

RAPPORT 5/2006

Jorunn Spord Borgen og Synnøve S. Brandt

# Ekstraordinært eller selvfølgelig?

*Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.  
Senter for innovasjonsforskning  
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 5/2006  
ISBN 82-7218-509-1  
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se [www.nifustep.no](http://www.nifustep.no)

## Forord

Evalueringsoppdraget av Den kulturelle skolesekken ble utlyst som offentlig anbudskonkurranse høsten 2005, med økonomisk ramme på 1.1 millioner kroner. Kultur- og kirke departementet (KKD) tildelte oppdraget til NIFU STEP Studier av Innovasjon, forskning og utdanning i desember 2005. Dette evalueringsarbeidet har foregått i tidsrommet 1.februar - 8.september 2006.

Rapporten presenterer resultater fra et stort datamateriale innsamlet til evalueringens formål. På grunn av Den kulturelle skolesekken sin komplekse struktur, mange aktører på ulike nivåer, samt oppdragsgivers ønsker i forhold til evalueringen har dette vært nødvendig. Datainnsamling, analyser og rapportskrivning er utført av Jorunn Spord Borgen og Synnøve S. Brandt. Rapportutkast er lest og kommentert av Petter Aasen og Eifred Markussen.

Vi vil takke alle informantene som velvillig har avsatt tid og formidlet sine erfaringer og kunnskaper angående Den kulturelle skolesekken til evalueringen.

Vi vil takke våre kollegaer ved NIFU STEP, Bjørn Stensaker og Agnete Vabø for nyttige innspill i prosessen, samt Berit Lødding for innsiktsfulle kommentarer til punkt 4.6 i rapporten.

Oslo, september 2006

Petter Aasen  
Direktør

Eifred Markussen  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>9</b>
Innledning .....	9
Status og utfordringer for Den kulturelle skolesekken .....	13
Anbefalinger for videreføring av DKS .....	20
<b>1 Den kulturelle skolesekken – suksessmål og virkemidler</b> .....	<b>23</b>
1.1 Konsept og realisering .....	24
1.1.1 Ekstraordinært eller selvfølgelig? .....	25
1.1.2 Suksessmål .....	26
1.2 Virkemidler .....	27
1.2.1 Kulturpolitikken .....	28
1.2.2 Skolen som realiseringsarena .....	30
1.2.3 Idéutvikling .....	31
1.2.4 Elevens plass i DKS .....	33
1.2.5 Økonomien – taus, men talende? .....	36
<b>2 Evalueringen</b> .....	<b>39</b>
2.1 Mandatet for evalueringen .....	39
2.2 Problemstillinger .....	40
2.3 Evalueringsoppleggets elementer og datakilder .....	42
2.3.1 Dokumentstudier og internettsøk .....	42
2.3.2 Pilotintervjuer .....	43
2.3.3 Delvis strukturerte intervjuer .....	44
2.3.4 Egevaluering i fylkeskommunenes kulturetat .....	44
2.3.5 Telefonintervju med fylkesmannens utdanningsavdelinger .....	46
2.3.6 Intervjuer i to utvalgte kommuner i to fylker .....	47
2.3.7 Intervjuer med aktører involvert i DKS .....	49
2.3.8 Observasjon av styringsgruppemøte .....	49
2.3.9 Observasjon av en musikkdramatisk forestilling .....	50
2.3.10 Besøk på kunstutstilling med bilder/skulpturer/foto .....	50
2.3.11 Deltakelse på konferanse som observatør .....	51
2.3.12 Henvendelser fra andre aktører .....	51
2.3.13 Tilbakemeldinger på utkast til rapport .....	51
2.4 Oppsummering .....	52
<b>3 Vurdering av dagens organisering og økonomi</b> .....	<b>53</b>
3.1 Innledning .....	53
3.2 Organisering og styringsnivåer .....	54
3.2.1 Økonomi .....	57
3.3 Styring og samarbeid .....	59
3.3.1 Styringsgruppen .....	60
3.3.2 Referansegruppen .....	62

3.3.3	De to departementene .....	67
3.3.4	Sekretariatet i ABM-utvikling .....	71
3.3.5	Utdanningsdirektoratet .....	77
3.3.6	Fylkesmannens utdanningsavdeling .....	78
3.3.7	Fylkeskommunenes kulturetat .....	83
3.4	Samarbeid mellom nasjonale, regionale og lokale aktører .....	86
3.4.1	Sekretariatet og Utdanningsdirektoratet .....	86
3.4.2	Fylkesmannens utdanningsavdeling og fylkeskommunens kulturetat .....	89
3.5	Oppsummerende om organisering .....	91
3.6	Ordningen for store/samarbeidende kommuner .....	93
<b>4</b>	<b>Innhold og kvalitet i DKS .....</b>	<b>95</b>
4.1	Innledning .....	95
4.2	Kvalitetsdiskusjonene i DKS .....	96
4.2.1	Fra kultur til skole – eller samarbeid? .....	98
4.2.2	Monologisk eller dialogisk? .....	104
4.2.3	Oppsummering .....	112
4.3	Fylkeskommunenes modeller og innhold i DKS .....	113
4.3.1	Kommunikasjon og organisasjon .....	117
4.3.2	Økonomien i fylkeskommunene .....	124
4.3.3	Samarbeidet om innholdet i sekken .....	128
4.4	Forankring og eierskap .....	131
4.4.1	Kontakten med kommunene og skolene .....	134
4.5	Elevenes DKS-erfaringer .....	137
4.5.1	Byskole 1 .....	138
4.5.2	Landskole 1 .....	145
4.5.3	Byskole 2 .....	153
4.5.4	Landskole 2 .....	159
4.5.5	Oppsummering .....	161
4.6	Er Den kulturelle skolesekken for alle? .....	163
4.6.1	Elever med funksjonsnedsettelse og funksjonshemning .....	165
4.6.2	Elever med etnisk minoritetsbakgrunn .....	169
4.7	Oppsummering .....	172
	<b>Referanser .....</b>	<b>175</b>

## Figuroversikt

Figur 3.1	Embetsoppdrag og økonomiske styringslinjer for Den kulturelle skolesekken.....	55
Figur 3.2	Økonomiske styringslinjer for Den kulturelle skolesekken per 2005.....	57
Figur 4.1	Oppfatninger av kommunikasjonslinjer i Den kulturelle skolesekken slik evalueringen ser det.....	174

## Forkortelser

DKS	Den kulturelle skolesekken, omtales som tiltak i perioden 2003-06 og som ordning fra 2006
KKD	Kultur- og kirke departementet
KD	Kunnskapsdepartementet
FAD	Fornyings- og administrasjonsdepartementet
FM	Fylkesmannen, ofte brukt i forbindelse med fylkesmannens utdanningsavdeling
FK	Fylkeskommune, ofte brukt i forbindelse med fylkeskommunens kulturretat
FFO	Funksjonshemmedes fellesorganisasjon
SOF teater	Sogn og Fjordane teater
ABM-utvikling	Statens senter for arkiv, bibliotek og museum





# Sammendrag

## Innledning

Det er stor enighet om at Den kulturelle skolesekken er viktig som kultur- og skolepolitisk tiltak, og gjennom evalueringen har vi møtt mye entusiasme rundt Den kulturelle skolesekken. Evalueringen viser at spørsmål om organisering og økonomi, innhold og kvalitet griper inn i hverandre og skaper noen nye muligheter for alle parter, men at det også fins utfordringer og spenninger som setter noen begrensninger. Hvordan disse mulighetene og begrensningene er erfart, vurdert og håndtert, varierer blant de ulike aktørene i Den kulturelle skolesekken. DKS oppfattes som et utviklingsprosjekt som først skulle blomstre, for deretter å evalueres etter tre år. Evalueringen har vist at mange sentrale aktører har gode intensjoner og velformulerte planer for realiseringen av Den kulturelle skolesekken. Fra evalueringens ståsted kan det se ut til at det ikke alltid er samsvar mellom intensjoner og planer, og virkemidler som er tatt i bruk. Blant noen sentrale aktører ser vi sprik mellom intensjoner og realisering. Sett i sammenheng med at utviklingsprosjektet i så liten grad har hatt en løpende egevaluering på systemnivå, har det innenfor evalueringens rammer vært utfordrende å samle trådene og systematisere sterke og svake sider ved Den kulturelle skolesekken, og peke på forbedringspotensialer.

Forholdet mellom skole- og kunst- og kultursektorene i Den kulturelle skolesekken viser seg å være mangfoldig men spenningsfylt. Ordningens akilleshæl er det delte ansvaret. Man kan si at det er en spenning mellom pengemakt og arenamakt i og med at Kulturdepartementet har ansvaret for pengene, mens Kunnskapsdepartementet har ansvaret for arenaen der pengene skal brukes. Utfordringene er knyttet til å få Den kulturelle skolesekken til å fungere slik at de som befinner seg på skolen i det daglige, nemlig elevene, opplever dette som betydningsfullt og meningsfullt for seg. Samtidig skal både skolesektoren og kunst- og kultursektoren faglig og politisk sett kunne gå god for det som skjer, men ut fra svært forskjellige begrunnelser. Kultursektoren har både et kulturpolitisk og et kunstpolitisk prosjekt som tradisjonelt har gått ut på å oppdra et publikum til kunsten, men også bidra til den generelle dannelsen gjennom kunst- og kulturmøter. På den ene siden skal kunst- og kultursektoren etablere gode relasjoner til skolen som arena for kunst- og kulturformidling. På den andre siden har sektoren ivaretagelse av kunst- og kulturfeltets egenart og autono-

mi som mål. Skolen på sin side har et samfunnsprosjekt som går ut på sosialisering og kvalifisering til samfunnsdeltagelse.<sup>1</sup>

Den kulturelle skolesekken må håndtere det senmoderne paradoks, nemlig refleksivitetens muligheter for enkeltindividet, men også de kunnskapsmessige begrensningene denne refleksiviteten er underlagt. Det moderne samfunn skiller seg fra det førmoderne ved at de sosiale relasjonene er løftet ut av de lokale og bundne sammenhengene og restruktureres på tvers av tid og rom.<sup>2</sup> Dette forutsetter et abstrakt system basert på tillit til symbolske tegn og til eksperter. Metaforen Giddens bruker for å beskrive adgangsporten til de abstrakte systemer, er en scene. Vanlige folk har tilgang til det som skjer på scenen, mens ekspertene også kjenner det som foregår bak scenen. Dette asymmetriske maktforholdet er avhengig av at tilliten til de abstrakte systemene vedlikeholdes gjennom gode møter. Vi møter abstrakte systemer med en kombinasjon av ærbødighet og skepsis, tillitsfullhet og frykt. Kunnskap om abstrakte systemer gir muligheter for selvrefleksjon og handlingsrom for den enkelte. Modernitetens konsekvens er blant annet at enkelindividet får økede valgmuligheter og innflytelse, hevder Giddens.<sup>3</sup> I kunst- og kulturlivet er det mye som kan tyde på dette. De tradisjonelle skillelinjene mellom det folkelige og det elitistiske er blitt mer diffuse, de kulturelle budskapene mangetydige, og meningskonstruksjonen oppleves av mange som mer ustabil enn tidligere. Kvalitetskriteriene er mer situasjonelle enn «objektive».

Deltagerperspektivet er blitt tydeligere, som for eksempel i forbindelse med lokale kunst- og kulturfestivaler, og samarbeid mellom amatører og profesjonelle er blitt vanlig. Dette kan forlede oss til å tro at kvalitetsbegrepet i kunst- og kulturformidlingen er blitt demokratisert og at de kulturelle prosessene er mer demokratiske.

Men enkeltindividets valgfrihet er begrenset. Alle valg skjer innenfor sosiale og kulturelle kontekster som er medbestemmende for hvilken kunnskap og innsikt det enkelte individet har eller finner relevant.<sup>4</sup> Skolen er samfunnets arena der dette forsøkes håndtert. Dagens skole har som mål for sosialiseringen og kvalifiseringen å utvikle aktive, ansvarlige og refleksive elever. Det forutsettes at lærerne også har denne kompetansen. Men refleksivitetens begrensninger når det gjelder å forholde seg til kunst og kultur er at for å verdsette kunst (som opplevelse) må vi ha lært å verdsette kunst (som kunnskap).<sup>5</sup> Hvis vi anerkjenner at

---

1 Aasen et al. 2002. *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.

2 Anthony Giddens (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press.

3 Anthony Giddens 1990.

4 Pierre Bourdieu (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag, Markusen et al (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: NIFU STEP. Rapport 3/2006.

kunst kommuniserer, forutsetter dette et budskap og en relasjon mellom aktører, tradisjonelt kalt avsender og mottager. Denne relasjonen kan også forstås i økonomiske termer: tilbyder og bruker. Kultursektoren og kunst- og kulturpolitikken har i stor grad kunnet definere sitt budskap i en avsenderrolle og vært intensjonell i forhold til hva folk skal oppleve og lære i møte med kunst og kultur. Ofte har mottagerrollen vært tatt for gitt, som noe man ikke behøver å reflektere over. Når kulturen kommer inn i skolen gjennom DKS, inntar man da en tradisjonell monologisk kommunikasjonsstrategi, en oppdragerrolle og en kateterpedagogikk som skolen ifølge intensjonene i læreplanene skal ha beveget seg bort fra? Vi har gjennom evalueringen sett at det er mange nyanser i dette. Etter at vi hadde arbeidet med å finne en bred representasjon i utvalget av skoler i evalueringen, oppdaget vi for eksempel at man på tre av fire skoler hadde gode erfaringer med dialogiske formidlingsmodeller. Spenningen mellom monologiske og dialogiske formidlingsmodeller finner vi både innenfor skolens og innenfor kunst- og kultursektorens praksiser. Kultursiden har imidlertid en tradisjon i å være motkultur til skolen og pedagogikken, og dette har vi møtt som en holdning blant en del informanter. Dette kan skape dynamikk og utfordre til nytenkning, men kan også virke konfliktskapende og konserverende. Hvis man insisterer på at kunst- og kulturformidling som motkultur er gyldig fremdeles, så skaper dette både et legitimeringsproblem i forhold til suksessmålene for Den kulturelle skolesekken og samtidig et kommunikasjonsproblem mellom kultur- og skolesektorens aktører.

*Kanskje diskuterer man noe helt annet?*

Kunsten og de kulturelle ressursene i samfunnet er omsluttet av både fakta og kunnskap, tradisjoner og diskurser, og er betinget av kontekst og relevans. Vi holder oss til scenekunsten som eksempel. Vi går til teatret, inn i en foajé, henger fra oss tøyet, setter oss i salen, venter på at mørket skal senke seg og klapper når teppet går opp. Vi sitter utenfor scenen og titter inn i et rom der livet utspiller seg. På denne måten opplever vi en av teaterets kjernekonvensjoner, nemlig skillet mellom scene og sal. Det tradisjonelle institusjonsteaters formidlingsrom med gull og glitrende prismelysekroner, takmalerier og sitt enorme purpurrøde sceneteppes er en etablert konvensjon og som konkret rom en stor opplevelse. Et institusjonsteater har som del av sitt samfunnsoppdrag å bevare og formidle tradisjonelle teaterkonvensjoner til et allment publikum.

1960- og 70-tallets kulturelle demokrati resulterte i at mange scenekunstnere dro ut på veien, ut i lokalsamfunnet for å formidle scenekunst der folk var.

---

5 Pierre Bourdieu 1995.

Kunsten skulle ut og gjøres relevant for folk flest, ikke «eies» av kunstinstitusjonene. Disse frie gruppene ble en vitaliserende protest mot det etablerte og nokså stivnede institusjonsteatret. Men denne folkeligjøringen av scenekunsten ble kritisert for å koble seg fra scenekunstens interne kvalitetskriterier til fordel for de eksterne. De ble også kritisert for å trivialisere scenekunsten ved å ta i bruk ethvert rom som måtte passe og var tilgjengelig. Derfor skjedde også en tilbaketrekning til de kunstnerne sfærer, som «nyskapende» scenekunst henter sine kvalitetskriterier fra. Avantgarden og den nyskapende scenekunsten har den sorte kuben som sitt formidlingsrom. Ideen med den sorte kuben er at både kunstnere og publikum «fristilles», og bare det som foregår der inne, er virkelig, akkurat da.

Generelt kan vi si at hver kunstsjanger har sin egen avantgarde og tradisjonelle former med ulike konvensjoner og kvalitetskriterier. Dagens kunstscene preges av at flere kunstsjangere lever side om side, ofte i et fruktbart fellesskap og ofte med ulike målgrupper. Mange kunstnere som arbeider på frilansbasis, veksler faktisk mellom ulike arenaer og sjangere og bringer tenkemåter og kvalitetskriterier med seg på tvers av sjangergrensene, noe som ofte virker vitaliserende.

Elevene vi har intervjuet, opplever noe ekstraordinært når de lager en Peer Gynt-forestilling sammen med profesjonell instruktør, skuespiller og lærer. De opplever også det når de lytter til en forfatter som forteller om å skrive bok og få til en god spenningskurve. Mange kunstnere i Den kulturelle skolesekken sier at skolen skal oppleve deres tilbud som det ekstraordinære i skolen. Og i skolen sier de som vi har intervjuet, at slik kan det også virke. Andre kunstnere vi har intervjuet, sier at deres oppgave er å legge noe igjen som skolen kan bruke når de har dradd. For skolens lærere og rektor er hver dag ekstraordinær, fordi hverdagen i skolen er grunnleggende preget av uforutsigbarhet. En av evalueringens konklusjoner er at når det ekstraordinære kan kobles til den selvfulgelige skolehverdagen av elever, lærere og skole, da blir kunst- og kulturformidlingen en ressurs som kan brukes ut over den enkeltstående hendelsen.

Kulturens normer og konvensjoner preger forståelsen av verden. Barn og unge kan ha genuine møter med kunst og kultur i øyeblikket, selv om de også lærer noe de kan bruke på lengre sikt. Gjennom kunnskap om kunst- og kulturkonvensjoner, om kontekstens historisitet og om hvordan det kulturelle rom kan brukes, kan barn og unge reelt sett få tilgang til kunst og kultur som virkemiddel i identitetsdannelsen, uavhengig av sosial bakgrunn. På denne måten frigjøres kunst- og kulturformidlingen fra den karismatiske kunstnermyten. Vi har i evalueringen sett at skoler jobber systematisk med nettopp dette, å lære

elevene at kunst og kultur både er normer og konvensjoner, kommunikasjon og estetiske erfaringer som er viktige å få med seg i hverdagslivet. Barn og unges kunstaktivitet gir dem mulighet for samfunnsdeltagelse på nye måter. Dette forutsetter imidlertid at kunst- og kultur formidles som kulturell ressurs som omfatter både sosialiserende og kvalifiserende elementer i tillegg til opplevelsene de får i møtet med kunst og kultur.

Vi argumenterer her for at kunst- og kulturformidling i skolen kan ha en demokratiserende funksjon ved at mange får felles referanser, felles virkemidler og felles arenaer der de samhandler. Hovedproblemet er fremdeles å nå frem med innsikter om dette til *alle barn i samfunnet*, ikke bare etnisk norske barn fra «møblerte hjem» som er vante kulturbrukere. Kunst og kultur må derfor formidles mange steder, i mange typer rom og på mange måter, dette for å kunne bli like relevant og tilgjengelig for alle samfunnslag og alle grupper i samfunnet. Dette forutsetter enkel tilgjengelighet for alle, og skolen er den arena der alle barn og unge møtes. Og dette forholdet til kunst og kultur er etter vår vurdering målet med Den kulturelle skolesekken og det som legitimerer ordningen. Dette er grunnlaget for de konklusjoner og anbefalinger vi kommer med her.

## Status og utfordringer for Den kulturelle skolesekken

### *Organisering, økonomi og styringslinjer*

Formålet med DKS og de føringene som følger av arbeidsdeling mellom skole- og kultursektoren, involverer en rekke instanser, forvaltningsnivåer, aktiviteter og tiltak samt ressurser av både materiell og menneskelig art. Organisatorisk er DKS basert på et tett samarbeid mellom kultur- og skolesektoren på alle nivåer. Økonomisk er det en viktig premiss at det administrative apparatet i tilknytning til DKS skal være minst mulig, og det skal være stor grad av lokal styring. DKS er et utviklingsprosjekt som har vært i implementeringsfase inntil 2006. Gjennom evalueringen har vi på alle nivåer funnet svak systemforståelse angående hvordan Den kulturelle skolesekken er organisert og styrt. I videreføringen av ordningen foreslår vi en gjennomgang av DKS-systemet med tanke på forenkling og tydeliggjøring, diskusjon om arbeidsdeling, styrking av de konkrete samarbeidsarenaene og utvikling av brobyggingsfunksjoner mellom kultur- og skolesektorens aktører.

I Den kulturelle skolesekken er det fra Kulturdepartementets side lagt til grunn et sentralt prinsipp om at utbyggingen og utviklingen ikke skal skje under

sterk statlig styring. Det betyr at den sentrale statlige detaljstyringen i bruk av midler til formålet skal være lav. Minst mulig av midlene skal gå til administrasjon av tiltaket. Det fins imidlertid ingen standardiserte rapporteringssystemer i Den kulturelle skolesekken. Dette gjør at det er svært vanskelig å analysere pengestrøm. Vår anbefaling er større desentralisert beslutningsmyndighet kombinert med tydeligere og enklere rapportering, uten at det blir for byråkratisk.

### *Samarbeidet mellom KKD og KD*

Samarbeidet mellom Kunnskapsdepartementet og Kultur- og kirkedepartementet har utviklet seg over tid, og det er en økt samforståelse for felles oppgaver angående DKS.

### *Styringsgruppen og referansegruppen*

Styringsgruppen fungerer som et samarbeidsorgan som skal gi råd til kultur- og kirkeministeren angående Den kulturelle skolesekken. Styringsgruppens viktigste beslutninger er knyttet til fordelingen av tippemidlene, i tillegg har styringsgruppen også anledning til å vurdere spørsmål av politisk karakter samt å vurdere sammensetningen av den faglige referansegruppen for ordningen. Det er blitt påpekt at styringsgruppen burde ha en mer aktiv rolle og få større kjennskap til det som foregår på det operative plan. I realiseringen av styringssignalene ser vi at det er ulike oppfatninger om virkemidler og mål. Disse ulikhetene er knyttet til de to sektorene; kultur og skole. Dette kommer til uttrykk gjennom hvordan ulike aktører oppfatter arbeidet i styringsgruppen. Det bør være i styringsgruppens interesse å fange bedre opp hva som skjer i realiseringen av DKS. Dette kan blant annet gjøres ved å knytte referansegruppen tettere til det saksforberedende arbeidet for styringsgruppen.

Referansegruppens mandat er å bidra til å utvikle innholdet i DKS og gi råd av faglig karakter til styringsgruppen og sekretariatet. Lederen av referansegruppen deltar på styringsgruppemøtene. Gruppen er stor, har mange interessenter og flere roller. Spenningene mellom kultur- og skoleperspektivet registreres i denne gruppen. Mandatet for referansegruppen er vagt, oppgavene har endret seg over tid og dens rolle er mer perifer i dag enn for tre år siden. Det er svak kobling mellom styringsgruppens arbeid og referansegruppen. Forholdet til sekretariatet er mer preget av oppgavedeling enn av samarbeid. Det bør fortsatt være en referansegruppe i Den kulturelle skolesekken. Mye taler for en gruppe med mer faglig tyngde og innsikt angående systemtenking på alle nivåer. Lærere og foreldre (som representanter for elevene), bør ha plass i gruppen. Referansegruppen kan bidra mer enn i dag til kommunikasjonen oppover og nedover mellom nivåene i DKS-systemet.

### *Sekretariatet i ABM-utvikling*

Det operative ansvaret for DKS er lokalisert til sekretariatet i ABM-utvikling. Sekretariatet skal ha et nært samarbeid med Utdanningsdirektoratet for å sikre den nødvendige forankring i skolen. For Kultur- og kirkedepartementet er sekretariatet et viktig bindeledd til det operative feltet. På det operative feltet er det uklart hva som er sekretariatets mandat og rolle. Det er uheldig at det er såpass mye usikkerhet og uenighet mellom sentrale aktører om hva som er sekretariatets funksjon i DKS. Dette kan hindre initiativ og tiltakslyst og virke konserverende i stedet for utviklende for DKS. Uklarhet er uheldig fordi det tar oppmerksomheten bort fra målene som skal nås gjennom ordningen. Dette kan tale for en nødvendig gjennomgang og revidering av sekretariatets mandat og oppgaver, kompetansebehov samt plassering, i og med at DKS nå går over i en mer varig fase. Nettsidene til DKS er sekretariatets ansvar. Disse nettsidene har forbedringspotensial.

### *Fylkeskommunens kulturetat*

Fylkeskommunene har det operative ansvaret for kunst- og kulturformidlingen i hvert fylke og rapporterer til sekretariatet i ABM-utvikling. Fylkeskommunene har innspill til forhold som bør gjennomføres for å sikre mer effektivt arbeid i deres DKS-arbeid. Fylkeskommunene etterspør en sentral enhet som bidrar med utvikling av fellesløsninger i DKS-systemet. Fellesløsninger omfatter blant annet; datasystem, transportpriser, kontraktsmaler, tariffavtaler, opplæringsløsninger for lærerne og kunstnerne, Tono-avtaler, osv. Dette forhandles nå av det enkelte fylket. Initiativ fra nettverket for fylkeskommunene angående forhandlinger med kunstnergrupper om honorar, viser at fellesløsninger kan fungere konstruktivt for DKS som helhet. Evalueringen mener at dette bør tas opp til gjennomgang og diskusjon i videreføringen av ordningen.

### *Samarbeidet mellom DKS-sekretariatet og Utdanningsdirektoratet*

Grunnlaget for samarbeid mellom ABM-utvikling ved sekretariatet og Utdanningsdirektoratet blir fra flere hold omtalt som utfordrende. Utfordringen knyttes til ulikhetene mellom skole- og kultursektoren, og til oppfatninger om kvalitet og innhold i DKS. Det er også klart at sekretariatet og Utdanningsdirektoratet innehar ulike oppfatninger av hverandres roller, noe som er forståelig ut fra at de har ulikt ståsted og ulike oppfatninger av hva hele DKS-tiltaket skal være. Når tiltaket nå har blitt en varig ordning, vil det være naturlig å ta opp igjen og vurdere samarbeidsgrunnlaget og rolleforståelsen.

### *Samarbeidet mellom fylkesmannens utdanningsavdeling og fylkeskommunens kulturetat*

Det har vært en utvikling i samarbeidet mellom fylkesmannens utdanningsavdeling og fylkeskommunen i løpet av de tre årene Den kulturelle skolesekken har fungert. Starten var preget av usikkerhet blant annet i forhold til at man skulle finne modeller som var tilpasset det enkelte fylke. Det er et inntrykk at fylkeskommunene har stor frihet, mens det er påpekt fra fylkesmannens utdanningsavdelinger at oppgavene oppfattes som uklare. Grunnlaget for godt samarbeid ser ut til å være gode kommunikasjonslinjer for eksempel gjennom møtevirksomhet, telefonkontakt, uformell kontakt, tett kjennskap og kunnskap om hverandre og kontinuitet. En aktiv utdanningsdirektør i oppstart er en god investering i samarbeidet på sikt, og godt forankret samarbeid for DKS. Dessuten – det å være medarrangør av konferanser og at fylkesmannens utdanningsavdeling stiller FM-nettverket til disposisjon for fylkeskommunenes kulturetats DKS-arbeid, ser ut til å skape grunnlag for godt samarbeid.

### *Digitale internettbaserte verktøy*

Ved siden av DKS-nettstedet som administreres av sekretariatet, har alle fylkeskommuner egne nettsteder og bruker ulike systemer for informasjon og kommunikasjon i DKS-arbeidet. En del av fylkeskommunene har valgt å bruke en plattform kalt KSYS, dette er utviklet av et privat firma i samarbeid med de fylkene det gjelder. Denne plattformen er fremdeles under utvikling. De fylkeskommunene som bruker dette verktøyet har gått over til papirløs kommunikasjon med sine samarbeidende aktører lokalt, regionalt og nasjonalt. Andre fylkeskommuner har valgt å utvikle egne programmer som er enklere og langt billigere. Flere aktører reiser spørsmål angående det prinsipielle i at en privat aktør får definisjonsmakt inn i DKS-systemet. Utvikling av et digitalt, nettbasert verktøy med mange funksjoner er komplisert, tidkrevende og kostbart. Dette må på en eller annen måte berøre de samlede ressursene som brukes til DKS. Dette er et område som bør taes opp til diskusjon i forbindelse med videreføringen av ordningen.

### *Kvalitetsdiskusjonene i DKS*

Kvalitet i Den kulturelle skolesekken er først og fremst knyttet til hva som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidlingen. Hva dette bør innebære i praksis, er det uenighet om. Det har sammenheng med de ulike perspektiver som aktørene innehar i DKS.

Kriteriene som brukes av ulike aktører, belyser spenningene mellom kultur- og skolesektor, mellom ovenfra-og-ned-perspektiv og nedenfra-og-opp-per-



spektiv, mellom monologisk og dialogisk kommunikasjon, mellom passivitet og aktivitet i elevrollen, mellom maktkamp og samarbeid, osv. Her registrerer vi stor prinsipiell uenighet mellom sekretariatet for DKS og Utdanningsdirektoratet. Dette kommer konkret til uttrykk blant annet i lanseringen av DKS-konseptet i utlandet. Dette er uheldig og bør finne en avklaring.

### *Spenning mellom kultur og skole*

Sekretariatet anser kvalitet som sitt ansvar og som en av de viktigste oppgavene. Sekretariatet gjør et klart skille mellom kultursektoren som kvalitetssikrer og skolesektoren som mottager. Det er her tydelige forskjeller mellom sekretariatets og Utdanningsdirektoratets kvalitetsdefinisjon i DKS. Gjennom evalueringen har vi ikke fått inntrykk av at det har vært ført noen systematiske dialoger om dette. Vi har heller ikke registrert mer prinsipielle diskusjoner blant aktuelle aktører i DKS-systemet om de ulike måtene å kategorisere innholdet i DKS på. Kampen om DKS-sjelen har i stedet foregått på et implisitt plan, gjennom bruken av begreper og formuleringer, og gjennom eksplisitte kvalitetsvurderinger i ulike sammenhenger. Det er grunn til å anta at man derfor heller ikke har fått synliggjort gjennom diskusjoner hvilke konsekvenser de ulike kategoriseringer av innholdet i DKS har for praksis i Den kulturelle skolesekken. Dette vanskeligjør en konsistent diskusjon om innhold og kvalitet i DKS, hva man faktisk arbeider sammen for å oppnå. Samlet sett er vårt inntrykk at spenningene mellom kultur og skole er størst mellom statlige aktører. Vi har sett lite av denne spenningen blant de informantene vi har møtt på lokalt nivå, i de kommunene vi har besøkt. Fra flere hold etterlyses brobygging mellom aktørene innenfor kultur- og skolesektoren. Vi anbefaler at dette arbeidet styrkes i videreføringen av DKS.

