

HØGSKOLEN I VESTFOLD

RAPPORT FRA KURSET
”DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN”
KOMPETANSEHEVING AV LÆRERE 2001-2002

PÅL RUNSJØ

Innhold

Forord 3

Innledning 4

Bakgrunn for kurset

Søknad fra Høgskolen i Vestfold og tildeling av midler

Prosjektfylkets planer

Møter med Statens Utdanningskontor og Vestfold Fylkeskommune

Økonomi

Kursets problemområder og diskurs 7

En kunstfaglig pedagogisk debatt

Det institusjonaliserte barndomsbruddet

Læring og opplevelse hører sammen

Estetisk teori og praksis

Lærerrollen

Formidling av hva

Problematisering

Kursets form og innhold 14

Deltakere

Startseminar

Veiledningsfase

Sluttseminar

Evalueringsav kurset

Oppsummering 19

Generelle erfaringer

Erfaringer ved hver skole

Litteratur 20

Nettside

Vedlegg 21

Kursutlysning

Kursdeltakere med oppdragsliste

Kursprogram for oktoberseminar

Møtereferat fra oktoberseminar

Innkalling og program seminar 1.mars

Flipover og referat 1.mars

Rapport fra Tollef Thorsnes

Den hvite hvalen

Forslag til kurs ved Høgskolen i Vestfold knyttet til DKS/02-03

Forord

I 2001 ble jeg tildelt ansvar for kurset ”Den kulturelle skolesekken” her på Høgskolen i Vestfold. Den kulturelle skolesekken er et relativt nytt felt, og kolleger og kursdeltakere har sammen søkt å finne god og meningsfull didaktikk som er relevant for skolenes møte og arbeid med Den kulturelle skolesekken.

Estetisk teori og praksis er min motivasjon for både kursledelse og rapportering, fordi estetisk erfaring endrer forståelse av hva kunnskap er og bringer ny erfaring om hva barn kan oppleve og prestere. Rapporten som foreligger, er derfor ikke bare en beskrivelse av kurset, men også en kunstpedagogisk problematisering og drøfting.

Estetisk teori og praksis gir ny aktualitet til spørsmål som ”hva er kunnskap?” og ”hva er et menneske?”. Min visjon med Den kulturelle skolesekken er som følge av det, en skole som betrakter opplevelser med musikk, teater og ulike former for bildekunst som vesentlig for læring og utvikling. Jeg håper derfor at jeg i rapportens teoridel har lyktes med å speile vår erfaring i kunnskap som er sentral i kunst og kulturformidling til barn.

Som kursleder for kurset ”Den kulturelle skolesekken” på Høgskolen i Vestfold 2001-2002, ønsker jeg å takke kursdeltakere og kolleger for et lærerikt samarbeid! Takk til Tollef Thorsnes for hjelp til rapporten.

Pål Runsjø, mai 2002.

Innledning

Bakgrunn for kurset

På Den kulturelle skolesekkens (heretter kalt DKS) offisielle nettside defineres DKS som et nasjonalt utviklingstiltak for å få mer kunst og kultur i skolen (<http://www.museumsnett.no/kulturelleskolesekken/>). DKS skal legge til rette for at elever i grunnskolen lettere får tilgang til, gjør seg kjent med og får et aktivt og positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag.

I DKSs utviklingsplan fra mai 2001 (2001, s.2) er 3 prinsipper lagt til grunn. En konseptuell dimensjon skal ivareta kunstneriske og kulturelle verdier i realiseringen av skolens læringsmål. En mulighetens dimensjon forutsetter samarbeid innenfor det tilfang som måtte finnes lokalt. Den demokratiske sikringsdimensjonen sikrer at alle barn får møte kunstuttrykk av høy kvalitet.

Høgskolen i Vestfold, som kursarrangør for DKS med kompetanseheving av lærere, ble aktualisert ved at det på statsbudsjettet i 2001 ble avsatt 5 millioner kroner til kompetanseutviklingskurs som høgskolene kunne søke på. Forutsetningen var at organisering og tiltak måtte baseres på et samarbeid mellom Statens Utdanningskontor lokalt og fylkeskommunen.

Søknad fra Høgskolen i Vestfold og tildeling av midler

Søknaden fra Høgskolen i Vestfold la vekt på ulike innfallsvinkler til kunstfaglig arbeid i skolen, i tråd med prinsipper det arbeides etter i fagene drama, musikk og kunst og håndverk. Det skulle for det første legges vekt på barns opplevelse i møte med kunst, for det andre skulle faglig kompetanseheving hos lærer være sentralt og til slutt måtte forståelsen av "hva god undervisning er" ofres oppmerksomhet, som tre sammenfallende komponenter i innholdet av kurset.

Å utvikle kulturfaglig kompetanse og formidlingskompetanse hos lærere i regionen, samt å bidra til økt kunnskap i og erfaring med kunstfaglig didaktikk ble vårt viktigste mål. I målformuleringen lå to hovedutfordringer, å skape sammenheng mellom ulike innholdskomponenter som grunnlagsforståelse og didaktikk i fagene og å skape sammenheng mellom programmet for DKS lokalt og vårt undervisningstilbud.

Det ble søkt om midler til et 5-vt kurs. Departementet ga oss mer penger enn hva vi søkte om, men anbefalte ikke å lage vektallskurs ved denne anledning. I tildelingsbrevet fra Norgesnettrådet ønsket departementet at lærerne i fylkene sikres kompetanseutvikling tilpasset prosjektfylkets planer. På grunnlag av dette ble Høgskolen i Vestfold tildelt kr.250.000,- til kompetanseheving av lærere i regionen.

Kursene skulle gjennomføres og midlene brukes i løpet av 2001, men et avvik ble akseptert i departementet.

Prosjektfylkets planer

Vestfold er ett av åtte fylker som har fått status som pilotfylke for DKS. Det ble høsten 2001 startet en opptrappingsplan for fire pilotkommuner, Larvik, Sandefjord, Re og Andebu, som alle har innført DKS. Under forutsetninger av statlige midler, vil de andre kommunene i Vestfold bli innlemmet i ordningen.

