonene.

#### 4.4.2 Forholdet mellom lærer og kunstner

Det har tidligere blitt antydnet at DKS bygger på en antagelse om at et profesjonelt kulturtilbud i seg selv også vil kvalitetsheve selve formidlingssituasjonen. Dette kan ses i lys av den karismatiske oppdragelsesholdningen. I det moderne har som sagt estetikken både blitt isolert og opphøyet. Det har ført til at kunstnerne blir betraktet som innehavere av et stort estetisk overskudd som de er pliktig til å dele med publikum (Thavenius 1995, Drotner 1995). I DKS blir denne forestillingen syneliggjort ved at tilbudet også skal komme lærerne til gode. Kompetanseheving av læreren inngår ikke primært i budsjettet for DKS, men kunstnere og profesjonelle formidlere anses for å være en ressurs både for elever og lærere.

Det er eit mål at kulturfeltet sine tilbud ikkje berre skal kome elevane til gode, men også gje inspirasjon og ny kunnskap til lærarane og på den måten auke forståinga og kunnskap om kunsten og kulturen sitt vesen, utvikling og verdi (St.meld. nr.38 (2002-2003)).

I en undersøkelse foretatt i Buskerud av Åsne Wid skjold Haugsevje (2002) viser at lærerne opplevde at de fikk utbytte av de kulturelle tilbudene gitt gjennom DKS. De mente at DKS bidro til horisontutvidelse, både for elevene og dem selv. De kulturelle tilbudene ble oppfattet som et gode de kunne dra nytte av i det daglige arbeidet i skolen. Den samme tendensen kom også fram i Hilde Lidéns (2004) undersøkelse *Kahytten var topp, men tørrfisken stinka*.

Med et profesjonelt kulturtilbud får kunstnere og kunstformidlere mulighet til å komme innenfor skolens fire vegger. At de selv kan kommunisere direkte med elever gir dem en sjanse til å møte et nytt publikum. Samtidig vil de også være underlagt et pedagogisk rammeverk. I visse kunstneriske kretser kan ”pedagogikk” være et negativt ladet ord, fordi det oppfattes som en motsetning til det kunstneriske. I undersøkelsen til Haugsevje ble det trukket fram noen utsagn som var treffende for produsentenes tilnærming. Disse viser oss at kunstnerne har en negativ holdning til det pedagogiske.

Vi lager ikke pedagogiske [produksjoner]. Vi ønsker å trene dem opp til å bli mennesker, men vi skal ikke lærer dem opp til å bli voksne.

Vi ønsker å gi dem aha-opplevelser. Og ferdig med det. Vi er ikke ute etter å lære dem noe som helst. Det er skolens område.

(Haugsevje 2002:3).

Den pedagogiske innblanding kan ses på som en trussel for kunstens egenart. Myten om at kunsten taler for seg selv ser fortsatt ut til å eksistere. Dette gjenspeiler den *karismatiske holdning* slik den ble beskrevet ovenfor. Kanskje mer overraskende var det at lærerne ga uttrykk for de samme holdingene som kunstnerne. I de samtaler som Haugsevje hadde med lærerne settes opplevelsen foran det pedagogisk forklarende, men at de også ønsker at de besøkende skal nå fram til elevene. Problemet er da at det ikke stilles noen krav til hvordan dette skal skje.

De må kunne klare samkvemmet med elevene. De må ha kontakt! Men elevene har jo nok av oss kjedelige pedagoger rundt seg til vanlig, så vi vil heller ha noe spennende og annerledes. Vi vil heller tåle at noe kan bli helt mislykket en gang i blant, at noe går helt vest.

Det er viktig med et pusterom og avbrekk. Arrangementene gir helt andre sider ved tilværelsen, og viser elevene at det de holder på med til vanlig ikke er alt. Elevene kan bli veldig motivert av dem.

Alt trenger ikke å ha en hensikt! Alt må ikke være så pedagogisk!

(Haugsevje 2002:13-14).

Utsagnene bekrefter at det er opplevelsene og ”de gode møtene” som settes i fokus. Det direkte møte med kunsten bør ikke forstyrres av det pedagogisk forklarende. Men det innrømmer også at de noen ganger trenger litt hjelp. Som en av lærerne uttrykte det ”vi kan ikke forvente at elevene skal sprengre grenser på egenhånd” (Haugsevje 2002:14). At kunsten bør tale for seg synes å ha støtte i begge leire. Det interessante her er at lærerne setter seg selv i et lite flatterende lys som ”kjedelige pedagoger”, mens kunstinnslagene står for det som er spennende og annerledes. At kulturtilbudene blir betraktet som et nødvendig avbrekk fra den vanlige undervisningen, vil ikke være i samsvar med målsettingen om en helhetlig innlemming av de kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål (St. meld. nr. 39 2002-2003: 4.2). Det kan derfor stilles spørsmål ved om man tar denne målsettingen på alvor. Haugsevjes materiale er hentet fra en relativt liten undersøkelse og kan derfor ikke kunne generaliseres utover dette. Undersøkelsen viser imidlertid en klar tendens. Hva som er vellykket overlates mer eller mindre til det tilfeldige og det pedagogisk forklarende oppleves som en trussel mot selve kunstopplevelsen.

Selv om det blir gitt inntrykk av at det er enighet mellom lærere og kunstnere, kan det også tenkes at det kan oppstå en profesjonsstrid mellom de to ulike yrkesgruppene. Ettersom kunstnerne har som del av sin profesjonelle identitet å bryte med samfunnets normer, kan

det oppstå en konflikt med lærerne som har i oppave å i vareta og å videreformidle de samme normene (Borgen 2003). Denne diskusjonen vil jeg la ligge her, men kommer tilbake til den i forbindelse med temaet samtidskunst og oppdragelse i kapittel 6.

## 4.5 Estetikken - den dobbelte prosess

Som vi har sett settes det et likhetstegn mellom estetikk og kunst i det moderne. Det har ført til at estetikken har blitt et ekspertfelt for de få og hvor det tillates en genidyrkelse. På resepsjonssiden har det også blitt utskilt en egen form for estetisk erfaring. På begge sider kreves det derfor særlige evner, enten det handler om å kunne skape, eller å ha smak for å kunne vurdere de estetiske verkene. Det innebærer at estetisk produksjon og estetisk resepsjon blir holdt atskilt (Drotner 1995). DKS har til hensikt å bygge en bro mellom de ulike erfaringene.

Det er tidligere blitt nevnt at samtidig som det esteiske ble atskilt fra dagliglivet, kom estetikken tilbake som et pedagogisk imperativ i skolen (jf. kap. 2.4.2 og 2.5.1 i denne oppgaven). Drotner (1995) påpeker videre at problemene oppstår ikke alene ved at estetikken blir isolert, men ved at estetikken i dette snevre perspektivet opphøyes til å være et dannelsesideal. I takt med dette har også populærkulturelle uttrykksformene vært i utvikling. Det paradoksale er at jo mer motsetningsfylt livet blir, desto mer påtrengende blir behovet hos de dannende mennesker for å idealisere det estiske området, heveder Drotner. Problemet virker forsterkende når kunstfeltet lukkes parallelt. Drotner setter opp følgende punkter som kan oppsummere dette: 1) Kun kunstnerisk produksjon er estetisk produksjon: man glemmer de måter vi i hverdagen skaper estetikk på. 2) Kun kunstnerisk resepsjon er estetisk resepsjon: man glemmer at populærkulturen også rommer estetiske opplevelser. 3) Kun kunstneriske verk er estetiske verk: man glemmer at estetikk er kommunikasjon mellom mennesker, og man toner ned hvem som kommuniserer med hvem (Drotner 1995:125). Det estetiske uttrykk og prosess fanges inn av akademier, gallerier, tv-programmer og filosofiske institutter. Lærere får til oppgave å danne barn og unge inn i den kulturelle estetiske sfære (Drotner 1999:220, 1995:122). Oppmerksomheten er ikke rettet mot praksisen, men mot idealet. Drotner understreker at dette vil igjen skape et misforhold mellom ideal og virkelighet. Tatt i betraktning at estetikken sies å være viktigere for de unge enn noensinne, utfordres skolen på dette punktet.

Estetikken isolering vil ikke alene ha virkning som en idealisering, men utgjør også det som Drotner (1995:124) kaller for en dobbelt prosess. Det innebærer at samtidig som estetikken isolerer og kompenserer, vil den også kunne frisette og kritisere. Det vil si at når kunsten isoleres, frigjøres den også fra andre deler av de sosiale praksiser. Det gir muligheter for nye perspektiver og kritikk av de mangler som isoleringen av estetikken medfører. Thavenius (1995:248) påpeker at dette har betydning ettersom skolen stadig effektiviseres, noe som i det ytterste kan føre til et savn av frihet og mening. Estetikken vil derfor kunne bidra til å motvirke disse tendensene. Jeg vil redegjøre nærmere for dette i kapittel 6 der kunstens muligheter og begrensninger i skolen vil bli diskutert.

## 4.6 Oppsummering

Det opprinnelige estetikkbegrepet var ikke knyttet til kunst, men utledet fra det greske ordet *aisthesis*, som refererte til hele området for både persepsjon og sansning. A.G. Baumgarten utleder senere estetikken som en egen erkjennelsesform forskjellig fra den rasjonelle fornuft. Immanuel Kant videreutvikler Baumgartens estetikkbegrep og danner grunnlaget for den moderne estetik.

Bourdieu (1995) kritiserer Kant for ikke å ta hensyn til det sosiale rommet som smakdommene inngår i. Han viser til at vårt forhold til estetik er et resultat av en konkurrerende klasseslogikk. Derfor vil ikke kunst og kultur kunne betraktes som et nøytralt felt upåvirket av ideologiske føringer. Dette har betydning for den kulturpolitiske godviljen som har til hensikt å nå ut til alle med den legitime kulturen. Trondman (1999) beskriver dette som kulturpolitikens grunnleggende dilemma. Det blir en slags *Catch 22* situasjon ettersom ikke alle har de rette livsvilkår for å ta i mot denne kulturen.

Det ble stilt spørsmål til om Bourdieus tette bånd mellom det sosiale og det kulturelle slår sprekker, med tanke på at vi i dag står friere til å skape oss en identitet. Med kulturaliseringstenen ble det påpekt at det finnes sosiale- og kulturelle delprosesser som virker sammen i et komplekst og innbyrdes samspill, og fungerer etter sine egne spesifikke rasjonaliteter. Det ser imidlertid ikke ut som at Bourdieus teorier har mistet sin relevans av den grunn. Kulturaliseringstenen understreker betydningen av å også tenke kultur kontekstuellet og som et konfliktbegrep.

Kunst kan sies å både ha en høy og en lav status. Ved at kunst ikke er knyttet til plikt eller rasjonell virksomhet har den en lav verdi. Samtidig er kunst noe mer enn plikt og rasjonell tenkning som gir den en høy status (Drotner 1995). Dette har konsekvenser for hvordan kunsten følges opp i skolen, både som viktig og uviktig. Isoleringen av kunstfeltet gjør at kunsten ikke har noen innflytelse over den rasjonelle fornuft, noe som blir godt illustrert ved hjelp av Steinar Mathisens (1999) fortelling om skjønnheten, moralen og sannheten. Mathisen gir kunstens autonomistatus betegnelsen *raffinert ufornuft* og som kan beskrive kunstens rolle i samfunnet i dag.

Med Lindbergs to kunstpedagogiske posisjoner, ble det kunstpedagogiske dilemmaet skissert. Den *oppdragelsesorienterte holdningen* handler det om å hjelpe mottageren til å ta del i vår kulturarv. Metaforen om mottageren som "et tomt kar som skal fylles", føyes inn her. Den *karismatiske holdningen* legger derimot vekt på at kunstopplevelsen er basert på følelser. Derfor blir evnen til å motta kunst blir en medfødt forutsetning som ikke har noe med fornuften å gjøre. Det pedagogisk forklarende vil kunne betraktes som en trussel mot kunstens egenart. I skolen vil dette være en utfordring. Med bakgrunn i en undersøkelse utført av Haugsevje (2002), ble det vist at lærerne og kunstnerne i stor grad fulgte den karismatiske oppdragelsesholdningen.

Kunstens autonomi fører ikke bare til en isolering av en særlig estetisk erfaring knyttet til profesjonalitet. Kunsten vil også kunne frisette og kritisere (Drotner 1995). I dette rommet har kunsten et pedagogisk potensial og en demokratisk verdi som skolen bør ta i bruk. Dette vil bli behandlet nærmere i kapittel 6. Nå vil jeg diskutere dannelsesbegrepet på bakgrunn av de kulturelle satsingene i DKS, som vil belyse forholdet mellom kultur og danning.

## 5.0 Den kulturelle skolesekken - et dannelsingsprosjekt?

Gjennom danning bringes de atspredde interesser og de atskilte artefakter til helhet i en dannet person. På den måten kan vi si at verden vil henge sammen, samtidig som de kulturelle aktivitetene holdes atskilt fra arbeidsliv og hverdagsliv (Fjord Jensen 1999:39).