### *Spenning mellom monologisk og dialogisk formidling*

En monologisk kommunikasjon i kunst- og kulturformidlingen er for eksempel en forestilling eller konsert der elevene er mottagere og kunstnerne er avsendere, og hvor det er liten grad av dialog mellom elever og kunstnere rundt dette besøket. Ansvar for å legge til rette og evt. gjøre for- og etterarbeid legges på lærerne. Et DKS-tilbud i en dialogisk kommunikasjonsmodell vil legge vekt på at elevene er med som aktive deltagere. Det vil være ulike sett av kriterier som ligger til grunn for vurderingene av kvalitet i disse to formidlingsformene.

Vi finner en spenning mellom disse to formidlingsformene i Den kulturelle skolesekken. Gjennom kunnskapsutvikling, prøving og feiling har mange av informantene som jobber nærmest elevene og skolene kommet frem til dialogiske formidlingsmodeller. Disse kunstnerne og kulturformidlerne ser ikke noen

konflikt mellom høy kvalitet, profesjonalitet, målgruppeorientert formidling, elevenes egenaktivitet og samarbeid med lærerne. Det som ser ut til å være utfordringen i dialogmodeller, er at de er mye mer kostnadskrevende enn distribusjonsmodeller.

### *Fylkeskommunenes modeller og innhold i DKS*

Fylkeskommunene er samordningsinstans i DKS. De fordeler midlene fra KKD og har både veilednings-, kontroll- og tilbyderfunksjon i forhold til kommunene. Deres arbeidsform har derfor stor betydning for hvordan ordningen fungerer og erfares på lokalt nivå i Den kulturelle skolesekken. Innholdet i DKS er mangfoldig. Det kan tyde på at det er rom for et stort mangfold i Den kulturelle skolesekken, og at lite er standardisert på statlig nivå, noe som er i samsvar med suksesskriteriene og de overordnede målene for ordningen. Evalueringen viser at innholdet i DKS påvirkes av strukturelle forhold som organisering, økonomi, osv, og relasjonelle forhold blant aktørene som realiserer mål og planer. Dette betyr at det er et mangfold av modeller i DKS. Ulikhetene omfatter også vilkårene kommunene har fått når det gjelder råderett over midler og mulighet til å bestemme innhold i sekken. Vi finner at det er løs kobling mellom mange av fylkeskommunenes planer og modeller og de økonomiske og praktiske ordningene for kommunene.

Fylkeskommunene hadde flest tilbud innenfor scenekunst, visuell kunst og kulturarv og færrest innenfor film, video, dans og tverrkunstneriske prosjekter i 2004–2005. Fordi noen fylker teller med Rikskonsertenes turné i tilbudene innenfor musikk, mens andre ikke teller disse med, er det vanskelig å si hvor stor andel av det samlede tilbudet som er musikk.

Vi registrerer at styringslinjer i fylkeskommunenes organisering av DKS kobles i forskjellig grad til politisk ledelse. Det er imidlertid mange organer som er etablert for å ivareta DKS på fylkesnivået. I sum registrerer vi at det blir mange møteplasser og mange møter i løpet av året. Styrken ved dette er at når mange er involvert, kan det bidra til å sikre bred forankring. Svakheten blir at man på fylkesnivået blir så opptatt av egen organisering, modeller og informasjonsflyt at det kan gå ut over det utadrettede arbeidet i forhold til realiseringsarenaen, der elevene er. Vi finner det viktig å påpeke at elevene er omtrent usynlige i fylkeskommunenes modeller og organisatoriske landskap. Vi mener at en gjennomgang av styringslinjer og organer på fylkesnivå kan bidra til en slankere organisasjon for DKS. Dette kan styrke det lokale nivået og ikke minst elevenes plass i DKS.

### *Forankring og eierskap*

Planer og rapporter kan være et godt verktøy for forankring og eierskap. I DKS leverer kommunene treårsplaner til fylkeskommune. Fylkeskommunene leverer planer og rapporter til sekretariatet i ABM-utvikling. Sekretariatet rapporterer videre til styringsgruppen. Det er vanskelig å få øye på tilbakekoblingen mellom nivåene, for eksempel at planene fra kommunene har en funksjon i forhold til fylkeskommunenes utvikling av sitt DKS-tilbud. Dette kan være et argument for mer automatikk i tildelingen av DKS-midler til kommunene, kombinert med mer standardiserte maler for planlegging og rapportering på alle nivåer.

Ansvar og myndighet kan være et annet verktøy for forankring og eierskap. Vi registrerer at ansvaret for at DKS når elevene, dvs. målgruppen for det hele, legges til lærerne. Med unntak av der hvor det arbeides med dialogiske samarbeidsmodeller for formidlingen, foregår mye av kommunikasjonen med skolene monologisk. Enten det gjelder Kulturvalg eller lignende arrangementer, så er disse arrangementene preget av at lærere og kulturkontakter får informasjon om DKS-tilbudene. Dette står i kontrast til hvor hyppig særlig fylkeskommunene henviser til at lærerne må gjøre en bedre jobb med DKS, at de må bedre sin kompetanse og forståelse for kunst og kultur, osv. Vårt inntrykk er at lærere og skole i for liten grad inviteres til dialog. Rommene for dialog i forbindelse med realiseringen av DKS er på mange måter organisert bort i det som anses for å være effektive distribusjonssystemer. Vi stiller spørsmål om hvorvidt sterke og svake sider ved slike systemer er evaluert og diskutert godt nok.

### *Elevenes erfaringer med DKS*

Vi har besøkt to byskoler og to landskoler. Forskjellene mellom skolene kan knyttes til de to hovedspenningene i DKS, mellom kultur og skole og mellom monologisk og dialogisk formidling. Elevene som har opplevd konserter etc. i tillegg til dialogisk formidling i gjensidig samarbeid mellom skole- og kultursektoren, har fått mye ut av Den kulturelle skolesekken. Elever som kun har opplevd monologisk formidling med kultur som avsender, ser ut til å ha mindre igjen av tilbudet. Forskjeller mellom skoler og kommuner ser ut til å virke gjennom kulturen den enkelte skolen har utviklet. Vi savner tydeligere plass til stemmer fra realiseringsarenaen i Den kulturelle skolesekken. Synliggjøring av gode eksempler på modeller som fungerer, vil være fruktbart for veien videre i ordningen. Det arbeides med en kommune/skolepris til beste DKS-skole. Vil det bli gitt pris til en dialogisk eller en monologisk modell? Hvilke kriterier som brukes i vurderingene vil være avgjørende for hva slags signaler denne prisen vil gi om DKS i fremtiden.

### *Den kulturelle skolesekken for alle?*

Hovedinntrykket vårt er at mange av fylkeskommunene legger hovedansvaret på kommunene og skolene, for å sikre at alle elevene får DKS-tilbud, også elever med spesielle behov. I forhold til elever med spesielle behov nyter skolen og lærerne stor tillit i DKS-systemet. Dette er interessant i og med at vi ikke finner like stor tillit til at skolen og lærerne kan vurdere behov og utbytte hos «ordinære» elever. Dette kan tolkes dit hen at det kanskje er liten kunnskap om variasjonene i «normalitetsbegrepet» i norsk skole, og at det for dem som ikke kjenner skolen, kanskje er lett å referere til foreldede kategorier når man tenker på elever med særlige behov. Vi ser at mange fylkeskommuner er på gli, og svarene evalueringen har fått derfra, varierer fra «dette har vi ikke ansvar for», til «vi arbeider med saken» og «vi kan bli bedre». Det er en utfordring fremover for alle aktører i DKS å være kreative, kunnskapssøkende og samarbeidende på dette området.

### *Kommunikasjonsfiltre i DKS*

Det er mye filtrering av informasjon og erfaringer mellom nivåene i DKS. Statlig nivå får etter vår vurdering for lite kjennskap til hva som skjer på grunnplanet sett i forhold til den typen beslutninger som fattes på dette øverste nivået. Filtrene langt oppe har betydning for nivåene langt nede. På samme måte er det filtrering mellom fylkeskommunene og ABM-utvikling, og derfra og videre oppover. Dette har sammenheng med at fylkeskommunene skal fungere som et samordningsorgan mellom statlig og lokalt nivå. Imidlertid ser vi at fokuset på modeller og styringssystemer kan overstyre det lokale nivået og hindre den fleksibiliteten som er nødvendig å ha i forhold til mangfoldet blant grunnskolene. Vi anbefaler bedret kommunikasjon og nedbygging av filtre.

## **Anbefalinger for videreføring av DKS**

Som påpekt innledningsvis er det grunn til å hevde at skole- og kulturpolitikken på intensjonsplanet har «vokst sammen» i enighet om et felles ansvar for kunst- og kulturformidlingen overfor nye generasjoner, og i forhold til virkemidlene for å realisere dette. Gjennom evalueringen registrerer vi at spenningene mellom kultur- og skolesektoren vedvarer og vedlikeholdes. Mens sekretariatet arbeider for å trekke Den kulturelle skolesekken mot en ren kunst- og kulturpolitisk ordning for visning av profesjonell kunst i skolen, arbeider Utdanningsdirektoratet for at ordningen skal være en kultur- og skolepolitisk ordning, realisert i samarbeid mellom kultur- og skolesektoren. Blant de mange aktørene

på nasjonalt og regionalt nivå er det ulike syn på hvor langt mot kultursiden eller mot skolesiden Den kulturelle skolesekken bør plasseres.

Uansett hvor aktørene har funnet sin plass i dette landskapet etter tre års implementeringsfase, kan det nå være tid for diskusjon om effektene av at sentrale aktører trekker i ulike retninger, og for en revisjon av styringsinstrumentene for ordningen. Dette kan bety at man først og fremst tar stilling til hvorvidt Den kulturelle skolesekken skal være et kulturpolitisk tiltak som tilbys skolen, eller om skolen skal være delaktig, med ansvar og myndighet som følger med. Et slikt valg bør gjøres tydelig. Et valg av en av disse retningene for Den kulturelle skolesekken, fører med seg mange konsekvenser. Blant annet krever dette revisjon av styringsdokumenter og styringssignaler, samt mandater for styringsgruppe, referansegruppe og sekretariat. Det kreves vurdering av nye kompetansebehov i den operative organiseringen, dvs. sekretariatet, og plassering av denne.

Det vil også kreve en avklaring av skolens og lærernes rolle. Skal Den kulturelle skolesekken være en ordning der kultur- og skolesektoren samarbeider, må skole- og lærernivået tydeligere med i myndighetsutøvende organer, ikke bare ha ansvar for gjennomføring av beslutninger andre har tatt på høyere nivå i DKS-systemet. Dette gjelder både organisering og økonomi, innhold og kvalitet, metoder, etc. Hvis Den kulturelle skolesekken skal være et rent kulturpolitisk prosjekt, så fører dette til at kultursiden kan bestemme disse tingene. Da blir skolen mottager, slik en del fylkeskommuner også karakteriserer skolenivået i dag. Begge løsninger vil gi valgfrihet på kommune-, skole- og lærernivå og muligheter for tilpasning til skolens målsettinger, læreplanen og enkeltelevens behov. Forskjellene vil være knyttet til hvem som er med og bestemmer hva DKS-tilbudene blir, mens skolen til syvende og sist har som oppgave å bestemme elevenes hverdag.

Ut fra det materialet vi har hatt for denne evalueringen, kan vi ikke uttale oss om den ene løsningen gir bedre kunst- og kulturformidling til elevene enn den andre løsningen. Hovedforskjellen vil være at de mange aktørene – dvs. alle de voksne – som nå diskuterer hva DKS *skal* være, kanskje kan finne ro til å utforske hva DKS *kan* være, i møter med elevene.



# 1 Den kulturelle skolesekken – suksessmål og virkemidler

Tiltaket Den kulturelle skolesekken (DKS) har ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003) *Den kulturelle skolesekken* fra Kultur- og kirke departementet (KKD) tre overordnede mål. For det første er intensjonen å medvirke til at elever i grunnskolen får et profesjonelt kulturtilbud, dernest å legge til rette for at elever i grunnskolen lettere kan få tilgang til, gjøre seg kjent med og få et positivt forhold til varierte kunst- og kulturuttrykk. For det tredje er det et mål å medvirke til å utvikle en helhetlig og bevisst innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål. En av utfordringene for DKS både lokalt, regionalt og nasjonalt blir ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003) å etablere visjoner for en langsiktig og målrettet integrasjon av kunst- og kulturressurser i grunnskolen sett i sammenheng med det til enhver tid gjeldende læreplanverk (s.9). I St.meld. nr. 39 (2002–2003) «*Ei blot til Lyst*» *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen* fra Kunnskapsdepartementet (KD), ses kunst og kultur som del av helheten i det offentlige rom: «Interessen og engasjementet for kunst og kultur skal stimuleres lokalt og vokse fram nedenfra» (s.7). I behandlingen av St.meld. nr. 38 (2002–2003) og Kulturkomiteens Innst.S.nr. 50 (2003–2004) fra familie-, kultur- og administrasjonskomiteen, var det enighet om betydningen av kultur for den enkelte og om at grunnlaget for dette legges i grunnskolen. Videre var det stor enighet om at det fremste målet var at midlene skal forvaltes til lokale tiltak for elevene i grunnskolen. Innstillingen presiserer deltagerperspektivet i DKS, og at alle elever skal få anledning til å utfolde seg. Det var enighet om at utvikling av lokale og regionale løsninger var viktig, og at erfaringene fra utprøving av modeller må spres. Det heter videre at DKS skal evalueres våren 2006.

I denne rapporten vil vi redegjøre for bakgrunnen for Den kulturelle skolesekken, for på denne måten å tydeliggjøre evalueringens forståelsesramme i forhold til mandatet. Deretter vil vi i kapittel to gjøre nærmere rede for mandatet, evalueringssoppleggets problemstillinger, elementer og datakilder. I kapittel tre vil vi foreta en gjennomgang og vurdering av dagens organisering og økonomi i DKS. I kapittel fire vil vi foreta en gjennomgang og vurdering av innhold og kvalitet i DKS. I sammendraget gjør vi en samlet diskusjon av funnene i evalueringen og gir vurderinger av sterke og svake sider, samt anbefalinger i forhold til videreføringen av ordningen.

## 1.1 Konsept og realisering

Innholdsmessig og organisatorisk er DKS et vidtrekkende og ambisiøst prosjekt som åpner for innovasjon og nytenkning i møtet mellom kultur og skole, to atskilte sektorer og forvaltningsnivåer i det norske samfunnet. I Den kulturelle skolesekken har i den treårige utviklingsfasen 2003–2006 som her evalueres, vært rettet mot etableringen av en varig ordning. Utviklingsfasen blir evaluert i etterkant og kan anses som en innovativ implementeringsfase. Innovasjon er et vidt og fleksibelt begrep for endring og nyskaping. Mens innovasjon i tradisjonell forstand gjerne knyttes til industriell produksjon i privat sektor, relateres innovasjon i moderne forstand også til fornyelse og utvikling av nye tjenester, metoder eller nye måter å gjøre ting på, nye organisasjonsløsninger eller administrative endringer, og foregår både i privat og offentlig sektor.<sup>6</sup> En typologi for innovasjon i offentlig sektor skiller mellom innovasjon for å finne nye eller forbedre konkrete løsninger på produkter og tjenester, organisasjonell og administrativ innovasjon og mer abstrakte former for konseptuell og systemisk innovasjon.<sup>7</sup> Den kulturelle skolesekken omfatter en konseptuell og systemisk innovasjon gjennom den idémessige utformingen av Den kulturelle skolesekken som kunst- og kulturpolitisk virkemiddel i forhold til skolen, og i form av endrede systemer for kunst- og kulturdistribusjon innenfor skolens rammer. I den konkrete realiseringen har det vært behov for organisasjonell og administrativ nytenkning. Det norske samfunn styres gjennom stor grad av desentraliserte beslutningsprosesser der det regionale og det lokale nivået har viktige oppgaver. Men mens ansvaret for implementeringen av skolepolitikken påligger kommunene som skoleeiere, er ansvaret for implementeringen av kunst- og kulturpolitikken mer spredt på ulike nivåer, delvis sentralisert og delvis distribuert til fylkeskommunalt og lokalt nivå. Dette kan føre til spenninger i DKS.

De strukturelle forutsetningene for innovasjon i offentlig sektor er preget av at målene formuleres gjennom demokratiske og politiske prosesser, samtidig som det er en rekke muligheter til påvirkning av utfallet av disse prosessene gjennom den politiske styringen. Innovasjon i offentlig sektor er derfor mer enn i privat sektor påvirket av den politiske dagsorden og endringer som for eksempel påvirkes av politiske valg. Dette gjelder også for DKS. Evalueringen vil derfor gjennom synliggjøring og gjennomgang av implementeringsprosessen og begrunnelsene for valg både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå belyse sterke og svake sider ved dagens organisering i forhold til kravet om kvalitet og effek-

---

6 Røste, Rannveig og Helge Godø 2005. *Notat om innovasjon i offentlig sektor – til utvikling av kompetansegrunnlaget for VIOS*. Oslo, NIFU STEP Arbeidsnotat 3/2005.

7 PUBLIN-prosjektets typologier, her hentet fra Røste og Godø 2005:31.



tivitet i en varig ordning. Likeså vil evalueringen søke å få kjennskap til ulike vurderinger av kvalitet og relevans av DKS. Til sammen vil dette gi grunnlag for anbefalinger om potensial for forbedringer av ordningen.

### 1.1.1 Ekstraordinært eller selvfølgelig?

Konseptuelt var betegnelsen Den kulturelle skolesekken en metafor for en bestemt kunst- og kulturformidlingspraksis som var utviklet i Sandefjord kommune på 1990-tallet. Dette konseptet ble så hentet inn av daværende statsminister Jens Stoltenberg som i juni 2000 proklamerte at alle barn i Norge skulle få en «kulturell skolesekk». Dette initiativet ble i samarbeid mellom Kultur- og kirkedepartementet og Kunnskapsdepartementet (den gang UFD) konkretisert gjennom idéutviklingsstadiet av det nasjonale tiltaket, dvs. fra høsten 2000 til St.meld. nr. 38 (2002–2003) og St.meld. nr. 39 (2002–2003) var behandlet og gjort gjeldende i 2003.

Metaforer er virkningsfulle og styrende, men samtidig forførende og tilslørende.<sup>8</sup> Metaforen Den kulturelle skolesekken åpner for et vidt tolkningsrom. Ethvert barn i Norge er utstyrt med en skolesekk, og som metafor henleder Den kulturelle skolesekken dermed effektivt oppmerksomheten mot livet som leves i skolen. Både av praktiske og mer helsemessige grunner er skolesekken en innretning som alle skolebarn i Norge bruker for å frakte pennal, bøker, matpakke, gymtøy, etc. til og fra skolen. I tilknytning til DKS finner vi ulike betegnelser på tilbudet elevene får, som begrepet om «kulturnista» brukt om formidlingstiltak i Møre og Romsdal.<sup>9</sup> Den kulturelle skolesekken som niste eller som «kulturell sikringskost», som vi finner brukt blant annet i Sogn og Fjordane,<sup>10</sup> gir assosiasjoner om grunnleggende behov, og matpakken er jo som kjent et grunnelement i norske skolesekker.

En annen metaforbruk i forbindelse med Den kulturelle skolesekken er «kulturskolesekk» eller «kultursekk». På Norsk kulturråds årskonferanse i 2003, som hadde temaet *Barn møter kunst*, differensierte et medlem av styringsgruppen for Den kulturelle skolesekken mellom «Skolesekken» og «Kultursekken».<sup>11</sup> Gjennom denne metaforbruken blir dette et tillegg til den vanlige skolesekken, og barn i norsk grunnskole får ikke bare én, men to sekker å bære på.

---

8 George Lakoff og Mark Johnson 1980/2003. *Metaphors we live by*. Chicago, The University of Chicago Press.

9 <http://mr.ksys.copyleft.no/>

10 <http://www.sf.fylkesbibl.no/>

11 Einar Solbu (2005): Et humanistisk prosjekt? I: Tina Østberg (red.) (2005): *Barnet og kunsten*. Oslo, Norsk kulturråd, s.120-127.

I omtalen av DKS brukes skolesekkmetaforen på denne måten, for eksempel om «å fylle sekken»<sup>12</sup> med innhold, som om denne sekken var tom i utgangspunktet. I Telemark finner vi betegnelsen kulturskatten om innholdet i DKS. Andre steder brukes kulturskrinet, som for eksempel er den lokale varianten av Den kulturelle skolesekken på Karmøy i Rogaland,<sup>13</sup> og i Stavern i Vestfold.<sup>14</sup> En skattekiste kan romme noe ekstraordinært som det er verd å søke etter. Denne spenningen mellom det ekstraordinære og det selvfølgelig kan ha som konsekvens at ulike aktører arbeider mot ulike mål for tiltaket.

Selv om metaforbruken i forbindelse med Den kulturelle skolesekken er blomstrende, kan det være slik at det er enighet om målene i den praktiske realiseringen. På kulturtorget som Rogaland fylkeskommune arrangerte i Stavanger i februar 2006, ble dette kommentert av en foredragsholder: «DKS, ...niste, sekk eller skatt. Måla er dei same: Målet er å gi opplevingar til undring, nye, sterke inntrykk og erfaringar, og samtidig varig lyst til meir og å delta sjølv ...for alle unge.»<sup>15</sup> Evalueringen vil søke å belyse i hvilken grad og på hvilke måter slike spenninger kommer til uttrykk og får konsekvenser i implementeringen av DKS.

### 1.1.2 Suksessmål

Den kulturelle skolesekken som konsept rommer med andre ord et vidt spekter av fortolkningsmuligheter. Innenfor rammen av evalueringen har det derfor vært et poeng å gripe fatt i det mest sentrale verktøyet for fortolkning, og navigere etter dette, nemlig suksessmålene for DKS i St.meld. nr. 38 (2002–2003). Disse suksessmålene tydeliggjør at skolen som samfunnsprosjekt er konteksten for Den kulturelle skolesekken:

1. *Varig tiltak.* Den kulturelle skolesekken skal etablerast som eit varig tiltak i den enkelte skule og kulturinstitusjon, til beste for alle elevar i grunnskulen
2. *For heile grunnskulen.* Den kulturelle skolesekken skal omfatte alle grunnskuleelevar i landet
3. *Basis i L97.* Den kulturelle skolesekken skal vere forankra i Læreplanen for den tiårige grunnskulen (L97 og L97 Samisk)
4. *Høg kvalitet.* Dei kunst- og kulturuttrykka som vert presenterte i grunnskulen, skal gjennomgåande halde høg kvalitet, både kunstnarleg og i formidlinga

---

12 Kulturminister Ellen Horn i tale ved åpningen av Idékonferansen Den kulturelle skolesekken 26.2.2001.

13 [http://www.karmoyped.no/kulturskrinet/om\\_planen.htm](http://www.karmoyped.no/kulturskrinet/om_planen.htm)

14 [http://www.istavern.no/index/akt/hele/h\\_b\\_southern\\_actor\\_og\\_kulturskrinet/](http://www.istavern.no/index/akt/hele/h_b_southern_actor_og_kulturskrinet/)

15 Rune Håndlykken, Kulturrådgiver, foredrag på DKS Kulturtorg i Stavanger 2.2.2006.

5. *Kulturelt mangfold.* Den kulturelle skulesekken skal omfatte kunst- og kulturuttrykk med røter i eit mangfold av kulturar og frå ulike tidsperiodar
6. *Regularitet.* Elevane skal sikrast eit regelmessig tilbod med stor breidde i kunstnarlege og kulturelle uttrykksformer
7. *Breidde.* Heile kunst- og kulturfeltet skal vere representert i Den kulturelle skulesekken
8. *Samarbeid skule – kultur.* Det skal utviklast eit godt samarbeid mellom kultur- og skulesektoren på alle nivå
9. *Lokal forankring.* Utforminga av Den kulturelle skulesekken må i første rekkje skje lokalt, i den enkelte kommune
10. *Alle skal eige.* Alle skal kunne kjenne eit eigedomstilhøve til Den kulturelle skulesekken. Dette sikrar lokal entusiasme og gjev rom for mange lokale variantar

Målene i punktene 4–6 omhandler innhold og kvalitet i kunst- og kulturtilbudene og rommer de intensjoner som Stortinget har formulert i forbindelse med behandlingene av ordningen. De øvrige målene omhandler organisering og forankring i skole, læreplan, lokalmiljø og kulturliv, men særlig punktene 9 og 10 peker mot eiendomsfølelse og mangfold på lokalt nivå. Organiseringen av DKS har betydning for innhold og kvalitetssikring.

## 1.2 Virkemidler

Et gjensidig ansvar for realiseringen og forpliktelsene knyttet til at Den kulturelle skulesekken, vektlegges i St.meld. nr. 38 (2002–2003) *Den kulturelle skulesekken*.

*For å nå målsetjingane om at born i grunnskulen skal få ein kulturell skulesekk med eit innhold av høg kvalitet, må skulesida og kultursida samarbeide målretta og effektivt på alle forvaltningsnivå. (...) Opne og gode sambandsliner og ein konstruktiv dialog på tvers av sektorgrenser vil vere avgjerande for å lukkast. Både i kultursektoren og i skulesektoren er det trong for kompetanseheving og auka kjennskap til strukturar og rammevilkår på begge sider (s. 18).*

Realiseringen av intensjonene med DKS gjelder derfor ikke bare implementering av en kulturpolitikk, men implementering av politikktutforming på to poli-

tiske felter, med finansiering fra det ene feltet, kulturfeltet, og realisering innenfor rammen av skolen.

### 1.2.1 Kulturpolitikken

Kulturpolitikken for barn og unge har tradisjonelt vært sektorovergripende, og det har vært bred enighet om å se oppvekstpolitikken i sammenheng. Samtidig har imidlertid hver sektor hatt sitt eget siktemål med kulturpolitikken virkemidler. Blant annet har ansvaret for barnehage, skole og barns og unges fritidsaktiviteter ligget under ulike departementer. Dette gjenspeiler en grunnleggende ambivalens: Kunst og kultur er både et mål i seg selv, og et middel for å nå andre mål. Denne doble målsettingen gir spesielle utfordringer når man skal realisere kulturpolitikken. Skolen har vært en av kulturpolitikken realiseringsarenaer fra 1960-tallet, men på ulike måter. I tiårene etter andre verdenskrig var det politisk enighet om en kulturpolitikk som gikk ut på kulturell distribusjon fra sentrum til periferi. På 1950–60-tallet kom bygdekinoen, og Riksteatret, Riksgalleriet, Rikskonsertene etc. Disse institusjonene ble etablert for å bidra til formidlingen av god kunst og kultur rundt om i landet. Rikskonsertene hadde for eksempel allerede fra starten i 1968 flere skolekonserter enn kveldskonserter, og suksessen bidro til utviklingen av en desentralisert formidlingsvirksomhet.<sup>16</sup> Selv om disse distribusjonsinstitusjonene ble etablert og var suksessfulle, var etterkrigstidens kulturpolitikk for barn og unge rettet mot organisert ungdomsarbeid og tiltak som skulle sikre en meningsfull fritid. Kultur skulle være «både byggende og forebyggende». Hovedprinsippet var at de frivillige organisasjonene skulle drive kulturarbeid med økonomisk støtte fra stat og kommune.<sup>17</sup> I første halvdel av 1970-tallet ble en ny og desentralisert kulturpolitikk konkretisert gjennom to kulturmeldinger. Desentraliseringen la større vekt på lokal og regional valgfrihet og bidro til utbyggingen av en lokal kulturpolitikk i norske kommuner.<sup>18</sup> Kulturpolitikken for barn og unge skulle omfatte både skole og fritid, og barn og unge ble satt inn i en bred kulturell ramme der både egen kulturell aktivitet og kulturbruk hadde en plass. 1980-tallets kulturpolitikk overfor barn og unge er preget av en differensiering mellom barn og unge. Mens barns egne kulturelle aktivitet skulle beskyttes mot kommersialisme etc., var kulturpolitikken for unge mer ambivalent og preget av både engstelse for hva uorganisert ungdom kunne føres inn i av problemer etc., og håp om kulturakti-

16 Hans Fredrik Dahl og Tore Helseth (2006): *To knurrende løver. Kulturpolitikken historie 1814–2014*. Oslo, Universitetsforlaget.

17 Jorid Vaagland m.fl. (2000): *Kulturpolitikken og de unge*. Oslo, Norsk kulturråd, rapport nr. 19, s. 35.

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

vitet som både forebyggende og kvalifiserende i forhold til den generelle samfunnsdeltagelsen. Etter hvert har barn og unge i stadig større grad blitt sett på som «aktører som aktivt er med og skaper sin egen tilværelse»,<sup>19</sup> med egne valg og preferanser, og skolens rolle som kulturformidler har blitt styrket.

På 1990-tallet ble kulturpolitikken preget av en satsing på kunst og kultur, kreativitet og estetikk som viktige dimensjoner i samfunnet generelt, og spesielt for barn og unge. I St.meld. nr. 61 (1991–92) *Kultur i tiden* påpekes skolens rolle som en av våre viktigste kulturformidlere, og det pekes på at samarbeidet mellom skole og lokalt kulturliv må videreutvikles. Dette var en tid med mer utprøvende holdning til kunst- og kulturformidlingens muligheter, og bl.a. har Norsk kulturråd gjennom 1990-tallet satset på barn og unge og bidratt til mange utviklingsprosjekter. Denne satsingen ble også fulgt opp i forhold til skolen.