Vestfold fylke har lagt modellen i Sandefjord kommune til grunn for utviklingen av DKS. I Sandefjord arbeider man med hovedtemaer lagt til hvert klassetrinn. De har også utviklet et program for kompetanseutvikling der det satses på kort opplæring og informasjon knyttet til det enkelte tilbud, samt nettverkssamlinger for rektorer og kulturkontakter ved hver skole.

Møter med Statens Utdanningskontor og Vestfold Fylkeskommune

I møter med våre samarbeidspartnere utdanningskontoret og fylkeskommunen, ga vi uttrykk for mange tanker om kursinnhold og form. Vi ønsket i lys av målformuleringene i søknaden å få tilbakemeldinger på hvordan kompetanseutvikling hos lærere kunne skje og synspunkter på hva god undervisning og tilrettelagte opplevelser kan være, med tanke på barns møte med kunst.

Høgskolen representerer ved fagene musikk, drama, kunst og håndverk, flere tradisjoner i kunstformidling, og ser ulike innfallsvinkler til at ”elever i grunnskolen lettere får tilgang til, gjør seg kjent med og får et aktivt og positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag”, slik det er formulert på nettsiden til DKS.

I forbindelse med kurset ønsket fagmiljøet på Høgskolen ulike temaer. Vi ville fokusere på barnet ”fra opplevende objekt til et skapende subjekt”, og vi ønsket å bevisstgjøre bruk av konsertsal, teater og utstilling som ”skolestue”. Å motivere for kunstfaglige arbeidsformer i skolen og å drøfte lærerrollen var sentralt, sammen med å finne frem til kunnskap om kunstformidling generelt.

Ved siden av dette ble mer formelle saker også drøftet, som hvorvidt tilbudet skulle være rettet mot kommuner generelt, mot pilotkommuner som er i oppstartningsfasen eller mot Sandefjord spesielt, der DKS allerede hadde fått en form. Vi ønsket også å få tilbakemelding om et kurstilbud lokalisert til kanskje 4-5 brukerskoler med seminarer og veiledning både på lærernes og vår arbeidsplass.

Det lokale kompetansesenterets tilbud i Sandefjord måtte også avklares, for å utvikle Høgskolens tilbud. Hvorvidt Høgskolens kurstilbud skulle favne ansatte i kulturskolen, barnehage og videregående skole var også et viktig drøftings spørsmål.

På møtene var det meningsutveksling om hvilket behov lærerne har for kompetanseutvikling og ulik forståelse av den pedagogiske kontekst som lærerne og lærerutdanningen tilhører. For hvordan skulle vi på Høgskolen forholde oss til at DKS blant annet handler om møte med kunst og kunstneren som formidler av opplevelser og kunnskap, når vårt anliggende til vanlig er utdanning av læreren som innehaver av denne oppgaven?

Et annet ønske hos oss var tanken om nettverksbygging for kulturelt samarbeid og utveksling lokalt. Om det ikke var gjenstand for stor debatt, ser vi helhetlig på hvordan høgskole, videregående opplæring, grunnskole, barnehage og kulturskole hører sammen i et utdanningsforløp. Og vi ønsker at seksjoner for estetiske fag ved Høgskolen kan bidra til å utvikle formelle og uformelle kompetansetilbud i forbindelse med DKS.

I møtene med utdanningskontoret og fylkeskommunen ble det enighet om at den sentrale fristen 1.sept. for påmelding til pilotprosjektet i fylket, skulle danne grunnlaget for hvem som skulle delta i Høgskolens kurs. På styringsgruppemøte mandag 3.sept ville kontakt med 5-6 aktuelle kommuner/skoler etableres ut fra påmeldingene.

Dermed ble det slik at 25-30 lærere fra pilotskolene skulle få ta del i kurstilbudet ved Høgskolen. Kurstilbudet vil være nøye tilpasset oppskaleringen i fylket og tilbudet ved den enkelte skole. Kursinnholdet skulle utarbeides i samråd med kursdeltakerne.

Økonomi

Det ble i samarbeid med *Seko-avdelingen* ved Høgskolen utarbeidet et budsjett med utgangspunkt i kr.250.000,-, som tok hensyn til forarbeid/teambuilding, kursledelse, seminarer, veiledning, evaluering og rapport. Kurset skulle være gratis for deltakerne.

Kursets problemområder og diskurs

Kursets problemområder og diskurs er en problematisering og drøfting av utvalgte ideer og temaer som gir mening til kursets innhold.

Da man tittet på kurstilbud knyttet til DKS ved andre høyskoler som på dette tidspunktet var presentert på nettet, var oppfatningen at mange kurs fantes ”der ute”, men kurs som skilte seg fra tradisjonelle kurs, fantes tilsynelatende ikke. Altså gamle kurs med ny profil...

Da vi fikk klarsignal om å stable på beina et kurstilbud som var skreddersydd kursdeltakernes behov i pilotkommunene, ønsket vi å gi utfordringen en nyskapende karakter. Fagmiljøet måtte av den grunn gjennom en grenseoppgang der vanetenkning, teori, didaktikk, konsept, begreper og kategoriseringer ble drøftet.

I alt 8 møter og samlinger der 20 faglærere var invitert, ble holdt før første kursseminar. Prosessen ble kalt ”teambuilding”, og gjaldt de aktuelle fagseksjoner drama, musikk og kunst og håndverk og kursholderne fra disse seksjonene.

En faglig gjennomgang av grunnlagstenkningen viste seg å være en nødvendig prosess for å skape et godt grunnlag for kurset. Grunnlagstenkningen er ulik i de tre fagene og forståelsen er ulik hos de enkelte lærerne.

En kunstfaglig pedagogisk debatt

Den første store problemområdet som ble drøftet i våre samlinger, handler om at kunst og formkultur i norsk skole er et tema med flere folder.

Kunst og formkultur i norsk skole har en historie, som fortoner seg ulik i forhold til ulike fag, geografi med mer. Men, en kunstfaglig pedagogisk debatt har vært intensivert på 1990-tallet, næringslivet deltar også i diskursen. Det finnes mye god forskning og interessant utviklingsarbeid de siste par tiår.