I kapittel 2 ble det trukket en linje mellom kulturell kompetanse og danning. Donald Broady (1998) henviser til den tyske tradisjonen der *Bildung* har fungert som en konkurrent til kulturbegrepet. Fjord Jensen (1999) sier det slik, at ved å tilegne seg kulturelle aktiviteter blir man kulturell, eller til og med kultivert og som igjen er forbundet med danning. Det er derfor nærliggende å tolke DKS som et dannelsingsprosjekt.

I DKS framkommer ikke danning som et eksplisitt mål. Det blir heller ikke gitt noen diskusjon om hva danning kan være. Derimot framheves kulturell kapital og kulturell kompetanse som prosjektets fremste mål og som begrunnes med å gjøre elevene i bedre i stand til å møte samfunnets utfordringer. I St. melding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004:4.1.2), blir kompetanse beskrevet som ”evnen til å møte komplekse utfordringer”. Kompetansebegrepet vil derfor peke utover de konkrete ferdigheter og er derfor knyttet til skolens dannelsingsfunksjon. I dette kapitlet jeg ta dannelsingsbegrepet i nærmere øyesyn. Hensikten er å gi en bakgrunn for å forstå forbindelsen mellom danning og kultur, og å sette kulturell kompetanse inn i en bredere kontekst. I dagligtalen blir danning ofte assosiert med den opphøyde kulturen. Det vi si at man dannes gjennom å møte den kulturen som fra samfunnets side har høyest verdi. Vi har sett at det estetiske kulturbegrepet står bak denne rangeringen. På motsatt side finner vi det antropologiske kulturbegrepet som beskriver kulturen i stedet for å rangere den.

### 5.1 Dannelsingsbegrepets aktualitet

I den senere tid har dannelsingsbegrepet igjen fått oppmerksomhet i pedagogikken. Flere ser nå betydningen av gi dannelsingsbegrepet et fornyet innhold (Gustavsson 2003, Løvlie 2000, Thavenius 1995). At danning forsvant ut av den pedagogiske diskurs anser Løvlie (2000) hovedsakelig å være en konsekvens av to forhold: 1) I overgangen til sosialdemokratiet ble



danning stemplet som borgelig finkultur. 2) At det pedagogiske begrepsapparatet ble vitenskapliggjort etter et positivistisk mønster etter krigen. Løvlie hevder at utelatelsen av danning har medført et savn i pedagogikken. Med bruken av de gjengse ord som oppdragelse, undervisning, opplæring og utdanning, mangler det et omfattende kulturkritisk begrep som danning opprinnelig var. Danning har alltid handlet om allsidighet og helhet til forskjell fra fragmentering og spesialisering. Forestillingen om at danning kan høyne mennesket over sin egne snevre egeninteresse, og at det dannede mennesket bør være upartisk, saklig og fordomsfritt rommer et sterkt demokratisk element (Thavenius 1995:10). I en tid hvor kort-siktig konkurransehensyn og økonomisk nytte går sammen med appellen til individuelle prestasjoner, får danning en styrket aktualitet. Det innebærer behovet for en diskurs som kan favne pedagogikken både som kulturfag, og som politisk og sosial virksomhet (Løvlie 2000:211).

I det følgende vil jeg gi en kort oversikt over dannelsesbegrepet historie med referanse til kultur og estetikk.

### 5.1.1 Dannelsesbegrepets opprinnelse og utvikling

Mot slutten av 1700-tallet begynte man å ta i bruk det tyske ordet *bildung* om menneskets utvikling i den sekulariserte verden. Begrepet har også røtter lenger tilbake i tid. Både grekerne *padeia* og romernes *humanitas* regnes som dannelsesbegrepets idébakgrunn. Selve *Bildung*-begrepet anvendes første gang av den nyhumanistiske filosofen Johann Gottfried Herder (1744-1803), der han knytter *Imago Dei* (Guds bilde) til humanitet i betydningen av å fullkommengjøre menneskets guddommelige anlegg (Korsgaard & Løvlie 2003:10). *Bildung* er således forbundet med ordet bilde, der en handling eller prosess fører til et bilde. Det henspiller både til et forbilde og en skapende prosess og har således en subjektiv og en objektiv komponent. Den svenske idéhistorikeren Bernt Gustavsson (2003:19) påpeker at danning gjennom historien har lagt ulik vekt på disse to komponentene. Ytterpunktene er å betrakte danning enten som en fri utviklingsprosess eller som en målrettet prosess med bestemte mål og forbilder. Gustavsson hevder at i de perioder hvor danning har framgått som et dynamisk element i samfunnsutviklingen, har begge disse aspektene vært til stede.

Den estetiske orienteringen i danningstradisjonene har satt spor i hvordan vi oppfatter danning. Både estetikk og danning er godt forankret i det moderne. Menneskets kreativitet og skaperkraft kommer av et ønske om forandring. Det moderne handler om en vilje til for-

andring og troen på en framtid som vil bli annerledes enn nåtiden (Ljunggren & Hultin 2005). Terry Eagleton (1990) har påpekt at det siden opplysningstiden har blitt vist iøynefallende stor interesse for estetikk i filosofien og at de sentrale tenkerne har vært tyske. Han antyder videre at det er en sammenkobling mellom utviklingen av den autonome kunst og den subjektive kapitalistiske frihet. I den tyske tradisjon ble kultur oppfattet som et positivt begrep om en autentisk, opphøyet åndelig størrelse, som særlig ble uttrykt i kunst, vitenskap og filosofi. For den tyske filosofen Wilhelm von Humboldt (1762-1835), er det vekstkjernen i individet som skal bringes til utfoldelse i interaksjon med kultur innenfor områder som kunst, musikk og litteratur (Fjord Jensen 1988:162). Det tyske kulturbegrepet skiller seg fra sivilisasjonsbegrepet, som innenfor den engelske tradisjonen ellers er vevd tett sammen (Nilsen 1988:50). Dette har igjen betydning for danningstradisjonen.

Den tidsepoke som har hatt størst innvirkning på vår dannelseshistorie, og som Humboldt ble en del av, kom med nyhumanismen mot siste halvdel av 1700-tallet. Med denne kulturstrømningen fikk man en fornyet interesse for det antikke. Ettersom det estetiske ble skilt ut som en egen kategori, atskilt fra det sanne og nyttige, søkte man *det skjønne* i alt, og mente at dette var noe man særlig fant hos grekerne (Lindberg 1991:63). Nyhumanismen strakte seg videre inn i det nye århundret og hadde sin nyskapende periode fram til 1820-årene. Den historiske betydningen fikk den ved å prege skolesystemets utforming (Gustavsson 2003). Skolen skulle ikke bare gi kunnskaper og ferdigheter, men også oppdra eller danne elevens karakter. Personlighetsoppdragelse og karakterdanning ble i læreplanene synonymt til danning på 1800-tallet (Thavenius 1995).

Danningsideene fra de opprinnelige kilder og fram til vår egen tid, kan som Gustavsson (2003:30) påpeker, betraktes som en motsetning og en konstant nærværende spenning mellom elitistiske forestillinger og streben etter likhet. Fra Rousseau til hans etterfølger Pestalozzi, går det en likhetsstrømning der tanken om danning, utdanning og kunnskap til hele folket opponerer mot den elitistiske holdningen. Opp gjennom 1800-tallet vokste det fram et sterkt skille mellom den dannede elite og den folkelige klasse. Folket ble av mange betegnet som ”pøbelen” og ”massene” av danningens tilhengere. Det nyhumanistiske skolevesenet resulterte i at danning i høy grad ble forbeholdt de privilegerte, mens den folkelige klasse ble mer eller mindre holdt utenfor. En av de avgjørende motforestillinger til et avgrenset dannelsesideal, kom i de nordiske landene med etableringen av folkehøyskolene.

Fra disse strømmingene utgår det en tradisjon som tilbyr danning som en demokratisk mulighet for alle samfunnsborgere, som en folkedanning (ibid).

### 5.1.2 Kunst og danning som motvekt til det rasjonelle

Gustavsson (2003) påpeker at i tider hvor utviklingen av samfunnet preges av tydelige endringer, rettes også oppmerksomhet til verdier knyttet til danning. I dag er det informasjonsteknologien som setter sitt preg på samfunnsutviklingen. *Den elektroniske ransel* var et prosjekt som ble igangsatt før DKS og som satte IKT opplæring i skolen på dagsorden. Det kan derfor tenkes at *Den elektroniske ranselen* ble en inspirasjonskilde for å lage et prosjekt som tok sikte på å styrke de kulturelle verdiene i opplæring og oppdragelse. Det er mye som tyder på at DKS ved hjelp av kunst og kultur ønsker å gi en motvekt til den rasjonelle kunnskapen som ellers er styrende for utdanningen. I den sentrale stortingsmeldingen for DKS, blir møte med kunst satt til å skulle skape helhet i forhold til intellektuell og instrumentelle ferdighetene.

Kunsten føreset kunnskap og dugleik. Publikum si evne til å oppleve og forstå kunst er noko som må utviklast dersom ein skal få nå inn til mest mogleg rikdom som kunsten si verd rommar. Det er difor vesentlig at også born og unge får høve til å møte god kunst på eit tidleg tidspunkt, og at den undervisninga som vert gjeven i skulen, vert bygd ut med eit tilbod som appellerer til dei unge sitt kjensleliv og dei-  
 ra kreative evner. **Dette er naudsynt for at den menneskelege danningprosessen skal verte så heilskapleg som mogleg, slik at vi utviklar også mennesket sitt åndsliv og ikkje berre det kjølige intellekt og dei reint instrumentelle dugleikane.** Også born og unge må få kunnskap om utviklinga av dei einskilde kunstformene og korleis kunsten og kulturen på mange måtar speglar seg i dei endringane samfunnet gjennomgår (St.meld. nr. 38 2002-2003:3.2.1, min utheving).

Kunsten blir trukket fram som det åndelige aspektet ved danning og framstilles som en motvekt til det "kjølige" intellekt og de instrumentelle ferdighetene. Innenfor den klassiske danningstradisjonen ble den dannede kunnskap oppfattet som integrert i mennesket. Danning omfattet hele den menneskelige utvikling, men blir i sin praksis begrenset til å omfatte den sjelelige og åndelige utvikling. Dette danningsidealet som først ble formulert av Kant, skiller ut forstanden og sansing som to kilder til kunnskap. For at kunnskapen skal bli til "vår kunnskap" trenger man en "omkoblingsstasjon". Det er dette som Kant kaller for *vår forestillingskraft*, og som kan oversettes med skapende fantasi. I korte trekk kan skapende fantasi beskrives som nettopp integreringen av de forskjellige sjelsevner, fornuf-  
 ten, følelsen og viljen. Det betyr at det er hele personligheten som engasjeres i denne tileg-

nelsen av kunnskap (Gustavsson 2003:119). Som det framkommer i avsnittet ovenfor, fastholdes skillet mellom det estetiske og det intellektuelle, følgelig også følelsen fra fornuften.

Vi har tidligere vært inne på at ut fra en slik oppdeling opprettholdes forestillingen om å betrakte utdanning og danning som uforenlige enheter (jf. Thavenius 1995, kap 3.5. i denne oppgaven). Thavenius (1995) framhever at pedagogikken gjennom historien har plassert danning og modenhet i det rent åndelige, atskilt fra det materielle. Det er dette strenge skillet mellom det åndelige og det materielle som har skapt en nærmest uoversiktlig kløft mellom danning og utdanning. Dette setter i følge Thavenius ennå preg på dannelsesdebatten, som henviser til den daværende svenske læreplanen. Der mener han å finne igjen idealet om en harmonisk utvikling av menneskets evner, slikt det i sin tid ble skapt under antikken. Leser vi den norske læreplanens generelle del (L93), skal elevene gjennom de sju egenskapene finne fram til helhet som det integrerte mennesket. Læreplanen vektlegger også en sterk felles kultur som et ønske om å skape harmoni og fellesskap (Halvorsen 2004). I utarbeidelsen av den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* har de valg å beholde den tidligere planenes generelle del (L93). Det vil si at det dannelsesidealet som lå til grunn for L97 bringes med videre i den nye læreplanen. Dette kan tyde på at danning og utdanning tenkes som atskilte enheter i dagens utdanningspolitikk.

### 5.1.3 Kultur som tilpasning

Skolen har i den senere tid vært gjenstand for stor politisk interesse. De læreplaner som lanseres, legger betydelig vekt på omlegginger og politiske markeringer. I tillegg måles det og telles mer enn noen sinne, noe som de omdiskuterte nasjonale prøvene er et eksempel på. Filosof Jon Hellesnes skrev for over tretti år siden boken *Sosialisering og teknokrati*, der han kritiserer utdanningsteknologien som gjorde seg gjeldende på 1960 og 70-tallet. I etterkant av det Hellesnes kaller ”det store reform- ofsen” til Gudmund Hernes”, fastholder han at boka fremdeles har aktualitet (Hellesnes 1999:29).