Arbeidet som ble igangsatt på 1990-tallet i mange kommuner og fylkeskommuner for å etablere en helhetlig kunst- og kulturformidling i grunnskolen, var således basert på politiske signaler som kom til uttrykk både innenfor kultur- og skolesektoren. I tillegg til kulturmeldingen var det tydelige signaler i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, generell del* 1994 og i handlingsplanen for de estetiske fagene i skolen *Broen og den blå hesten* fra de daværende departementene Kirke- og utdanningsdepartementet og Kulturdepartementet i 1996. De to departementene arbeidet sammen om denne handlingsplanen og bidro dermed til å tydeliggjøre begge sektorenes ansvar for å samarbeide om realiseringen av intensjonene i planen. Med Reform 97 kom den nye læreplanen L97 som viderefører satsingen på kunst og kultur og elevers egne kulturaktiviteter i skolen. Seksårsreformen i norsk skole, St.meld. nr. 40 (1992–93) ...*vi smaa en Alen Lange*, bidro til en styrket satsing på lokalt kunst- og kulturliv som del av skolehverdagen. Kulturskoleloven fra 1997<sup>20</sup> var også en viktig premissgiver for at skolen skulle være en arena både for barns og unges egne kulturaktiviteter, og for en helhet i opplæringen på tvers av de to sektorene. I behandlingen av St.meld. nr. 38 (2002–2003) og Kulturkomiteens Innst.S.nr. 50 (2003–2004) fra familie-, kultur- og administrasjonskomiteen var det fortsatt enighet om dette. Statsråden i KKD påpekte også i sitt innlegg i forbindelse med behandlingen i Stortinget, at «Det er ikkje eit ordinært kulturprosjekt og heller ikkje eit ordinært skuleprosjekt. Dette er ei nyskaping der begge perspektiva skal byggjast inn. Målgruppa er det ingen tvil om».<sup>21</sup>

---

19 Vaagland m.fl. 2000, s. 43.

20 Ot.prp.nr.38(1996-97) og Innst.O.nr.95 (1996-97).

21 Stortinget 27.11.2003.

### 1.2.2 Skolen som realiseringsarena

Skolen er samfunnets viktigste arena for formidling av hva slags kvalifikasjoner samfunnet til enhver tid anser som ønskelig og nødvendig. I St.meld. nr. 39 (2002–2003) formuleres dette mandatet på følgende måte: «Skolen har i oppgave å formidle kulturarv, allmenndannelse, verdier og kunnskap og hjelpe barn til mestring, utfoldelse og sosial utvikling» (s.7). Videre påpekes det i samme melding at skolens funksjon som kulturbærer gjør skolen til en sentral aktør i arbeidet med realiseringen av kulturpolitikken. I tråd med de generelle samfunnsendringene etterspørres nye kunnskaper stadig oftere, noe kulturpolitikken utvikling også illustrerer. Samtidig har tradisjonelle faggrenser dominert skolens fagoppdeling. Skolefags fremvekst og endringer har imidlertid alltid vært preget av samfunnsmessige behov og praktiske nyttebegrunnelser.<sup>22</sup> De forskjellige skolefagene plass i allmenndannelsen begrunnes som oftest ut fra det samme mangfold av argumenter, nemlig både det økonomiske, det samfunnsnyttige, det kulturelle og det demokratiske. Realiseringen av Den kulturelle skolesekken kan derfor være en illustrasjon på samfunnets ønske om å gi skolen nye oppgaver og skolens evne til å besvare nye utfordringer og kunnskapsbehov i den generelle samfunnsutviklingen.

Skolen har eksistert i Norge i 300 år. Den kulturelle skolesekken er i dette perspektivet en revolusjon i skolen, fordi tiltaket bryter med hvordan kulturformidling i skolen tradisjonelt har vært organisert. Kulturpolitikken er også preget av noen tradisjonelle strukturer i forhold til områder som idrett, frivillige organisasjoner, amatørkultur, den nasjonale kunst og kulturarv. Samarbeidet med skolen på like vilkår er derfor en tilsvarende revolusjon for aktørene på kulturrens politikkområde.

Det er flere signaler som taler for at realiseringen av en mer helhetlig kultur- og skolepolitikk overfor grunnskoleelevene kan lykkes. Entusiasmen og kreativiteten rundt omkring i kommuner, fylker og nasjonalt for å realisere de ulike meldingenes intensjoner har vært stor fra 1990-tallet til i dag. Siden Den kulturelle skolesekken er initiert fra politikkfeltet ovenfra-og-ned, bør evalueringen legge vekt på de demokratisk funderte beslutningene på nasjonalt nivå. For eksempel Stortingets behandling av meldingene som gir føringer for Den kulturelle skolesekken. Imidlertid viser studier at implementering av politiske beslutninger, som for eksempel Reform 97 i norsk skole, gjerne fraviker de premisser som legges fra sentralt hold.<sup>23</sup> Ikke minst kan politiske signaler være vanskelige

---

<sup>22</sup> Gundem, Bjørg Brandzæg (1989): *Engelskfaget i folkeskolen. Påvirkning og gjennomslag 1870-1970*. Oslo, Universitetsforlaget, Gundem, Bjørg Brandzæg (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.

å tolke på lavere beslutningsnivåer, og selv om viljen til implementering er til stede, kan det lokalt og regionalt også skorte på evnen til å iverksette nasjonale beslutninger. På den annen side kan de regionale og lokale iverksettelsestrategier være begrunnet i praktisk gjennomførbarhet og hva som er realistisk. Dette nedenfra-og-opp-perspektivet kan føre til mange tilpasninger, og gjøre det vanskeligere å identifisere og sammenligne effekter av ulike tiltak. Man kan også nå et punkt hvor graden av lokal frihet kan bli så stor at sentralt fattede politiske beslutninger helt kobles fra igangsatte aktiviteter. Men dette behøver ikke bare være et problem, i forhold til politisk styring. Ofte kan lokalt utviklede modeller være uttrykk for kreativitet og nytenking, og vise seg å være fruktbare inspirasjonskilder også for regionale og nasjonale tiltak. Den kulturelle skolesekken har en slik forhistorie.

### 1.2.3 Idéutvikling

Starten på utviklingen av det landsomfattende tiltaket Den kulturelle skolesekken ble presentert av statsminister Jens Stoltenberg i Bergen 6.juni 2000. I sin tale sa Stoltenberg om Skolesekken at «(...) Den skal inneholde møter med levende musikk og teater – møter med fortid og nåtid i det lokale samfunn.» En av inspirasjonskildene for Stoltenberg-regjeringens initiativ var Sandefjord kommune, der man hadde utstyrt barna med en «kulturell ryggsekk» fra 1997.<sup>24</sup> Sandefjord kommune var en av de lokale aktørene som tidlig startet med å utvikle formidlingsordninger for å realisere intensjonene de kultur- og skolepolitiske signalene i handlingsplanen *Broen og den blå hesten*, og L97. Opplegget gikk i korthet ut på at man skulle gi elevene i grunnskolen et kulturtilbud relatert til læreplanen for de ulike trinnene. Dette prosjektet hadde ført til at Sandefjord kommune i 1998 ble kåret til årets kulturkommune i Norge av Norsk kulturforum (NOKU), som organiserer fylkeskommuner og kommuner.

I St.prp.nr.1 (2000–2001) for Kulturdepartementet ble Stoltenbergs visjoner fulgt opp: «Kulturdepartementet vil i samarbeid med institusjoner og fagorgan på kulturfeltet legge til rette for at skolebarn lettere får tilgang til, gjør seg kjent med og får et aktivt forhold til kulturytringer av alle slag.» Videre heter det i St.prp.nr.1 (2000–2001) for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: «Departementet vil samarbeide med Kulturdepartementet om ei nasjonal satsing på Kultur i skolen under nemninga Den kulturelle skolesekken». I behandlingen i Stortinget ble det lagt vekt på at det ikke var nødvendig eller hensikts-

23 Gunn Imsen (red.) 2004. *Det ustyrige klasserommet*. Oslo, Universitetsforlaget, Karl Johan Solstad & Tor-Ola Engen (red.) 2004. *En likeverdig skole for alle?* Oslo, Universitetsforlaget.

24 St.meld.nr. 38 (2002-2003) s. 43.

messig å opprette en ny tilskuddsordning, men at satsingen skulle være en integrert del av allerede eksisterende aktiviteter.

I arbeidet med å utvikle en nasjonal satsing inviterte daværende Kulturdepartementet i samarbeid med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet aktuelle samarbeidsparter innenfor kultur- og skolesektorene til et møte i september 2000. I januar 2001 ble Norsk museumsutvikling (senere del av ABM-Utvikling) tillagt sekretariatsansvaret for en arbeidsgruppe bestående av representanter for Kommunenes Sentralforbund, Læringscenteret, Rikskonsertene, Norsk kulturråd, Statens bibliotekstilsyn og Norsk museumsutvikling. Denne gruppen fikk som mandat å planlegge og gjennomføre en idékonferanse, forestå faglig vurdering av allerede iverksatte modeller for kulturelle «skolesekker», «nistepakker» og lignende med tanke på tiltakenes kvalitets- og overføringsverdi. Dessuten skulle gruppen forestå utarbeidelse av en idékatalog eller eksempelsamling som skulle formidles til landets grunnskoler og relevante kulturinstitusjoner samt via internettportaler som for eksempel Kulturnett Norge og skolenettet. Dimensjoneringen av dette arbeidet var knyttet til størrelsen på midlene som ble tillagt tiltaket.

Det ble invitert til en idékonferanse 26.februar 2001 i Folkets Hus, Oslo. Ifølge invitasjonene som gikk ut til de inviterte miljøene, ønsket man å få synspunkter på innhold og opplegg for en idékonferanse og en idékatalog, å drøfte tiltak og aktiviteter som «kan og bør inngå i en kulturell skolesekk» og diskutere hvordan ansvar for gjennomføring kunne fordeles og organiseres i departementenes underliggende fagorganer.<sup>25</sup> Kulturminister Ellen Horn sa i sin åpningstale at:

*«(Og) det vi i Regjeringen ønsker å ta ansvar – og gjerne æren for – er å sikre at alle skolebarn, uansett hvor de bor, skal få med seg en kulturell ryggsekk på veien inn i ungdommen og det voksne liv. Sammen skal vi på denne konferansen finne ut hvordan vi best og enklest mulig kan fylle sekken med verdifulle kunst- og kulturopplevelser og -erfaringer.*

*Sammen med min statsrådkollega Trond Giske har jeg alt tyvstartet arbeidet med skolesekken gjennom å invitere aktive kunstnere fra ulike miljøer og kunstuttrykk til samråd, hvor møtet mellom kunstneren og skolen har stått i fokus. Møtene har ost av engasjement, kreativitet og ikke minst av gode praktiske forslag til hvordan de kreative kreftene bør brukes for å skape et best mulig innhold i den kulturelle skolesekken. Referatene fra disse samrådene vil bli formidlet til arbeidsgruppen som nå har fått i oppdrag å sy sammen et*

---

25 Fra invitasjonen til konferansen, arrangert av ABM-utvikling i samarbeid med KKD.



*forslag til utforming av skolesekken. Nettopp å spille på lag både med de kunstneriske kreftene og med skolene og lærerne, vil være helt avgjørende for at den kulturelle skolesekken skal kunne få et godt liv. For at elevene skal få tilgang til, gjøre seg kjent med og få et aktivt og positivt forhold til kulturytringer av alle slag.»<sup>26</sup>*

I paneldebatten på idédugnaden diskuterte representanter for kunstfeltet og skolefeltet Den kulturelle skolesekkens innhold og organisering. Skolefeltets representanter pekte på nødvendigheten av et deltagerperspektiv, elevaktiviteter etc., mens kunstfeltets representanter pekte på nødvendigheten av å sikre høy kvalitet, at kunstopplevelser har en verdi i seg selv og at skolene må presenteres for «det nye» i kunsten, ikke «det tradisjonelle». Profesjonalitet var viktig, «skaperkraft og kreativitet må utvikles i skolen».<sup>27</sup> Aktørene som skulle stå for den praktiske realiseringen, syntes på mange måter å ha ulike oppfatninger om mål og virkemidler i DKS. Denne spenningen er særlig knyttet til kvalitetsvurderingene av kunst- og kulturtilbudene i DKS, og virkemidlene som skal sikre dette. Argumentene representerer noen veletablerte motsetninger mellom kultur- og skolesektoren, og disse spenningene vil også kunne videreføres i DKS på tross av intensjonene om en samlet innsats for kunst- og kulturformidling i opplæringen.

#### 1.2.4 Elevens plass i DKS

I sin tale under idékonferansen påpekte daværende kulturminister Ellen Horn at kommunenes manglende bevissthet om kulturpolitikken overfor barn og unge bidrar til skjevfordeling når det gjelder kulturaktiviteter utenfor skolens rammer. I talen ble det derfor påpekt at: «Vårt mål er at aktiviteter i «Den kulturelle skolesekken» skal kunne bidra til å rette opp denne skjeve fordelingen».<sup>28</sup> Et viktig virkemiddel i denne sammenhengen var ifølge Horn, elevenes deltagelse. Men samtidig ønsket statsråden at barn og unge skulle få møte kunst og kulturarven gjennom teater, konserter, osv. Barns og unges aktive deltagelse ble også senere presisert av Svarstad Haugland, kulturministeren som sto ansvarlig for St.meld. 38 (2002–2003), da hun presenterte DKS på Norsk kulturråds årskonferanse *Barn møter kunst* i 2003.<sup>29</sup> Vektleggingen på elevenes egenaktivitet er i tråd med kulturpolitikken slik den er formulert gjennom meldinger

---

26 Ellen Horn 2001.

27 Referat fra konferansen.

28 Ellen Horn 2001.

29 Valgerd Svarstad Haugland (2005): Kulturpolitikk, born og kunst – utfordringer framover. I: Tina Østberg (red.) 82005): *Barnet og kunsten*. Oslo, Norsk kulturråd, s.94-102.

og andre dokumenter, og den er i tråd med skolens målsettinger. Imidlertid kan den nevnte ambivalensen også spores i intensjonene for Den kulturelle skolesekken.

Da Den kulturelle skolesekken ble behandlet i Stortinget 27.11.2003, var det enighet om at tiltaket skulle komme den enkelte elev til gode, og elevenes egenaktivitet ble pekt på som sentralt virkemiddel. Imidlertid beskrives målene for DKS i et mer utviklingsorientert perspektiv. Barn og unge skal gjennom opplevelse av profesjonell kunst og kultur få åndelig ballast og en livskapital som kommer både individ og samfunn til gode på lengre sikt. Utviklingsperspektivet på barn og unge, at de blir noe når de «blir voksne», men «er» ikke noe her og nå, har innenfor forskningen blitt kritisert og nyansert. Dette har sammenheng med økede kunnskaper om barns og unges i forhold til kulturdeltagelse og kulturproduksjon, læring og kunnskapstilegnelse, og i forhold til deres samfunnsmessige rettigheter og ansvar.<sup>30</sup> Dette er også grunnlaget for endringer i den kunnskapsteoretiske forståelsen for hva som er lærerens oppgave og elevens rolle i skolen. Fra et monologisk klasserom med en presenterende undervisning, er skolen på vei mot et dialogisk rom med sosialinteraktiv undervisning.<sup>31</sup> For lærere, kunstnere og andre som møter elevene, dreier det seg om en bevegelse bort fra en rolle som ekspert, mot en rolle som tilrettelegger for elevenes læring, identitetskonstruksjon og refleksjon. L97 har således hatt en klar intensjon om å stimulere til at elevene tar økt ansvar for egen læring, samt at det var lagt opp til mer tverrfaglighet gjennom tema- og prosjektarbeid. I evalueringen av L97 er det pekt på at dette imidlertid har bidratt til nye utfordringer i skolen når det gjelder forholdet mellom frihet og styring, roller og ansvar.<sup>32</sup> I det nye Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet, som er gjeldende fra høsten 2006, styrkes arbeids- og organiseringsformene enda tydeligere for en individuelt tilrettelagt opplæring, tilpasset hver enkelt elev.

Tradisjonelle formidlingsformer innenfor kunst- og kulturfeltet, som forestilling, utstilling, konsert, etc. er monologiske i formen, og har paralleller til den tradisjonelle kateterundervisningen i skolen. På samme måte som i skolen, har kunst- og kulturfeltet utfordringer når det gjelder utviklingen av dialogiske formidlingsformer. Erfaringene fra skolen er nemlig at selv om man ønsker at skolen skal utvikles mot en dialogisk kultur, fins mange strukturer som vedlikeholder en monologisk kultur. Evalueringene av implementeringen av L97 viser at

---

30 Se for eksempel Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (eds.) (2004): *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde, Roskilde University Press.

31 Olga Dysthe (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

32 Gunn Imsen 2004.

fornyelse er krevende, fordi skolens virksomhet er både strukturert og regelstyrt på den ene siden, og kompleks og uoversiktlig på den andre.<sup>33</sup> Noe skje etter intensjonene, men mye kan skje uten at det var planlagt slik. Det kan også foregå kunnskapsproduksjon som ingen har tenkt på å regulere i det hele tatt. Barns og unges egne kulturaktiviteter innenfor idrett, kunst, media, etc. har tradisjonelt vært studert som del av en fritidssone, og har ikke vært ansett som kunnskapsproduksjon og læring på samme måte som den kulturaktiviteten som foregår i skolen. Etter hvert har forskningen bidratt til kunnskap om hvordan barn og unge selv bruker erfaringene og innsiktene de tilegner seg i ulike typer kulturaktiviteter. Det blir blant annet påpekt at på selvdefinerte kulturelle aktivitetsområder som for eksempel mediebruk inklusive digitale verktøy og internett, har barn og unge stor evne til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter uten videre.<sup>34</sup> De trenger ikke hjelp til å oppleve, søke kunnskap eller lære.<sup>35</sup> Dette gir nye utfordringer for både kultur- og skolepolitikken. En av utfordringene for Den kulturelle skolesekken er å møte barn og unge med relevant innhold og formidlingsformer som fungerer når barn og unge har fått en selvstendig aktørrolle.

De forventede effektene av kunst- og kulturformidling for barn og unges livsløp, er et håpsprosjekt.<sup>36</sup> En mulighet til å bryte denne utviklingsrettede forståelsen, er å søke etter innsikter om det faktiske som foregår blant barn og unge i deres hverdag. Dette kan vi få gjennom å gjøre små og lokale studier av barn og unges levde liv her og nå.<sup>37</sup> Ønsker vi å få kunnskap om hvilken betydning kunst- og kulturformidlingen i DKS har for elevene i skolen i dag, er dette det eneste alternativet vi har. I et evalueringsperspektiv er problemet at både kultur- og skolesektoren har utviklet virkemidler og samarbeid gjennom flere generasjoner. Disse endringene har blant annet skjedd gjennom en gradvis tilnærming mellom skolepolitikken og kulturpolitikken målsettinger. Derfor har vi ikke noen før-situasjon vi kan vurdere effekter av Den kulturelle skolesekken i for-

---

33 Gunn Imsen 2004, s. 9-10.

34 David Buckingham (2005): *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London, Ofcom, David Buckingham (2006): *Media education and the end of the critical consumer*. Harvard Educational Review 73(3) 309-328 (2003), lest på:

[http://www.childrencyouthandmediacentre.co.uk/Pics/mediaeducation\\_db.pdf](http://www.childrencyouthandmediacentre.co.uk/Pics/mediaeducation_db.pdf), 21.8.06,

Drotner, K. (1999): *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderlig landskab*. Valby: Borgen/Medier, Fredrik Engelstad & Guro Ødegård (red.) (2003): *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal akademisk.

35 Se for eksempel Jorunn Spord Borgen (2005): *Kunstaktiv ungdom på internett*. Evaluering av nettstedet [www.Trafo.no](http://www.Trafo.no). Oslo: NIFU STEP, rapport nr. 1/2005.

36 Danbolt, Gunnar og Åse Enerstvedt (1995): *Når voksenkultur og barns kultur møtes: en evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturrådet utredning; nr 2.

37 Steinsholt, Kjetil (2003): *It's all right, ma (I'm only bleeding) - hverdagslige refleksjoner over barndoms- og barnekulturforskningen*. I: *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur Nummer 43/2003*, s.41-62.

hold til. I evalueringen legger vi forholdsvis stor vekt på å snakke med elever i 4. trinn i grunnskolen og la dem fortelle hva de har opplevd, lært og forstått gjennom forskjellige DKS-tilbud. Dermed følger vi opp endringene i elevenes posisjon slik de er tenkt i norsk skole.

Det er imidlertid mange skjær i sjøen. Ifølge forfatteren Dag Solstad i en avis-artikkel i Aftenposten i 1997, er «meddelelsens problem» blitt en kommunikativ barriere i samfunnet.<sup>38</sup> Noe av det samme hevder pedagogen Thomas Ziehe, som mener i det senmoderne samfunn har skolens oppgaver når det gjelder sosialisering av barn og unge tre utfordringer.<sup>39</sup> Avklarethetsutfordringen er å formidle til elevene på en slik måte at de blir engasjert fordi de forstår at de ikke vet. Elevene sier gjerne at «dette vet vi allerede», noe som er nysgjerrighetsdrende i forhold til «det nye». Det andre er troverdighetsutfordringen. Elevene er nemlig opplært til å spørre «hva får jeg ut av dette?». Dette virker prosessdrende i forhold til viljen til å gå inn i oppgaver som ikke er selvdefinerte. Den tredje utfordringen er relevansutfordringen. Elevene kan, ofte med god grunn, spørre «hva har dette med meg å gjøre?» Å skulle ta ansvar for egen læring og reflektere over kvaliteten i ulike former for informasjon gir rom for spørsmål som aktualitet, nytte og relevans. Problemet er at verken skolen eller kulturpolitikken forutsetter at elevene sier «nei takk, dette angår ikke meg.»

Utfordringen innenfor rammen av Den kulturelle skolesekken er derfor ikke bare å iverksette samfunnets ønsker og intensjoner i forhold til kunst- og kulturformidling til elevene, eller å redusere spenningene mellom aktørene i de to sektorer. Det er også en didaktisk utfordring å gjøre DKS relevant slik at det ikke bare blir noe ekstraordinært, men noe som har betydning for den enkelte elev her og nå. Evalueringen vil se på hvordan elevens plass og rolle i Den kulturelle skolesekken er ivaretatt.

### 1.2.5 Økonomien – taus, men talende?

På intensjonsplanet er det grunn til å hevde at skole- og kulturpolitikken har «vokst sammen» i enighet om et felles ansvar for kunst- og kulturformidlingen overfor nye generasjoner, og i forhold til virkemidlene for å realisere dette. Ikke bare skal kunst- og kulturformidling skje innenfor skolens rammer, men det er enighet om barns og unges rolle som aktive deltagere og betydningen av å styrke dette gjennom blant annet Den kulturelle skolesekken. Imidlertid kan det se ut

---

38 Solstad, Dag (2001): *14 artikler + 3 essays*. Oslo, Oktober forlag.

39 Ziehe, Thomas (1997): Om prisen på selv-relationel viden. – Afmystificeringseffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse. I: Jacobsen, Jens Christian (red.) (1997): *Refleksive læreprosesser*. København, Forlaget politisk revy.

til at ordningen kan ha en akilleshæl. At makten følger pengene er en banal innsikt, men hva dette betyr i forhold til realiseringen av DKS, er lite tematisert i de ulike styringsdokumentene for ordningen.

I St.prp.nr.1 (2000–2001) for Kulturdepartementet ble det foreslått å bevilge 15 mill. kroner til idékatalogen, men dette ble redusert til 10 mill. kroner gjennom Stortingets behandling av Budsjett-innst.S.nr.2 (2000–2001), og komiteen hadde flere vesentlige merknader angående bruken av pengene. Komiteen understreket betydningen av målsettingen om å gi barn i grunnskolen større tilgang til ulike kulturelle uttrykk og til å ha mulighet for selv å delta aktivt i kulturelle aktiviteter. Det ble diskusjon i komiteen om hvor forankring, ansvar for organisering, kvalitetssikring etc. skulle ligge sektorielt, og på hvilket nivå. Det var et ønske om mest mulig lokal innflytelse og lokalt ansvar.

Som nevnt er innovasjon i offentlig sektor påvirket av den politiske dagsorden og endringer som for eksempel påvirkes av politiske valg.<sup>40</sup> Regjeringsskiftet høsten 2001 bidro til at nye aktører fikk det politiske ansvar for den videre prosessen i realiseringen av Den kulturelle skolesekken. En av de viktigste endringene som skjedde, var knyttet til finansieringen av DKS på bakgrunn av Stortingets vedtak om endring i fordelingsnøkkelen for spillemidlene til kulturformål. Bruken av spillemidler til kulturformål ble innført på 1980-tallet, i forbindelse med at de øremerkede midlene til kultur ble borte fra overføringene mellom stat og kommune. I 1987 ble overskuddet fra Lottospillet tilført det statlige kulturbudsjettet.<sup>41</sup> Det var derfor ikke noe helt nytt prinsipp når spillemidler ble avsatt som øremerkede midler til Den kulturelle skolesekken, gjennom endringer i lov om pengespill.<sup>42</sup> Disse endringene gikk ut på at av de spillemidlene som skal gå til kulturformål og som fordeles av Kongen, ble 40 prosent øremerket DKS fra 2003, med justering av beløpet hvert år på grunnlag av regnskapet fra Norsk Tipping.

I forbindelse med behandlingen av statsbudsjettet, St.prp.nr.1 (2002–2003), ba Stortinget om at Regjeringen Bondevik skulle legge frem en melding om bruken av disse midlene til DKS. Det ble samtidig presisert at midlene ikke skal gå til vekst i administrasjonsapparatet for ordningen eller som direkte driftstilskudd fra departementet til ulike institusjoner. Det skulle heller ikke brukes av midlene til kompetanseheving. Stortingets klare budskap har vært at pengene mest mulig uavkortet skulle nå elevene.

---

40 Røste og Godø 2005

41 Dahl og Helseth 2006.

42 «På basis av Dokument nr. 8:16 (2001-2002) og Innst. O. nr. 44 (2001-2002) har Odelstinget 21. mai 2002 vedteke endringer i lov om pengespil av 28. august 1992 nr. 103 § 10» (St.meld. nr. 38 (2002-2003), s. 9).

Prognosene for overføring fra spillemidlene til DKS var i 2003 en tredobling i løpet av tre år, fra 60 millioner kroner i 2003 til 180 millioner i 2005. Dette var mye mer penger enn man tidligere hadde vært vant til å ha til rådighet for kunst- og kulturformidlingsformål i skolen. Fordeler vi 180 millioner kroner på antall elever i grunnskolen, tilsier dette ca. 300 kroner per elev til formålet i skoleåret 2005–06. Dette tilsvarer i 2006-kroner for eksempel 4 kinobilletter a kroner 75 eller 2 teaterbilletter a kroner 150. Økningen av tilskuddet til DKS gir helt andre betingelser enn de som var forutsatt da arbeidet med realiseringen av Den kulturelle skolesekken startet. Økonomien hadde andre rammer i ideutviklingsfasen:

*I 2001 vart det for første gong sett av ein særskild sum over Kulturdepartementet sitt budsjett øyremerkte samarbeid mellom kultur og skule under paraplyen Den kulturelle skulesekken. Utdannings- og forskingsdepartementet løyvde same året midlar til kompetanseutvikling i samband med Den kulturelle skulesekken. Løyvingane over statsbudsjettet i perioden 2001–2003 har gjeve grunnlag for å stimulere til aktivitet over heile landet og setje i verk eit knippe pilot- og samarbeidsprosjekt mellom kultur og skule, forankra i læreplanverket. Endringa i fordelinga av spelemidlar til kulturføremål gav grunnlag for ei opptrapping og utviding av satsinga.<sup>43</sup>*

Fra å være et tiltak som skulle bidra med ideer, informasjon, samarbeidsprosjekter, pilotprosjekter, etc., ble maktrelasjonene i DKS endret. Kulturfeltet ble plutselig en «rik fetter». I og med at det er Kultur- og kirke departementet som rår over spillemidlene fra Norsk Tipping som går til kulturformål, er maktbalansen mellom skole- og kultursektoren endret vesentlig i forhold til situasjonen da planene for DKS ble lansert første gang. Kontroll over penger gir makt. Vil de tradisjonelle spenningene mellom kultur- og skolesektoren forsterkes som følge av dette, eller vil man klare å realisere både kultur- og skolepolitikk i sammenheng slik dette er beskrevet i de sentrale styringsdokumentene for DKS? Evalueringen vil ta opp hvilke virkninger dette har hatt i implementeringsprosessene. Vi vil se på hvilke konsekvenser dette kan ha for maktbalansen mellom aktørene, hvordan det eventuelt vil kunne virke forstyrrende eller avklarende i forholdet mellom aktørene, og hva det til syvende og sist får å si for elevene i skolen.

---

43 Lest 21.8.06 på <http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=hist>

## 2 Evalueringen

Den kulturelle skolesekken skal bidra til skolens innhold, men organiseres i stor grad utenfor skolens vanlige organisasjonsmessige strukturer. Organisatorisk og økonomisk skal Den kulturelle skolesekken ha minst mulig administrative omkostninger. Innholdsmessig skal DKS bidra med et ekstraordinært tilskudd til skolens «vanlige» aktivitet, men samtidig bli en selvfølgelig del av skolen, både innholdsmessig og metodisk.

### 2.1 Mandatet for evalueringen

Denne evalueringen har som mandat å gi et bilde av hvorvidt tiltaket Den kulturelle skolesekken fungerer ut fra målsettingene, og gi grunnlag for å justere kurs og fatte beslutninger om hvordan tiltaket skal videreføres. Evalueringen skal gi en vurdering av arbeidet som er gjort hittil, samt bidra til at gjennomføringen av DKS videreutvikles og styrkes, både med hensyn til kvalitet og effektivitet. Videre skal evalueringen avdekke eventuelle styrker og svakheter av innholdsmessig, organisatorisk, strukturell og annen art. Det er fra Kultur- og kirke departementet som oppdragsgiver påpekt at evalueringen må belyse forholdet mellom de statlige aktørene og mellom statlige og regionale aktører. I tillegg skal sekretariatet for Den kulturelle skolesekken evalueres. Mandatet omfatter også spørsmålet om hvorvidt tiltaket er tilpasset elever med særlige behov.

Ut over mandatet for evalueringen og presiseringene som er gitt fra oppdragsgiver, har vi i vårt prosjektforslag til evalueringen lagt vekt på å få fram erfaringene fra kommune-, skole- og elevnivået (det lokale nivået). Innenfor rammen for evalueringen har det derfor vært en ambisjon å skape et bilde av erfaringer på alle nivåene og hos flest mulig aktører, og av relasjonene mellom alle nivåene og flest mulig av aktørene som er involvert i DKS.