Spørsmål knyttet til kunst og formkultur kan være: Skal det satses kursmidler på praktisk opplæring av lærere med vekt på aktivitetsrettet undervisning slik at elevaktiviteten øker? Skal man kjempe for økt vekttallsprosent i de estetiske fagene, slik at lærere får økt formell kompetanse i musikk, kunst og håndverk eller drama?

Eller er det riktig, slik satsningen på skolesekken bebuder, at det i større grad legges til rette for at alle barn får et likelydende tilbud i kunst og kultur, med utflukter til lokale utstillinger, konserter og teaterforestillinger?

Spørsmålene har en samfunnsmessig karakter og danner basis i en debatt om den satsning som gjøres på skole og kultur. De var sentrale i våre samtaler og fikk relevans for målformuleringene i Høgskolens søknad.

Det institusjonaliserte barndomsbruddet

Det andre store problemområdet har en grundtvigiansk karakter. Professor i musikkvitenskap, Jon-Roar Bjørkvold, undersøkte på 1980-tallet barns spontansang og drøftet i doktoravhandlingen dens form og bruk. Spontansangen eksponerer identitet og sosial tilhørighet, og den uttrykker dypere lag i barnets bevissthet.

I boken *Det musiske menneske*, som er basert på hans forskningsresultater, belyser han spontansangen i et økologisk læringsperspektiv. I et slikt læringsperspektiv beskrives *barnet i utfoldelse*, og han drøfter hvordan barnets innordning under skolens institusjonaliserte undervisningstradisjoner skaper konflikt. I møtet med skolens premisser for læring, taper barnet og barnekulturens naturlige og økologiske læreprosesser.

Livsmestring og tilkobling er begreper som beskriver Bjørkvolds hovedanliggende, og i modellen på neste side viser han barnets uttrykkskraft og uttrykksbehov. Modellen er hentet fra boken, som så meget mer talende heter *The Muse Within*, i engelsk oversettelse.

Et nærliggende grunnspørsmål i vårt kurstilbud ut fra Bjørkvolds forskning, er ”hva er et menneske”? Spørsmålet har allerede et godt feste i norsk undervisningstradisjon. For de menneskelige premissene som bør ligge til grunn for undervisning, illustreres i innledningen til *Læreplanverket*, heretter kalt L97. Alle kjenner *det meningsøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske* (1996, s.13).

For oss på Høgskolen i Vestfold, der lærere utdannes og skolefag utvikles, er det tradisjon for skepsis. Vi spør om det virkelig er slik i norsk skole som L97 antyder, og vi stiller oss gjerne kritiske til hva en musikkviter erfarer. Men modellen peker på et menneskesyn og et kunnskapssyn som er optimistisk og som kan danne grunnlag for videre kunstpedagogiske reformer og endringer i skolen.

Bjørkvold viser i sine arbeider til dansken Sten Clod Poulssen, som i 1980 utga forskningsrapporten *Udviklingsbetingelser for den alsidige personlighed*. Poulssen presenterer en dyptgripende problematisering av musiske fag og musisk virksomhet i skole og utdannelsesforløp, i den Bjørkvoldske forståelse av begrepet *musisk*. Forskningsrapporten leverer sentrale argumenter for at læring og utvikling bør knyttes til kunstfaglige aktivitetsformer.

Poulssen har erfart at læring og utvikling bør betraktes som en handlingsorientert integrasjon mellom behov, følelser, kunnskaper, erfaring og tenkning.

Kunst bringer bevægelse i følelser og fantasier, og ny erkendelse, og fantasierne kan give inspiration til videnskabeligt arbejde. Videnskab bringer bevægelse i logisk tænkning, begrebsudvikling, analyse, syntese, abstraktioner og generaliseringer, videnskabens resultater vækker også følelser og kan stimulere nye fantasier - der så kan bearbejdes kunstnerisk (1980, s.102).

Modellen på neste viser Bjørkvolds spissformulerte tanke om at barnet og barnekulturens økologiske læreprosesser taper i møtet med skolens premisser for læring (1992, s.137).

BARNEKULTUR	SKOLEKULTUR
Økologisk integrasjon	Pedagogisk isolasjon
Livsutvikling	Fagprogresjon
Eksistensiell	Formell
Autentisk	Annenhånds
Tidskontinuitet	Tidsfragmentering
Helhet (ngoma)	Fagspesialisering
Canto – ergo sum	Cogito – ergo sum
Lek	Studium
Homo ludens	Homo scribens
Muntlig	Boklig
Være i	Lese om
Fysisk nærhet	Fysisk avstand
Utprøve egne grenser	Respektare andres grenser
Selvforståelse	Lærerevaluering
Jeg kan allerede	Du kan ennå ikke
Udødelighetsfølelse	Utilstrekkelighetsfølelse
Musisk	Logisk
Kvalitativ	Kvantitativ
Spontanitet	Planmessighet
Barnslighet	Infantilitet
Carpe diem! Grip dagen!	Bare vent til du blir stor
Beruse, ekstase	Nøktethet
Inderlighet	Distanse
Mot	Usikkerhet
Dristighet	Forsiktighet
Empati	Nøytralitet
Hvorfor	Hva
Kreativitet	Reproduksjon
Fantasi	Fornuft
1+1=x	1+1=2
Små blå hester	Store brune hester
Emosjonell	Rasjonell
Original	Konform
Improvisert	Forberedt
Det uventede	Det forventede
Humor	Alvor
Støyende	Taus
Sanselig	Intellektuell
Fysisk bevegelse	Fysisk ro
Jeg beveger meg – og lærer!	Sitt stille!
Kroppsglede	Gymnastikkøvelser
Egalitær	Hierarkisk
Egenkontroll	Ytre kontroll
Frivillighet	Tvang
Opprør	Lydighet
Kompromissløs	Meglende
Dionysisk	Apollinsk
Grensesprengende	Grensebekreftende

Læring og opplevelse hører sammen

Tanken om at læring og opplevelse hører sammen er bærende i L97, og tilhører problemområdet som Bjørkvold og Poulssen sorterer under.