Grunnideen til utdanningsteknologien er at vi kan organisere all opplæring som en produksjonsprosess med effektiv produktevaluering underveis. Med den utdanningspolitikken som vi nå kan se konturen av, og som Kristin Clemet har banet veien for, er det ingen grunn til å tro at utdanningsteknologien har tapt terreng. I følge Hellesnes (1999) reduserer utdanningsteknologien den pedagogiske praksis til et ekstremt tilpasningspress. Tilpasning

går ut på at mennesket blir sosialisert på plass i samfunnet. Det betyr at de blir oppøvd til å godta, uten spørsmål, de rammer som de til enhver tid eksisterer og arbeider innenfor. Danning innebærer derimot en form for sosialisering som virker utviklende på evnene til å reflektere over disse rammene og de forutsetningene som ligger til grunn. Det vil si å utvikle dømmekraft, fornuft og den individuelle autonomien. Den veltilpassede er derimot programmert til å fungere effektivt i en del situasjoner og ut fra visse institusjonelle forutsetninger. Derfor vil de veltilpassede få problemer med omstillinger som er radikalt nye. Evnen til kreative improvisasjoner er lite utviklet. Den veltilpassede har fått i vane å utføre visse oppgaver uten å tenke på hvilke sosiale prosesser og maktforhold som fremmes. Et dannet menneske har derimot et reflektert forhold til den livsformen som det har blitt et individ innenfor.

Tar vi i betraktning at vi lever i et samfunn i stadig endring, vil det være behov for å kunne møte det uforutsette. Langager (2002) kalte det for å navigere, og mente at de unge i dag har behov for navigasjonserfaringer (jf. kap. 3.1 i denne oppgaven). Dette står i steil kontrast til et tilpasningsideal som ønsker å gi den oppvoksne generasjon tilgang på den rette smak. I innledningen til dette kapitlet, ble det referert til utdanningspolitikkenes forståelse av kompetansebegrepet som evnen til å møte de komplekse utfordringer. Dette ligger derfor nær Langagers navigasjonserfaring. Ut fra en slik forståelse vil kulturell kompetanse kunne utfordre tanken om å forstå danning om å gi tilgang til den rette smak.

## 5.2 Oppsummering

Hvordan vi forstår danning kan relateres til kulturbegrepet. I den tyske tradisjonen ble kultur opphøyet til å være en åndelig størrelse, som især ble uttrykt i kunst, vitenskap og filosofi. Opp gjennom i historien har danning vært i et spenningsfelt mellom en likhetsideologi og elitistiske holdninger. Danning strekker seg derfor fra å være en demokratisk rettighet, til å være uttrykk for den rette smak. Ved at kunst og kultur ofte framstilles som det åndelige aspektet ved danning, settes det også et skille til den rasjonelle fornuft. Dette har ført til at utdanning og danning ofte tenkes atskilt.

Hellesnes (1999) forstår danning som en motsetning til tilpasning. Danning handler om å utvikle dømmekraft, fornuft og den individuelle autonomien. Det innebærer å kunne takle det uforutsette og å utvikle evnen til kritisk tenkning og selvrefleksjon. Dette er i samsvar

med Langager (2002) beskrivelse av behovet for å kunne navigere i møte med det komplekse og uforutsigbare samfunnet. Hos den veltilpassede er derimot evnen til kreative improvisasjoner lite utviklet. Derfor vil den veltilpassede få problemer om omstillingene er radikalt nye. Hvordan vi forstår kulturell kompetanse vil være knyttet til disse to ulike måtene å betrakte kultur på, enten som tilpasning eller som evnen til kritisk tenkning. Spørsmålet som melder seg er om DKS bygger på et ønske å sosialisere elevene til å utvikle den ”rette smak” og at elevene på den måten bedre kan tilpasses samfunnet.

I neste kapittel vil jeg se videre på hvilke muligheter og begrensninger kunsten har i møte med skolen.

## 6.0 Kunstens muligheter og begrensninger i det pedagogiske felt

Med bakgrunn i de tidligere diskusjoner, ønsker jeg med dette kapittelet å antyde hvilke muligheter og begrensninger området kunst, kultur og estetikk har i skolen i dag. Mange av de tidligere diskusjonene vil bli sammenfattet her. Kapittelet tar utgangspunkt i Jorunn Spord Borgens (2003) uttalelse om at utfordringen for DKS ligger i spenningsfeltet mellom utdanningsfeltet og kunstfeltet. Det underliggende perspektivet er å undersøke om de målsettinger som ligger til grunn for DKS, kan oppnås gjennom de forutsetninger som settes.

Som et profesjonelt kulturtilbud følger DKS de samme prinsippene som det svenske prosjektet *Kultur i skolan* har gjort siden 1980-tallet. Basert på de undersøkelser som har blitt foretatt i den forbindelse, har Jan Thavenius sammen med Lena Aulin-Gråhamn og Magnus Persson gitt ut boken *Skolan och den radikala estetiken* (2004). Deres arbeider viser til nyere og sentral forskning på dette feltet. Med begrepene om *den modeste estetikken* og *den radikale estetikken* gir Thavenius viktige redskaper for å kunne gripe estetikkenes rolle i skolen i dag. Dette danner bakgrunn for kapittelets siste del og som også avslutter denne oppgaven. Først vil jeg diskutere nærmere møtet mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet.

### 6.1 I møtet mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet

DKS handler i hovedsak om å gi elever tilgang til kunstfeltet. De historiske linjene går tilbake til en tid hvor man la stor vekt på opplysningsarbeidet og dannelsen av smaken. Det ble en demokratisk rettighet som hadde til hensikt å utjevne de sosiale forskjellene. Kunstfeltet på sin side tar avstand fra å bli folkeligjort, men er samtidig avhengig av et bredt publikum. Dette skaper et dilemma i kunstformidlingen.

Billedpedagogisk forsker fra Danmarks Pædagogiske Universitet Helene Illeris (2002), deler kunstfeltets historiske autonomiseringsprosess opp i to faser. Den første fasen kaller hun for "opplysningsperioden". Denne fasen peker tilbake på utviklingen av kunstfeltet i forbindelse med innføringen av demokratiske regjeringsformer i europeiske land løpet av 1800-tallet. Det var dette som skapte et behov for en kunstpedagogikk som kunne bygge

bro mellom kunst og folk (jf. Lindberg 1991, kap. 2.4.2 i denne oppgaven). I autonomiseringsprosessens annen fase utvikles den *modernistisk-avantgardistiske* forståelsen av kunsten. Den utkrystalliseres i opposisjon til de statlige institusjoner. Kunsten er ikke noe annet enn *kunst* og blir dermed værende en symbolsk form som alene kan forstås og defineres ut fra sine egne premisser. Det moderne kunstfeltets doxa blir derfor bygget opp under en anti-instrumentalistisk forestilling om det unyttige, det udefinerbare og det normløse som tilstand. Det paradoksale viser seg ved at dens praksis er dypt avhengig av de gjennomregulerte statlige institusjoner som oppstod i autonomiseringsprosessens første fase (Illeris 2002: 49).

I følge Illeris har kunstfeltet utviklet sin egen ”snobbete” avstandstagende til andre felt, som det håndverksmessige, mediefeltet og det pedagogiske feltet. I kunstens øyne er disse feltene mindreverdige fordi de framstår som nettopp instrumentalistiske og normregulerende. Konflikten innad i KHIO, slikt det ble vist i kapittel 2.4, kan forklares på bakgrunn av den modernistisk-avantgardistiske kunstforståelsen. Bourdieus feltbegrep kan også bidra til å beskrive hvordan kunsten med sin egen logikk er et lukket system som til dels vil hindre deltagelse for alle. Feltbegrepet forstås som den arena der folk kjemper om noe felles, der det er noe som står på spill. Trosforestillingene innen feltet er så selvinnlysende at de normalt ikke behøver å uttales, bare når feltets dominans står i fare. Det som tas for gitt og som er udiskutabelt, utgjør feltets doxa (Lindberg 1991:17). Målsettingen om å gi alle elever tilgang til kunstfeltet, vil derfor møte hindringer som ligger fastlåst i kunstfeltet. I denne oppgaven har det blitt vist til en del av den problematikken som følger dette målet.

DKS bygger på et gjensidig forhold mellom den offentlige skolen og det profesjonelle kulturlivet. Ser vi dette i lys av det modernistiske-avantgardistiske kunstbegrepet, blir kunstens paradoksale tilknytning utfordret når den må innordne seg utdanningsfeltets oppgaver. Det er ingen tvil om at DKS vil være en gunstig ordning for det profesjonelle kulturlivet i økonomisk forstand. Men kunsten vil likevel ikke kunne innta en instrumentalistisk holdning styrt av overordnede pedagogiske målsettinger. I forbindelse med undersøkelsene til Åsne Widskjold Haugsevje (2002) i kapittel 4, ble det vist til stor enighet mellom lærere og kunstnere om at kunsten skulle tale for seg. Tar man derimot i betraktning at lærerne omtaler kunsten som et lystig avbrekk fra den ellers kjedelige undervisningen, vil denne tilsynelatende enigheten kunne slå sprekker. I Sverige har Thavenius (2005) påpekt at når kunstnere har begynt å arbeide i skolen, har det oppstått en konflikt mellom kunstverdens tro på



kunstens egenverdi og skolens innstilling til nytteverdi. Lærernes syn om at kunsten skal lette skolehverdagen, har ikke kunstnerne delt. De mener derimot at kunstprosjektene har en verdi i seg selv og kan ikke reduseres til underholdning eller som motvekt til annen form for læring. De opplever med andre ord å ikke bli tatt på alvor. Ettersom utdanningsfeltet og kunstfeltet bygger på ulike kunnskapssfærer, kan de ulike målsettingene som ligger til grunn for disse feltene, bringe med seg underliggende konflikter.

Går vi til utdanningsfeltets grunnfestede målsettinger, står disse i spennet mellom å oppdra til selvstendighet og å innføre elevene i samfunnets normer og regler. I opplæringsloven for grunnskolen kan vi lese:

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn (Opplæringsloven 1998 § 1-2).

Utdanningsfeltets oppgaver vil derfor ikke umiddelbart kunne forenes med den modernistiske-avantgardistiske forståelsen av kunsten. I DKS understrekes dette konflikten når det i tillegg til andre målsettinger, hevdes at kunst og kultur også skal ha sin egenverdi (jf. St.meld. nr. 38 2002-2003:2.1). Kunstens natur er å være kritisk. Dette kommer i konflikt med utdanningsfeltets samfunnsbevarende oppgave. Hvis kunst derimot blir betraktet som kulturarv og som uttrykk for fellesskap, vil man kunne unngå det motstridige. I DKS settes det ikke et tydelig skille mellom kunst og kultur. Henrik Kaare Nielsen (1996:65) påpeker at debatten om forskjellen mellom kunst og kultur er gjennomsyret av interessekonflikter mellom bredde og elite, mellom forskjellige fraksjoner av eliten og mellom ulike kunstteoretiske tradisjoner. Spennet går fra dem som nekter å skille mellom kunst og kultur, til dem som hevder at kunst og kultur er vesensforskjellige størrelser. Hver enkelt stridende posisjon er overbevist om å ha patent på sin definisjon av "kunst". Den uklare differensieringen mellom kunst og kultur i DKS vil kunne skape kommunikasjonsproblemer. Tatt i betraktning at samtidskunst ofte er en kritikk av den etablerte kulturen, blir det et spørsmål hvordan skolen skal håndtere dette. I det følgende vil jeg vise til en avisdebatt som tar opp nettopp denne problematikken.

### 6.1.1 Samtidskunst og oppdragelse

I en artikkel i Aftenposten 17.11.2005, stilte direktør for Momentum Jørn Mortensen (2005a) spørsmål om barn og unge er den rette målgruppen for samtidskunst. I forbindelse

med DKS ser han samtidskunstens rolle i sammenheng med hva som er skolens formål. Mortensen tolker DKS rammet inn av likhetsideologien der det handler om å gi ”kunst til folket”. Dette ser han i lys av målsettingen om å gi barn og unge kulturell kapital og å utvikle kulturell kompetanse i møte med et samfunn i endring. I følge Mortensen bunner dette i en forestilling om at kunst, kultur og de estetiske verdier er viktige forutsetninger for å kunne lykkes i det senmoderne samfunnet. Et slikt syn mener han bygger på en instrumentell målsetting. Nettverksbygging, fantasi og kreativitet er eksempler på de nye kjerneverdiene. I tråd med denne tenkningen blir DKS en ”investering” i hva den danske framtidsforskeren Rolf Jensen kaller ”drømmesamfunnet”, som er det samfunnet som kommer i kjølvannet av industrialderen og informasjonssamfunnet. Når DKS også er knyttet til Læreplanen for grunnskolen (L97), stiller Mortensen seg tvilende til om samtidskunsten vil være egnet til å oppnå de målsettingene som der settes.