I pressemeldingen fra Kultur- og kirke departementet i mai 2006 i forbindelse med tildelingen av DKS-midler for skoleåret 2006–2007, går det frem at tiltaket er blitt en varig ordning. «Som resultat av en målrettet politisk satsing og en entusiastisk innsats fra både skolene og kulturlivet, er Skolesekk-ordningen nå etablert som et varig tiltak over hele landet.»<sup>44</sup> Dermed er ett av suksessmålene for tiltaket allerede oppnådd, og dette vil ha betydning for evalueringens vurderinger. DKS-tildelingen for skoleåret 2006–2007 omfattes ikke av evalueringen.

---

44 Pressemelding fra KKD 12.05.06. <http://odin.dep.no/kkd/norsk/aktuelt/nyheter/043031-070477/dok-bn.html>

## 2.2 Problemstillinger

Evalueringen har jobbet i forhold til flere problemstillinger som skal bidra til å besvare mandatet. I evalueringen vil vi ta for oss hvordan aktivitetene er initiert, valgt ut og iverksatt. Dette gjelder spørsmål om innholdet i aktivitetene, at tilbudene ifølge suksessmålene skal ha høy kvalitet, bredde og regularitet, og gjenspeile kulturelt mangfold, og hva de ulike aktørene får ut av dette. Det vil også bli lagt vekt på hvordan aktivitetene er organisert og hvordan kommunikasjons- og samarbeidslinjene går i tiltaket, at ordningen ifølge suksessmålene skal være for hele grunnskolen, ha basis i læreplanen, samarbeid mellom kultur og skole, og lokal forankring. Relasjonene mellom lokale, regionale og nasjonale aktører blir evaluert med særlig henblikk på demokratiseringselementet i DKS, at «alle skal eie» ifølge suksessmålene.

Implementeringen av Den kulturelle skolesekken og hvordan dette kan fungere som en varig ordning, vil bli evaluert med hensyn til effektivitet og kvalitet. Ett fokus er hvordan nasjonale aktører har bidratt til å drive prosjektet frem mot en varig ordning. Et annet hvordan dette erfares av ulike aktører på regionalt og lokalt nivå. Spesielt vil dette spørsmålet være aktuelt i forhold til evalueringen av sekretariatet for Den kulturelle skolesekken.

Organisatorisk og økonomisk vil det være avgjørende hvilke handlingsrom som er utviklet gjennom implementeringen av tiltaket, og hvordan nytten av disse vurderes i forhold til videreføringen. Det er også aktuelt å se nærmere på noen av prosessene som har frembrakt de rapporterte resultatene i løpet av implementeringsfasen. Vi vil se på hvordan aktivitetene har utviklet seg for å forstå den interne dynamikken i prosjektet som helhet og i enkelttiltak, for på denne måten å avklare styrke og svakhet ved hvordan aktivitetene har vært etablert, organisert og styrt. Vi har ikke hatt mulighet til å studere prosessene parallelt med aktivitetene, men kan gjøre rekonstruksjoner av spesielt interessante prosesser. Problemstillingen knyttet til dette er:

- Hvordan er Den kulturelle skolesekken organisasjonsmessig implementert av forskjellige aktører, og hvordan vurderes nytten av de løsningene som er valgt, av forskjellige aktører?

Innholdsmessig vil det være avgjørende hvordan et slikt handlingsrom er utnyttet i møtet mellom kunst og kultur, elever og skolens aktører. Vi vil se nærmere på hvordan hovedarbeidsområdene er fulgt opp. Vi vil være spesielt oppmerksomme på hvordan innhold og kvalitet er utviklet i forhold til styringssignaler som er gitt. Det vil kunne ha betydning både hvordan de har endret seg over tid,



er fortolket over tid og hvilke aktører som har deltatt i dette. Problemstillingene knyttet til dette er:

- Hvordan bidrar kunst- og kulturtilbudene til den innholdsmessige kvaliteten i tiltaket, sett fra henholdsvis et kunst- og kulturperspektiv og et skoleperspektiv?

Vi har lagt vekt på å se på DKS-tiltaket som et utviklingstiltak som har preg av å være en implementeringsprosess. Dette gir mulighet for å kunne besvare mandatets spørsmål om DKS i fremtiden. Problemstillingene knyttet til dette er:

- Hva er styrker og svakheter ved løsningene som er valgt, og hva er potensialet for forbedringer?

Det har vært et ønske fra KKD sin side at evalueringen spesielt skal ta opp hvordan tiltaket er tilpasset elever med særlige behov. Dette utgjør en problemstilling i evalueringen og er tatt opp i møtet med alle informanter.

- På hvilke måter er tiltaket tilpasset elever med særlige behov?

Det er interessant å se nærmere på forholdet mellom de mål styringsdokumentene gir, og handlingsrommet de ulike aktørene har etablert og tatt i bruk. Dette vil gjelde de statlige og regionale aktørene generelt i denne evalueringen. Følgende problemstilling gjelder kravet om at sekretariatet for Den kulturelle skolesekken i ABM-utvikling skal evalueres spesielt:

- Hvordan har sekretariatet for Den kulturelle skolesekken tolket og operasjonalisert sitt mandat, hvilke konsekvenser har dette fått, slik ulike aktører ser det, og hva er styrker og svakheter ved løsningene som er valgt?

Evalueringen omhandler Den kulturelle skolesekken de tre årene fra 2003 til 2006 og fokuserer på at utviklingsprosjektet skal bli varig ordning, noe det også er blitt ifølge pressemeldingen fra Kultur- og kirke departementet datert 12.5.2006. Å kunne gi anbefalinger om varige strukturer er ifølge mandatet viktig. Disse anbefalingene ses i sammenheng med suksesskriteriene for Den kulturelle skolesekken.

## 2.3 Evalueringsoppleggets elementer og datakilder

Mandatet foreskriver en helhetlig evaluering av DKS. På grunn av Den kulturelle skolesekkens komplekse struktur med mange aktører på ulike nivåer, samt oppdragsgivers ønsker i forhold til evalueringen, har det vært nødvendig å foreta mange intervjuer. Innenfor rammen for oppdraget har vi løst dette ved å arbeide for å sikre representativitet og relevans i utvalget av informasjon. Vi har intervjuet til sammen 134 personer i forbindelse med evalueringen. Under følger en oversikt over hvordan de ulike elementene og datakildene kan deles inn, og antall personer er oppgitt i parentes. Vi vil deretter beskrive nærmere kriterier for utvelgelse av de forskjellige informantene og datakildene, og metodene som er brukt for å framskaffe de ulike dataene om DKS.

### *Evalueringsoppleggets elementer og datakilder:*

1. Dokumentstudier og internettsøk.
2. Pilotintervjuer med diverse aktører i forbindelse med planlegging av spørsmål til egenevaluering og de forskjellige intervjuguidene (18 intervjuer).
3. Delvis strukturerte intervjuer med aktører på alle nivåer og blant alle typer aktører (98, hvorav 38 elever i 4.klasse).
4. Egenevaluering fra fylkeskommunenes kulturavdeling (19 besvarelser).
5. Telefonintervju med fylkesmennenes utdanningsavdeling (18).
6. Intervjuer i to fylker og to kommuner i hvert av disse fylkene (by og land).
7. Intervju med kunstnere, kulturformidlere, nasjonale aktører og andre.
8. Observasjon av styringsgruppemøte.
9. Observasjon av et kulturelt skolesekktilbud til skoleelever.
10. Besøk på kunstutstilling med bilder/skulpturer/foto laget av elever i et DKS-prosjekt ved en av by-skolene som var valgt ut.
11. Deltagelse på konferanse som observatør.
12. Henvendelser fra ulike aktører som ikke var valgt ut som informanter.
13. Tilbakemelding på to rapportutkast fra KKD, styringsgruppe, referansegruppe, Utdanningsdirektoratet, ABM-utvikling og sekretariatet for Den kulturelle skolesekken.

### 2.3.1 Dokumentstudier og internettsøk

Stortingsmeldingene fra begge departementene, har vært av de viktigste kildene til dokumentstudiene, i tillegg til innstillinger til Stortinget angående Den kulturelle skolesekken. Vi fikk i en periode tilgang til sekretariatet i ABM-utvikling sine mapper og dokumentasjon fra fylkene. I tillegg fikk vi gjennomgå dokumenter fra arbeidet i ABM-utvikling i perioden 2001–2003.

En sentral kilde i pilotfasen og i utvelgelsen av informanter har vært nettsidene til aktører som på en eller annen måte var aktuelle informanter, eller for å velge ut slike informanter blant nasjonale aktører, fylker, kommuner, skoler, organisasjoner, institusjoner, etc. Opplysningene vi søkte på nettsidene var bakgrunnsinformasjon, organisering, DKS-tilbud osv. Dette er gjort som forberedelse og som tillegg til de opplysningene vi har fått fra intervjuer med de enkelte aktørene. Vi har erfart at informasjonsmengde og kvalitet varierer på nettsidene. I tillegg til den informasjonen vi har oppsøkt via internettet, har vi mottatt forskjellige former for informasjonsmateriale fra de ulike aktørene i forbindelse med intervjuene.

### 2.3.2 Pilotintervjuer

I starten av evalueringen gjennomførte vi totalt 18 pilotintervjuer som ledd i en videre planlegging av evalueringen. Formålet med pilotintervjuene var å få kunnskap om og kjennskap til ulike sider ved DKS slik ordningen ble erfart og vurdert av ulike aktører. Pilotintervjuene ble gjennomført både som telefonintervjuer og ansikt-til-ansikt-intervjuer og hadde ulik varighet. Det ble lagd spørsmål i forkant av de ulike intervjuene, og selve intervjuet ble skrevet ned i notatform i løpet av intervjuet. Informanter i pilotintervjuene var ulike aktører som har befatning med DKS: To personer som hadde vært med i arbeidet med Den kulturelle skolesekken fra starten i 2001 og terepresentanter for DKS-koordinatorer i fem fylkeskommuner rundt om i Norge (med disse ble det foretatt tre telefonintervjuer og to ansikt-til-ansikt-intervjuer). I tillegg ble det gjort pilot-intervjuer med DKS-koordinator i to middels store bykommuner. Det ble gjort intervju med to representanter for museer (per telefon), og med to representanter for nasjonale aktører i DKS (per telefon). Det ble gjennomført samtaler med en representant for Utdanningsdirektoratet og en for sekretariatet for Den kulturelle skolesekken i ABM-utvikling som ledd i forarbeidet med spørsmålslistene. Det ble foretatt et pilotintervju med en elev fra målgruppen og med en lærer som arbeider med 4.klasse-elever for å gjennomgå spørsmålene til elevguiden. Det ble også foretatt en gjennomgang av et pilotskjema med en representant for sekretariatet fra ABM-utvikling.

I tillegg til at pilotintervjuene var informative i forhold til presiseringen av problemstillinger i evalueringen, bidro intervjuene til å klargjøre tematiske og begrepsmessige forhold blant aktørene som har hatt betydning for evalueringen. Sekretariatet i ABM-utvikling har dessuten bistått oss med å kommentere et pilotutkast av spørsmålslisten til egevalueringsspørsmålene som ble sendt ut til fylkeskommunene.

### 2.3.3 Delvis strukturerte intervjuer

Valget av intervjuform, delvis strukturerte intervjuer, har vært begrunnet med at vi måtte sikre oss at kompleksiteten i prosjektet ble fanget opp i evalueringen. Denne intervjuformen gir rom for initiativ fra informantenes side, noe som var viktig for å nå dette målet. Alle vi har kontaktet i forbindelse med evalueringen har vært engasjerte, har ønsket å bidra med sine synspunkter på DKS, og delta i evalueringen. Det har fra evalueringens side vært lagt vekt på at ledelsen i de mange ulike institusjonene skulle bli involvert i dialogen angående hvem som skulle intervjues i organisasjonene. Mens man i noen institusjoner har valgt å la nærmeste operative og saksbehandlende ledd bli intervjuet alene, har andre valgt å ha ledelse samt operativ eller saksbehandlende med i samme intervju. Som før nevnt oppleves Den kulturelle skolesekken som sterkt politisert gjennom utviklingen av proposisjoner og meldinger og de ulike politiske prosessene som har fulgt dette. På grunn av midlene som følger DKS er det dessuten tale om et tiltak med store økonomiske konsekvenser. Dette har vi erfart i forbindelse med inngåelser av intervjuavtaler og gjennom ulike forhandlingsrunder med informanter i forkant av intervjuene. I en institusjon har det for eksempel blitt gitt uttrykk for uenighet i direktørens utvelgelse av hvem som skulle intervjues i forbindelse med evalueringen. I en annen institusjon sa ledelsen at de var stolte av det de hadde fått til i forbindelse med DKS og prioriterte intervjuet foran andre, planlagte oppgaver. I de tilfellene der vi har fått spørsmål om å levere ut intervjuguide på forhånd, har vi avslått dette med begrunnelse i intervjumetoden. Intervjuguiden er i stikkordsform, og ment som redskap for å styre en samtale rundt de tema evalueringen fokuserer på. Dette skaper en fleksibilitet som vi ville ha mistet hvis spørsmålene var gitt på forhånd. Til de som har ønsket å vite noe om spørsmålene i forkant av intervjuet, har vi i stedet oppgitt temaene som vi ville ha en samtale rundt. De informantene som ønsket det, fikk lese transkribert intervju i etterkant.

Selv om det har vært stor velvillighet, har det altså også vært ambivalens og usikkerhet knyttet til det å skulle være informant for evalueringen. Endelig skulle man få si noe om erfaringene i Den kulturelle skolesekken, men hvilke konsekvenser ville dette kunne ha? Vi tolker dette som et uttrykk for at forventningene til evalueringen er store. Vi kommer nærmere inn på hvordan intervjuene med de ulike aktørene har vært gjennomført i fortsettelsen.

### 2.3.4 Egenevaluering i fylkeskommunenes kulturetat

Egenevalueringen skal gi innsikt i begrunnelsene for valg av innhold i DKS samt bidra til analysen av styrke, svakhet, begrensninger og muligheter for DKS i for-

hold til de erfaringer fylkeskommunene har hatt med egne løsninger. Gjennom en spørsmålsliste har de 19 fylkeskommunene blitt bedt om å belyse egen modell i fylket, erfaringer som er gjort, utfordringer framover, ressursforvaltning (med hovedvekt på skoleåret 2004–05), innhold og kvalitet, og åpen plass for andre tema som fylkeskommunene har hatt ønske om å få berørt. Fylkeskommunenes kulturretat fikk anledning til å komme med forslag til to kommuner/skoler og to kunstnere/kunstneriske virksomheter i fylket. Hensikten var å få et bilde av hvem fylkeskommunenes kulturretat mente det kunne være relevant for evalueringen å kontakte for å innhente flere erfaringer angående tilbudene i DKS i fylket. De ble bedt om å gi en kort begrunnelse for forslagene.

En egevaluering er metodisk sett et verktøy for å få fatt i selvforståelse og selvrefleksjon hos en institusjon, organisasjon eller en større gruppe aktører. Hensikten er med andre ord å få fatt i hva som gjøres, hvordan dette gjøres og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for dette, med informantenes eget språk og ut fra deres perspektiver. I en egevaluering har informantene stor innvirkning på fremstillingsform og informasjonsutvelgelse. Derfor er det i egevalueringen hovedsakelig lagt vekt på generelle spørsmål angående aktivitetene som ønskes belyst. En gjennomgang av DKS-nettstedene i de ulike fylkeskommunene var en viktig del av pilotfasen. Søket ga inntrykk av at det er stort rom for tolkning av hva DKS kan være. På disse nettstedene finnes et bredt spekter av tilbud, fra formidling av profesjonell kunst til kulturformidling i bred forstand. Vi har derfor lagt vekt på å få fatt i hvordan ulike aktører ser på innholdet i DKS og om dette gjenspeiles i hvordan tiltaket er implementert og organisert.

I forarbeidet hadde vi tilgang til fylkenes planer og rapporter som er sendt inn til sekretariatet for ABM-utvikling. Disse rapportene ga inntrykk av en svært heterogen plan- og rapporteringspraksis angående organisering, økonomi og innhold. Det var få eller ingen variabler som kunne sammenlignes mellom fylkene. Vi ønsket gjennom egevalueringene å få bekreftet eller avkreftet hvorvidt dette fortsatt var gjeldende praksis.

I pilotintervjuene tok vi sikte på å få redskap til å fange opp bredden i Den kulturelle skolesekken, både geografisk og når det gjelder organisatoriske variasjoner. På denne måten prøvde vi å få fatt i hva som kunne sies å være en felles begrepsbruk, felles problemstillinger, modeller, erfaringer, etc. Inntrykket av mangfold holdt seg stabilt. Til grunn for egevalueringsspørsmålene ligger altså internettsøk, dokumentstudier og pilotintervjuer med representanter fra DKS-koordinatorer i fem fylkeskommuner, samt sekretariatet i ABM-utvikling som også gjennomgikk et pilotskjema. De øvrige pilotintervjuene, beskrevet tidligere, ble også lagt til grunn for egevalueringen.

Ordlyden i spørsmålene i egevalueringen kunne vært lagt tettere opp til stortingsmeldingene som omhandler Den kulturelle skolesekken. Imidlertid var vårt inntrykk fra pilotintervjuene at man ikke i så stor grad brukte begreper fra disse meldingene, men hadde en mer konkret begrepsbruk fra kulturlivets praksiser. For eksempel var det ingen som snakket om «elevers egenaktivitet», men det var omtaler av workshops der kunstnere arbeidet med elever ute i skolen. Man snakket litt om kulturkontakten, men lite om skolen og elevene. Derimot var «motta-gerapparatet» for DKS-tilbudene et begrep som ble brukt i fylkeskommunene.

Når vi valgte egevalueringsformen, var dette primært på grunn av en forventet effektivitet i forhold til den stramme tidsressursen vi rådde over. En annen begrunnelse var at vi gjennom pilotintervjuene fikk tydelige synspunkter om en mengde forhold som angikk Den kulturelle skolesekken både organisatorisk og innholdsmessig. Vi fant samstemmighet på noen områder og store ulikheter på andre. Hovedinntrykket var at alle ønsket å gi klare meldinger om svake og sterke sider ved DKS og at det var mange og konstruktive synspunkter på forbedringspotensialet i ordningen ute i fylkeskommunene. Et par av besvarelsene var imidlertid korte og generelle på noen punkter i beskrivelsen av egen aktivitet. En fylkeskommune ringte og ga klar beskjed om at denne spørsmålslisten ikke dekket den aktiviteten de drev med, og at de derfor ikke kunne besvare spørsmålene. En del ringte eller skrev e-post og spurte om det gikk an å komme med kritiske merknader om forhold i DKS-systemet i besvarelsen, mens andre igjen spurte når de skulle «få en anledning» til å komme med kritiske synspunkter på DKS. Mange ba om utsatt frist for innsending av egevalueringene, blant annet fordi det var tidkrevende å få faktatallene.

### 2.3.5 Telefonintervju med fylkesmannens utdanningsavdelinger

For å få kjennskap til hvilken befattning fylkesmannens utdanningsavdelinger i praksis har hatt med DKS, gjennomførte vi telefonintervjuer med samtlige utdanningsavdelinger hos landets 18 fylkesmenn. På grunn av knappe tidsrammer var det viktig for oss å få informasjonen raskest mulig. Erfaringene vi gjorde oss med egevalueringene hos fylkeskommunenes kulturavdelinger, tilsa at det kunne ta tid før informasjonen kom oss i hende hvis de skulle gjennomføre en tilsvarende egevaluering. En annen grunn til å bruke telefonintervjuer framfor egevalueringsskjemaer, var erfaringene med at selv om fylkeskommunens kulturavdeling har besvart egevalueringsskjemaene, har de per telefon gitt uttrykk for at de hadde flere ting de ville formidle, og at dette best ville la seg kunne formidle muntlig. En tredje og medvirkende årsak til å velge telefonintervju, var at oppdragsbeskrivelsen for fylkesmannens utdanningsavde-

ling i forhold til DKS gir stort rom for tolkninger. Formålet her har vært å gripe tak i dette tolkningsrommet.

Det ble utarbeidet tre vide spørsmål som skulle favne de oppgavene fylkesmannens utdanningsavdeling har i forhold til DKS. Disse spørsmålene ble utviklet på grunnlag av pilotintervju og en gjennomgang av embetsoppdraget, samt korrespondanse fra Utdanningsdirektoratet til fylkesmannens utdanningsavdeling. Utdanningsdirektoratet var behjelpelig med å varsle alle fylkenes utdanningsavdelinger om evalueringen gjennom sitt fylkesmannsnettverk, FM-nettet, stille korrespondanse til fylkesmannens utdanningsavdeling til disposisjon, samt å kommentere spørsmålene. Erfaringen viser at spørsmålene fungerte etter intensjonen. På lik linje med fylkeskommunenes kulturavdelinger fikk fylkesmannens utdanningsavdelinger anledning til å komme med forslag til to kommuner/skoler og to kunstnere/kunstneriske virksomheter i fylket, som kunne være relevante for evalueringen å kontakte, for å innhente flere erfaringer angående tilbudene i DKS i fylket.

### 2.3.6 Intervjuer i to utvalgte kommuner i to fylker

Innenfor rammene av denne evalueringen var det rom for å velge ut og gjøre et dypdykk i to fylker. De to fylkene ble valgt ut fra kriteriet om at de gjenspeilte en viss representativ ulikhet blant fylkene når det gjelder geografi, sosiokulturelle faktorer og DKS-organisering. Utgangspunktet vårt for utvelgelse var forslagene fra informanter i fylkene, om to kommuner/skoler som kunne være relevante for evalueringen, disse måtte også gjenspeile representativ ulikhet.

I hvert av de to utvalgte fylkene intervjuet vi skoleleder/kulturkoordinator/kulturkontakt, lærere og elever i to utvalgte kommuner. I tillegg intervjuet vi skoleeier, ulike institusjoner og kulturformidlere. I denne utvelgelsesfasen brukte vi internettsøk som et sentralt virkemiddel, for å sammenligne aktuelle kommuner i fylkene og deretter for å velge skoler innenfor de aktuelle kommunene. For utvelgelse av skoler, se under.

#### *Skoler*

Valget av de fire kommunene og de fire skolene ble gjort ut fra kriteriene ulikhet og variasjon, og ble plukket ut på grunnlag av tre typer informasjon: Fylkeskommunens kulturavdelinger og fylkesmannens utdanningsavdelinger hadde valgt ut kommuner og skoler etter ulike kriterier i sine forslag til oss. Dette ga et bilde av ulike nettverk og tenkemåter i disse to etatene, og ble slik sett nyttig for oss i valgene. Noen fylker foreslo to «flinke» kommuner og skoler, mens andre foreslo for eksempel en stor og en liten kommune, eller en aktiv og en mindre

aktiv kommune. Vi gjorde en omfattende søking på kommunenes og skolenes nettsted, og et problem var at mange kommuner og skoler ikke omtaler DKS-aktiviteten de har. Vi måtte derfor ringe rundt til rektorene for å høre hva slags DKS-aktiviteter de hadde ved skolen dette skoleåret, og spesielt DKS-aktiviteter for 4.klasse-elevene som vi ønsket som informanter. Ved valg av skoler var et sentralt kriterium variasjon i typer aktiviteter, og det andre kriteriet var at det var relatert til en kunstner, en institusjon el., som vi kunne få intervjuavtale med i forkant eller etterkant av skolebesøket. Det tredje kriteriet var at skolene skulle være ulike typer skole, altså gammel/ny, stor/liten, med ulike fysiske rammer, antall elever og lærere, etc. (se kap. fire). De fire skolene omtales i evalueringen som Byskole 1 og 2, og Landskole 1 og 2.

### *Intervju med lærere og elever ved utvalgte skoler i to utvalgte kommuner*

Hensikten med disse intervjuene har vært å få innsyn i hvordan elever, lærere, skoleledere og skoleeiere har erfart DKS og den kunst- og kulturformidlingen som har foregått. Interessante spørsmål er hvilke former for kunst- og kulturformidling dette har vært. Det er ikke minst viktig hvordan elevrollen har vært utformet og hvordan dette har blitt erfart. Har elevene vært publikum, eller har de vært deltagere med egenaktivitet? Hvilke erfaringer og vurderinger har skolen med disse formidlingsformene?

Vårt dilemma i utgangspunktet var tidsrammen. Vi måtte derfor velge et klassetrinn som på best mulig måte kunne belyse Den kulturelle skolesekken i grunnskolen. Ønsket var å møte elever som ikke var for langt fra småskoletrinnet, for slik å få barneperspektivet inn. Diskusjonen har gått på hvor langt ned i klassetrinnene en måtte gå for å favne dette. Etter samtale med lærer i grunnskolen ble vi anbefalt det 4. trinnet når elevene er 10 år. Dette er også det modningsnivået som måles i Pisa-undersøkelsene, dvs. der måles elevene i begynnelsen av 5. trinn, for å favne kunnskapsnivået i 4. klassetrinn.

Fordi intervjuguiden til elevene ble utformet med tanke på modningsnivået hos 4.-klassingene, har vi prøvd å unngå vanskelige ord og har lagt vekt på korte spørsmål. Vi har tatt hensyn til de kommentarene læreren til 4. klasse hadde etter å ha lest gjennom og kommentert intervjuguiden. En av lærerens kommentarer gikk på at vi kunne spørre om elevenes læring, fordi lærerne snakker med elevene om læring, og elevene er fokusert på dette til daglig. Denne læreren understreket at dette er viktig også fordi Kunnskapsløftet peker på at elevene skal bevisstgjøres på hva de har lært hele tiden. I tillegg har vi gjennomført et pilotintervju der vi prøvde ut spørsmålene på en elev i 4. klasse, for å se hvordan spørsmålene fungerte, og for eventuelt å kunne justere disse. Tilbakemeldingen



fra denne eleven var at det var litt mange spørsmål, men at hun forsto alle. Til denne eleven stilte vi spørsmålene om to DKS-arrangementer hun hadde deltatt på sammen med sin skole. Læreren vi hadde snakket med i forkant av intervjuene med elevene, påpekte det samme som eleven i pilotundersøkelsen, nemlig at det kunne bli mange spørsmål om vi la opp til å snakke om flere opplevelser. Grunnlaget for intervjuguiden for hver elevgruppe var informasjon fra lærer og kunster/kulturformidler (fra nettsteder, brosjyrer, etc. eller fra intervju) om hva slags DKS – arrangement elevene hadde vært med på.

Intervjuguiden består av ti spørsmål. Vi har vært oppmerksomme på at elevene ikke nødvendigvis er systematiske i sine svar. Intervjuguiden har fungert som en sjekklister i intervjuene. Etter anbefaling fra lærerkontakten i grunnskolen intervjuet vi to og to elever, en jente og en gutt. Hensikten var å ha en mest mulig nøytral sosial situasjon. Dette fungerte godt på alle skolene. På grunn av en misforståelse fikk vi på en skole en gruppe med to jenter og en gruppe med to gutter. Jentegruppen fungerte ikke særlig godt og bidro dermed til å bekrefte at blandet gruppe var en riktig strategi.

Lærerne ved de fire skolene som omfattes av evalueringen fortalte elevene at det kom to forskere på besøk som skulle stille dem noen spørsmål. Selv om lærerne hadde informert om hva vi ville stille spørsmål om, var det behov for å informere i starten av hvert intervju. Ved en av skolene fikk elevene med seg sin egen elevbok der de dokumenterer det de gjør, som et hjelpemiddel for elevene i intervjuet.

### 2.3.7 Intervjuer med aktører involvert i DKS

Intervjuene med kunstnere, kulturformidlere, nasjonale aktører og andre som har vært involvert i Den kulturelle skolesekken vil bli brukt for å belyse spenninger og utdype perspektiver på organisatoriske, økonomiske og innholdsmessige sider ved DKS. Vi har lagt vekt på å intervjuer en variert og representativ gruppe aktører på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå som dekker de ulike kunst- og kulturformene i DKS, og har dessuten valgt ut dem som på en eller annen måte har tilknytning til studiene av skolene vi besøkte.

### 2.3.8 Observasjon av styringsgruppemøte

Vi var til stede under et styringsgruppemøte for å presentere evalueringen i en tidlig fase og hadde da observatørstatus i resten av møtet. Dette for å få et innblikk i arbeidsmåten og kommunikasjonen mellom de ulike aktørene i styringsgruppa.

### 2.3.9 Observasjon av en musikkdramatisk forestilling

Vi var i pilotfasen til stede på en barneskole som hadde besøk av en musikkdramatisk forestilling. Hensikten med besøket var å få delta i situasjonen og snakke med kunstnere, elever, lærere og skolen i forbindelse med forestillingen. Denne forestillingen var et samarbeid mellom kommunens DKS-koordinator og Rikskonsertene. Forestillingene på denne skolen var del av en 8-dagers turné for kunstnerne. Kunstnerne fortalte at de hadde opplevd stor variasjon i atmosfæren under forestillingene på de forskjellige skolene de hadde besøkt.

Opplevelsene i tilknytning til denne observasjonen ga oss et bilde av hva et DKS-arrangement kan være fra forskjellige ståsted. Vi fikk et innsyn i elevenes reaksjoner underveis i forestillingen, men også i elevenes spørsmål til musikerne/skuespillerne etterpå. Vi møtte en mye omtalt fortolkning av lærerrollen, i og med at lærerne ikke deltok på lik linje med elevene. De satte seg for eksempel ikke ned for å oppleve forestillingen sammen med elevene. I stedet så lærerne det som en viktig del av arrangementet å disiplinere elevene slik at det til enhver tid hersket ro i salen. Vår vurdering går i retning av at elevene gjennom denne forestillingen ble forstyrret og kanskje også forhindre i å oppleve forestillingen fullt og helt. Disiplineringen fra lærerne ble et forstyrrende element både for elevene, for oss som observatører og for kunstnerne. Det totale inntrykket vi fikk av skolens håndtering av arrangementet, ga oss et godt inntrykk av hvilke problemstillinger som søkes håndtert av de mange aktørene i DKS.