I så måte gir DKS tilbud om ”gode opplevelser” i skoletiden. L97 sier noe om at kunst og formkultur i kunnskapsinnlæringen ikke skal være et privat anliggende for den personlig engasjerte lærer, men et offentlig ansvar som gjelder alle barn. DKS kan være et instrument for å fylle en slik målsetting.

Så må man spørre seg om samfunnet får en bedre skole med grunnlag i ”gode opplevelser”. En bedre skole handler om endring, om det mener mange mye. Den massive kritikken av den tradisjonelle kunnskapsskolen er dog ikke like gyldig, selv om mange yrter seg.

Gyldig må *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet* være. Det er boken der Erling Lars Dale beskriver den generelle kritikken av kunnskapsskolen slik den tradisjonelt fremstår og dens reformpedagogiske motreaksjon: "Filosofen Ludwig Wittgenstein er hovedpremisset for bruddet med denne misforståelsen av hva kunnskap er" (1990, s.123).

Dale argumenterer for *estetisk kunnskap og oppdragelse* som en forutsetning for moderne identitetsdannelse. Spørsmål om hva et menneske er og hva kunnskap er aktualiseres. Etter Dales oppfatning innebærer estetisk kunnskap og oppdragelse et brudd med den tradisjonelle kunnskapsskolen.

Han sier at tenkningen barnet møter i skolen i sin struktur er verbal, preget av syntaks og logikk og illustrerer sekundære læreprosesser i menneskets psyke. Mens barnets opplagte primære læreprosesser (i lys av kontrastene og motsetningene i Bjørkvolds spenningsfelt), evnen til å sanse og intuitivt å forstå sammenhenger er fraværende.

Dale argumenterer for viktigheten ”gode opplevelser” i skoletiden. Men skolen har i hans vurdering, ikke forstått betydningen av praktisk skapende arbeid og nytelse av kunst.

Estetisk teori og praksis

Et tredje problemområde tydeliggjør faktorer som arv og miljø. En endret miljøfaktor kan være at faget *pedagogikk* i lærerutdanningen tilegner seg estetisk teori. Estetisk teori peker på nye forutsetninger for læring og utvikling, grunnskolens viktigste mål.

Nå kan spørsmålet om hvorvidt vi *fødes som musiske eller dannes til musiske* gjennom oppdragelse være et annet viktig spørsmål når vi vurderer Dales i forhold til Bjørkvold.

Konkrete problemstillinger og eksempler på hvordan vi ”danner” musiske mennesker, gir Kari Carlsen og Arne Marius Samuelsen fra førskoleutdanningen i Telemark, som på slutten av 80-tallet utgav boken *Inntrykk og uttrykk*. Boken gir et teoretisk grunnlag for hvordan det estetiske området kan forstås og har førskolelærere, studenter og faglærere i lærerutdanningene som målgruppe.

Emner de beskriver er estetikk, skapende prosesser, sosiale, kulturelle, praktiske og psykologiske forutsetninger for det estetiske området i opplæringen (1992, s.3). De gir en innføring i fagene drama, musikk og kunst og håndverk og oppmuntrer til god pedagogisk virksomhet i disse fagene, spesielt i barnehagen.

I fagmiljøet på Høgskolen i Vestfold, har boken alltid stått på tverrfaglige pensumlistene. Den forståelse og innsikt forfatterne har, gir anledning til å drøfte undervisning spesielt og lærers kompetanse i forhold til kunstopplevelsen generelt - så også i sammenheng med DKS.

Konkrete problemstillinger i boken er sammenfallende med at opplevelse, erkjennelse, å kunne uttrykke seg og å reflektere i L97s fagdel er mål for virksomheten i musikk og kunst og håndverk. L97s generelle del beskriver på samme vis ulike tradisjoner for læring og utvikling. Felles for tradisjonene er at de føyer sammen menneskets evner til å skape og oppleve (1996, s.24).

Lærerrollen

Et fjerde ”problem” er oss lærere. Når DKS blir skolens innhold, og kunsten og kunstneren skal kommunisere mening til elevene, hva blir lærerens rolle?

Høgskoledosent i pedagogikk, Else Marie Halvorsen, problematiserer i boken *Læreren som kulturbærer og kulturbygger* begrepet kultur og plasseringen av skole i den sammenheng. Hun karakteriserer læreren som menneske og yrkesutøver og ser ham som den *mest sentrale* kulturaktør i skolens virksomhet.

Normative og beskrivende perspektiver på kulturbegrep, kulturoverføring og kulturbygging klargjøres, og hun ser nærmere på forholdet mellom individ og kultur. Sammenhenger mellom kulturarv og lærerrollens flerfoldige struktur er også tema i boken.

I sammenheng med Høgskolens kurs i DKS har *læreren som kulturbygger* vært vurdert som et viktig tema, gjerne sammen med spørsmål om hvorvidt skolens kulturinnhold bør utvides og hva kulturarven skal tjene til. Halvorsen forventer at begrepet *læreren som kulturbygger* åpner for kulturskapende virksomhet, og at den profesjonelle lærerrollen ikke stopper med kulturoverføring.

Lærerens rolle som *aktivitetsleder og instruktør* i praktisk kunnskap (opplæring til å håndtere musikkinstrumenter og håndverksverktøy) er en vesentlig tradisjon og et argument for at samfunnet både bør øke vektallproduksjonen i de estetiske fagene og dyktiggjøre lærere til praktisk skapende arbeid i undervisningen.

Halvorsen oppsummerer med at bevisstgjøring av lærerstudentens kulturelle ståsted er viktig, de må forstå sin egen ”er i” – kultur. Og hun viser til H.G. Gadamer, som hevder at en kulturell forforståelse er en forutsetning for saklighet og profesjonell atferd (2001, s.274).

Formidling av hva

Kulturell forforståelse som forutsetning, påpekes også av professor i kunsthistorie, Gunnar Danbolt. I boken *Blikk for bilder* skriver han om formidling og om anvendelse av kunnskap og innsikt gjennom kunst slik at det engasjerer og skaper levende interesse. Skal man være engasjert må man ha et godt forhold og interesse for ”sakens natur”.