Mortensen viser med kulturtilbudet fra aktivistnettverket ”Adbuster”, et eksempel på en slik konflikt. Denne produksjonen har i regi av Riksutstillingen vært på ”skolesekkturne”, for å lære elevene ”kulturjamming”. Det vil si en form for kreativ bearbeiding av de kommersielle og politiske uttrykk i det offentlige rom. Hensikten er å redusere massemedias påvirkning. Riksutstillingen beskriver prosjektet som en kombinasjon av surrealisme og sivil ulydighet. For enkelte rektorer har dette vært for sterk kost. Med bakgrunn i opplæringsloven som pålegger skolen å gi eleven en kristen og moralsk oppdragelse, har enkelte rektorer sittet igjen med en motstridig følelse. De har vært engstelig for at elevene nettopp skal bedrive sivil ulydighet. Derfor har flere skoler takket nei og avlyst avtalen med ”Adbusters”. Med et eksempel fra Vestfold viser Mortensen at sivil ulydighet også ble et resultat av dette kulturtilbudet. Prosjektet hadde lært elevene å utvikle egne strategier for å fremme eget budskap og egne meninger i det offentlige rom. De lærenemme elevene tok den nyervervede kunnskapen på alvor. Mortensen mener derfor at det ikke burde overraske noen, når en gruppe elever laget røykbomber utenfor rådhuset i Stokke, med krav om mer penger til skolene. Mortensen beskriver samtidskunsten med ord som *relasjonell estetikk*, *kunstaktivisme* og *sosial kunst*. Etter hans oppfatning er denne type kunstaktivitet ikke i overensstemmelse med de målsettinger og ambisjoner som DKS ellers legger til grunn (ibid).

Kurator ved Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, Elisabeth Sørheim (2005), ser det annerledes. Hun forsvarer samtidskunstens plass i skolen og kritiserer Mortensen i et

innlegg i samme avis 29.11.2005. Hennes begrunnelser bygger på en forståelse om at kunst handler om holdninger. Hennes erfaringer med Adbusters og en teatersportsgruppe var udelt positive. At en lærer i lunsjpausen uttrykte takknemlighet over at det var noen andre enn de selv som snakket om holdninger i skolen, ble for henne en bekreftelse på at prosjektet hadde en funksjon. Sørheim konstaterer at det er viktig at kunsten ikke krever enighet, men engasjement. Hennes bekymring har snarere vært at det skulle bli for mye ”snill kunst” i skolen. Eller som hun selv kaller det; ”for mye *Prinsesse Blåklkke* og for lite kontrovers”. Hun trekker også fram at en av de overordnede målsettingene for DKS handler om ”å leggje til rette for at elever i grunnskolen skal få tilgang til, gjøre seg kjent med og få et positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag” (St. meld nr. 38 2002-2003:2.2). Derfor mener hun å kunne påvise at det er samsvar mellom de intensjonene som DKS fremmer og hva prosjektet faktisk bringer. Hun tilføyer at det er opp til den enkelte kommune og det enkelte fylke å velge ut prosjekter og å sette opp programmer. Derfor understreker hun betydningen av å gi god informasjon om hvert prosjekt.

Jorunn Spord Borgen (2005) som er en av de fremste forskerene på dette feltet, deltar også i debatten med et innlegg i Aftenposten 4.12.2005. Etter hennes syn burde ikke Mortensens skepsis til samtidskunsten i skolen heller være et problem. Hun mener derimot at kunst og skole bør *forene* sine krefter i oppgaven om å oppdra nye generasjoner til samfunnsbeviste borgere. Når dette ikke skjer er det heller fordi samtidskunsten ikke er dristig nok. Dette mener hun spiller tilbake på den romantiserende karismatiske kunstforståelsen som ikke krever samfunnsengasjement. Borgen erkjenner motsetningsforholdet mellom lærere og kunstnere, der lærere er pålagt å ivareta og å videreformidle samfunnets normer, mens kunstnere har til hensikt å bryte dem. Hun spør om løsningen er slik Mortensen vil ha det. Det vil si å ta den samfunnskritiske samtidskunsten ut av skolen og å la den bedøvende kunsten være igjen. For Borgen er det viktig å understreke at samtidskunsten har blitt mer samfunnsbevisst. Hun ser at med ”Adbusters” blir kunstfeltets egen konstruksjon i kunstformidlingen mellom ”det pedagogiserende” og ”det kunstneriske” snudd opp ned. Det innebærer at ved å ville kommunisere med elevene, har kunsten et stort potensial til å utøve innflytelse i skolen. Men for at et kunstprosjekt skal kunne lykkes i skolen, må kunstnerne gi slipp på svarene og skolen må møte kunstnerne som samarbeidspartnere. I følge Borgen er kunst først og fremst kommunikasjon. Gjennom de evalueringer av kunst og kulturprosjekter for barn og unge som hun har foretatt, har hun kunnet observere dyktige samtidskunstnere erfare at kommunikasjon er kunsten - i kunsten.

Mortensen (2005b) avslutter debatten i Aftenposten med å svare på den kritikken som fulgte hans første innlegg. Han stiller seg undrende til at han er blitt oppfattet som at han verken ønsker engasjement eller samtidskunst inn i skolen. Intensjonen var derimot å både ta elevene og kunsten på alvor. Derfor satte han spørsmålsteget ved om de målsettingene og ambisjonene som ligger til grunn for DKS, er i samsvar med de metoder som blir gitt gjennom et profesjonelt kulturtilbud. Når det står at DKS har til hensikt å bidra til *å fremje kulturell identitet, livskvalitet og trivsel*, mener Mortensen at kunstpraksisen for samtidskunst ikke tilfredsstillende denne intensjonen. Som nevnt har Borgen (2003) i en tidligere artikkel selv slått fast det oppstår ambivalens når målsettinger knyttet til kunstfeltet og utdanningsfeltet står side om side uten at disse problematiseres (jf. kap 2.5.1 i denne oppgaven). Når hun i den senere avisartikkelen argumenterer for at kunsten skal bidra til å oppdra kommende generasjon til å bli kritiske og samfunnsbevisste individer, blir det å strekke på kunstbegrepet. Borgen mener å ha belegg for dette ved å påpeke at kunsten har blitt mer samfunnsvisst og at skolen er et viktig sted hvor kunsten kan utøve innflytelse. Dette er i og for seg et sentralt poeng, men det som glemmes er at kunsten likevel framstår som et formålstjenlig verktøy i å også skulle imøtekomme utdanningsfeltets krav. Mortensen (2005b) betrakter Borgens kunstsyn reduksjonistisk ved at det settes et likhetstegn mellom kunst og kommunikasjon. På bakgrunn av dette stiller Mortensen et retorisk spørsmål: ”hadde Bach og van Gogh vært bedre kunstnere om de hadde lært å kommunisere med sin samtid?”

Etter min oppfatning retter direktøren for Momentum søkelyset på et av de sentrale problemene for DKS. Det stilles ofte store krav til hva kunsten kan utrette, men spørsmålet er om kunsten kan utrette alt dette.

### 6.1.2 Kunstens ”unyttige nytte”

Filosof og direktør for Louisiana Museet i Danmark Poul Erik Tøjner (2001), advarer mot å la kunsten love for mye. Det er en ubehagelig lov, sier han, som innebærer at om man bruker for store ord om kunst, øker også kravene, og med kravene vokser også skuffelsene. Kunsten bør derfor ikke love mer enn den kan holde. Ved å si at kunsten skal binde samfunnet sammen, at den er vår tids religion og helligdom og at kunsten skal gi innhold til våre liv, tar man i bruk store ord for hva kunsten kan utrette. Når forventingen ikke blir innfridd, vil vi senere vende ryggen til, hevder Tøjner. Derfor mener han at vi heller bør

fastholde kunsten med svake ord. På den måten blir kunsten opprettholdt som et åpent felt som går imot instrumentaliseringen. I sin argumentasjon henviser han til Baudrillard som engang uttalte at han ble slått av kunstens globale, totale og kolossale unytte, når han besøkte de kjente utstillingsmønstringene i Paris. Han kunne ikke se hvilken dramatisk plass kunsten har hatt i verdens utvikling. Det som Tøjner her fester seg ved, er ordet unytte. Kunsten er unyttig, det er dens store nytte, konkluderer han.

Vi er vant til å tenke at kunst gir positiv innvirkning både på det personlige og på det samfunnsmessige plan. Kunstens ”unyttige nytte” stemmer heller ikke overens med den mål-middel tenkningen som ellers synes å dominere den politiske diskurs. I et sitat hentet fra Barne- og familiedepartementet gis det eksempler på hva kunsten kan utrette. Noen av dem kjenner vi også igjen fra tidligere sitater.

Formidling av billedkunst, kunsthåndverk, arkitektur og design i skolen stimuleres gjennom tiltak til flere institusjoner, tiltak og prosjekter. Det legges vekt på å utvikle forståelse for estetisk kvalitet for å fremme kulturell identitet og danne grunnlag for livskvalitet og trivsel. Dette har også betydning for oppvekst- og bomiljø og bekjempelse av kriminalitet (BFD: Satsing på barn og ungdom 2001: 4).

Når forståelse for estetisk kvalitet også kan bekjempe kriminalitet, er det ikke rart at politikerne åpner pengesekken. Hvilken sammenheng det faktisk er mellom forståelse av estetisk kvalitet og de målsettingene som settes, blir imidlertid ikke problematisert.

I kapittel 2 ble det antydnet at DKS bygger på en forestilling at gjennom å møte kunst og kultur av høy kvalitet, vil man også kunne utvikle forståelse for estetiske kvalitet. Dette forutsetter at kvaliteten er å finne i objektet. Tøjners (2001) beskrivelse av kunstens unyttige nytte, er hentet fra en artikkel som spør om kvalitet kan knyttes direkte til kunstverket. Etter hans oppfatning har kvalitet å gjøre med den virkning den utøver. Følgelig er ikke kvalitet en egenskap ved selve kunstverket, men utfoldes i den handlingen den utøver i et fellesskap innenfor et bestemt tidsrom. Trekker vi dette perspektivet videre til formidlingssituasjonen, vil det å møte kunst og kultur av høy kvalitet ikke være tilstrekkelig for å forstå estetisk kvalitet. Som det tidligere er blitt påpekt hevder Bourdieu (1995) at måten vi betrakter kunst på, er et resultat av en nesten umerkelig tilvenning i oppveksten. Det vil si at noen elever vil kunne forstå kunstverket i sin kontekst, mens andre ikke vil ha den nødvendige bakgrunnskunnskapen til å kunne tolke de koder kunstverket kodet etter. Ved å forstå kvaliteten som noe som ikke er å finne i kunstverket, men er knyttet til den hand-

lingen kunstverket utøver, vil det også stilles større krav til formidlingen (jf. den karismatiske- og oppdragsorienterte holdningen i kapittel 4.4.1). I forlengelsen av dette kan vi si at kvalitet også er en egenskap finnes mellom mottageren og kunstverket.

Tøjners argumentasjon for kunstens unyttige nytte vil videre ha betydning for hvordan skolen tar i bruk det estetiske læringsrommet. Kirsten Drotner (1995) har stilt spørsmålet om estetikken i skolen skal være formålstjenlig eller ikke. Svaret hun gir er et både - og. Dette forklarer hun med at ettersom de estetiske prosesser er flytende og uten faste grenser, kan man ikke samtidig tro at de estetiske prosesser kan være et middel for å oppnå bestemte personlige og sosiale forandringer. For om de unge skal kunne utvikle seg gjennom de estetiske prosesser, må man samtidig slutte med å oppgi denne utviklingen som mål. Drotner påpeker at dette kan lyde paradoksalt, men det er bare på den måten de kan oppnå målet. Hun presiserer at de estetiske og de praktiske aktivitetene skal være en del av et bredt dannelsesbegrep. For at dette skal skje, blir det viktig å fastholde disse aktivitetene mer bevisst som estetiske læreprosesser, og ikke som forberedelse til noe annet

For å diskutere videre hvilke muligheter og begrensninger kunst, kultur og estetikk har i skolen vil jeg nå vende meg mot Sverige og hva som har kommet fram der i forbindelse med *Kultur i skolan*. Jan Thavenius er en av de sentrale forskerne innenfor dette fagmiljøet og har med begrepene *den modeste estetikken* og *den radikale estetikken* bidratt til å kaste nytt lys over dette kunnskapsområdet. Jeg vil nå redegjøre for disse begrepene og drøfte dette i lys av DKS.

## 6.2 Den modeste estetikken

Thavenius (2004a) gjør oppmerksom på at ord knyttet til estetiske virksomheter ofte er høyt beskattet i skoleretorikken. Likevel har dette sjelden fått noen praktiske konsekvenser. Med bakgrunn i en undersøkelse utført av Annika Åstrand, har Thavenius kunnet utskille to dominerende oppfatninger om hva som er skolens syn på kultur og estetikk. For det første viser det seg at de fleste lærerne synes å være overbevist om at skolen har en *smaksopdragende* oppgave. Det innebærer en overbevisning om at elevene bør "vaksineres" mot den dårlige kulturen. Skolen får derfor i oppgave å gi motvekt til den kulturen som blir ansett for å ha en ugunstig innvirkning på elevenes utvikling. I DKS vil kulturtilbudet med aktivistnettverket "Adbusters" som det ble referert til tidligere i dette kapitlet, være et

eksempel på dette. Den andre allment aksepterte oppfatningen går ut på at de estetiske aktivitetene skal være ”et fritt skapende arbeide” uten for mye forstyrrelser. Til sammen handler det om at skolen på den ene siden har en klar forpliktelse til å påvirke, mens på den andre siden har den en klar forpliktelse til *ikke* å påvirke. Dette danner et bilde av *det ukyndige barnet som varsomt skal ledes inn på den rette vei, og at det skapende barnet skal utvikle sin frie natur* (Thavenius 2004a:73).