Vi fikk oppleve både forholdet mellom lærer og elev, skolens forhold til kultur, elevs og lærers forhold til kunstnere, den formidlende kunstinstusjonens arbeid, alt satt inn i et system som endte opp i en tidsavgrenset situasjon der elevenes opplevelse og utbytte «står på spill». På denne måten fikk vi en viktig referanse i forhold til intervjuer med ulike aktører, og vårt hovedspørsmål som gjelder hvilke erfaringer og vurderinger hver og en har i forhold til DKS.

### 2.3.10 Besøk på kunstutstilling med bilder/skulpturer/foto

Som et ledd i datainnsamlingen i en av kommunene besøkte vi en utstilling av elevarbeider innenfor installasjon, bilde, skulptur og foto. På en av skolene vi besøkte hadde elevene i 7. klasse deltatt i verksteder med kunstnere og disse arbeidene var stilt ut på et kunstmuseum. Vi besøkte utstillingen etter å ha fått omtale av både utstillingen og arbeidet rundt prosjektet av skolens rektor. Utstillingen ble høytidelig åpnet av en politiker som også er medlem av styringsgruppen for Den kulturelle skolesekken i kommunen. DKS-koordinator, kunstnere/kurslærere, elevene fra skolene som stilte ut, og deres lærere fylte salene, og det var stor stemning. Elevenes arbeider hadde stor variasjonsbredde, fra im-

ponerende modne studier til det mer klisjépregede og favnet hele bredden i hva man kan forvente når alle elever på klassetrinnet deltar, ikke bare de spesielt kunstinteresserte og kunsterfarne.

### 2.3.11 Deltakelse på konferanse som observatør

Vi har deltatt på to kulturtorg: i Møre og Romsdal og i Rogaland. I tillegg har vi vært observatører på en konferanse som ble arrangert av sekretariatet i ABM-utvikling i samarbeid med Norsk teater- og orkesterforening (NTO). Erfaringen fra denne konferansen var at bevisstheten om at en person fra DKS-evalueringen var til stede i salen, ble et ekstra element i debatten ut over det som var dagsorden. Dermed ble funksjonen som observasjonen var ment å ha fra vår side, borte. Erfaringen førte til at vi har valgt å ikke delta på konferanser, etc. som har vært arrangert i forbindelse med DKS i løpet av evalueringsperioden.

### 2.3.12 Henvendelser fra andre aktører

Vi har ved flere anledninger blitt kontaktet og fått sterke oppfordringer om å inkludere andre aktører enn dem vi har valgt ut som informanter. Når vi har fått slike henvendelser, har vi bedt vedkommende om å gi oss en skriftlig begrunnelse for hvorfor de mener at de skal være med i evalueringen. Dette har vært aktører fra kunst- og kulturfeltet som er vant til å opptre som kulturpolitiske aktører, og når innspillene er preget av dette reduseres nytten i forhold til evalueringen. Andre aktører fra dette feltet har kontaktet oss for å presisere spørsmål som har vært oppe i intervjuer, og de har skrevet notater i etterkant av intervjuet. En del av disse henvendelsene har preg av å være initiativer i en strategisk tenkning, mens andre innspill har fungert mer utdypende om tema vi hadde oppe i intervjuet.

### 2.3.13 Tilbakemeldinger på utkast til rapport

I tillegg til disse datakildene, har vi presentert evalueringen på et styringsgruppemøte. Vi har deretter levert to utkast til rapporten. Det første utkastet ble levert til Kultur- og kirke departementet og styringsgruppen i midten av juni. Da fikk vi muntlige kommentarer fra KKD, dessuten fra styringsgruppen på et styringsgruppemøte, og i den forbindelse ble vi invitert til møter med hver av statssekretærene. Vi fikk i forbindelse med dette utkastet også en skriftlig kommentar fra ABM-utvikling og sekretariatet for DKS. Det andre rapportutkastet ble levert KKD som oppdragsgiver, samt styringsgruppe, referansegruppe, Utdanningsdirektoratet samt ABM-utvikling og sekretariatet for DKS 1. september. Vi har fått skriftlige kommentarer til dette utkastet.

## 2.4 Oppsummering

Vi har opplevd et overveldende engasjement fra alle som har ment seg involvert i Den kulturelle skolesekken på en eller annen måte. Imidlertid har det vært et klart mønster i dette. Mens skolesiden har vært glade for å bli spurt, har mange aktører på kunst- og kultursiden bedt om å bli intervjuet, hatt innsigelser i forhold til våre spørsmål og vårt utvalg av informanter, osv. Dette engasjementet har vi sett på som et uttrykk for de erfarte posisjonene og maktrelasjonene i Den kulturelle skolesekken, og det kan være et uttrykk for at det foreløpig er kultursiden som oppfatter seg som «eiere» av ordningen, mens skolesiden opplever seg som «mottagere» på ulike måter. Dette ser vi det som viktig å utforske i evalueringsarbeidet, gjennom å kartlegge spenninger i DKS, blant alle aktører både nasjonalt, regionalt og lokalt. Forholdet mellom nivåene omfatter spenninger mellom ovenfra-og-ned-perspektivet, og nedenfra-og-opp-perspektivet. For eksempel når det gjelder hvor ulike typer beslutninger som fattes, hvordan kommunikasjonen går, og konsekvensene av de økonomiske føringene som ligger i DKS-systemet. Dette vil kunne belyse makt og innflytelse generelt i DKS. Det vil også bli lagt vekt på spenninger i forholdet mellom de kulturpolitiske og de skolepolitiske føringene i meldinger og andre styringsdokumenter, og realiseringen av disse innenfor DKS. Dette vil kunne belyse i hvilken grad ambisjonene om utviklingen av helhetlige løsninger er realisert.

## 3 Vurdering av dagens organisering og økonomi

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi gi en vurdering av organiseringen av Den kulturelle skolesekken slik den framstår i dag. I den grad det er mulig, vil vi gi et økonomisk bilde av tiltaket. Som tidligere beskrevet i kapittel to (2.1), er det fra Kultur- og kirkedepartementets side påpekt at evalueringen må belyse forholdet mellom de statlige aktørene og mellom statlige og regionale aktører. Vårt mandat omfatter også evaluering av sekretariatet for DKS i ABM-utvikling – Statens senter for arkiv, bibliotek og museum.<sup>45</sup> Sekretariatet er svært sentralt i Den kulturelle skolesekken, og det vil av den grunn være naturlig at sekretariatet omtales i ulike sammenhenger i denne evalueringsrapporten. Gjennom intervjuer med ulike aktører på ulike nivåer i DKS-systemet, vil vi også gi et bilde av sterke og svake sider i forhold til organisatoriske og strukturelle forhold, slik de ulike aktørene ser dette. Evalueringen av Den kulturelle skolesekken kan gi grunnlag for vurderinger av om det er behov for begrensede justeringer eller større grep. Men kan også avdekke reelle interesse- og verdikonflikter som ikke kan løses gjennom organisatoriske grep.

Organisatorisk er Den kulturelle skolesekken basert på et tett samarbeid mellom kultur- og skolesektoren på alle nivåer. Økonomisk er det en viktig premisse at det administrative apparatet i tilknytning til ordningen skal være minst mulig, og i innstillingen fra stortingskomiteen<sup>46</sup> ble det lagt vekt på stor grad av lokal styring. Formålet med DKS og de føringene som følger av arbeidsdeling mellom skole- og kultursektoren, involverer en rekke instanser, forvaltningsnivåer, aktiviteter og tiltak, samt ressurser av både materiell og menneskelig art.

Fylkeskommunene er gitt et særskilt samordningsansvar for Den kulturelle skolesekken regionalt og skal ha en politisk behandlet plan som er basert på innspill fra kommuner, skoler og kultursektoren. Planen skal vise hvordan fylkeskommunen koordinerer, administrerer og selv bidrar til Den kulturelle skolesekken. Fylkeskommunen (FK) skal også samarbeide med Fylkesmannens utdanningsavdeling (FM). Lokal forankring er som nevnt sentralt, og med det menes at kommunen som skoleeier har ansvar for forankringen på de enkelte skolene. I tillegg bidrar ulike nasjonale aktører innenfor kunst- og kulturfeltet

---

45 Heretter forkortet til sekretariatet og sekretariatet for DKS.

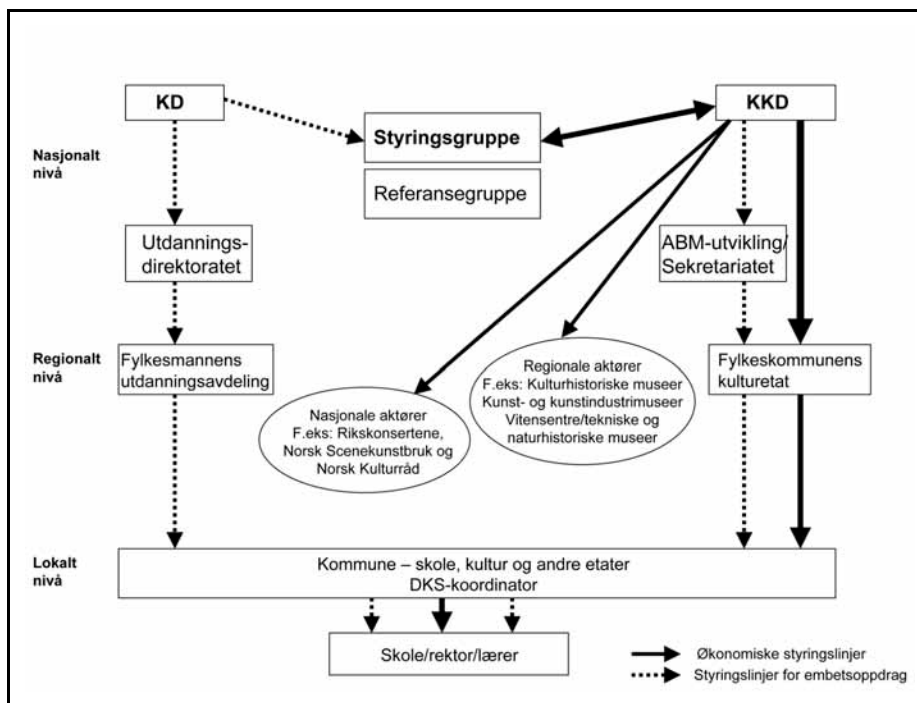
46 Innst.S.nr. 50 (2003-2004)

med prosjektmidler, kompetanse og organisering og gjennomføring av kunst- og kulturformidling. Dette er nasjonale aktører både innenfor kunst- og kultursektoren.

## 3.2 Organisering og styringsnivåer

Som ordning har Den kulturelle skolesekken en kompleks organisering og en omfattende struktur med mange aktører og styringsnivåer. De to departementene, Kultur- og kirke departementet (KKD) og Kunnskapsdepartementet (KD), er de to ansvarlige instansene på nasjonalt nivå og er de som har ansvaret for utviklingen og iverksettingen av tiltaket. Kulturdepartementet har det politiske ansvaret for fordelingen av spillemidlene ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003) og er dermed den ansvarlige instans for de økonomiske styringslinjene for Den kulturelle skolesekken som går fra nasjonalt til lokalt nivå. Kunnskapsdepartementet har i denne sammenhengen ansvar for grunnskolene og styrer disse gjennom embetsoppdrag til de underliggende forvaltningsnivåene ifølge St.meld. nr. 39 (2002–2003). To ulike departementer har dermed ansvar for forskjellige sider ved DKS-tiltaket. Hvordan DKS-tiltaket erfares av elevene og deres skolehverdag er ifølge de politiske styringsdokumentene avgjørende for hvorvidt Den kulturelle skolesekken er en vellykket ordning. I dette kapitlet belyses arbeidet for å realisere dette målet, gjennom å få innsikt og forståelse for de ulike aktørenes rolle i DKS i form av mandat og embetsverk, og dernest gjennom å gi en oversikt over de økonomiske styringslinjene som eksisterer for Den kulturelle skolesekken.

St.meld. nr. 38 (2002–2003) kapittel seks, er ifølge KKD styringsdokumentet for Den kulturelle skolesekken. Tiltakets komplekse organisering og omfattende struktur gir behov for en modellfremstilling. Figur 3.1 under viser hvordan St.meld. nr. 38 (2002–2003) beskriver Den kulturelle skolesekken organisatorisk. I tillegg vises styringslinjer for embetsoppdrag og økonomiske styringslinjer fra departementene til underliggende forvaltningsnivå.



Figur 3.1 Embetsoppdrag og økonomiske styringslinjer for Den kulturelle skolesekken

Figur 3.1 viser at det er to virksomheter som skal dra sammen for å nå og realisere målene med Den kulturelle skolesekken. Kultur- og kirke departementet representerer sammen med Kunnskapsdepartementet de ansvarlige instanser når det gjelder utvikling og iverksetting av Den kulturelle skolesekken, og utgjør hver sin «side» i figuren. Den politiske styringsgruppen utgjør et samarbeidsorgan mellom de to departementene. Styringsgruppen har som sin viktigste oppgave å lage innstillinger til forvaltningen. En referansegruppe skal bidra til å utvikle tiltaket og gi faglige råd til styringsgruppen. Kultur- og kirke departementet tar beslutninger om hvordan pengene skal brukes på grunnlag av innstillingene fra styringsgruppen og lager tildelingsbrev til fylkeskommunene. Der fordeles også midlene til nasjonale aktører (bl.a. Norsk Scenekunstbruk, Norsk Filminstitutt, Norsk Kulturråd, Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur, design, Rikskonsertene). I tillegg har utvalgte museer og andre institusjoner (kulturhistoriske museer, kunst- og kunstindustrimuseer, vitensentre/tekniske og naturhistoriske museer) fått øremerkede midler i perioden fra 2003 til 2006. Fra 2006 bevilges midler via det ordinære driftstilskuddet til de fleste av disse institusjonene.

Sekretariatet i ABM-utvikling har ifølge St. meld.nr. 38 (2002–2003) det daglig operative ansvaret for Den kulturelle skolesekken, samt ansvar for planer og rapporter fra fylkeskommunene. Sekretariatet behandler disse og videreformidler informasjonen til Kultur- og kirke departementet. Sekretariatet har ikke mandat til å forvalte penger. Fylkeskommunene har ansvar for å koordinere, administrere og bidra til realiseringen av Den kulturelle skolesekken regionalt og lokalt. De skal også samarbeide med fylkesmannens utdanningsavdelinger om tiltaket. I St.meld.nr. 39 (2002–2003) sies følgende: «Fylkesmannsembetene er gjennom Læringscenteret oppfordret til å bidra til at «Den kulturelle skolesekken» forankres som begrep og aktivitet på alle nivå i skolesektoren, som en del av arbeidet med kvalitetsutvikling i grunnskolen» (s. 29).

I figur 3.1 illustreres hvordan embetsoppdraget gis gjennom styringslinjene (stiplet linje) nedover til skolene. Kommunene har ansvaret for å forankre tiltaket på den enkelte skole. Som figur 3.1 viser, har Kunnskapsdepartementet delegert oppfølgingen av arbeidet til Utdanningsdirektoratet som igjen følger opp de embetsoppdragene som angår arbeidet med Den kulturelle skolesekken.

I tillegg til disse aktørene finnes det diverse nettverk som tar opp og håndterer saker som har med relasjonen til Den kulturelle skolesekken å gjøre, og som dermed har innflytelse på tiltaket. Nettverkene oppgir at de møtes for å diskutere og finne løsninger på felles problemstillinger i relasjon til Den kulturelle skolesekken. Der foregår informasjons- og erfaringsutveksling, kunnskapsformidling, politikkutforming, osv. Et eksempel er Fylkeskommunenes DKS-koordinatorer som har etablert en arbeidsgruppe angående honoraravtaler med kunstnerorganisasjoner. Disse nettverkene har gjennom slike aktiviteter en formativ funksjon i forhold til tiltaket. Vi oppgir en liste med noen av nettverkene og går ikke nærmere inn på dem i evalueringen.

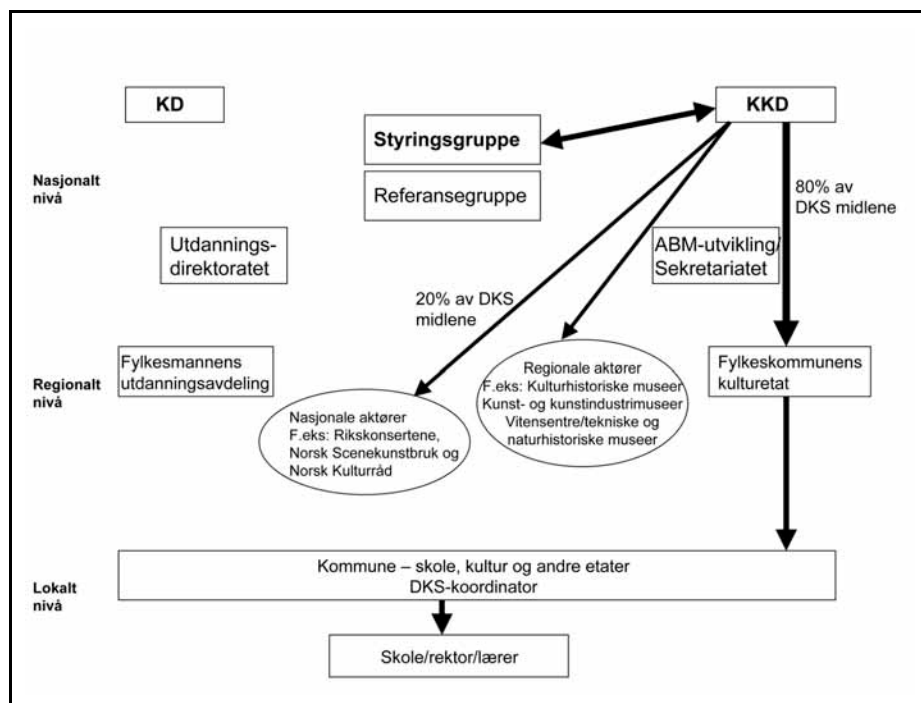
- Nettverk av fylkeskommunenes DKS-koordinatorer (nytt med DKS)
- Nettverk av fylkeskultursjefer
- Nettverk av fylkesmennenes utdanningsdirektører
- Nettverk av nasjonale aktører som får DKS-midler («Riksforum») (nytt med DKS)
- Nettverk av storbyer i DKS (nytt med DKS)
- Nettverk av kulturskolerektorer
- Nettverk av formidlere i DKS i Trøndelag (nytt med DKS)
- Nettverk av Vitenssentre (Vitenssentrene er nye, men ble ikke etablert i tilknytning til DKS)
- Nettverk av museer
- Kunstfag i skolen
- Osv.



### 3.2.1 Økonomi

Kulturdepartementet har en overordnet strategi for utviklingen av Den kulturelle skolesekken på landsbasis, og har lagt til grunn et sentralt prinsipp om at den framtidige utbyggingen og utviklingen ikke skal skje under sterk statlig styring. Det framtidige detaljeringsnivået i bruk av midler til formålet vil være lavt, ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003) (s. 47).

Midlene til Den kulturelle skolesekken forvaltes som nevnt av KKD, og organiseringen av økonomien følger de samme linjene strukturen vi har beskrevet foran. Figur 3.2 under viser imidlertid kun hvordan pengestrømmen går i Den kulturelle skolesekken.



Figur 3.2 Økonomiske styringslinjer for Den kulturelle skolesekken per 2005

De økonomiske rammene for Den kulturelle skolesekken er (fra og med 2003) basert på de statlige spillemidlene. I 2003 ble det bestemt at spillemidlene til profesjonell kulturformidling skulle øremerkes elever i grunnskolen og et utvidet samarbeid mellom skole og kultur gjennom DKS, ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003). Bakgrunnen for øremerking av spillemidlene var Dokument nr. 8: 16 (2001–2002) og Innst. O. nr. 44 (2001–2002).<sup>47</sup> Spillemidlene vil hvert år

bli fordelt etter kongelig resolusjon i etterkant av godkjent regnskap for Norsk Tipping. Disse har økt i perioden som evalueres. I 2003 fikk Den kulturelle skolesekken tilført 60 mill. kroner, mens omtrent 120 mill. kroner ble tilført i 2004, og 161 mill. kroner ble tilført i 2005. Dette er øremerkede midler til profesjonell kunst- og kulturformidling til elever i grunnskolen.

Stortinget bestemte en opptrappingsplan for fordeling av midlene i 2003: «Stortinget ber Regjeringen sørge for at mest mulig av de tildelte midlene kommer barna til gode gjennom kulturopplevelser, og vil derfor øke andelen av midlene fra Den kulturelle skolesekken som går til lokale tiltak til 70 prosent i 2004 og 80 prosent i 2005. Midlene skal gå uavkortet til tiltak i kommunene, og departementet må komme tilbake til Stortinget med en vurdering av hvordan dette best kan sikres» heter det i Innst.S.nr.50, komiteens tilråding vedtak II. De resterende midlene skulle være nasjonale satsingsmidler og gå til tiltak og prosjekter innenfor musikk, film, scenekunst, billedkunst, arkitektur og design. Minst mulig av midlene skal gå til administrasjon av tiltaket. «Midlane skal vere prosjektmidlar og ikkje generell driftsstøtte til institusjoner eller etablerte tiltak» ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003). Ifølge St.meld. nr 38 (2002–2003) skal ABM-utvikling og Norsk kulturråd forvalte midlene etter kriterier som Kultur- og kirke departementet etter tilråding fra styringsgruppa for Den kulturelle skolesekken har fastsatt. Fra KKD har fordelingsnøkkelen på denne bakgrunn blitt justert hvert år.

Midlene til regionale og lokale tiltak forvaltes av fylkeskommunene. Av de statlige midlene til fylket skal minimum en tredel gå til innkjøp av produksjoner og/eller turnering/formidling av profesjonelle kunst- og kulturproduksjoner. Minimum en tredel av midlene skal fordeles videre fra fylkeskommunene til kommunene ved hjelp av fordelingsnøkkelen for kvalitetsutviklingsmidler i grunnopplæringen, slik kvalitetsutviklingsmidlene ble fordelt i 2004. Fylkeskommunen skal vedta fordelingen av den siste tredelen slik det synes tjenlig i fylket, men mellom en og to tredeler skal kanaliseres til kommunene.<sup>48</sup>

I følge St.meld.nr. 38 (2002–2003) skal Den kulturelle skolesekken finansieres på følgende måte (s. 48–49):

- statlige overføringer direkte til fylkeskommunene gjennom DKS satsingen
- og indirekte gjennom statlige overføringer til formidlingsaktører med et landsomfattende virke: delvis ved fylkeskommunal egeninnsats og bidrag fra regionale kulturaktører og delvis ved kommunale egenandeler.

---

47 Odelstinget vedtok (21.5.2002) endringer i lov om pengespill av 28. august 1992 nr. 103 § 10, Ifølge St.meld. nr. 38 (2002-2003).

48 [http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0506fk.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0506fk.pdf)

Vilkårene for tildeling av midler er knyttet til planer og rapportering. Hver fylkeskommune skal ha en politisk behandlet plan for Den kulturelle skolesekken, og denne skal godkjennes av sekretariatet i ABM-utvikling. Planen skal være basert på innspill fra kommuner, skoler og kultursektoren, og skal i tillegg vise hvordan fylkeskommunen koordinerer, administrerer og selv bidrar til Den kulturelle skolesekken.<sup>49</sup> For at kommunene skal få tildelt midler, skal de sende inn en kortfattet 3-årig plan for Den kulturelle skolesekken til godkjenning i fylkeskommunen. Planene skal vise hvordan kommunene tilrettelegger for, og selv bidrar til Den kulturelle skolesekken. Hvordan dette foregår, blir det nærmere redegjort for i kapittel fire i denne rapporten.

Dette betyr at det er en grad av frivillighet i tilknytning til Den kulturelle skolesekken. Selv om det er et nasjonalt mål om at alle elever i grunnskolen skal omfattes av DKS kan kommunene selv velge hvorvidt de vil være med i tiltaket, og på hvilken måte. Dette har sammenheng med hvordan skolepolitikken vektlegger lokal valgfrihet. Dette følges opp i suksessmålene for tiltaket og av intensjonene med tiltaket som kom til uttrykk i Stortingets behandling av St.meld. nr. 38 (2002–2003).

Endringen fra statsbudsjettpost til tippemiddel-post medførte en enorm og uforutsett vekst for tiltaket. Som før nevnt finnes ingen standardiserte rapporteringssystemer i DKS. Dette gjør at det er svært vanskelig å analysere pengestrøm. Hvordan midlene forvaltes av fylkeskommuner og videreføringen til kommunene, vil bli nærmere belyst i kapittel fire. Dette kan bidra til å synliggjøre noen av problemstillingene angående hvordan økonomien virker inn i forhold til realiseringen av Den kulturelle skolesekken.

### 3.3 Styring og samarbeid

Videre i dette kapitlet vil vi gi et bilde av de ulike synspunktene og erfaringene de ulike aktørene har om hvordan Den kulturelle skolesekken har vært etablert, organisert og styrt. Vi gjør oppmerksom på at vi ut fra rammene for denne evalueringen ikke har mulighet til å framlegge en fullstendig kartlegging av alle aktører og prosesser i tiltaket fram til evalueringstidspunktet i 2006.

---

49 Opplysningene er hentet fra: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=regionaltoglokalt>

### 3.3.1 Styringsgruppen

Styringsgruppen fungerer som et samarbeidsorgan som skal gi råd til kultur- og kirkeministeren, dette ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003). Gruppens overordnede oppgaver i forbindelse med utviklingen av Den kulturelle skolesekken er ifølge meldingen å: «definere mål og verkemiddel for Den kulturelle skolesekken og å gi råd om dei overordna føringane og rammefordelinga av økonomiske midlar som vert tildelte gjennom overskotet av spelemidlane til Den kulturelle skolesekken» (s. 47). Styringsgruppens viktigste beslutninger er knyttet til fordelingen av tippemidlene. Dette innebærer, ifølge meldingen, det årlige arbeidet med utkastet til kongelig resolusjon om fordeling av spillemidler til tiltaket. I tillegg har styringsgruppen også anledning til å vurdere spørsmål av politisk karakter, samt å vurdere sammensetningen av den faglige referansegruppen for DKS.

I tillegg til statssekretærene som utgjør styringsgruppen, møter embetsverket fra begge departementene (KKD og KD), leder for referansegruppen, sekretariatet med sine to ansatte samt Utdanningsdirektoratet som møter med en representant. Kultur- og kirke departementet innehar sekretærfunksjonen på styringsgruppemøtene. Det er de to statssekretærene som avgjør hvor hyppige møter styringsgruppen skal ha, og i løpet av 2006 er det lagt opp til at styringsgruppen møtes to ganger i halvåret.

Styringsgruppen ble opprettet for å forankre begge departementene i tiltaket. Innledningsvis var styringsgruppen sammensatt av to ledere på embetsnivå fra hver av de to departementene. Erfaringene med denne konstruksjonen var at styringsgruppen ikke nådde så langt som den ønsket. Da det på et senere tidspunkt ble endringer i gruppens sammensetning, ble gruppen sammensatt av politikere; to statssekretærer. En informant fra Kunnskapsdepartementet forteller følgende om endringene: «Da styringsgruppa ble sammensatt av to politikere, to statssekretærer, så ble det mye enklere å få gjort arbeidet, fordi det ble klarere styringssignaler. De (politikerne) har en helt annen autoritet enn to embetsmenn har. Dette har med styring å gjøre». I starten var ikke sekretariatet i ABM-utvikling og Utdanningsdirektoratet med på styringsgruppemøtene. Det er de nå, og dette uttrykkes som noe positivt fra KDs side. De har et oppfølgingsansvar, og det er derfor viktig at de har kjennskap til de politiske diskusjonene og vurderingene som blir gjort. Ved sin deltakelse kan de også være bidragsyttere gjennom å informere fra sine respektive kontakter og nettverk. En informant fra KD omtaler embetsverkets rolle som aktiv i forhold til styringsgruppen: «Vi må være proaktive og finne de beste løsningene og være offensive». Samlet sett er det enighet mellom departementene om at styringsgruppen har hatt som en av sine funksjoner å gi DKS retning og behandle de to departementenes syn, slik at begge parter interesser ivaretas. De har en felles oppfatning av at de har blitt tatt hensyn til.

En av uttalelsene fra embetsverket i Kunnskapsdepartementet går ut på at styringsgruppen burde ha en mer aktiv rolle og få bedre kjennskap til det som foregår på det operative plan. Det sies samtidig at dette avhenger av hvor mye av tiden statssekretærene skal bruke på Den kulturelle skolesekken. Samme informant sier også at det har kommet innspill til styringsgruppa om i større grad å invitere kommuner til møtene for å få kjennskap til feltet, men at dette i begrenset grad er mulig å få til med kun to møter i halvåret. Fra en av de andre informantene fra KD uttrykkes det at styringsgruppens arbeid bør kunne følges opp og diskuteres, og legges til grunn for endringer. Betydningen av at ulike temaer bringes opp i styringsgruppen understrekes. Det presiseres at utfordringer i Den kulturelle skolesekken kan løses gjennom ABM-utvikling og Utdanningsdirektoratet, men at det som tas opp i styringsgruppen, får betydning for de mer overordnede strukturene.

I St.meld. nr. 38 (2002–2003) står det følgende: «Det skal vere eit aktivt samarbeid mellom sekretariatet og Læringssenteret (nå Utdanningsdirektoratet) i saker som gjeld føre- og etterarbeid til styringsgruppa og referansegruppa (...)» (s. 48). I praksis er det Kultur- og kirke departementet som har sekretæransvaret på møtene. En informant fra Kultur- og kirke departementet sier følgende: «Arbeidet går sånn at vår statssekretær får saker fra oss, men vi bruker jo sekretariatet i arbeidet med notater. Så kommer det innspill fra Kunnskapsdepartementet og de gjør det samme og bruker Utdanningsdirektoratet». Dette bekreftes av sekretariatet: «KKD spør alltid om vi har noen innspill før innkallelse til møter».