Innunder problemområdet ”lærere” (som kulturaktører), hører begrepet *formidling*. Danbolt har mye å si om både kunst og formidleren av kunst. Han løfter særlig frem tanken om *hva* som skal formidles.

Innenfor kunstbegrepet peker på han på to rådende perspektiver: måten kunst er komponert på kontra hva kunst formidler av oppfatninger om mennesket og tilværelsen. Begge har alltid vært emne for saklig uenighet.

Så, hva er kunst? Om hvilket presenterer Danbolt fire grunnleggende teorier. Teoriene problematiserer og forklarer forholdet mellom kunstverket og virkeligheten, mellom kunstneren og kunstverket, mellom kunstverket og betrakteren og til sist tanken om at kunstverket må kunne tale for seg selv - uten ”forhold”, det siste er en ren opplevelsesteori.

Danbolt er sentral fordi hans tematikk i stor grad er *barn i møte med kunst*. Når Danbolt problematiserer kunstformidling, berører han barns læringspsykologi og gir et eksempel fra Barnas Hus i Bergen. Arkeologi og byhistorie var tema. Det virker som om han erfarer at kunstopplevelsen bør skje mest mulig utenfor skolen – på museet eller galleriet (2002, s.78). Men han utelukker neppe at læreprosesser i møte med kunst skal kunne skje på skolen. For selv om han på den ene side styrker skolesekkens ide om kunstopplevelse utenfor skolens vegger, aktualiserer han på den andre side at læreres kompetanse i kunst og formkultur må bedres.

Hvem kan da formidle kunst godt? Økonomen og kunstformidleren Dag Solhjell fremstiller i boken *Kunst-Norge* kunstsektorens ulike aktører og forklarer kunstfeltet og dets historie.

Kjernerelasjonen – kunstverket, betrakteren og kunstneren, samt kunstinstitusjonene og deres struktur, finansiering, vederlagsordninger, stipender, hvem er kunstnere, kunstnerroller, hva kan kalles et kunstverk, kunstverkets materiale, kunstverkets ide, hva er et galleri, utstilling som medium, hva er et publikum, hvem blir publikum, formidlingsformer, kunstpolitikk og kulturforvaltning – utgjør enkeltstående emner i hans bok og danner grunnlag for samtaler og nødvendig problematisering.

Men først når Solhjell drøfter skolens rolle, det er grunn til ettertanke: ”Man skulle tro at skolen hadde en avgjørende betydning for formingen av den kunstinteressen man fikk som voksen. Det er mange grunner til at det ikke er slik, og noen av dem ligger i skolen selv” (1995, s.318).

Solhjell er atter et eksempel på hvor viktig det er at læreres kompetanse i kunst og formkultur må bedres. Han tenker at lærernes usikkerhet og manglende dyktighet kanskje er resultat av signaler fra kunstsektoren selv. Det kan bare bety at lærerne er en like viktig målgruppe for DKS som elevene.

Problematisering

De overordnede tanker og teoretiske problemområder peker i flere retninger. I sum er utfordringene mange og teoristoffet utgjør kun et utvalg. Emnet kunst og formkultur i skolen danner et rikt kart med fjorder, daler, fjell og vidder, by og land, veier og steder, der amatører og profesjonelle bor.

Høgskolens bestilling er å utdanne lærere. På grunnlag av dette faktum, danner tre former for undervisning første forutsetning for å formulere en samlende problemstilling.

Disse er:

- kunst og formuttrykk for ”opplevelsens skyld”, der kunstverket og i særlig grad *kunstneren* er kulturbærer og kulturformidler
- kunst og formuttrykk som en del av tradisjonell ”inntrykk/uttrykk-metodikk”, der *læreren* i særlig grad er kulturbærer og kulturformidler
- kunst og formuttrykk som en integrert del av skolens årsplaner, brukt aktivt i en læringsprosess, der både kunstverk, kunstner og lærer er nødvendig i læringsprosessen

Opplevelse av kunst, teater og musikk har en intuitiv karakter og utvikler skapertrang hos barn og konserter, utstillinger og teater er uttrykksformer elevene møter i DKS. Den andre forutsetningen for å formulere en samlende problemstilling ligger dermed i erkjennelsen av at konsert, utstilling og teater er tre naturlige dokumentasjonsformer for skapende arbeid i kunstfagene.

Hovedproblemstillingen kan kanskje i forbindelse med den forutgående drøftingen og disse to forutsetningene formuleres som et spørsmål: *På hvilke måter kan Høgskolen bidra til god didaktikk før og etter gode opplevelser i skolesekkregi?*

Problemstillingen ga Høgskolen et grunnlag for å utvikle et lærerkurs der man åpent kunne søke hensiktsmessige måter å kompetanseheve lærere på hva angår DKS.

Problemstillingen er relevant for målformuleringen i søknaden og kursets mandat, og kursets form, innhold og evaluering vil avgjøre om spørsmålet kan besvares.

KURSETS FORM OG INNHOLD

Høgskolen bestemte seg for et kursprogram som var 3 delt. Kurset ble organisert rundt et seminar i startfasen og et avslutningseminar, med veiledning direkte rettet mot læringsbehov kursdeltakerne definerte, som kursinnhold i mellomperioden.

Vi valgte både praktisk og teoretisk innføring i ulike kunstpedagogiske prinsipper, temaer problemstillinger og innfallsvinkler som ble nevnt i drøftingen.

Det tredelte utgangspunktet for problemstillingen ble bærende for kurset form og innhold. Teater, sjøsprøyt og lukten av gammelt treverk var noen opplevelser som dannet rammer for kurset.

Kursleder var Pål Runsjø. Kurslærere var Tollef Thorsnes, Knut Høydal, Svein Gundersen og Pål Runsjø.

Deltakere

Det var 34 deltakere i kurset. På seminarene møtte kun representanter for teamene. Det ble et viktig prinsipp at de 34 deltakerne ikke skulle ha rollen som passivt mottakende "elever", men at vi sammen (og likestilte) kunne nå kurset målsetninger.