Den estetikken som dominerer i skolen kaller Thavenius (ibid) for *den modeste estetikken*. Ekvivalenter til dette ordet er ”fordringsløs”, ”nøysom” eller ”beskjeden”. Med denne formen for estetikker mener Thavenius at det ikke har blitt gitt kraftfulle argumenter som har vunnet fram. Derfor har estetikken en marginal stilling i utdanningssystemet og har følgelig heller ikke kunnet påvirke skolen i sin helhet, hevder han. Den modeste estetikken har sitt feste i naturbegrepet. Som det ble beskrevet i kapittel 2.3.1, kan dikotomien mellom natur og kultur forstås som grunnleggende for hvordan estetiske læreprosesser oppfattes. Det kan derfor være grunn til å stoppe litt ved naturbegrepets rolle i den estetiske virksomhet.

### 6.2.1 Naturbegrepet i estetikken

Forestillingen om barnets frie natur er basert på en romantisk-idealistisk konstruksjon av barnet, hevder Helene Illeris (2002) i boken *Billede, pædagogik og magt*. Med utgangspunkt i tenkere som Rousseau, Ruskin og Frøbel, viser hun at det ble det lagt vekt på barnets umiddelbare nærhet til det gode, det skjønne og til Gud. Den kunstpedagogiske bevegelse og som John Ruskin var en frontfigur for, delte nyhumanistenes idealistiske syn på ånden, men skilte seg ut på et vesentlig punkt. For nyhumanistene var mennesket fra fødselen av rått og udannet. Ånden var noe som skulle *kultiveres* gjennom omgang med klassisk kunst og kultur, som uttrykk for det smakfulle. For kunstpedagoger som Ruskin, var det hele et omvendt forhold. Ånden eller sjelen representerte fra fødselen det naturlige gode, de åpne mottagelige sansene og den uspolerte kreativitet. Disse naturlige egenskapene som barnet var født med, ble fratatt gjennom ferdighetstrening og kunnskapstilegnelsens systematiske undertrykkelse og imitasjonstvang. Den gode smak, ble i de kunstpedagogiske diskurser ensbetydende med den personlige smak.

Illeris (ibid) viser videre at i de naturvitenskapelige psykobiologiske diskurser, ble det senere konstruert et naturbegrep som var radikalt forskjellig fra hvordan den kunstpedago-

giske bevegelse og reformpedagogikken tidligere hadde framstilt barnenaturen. Selv om deres overordnede ideer og målsettinger minnet om hverandre, var deres basis for naturbegrepet helt forskjellige. For idealistene skulle barnet nærme seg naturen for å bli ett med Verdensånden, ”det gode” og Gud. For de naturvitenskaplige orienterte pedagoger var barnet selv et stykke rå natur. For å bli værende som et naturlig menneske, måtte barnet få lov til å utvikle seg i overensstemmelse med sine iboende psykologiske og biologiske krefter. Dette synet var i samsvar med tidens positivistiske vitenskaper som dermed la grunnlaget for å studere barn empirisk i deres naturlige ”væren”. Bak lå det en søken etter å la barnenaturen være en ledestjerne for de voksne på veien mot en lysere framtid. Tiden etter den første verdenskrig hadde vist et negativt bilde av voksenverdenen, med arbeidsløshet og økonomisk krise. Derfor ble blikket rette mot det naturlig barnlige for å finne svaret på hva det var de voksne manglet. Poenget var derfor å se på barn som noe *annet* enn de voksne. Spørsmålet som lød var som følger: hvorfor er vi så aggressive, splittede og ulykkelige? Illeris viser til at datidens psykologer og psykoanalytikere svarte med at det var på grunn av en hemmet og forkvaklet oppvekst. Ved å utforske barns psykiske og biologiske natur, og å la barnet vokse opp i overensstemmelse med seg selv, kunne man unngå at det samme ville skje igjen. Dette dannet grunnlaget for å studere barnet upåvirket av kulturen og vi skal videre se hvordan dette kom til å prege hvordan estetikken ble tatt i bruk i skolen.

I kapittel 2.2 ble det vist at dagens kultursatsinger har sin bakgrunn av et endret syn på barns utvikling. Det ble sagt at ettersom barn og unge blir vurdert som en verdi i seg, blir det en kulturpolitisk oppgave å gi de unge et profesjonelt kulturtilbud på lik linje med de voksne. Derfor vil det ikke lenger handle om å beskytte de unge fra voksenverdenen, men å betrakte dem som aktive deltagere i samfunnet, og at det profesjonelle kulturlivet gir mulighet til å kunne delta i samfunnet. Det er videre blitt vist at det kunst og kultur av høy kvalitet elevene skal få møte. Dette kan tolkes som et ønske om å *kultivere* ånden og følger således det nyhumanistiske dannelsesidealet. Sett i sammenheng med påstanden om at DKS har til hensikt å oppdra elevene til den rette smak, kan vi si at DKS handler om å ”lede barnet på den rette vei”. Med dette kan vi si at det ”ukyndige barnet” er blitt erstattet med det ”deltagende barnet” og at naturbegrepet på den måten viker til side for kulturbegrepet i det det skal satses på det profesjonelle kulturlivet i skolen.



## 6.2.2 Den problematiske kulturen i skolen

Ettersom kulturbegrepet er et altomfattende begrep, er det vanskelig å vite hva som egentlig menes når det sies at det skal satses på kultur i skolen. De kulturelle satsingene som kommer utenfra, vil også møte en kultur som allerede er i skolen. I følge Fjord Jensen (1988, 1999) kan ikke den kulturen som vi kan gripe (har-kulturen), betraktes uavhengig av den kulturen som omgir oss og som vi ikke alltid ser (er-i-kulturen). Det vil si at et kulturprosjekt med sine konkrete tilbud, ikke kan tenkes uavhengig av den kulturen som er i skolen. Thavenius (2004a) har undersøkt hvordan kulturbegrepet blir omtalt i læreplanen og av lærere i sitt hjemland Sverige. Han har kunnet registrere at mens læreplanenes formuleringer har kretset rundt kulturarv, kulturtilbud og de ”fremmede kulturer”, var lærernes perspektiv desto frodigere. Kultur ble rett og slett det man synes er viktig.

Når kultur blir betraktet som noe entydig positivt, utelates også et hvert kritisk blikk på kulturelle fenomen, understreker Thavenius. Det fører til at det positive blir kultur og det ”dårlige” blir ikke kultur. Mats Trondman som har evaluert *Kultur i skolans* første periode fra 1985-1991, har nettopp kunnet påvise at dette skille som et framtreddende trekk ved det svenske prosjektet. De ulike kulturelle tilbudene ble hentet fra de etablerte kulturformer, som drama, kunst, litteratur, musikk og dans. Aktiviteter knyttet til film og video forekom bare unntakvis. 80 % av tilbudene kunne karakteriseres som finkultur og vesterlandsk kulturarv. Kun 4 % var populærkulturelt orientert, men da med et kritisk blikk (Thavenius 2004a:85). Ser vi på de konkrete tilbudene i programmet for DKS, hentet fra Oslo Kommune (2005/06), finner vi igjen de samme tilbudene. Dette tyder på at det er den gode kulturen man med DKS ønsker at elevene skal få møte. Konsekvensen er at den ”dårlige kulturen” blir holdt utenfor og følgelig betraktet som ”ikke-kultur”. Thavenius (2004a) påpeker at dette er problematisk når man ikke er bevisst det normative med denne kulturoppdragende diskurs.

Thavenius (ibid) har videre kunnet registrere to måter å forholde seg til det vanskelige kulturbegrepet på. Det ene er å helt enkelt unngå det. Thavenius har merket seg at lærerne har en forkjærlighet for å snakke om det ”skapende” og mener at dette er en måte å slippe unna det problematiske ved kulturbegrepet på. Han viser at denne form for kultur er ofte å finne på de lavere klassetrinn. Det handler om å male, synge, lage rollespill og kanskje til og med å danse. Her er det heller ingen grunn til å problematisere. Det at disse aktivitetene nettopp tilhører de lavere trinn i skolen, gjenspeiler estetikkens status i læringshierarkiet.

Jo lenger opp i klassetrinnene, jo mindre blir de estetiske aktivitetene tatt i bruk i forbindelse med læring. Thavenius konstaterer at det ”skapende” synes å være en godt innarbeidet uttrykk som tas i bruk for å beskrive den estetiske virksomhet i skolen. I DKS kommer også dette til syne. I den sentrale stortingsmeldingen åpnes det med et sitat som framhever betydningene av det skapende. Det heter at ”opplæringa må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede for andre ytelser” (St. melding nr. 38 2002-2003:1) Videre i denne meldingen kan vi lese at ”den estetiske dimensjonen i læreplanane for faga vil seie at ein legg vekt på skapande verksemd og refleksjon, opplevingar og uttrykk og har ein medviten haldning til kunst og estetikk” (ibid: boks 3.1). Det ”skapende” blir et anvendelig begrep som beskriver det som ikke er så lett å gripe. Thavenius mener også det er en annen måte å forholde seg til det problematiske kulturbegrepet og det er å gå utenom det som er vanskelig. Ved å utelate kjønn, etnisitet og sosiale skiller vil man kunne fastholde kultur som et harmonerende og stabiliserende begrep. Dermed unngår man det problematiske ved kulturbegrepet.

Å framstille kultur som en nøytral møteplass basert på enhet vil bringe med seg mange underliggende konflikter. Det er tidligere blitt vist at vi er nødt til å oppgi enhet som grunnlag for fellesskap i den postmoderne tilstand (Løvlie 2000, kap.3.5.3 i denne oppgaven). Det vil si at vi også må åpne opp for å se på kultur ut fra forskjellighet. Ved å betrakte kultur som et nøytralt felt og som noe ”fritt skapende”, vil man ikke kunne peke på noe konkret. Dette vil hindre skolen i å ta i bruk kulturen som et dynamisk begrep knyttet til vår samtid.

Et viktig poeng for Thavenius (2004a,b) er at skolens synes å være preget av en forestilling som holder fast på skille mellom lek og alvor, og mellom lyst og læring. Dette kommer til syne blant annet i overbevisningen om at det er kunsten og ikke skolen selv som står for fantasien, lysten, gleden, kreativitet, og det skapende. I kapittel 4 ble det i forbindelse med undersøkelsen til Haugsevjes (2002), vist at lærerne ga uttrykk for at det var kunstnerne som stod for den spennende og uforutsigbare, mens de som pedagoger oppfattet seg selv som kjedelig. Thavenius (2004a) tar til ordet for at det finnes en motdiskurs til dette. Han mener at enkelte vil kunne hevde at det meste i skolen kan være kreativt og preget av lyst. På bakgrunn av dette har han utledet to ulike diskurser, der det ene handler om ”det skapende for det skapendes egen skyld” og den andre som forener ”det skapende” med læring. Thavenius mener at dette kan samsvare med det skillet Lars Løvlie (1990) gjør

mellom den ekspressive- og den transformative teori, i teorien om den estetiske erfaring. Den ekspressive teorien er knyttet til naturbegrepet og referer til den subjektive og originære skaperkraft. Barnets iboende ekte natur skal derfor ikke undertrykkes av fordommer, autoriteter og dårlige forbilder. Dette er i samsvar med hvordan Thavenius beskriver den modeste estetikken. Det er dette som har ført til at det estetiske har blitt et fredet område i skolen, mer eller mindre beskyttet fra omverdenen, hevder Thavenius. Løvlie kritiserer den ekspressive teorien for å overse den kulturelle kontekst. Med den transformative teorien forkaster Løvlie forestillingen om det subjektive indre. Ord som *indre natur*, *jeget*, *inspirasjon* og lignende, refererer ikke til noe selv om begrepene kan brukes. Med den transformative teorien forlattes vekstmetaforen og den ensidige vektlegging av den individuelle utfoldelse. Estetikken trekkes inn som et kulturelt format (Løvlie 1990, Thavenius 2004a). Med Løvlies forståelse av *den estetiske erfaring* blir det tatt hensyn til det komplekse forholdet mellom skaper, verket og mottageren. Ut fra et slikt syn kan også estetikk og læring tenkes sammen.

Thavenius (2004a) er av den formening at undervisningen i skolen betraktes som ukomplisert formidling av kunnskaper. Derfor stenges det også for muligheten til å tenke læring og estetikk sammen. Det tas for gitt at undervisningen foregår innenfor objektive og upersonlige rammer. Med et instrumentelt og målrasjonelt læringsperspektiv handler det først og fremst om å finne de mest effektive måter som leder til de gitte mål. Derfor blir det heller ikke gitt rom for ulike perspektiver for, eller diskusjoner om hva kunnskap kan være og brukes til. Med den pedagogiske rasjonaliteten rasjonaliseres også kunsten, både som kunnskapsform og livsinnhold. Thavenius mener at det er dette som har gitt grobunn for motdiskursen om ”det fritt skapende” og ”det skapende barnet”. I DKS plasseres de kulturelle satsingene som et tillegg til undervisningen og kan derfor tolkes som en motvekt til skolens signaler om ”mer kunnskap” og ”mer læring” (jf. L97 og Kunnskapsløftet) På den måten kan vi også si at skolens mål-middel tenkning og de kulturelle satsingene henger sammen.