I realiseringen av styringssignalene ser vi at det er ulike oppfatninger om virkemidler og mål. Disse ulikhetene er knyttet til de to sektorene; kultur og skole. Fra Utdanningsdirektoratets side blir ansvaret som Kultur- og kirke departementet og ABM-utvikling har gjennom å forvalte spillemidlene, omtalt på følgende måte: «KKD og ABM-utvikling forvalter spillemidlene, men da blir det også viktig å spørre hvem det er som forvalter definisjonen av Den kulturelle skolesekken. Betyr det at de som forvalter spillemidlene, har definisjonsmakt til å si hva tiltaket skal være og ikke skal være? At DKS skal være det profesjonelle og ikke det lokale? Hvis utdanningssektoren sier noe annet, har man da ikke plikt til å lytte? Det er dette vi har en styringsgruppe til, en gruppe som går på tvers.» Det pekes på at det har vært uenigheter: «Alle som har prøvd å få fram forståelsen av hva det vil si å være skoleiere og skoleleder, hva det vil si å være lærer og hva det vil si å ha ansvar for elever i opplæring, har ønsket at definisjonsmakten, forståelsen og aktiviteten skal knyttes nært til dem som står i det spenningsforholdet.» Ifølge informanten fra Utdanningsdirektoratet bør dette bidra til at større deler av midlene på sikt tilfaller skoleiere og kommunene. «Stortinget sa at pengene skulle ut lokalt, selv det valgte man å tolke både i ABM-utvikling og KKD».

Fra direktoratets side sies det følgende om styringsgruppens rolle: «Styringsgruppa må være tydelig. Det som går ut av tildelingsbrev og styringsbrev må vi være enige om. Det har vi langt på vei ikke vært. Det har kommet formuleringer i tildelingsbrev, som vi (i Utdanningsdirektoratet) har blitt oppgitt over. Flere ting har bare blitt sånn, enten fordi det har gått fort eller at man ikke har sett det. For eksempel formuleringer som; at midlene ikke skal gå til kompetanseutvikling. Politisk ledelse i KD formidlet til styringsgruppen at hele tiltaket er kompetansegivende i seg selv. Fra KKD's side uttrykkes det da en beklagelse over formuleringen og dens konsekvenser».

Fra referansegruppens ståsted vurderes styringsgruppens arbeid forskjellig. Lederen gir uttrykk for at styringsgruppen fungerer «bra», mens flere av de andre medlemmene i referansegruppen i intervju sier at styringsgruppen i liten grad har fungert tilfredsstillende overfor referansegruppen. Et av referansegruppemedlemmene sier følgende om styringsgruppen: «Jeg føler ikke at referansegruppen blir hørt. Selv om det har vært interessante meningsutvekslinger mellom styringsgruppen og referansegruppen når vi har møttes.» Uttalelser fra et annet medlem av referansegruppen går i samme retning: «Vi har i liten grad fått innspill og oppdrag fra styringsgruppen.» Vi kommer inn på referansegruppens mandat og funksjon under.

### 3.3.2 Referansegruppen

Referansegruppens mandat er ifølge St.meld. nr.38 (2002–2003) å bidra til å utvikle innholdet i Den kulturelle skolesekken, og gi råd av faglig karakter til styringsgruppen og sekretariatet. Lederen av referansegruppen deltar på styringsgruppemøtene. Videre omtales det i mandatet at referansegruppen i hovedsak skal utføre oppdrag fra styringsgruppen. Medlemmene i referansegruppen anses i meldingen som viktige ressurspersoner for utviklingen av innholdet i tiltaket, i form av forslag til satsingsområder, tiltak og initiativ, og gjennom å bidra til en helhetlig tenking rundt utviklingen av DKS. Ifølge mandatet skal sekretariatet ha ansvar for å forberede møtene i referansegruppen, samt å følge opp forslag og initiativ overfor styringsgruppen i samarbeid med Utdanningsdirektoratet (tidligere Læringssenteret) og referansegruppens leder.

Referansegruppen er en faglig gruppe oppnevnt av de to departementene, med en funksjonstid fra 1. mars 2003 til 31. desember 2005. Styringsgruppen har besluttet at referansegruppen skal fungere til evalueringen av Den kulturelle skolesekken er gjennomført. Gruppens leder jobber i ABM-utvikling og ble oppnevnt av Kultur- og kirke departementet.

### *Gruppen er stor, har mange interessenter og flere roller*

Referansegruppen består i 2006 av i alt 14 medlemmer fra både kultur- og skolesektoren. Disse er personlig oppnevnt. Ifølge St.meld.nr. 38 (2002–2003) skal gruppen ha en bred sammensetning der de fleste forvaltningsnivå i både kultur- og utdanningssektoren er representert. Ved opprettelsen av gruppen ble følgende vektlagt: variert fagbakgrunn innenfor de ulike kunst- og kulturfeltene, bakgrunn fra skolesektor, geografi, kjønn, alder og kompetanse på kulturelt mangfold. Det ble i særlig grad vektlagt å finne personer med erfaring fra både kultursiden og fra skolesiden (s. 48). Leder for referansegruppen er ansatt som rådgiver i ABM-utvikling. Bakgrunnen til de øvrige er: rektor ved Gran skole (Oslo), fylkeskultursjef i Hordaland, konsertsjef i Rikskonsertene, scenekunstkonsulent i Norsk kulturråd, rektor ved Åndalsnes ungdomsskole, leder for Dans Design/professor ved Høgskolen i Oslo, rektor ved Trondheim musikk- og kulturskole, leder for Norsk skuespillerforbund, utdanningsdirektør i Finnmark, instituttleder ved Norges musikkhøgskole/leder i Musikk i Skolen, prosjektleder for Den kulturelle skolesekken i Vestfold, daglig leder for StøpeSkien samt en forfatter. I tillegg til de 14 medlemmene møter de to sekretariatsansatte og en representant fra Utdanningsdirektoratet på referansegruppens møter. Antall møter i referansegruppen varierer fra år til år. I 2005 var det planlagt å ha ca. fire møter, men ett av disse ble avlyst på grunn av at de ikke fikk noen forespørsler fra styringsgruppen.

Når det gjelder grupperinger eller fraksjoner i referansegruppen, uttrykker lederen at de tydeligste grupperingene er mellom skole på den ene siden og kultur på den andre. Ved sammensetningen av gruppen var det ifølge en av informantene fra Kunnskapsdepartementet viktig å få inn et tilstrekkelig antall medlemmer med skoleperspektiv. Dette hadde sammenheng med at Kultur- og kirkedepartementet ønsket mange av kunstmiljøene representert, og det ble da lite rom igjen til medlemmer med skoleperspektiv. I dag har tre av de 14 medlemmene i gruppen en ren tilknytning til skoleverket; to rektorer og en utdanningsdirektør.

Styringsgruppen har ifølge referansegruppens leder deltatt på noen av gruppens møter, og dette har vært fruktbart. Det er i liten grad konsensus i gruppen, dette er det enighet om blant informantene fra referansegruppen. Det er fra lederens side en erkjennelse av at gruppen er heterogen og har forskjellige syn på Den kulturelle skolesekken. Ifølge denne informanten bidrar gruppen mer med å bringe fram nyanser enn enstemmige råd og uttalelser. Lederen i referansegruppen forklarer liten grad av konsensus blant medlemmene med at de har for liten tid til å diskutere grundig de sakene de involverer seg i, at de bruker ulike begreper om ting og har ulike praksiserfaringer. Det sies at om de hadde hatt bedre tid til å gå i dybden, hadde det også vært mer enighet i gruppen.

### *Kommunikasjon*

Mandatet til referansegruppen sier som nevnt at den kan komme med forslag til satsingsområder, invitere fagmiljøer til dialog og peke på behov for forskning og kompetanseutvikling. For å kunne gjøre dette, kreves det at man er i dialog og har kommunikasjon med ulike aktører i Den kulturelle skolesekken. En av informantene fra referansegruppen sier at det er for lite synlig for «utenverdenen» hva gruppen jobber med. Dette har blitt tatt opp i referansegruppen og har resultert i forslag om at alle diskusjonsnotatene skal oppsummeres og publiseres på nettstedet for Den kulturelle skolesekken, som driftes av sekretariatet. På denne måten kan referansegruppen orientere om spørsmål gruppen har tatt opp og om hvordan dette er brakt videre til styringsgruppen og sekretariatet. Dette etterlyses også fra kunst- og kulturfeltet. En av de nasjonale aktørene har uttrykt misnøye med at referansegruppen ikke legger ut referatene fra sine møter på nettstedet til sekretariatet. Informanten stiller spørsmål om hvem referansegruppen refererer til og understreker at dette har betydning for åpenheten og for hvordan referansegruppens arbeid kan brukes av andre aktører innenfor DKS. Systemet preges nå ifølge denne informanten av å være lukket og representerer «tradisjonell forvaltningsmessig tenkning som heller skaper misforståelser, og er et system som jobber mot tiltaket, i stedet for å bidra til å fremme det». Referansegruppen er ment å skulle fungere inn mot styringsgruppen. Verken denne gruppen eller sekretariatet har av den grunn forpliktelser om å legge ut sine referater. Men med tanke på at referansegruppen skal fange opp ulike signaler innenfor DKS og bringe dette videre til politisk nivå, er det etter vår vurdering viktig at de har god kommunikasjon med ulike aktører og absorberer mest mulig av det som skjer på realiseringsarenaen. Som et representativt ledd som formidler kommunikasjon oppover og nedover mellom nivåene, kan referansegruppen bidra til større gjennomsiktighet i DKS-systemet enn det som finnes i dag. Foreløpig (per august 2006) ligger det ikke noen referater eller notater ute på nettstedet for Den kulturelle skolesekken.

### *Endringer i funksjonen fra oppstart til i dag*

Ifølge lederen i referansegruppen er mandatet for gruppen vagt, og det har vært opp til gruppen selv å operasjonalisere mandatet og bestemme hvor aktive eller inaktive gruppen skal være. Ifølge referansegruppens leder ble gruppen opprettet på et sent tidspunkt i prosessen med skrivingen av de to stortingsmeldingene til de to departementene og dermed ble referansegruppens funksjon begrenset som en høringsinstans. Denne fasen blir av lederen likevel beskrevet som innholdsrik, med korte tidsfrister og hyppige møter. Av flere informanter fra embetsverket, blant annet i Kunnskapsdepartementet, blir referansegruppen om-



talt som nyttig i oppstarten av DKS, mens ifølge embetsverket i Kultur- og kirke departementet har referansegruppen hatt startproblemer.

Kommunikasjonsformen mellom referansegruppen og styringsgruppen beskrives av lederen som uformell. Imidlertid får referansegruppen ifølge lederen av gruppen få henvendelser fra styringsgruppen om råd og innspill. Lederen sier følgende: «Det har vært sånn at det er vi som har bedt om å få uttale oss. Det har gått for mye fra oss til dem, istedenfor at styringsgruppa har bestilt råd fra oss.» Dette får lederen støtte for fra flere av de andre medlemmene i referansegruppen, og en av informantene sier følgende om dette: «Referansegruppen har hovedsaklig tatt initiativ til saker selv. Det har vært lite innspill i styringslinjen fra styringsgruppen om hva referansegruppen skal behandle og ta opp av saker og uttale seg om. Vi har kunnet gjøre hva vi vil.» Etter ønske fra referansegruppen kom tiltaket med at leder fra referansegruppen skulle møte i styringsgruppen i stand. Denne endringen forbedret kommunikasjonen noe, ifølge informanten fra referansegruppen. Også sekretariatet har hatt få henvendelser til referansegruppen.

Som et eksempel på en av sakene referansegruppen har tatt initiativ til selv, nevnes læreplaner i forbindelse med Kunnskapsløftet: «Vi jobbet veldig mye med læreplanene og så på hvordan den kulturelle biten blir ivaretatt, osv. Det blir litt på siden i forhold til at vi skal være referansegruppe for Den kulturelle skolesekken. Vi ble mer en høringsinstans i forhold til reformen i grunntidningen.» I sin beskrivelse av arbeidsoppgaver forteller lederen i referansegruppen at de lager problemnotater, men at det er vanskelig å enes om noen konklusjoner på disse notatene. De notatene evalueringen har hatt tilgjengelig fra referansegruppen, har vært generelle og ikke i stor grad relatert til aktuelle problemstillinger på praksisarenaen. Imidlertid kan vi registrere at for eksempel innspillnotatet om evalueringen av Den kulturelle skolesekken har blitt brukt i utformingen av mandatet for dette evalueringsoppdraget.

### *Gruppens rolle og videre framtid*

Intensjonen med referansegruppen som aktiv bidragsyter i utviklingen av Den kulturelle skolesekken, ser ikke ut til å ha blitt realisert. En oppfatning flere informanter deler i Kultur- og kirke departementet, er at referansegruppen ikke er aktivt brukt. Når det gjelder hva slags rolle referansegruppen har i dag, mener en av informantene at det har antagelig sekretariatet mer kjennskap til i og med at de har en nærmere forbindelse med referansegruppen enn det KKD har. Det uttales i den sammenheng at det er opp til referansegruppen hvordan de vil bruke mandatet, og at det er åpnet for at de på eget initiativ kan ta opp saker med styringsgruppen.

Ifølge mandatet kan referansegruppen invitere relevante fagmiljøer til dialog, men dette har i liten grad blitt gjort. I mandatet står det også at de kan komme med konkrete forslag til satsingsområder, men om det sier en av våre informanter følgende: «Når de skal uttale seg så blir det så voldsomt vidt og bredt.» En av informantene fra referansegruppen (fra kunst- og kultursektoren) mener at bakgrunnen til medlemmene preger gruppen: «Vi har brukt lang tid på å snakke sammen og forstå hverandre. Kulturbyråkratene er vanskelige å forstå, skolefolkene er lettere å forstå. (...) Det er et problem, at i en så sammensatt gruppe blir det veldig generelle meninger.» Et lignende synspunkt har et annet medlem, som sier at medlemmene i gruppen er for ulike i sin kompetansebakgrunn. Dette gjør at det blir for generelle konklusjoner som igjen gir generelle utsagn. Det sies samtidig at det også er vanskelig for referansegruppen å gi råd når styringsgruppen som de skal gi råd til, har få og i liten grad regelmessige møter. Dermed blir det vanskelig for referansegruppen å samkjøre seg. En annen av informantene fra referansegruppen, gir uttrykk for at de som sitter i referansegruppen ikke ytes nok rettferdighet i forhold til at det ikke framkommer hva de som representanter for ulike felt sitter inne med av kompetanse og kunnskap. Det stilles også spørsmålstegn ved i hvilken grad problemstillingene som diskuteres i referansegruppen, blir formidlet videre til styringsgruppen. Denne informanten mener deres arbeid gjenspeiles for lite i hva styringsgruppen beslutter, og konkluderer med at diskusjonene i referansegruppen ikke har fungert etter sin hensikt. Disse synspunktene illustrerer at arbeidet med å gi gruppen bred representasjon ikke har gitt den effekt som man har forventet. Dette kan ha sammenheng med spenningen mellom kultur- og skolesektorens representanter i gruppen.

Referansegruppen skal også være et rådgivende organ for sekretariatet. Det er ulike oppfatninger om hvordan denne relasjonen bør være i forhold til mandatet, og om hvordan det faktisk fungerer. Ifølge lederen i referansegruppen samarbeider disse to aktørene, sammen med referansegruppen setter sekretariatet for eksempel opp møteagenda osv. Lederen i referansegruppen og sekretariatslederen oppgir at de deler på arbeidet på en bestemt måte. Lederen i referansegruppen omtaler sekretariatet som å være en aktør som «gjennomfører det som styringsgruppen bestemmer», deriblant mye forefallende arbeid som det er vanskelig for referansegruppen å gi råd om. Derfor blir mandatets intensjoner om at dette også skal være referansegruppe for sekretariatet, ikke realisert.

Som det fremgår over uttrykkes misnøye fra mange hold over at referansegruppen ikke fungerer på en tilfredsstillende måte i dag. Den viktigste kritikken er kanskje at referansegruppen ikke fungerer tilfredsstillende i forhold til sty-

ringsgruppen. Ansvar for dette legges av ulike informanter både til styringsgruppen og referansegruppen. Det er imidlertid få av informantene som har kommet med noen endringsforslag i mandatet til referansegruppen, eller har arbeidet for å sikre at det fortsatt skal være en referansegruppe for tiltaket i fremtiden. Dette finner vi overraskende. Prinsipielt sett bør det være nyttig for en så omfattende ordning som Den kulturelle skolesekken å ha en velfungerende referansegruppe. To ulike innspill fra informantene reflekterer ulike tenkemåter om representasjonen i en slik gruppe. En informant fra fylkekommunene har foreslått at det også bør være med en representant fra fylkeskommunens kulturetat i referansegruppen (selv om det sitter en slik representant der i dag). Dette innspillet er basert på at «alle» de sentrale aktørene skal ha «rimelig» representasjon i gruppen. Et annet prinsipp lanseres fra en av de nasjonale aktørene med fagansvar på et kunstområde. Denne informanten argumenterer ut fra en mer funksjonsbasert representasjon. Dette begrunnes med at de hyppig blir kontaktet for å gi informasjon og svare på spørsmål fra medlemmene i dagens referansegruppe. «Det burde være noen i referansegruppen som kunne operasjonalisere virkeligheten og som kunne tenke overordnet.» Lederen for referansegruppen svarer følgende på spørsmålet om utfordringer framover: «Jeg er nok delt i hvordan jeg mener at referansegruppen fungerer, for det er et rådgivende organ, og det gjør at det har et passivt mandat.» Lederen av referansegruppen mener videre at det bør vurderes hvilken nytte tiltaket har av referansegruppen i forhold til hva det koster av tid og ressurser å drifte gruppen.

Etter vår vurdering kan det være mange argumenter for at det fortsatt bør være en referansegruppe i Den kulturelle skolesekken. Den bør imidlertid ha et tydeligere mandat knyttet til styringslinjen, bestå av færre personer og settes sammen på grunnlag av andre kriterier enn nå. Referansegruppen bør sammensettes ut fra kunnskap om det operative feltet. Mye taler for en gruppe med mer faglig tyngde og innsikt angående systemtenking på alle nivåer. Lærere og foreldre (som representanter for elevene), bør ha plass i gruppen.

### 3.3.3 De to departementene

De to departementene er de ansvarlige instansene for utviklingen og iverksettingen av Den kulturelle skolesekken, ifølge St.meld.nr. 38 (2002–2003). Kultur- og kirke departementet har det overordnede ansvaret for å utvikle og samordne den nasjonale kulturpolitikken, og Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for barnehager, utdanningsinstitusjoner og forskningsmiljøer.

Kultur- og kirkedepartementets viktigste virkemidler for å nå de fastsatte målene i kulturpolitikken er gjennom bevilgninger over statsbudsjettet (St.prp. nr. 1), lover og forskrifter, samt organisatoriske, informative og kontrollerende virkemidler.<sup>50</sup> Kunnskapsdepartementet oppgir at størstedelen av de statlige tilskuddene til grunnskolen og videregående opplæring går over budsjettet til Kommunal- og regionaldepartementet som ledd i inntektssystemet for kommuner og fylkeskommuner, der kommunene har ansvaret for grunnskoleopplæringen, og fylkeskommunene har ansvar for videregående opplæring.<sup>51</sup> Når det gjelder samarbeid med kultursektor, peker Kunnskapsdepartementet i St. prp. nr. 1 (2002–2003) på at departementet vil «medvirke til at det blir etablert samarbeid mellom skole- og kultursektor på alle forvaltningsnivå for å utvikle Den kulturelle skolesekken» (Kap. 226).

Som nevnt møter representanter for embetsverket fra begge departementer i styringsgruppen. Kultur- og kirkedepartementet har ansvaret for å iverksette fordelingen av midler på grunnlag av det arbeidet som er gjort i styringsgruppen. En rådgiver i KKD jobber med Den kulturelle skolesekken som del av sine arbeidsoppgaver. I og med at det operative ansvaret for tiltaket er tillagt sekretariatet, er det tett kontakt mellom dem og Kultur- og kirkedepartementet. Det opplyses at departementet har jevnlig kontakt med sekretariatet. Ifølge Kultur- og kirkedepartementet er all rapportering i tiltaket overlatt til sekretariatet. Sekretariatet er ifølge informanten fra Kultur- og kirkedepartementet nyttig i forhold til å ivareta kontakten med alle aktørene i Den kulturelle skolesekken. Kultur- og kirkedepartementet omtaler sekretariatet som bindeledd mellom departementet, fylkeskommunene, kommunene og feltet. «De holder i alle trådene, og de går gjennom rapporter som kommer inn fra de som mottar støtte, og de reiser mye rundt og forteller om DKS. Sekretariatets jobb er stor, og det er ingen som kan ha den oppgaven i KKD.» Av den grunn ser ikke departementet noen grunn til å gjøre noen grunnleggende endringer i sekretariatets oppgaver, de uttrykker at de er avhengige av å ha en funksjon som den sekretariatet fyller, og det er tilfredshet med sekretariatets tilhørighet til ABM-utvikling.

Embetsverket i Kunnskapsdepartementet medvirker i forhold til Den kulturelle skolesekken gjennom deltakelse i styringsgruppen, se figur 3.1. Kunnskapsdepartementet delegerer på samme måte som Kultur- og kirkedepartementet, ansvar videre til sine utøvende organ. For Kunnskapsdepartementet er det Utdanningsdirektoratet som har denne funksjonen. Utdanningsdirektoratet forvalter styringslinjer for embetsoppdrag videre til fylkesmannens utdan-

---

50 <http://www.dep.no/kkd/norsk/tema/kultur/043041-990032/dok-bn.html>

51 <http://odin.dep.no/kd/norsk/dep/org/bn.html>

ningsavdeling. Om bakgrunnen for overføringen av ansvar for Den kulturelle skolesekken fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, sies det følgende: «Det var naturlig for oss å gi dette oppdraget videre til Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) som har kontakt med kommunene og som kunne fylle oppgaven.» Om arbeidsdelingen mellom departementet og direktoratet sier en av informantene fra Kunnskapsdepartementet følgende: «Departementet står for politikkkutforming, og det øvrige arbeidet i forhold til DKS er delegert til Utdanningsdirektoratet». Samarbeidet mellom departementet og Utdanningsdirektoratet beskrives som tett. Det er flere personer som har arbeidet og arbeider med Den kulturelle skolesekken i KD, i gjennomsnitt er det brukt 20–30 prosent av en stilling på dette arbeidet.

De to departementene har skrevet to stortingsmeldinger. I innstillingen til Stortinget står det følgende om de to meldingene: «Dei 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» (Innst.S.nr.50, s. 1).

Det understrekes fra en av informantene i Kultur- og kirke departementet at de der var opptatt av at det mer kulturfaglige perspektivet ikke måtte bli borte i det pedagogiske. Det var viktig å få frem betydningen av at barn og unge har rett til å få god tilgang til profesjonell kunst og kultur, og lære å oppleve, uten at det nødvendigvis skulle være noe pedagogisk element i det. Kunnskapsdepartementet uttrykker på sin side at de har jobbet mye med at Den kulturelle skolesekken skal bli en naturlig del av lærernes og skolens virksomhet. For Kunnskapsdepartementet er det viktig at tiltaket blir en del av det lokale læreplanarbeidet, slik at det er en forutsigbarhet på skolen. Det har vært viktig for Kunnskapsdepartementet at kunstnere ikke bare skal komme utenfra, bidra og forsvinne, og dette har ifølge intervjuene i KD vært noe av problemstillingen som har vært tatt opp med Kultur- og kirke departementet. I Kunnskapsdepartementet blir det påpekt at det er viktig å se Den kulturelle skolesekken i sammenheng med det øvrige ansvaret KD har for skolen.

I oppstarten av Den kulturelle skolesekken var det utfordringer knyttet til ulikhetene i styringslinjene mellom kultur og utdanning. Ifølge en informant fra Kunnskapsdepartementet. Det var behov for å avklare roller og samarbeidsforhold og for å finne strukturer som sikrer at de kulturelle opplevelsene kommer den enkelte elev til gode, og at skolen får et eierskap til tiltaket. Som eksempel peker en informant på at fylkeskommunen ikke har ansvar for grunnskolen: «Dette foregår i elevenes skoletid, og derfor må det være en forankring som tydeliggjør og utdyper hovedmomentene i læreplanen.» Samarbeidet mellom de-

partementene har ifølge embetsverket i Kunnskapsdepartementet vært preget av uenigheter. Uenigheter har medført usikkerhet lenger ned i systemet, i kommunene. Forholdet mellom departementene har vært et oppdragende prosjekt for alle involverte, og det hevdes å være en økt forståelse for hverandre både fra kultur og skole. De to departementene har forskjellige perspektiver og forskjellige roller. Kunnskapsdepartementets fokus i forhold til Den kulturelle skolesekken er det enkelte barn i skolen. I tillegg presiseres at de har en type ansvarsdeling fra statlig til lokalt nivå som er forskjellig fra Kulturdepartementets styringslinjer, og at dette virker inn på forholdet mellom skole og kultur.

Fra Kultur- og kirkedepartementets hold mener man at de to departementene hadde ulik tenkning om Den kulturelle skolesekken. I likhet med embetsverket i Kunnskapsdepartementet fortelles det fra Kultur- og kirkedepartementets side om at det etter hvert ble en grad av «samforståelse for hvordan man burde gjøre dette». De samme problemstillingene angående ulikhetene mellom departementene når det gjelder roller og styringslinjer, blir omtalt. I utgangspunktet så Kultur- og kirkedepartementet for seg det fylkeskommunale som en samordningsinstans, mens Kunnskapsdepartementet på grunn av disse ulikhetene var mer fremmed for dette.

Kultur- og kirkedepartementet styrer gjennom tildelingsbrevene til fylkeskommunene. Som nevnt er alt ansvar for rapportering overført til sekretariatet i ABM-utvikling. Dette omfatter også samordning og rapportering av alle planer og alle regnskap i DKS. Da oppgavene ble overlatt til sekretariatet, var det enighet også fra sekretariatets side. Sekretariatet lager sammendrag av rapporteringene og orienterer styringsgruppen om dette. I tillegg lager KKD innspill til styringsgruppa og til referansegruppa. I dette arbeidet ber de om innspill fra sekretariatet.

Kultur- og kirkedepartementet mener suksessmålene for Den kulturelle skolesekken er gode å styre etter. Det uttrykkes imidlertid at det er naturlig at kultursektoren legger mer vekt på kultur, mens skolesiden legger mer vekt på integrering og forankring i læreplanen.

Kunnskapsdepartementet peker i St. prp. nr. 1 (2002–2003) på at de vil medvirke til etablering av et samarbeid mellom skolesektor og kultursektor på alle forvaltningsnivå for å utvikle DKS. Et nært faglig samarbeid mellom skolesektoren og kultursektoren på alle forvaltningsnivå og samspill mellom nivåene er en forutsetning for realiseringen av DKS ifølge St.meld. nr. 39 (2002–2003) (s. 29).

### 3.3.4 Sekretariatet i ABM-utvikling

Det operative ansvaret for DKS er lokalisert til ABM-utvikling – Statens senter for arkiv, bibliotek og museum. Her ligger ansvaret for å tilsette daglig leder for tiltaket og eventuelle andre medarbeidere ifølge St.meld.nr. 38 (2002–2003). ABM-utvikling har som hovedmål å styrke arkiv, bibliotek og museum som aktive og aktuelle samfunnsinstitusjoner.<sup>52</sup> ABM-utvikling er en statsinstitusjon underlagt Kultur- og kirkedepartementet, og ble etablert ved sammenslåing av Norsk museumsutvikling, Statens bibliotekstilsyn og Riksbibliotekstjenesten 1.januar 2004. Ifølge vedtektene har ABM-utvikling som mål innenfor sitt ansvarsområde å jobbe på tvers av departementale og andre administrative grenselinjer.<sup>53</sup>

Ved plassering av sekretariatet var det diskutert flere aktuelle alternativer. Vi går ikke her nærmere inn på hva som var bakgrunnen for de ulike alternativene og hva som ble begrunnelsen for at valget falt på ABM-utvikling. Fra sekretariatets side presiseres det at ABM-utvikling ikke var et helt naturlig sted å plassere sekretariatet, fordi Den kulturelle skolesekken favner mer enn arkiv, bibliotek og museum. Samtidig er de fornøyd med å være forankret i ABM-utvikling av flere årsaker: frie rammer, aksept fra ledelsen om at DKS er et viktig tilbud, et godt budsjett og gode støttefunksjoner. Sekretariatet sier også at tilhørigheten preger retningen de gir av DKS. «I og med at vi jobber sammen med ABM-utvikling, prøver vi å stimulere i retning av kultur, litteratur og arkiv.»<sup>54</sup>

I 2001 fikk Norsk museumsutvikling (nå del av ABM-utvikling) ifølge en informant presentert oppdraget om Den kulturelle skolesekken fra Kulturdepartementet i januar 2001. De ble forespurt over bordet. «(..)Vi stilte en del betingelser for dette, som så ble innfridd, blant annet driftsmidler og full prosjektlederstilling.» Avdelingslederen i utviklingsavdelingen med ansvar for Den kulturelle skolesekken har tidligere bakgrunn fra Norsk museumsutvikling der skole som samarbeidsaktør var en bevisst satsing. Denne erfaringen ble tatt med inn i arbeidsgruppen for utviklingen av tiltaket, som ble etablert umiddelbart. Arbeidsgruppen ble oppnevnt av Kultur- og kirkedepartementet og omfattet medlemmer fra Utdanningsdirektoratet (daværende Læringscenteret), Kulturskole, Kulturrådet, Rikskonsertene og andre. Gruppens oppgave var å utvikle tankene rundt Den kulturelle skolesekken som konsept. «Vi ble veldig fort enige om at her måtte fylkeskommunene eller et regionalt ledd på banen, for man kunne ikke sitte her i Oslo og jobbe helt ut i det konkrete – i skolene.» Arbeidsgruppen ansatte en prosjektleder, og kontaktet Møre og Romsdal fylke, Opp-

52 <http://www.abm-utvikling.no/om/Maldokumenter/index.html>

53 Brev fra ABM-utvikling datert 30.3.2006.

54 Fra møte i KKD 13.1.2006

land og Sandefjord fylkeskommune for å innhente erfaringer med kunst- og kulturformidlingsmodeller som allerede var utviklet. «Vi var veldig opptatt av organisering selvfølgelig, men også innhold – det var de to bitene for å få dette til.» Gruppen hadde 12 millioner kroner til disposisjon. Det ble plukket ut noen fylker som ble invitert til å være prøvefylker, og det ble rapportert inn til Kultur- og kirke departementet om resultatene av dette. Som en følge av dette bevilget departementet mer midler: «Da kunne vi utfordre noen som ikke hadde tenkt tanken før, så da ga vi 250 000 til ulike fylker og sa: «Her har dere noe å tenke for, se om dere kan utvikle noe».