Østre Halsen skole i Larvik deltok med 10 lærere, Høyjord skole i Andebu med 6 lærere, Breidablikk ungdomsskole i Sandefjord med 10 lærere, Revetal ungdomsskole i Re med 3 lærere, Haukerød skole i Sandefjord med 4 lærere og Helgerød skole i Sandefjord med 1 lærer. Ormestad skole i Sandefjord påmeldte 1 deltaker og Kompetansesenter i Sandefjord 2 ansatte. Lærerne representerte til sammen 10 team.

Østre Halsen skole i Larvik deltok bare i veiledningsfasen, Ormestad skole og kompetansesenteret i Sandefjord deltok kun på første seminar og Høyjord skole i Andebu på første seminar og på veiledningen.

Startseminar

Som et utgangspunkt i første seminar ønsket vi at kursdeltakerne skulle få en kunstopplevelse. Første seminardag fikk deltakere derfor se teaterstykket "Sampo Lappelill". Opplevelsen skulle så videreføres som en felles referanseramme for diskusjon og innspill videre i seminaret.

Vi valgte å vise "Sampo Lappelill" med Klomadu teater, fordi den var spilt på skoler i Møre og Romsdal i forbindelse med "Nistepakka", som er den lokale skolesekkvarianten der. Forestillingen ble valgt ut fra sin visuelle karakter, med et tema som lett kunne knyttes opp mot L97. Regi var ved vår egen kollega i drama, Svein Gundersen, og skuespillerne het Karen Høye og Nina Engerud.

Seminardeltakerne så forestillingen sammen med 50 skolebarn, noe som beriket opplevelsen. Etterpå var det en samtale med Karen Høie, Nina Engelund og Svein Gundersen om tilblivelsen av forestillingen.

Deretter hadde vi drøftinger av ulike problemstillinger knyttet til DKS. Emner som primære og sekundære læreprosesser, om vi fødes eller dannes til musiske mennesker, hvorvidt kunst og formuttrykk i opplæringen bør ha et samfunnsmessig eller mer privat anliggende og

hvorvidt skolen bør forankres i en normativt eller antropologisk kulturoppfatning ble berørt. Alle emnene er innenfor problemområdene som ble beskrevet i teoridelen.

Andre kursdag la vekt på både teori og praktisk skapende arbeid. Gruppen laget en musikkfortelling, men først møtte de på spesialrom i kunst og håndverk, der kunst og formkultur som *en integrert del av skolens årsplanlegging* var sentral tematikk.

Hvordan vi ville arbeide med forestillingen "Sampo Lappelill" inn mot kunst og håndverk, og hvordan forestillingen kunne "brukes" for å behandle aktuelle temaer i L97 var tema.

Et hovedpoeng i DKS er formidling i lokal kultur og samtidskunst. Vår ide var at "Sampo Lappelill", som samtidsuttrykk, kunne lede tematikken inn på integrering av kunst og formkultur som en aktiv del av skolenes langtidspaner.

Tilsvarende hva angår formidling av lokal kultur, la vi tredje kursdag (på første seminar) til Riggerloftet i Tønsberg. Tema var riktignok oppsummering, evaluering og etablering av arbeidsgrupper for videre arbeid, men ved ubåtstasjonen lå risørskøyta MS FRAM. Turen med den gamle skøyta formidlet en sterk opplevelse av Tønsberg og *den nye* bryggekulturen, med "sol og sommer", underholdning, god mat og drikke. Med tanke på at DKS er forankret i lokalt kulturuttrykk representerte MS FRAM, ubåtstasjonen og Riggerloftet nettopp *den gamle* kystkulturen og motsetningene til den nye kulturen er overveldende og paradoksale.

Kursdeltakerne ga siste kursdag uttrykk for 2 prinsippønsker. Det ene var at DKS og arbeidsplaner lokalt måtte koordineres mot fagplaner og undervisning i estetiske fag ved HVE. Det ble nedsatt en gruppe for å arbeide med det. (Per i dag gjenstår dette arbeidet, men midler er avsatt til formålet.)

Kursdeltakerne ønsket for det andre kontinuerlige nettverkssamlinger med krav om deltakelse, der alle bidrar med undervisningsopplegg de har lyktes med, gjerne knyttet til musikk, drama, kunst og kulturformidling.

Etter et bredt anlagt seminar, der valg av uttrykk og musiske opplevelser, aktiviteter og problemstillinger nøye hang sammen med vår søken etter *På hvilke måter kan Høgskolen bidra til god didaktikk før og etter opplevelser i skolesekkregi*, gikk kurset inn i en veiledningsfase.

Veiledningsfase

Helgerød barneskole ønsket hjelp med emnene indianer og skulptur og hjelp til å planlegge og gjennomføre eventyr og musikk generelt. Haukerød barneskole ønsket bidrag med planlegging for 6.klasse, med fagene kunst og håndverk og musikk. Høyjord barneskole ønsket veiledning på et prosjekt i 2.klasse der vi kunne delta i planlegging og være med i undervisning. Breidablikk ungdomsskole ville bruke faglærer i kunst og håndverk og musikk. De ville ha dans, gjerne ved at vi deltok i undervisning, de hadde internasjonalt samarbeid på planen og ville ha hjelp til å avvikle produkter i musikk kunst og håndverk og drama. Revetal ungdomsskole hadde arkitektur som tema for veiledning og Østre Halsen ba om generelle bidrag fra fagene musikk og drama.

Skolenes behov var ulike. Vår utfordring var veiledning i forhold til behovene, men også at tilbudet skulle integrere kunnskap og økt kompetanse i forhold til DKS.

Det ble slik at Svein Gundersen (drama) og undertegnede (musikk) veiledet teamene ved Østre Halsen skole, Svein Gundersen teamene ved Høyjord skole, Knut Høydal (musikk) og Tollef Thorsnes (kunst og håndverk) teamene ved Breidablikk ungdomsskole, Tollef Thorsnes teamene ved Revetal ungdomsskole og Haukerød skole, mens Svein Gundersen veiledet Helgerød skole.

Fordi skolenes behov var ulike ble undervisnings- og veiledningsformene forskjellige. I et tilfelle bød lærer fra Høgskolen 100 elever opp til dans, i et annet tilfelle deltok vi i planleggingen, i et tredje tilfelle ble aktiviteter gjennomgått med kursdeltakerne og i et fjerde tilfelle var også studenters praksis en ressurs.