Med begrepet *den radikale estetikken*, vil jeg nå vise at det finnes en annen måte å tenke kunst, kultur og estetikk i skolen.

### 6.3 Den radikale estetikken

Thavenius (2004b) gir uttrykk for at det er trangt i skolen for ulike perspektiver og for ulike måter å beskrive virkeligheten på. Sett i forhold til at man vil utdanne yrkesmennesker og dessuten gi elevene en sjanse til å forstå og prøve å påvirke den verden vi lever i, mener han at det bør være et større rom for å ytre ulike meninger, også de kontroversielle. Friheten til å uttrykke meninger og friheten til prøve ut ulike måter å skape mening på, kaller Thavenius for den ytre og indre frihet. I kunstens verden har man både forsvart retten til å uttrykke seg og mulighetene til utvikle alle tenkbare måter som kan gi tilværelsen mening. Forenklet er det dette Thavenius kaller kunstens *radikale arv*. Kunstfeltet som ble skapt som en egen erfaringsform atskilt fra vitenskap, økonomi og politikk, bygger på en yringsfrihet som ideelt sett er åpen for alle. Dette peker tilbake på autonomiseringsprosessens først fase, slik den ble beskrevet tidligere i dette kapittelet. I DKS ønsker man å gi alle skoleelever tilgang til kunstfeltet som en demokratisk rettighet. Vi har videre sett at denne målsettingen vil møte en del vanskeligheter. Thavenius (2004c) argumenterer med at fordi klassen eller skolen ikke er større enn at det kan fungere som et klassisk deltagerdemokrati, kan vi beholde kunsten slik den opprinnelig var tenkt. Det vil si som en yringsfrihet.

Kunsten er også et formspråk som stiller spørsmål ved hvordan virkeligheten bør se ut. Derfor ser Thavenius også en tydelig forbindelse mellom estetikk og læring. Estetikken påminner oss om at all kunnskap har en form, forklarer han nærmere. På den måten kan vi si at estetikken er en dimensjon som vedrører all kunnskap. Derfor kan ikke kunnskap betraktes som et nøytralt felt som uproblematisk kan formidles. Med kunstens radikale arv blir det usikre, uferdige, motsetningsfulle og mangetydige i våre kunnskaper sluppet fram. Det gir også plass til følelser og stemninger, det personlige og subjektive, konflikter og dilemmaer, presiserer Thavenius (2004c:226). På grunnlag av dette blir estetikken forstått som gjennomgripende for alt som skjer i skolen. Kunstens radikale arv er ingen hyllest til kunsten, men tar i bruk kunstens som en egen yringsfrihet på en demokratisk måte. Thavenius (2004b) hevder at den radikale estetikken har to store utfordringer i skolen. Den ene utfordringen er den modeste estetikken som vi har diskutert og den andre er knyttet til markedsestetikken som vi nå skal se litt nærmere på.

### 6.3.1 Markedsestetikken

Magnus Persson (2004b) beskriver markedsestetikken som ”alltid tilstedeværende”. Denne formen for estetikk gjennomsyrrer alt i samfunnet og vil derfor være den delen av kulturen som vi befatter oss mest med, enten vi vil eller ei. På den annen side vil derimot den såkalte ”finkulturen” ikke ha noen som helst innvirkning på livet for mange mennesker. Markedsestetikken er et nytt begrep, men vil ikke kunne erstatte det vi forstår som populærkultur eller massekultur. Derimot kan det betraktes som et overordnet begrep. Det innebærer at markedsestetikken gjennomsyrrer hele samfunnet og finner veien også inn i de finkulturelle sfærer, politikk og kultur.

Med henvisning til et svensk prosjekt kalt, *Aha Sweden*, beskriver Persson hvordan kunst og marked blandes sammen uten kritisk distanse. Konflikten mellom kunstverdenen og markedet, mellom høyt og lavt, mellom kunstens autonomi og kunsten som vare, mellom den enkelte kulturarbeider og den store kulturindustrien er som blåst bort. Begrunnelsen som de selv gir, er at alle arbeider for opplevelsen. Dette er i samsvar med hvordan Gerhard Schulze beskriver opplevelsessamfunnet som vi så tidligere i denne oppgaven. Der ble det vist at Henrik Kaare Nielsen (1993) kritiserer Schulze for å tegne et flatt og endimensjonalt bilde av samfunnet, ved å framstille opplevelsesrasjonaliteten som det eneste atferdsregulerende prinsipp. Konflikten mellom systemet og livsverdenen, slik Habermas beskriver den, omvandles til en harmonisk markedsrelasjon, hevder Nielsen (jf. 4.3.1 i denne oppgaven). Går vi videre tilbake til utdanningspolitikken redegjørelse av kulturell kompetanse, slik det ble beskrevet i kapittel 2.6.1, kan vi også gjenkjenne denne merkelige sammenblanding mellom marked og kunst. I utdanningspolitikken erkjennes det at kulturell kompetanse også bør knyttes til de kommersielle kreftene: Derimot blir utviklingen av denne kompetanse knyttet til ”de gode møter” mellom kunstnere og elever. Det vises derfor ingen motforestillinger mellom kunst og marked i norsk utdanningspolitikk.

Persson (2004b) har lenge arbeidet med skolens forhold til den populærkulturelle verdenen og undersøkt hvordan den svenske skolen opp gjennom tidene har forhold seg til disse kreftene. Han påpeker at de fordømmene som finnes i skolen, går ut på at populærkulturen oppfattes som skadelig og fordummende. Dette perspektivet hviler på en forståelse om at populærkulturen oppfordrer til vold, snusk og umoral, og at den innehar en banal og intetsigende estetikk. På 1960-tallet skulle derfor elevene vaksineres mot denne kulturen. Denne holdningen blir på 1970-tallet myket opp med ideen om ”kulturtrappen”. Det vil si at man

nå kunne akseptere at elever befant seg på de lavere trappetrinn med tegneseriene og tegnefilm, hvis målet var å stige opp til finkulturens øvre trinn. De progressive pedagogene forsøkte å tillempe ideologikritikken til klasserommet. Formålet var å lære elevene å forstå populærkulturenes bakside, derfor satte man søkelyset på de kommersielle kreftene i samfunnet. Kritikken fikk nå en teoretisk begrunnelse i motsetning til bare å være moraliserende. Persson ser nå at motstanden til det populærkulturelle ikke lenger er like sterk. Dette forklarer han med at dagens lærere selv har blitt formet av populærkulturen og de nye medier. Men det er ikke dermed er sagt at fordommene er borte av den grunn (ibid).

Persson (2004b) oppfordrer skolen til å tenke nytt i forhold til kultur og estetikk. I likhet med Drotner (1995), Thavenius (1995, 2004a,b) og Langager (2002), argumenter også Persson for å ta i bruk et vidt estetikkbegrep. Det forutsetter en forståelse om at estetikken ikke bare er å finne i kunst. Det innebærer videre at skille mellom den gode og den dårlige kulturen ikke er bestemt på forhånd. Den stadig påtrengende markedsestetikken peker på betydningen av at skolens holdinger ikke kan domineres av en ukritisk tilpasning eller en ukritisk avstandtagnede. Begge deler vil hindre skolen i å forholde seg til markedsestetikken på en konstruktiv måte, konkluderer Persson (ibid).

### 6.3.2 "Literacy" og kulturell kompetanse

Det er i denne oppgaven blitt påpekt at DKS har en smaksoppdragende oppgave. Hovedmålsettingen med å utstyre elevene med kulturell kapital og kulturell kompetanse, blir fra politisk hold begrunnet med å gjøre elevene i bedre stand til å møte samfunnets utfordringer. Spørsmålet som stilles er om det å gjenkjenne og å forstå estetisk kvalitet vil bidra til å gi alle elever kulturell kompetanse slik det er tenkt. Den problematikken vil jeg belyse nærmere ved hjelp av literacy-begrepet

Literacy blir i den engelskspråklige mediepedagogikken brukt i betydningen kvalifikasjon eller kompetanse. Begrepet knytter seg til ulike områder som *computer literacy*, *media literacy* og *cultural literacy*. I det engelske språket mangler man et begrep for danning. Literacy peker både på de spesifikke utdanningsaspekter og de mer generelle dannelsaspekter. Drotner (1999) har utskilt tre framherskende mediepedagogiske tradisjoner. Den eldste tradisjonen er knyttet til det estetiske kulturbegrepet. Her blir literacy-begrepet forstått på bakgrunn av å bringe fram tekniske redskaper hos elevene. Det vil si å gjøre dem i stand til å kunne lese en tekst. Dette blir videre forstått som en forutsetning for å være et

dannet menneske. I en kritisk pedagogisk tradisjon utvides tekstbegrepet til å omfatte alle typer medier, men begrenses som en kritisk og normativ analyse av disse. Begge tradisjoner bygger på en forståelse der læreren sitter inne med sannheten om hva kvalitet er, hvor den finnes og hvor den mangler. I den nye og seneste tradisjonen som inngår i den postmoderne pedagogikk, knyttes literacy-begrepet i større grad til det antropologiske kulturbegrepet. Her videreutvikles den kritiske forståelse av kultur til å omfatte et sett av tekstposisjoner, som den enkelte kan skape forskjellige og skiftende identiteter ut i fra. Dette er i tråd med hvordan Siri Meyers (2002) beskrev estetikken som en produktiv kraft (jf. kap. 3.5.2 i denne oppgaven). Det vil igjen bety at det også handler om respekt for kulturelle ulikheter og funksjoner, istedenfor en formell og estetisk verdi. Ut fra en slik forståelsen vil også de unges egne erfaringer bli verdsatt.

Ved å se på kulturell kompetanse i sammenheng med literacy-begrepet blir vi minnet om begrepets ulike betydninger. Med den eldste tradisjonen blir kulturell kompetanse forstått på bakgrunn av å kunne tyde et kunstverk. Dette forutsetter at man er i stand til å gjenkjenne og forstå kunstnerisk kvalitet. Tilgangen til kunstfeltet blir betraktet som en forutsetning for deltagelse i samfunnet, både som en demokratisk rettighet og som kilde til danning. I den kritiske pedagogikken vil derimot begrepet kulturell kompetanse være rettet mot alle typer media. Begrensningen ligger i at det vil dreie seg om å utvikle et kritisk blikk for å kunne avsløre markedskreftenes dunkle sider og med det kunne skille mellom dårlig og god kultur. I begge tilfeller vil det være et gitt svar på hva som er kvalitet og hvilken kultur som har verdi (Drotner 1999). Ser vi derimot på literacy-begrepet i den postmoderne pedagogikken, vil ikke kvaliteten være bestemt på forhånd, men være knyttet til den konkrete kontekst. Det vil åpne opp for nye muligheter for hvordan man skal i møtekomme de kulturelle impulsene som preger hverdagen til elevene. Med det antropologiske kulturbegrepet i bunnen, vil elevenes egne erfaringer med mediene vektlegges. Drotner mener at dette setter medieproduksjon på timeplanen. Ut fra disse perspektiver kan vi si at kulturell kompetanse vil strekke seg utover det å skulle gjenkjenne kvalitet i kunsten, men i større grad handle om å forstå mediene i deres sammenheng. På den måten vil kulturell kompetanse bli et bevegelig begrep som kan i møtekomme det komplekse samfunnet.

Dette er i samsvar med hvordan Langager (2002) framhever betydningen av navigasjonserfaring på bakgrunn av at det blir stadig viktigere å kunne fortolke, bedømme og handle som individ i en flytende verden (jf. kap. 3.1 i denne oppgaven). Først når det i utdanning-

en tas høyde for at samfunnet er komplekst og uforutsigbart, vil kulturell kompetanse kunne bidra til å gjøre elevene bedre i stand til å møte utfordringer.

## 6.4 Oppsummering

Hvis de kulturelle satsingene skal få gjennomslag i skolens virksomhet, må det dannes et møtepunkt mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet. Denne gjennomgangen har vist at kunstfeltets grunnleggende premisser ofte kan komme i konflikt med utdanningsfeltets oppgaver. Å skulle tilpasse elevene til samfunnets normer og regler, strider med kunstens formål om å bryte dem. Dette ble vist gjennom å følge en avisdebatt mellom sentrale aktører på feltet. Dette munner ut i et spørsmål om kunsten kan utrette alt det som loves.

Tøjner (2001) postulerer for at kunsten ikke bør love mer en den kan holde, ellers vil man senere vende ryggen til. Hans argumentet er å fastholde kunstens ”unyttige nytte”. Det vil si som et anti-instrumentelt felt slik den er ment å være. Tøjner mener at man derfor ikke bør bruke for store ord om hva kunsten kan utrette. Dette vil igjen ha betydning for samarbeidet mellom utdanningsfeltet og kunstfeltet, og skolens syn på de estetiske læreprosesser. Drotner (1995) viste at om de unge skal utvikle seg gjennom estetiske læreprosesser, må man samtidig slutte med å gi bestemte mål. Paradokset er at bare på den måten kan man oppnå andre mål som ikke er umiddelbart knyttet det estetiske læringsrommet.