### *Start og bemanning*

ABM-utvikling uttrykker i intervju at de har to roller: «Vi skal ha det overordnede ansvaret for sekretariatet som skal serve styringsgruppen og som skal serve, drive informasjon og nettverksbygging. Samtidig skal vi utvikle arkivene og bibliotekene og museene som formidlingsarenaer i samarbeid med skoleverket. Det er en del av oppdraget vårt uavhengig av sekretariatet for DKS, så dette hadde vi gjort selv om vi ikke hadde hatt sekretariatet. Så her er det mye synergi i arbeidet».

Når det gjelder sekretariatet i ABM-utvikling sine oppgaver, sier St.meld.nr. 38 (2002 – 2003) følgende:

*ABM-utvikling har hovedansvaret for dei daglege operative oppgåvene, som sekretariatsarbeid for referansegruppa og styringsgruppa, spørsmål utanfrå, informasjonsflyt ut, drift av nettsidene og oppfølging av fylkeskommunane og dei musea som i 2003 har fått midlar over Kultur- og kyrkjedepartementet sitt budsjett» (s.48).*

Sekretariatet har to ansatte, en leder og en rådgiver, i til sammen to årsverk.<sup>55</sup> Rådgiver har i tillegg til Den kulturelle skolesekken også oppgaver i ABM-utvikling. «Da vi skulle ansette de to var vi veldig bevisst på å hente inn folk med kompetanse vi selv ikke hadde.» Sekretariatet har hatt en viktig rolle i operasjonaliseringen av tiltaket. Ved oppstart var utgangspunktet at det ikke skulle brukes noen penger på sentrale administrasjonsfunksjoner, derfor skulle dette minimaliseres og pengene skulle gå ut på det operative plan. Utgangspunktet var altså ikke å ha et stort sekretariat. Ifølge Kultur- og kirke departementet var det ikke diskusjoner rundt hvilken type kompetanse sekretariatsmedlemme skulle ha. Spørsmålet om det skulle være representanter i sekretariatet både fra skoleverket og kunst- og kulturfeltet var altså ikke oppe til diskusjon. Tiltaket ble

---

<sup>55</sup> Opplysningene er gitt av sekretariatet, 22.08.2006.



tenkt ut fra at det skulle være en rett styringslinje fra Kultur- og kirkedepartementet, fordi det var her de økonomiske styringslinjene lå. Lederen av sekretariatet ble tilsatt desember 2003 og har musikk hovedfag og kunsthistorie i fagkretsen som faglig bakgrunn. I tillegg har lederen erfaring som informasjonssjef i Rikskonsertene og fra førskolelærerutdanning og lærerutdanning. Den andre sekretariatsansatte er cand.philol. i massekommunikasjon og kulturformidling, med hovedfagsoppgave om formidling av kunst til barn. Begge sekretariatsmedlemmene deltar som tidligere nevnt på styringsgruppemøtene og referansegruppemøtene som observatører/bisittere.<sup>56</sup>

I St.meld.nr. 38 (2002–2003) står det at det er en forutsetning at sekretariatet i ABM-utvikling har et «nært samarbeid med Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet), slik at tiltaket også på sekretariatsnivå får den nødvendige forankring i skulen» (s.47). Det er utarbeidet et samarbeidsgrunnlag som klargjør oppgaver og ansvarsforhold i dette samarbeidet mellom de to institusjonene, denne kommer vi tilbake til i 3.4.1, som omhandler dette samarbeidet.

I årsrapporten for ABM-utvikling for virksomheten i 2005, står det følgende om Den kulturelle skolesekken: «Arbeidet i sekretariatet har vesentlig bestått av informasjonsarbeid til forskjellige miljøer, deriblant utstrakt foredragsvirksomhet og omarbeiding av nettsidene; arrangering av nettverksmøter og referansegruppemøter; annen nettverksbygging og møtevirksomhet; saksbehandling for styringsgruppa, referansegruppa og departementet; samt deltagelse på møter i referanse- og styringsgruppa. 20 museer har fått spesielle utviklingsmidler for deltakelse i den kulturelle skolesekken, og i samarbeid med Norges museumsforbund er det arrangert konferanser om museene i den kulturelle skolesekken i Tromsø, Oslo og Stavanger».<sup>57</sup>

Sekretariatet mener det er tilstrekkelig å ha to personer til å ivareta sekretariatsfunksjonen, samt at de har et godt bakkemannskap i ABM-utvikling. Slik beskriver de det: «Vi har en konkret hverdag og har noen oppgaver vi gjør. Det kan være vanskelig å forklare hva de oppgavene er, fordi vi går inn i noen situasjoner og prøver å skape noen nettverk og trekker i noen tråder – det er i tillegg til rene driftsoppgaver. Disse oppgavene er litt dårlig definert i Utdanningssektoren.» Det sies også: «Skulle ønske det var klarere rammer for den oppgaven utdanningssiden burde ta seg av. For eksempel: det står forankring i skolen – hva er det og hvilke virkemidler bruker man? Kanskje vi ikke har vært flinke nok til det å snakke om virkemidler?»

---

<sup>56</sup> Ifølge notat fra sekretariatet vedrørende førsteutkast til evalueringen av DKS, datert 26.06.2006.

<sup>57</sup> ABM-utvikling (2005): Årsrapport for virksomheten 2005.

### *Operativt ansvar for DKS*

Det er stort rom for tolkning av hva som ligger i «det operative ansvaret» for DKS. «Vi (sekretariatet) har hovedansvar for de daglig operative oppgavene og de gjør vi; for- og etterarbeid til styringsgruppa, referansegruppa og informasjonsflyt ut.» Mandatet for ABM-utvikling og sekretariatet gir ikke direkte føringer for hva det operative ansvaret omfatter. Det å skulle være ansvarlig for Den kulturelle skolesekken blir upresist. Dermed mangler en tydelig plassering av ansvar innenfor DKS-systemet, for utvikling av varige strukturer, kommunikasjonslinjer, generering av erfarings- og kunnskapsproduksjon, utvikling av rapporteringsstandardisering, etc. Sekretariatet har, som det fremgår av årsmeldingen fra ABM-utvikling, i sin tolkning av mandatet fokusert på dialog, nettverksbygging, etc. ved siden av de administrative oppgavene, og i tillegg tiltaket Nystemten i tilknytning til Festspillene i Bergen.

Rammene for sekretariatsoppgaver kobles vanligvis til behovene i virksomheten det er tilknyttet. I og med at DKS er så mangesidig, blir forventningene til sekretariatsfunksjonen også mange og ulike. Fra en av informantene i referansegruppen sies det følgende om sekretariatet: «Sekretariatet skal utgjøre et slags strukturelt hjerte for skolesekken. De skal være et mellomledd, de skal ha som oppgave å gi informasjon om hva som fungerer og ikke fungerer. Denne informasjonen skal de gi opp i systemet. Sekretariatet skal ikke være den som setter en egen agenda og definerer hva problemene er, for det vet de ikke.» En kritikk av sekretariatet går ut på at de opererer med utvikling av tiltaket på sine egne premisser, og ut fra eget syn på Den kulturelle skolesekken. En annen informant stiller spørsmål om hvilken rolle ABM-utvikling har i denne sammenhengen, og hvilket mandat de har. «Skal de utvikle et slags eget vesen med egne kulturelle ambisjoner på vegne av DKS?» Det uttrykkes en uklarthet om de kan agere på egne vegne. «Det er uheldig at en bygger opp en forestilling om at Den kulturelle skolesekken er et eget vesen, med en egen administrasjon som holder på med et eget innhold og egen substans.» Også andre informanter har påpekt dette: «Sekretariatet driver veldig mye med soloutspill, hvor de ikke tar med direktoratet på råd. De skal jo jobbe sammen med direktoratet, men det har måttet være egne møter mellom ledelsen i direktoratet og ledelsen i ABM-utvikling for at dette skal kunne fungere. For at de skal skjønne egenarten med skole og drive med forankring og hvordan ting skal gjøres.» Sekretariatet fikk for eksempel reaksjoner fra et par fagmiljøer på kulturfeltet da de tok initiativ til en faglig konferanse for orkester og teater innenfor DKS. De hevdet at dette ikke er en oppgave sekretariatet skal ha, i og med at det fins andre aktører med sentrale roller på feltet som kan gjøre dette. Sekretariatets bidrag burde etter disse informan-

tenes syn være å informere om konferansen/seminaret. I denne sammenheng påpekes behovet for en strukturell opprydding angående «hvem som gjør hva» i Den kulturelle skolesekken og for en tydeligere avklaring av hva som ligger i det operasjonelle ansvaret i denne sammenhengen.

Kulturdepartementet er av den oppfatning at mandatet for sekretariatet fungerer godt. Men fra flere andre hold uttrykkes det en uklarhet om hva som er sekretariatets mandat og rolle. Noen er uenige i mandatet og at det ikke dekker de oppgavene det *bør* gjøre, og andre igjen mener at sekretariatet i praksis ikke følger det mandatet det har. På grunnlag av evalueringen ser vi det som uheldig at det er såpass mye usikkerhet og uenighet mellom sentrale aktører om hva som er roller og oppgaver. Dette kan hindre initiativ og tiltakslyst og virke konserverende i stedet for utviklende for Den kulturelle skolesekken. Slik «støy» er uheldig fordi det tar oppmerksomheten bort fra målene som skal nåes gjennom tiltaket. Dette kan tale for en gjennomgang og revidering av mandatet i og med at DKS nå går over i en mer varig fase.

### *Fylkeskommunenes oppfatning av sekretariatets arbeid*

Fylkeskommunene er i egnevalueringene spurt om forholdet til sekretariatet. Et av spørsmålene en fylkeskommune ønsker reist i evalueringen er om: «hvorvidt det er nok med to personer i DKS-sekretariatet sentralt og om ABM-utvikling er rett vertskap for tiltaket». En annen fylkeskommune påpeker en svak gjennomslagskraft for tiltaket, og mener at dette har sammenheng med lanseringsarbeidet av Den kulturelle skolesekken fra ABM-utvikling sin side: «Det er mogleg at DKS har fått ei begrensa gjennomslagskraft blant fylkespolitikarar fordi lanseringa av prosjektet frå statleg hald (ABM) ikkje tok nok omsyn til at topp-politisk leiing (Rådmannen) skulle ha vore mykje sterkare involvert og at den politiske styringa av fylkeskommunen vart undervurdert frå statleg hald. En tredje fylkeskommune svarer følgende på forholdet til sekretariatet: «Det blir påpekt at ABM-utvikling er ingen sentral samarbeidspartner i fylkets arbeid, men står i praksis kun for innsamling av planer, representasjon på konferanser og arrangør av Nystemten.» Denne fylkeskommunen etterlyser en nasjonal aktør som kan representere fylkenes interesser i saker der fylkene viser en samlet holdning. Fylkeskommunen sier at dette kom tydelig fram i forbindelse med honorarfastsetting knyttet til Den kulturelle skolesekken som nasjonal ordning, og da fylkene ba om en sentral aktør for å utvikle et felles dataverktøy for håndtering av turnelegging, innsamling av data fra skoler og liknende. For denne fylkeskommunen rapporteres at dette nå er kommet på plass gjennom KSYS – «utan bidrag frå ABM-utvikling. ABM-utvikling kunne og burde ha bidratt til at dette felles verktøyet hadde vore på plass med ein noko mindre trang fødsel.»

Det er ut fra mandatet et spørsmål om dette er ABM-utvikling og sekretariatets oppgave. På den andre siden er dette eksempel på en type signaler fra fylkeskommuner som burde ført til en eksplisitt diskusjon om fordeling av oppgaver på ulike nivåer i Den kulturelle skolesekken. Her kunne sekretariatet hatt en informasjons- og samordningsrolle slik at diskusjonene ble fanget opp, videreformidlet til referansegruppe og styringsgruppe, der dette temaet kunne bli behandlet og konkludert, slik at aktørene kom et skritt videre. Som eksempel tjener dette til å illustrere hvordan mange spørsmål som informanter hevder har blitt reist innenfor DKS-systemet, ser ut til å flyte rundt uten noen konkluderende prosesser.

### *Nettstedet for Den kulturelle skolesekken*

I St.meld. nr. 38 (2002–2003) står det at ABM-utvikling blant annet har hovedansvaret for å drifte skolesekkens nettsted: <http://www.denkulturelleskolesekken.no>

Hovedsiden på nettstedet består av opplysninger om DKS som ordning, det er oppdaterte presseklipp, opplysninger om kurs og konferanser osv. Mesteparten av de opplysningene som gis på nettsidene, har videre lenker slik at brukerne med letthet kan søke videre og hente fram ønsket informasjon. På den måten kan nettsidene fungere som et oppslagssted for å finne ut av ulike forhold knyttet til DKS. Vi har gjennom evalueringen benyttet nettsidene, men har ikke stilt informantene i evalueringen spørsmål om hvilken grad de bruker nettstedet og hvilke erfaringer de har. Det er heller ingen som har kommentert nettstedet, unntatt i sammenheng med de etterspurte referatene, etc. fra referansegruppens møter. Nettsteder er blitt et vanlig verktøy i hverdagen for mange virksomheter, for eksempel har alle fylkeskommuner og alle Fylkesmenn egne nettsteder. I tillegg har ganske mange kommuner og skoler egne nettsteder. Man kan derfor forvente at alle aktører bruker hverandres steder som verktøy i hverdagen etter behov. På DKS-nettstedet er for eksempel lenker til fylkeskommunene, stor-kommunene, etc.

Det er generelt ikke lagt opp til å imøtekomme spesielle aktørers behov for informasjon og faktakunnskap om Den kulturelle skolesekken. Nettstedet har i stedet en bred informasjonsprofil. Med tanke på at det er kommuner som skal gjøre seg kjent med DKS, fins en «Kom i gang»- side. På denne siden kan kommuner, skoler/lærere, kunstnere og andre få tips eller videre lenker til andre nettsteder. Tipsene bærer preg av å være korte og informative, men det kunne med fordel ha vært videre lenker til erfaringer sekretariatet har gjort seg etter hvert som de har tilegnet seg mer kunnskap om hva som kreves av de ulike aktørene for å komme i gang. I løpet av den perioden vi har jobbet med evalueringen, har vi som nevnt brukt DKS-nettstedet for å få informasjon om DKS. Etter

hvert som vi har gjort oss mer kjent med tiltaket, ser vi at det for en utenforstående som ikke kjenner Den kulturelle skolesekken er liten oversiktsinformasjon om hvordan tiltaket er organisert og styrt, og om økonomien. Dette gir inntrykk av lav systemrefleksjon innad i Den kulturelle skolesekken, men bidrar dessuten til at Den kulturelle skolesekken blir lite forståelig for andre. Derneft har vi først og fremst brukt nettstedet som en lenke-side for å komme videre til andre nettsider, og vi har brukt den for å hente dokumenter som for eksempel tildelingsbrevene fra Kulturdepartementet. Her ser vi at roller og funksjoner hos de nasjonale, regionale og lokale aktørene som står oppført under siden om DKS-resurser, ikke er tydeliggjort. Dette berører direkte hvordan systemet fungerer i forhold til organisering, økonomi og innhold. Det skilles for eksempel ikke mellom de aktørene som har øremerkede midler direkte til kunst- og kulturformidlingstiltak, for eksempel museene, og Norsk kulturråd og Norsk scenekunstudbruk som forvalter midler i forhold andre aktører, osv. Vi savner et historisk arkiv for dokumenter i Den kulturelle skolesekken, og tydeligere informasjon om endringer i tiltaket. Det savnes også mer informasjon om hvilke løpende saker som er aktuelle for sekretariatet, referansegruppen og styringsgruppen. Som nevnt er ikke referansegruppens arbeid synliggjort på nettsiden foreløpig.

Et hovedinntrykk er at nettsiden først og fremst presenterer kultursiden av Den kulturelle skolesekken. Det ligger en lenke til Utdanningsdirektoratet på nettsiden, men denne fungerer ikke så informativt i forhold til DKS. Nettstedet for Den kulturelle skolesekken kunne i større grad gjenspeile hva som skjer i enkelte kommuner og på skoler rundt omkring i Norge. Her kunne det også være gode muligheter til å gi konkrete råd til skoler som ønsker å få synliggjort bedre hva de har gjort i DKS-sammenheng. Vår oppfatning er at nettsidene har et forbedringspotensial.

### 3.3.5 Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet har som nevnt ansvaret for utviklingen av grunnskole og videregående opplæring og er Kunnskapsdepartementets utøvende organ. Utdanningsdirektoratet ble etablert 15. juni 2004, og før det ble oppgavene ivaretatt av tidligere Læringssenteret. Direktoratet har overordnet faglig ansvar for tilsyn med opplæringen, samt forvaltningen av embetsstyringen og sentrale lover og forskrifter. Videre har direktoratet ansvar for forvaltningen av det statlig spesialpedagogiske støttesystemet – Statped, statlige skoler og fagstyringen av de nasjonale sentrene. Direktoratet har også ansvaret for all nasjonal statistikk for grunnopplæringen. Ifølge Utdanningsdirektoratet har de som mål å sikre elevers og lærlingers rettigheter til likeverdig opplæring av høy kvalitet.<sup>58</sup>

Kunnskapsdepartementet har som før nevnt delegert ansvaret for oppfølgingen av Den kulturelle skolesekken til Utdanningsdirektoratet: «Vi har delegert arbeidet til direktoratet og hvordan de velger å løse dette er det ikke noe vi legger oss opp i, så lenge dette blir ivaretatt på en måte som er akseptabel. Vi synes direktoratet gjør dette på en utmerket måte». Embetsverket i departementet som vi har intervjuet, har omtalt samarbeidet mellom Utdanningsdirektoratet og KD som nært og godt. Det pekes imidlertid på en sårbarhet i at Den kulturelle skolesekken i direktoratet er knyttet til kun én person i del av vedkommendes stilling. Det handler om å ivareta oppgavene til enhver tid. At det kun er én person som jobber med Den kulturelle skolesekken, har også blitt kommentert fra sekretariatets side. Sekretariatet har gitt uttrykk for at dårlig tilgjengelighet til tider har gjort samarbeidet vanskelig.

Det er Utdanningsdirektoratet som har den videre kontakten på regionalt nivå. Utdanningsdirektoratet styrer gjennom elektronisk embetsoppdrag og styringsbrev til fylkesmannens utdanningsavdeling på opplæringsområdet (se 3.3.6 Fylkesmannens utdanningsavdeling under). Representanten fra Utdanningsdirektoratet deltar på møter i styringsgruppen og i referansegruppen som observatør/bisitter<sup>59</sup> og er den som samarbeider med sekretariatet innenfor de oppgaver som er foreskrevet i St.meld. 38 (2002–2003), samt i samarbeidsgrunnlaget. Vedkommende skal sammen med sekretariatet sikre de samme oppgavene.

Gjennom intervju med fylkesmannens utdanningsavdelinger (FM) har flere av utdanningsdirektørene kommet med synspunkter på at Utdanningsdirektoratet har større forventninger til det arbeidet de skal gjøre enn det som dekkes i embetsoppdraget. Vi kommer mer inn på Utdanningsdirektoratets arbeid under 3.4 i dette kapitlet. Forholdet til fylkesmannens utdanningsavdeling tas opp i 3.4.1.

### 3.3.6 Fylkesmannens utdanningsavdeling

Ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003) innehar fylkesmannens utdanningsavdeling et særlig ansvar for å bidra til å styrke skolenes kompetanse på kunst- og kulturområdene (s.49). Den kulturelle skolesekken har med andre ord to styringssignaler (penger fra KKD og elektronisk embetsoppdrag og styringsbrev fra KD). Kunnskapsdepartementet har på sin side gjennom St. prp. nr. 1 (2002–2003) påpekt at departementet vil medvirke til at det blir etablert samarbeid mellom sko-

---

58 Opplysningene i dette avsnittet er hentet fra: [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=343](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=343)

59 Ifølge notat fra sekretariatet vedrørende førsteutkast til evalueringen av DKS, datert 26.06.2006.

le- og kultursektor på alle forvaltningsnivå for å utvikle Den kulturelle skolesekken (Kap. 226). I St.meld. nr. 39 (2002–29003) står dessuten følgende om samarbeid mellom skole- og kultursektoren: «Realiseringen av Den kulturelle skolesekken forutsetter et nært faglig samarbeid mellom skolesektoren og kultursektoren på alle tre forvaltningsnivå og samspill mellom disse nivåene» (s.29).

Fylkesmannen er et regionalt statlig forvaltningsorgan og innehar et helhetsansvar for den samlede statlige virksomheten i fylket. «Fylkesmannen er Kongens og regjeringens representant i fylket og skal arbeide for at Stortingets og regjeringens vedtak, mål og retningslinjer blir fulgt opp. På vegne av flere departementer utfører fylkesmannen en rekke forvaltningsoppgaver i forhold til kommuner og enkeltpersoner, og er klagemyndighet og tilsynsmyndighet.»<sup>60</sup> Fylkesmannen er underlagt Fornyings- og administrasjonsdepartementet (FAD) og utfører i tillegg oppgaver for flere andre departementer og direktorater. Det er ett fylkesmannsembete i hvert fylke. Det er 19 fylker (et fylke er både et geografisk område og en administrativ enhet) og 18 fylkesmenn i Norge (Oslo fylke og Akershus fylke har felles fylkesmann). I tillegg er Møre og Romsdal fylke inne i et forsøk med enhetsfylke. Enhetsfylke innebærer at de ansatte i fylkeskommunen og hos fylkesmannen, unntatt fylkesmannen og assisterende fylkesmann, er slått sammen i en organisasjon; Møre og Romsdal fylke.<sup>61</sup>

Fylkesmannen har på vegne av ulike departementer oppfølgingsansvar på områder der tiltakene utføres av kommunene. I denne sammenheng utøver fylkesmannen en viktig samordningsfunksjon mellom sektorene og medvirker til at den nasjonale utdanningspolitikken blir fulgt opp av fylkeskommunale, kommunale og private skoleeiere. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for embetsstyringen av fylkesmannen på opplæringsområdet. Innenfor utdanningsområdet har fylkesmannsembetene blant annet i oppgave å utføre tilsyns- og kontrolloppgaver, bidra til kvalitetsutviklingsarbeid og til kompetanseheving av lærere, skoleledere og andre i samarbeid med skoleeiere o.a.

Gjennom det elektroniske embetsoppdraget finnes alle departementenes oppdrag til fylkesmennene. Oppdraget ligger forholdsvis fast, men større endringer blir gitt gjennom det årlige tildelingsbrevet. Fornyings- og administrasjonsdepartementet er redaksjonelt ansvarlig for embetsoppdraget, mens det enkelte departement (FAD) er faglig ansvarlig for innholdet.

I St. meld. nr 38 (2002–2003) står om forholdet mellom fylkeskommunen og fylkesmannens utdanningsavdeling at de: «bør i samarbeid utvikle, motivere og hjelpe fram arbeidet i kommunane og arbeide for å inkludere Den kulturelle

---

60 <http://www.fylkesmannen.no>

61 <http://www.fylkesmannen.no/mr.htm>

skulesekken i fylkeskommunale og kommunale planverk på kulturområdet». Et slikt samarbeid omfatter informasjon om og organisering og koordinering av kunst- og kulturpresentasjoner (av høy kvalitet) som kan benyttes av kommunene. Dette vil innebære et nært samarbeid med ulike profesjonelle kunstproduserende og formidlende institusjoner, ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003). I forhold til Den kulturelle skolesekken står fylkeskommunene for koordinering av tilbud og turnélegging sammen med regionale kulturprodusenter, og forvalter de økonomiske midlene.

### *Oppgaver i forhold til DKS for fylkesmannens utdanningsavdeling*

Fylkesmannen skal utføre følgende løpende drifts- og forvaltningsoppgaver, og følgende oppgaver har (direkte/indirekte) betydning for arbeidet med Den kulturelle skolesekken:<sup>62</sup>

- Samarbeide med fylkeskommunen om å utvikle satsingen på Den kulturelle skolesekken i fylket og kommunene. Dette omfatter å følge opp skoleeiers arbeid med planer for satsingen og se Den kulturelle skolesekken som del av arbeidet med kvalitets- og kompetanseutvikling i grunnskolen, slik det også går fram av strategien Gi rom for lesing, jf. resultatområde 33.6. Se Rikskonserternes skolekonsertordning som en del av Den kulturelle skolesekken.
- Bistå ved regionale konferanser ved behov, for eksempel i forbindelse med gjennomføring av nasjonale strategier
- Inkludere arbeid som gjelder utvikling av kulturskolene i kommunene i fylkesmannens informasjons- og tilsynsarbeid overfor skoleeier. Det gjelder både arbeid for å gi alle elever et kvalitativt tilbud i kulturskolen, og arbeid for å utvikle kulturskolene til ressurscenter for grunnskolene i kommunene innenfor flere kunstuttrykk
- Videreføre oppgaven med å lage plan for gjennomføringen av Rikskonserternes Skolekonserter i samarbeid med fylkeskommunens kulturadministrasjon

---

<sup>62</sup> Løpende drifts- og forvaltningsoppgaver. Det er også oppgitt bakgrunnsinformasjon angående hvilke dokumenter som gjelder for arbeidsbeskrivelsen til fylkesmennene. Hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider for Fylkesmennene – FM-nett Utdanning og betegnes som 36.1 Løpende drifts- og forvaltningsoppgaver. Det er også oppgitt bakgrunnsinformasjon for arbeidsbeskrivelsen til fylkesmennene: St. prp. nr 1 (2005-2006) Utdannings- og forskningsdepartementet og Budsjett-innst. S. nr. 12 (2005-2006) , Rundskriv F-37-02, Rundskriv F-22-03, Rundskriv F-016-04, Årlig fullmaktsbrev fra Utdanningsdirektoratet, Innst. S. nr. 131 (2003-2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen (« Ei blot til Lyst »)



Fra våre intervjuer med utdanningsdirektører er det generelle inntrykket at det eksisterer en positiv holdning til Den kulturelle skolesekken, og at utdanningsdirektørene oppfatter at de har en viktig rolle i og med at tiltaket knyttes til læreplanen. Det oppfattes som positivt å samarbeide om Den kulturelle skolesekken med fylkeskommunen. Betydningen av DKS-initiativet er klart: «Jeg synes det er et viktig prosjekt av flere grunner, det er viktig at skolen fortsatt kan være mangfoldig, og det gir mulighet for en helhetlig utvikling. Det er viktig at skolen ikke blir for isolert, men kan møte miljøer utenfra slik en gjør i DKS.»

Flere av utdanningsdirektørene uttrykker at det står lite om Den kulturelle skolesekken i styringsdokumentene, eller at oppgavene er uklare og beskjedne. Med få konkrete oppgaver nedfelt i styringsdokumentene er det flere av utdanningsdirektørene som oppfatter at forventningene fra Utdanningsdirektoratets side til arbeidet de skal gjøre i forhold til tiltaket, går ut over det som står i styringsdokumentene. Dette får betydning for de ressursene FM har til rådighet:

*Det er ikke en omfattende del av porteføljen vår, og det er av og til vanskelig fullt ut å imøtekomme forventningene fra Utdanningsdirektoratet. Det gjør at de har ambisjoner om hva vi skal gjøre som går litt ut over styringsdokumenter. For eksempel blir vi innkalt til kurs og drøftingsdager og slike ting. Hos oss er dette en av mange begrensede oppgaver. Det kan være en medarbeider som har ansvaret for syv sånne prosjekter, og hvis hver av de skal ha tre samlinger hvert år, så er ikke det så lett å få til å henge sammen.*

Fra flere av utdanningsdirektørene etterspørres det en klarere styring i fylkesmannens utdanningsavdelings oppgavefordeling. Det hevdes at klarere oppgaver ville ha bidratt til en tydeliggjøring overfor kommunene om at: «dette handler om skole og ikke en kulturell happening. Det skal primært være et redskap for skolene og ikke for kunstnere og kulturarbeidere». Fylkesmannens utdanningsavdeling er en rådgivende instans og gir råd i henhold til det oppdraget den har. Gjennom dette er de med på å forankre Den kulturelle skolesekken til skolen. Mens noen informanter etterlyser tyligere embedsoppdrag, mener andre at embetsoppdraget er tydelig nok: «Det er i kraft av vårt kontaktnett, vår formidlerrolle og knutepunktfunksjonen i vår budbringer- og tilsynsrolle, at vi legger inn noen sterke premisser for fylkeskommunene sitt arbeid. I kraft av den tyngden vi kan stille med – vi kan skole. Vi har linjer, vi har tungt oppdrag, der iverksetting av Den kulturelle skolesekken som fylkeskommunen har ansvar for, likevel inngår».

I tillegg til Den kulturelle skolesekken er det to elementer på kulturområdet som retter seg mot skolen, og som fylkesmannens utdanningsavdeling er involvert i. Det er: Gi rom for lesing og Rikskonsertenes skolekonsertordning (se FMs elektroniske embetsoppdrag over).

### *Gi rom for lesing*

Gi rom for lesing er et lesestimulerende tiltak som fra fylkesmannens utdanningsavdelings side kunne latt seg koble til annet utviklingsarbeid og kvalitetsutviklingsarbeid som skjer i skolene. En av utdanningsdirektørene omtaler tiltaket på følgende måte: «den er mer skolsk i kantene for å si det sånn, eller i substansen, enn Den kulturelle skolesekken er. Utdanningsdirektoratet har ansvar for Gi rom for lesing, og dermed får du en direkte statlig styringslinje.» Gjennom flere av intervjuene med utdanningsdirektørene gikk det fram at det i fylkesmannens utdanningsavdeling er en person som både jobber med Gi rom for lesing og som har kontakten med fylkeskommunen om Den kulturelle skolesekken.