Svein Gundersen er dramapedagog. Hans bidrag var å veilede lærernes planer og arbeid ved Østre Halsen skole, Høyjord og Helgerød skoler.

Tollef Thorsnes underviser i kunst og håndverk. I hans bidrag i DKS er kjennskap til samtidskunst og identitetsdannelse gjennom møte med lokal kunst og formkultur sentralt. Det vedlegges en kortfattet rapport fra hans arbeid, der han skisserer tre ulike modeller han veiledet etter (se vedlegg til Thorsnes).

Knut Høydal og undertegnede veiledet faget musikk. Vår form prøver å dekke behovet for aktiviteter og fornying. Høydal engasjerte hele det aktuelle trinnet på Breidablikk ungdomsskole til dans, mens undertegnede hadde med seg en større undervisningspakke til Østre Halsen skole. Som lærere i musikk, erfarer vi at kunnskap kommer gjennom aktivitet og praktisk skapende arbeid, der læring og opplevelse hører sammen (eller ”Kunnskap og ånd, må gå hånd i hånd” - som man leser på gamle faner syttende mai). Opplevelse og tanke skapes gjennom praktiske arbeidsprosesser og læring oppstår gjennom musisering, øving og refleksjon.

Parallelt med kurset, deltok undertegnede som prosjektleder for ”Den hvite hvalen” på Sande skole i Sandefjord. Prosjektet ”Den hvite hvalen” var knyttet til *grunnskoleuka* i november og ga erfaring med kunst og formuttrykk som en integrert del av en skoles langtidspaner (se vedlegg til Runsjø).

Sluttseminar

Det avsluttende seminaret i kurset DKS hadde erfaringsutveksling som første sak. Kursholderne redegjorde for sitt arbeid og kursdeltakerne for sine erfaringer med dette.

I oppsummeringen ble det spurt om kurset egentlig var ”skolesekk” og et ordskifte kom i stand på form og innhold. Det ble konkludert at oppdraget *kompetanseheving av lærere* måtte medføre prøving av undervisningsmodeller og samarbeidsformer. Et mangeartet uttrykk var derfor akseptert, hvilket viser at det kanskje er flere svar på problemstillingen *På hvilke måter kan Høgskolen bidra til god didaktikk før og etter opplevelser i skolesekkregi.*

Kursets deltakere avstedkom videre et forslag om å opprette et kompetanseråd, et råd med forankring i styringsgruppe, kommune, skoler og høgskole. Prorektor Geir Salvesen skulle bringe forslaget til samtaler med utdanningskontoret og fylkeskommunen.

Kompetanserådets hovedarbeidsoppgave ble foreslått å være kompetanseheving av lærere. Fra Høgskolen skulle lærer fra kunst og håndverk, drama og musikk være representert. Fra

skolene skulle lærere fra Haukerød, Breidablikk og Revetal delta. Andre deltakere burde være noen fra fylkeskultursjefens kontor og eventuelt noen fra Kompetansesenteret i Sandefjord.

Det kom også forslag til Høgskolen om ”bevisstgjøringskurs”. Man ønsket å utvikle flere modeller for samarbeid (skole – skole – høgskole). Det var også interesse for å opprette vekttallsgivende studier, med temaer som kunstformidling, kulturforståelse og samtidskunst, kanskje også film - fra 1 til 10 vekttall.

Nå kunne dette være kompetanserådets oppgave. Fra kursreferatet leser vi: ”Rådet bør arbeide med fagplaner og *bevisstgjøringskurs*, modeller for samarbeid og muligheten for vekttallsgivende studium, samt kurssamarbeid mellom kommuner og forskjellige skoler.”

Rapport fra kurset som herved foreligger, skulle kursansvarlig ta seg av, mens et samarbeid om publisering i lokalavis, skoleblad og på internett interesserte alle.

Evaluering av kurset

Den siste saken på dagsorden var evaluering. Den overordnede organiseringen og strukturen i Høgskolens kurstilbud var gjenstand for meningsutveksling. Ellers ble det drøftet hvorvidt kursholderne ulike undervisningsmåter, teoretiske og praktiske innfallsvinkler var nyttige i forhold til problemområdene i DKS.

I evalueringen ble viktigheten av en bedre dialog med styringsgruppen for DKS og med det eventuelle kompetanserådet påpekt.

Noe personlig ros og ris ble rettet til kursholdere.

- **Kompetanse**
Det rådet enighet om at kurset var kompetansehevede i forhold til Den Kulturelle skolesekken.
- **Rammer**
Det ble på oppsummeringen gitt tilslutning til at kursholdere brukte ulike veiledningsmodeller, forestillinger og opplevelser, samt bruk av MS FRAM og Riggerloftet som pedagogisk grep og rammer rundt problemstillingene i DKS.
- **Veiledningsmodeller**
At skolene ble ulikt kurset, at ulike læreprosesser ble demonstrert, at ulike behov hos deltakerne var sentralt – ble positivt vurdert.
- **Interesse**
Både vi på Høgskolen og kursdeltakerne var undrende til interessen for kompetanseheving i forbindelse med DKS. Det var i utgangspunktet få skoler. At relativt få skoler meldte sin interesse for kurset, og dette at skoler, uansett årsak, deltar kun i deler av et slikt kurs, opplevdes av alle som et negativt element.

Generelt sett kan årsaken til liten oppslutning være flere. Det kan hende at kurset har vært utydelig definert, eller hadde form og innhold som ikke fenget. En annen årsak kan tolkes ut fra at vi brukte unødig mye energi på å imøtegå en forforståelse av kurset som lik tilbudet ”positivt skolemiljø”. Videre kan det være at lærere arbeider hardt

”der ute”, eller at informasjon om kurstilbudet ikke nådde ut og ble markedsført godt nok av skolekontorene.

Det kan også være et spørsmål om fylkeskommunen, kommunen, den enkelte skole og Høgskole signaliserer ulike muligheter med DKS, og at dette virker forstyrrende. Det kan paradoksalt nok også hende at manglende kompetanse i kunst og formkultur, i tråd med hva Solhjell og Danbolt antyder, er en mulig årsak til liten interesse.