Den estetiske dimensjonene i opplæringen ble diskutert i lys av Thavenius (2004a,b) begreper om *den modeste og den radikale estetikken*. Ettersom den modeste estetikken har fått utvikle seg som små nisjer i skolehverdagen, har den derfor ikke kunnet påvirke skolen i sin helhet. DKS ble tolket i forlengelsen av den modeste estetikken. Det er også denne formen for estetikk som dominerer i skolen. Den estetiske dimensjonen vil i med den modeste estetikken betraktes som et tillegg i undervisning og vil ikke kunne inngå som et grunnleggende prinsipp. Med den radikale estetikken blir derimot estetikken betraktet som gjennomgripende for hele skolens virksomhet. Fordi skolen og klassen ikke er større enn at det kan romme et klassisk deltagerdemokrati, vil man kunne ta tilbake kunsten slik den opprinnelig var tenkt. Dette kaller Thavenius for *kunstens radikale arv*. Kunsten er også et formspråk som stiller spørsmål ved hvordan virkeligheten bør se ut. Derfor kan estetikken sies å være grunnleggende for all kunnskap, ved å at formproblematikken berøres. Den estetiske dimensjonen vil på den måten ikke bare være et tillegg, men inngå som en del



som gjelder all kunnskap. Det vil igjen skape deltagelse i undervisningen. Etter min oppfatning, er det kun på den måten at den estetiske dimensjonen kan styrkes og virkeliggjøres i undervisningen.

Ved å betrakte kulturell kompetanse i forhold til literacy-begrepet, ble det vist til ulike måter å forstå dette begrepet. Med den postmoderne teori ble kulturell kompetanse framhevet som et bevegelig begrep og som tar høyde for at samfunnet er komplekst og uforutsigbart. Kvaliteten bør ikke være bestemt på forhånd, men forstås i den konkrete kontekst. Kulturell kompetanse vil ut fra et slikt perspektiv bidra til at elevene kan stå bedre rustet i møte med et samfunn i stadig endring.

## 7.0 Avslutning

### 7.1 Oppsummering

Oppgavens problemstilling tok sikte på å undersøke om de intensjoner som blir fremmet i DKS, er i samsvar med det læringspotensialet som er å finne i det estetiske erfaringsfeltet. Kulturell kompetanse og den estetiske dimensjonen ble trukket fram som hovedmomenter som skulle belyses.

Gjennom de sentrale stortingsmeldingene for DKS, ble det vist at det er kunst og kultur av høy kvalitet som danner grunnlaget for innholdet for de ulike kulturtilbudene. Det understrekes også at tilbudene skal være knyttet til det profesjonelle kulturlivet. Videre ble det tilkjennegitt at DKS tar i bruk det estetiske kulturbegrepet. Det innebærer at det kan settes et skille mellom den ”gode” og den ”dårlige” kulturen. Med Thavenius (2004a) ble det påpekt at skolen bygger på en tradisjon som handler om å gi elevene tilgang til den ”gode” kulturen. Den ”dårlige” kulturen har man derimot ønsket å holde utenfor skolens porter. I evalueringen av det svenske prosjektet *Kultur i skolan*, var det nettopp den ”gode” kulturen som var det mest fremtredende trekk ved de ulike kulturtilbudene. I denne gjennomgangen ble det vist at det er all grunn til å tro at DKS også følger denne tradisjonen. Basert på det konkrete innholdet, kan vi se at DKS tilbyr ulike kulturtilbud innenfor den legitime kulturens grenser og med god forankring i vår felles kulturarv.

Målsettingen om å legge til rette for at elevene skal få tilgang til, gjøre seg kjent med og få et positivt forhold til kunst og kulturuttrykk av alle slag, tolker jeg på bakgrunn av at DKS har en smaksoppdragende oppgave. De historiske linjene går tilbake til en tid hvor man la vekt på å utjevne sosiale forskjeller gjennom oppdragelse til dannelse av ”den gode smak”. Med nyhumanismen ble kunstforståelsen en viktig del av deres dannelsesprogram. Det ble videre vist at dannelsesideene gjennom historien har vært i en konstant nærværende spenning mellom de elitistiske forestillinger og streben etter likhet (Gustavsson 2003). Tar vi med oss dette perspektivet til dagens kulturpolitiske satsinger kan Mats Trondmans (1999) beskrivelse av kulturpolitikken grunnleggende dilemma virke klargjørende. Den kulturpolitiske ”gode vilje” om å dele sin egen gode smak med andre, vil også møte motstand etter som smak er knyttet til livsvilkår.

Et sentralt mål for DKS er å bidra til at alle elever skal utvikle forståelse for estetisk kvalitet. Når dette blir begrunnet med et ønske om å fremme kulturell identitet og å danne grunnlag for livskvalitet og trivsel, blir det hele problematisk. Dette ble sett på bakgrunn av Jorunn Spord Borgens (2003) uttalelse om at når målsettinger som tilhører ulike kunnskapssfærer står side om side uten at disse problematiseres, oppstår det ambivalens i formidlingen. Når forståelse for estetisk kvalitet blir satt i sammenheng med kulturell identitet, livskvalitet og trivsel, kan dette forklares på bakgrunn av at estetikken tidligere var en del av hverdagslivet. Med moderniseringsprosessen ble disse aktiviteter atskilt fra hverdagslivet. I skolen kom de tilbake som pedagogiske prinsipper, med da i en foredlet form (Drotner 1995, Borgen 1995). Fordi DKS er et samarbeidsprosjekt mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet, vil dette kreve en kunnskap som er utviklet på tvers av disse feltene. Etter Borgens (2003) syn er det i dette spenningsfeltet at DKS har sin utfordring.

Målsettingen om å gi elevene en kulturell kapital og en kulturell kompetanse, blir i DKS begrunnet med at elevene på den måten bedre skal kunne møte utfordringene i samfunnet. Bak ligger det en politisk bevissthet om at kulturell kompetanse vil få større betydning for de sosiale forskjellene i befolkningen fremover og betraktes som en nøkkelkompetanse for det framtidige arbeidsliv. Likefullt knyttes det stor usikkerhet til hva begrepet kulturell kompetanse rommer. Det paradoksale kommer til uttrykk ved at utviklingen av denne kompetansen henvises til de "de gode møter" mellom elever og kunstnere. Det innebærer at formidlingen ikke bare overlates til kunstfeltet alene, men også til den karismatisk oppdragelsesholdningen (jf. Lindberg 1991). Det vil si at man tar utgangspunkt i at kunstverket eller kunstproduksjonen, taler direkte til mottageren uavhengig av sosial bakgrunn og tilhørighet. Samtidig kan det også registeres at det i fra utdanningsfeltets side erkjennes at kulturelle kompetanse også inngår i et bredt kulturelt kretsløp. Det innebærer at man tar hensyn til at de kommersielle kreftene også er en del av kulturen. Kunstfeltet på sin side har sine egne målsettinger som ikke nødvendigvis sammenfaller med utdanningsfeltets egne intensjoner eller markedskreftenes.

I DKS blir kulturell kompetanse forstått på bakgrunn av å gi elever tilgang til det profesjonelle kulturlivet. Kvalitetsbegrepet framstilles som et viktig aspekt ved DKS. Dette kan betraktes på bakgrunn av den moderne estetikkforståelsen, der det settes et skille mellom det som har kvalitet og det som ikke har kvalitet. Opplysningsfilosofen Immanuel Kant regnes som grunnlegger av den moderne estetikk. Med utgangspunkt i Bourdieus teorier,

ble det vist at vårt forhold til estetikk inngår i en konkurrerende klasselogikk. Bourdieu har kritisert Kant for å ikke å ha tatt hensyn til det sosiale rommet som vi feller våre smaksdommer i. Med dette mener han at vårt møte med kunst og kultur ikke foregår i et vakuum, men at vi opplever kunsten på bakgrunn av vår habitus. Smak er på den måten knyttet til livsvilkår. Ved å henvise til ”de gode møter” blir det ikke tatt hensyn til elever møter kunst ulikt. Det stilles heller ikke spørsmål til hva som skal oppnås i formidlingssituasjonen.

Kulturell kompetanse vil derimot i lys av den postmoderne tilstand peke utover det å skulle gjenkjenne estetisk kvalitet. Det vil i stedet for handle om å ta i bruk den kulturen som vi omgir oss med. Med det antropologisk kulturbegrepet vil ikke kulturen bli forstått på bakgrunn av hierarkisk oppbygning, men tenkes som et bredt anliggende knyttet til vår hverdag. Kulturell kompetanse bør ikke handle om å tilpasse elevene til samfunnets normer og krav. Istedenfor bør det tas høyde for at samfunnet er komplekst og uforutsigbart. Bare på den måten kan elevene stå bedre rustet til å møte samfunnets utfordringer.

Ett annet viktig hovedformål med DKS er å styrke og å virkeliggjøre den estetiske dimensjonen i opplæringen (jf. St.meld.nr. 30 2003-2004:4.6.2). I innledningen ble det hevdet at den estetiske dimensjonen ved danning er underkjent og at det estetiske således har en svekket stilling i skolen (Hohr & Pedersen 1996). Med begrepene om den *modeste estetikk* og den *radikale estetikk* ble dette diskutert. Det ble videre påpekt at det er den *modeste estetikk* som dominerer i skolen. Denne formen for estetikk har vist seg å være kraftløs i forhold til å påvirke skolens kunnskapssyn. Som et isolert foretagende knyttet til naturbegrepet, holdes estetikk atskilt fra læring. Med den *radikale estetikk* tenkes derimot estetikk i sammenheng med læring og vil derfor være gjennomgripende for hele skolens virksomhet (Thavenius 2004a,b). Denne gjennomgangen har vist at DKS følger den *modeste estetikk*. Dette viser seg blant annet ved at den estetiske dimensjonen blir forstått som skapende virksomhet og som det å ha kjennskap til kunst og estetikk (jf. St.meld. nr 38 2002-2003:3.1.3). Derfor vil prosjektet heller ikke kunne ha noen stor innvirkning på skolens kunnskapssyn, men inngår i en løsrevet sammenheng.

Thavenius (2004c) forstår estetikk som et viktig aspekt som vedrører all kunnskap. Dette fordi estetikk også handler om hvilken form kunnskapen har. Det innebærer at all kunnskap har en form og kunnskapsoverføring kan derfor ikke betraktes som en nøytral virksomhet. Uten å være bevisst dette vil det være vanskelig å sette den estetiske dimensjonen i fokus i opplæringen. Dette er også i tråd med hvordan Lars Løvlie (1990) forstår estetikk

som grunnleggende for den pedagogiske virksomhet. Kunnskap om kunst og kultur skulle i et slikt tilfelle ikke handle om å ”fille på kunnskap”, eller om å gi elevene ”en egen sekk” med kulturelle opplevelser. Det handler heller ikke om å betrakte eleven som en plante som uforstyrret skal få utvikle sine indre anlegg. Skal DKS styrke den estetiske dimensjonen i undervisningen må det indre og ytre tenkes sammen i et læringsperspektiv. Med den *radikale estetikken* åpnes det opp for at den lærende også har kunnskaper og følelser, og at læring inngår i en kompleks samhandling. Den estetiske dimensjonen bør derfor ikke være et supplement, men inngå som et perspektiv i undervisningen. På den måten vil heller ikke det estetiske bli skjøvet til siden for andre mål med en høyere status i læringshierarkiet. Etter min oppfatning er det kun ut fra et slikt syn at den estetiske dimensjonen i opplæringen kan styrkes.

Kunstens radikale arv peker på andre måter å ta i bruk kunsten i skolen på. Dette aktualiseres på bakgrunn av de påvisninger om at kunsten er et isolert felt som til dels vil hindre deltageles av alle. Den moderne kunsten er blitt et ekskluderende erfaringsfelt med sin autonomi. Fordi klassen eller skolen ikke er større enn at det kan fungere ut fra et klassisk deltagerprinsipp, kan man beholde kunstens opprinnelige idé. Det vil si som et eget erfaringsfelt basert på ytringsfrihet (Thavenius 2004c). Om skolen derimot tar i bruk det estetiske kulturbegrepet, i det henseende å skulle oppdra elevene til å gjenkjenne estetiske kvalitet, vil man miste denne muligheten.

## 7.2 Konkluderende refleksjon

Når det fra politisk hold blir gitt signaler om at det skal satses på kultur i skolen, berøres kulturbegrepet med sin kompleksitet. Med *det dobbelte kulturbegrepet* har Fjord Jensen (1988,1999) forsøkt å gripe det komplekse. Sett i lys av hans kulturbegrep, vil kultursatsingene i skolen tilsvare den kulturen man kan gå inn og ut av, eller som noe man har-eller ikke har. Vi vet også at kultur er det som omgir oss, som det vi *er-i*, men ikke alltid kan gripe. I følge Fjord Jensen kan ikke *har-i kulturen* betraktes uavhengig av *er-i kulturen*. Det vil si at når det skal satses på kultur i skolen, har skolen allerede en kultur. Det samme vil gjelde alle elever, i tillegg til lærere og andre som involveres i skolens arbeid. Et prosjekt som kommer utenfra, vil derfor vanskelig ha noen innvirkning på skolen som helhet om det ikke tas hensyn til disse forholdene.