Motivasjonen til skolene og lærerne som har meldt seg til kurs er naturlig nok også ulik. En skole sendte ingen representant på seminarene, teamet etterspurte kun en veileder. Sykdomsfravall var årsaken til fravær fra en annen skole uten at skolens administrasjon sendte en stedfortreder. I et tredje tilfelle opplevde deltakeren kurset som for arbeidskrevende i forhold til dennes ansvar som kulturkontakt og i et fjerde tilfelle trakk teamet seg fra veiledning som var forberedt.

På den ene side er dette ikke uvanlig. Kursansvarlige er selv lærere og kjenner problematikken, på den annen side tyder dette kanskje på at kontakten mellom lærere og administrasjon på skolene bør styrkes når det gjelder kompetanseheving i DKS. Avtaler og forpliktelser med Høgskolen må støttes av skolenes administrasjon.

Oppsummering

Til slutt gjenstår det å se om vi kan trekke noen konklusjoner av *På hvilke måter kan Høgskolen bidra til god didaktikk før og etter gode opplevelser i skolesekkregi?*

Evalueringen på siste seminar forteller oss at vi har gjort relevante erfaringer på hva god didaktikk før og etter opplevelser i skolesekkregi kan være. Vi er tilfreds med tilbudet ungdomsskolene ble til del. Det kan skyldes stor grad av forpliktelse i avtalene, eller at læreprosessene og formen på veiledningen var annerledes på disse skolene.

Når man tar læreprosessene i betraktning, fikk Breidablikk og Revetal ungdomsskoler et tilbud knyttet til studenters praksis på skolen (se vedlegg til Thorsnes). Studenter i praksis deltok i arbeidet med å integrere lokal kunst- og formkultur og samtidskunst til selve læringsfellesskapet på skolene. På denne måten kunne et hovedmål i DKS innfris, nemlig at kulturarbeid må sees i sammenheng med skolens læreprosesser. I tillegg ba Breidablikk ungdomsskole om et tilbud i dans. Vår kursholder inviterte 100 elever opp på dansegulvet i folkedans. Læreprosessen er en form for mesterlæring, lærerne var tilstede og deltok i en faglig refleksjon i forbindelse med gjennomføringen. Ved neste anledning gjør de dette selv.

Vi opplever at tilbudet som barneskolene ble til del, ikke har gitt oss samme erfaringer. Lærerne ga på den ene side uttrykk for glede (og utbytte) over å bli veiledet med konkrete metodiske tips til undervisning og/eller årsplanlegging. Metodikk og tips til undervisningen var i tråd med hva som oppfattes som ”godt stoff” (og nok stoff) i forhold årsplanlegging og arbeid i timene. Det personlige elementet, samtalene og møtene med teamene vurderes som positivt også fra veileder, sett bort fra et tilfelle der ”en uheldig undervisningsstruktur” satte en stopper for teamets interesse.

På den andre siden opplevde vi elementer i kontakten med barneskolene som vi ikke er begeistret for. Det som vi oppfatter som uheldig er at skolene, enten det er på grunn av sykdom, lang reisevei eller ”en uheldig undervisningsstruktur” ikke klarer å oppfylle forpliktelser i kurset. Vi erfarer derfor at kompetanseheving i forhold til DKS er avhengig av forpliktende avtaler, noe studenter i praksis kan bidra til (se vedlegg til Thorsnes).

God didaktikk i kunst og formuttrykk (ikke bare i DKS-sammenheng) handler om årsplanlegging, og er en erfaring vi slutter oss til. Det er i samsvar med utviklingsplanen for DKS 2001, som presiserer at skoleetaten har ansvar for at skolene integrerer DKS i årsplanleggingen. At tilbudet i DKS står i en undervisningskontekst, betyr at vitenskap og kunst knyttes sammen i læreprosessene, i tråd med Sten Clod Poulssen.

I drøftingen spurte vi om samfunnet får en bedre skole med grunnlag i ”gode opplevelser”. Med tanke på at DKS blant annet har ment å gi alle barn gode kunstopplevelser, og som en konsekvens av at Dale mente at estetisk kunnskap og oppdragelse innebærer brudd med den tradisjonelle kunnskapsskolen, kan vi kanskje konkludere med at DKS bidrar til å endre norsk skole?

Avslutningsvis tror vi det er viktig at kurstilbud om kompetanseheving i DKS finnes. Enda viktigere er det at skolene, teamene og den enkelte lærer kjenner et personlig behov og ansvar i rollen som kulturbærer og kulturbygger. Halvorsen anskueliggjør i så måte hvordan lærerrollen kan utvikles. Bør det ikke være slik at hver elev og hver lærer hver eneste dag kan finne plass mellom tall og bokstaver til å få være et musisk menneske?

Litteratur

Bjørkvold, Jon-Roar. 1992. *Det musiske menneske*. Freidig Forlag, Oslo.

Carlsen, Kari og Arne Marius Samuelsen. 1992. *Inntrykk og uttrykk*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Dale, Erling Lars. 1990. *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo.

Danbolt, Gunnar. 2002. *Blikk for bilder*. Abstrakt forlag AS, Oslo.

Halvorsen, Else Marie. 2001. *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. HøyskoleForlaget, Kristiansand.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1996. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.

Poulssen, Sten Clod. 1980. *Utviklingsbetingelser for den alsidige personlighet*. Munksgard, København.

Solhjell, Dag. 1995. *Kunst-Norge*. Universitetsforlaget AS, Oslo.

Utviklingsplan. 2001. Den kulturelle skolesekken, Norsk museumsutvikling, Oslo.

Nettside

<http://www.museumsnett.no/kulturelleskolesekken/>

Vedlegg

- Kursutlysning
- Kursdeltakere med oppdragsliste
- Kursprogram for oktoberseminar
- Møtereferat fra oktoberseminar
- Innkalling og program seminar 1.mars
- Flipover og referat 1.mars
- Rapport fra Tollef Thorsnes
- Den hvite hvalen
- Forslag til kurs ved Høgskolen i Vestfold knyttet til DKS/02-03