I innledningen ble det referert til daværende statssekretær Yngve Slettholms uttalelse om at kunst og kultur er noe grunnleggende ved tilværelsen og at kultursatsingene ikke bør betraktes som avkobling, men som tilkobling. Slettholm ønsker seg en ”kulturell skolesekk” som innlemmer læringsbegrepet. Tatt i betraktning at DKS i stor grad følger den modeste estetikken, blir derimot kultur og læring holdt atskilt. Det blir derfor vanskelig for DKS å oppfylle Slettholms intensjoner. Etter min oppfatning kan dette oppsummere noe av kjerneproblemet til de kulturelle satsingene i skolen i dag. Det mangler ikke på honnørord, men på gode teoretiske begrunnelser for hva som skal oppnås og hvordan dette best kan gjennomføres. Den manglende problematiseringen gjør at det er lite samsvar mellom de mål settes og hvordan dette kan oppnås.

## LITTERATURLISTE

- Andersson, Lars Gustav (1999): "Kulturell identitet." I: *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lars Gustav Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius (red). Lund: Studentlitteratur.
- Armstrong, Isobel (2000): *The Radical Aesthetics*. Oxford: Blackwell.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Magnus Persson, Jan Thavenius (2004) "Skolan och den radikala estetiken". Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkås, Svein (2001): "Forvaltning av kvalitet i kunsten." I: *Kunst, kvalitet og politikk*. Christian Lund m.fl. (red). *Norsk kulturråd- rapportserien nr. 22*, s. 42-54.
- Bjørkås, Svein, Jorunn Spord Borgen, Silje Thingstad & Jostein Gripsrud (2003): *Kunnskapsbehov i kultursektoren*. En utredning om forskning og forskningsformidling på kulturfeltet utført på oppdrag av Norges forskningsråd.
- Borgen, Jorunn Spord (1995): "Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv." I: *Formingsfagets egenart*. Bjørg Tronshart (red). Notodden: Telemarkforskning.
- Borgen, Jorunn Spord (2003): "Den kulturelle skolesekken - utfordringer og Kompetansebehov." I: *Nordisk Pedagogisk tidskrift 1-2*, s. 36-41.
- Borgen, Jorunn Spord (2005): "Kunst som bedøvelse?" I: *Aftenposten*, morgen 4.12.2005, s.12.
- Bourdieu, Pierre & Alain Drabel (1991): *The Love of Art: European art museums and their public*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Loïc J. D. Wacquant (1995): *Den kritiske ettertanke*. Grunnlag for samfunnsanalyse. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Broady, Donald (1998): "Kapitalbegrepet som uddannelsessociologisk værktøj." I: *Pædagogik - en grundbog til et fag*. J. Bjerg (red). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brunius, Teddy (1986): *Estetik förr och nu*. Stockholm: Liber Forlag.
- Christensen, Otto M.(1995): "Bourdieu's kunstsyn - en kritisk presentasjon av La Distinction, med utgangspunkt i Bourdieus kritikk av Kant." I: *Om kunst, kunstinstitusjon og kunstforståelse*. Dag Sveen (red). Oslo: Pax Forlag.

- Danielsen, Arild (2002): "Hvor individuelt er individets forhold til kulturen?" I: *Individ, identitet og kulturell erfaring. Kulturpolitikk og forskningsformidling, bind 2*, s.29-70. Svein Bjørkås (red.). Bergen: Høyskoleforlaget.
- Drotner, Kirsten. (1991, 1995): *At skabe sig - selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Drotner, Kirsten (1996): *Medier og kultur: en grundbog i medieanalyse og medieteor*. København: Borgen.
- Drotner, Kirsten (1999): *Unge, medier og modernitet: pejlinger i et foranderligt landskab*. København: Borgen.
- Eagleton, Terry (1990): *The ideology of the aesthetic*. Oxford: Blackwell.
- Eagleton, Terry (2000): *The idea of culture*. Oxford: Blackwell.
- Eng, Helga (1918): *Kunstpædagogik*. Kristiania: Forlaget av H. Aschehoug & CO.
- Fjord Jensen, Johan (1988): "Det dobbelte kulturbegrep, - den dobbelte bevidsthed." I: *Kulturbegrepets kulturhistorie*. Hans Hauge & Henrik Horstbøll (red.). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Fjord Jensen, Johan (1999): *Tomrom - etter det postmoderne. Kulturhistorisk essay*. Århus: Klim Forlag.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1993): *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplan i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gustavsson, Bernt (2003): *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim Forlag.
- Hall, Stuart (1996): "Who needs 'identity'?" I: *The question of cultural identity*. Stuart Hall & Paul Du Gay (red.). London: Sage.
- Halvorsen, Else Marie (1996): *Kulturarv og kulturoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjon*. Dr.philos.-avhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Halvorsen, Else Marie (2003): *Den estetiske dimensjonen i kunstfeltet. Ulike tilnærminger*. Hit- skrift nr. 7.
- Halvorsen, Else Marie (2004): *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammer, Espen (1995): "Innledning." I: *Kritikk av dømmekraften*. I. Kant. Oslo: Pax Forlag.
- Hansen, Finn Thorbjørn (1996): *Kunsten at navigere i kaos - om dannelse og identitet i en multikulturell verden*. Vejle: Kroghs Forlag.



- Hansen, Jan Tønnes (2002): "Identitet og integritet: Aspekter ved unges identitetsdannelse i en kulturel frisat samfunnsperiode." I: *Ungdomsliv og læreprosesser- i det moderne samfund*. Anne Knutsen & Carsten Nejst Jensen (red). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Haugsevje, Åsne Widskjold (2002): *'Inspirasjon eller distraksjon?' Evaluering av forsøket med "full pakke" profesjonell kunst- og kulturformidling som del av Den kulturelle skolesekken i Buskerud*. Arbeidsrapport nr.10 2002. Telemarkforskning- Bø.
- Hellesnes, Jon (1999): "På veg mot ein tilstand utan danning?" I: *Dannelse, humanitas, padeia*. Øivind Andersen (red). Oslo: Syppress Forlag.
- Hohr, Hansbjörg & Kristian Pedersen (1996): *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*. København: Dansk lærerforening.
- Hohr, Hansbjörg (2004): "Skole uten sanslighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan-L97." I: *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Gunn Imsen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm, Erling Dokk (2002): "Høy standard. Utvikling i kvalitetsforståelser og smakspreferanser". I: *Kulturelle kontekster. Kulturpolitikk og forskningsformidling. Bind 1*, s.215-232. Svein Bjørkås (red). Bergen: Høyskoleforlaget.
- Hvattum, Mari (2004): "Estetikken problem." I: *Byggekunst nr.1*, s. 40-45.
- Haabesland, Anny Å & Ragnhild Vavik (2000): *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ibsen, Henrik (1995): "Peer Gynt". *Samlede verker Bind 2*. Skien: Gyldendal Norske Forlag.
- Illeris, Helene (2002): *Billede, pædagogik og magt- postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Jerlang, Espen (2002): "Socialisation- og en præsentation af Bourdieu's teori om symbolsk kapital og habitus." I: *Ungdomsliv og læreprosesser- i det moderne samfund*. Anne Knutsen & Carsten Nejst Jensen (red). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jørgensen, Per Schultz (2002): "Kultur og identitet." I: *Ungdomsliv og læreprosesser- i det moderne samfund*. Anne Knutsen & Carsten Nejst Jensen (red). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kant, Immanuel (1995): *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Korsgaard, Ove & Lars Løvlie (2003): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Langager, Søren (2002): "Den æstetiske dimension." I: *Ungdomsliv og læreprosesser- i det moderne samfund*. Anne Knutsen & Carsten Nejst Jensen (red). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Lidén, Hilde (2004): "*Kahytten var topp, men tørrfisken stinka*" : en oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken. Rapport nr. 12. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Lindberg, Anna Lena (1988, 1991): *Konstpedagogikens dilemma, historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Carsten & Eva Hultin (2005): "Estetik och utbildning." I: *Utbildning & demokrati*, Vol.14 nr 1, s. 5-10.
- Løvlie, Lars (1990): "Den estetiske erfaring". I: *Nordisk Pedagogikk nr. 1-2*, s.129-142.
- Løvlie, Lars (2000): "Mot et utvidet dannelsesbegrep." I: *KULT- i kulturforskningens tegn*. Håkon W. Andersen m.fl.(red), s. 211-230. Oslo: Pax Forlag.
- Mathisen, Steinar (1999): *Skjønnhet, tanke & kunst*. Oslo: Akribe Forlag.
- Meyer, Siri (2002): "Individets pris." I: *Individ, identitet og kulturell erfaring. Kulturpolitikk og forskningsformidling*, bind 2, s.11-27. Svein Bjørkås (red.). Bergen: Høgskoleforlaget.
- Mortensen, Jørn (2005a): "Røykbomber som kunst?" I: *Aftenposten*, morgen 17.11.2005 [http:// www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article/1158157.ece](http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article/1158157.ece). [lesedato 30.11.2005].
- Mortensen, Jørn (2005b): "Skolesekk og engasjement." I: *Aftenposten*, morgen 11.12.2005, s.10.
- Nielsen, Henrik Kaare (1988): "Kulturbegrep, modernitet og sociale interesser - med utgangspunkt i den tyske tradisjon." I: *Kulturbegrepets kulturhistorie*. Hans Hauge & Henrik Horstbøll (red.). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1993): *Kultur og modernitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996): *Æstetik, kultur & politikk*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Olsen, Rolf (2001): "Den kulturelle skolesekken – en helhetlig kulturplan for Sandefjord". *Sammendrag av foredrag holdt på idékonferansen i Folkets Hus i Oslo*.
- Persson, Magnus (2004a): "Gemensam kultur." I: *Skolan och den radikala estetiken*. Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2004b): "Marknadsetetiken." I: *Skolan och den radikala estetiken*. Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, Lotte (2005): "Exit Kunstakademiet." I: *Aftenposten*, morgen 24.05.2005, s.12.
- Schaanning, Espen (2000): *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus.

- Slettholm, Yngve (2004): *Kunst og kultur - mer enn pynten på kransekaka*. Åpning ved Nasjonal konferanse om Den kulturelle skolesekken, Sandefjord 7. juni.
- Solhjell, Dag (2001): "Pietismens etikk og kunstens ånd: kan pietismen på tidlig 1700-tallet gitt et nødvendig bidrag til opprinnelsen til innholdet av det moderne kunstbegrepet." I: *Kunst og kultur*, nr. 2, s.58-80.
- Sørheim, Elisabeth (2005): "Kunsten krever engasjement." I: *Aftenposten*, morgen 29.11.2005, s.11.
- Thavenius, Jan (1987): *Kulturens svarta hål*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan (2004a): "Den modesta estetiken." I: *Skolan och den radikala estetiken*. Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan (2004b): "Den radikala estetiken." I: *Skolan och den radikala estetiken*. Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan (2004c): "Konstens arv." I: *Skolan och den radikala estetiken*. Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan (2005): "Om den radikala estetiken." I: *Utdanning & Demokrati, Estetik och utbildning*, vol 14 nr.1, s.11-33.
- Trondman, Mats (1999): *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tøjner, Poul Erik (2001): "Er kvalitet knyttet til kunstværket?" I: *Kunst, kvalitet og politikk*. Christian Lund m.fl. (red). *Norsk kulturråd- rapportserien nr. 22*, s.18-32.
- Vaagland, Jorid, Halvor Fauske, Hilde Lidén, Roel Puijk og Hanne Riese (2000): *Kulturpolitikken og de unge*. *Norsk kulturråd- rapportserien nr. 19*.
- Vilks, Lars (2001): "Om kvalitetsbegrepet i konsten." I: *Kunst, kvalitet og politikk*. Christian Lund m.fl.(red). *Norsk kulturråd - rapportserien nr. 22*, s.36-40.
- Welch, Wolfgang (1997): *Undoing Aesthetics*. London: Sage Publications.
- Zeuner, Lilli (1994): *Den moderne tidsalder og de unge*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalens og mangfoldighet*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, Thomas (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.
- Østerberg, Dag (1995): "Kunsten som sosial institusjon og sosial konstruksjon - en begrepsavklaring." I: *Om kunst, kunstinstitusjon og kunstforståelse*. Dag Sveen (red). Oslo. Pax Forlag.

Offentlige dokumenter:

*Broen og den blå hesten. Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen* (1995). Kulturdepartementet og Kyrkje-, utdannings-, og forskningsdepartementet

LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet).

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996.

*Satsing på barn og ungdom 2001*. Regjeringens mål og innsatsområder i satsbudsjett 2001: Barne- og familiedepartementet

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

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

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 48 (2002-2003) *Kulturpolitikk frem mot 2014*. Kultur- og kirkedepartementet.

St.meld. nr. 40 (1992-1993) *..vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr.61 (1991- 1992) *Kultur i tiden*. Kulturdepartementet.

St.prp.nr.1 (2000-2001). Kulturdepartementet.

Annet:

*Aftenposten*, morgen 8.3. 2004, s.8: "Mer kultur i skolesekken", s1: "Skolen skal bli (enda) mer gøy!"

*Program for DKS: Oslo skolene 2005\06*, Sekretariatet for DKS, Oslo kommune

Statistisk Sentralbyrå: SA 44 2001.

*Utdanning* nr. 25- 25. november 2005, s. 27: "Få vil bere skolesekken."