### *Rikskonsertene*

Det er fylkesmannens utdanningsavdeling som er tillagt oppgaven med Rikskonsertene. I de løpende drifts- og forvaltningsoppgavene til fylkesmannen står det at fylkesmannen skal: «videreføre oppgaven med å lage plan for gjennomføringen av Rikskonsertenes skolekonserter i samarbeid med fylkeskommunenes kulturadministrasjon». Flere av utdanningsdirektørene vi har snakket med finner det ikke naturlig at oppgaven med Rikskonsertene ligger inn under Fylkesmannens oppgaver etter innføringen av Den kulturelle skolesekken:

*Rikskonsertene – den ligger hos oss. Det er et av de store mysteriene i vår tilværelse – at vi aldri klarer å bli kvitt Rikskonsertene. Man har for lengst reist til månen, men å gjøre noe med Rikskonsertene, det klarer vi ikke. Sånn er det bare. Det er noen som har kjøpt seg fri. Der er ikke vi, det er et problem for fylkeskommunen som ønsker så grei samkjøring (av DKS) som mulig.*

Noen utdanningsdirektører melder om at fylkeskommunene har overtatt denne oppgaven, men flesteparten av fylkesmennene utfører i dag oppgaven med Rikskonsertene selv. Ordningen med Rikskonsertenes skolekonserter startet i 1968 og utgjør ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003) kjernen i formidlingen fra musikklivet til grunnskolen. Skolekonsertordningen er en del av Den kulturelle skolesekken og finansieres gjennom statlige midler, midler fra DKS og gjennom egenandeler fra kommunene. Ordningen er et samarbeidsprosjekt, der Rikskonsertene har det kunstneriske og økonomiske ansvaret for virksomheten.

Samarbeidet omfatter fylkesmannens utdanningsavdelinger (omtales som turneleggerne), og fylkeskommunene (omtales som produsenter og eventuelt turnéplanleggere) i tillegg til kunstnere.<sup>63</sup>

Flere av utdanningsdirektørene finner det lite hensiktsmessig å skulle inneha oppgaven med å organisere Rikskonsertene når fylkeskommunene har ansvaret for Den kulturelle skolesekken. Dette får støtte fra aktører på statlig nivå. Fra embetsverket i Kunnskapsdepartementet sies det følgende om ordningen med Rikskonsertene: «Det er en egen stor sak og har vært en stor sak på flere av styringsgruppemøtene. Disse turneordningene har blitt administrert av utdanningsdirektøren.» På grunn av endringer for fylkesmannens utdanningsavdelings arbeidsoppgaver sies det at dette ikke lenger er en naturlig del av virksomheten. Samtidig pekes det fra KDs side, på konsekvensene for Rikskonsertene om ordningen ble lagt til fylkeskommunene: «Fra Rikskonsertenes side har de behov for en kontakt i fylkene. Hvem som skal være denne kontakten har vært kjernen i diskusjonen mellom våre to departementer. Vi er vel ikke kommet i mål ennå med det. Vi har lovet fylkesmannens utdanningsavdelinger at vi skal få orden på dette nå, slik at disse oppgavene ikke lenger skal være i fylkesmannsembetene, men at de bør ligge enten i Rikskonsertene selv eller i fylkeskommunen». Dette har vært en vanskelig sak mellom departementene når det gjelder DKS. Dette får støtte fra intervjuene vi har gjennomført med fylkesmannens utdanningsavdelinger rundt om i landet. Noen av utdanningsdirektørene uttrykker at de hadde overført oppgavene til fylkeskommunen om de hadde hatt økonomi til dette. Nå arbeider departementene med en løsning.

### 3.3.7 Fylkeskommunenes kulturetat

Fylkeskommunen utfører oppgaver som er for store til at hver kommune kan klare dem alene, eller oppgaver som går på tvers av kommunene. Fylkeskommunen har selvstendige oppgaver, for eksempel videregående skoler, utvikling og planlegging, kultur, kulturminnevern, næringsutvikling, samferdsel og tannhelsetjeneste. Fylkeskommunen styres av fylkestinget. Fylkestinget blir valgt hvert fjerde år, samtidig med kommunevalgene. Fylkesordføreren er den øverste politiske lederen, mens fylkesrådmannen tar seg av administrativ ledelse.<sup>64</sup>

Ifølge St.meld.nr. 38 (2002–2003) har fylkeskommunene en rolle som «tilskotsytar til kulturinstitusjonar og som aktør på kulturformidlingsfeltet i sine regionar» (s.48). Fylkeskommunene har ansvaret for den videregående skolen, mens den en-

---

63 Se Tidsskriftet Arabesk. Nr 1/2006, som er et spesialnummer om Rikskonsertene.

64 [http://www.akershus.no/index.php?page\\_id=109](http://www.akershus.no/index.php?page_id=109)

kelte kommune har ansvaret for grunnskolene. Ifølge meldingen var det flere fylkeskommuner som, før Den kulturelle skolesekken ble innført, tok på seg et ansvar for å utvikle et profesjonelt kulturtilbud til kommunene som skoleeiere (s.48).

Det presiseres i St.meld.nr. 38 at for å lykkes med DKS-arbeidet er det avgjørende at fylkeskommunene samarbeider brett, «mellom anna med kommunen og fylkesmannen si utdanningsavdeling, for å sikre at tilboda er i samsvar med skulen sine behov og målsetjingane med Den kulturelle skulesekken» (s.49).

Fylkeskommunens rolle i arbeidet med Den kulturelle skolesekken har gjennom evalueringen blitt tatt opp av flere aktører på ulike nivå, blant annet fortelles det om at dette flere ganger har blitt tatt opp på styringsgruppemøter. Kunnskapsdepartementet har vært opptatt av intensjonene fra Stortinget om bestemmelse og at midlene i tiltaket skulle gå ubeskåret til skolene og elevene, og i minst mulig grad til administrasjon. «Det skulle ikke være noe mellomledd som spiste av sekken, det er jeg ikke sikker på at de har klart.» Vi kommer senere i denne rapporten inn på det administrative apparatet i fylkeskommunen.

### *Fylkeskommunenes påpekninger av forhold som bør sees nærmere på*

Fylkeskommunen har det operative ansvaret for kunst- og kulturformidlingen i hvert fylke og skal som nevnt rapportere om virksomheten gjennom rapporter til ABM-utvikling. I den forbindelse har fylkeskommunene kommet med innspill om forhold som bør vurderes for å bidra til at fylkeskommunene får bedre arbeidsvilkår. En fylkeskommune mener dagens ordning er god, men peker på noen grunnleggende forbedringspunkter: «Vi setter svært stor pris på friheten til å utforme Den kulturelle skolesekken etter hva som er tjenlig regionalt. Samtidig er det tungt å drive Den kulturelle skolesekken i fylket når en har så få fellesløsninger for alle fylkeskommunene.» Fellesløsninger omfatter blant annet; datasystem, transportpriser, kontraktsmaler, tariffavtaler, opplæringsløsninger for lærerne og kunstnere, Tono-avtaler osv. Dette forhandles nå av det enkelte fylke. Med fellesløsninger mener denne fylkeskommunen at de ville ha mulighet til å drive Den kulturelle skolesekken mer effektivt. Flere av fylkeskommunene har vært opptatt av å ha en felles rapporteringsmal, noe som ville være en del av fellesløsningene. En fylkeskommune ser behovet for å lage et rapporteringsskjema for kommunene, noe de også ønsker at sekretariatet kunne ha gjort for fylkeskommunene: «Det samme bør sekretariatet i ABM gjøre for rapporteringen vi skal gjøre til dem.» I likhet med denne fylkeskommunen etterlyser en annen også en klar rapportmal. Fra flere av fylkeskommunene opplyses det at det har lettet rapporteringen at regnskapsrapporten er knyttet til kalenderår og ikke til skoleår som tidligere. Fra flere av fylkeskommunene fortelles det at sekretariatet i ABM-utvikling har forsøkt å lage sammenlignende landsoversikter, men at

dette er vanskelig fordi: «begreper er blitt oppfattet ulikt, nøkkeltall er ikke utarbeidet og det har ikke vært en klar nok rapportmal. I den grad det er ønskelig med sammenlignende oversikter, må rapportmalen utvikles.» Fra fylkeskommunenes hold oppgis det at de følger standardiserte revisoroppsett når de skal rapportere om økonomi.

### *Bruk av digitale, internettbaserte verktøy*

I 2003 ble det i ABM-utvikling laget en rapport om fylkenes planer for DKS. Ifølge denne rapporten hadde seks fylkeskommuner gått sammen om å få utviklet et IT-verktøy, KSYS, i samarbeid med et privat firma, Orgdot. Verktøyet skal være til hjelp for turnélegging og informasjon om de fylkeskommunale tilbudene. Andre fylker har utviklet sine egne systemer. Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken ønsket å kartlegge dette arbeidet noe mer systematisk.<sup>65</sup>

Det ser ikke ut til å ha blitt gjort til nå. I stedet ser det ut til at det har utviklet seg to «leire» innenfor tiltaket, en for og en mot KSYS. De som er positive til KSYS, har vært engasjert i utviklingen av verktøyet over tid. Flere oppgir at de er viktige bidragsyttere for utviklingsarbeidet. Flere av disse fylkeskommunene oppgir også at de har gått over til papirløs kommunikasjon med sine samarbeidende aktører. Ett av motivene for å hjelpe til med utviklingen av KSYS, er at disse fylkekommunene mener det bør bli verktøy i hele DKS-systemet. Det er imidlertid andre som mener at funksjonaliteten av KSYS-plattformen ikke er tilfredsstillende, og de har derfor valgt å utvikle egne verktøy som er enklere og langt billigere. Det er for eksempel påpekt at KSYS-plattformen fungerer som informasjonverktøy, men bidrar ikke til å styrke dialogen mellom partene. Det må tas like mange telefoner for å avklare spørsmål og oppklare problemer selv om man har dette verktøyet. Andre har påpekt at det er tidkrevende i stedet for tidsbesparende, fordi man uansett først må gjøre all planleggingen med «papir og blyant» og så legge det inn i KSYS som informasjon. De som har valgt andre løsninger, viser til enkelhet og lave kostnader som viktige kriterier for suksess ved utvikling og bruk av sitt verktøy. En fordel som flere påpeker, er at IT-enheten i fylkeskommunen eller kommunen (gjelder de som har direkte midler) både har utviklet og drifter nettstedet, slik at utgiftene på lengre sikt også vil være forholdsvis små.

En kommune skriver at «Verktøyet tilfredsstiller i liten grad behovet for vår modell for logistikk (skolene melder seg på og mange av (kultur-)institusjonene tar selv logistikkarbeidet). Ellers nyttes hjemmesiden hos Utdanningsdirektora-

---

<sup>65</sup> Bergh, Grete (2003): *Rapport om Fylkenes planer for Den kulturelle skolesekken. For skoleåret 2003-2004. En oversikt*. Oslo: ABM-utvikling/Den kulturelles skolesekken (s. 9).

tet til informasjon og kommunale verktøy som Agresso (budsjett/regnskap) og kommunale maler for årsmelding/årsrapport.» Som det vil fremgå under har noen fylkeskommuner i samarbeid med fylkesmannens utdanningsavdeling tatt i bruk deres nettverk for å kontakte grunnskolene i forbindelse med Den kulturelle skolesekken. Dette fungerer etter disse informantenes mening godt. Det er vårt inntrykk at den opplevde nytten av KSYS henger sammen med modellen man har valgt i fylkeskommunen. De som har en forholdsvis sentralisert modell kan ha mer nytte av verktøyet enn de som baserer seg på at kommunene og skolene skal ha valgfrihet, etc.

Ut over egevalueringene og intervjuer har evalueringen ikke noe grunnlag for å vurdere kvalitet og funksjonalitet på KSYS. Men det er vårt inntrykk at det går med både tid og penger på utviklingen av verktøyet i samarbeid med firmaet som eier det. En prinsipiell diskusjon om det faktum at en privat aktør (firmaet Orgdot som eier KSYS) etter hvert får mer og mer definisjonsmakt inn i DKS – systemet, etterlyses av flere fylkeskommuner. En annen prinsipiell diskusjon som reises er hvorvidt dette systemet faktisk reduserer administrative funksjoner eller øker dem, fordi det å legge inn informasjon påpekes å være et ekstraarbeid. Dette er et område som det ville vært naturlig at sekretariatet, referansegruppen og styringsgruppen hadde tatt opp. Utvikling av et digitalt, nettbasert verktøy med så mange forskjellige funksjoner som vi har sett beskrevet i egevalueringene, må være komplisert, tidkrevende og ikke minst kostbart. Dette må på en eller annen måte berøre de samlede ressursene som brukes til Den kulturelle skolesekken. Det bør diskuteres om dette kan sies å være i tråd med intensjonene for tiltaket

### 3.4 Samarbeid mellom nasjonale, regionale og lokale aktører

Vi skal her se på de ulike samarbeidsrelasjonene mellom nasjonale, regionale og lokale aktører i DKS. Mell

#### 3.4.1 Sekretariatet og Utdanningsdirektoratet

Samarbeidet mellom sekretariatet og Utdanningsdirektoratet står beskrevet i St.meld.nr. 38 (2002–2003). Kultur- og kirke departementet sier følgende om prosessen med skrivingen av meldingen: «Det var viktig å få til samarbeidet med Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet), men ansvaret måtte plasseres ett sted. Vi fikk inn i mandatet at sekretariatet og direktoratet skulle samarbeide. Videre sies det at beskrivelsen av samarbeidet var noe som de skrev i fellesskap og at

de skulle forme samarbeidsgrunnlaget sitt selv. De klarte å skrive det, men hvordan de har klart å samarbeide etterpå er vel litt opp og ned. Det var vel litt drakamp fra begynnelsen».

Sekretariatet og Utdanningsdirektoratet har utviklet et samarbeidsgrunnlag for å klargjøre oppgaver og ansvarsforhold mellom de to aktørene. Samarbeidsgrunnlaget har følgende mål ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003), (s. 48):

- «å oppfylle intensjonane med Den kulturelle skulesekken
- å skape forståing for Den kulturelle skulesekken som omgrep, idé og konsept
- å utvikle nettsidene og foreslå yttarlegare informasjonstiltak
- å etablere møteplassar for aktørar i Den kulturelle skulesekken
- å ha god kontakt med dei miljøa som er involverte i tiltaket
- å initiere og koordinere tiltak på sentralt nivå
- å sikre forankring i L97
- å sikre høg kvalitet i dei kunst- og kulturpresentasjonane elevane møter»

Det uttrykkes fra en informant at samarbeidsformuleringene ikke endte opp i full enighet med direktoratet, og at formuleringene ikke ble slik som diskusjoner og enighet på møter tilsa. At samarbeidsformuleringene er nedfelt i melingen, omtales som sterk detaljstyring av samarbeidsroller. For direktoratet var det overraskende at samarbeidsformuleringen ble tatt med i St. meld. nr. 38 (2002–2003). ABM-utvikling og Utdanningsdirektoratet har ifølge mandatet begge et ansvar for å bidra til diverse oppgaver: skape forståelse for DKS som begrep, idé og konsept, utvikle nettsider, etablere møteplasser, ha god dialog med involverte miljøer, initiere og koordinere tiltak på sentralt nivå og sikre høy kvalitet i innholdet i DKS. Dette omtales også som samarbeidsgrunnlaget mellom disse to aktørene ifølge St.meld. nr. 38 (2002–2003):

*Det skal vere eit aktivt samarbeid mellom sekretariatet og Læringscenteret i saker som gjeld føre- og etterarbeid til styringsgruppa og referansegruppa, informasjonsflyt ut, kontakt til fylkeskommunane av sektorovergripande karakter, saker av meir prinsipiell karakter og andre spørsmål som kan ha felles interesse.*

*ABM-utvikling kan søkje råd frå Læringscenteret (og omvendt) i saker som gjeld forvaltning av driftsmidlane til Den kulturelle skulesekken, oppdrag og førespurnader til enkeltpersonar, spørsmål av sektorovergripande karakter og andre spørsmål av felles interesse (s.48).*

En av informantene har gitt et utfyllende og reflektert syn på samarbeidet mellom sekretariatet og Utdanningsdirektoratet. Informanten omtaler de to aktørene som to underliggende etater fra hver sin sektor og begge har ansvar, begge har ulike roller og rammer som utgangspunkt for sin virksomhet, og «det er her eventuelle problemer konkretiseres og synliggjøres. Jeg tror nok at sekretariatet og Utdanningsdirektoratet har sett på samarbeidet som utfordrende til tider». Dette synet begrunnes på følgende måte: «Det er en naturlig årsak i og med at ABM-utvikling tar utgangspunkt i kulturens vilkår, og Utdanningsdirektoratet skal jobbe for det enkelte barn, og i dét ligger det en spenning. Jeg tror at Utdanningsdirektoratet til tider har følt seg som en veldig sterk forsvarer og en vaktpost for at kulturen skal komme det enkelte barnet til gode. Man kan snakke fint i store rammer og lage overordnede føringer, men det er når man kommer til det praktiske, at en ser hvor det gnisser eventuelt, og der tror jeg nok at det gnisser. Jeg tror det godt kan være en konstruktiv gnissing, men jeg tror samtidig at den kan være slitsomt.».

Grunnlaget for samarbeid mellom ABM-utvikling ved sekretariatet og Utdanningsdirektoratet blir fra flere hold omtalt som utfordrende. Utfordringen er ifølge sekretariatet forskjelligheten mellom skole- og kultursektoren, der kultursektoren blir beskrevet som et system som er lite rigid, der ting ordnes ved å ta en telefon, der veien blir til mens man går. Skolesiden blir av sekretariatet beskrevet som et system på følgende måte: «Når Utdanningsdirektoratet løfter på en finger, så gjelder det alle de 3 200 grunnskolene i hele landet». Det uttrykkes en forståelse fra sekretariatets side for at Utdanningsdirektoratet har en annen struktur, men det vises liten vilje til å nærme seg denne: «Jeg kan ikke akseptere og jobbe under det systemet (utdanningssystemet), fordi jeg jobber i kultursektoren.» Sekretariatet beskriver at: «Det å involvere kulturlivet i DKS er en av våre store oppgaver.» Andre forklaringer på utfordringene mellom sekretariatet og Utdanningsdirektoratet går ifølge sekretariatet ut på at det er vanskelig for skolen at andre enn dem skal definere hva som skal være i skolen. I tillegg nevnes personlige samarbeidsproblemer mellom sekretariatet og Utdanningsdirektoratet, en oppfatning av at Utdanningsdirektoratet har for lite stillingsressurser til dette arbeidet, samt en oppfatning av uklare rammer for hva utdanningssiden burde ta seg av. Her nevnes et eksempel som forankring i skolen – det stilles spørsmål ved hva det er og hvilke virkemidler som brukes.

Denne gjennomgangen viser at det er flere ulike forhold som preger samarbeidet mellom sekretariatet og Utdanningsdirektoratet. Vi har her beskrevet samarbeidsgrunnlaget. Dette har vært et grunnlag i oppstartfasen av Den kulturelle skolesekken. Når tiltaket nå har blitt en varig ordning, er det kanskje naturlig å ta



opp igjen og vurdere innholdet i samarbeidsgrunnlaget. Det er også klart at sekretariatet og Utdanningsdirektoratet innehar ulike oppfatninger av hverandres roller, noe som er forståelig ut fra at de har ulikt ståsted og ulike oppfatninger av hva hele DKS-tiltaket skal være. I tillegg pekes det på av aktørene selv, men også av andre aktører i systemet, at arbeidet preges av samarbeidsproblemer.

### 3.4.2 Fylkesmannens utdanningsavdeling og fylkeskommunens kulturetat

Vi har tidligere sett at det både for fylkesmannens utdanningsavdelings og fylkeskommunenes oppgaver understrekes at et samarbeid mellom disse to aktørene er ønskelig og nødvendig i arbeidet med Den kulturelle skolesekken.

Flere av de vi har intervjuet i fylkesmannens utdanningsavdeling<sup>66</sup> forteller at det har skjedd en utvikling i løpet av de tre årene tiltaket har fungert. Starten var preget av usikkerhet blant annet i forhold til at man skulle finne modeller som var lokalt tilpasset. En av utdanningsdirektørene sier følgende om dette: «Vi så til noen fylker som var kommet godt i gang, men vi så at vi måtte bruke egne krefter i eget fylke og prøvde oss litt fram». Det fortelles om startproblemer som nå begynner å gå seg til, og om et godt samarbeid mellom og før Den kulturelle skolesekken. For flere var det naturlig å videreføre det gode samarbeidet i forbindelse med tiltaket. «Grunnlaget for forankring i skolen og mellom kultur var der før DKS, og var ganske godt.» Til tross for et godt samarbeid før Den kulturelle skolesekken, påpekte en av fylkesmannens utdanningsavdelinger nødvendigheten av å ha en aktiv rolle fra utdanningsdirektørens side. Denne utdanningsdirektøren har ingen sikker oppskrift på hva som er årsaken til det gode samarbeidet og sier følgende:

*Vi kjenner hverandre godt og er avhengige av hverandre selv om det er fylkeskommunen, bibliotek og kulturformidling som har hovedansvaret. Vi har funnet en god arbeidsfordeling. Det som er bra, er at den som koordinerer turneen er stabil. Kontinuitet er viktig. Fylkesmannen har hovedansvaret for Gi rom for lesing, der sitter fylkeskommunen i vår referansegruppe. Men vi har ikke samme referansegruppe for DKS og Gi rom for lesing. Det er to forskjellige referansegrupper på grunn av at fylkesmannen har ansvaret for Gi rom for lesing. Vi tenker helhetlig.*

---

66 For kontakten med fylkesmannens utdanningsavdeling benytter vi heretter betegnelsen utdanningsdirektører om dem vi har intervjuet, selv om det enkelte steder var rådgivere eller tilsvarende som besvarte spørsmålene i samråd med leder av utdanningsavdelingene.

I tillegg var fylkesmannen med på å arrangere en motivasjonskonferanse for Den kulturelle skolesekken. Bakgrunnen for dette var at utdanningsdirektøren ønsket at de skulle være aktivt med i tiltaket. Når det gjelder deltakelse i styringsgruppen, sies det at fylkesmannens utdanningsavdeling blir noe perifer i og med at det kun er to møter i året, men at de anstrenger seg for å følge med fordi det skal være en sammenheng til Gi rom for lesing. «I en travel hverdag er en ikke flink nok til å følge med når en kun har to møter i året og ikke sitter med flere oppgaver.» Betydningen av gode kommunikasjonslinjer understrekes, og dette gjelder både møtevirksomhet, telefonkontakt, uformell kontakt som samlokalisering gir, understrekes det i intervjuene. En av informantene sier følgende: «Jeg er fornøyd med samarbeidet. Har fylkeskommunen en idé så ringer de, har de noe kritisk, så ringer de også, og så har vi en viss møtevirksomhet.» Det fortelles også om god kommunikasjon som ved ansettelse av DKS-koordinator. Dette samsvarer med de løpende drift- og forvaltningsoppgavene, hvor det står at det skal være et samarbeid med fylkekommunen om å utvikle satsingen.

Oppgavene fylkesmannens utdanningsavdeling innehar, oppfattes som før nevnt som uklare fra flere av informantene. Samtidig fremkommer ulike holdninger angående hvor aktiv den enkelte utdanningsdirektør ønsker å være i forhold til Den kulturelle skolesekken: «Fylkesmannen har ingen spesielle ambisjoner om å legge oss så veldig mye borti detaljer når det gjelder skolesekken. Vi prøver å passe på helhetlig sett, passer på de føringene som er lagt fra sentralt hold, og at den blir tilpasset skolehverdagen slik at det skal bli lett å ta imot, og vi har et blikk på læreplanen.

Fylkeskommunenes beskrivelse av samarbeidet varierer fra «svært godt», sett fra deres ståsted, til et « greit » samarbeid. For eksempel beskriver en fylkeskommune hva det samarbeides om, men legger til at: «For øvrig har vi en del kulturforskjeller».

Flere av fylkesmannens utdanningsavdelinger tar opp samlokaliseringen med fylkeskommunene. Er de to aktørene samlokalisert, rapporteres det om et lettere samarbeid. Dette sies av de som både har sittet fra hverandre og i nærheten av hverandre, de har uansett gjort seg refleksjoner om hvilken betydning dette har for samarbeidet. En informant sier følgende om dette: «Det er ikke naturlig for fylkeskommunen å tenke grunnskole, og det er noe av grunnen til at det er viktig at vi er der. Vi skal ivareta helhetsspektivet, og da sikres koblingen skole og kultur. Det er ikke alltid nok å ha et kart, man må kjenne terrenget også».

### *Suksesskriterier*

Ut fra intervjuene med fylkesmannens utdanningsavdelinger har vi trukket ut det som vi kaller for suksesskriterier, og med det mener vi kriterier som danner

grunnlaget for et godt samarbeid mellom fylkesmannens utdanningsavdeling og fylkeskommunens kulturretat:

- Gode kommunikasjonslinjer for samarbeidet – møtevirksomhet, telefonkontakt, uformell kontakt
- Tett kjennskap og kunnskap om hverandre
- Kontinuitet av de ansatte både hos fylkesmannen og fylkeskommunen viktig for samarbeidet
- Aktiv utdanningsdirektør i oppstart er god investering i samarbeidet på sikt
- Godt forankret samarbeid før Den kulturelle skolesekken synes også å gi et godt samarbeid etter DKS
- Medarrangør av konferanser
- Fylkesmannens nettverk stilles til disposisjon for fylkeskommunen

### 3.5 Oppsummerende om organisering

Tiltaket har fungert fra 2003–2006 og det er blitt en varig ordning fra 2006. I implementeringsfasen har det vært stor grad av innovasjon og nytenking organisasjonsmessig. Disse tre årene kan sees på som en oppstartfase med stor grad av utprøving. Med en evaluering er tidspunktet inne for å gjøre noen endringsgrep basert på de erfaringene som er gjort, og ikke minst den kompetansen som er tilegnet i implementeringsperioden. Grunnlaget for de ulike aktørenes mandat og oppdrag har endret seg i takt med at Den kulturelle skolesekken har gått over fra et tiltak til en varig ordning. Med en varig ordning står en på terskelen til en ny tilstand. Styringsgruppen har i denne fasen hatt lik representasjon fra begge departementer, men er blitt oppgradert fra embedsnivå til politisk nivå ved at statssekretærene nå sitter der. Dette oppfattes som positivt fordi det blir mer tyngde bak arbeidet. De mange ulike aktørene som har uttalt seg har vært ganske samstemmige i at referansegruppens arbeid er lite synlig, og bør bli gjenstand for diskusjon. Evalueringen mener at det kan være nyttig med en referansegruppe videre, for å sikre at styringsgruppen får de råd den trenger. Men referansegruppen bør sammensettes ut fra andre kriterier enn i dag, og først og fremst ha mer kunnskap om det operative feltet. Mye taler for en gruppe med mer faglig tyngde og innsikt angående systemtenking på alle nivåer. Dessuten bør lærere og foreldre (på vegne av elevene) være representert.

Evalueringen har vist at det er mange syn på hva sekretariatet skal gjøre eller bør gjøre i forhold til dagens mandat. Det er stort rom for tolkning av hva som ligger i «det operative ansvaret» for Den kulturelle skolesekken. I tillegg er det

mange som etterspør konkrete samordningsoppgaver som de mener sekretariatet kan gjøre i forhold til nasjonale og lokale aktører, for å lette arbeidet på regionalt nivå. Her er det tale om effektiviseringsgevinster for tiltaket som helhet. Dette har sammenheng med at flere aktører på nasjonalt og regionalt nivå påpeker at sekretariatet ikke skal være en selvstendig agerende enhet, men ta oppgaver som fungerer samordnende for de andre nivåene. Det er en reell uenighet mellom Utdanningsdirektoratet og sekretariatet i ABM-utvikling angående samarbeidsgrunnlaget, mandatet og oppgavene.

Det er evalueringens vurdering at det er uheldig med såpass mye usikkerhet og uenighet mellom sentrale aktører om hva som er roller og oppgaver. Dette kan hindre initiativ og tiltakslyst, og virke konserverende i stedet for utviklende for Den kulturelle skolesekken. Slik «støy» er uheldig fordi det tar oppmerksomheten bort fra målene som skal nåes gjennom tiltaket. Dette kan tale for en gjennomgang og revidering av mandatet etc. i og med at Den kulturelle skolesekken nå går over i en mer varig fase.

Vi finner spenninger mellom kultur- og skolesektoren på statlig og nasjonalt nivå. På regionalt nivå, i samarbeidet mellom fylkeskommunenes kulturetat og fylkesmannens utdanningsavdelinger, finner vi godt samarbeid mange steder.

I kapittel fire går vi nærmere inn på fylkeskommunens kulturetater og forholdet til kommunene

Bruken av digitale, nettbaserte verktøy varierer på regionalt nivå. Mens noen fylkeskommuner har valgt å gå inn i samarbeidet om utviklingen av KSYS, har andre valgt fylkeskommuner enklere og billigere løsninger. Noen få samarbeider med fylkesmannens utdanningsavdelinger om tilgang og bruk av FM-nettet for grunnskolene. Det er vårt inntrykk at det går med både tid og penger på utviklingen av KSYS-verktøyet i samarbeid med firmaet som eier dette. Det er vårt inntrykk at den opplevde nytten av KSYS henger sammen med modellen man har valgt i fylkeskommunen. Dette er et område som det ville vært naturlig at sekretariatet, referansegruppen og styringsgruppen hadde tatt opp til diskusjon. Utvikling av et digitalt, nettbasert verktøy med så mange forskjellige funksjoner som vi har sett beskrevet i egnevalueringene, må være komplisert, tidkrevende og ikke minst kostbart. Dette må på en eller annen måte berøre de samlede ressursene som brukes til Den kulturelle skolesekken. Det bør diskuteres om dette kan sies å være i tråd med intensjonene for tiltaket.

### 3.6 Ordningen for store/samarbeidende kommuner

I 2004 ble alle kommuner invitert til å søke om å delta i en ordning for kommuner eller samarbeidende kommuner med mer enn 30 000 innbyggere for skoleårene 2005/2006 og 2006/2007. Ordningen innebærer at de aktuelle kommunene i de to gjeldende skoleårene hadde anledning til «Å løse ut sin andel av fylkets midler og selv ha ansvar for å gi sine grunnskoler tilbud i Den kulturelle skolesekken».<sup>67</sup> Dette innebærer at store kommuner/samarbeidende kommuner som er med i ordningen, får overført spillemidlene til Den kulturelle skolesekken direkte fra Kulturdepartementet og ikke gjennom den enkelte fylkeskommune. De som ønsket å søke, måtte lage en toårig plan til godkjenning i styringsgruppen for DKS. Gjennom sine planer ble kommunene bedt om å:

- gi en fremstilling av hvordan de ulike uttrykkene er tenkt ivaretatt
- vise til politisk forankring av tiltaket i kommunen/kommunene
- vise til egen ressursbruk i Den kulturelle skolesekken særlig når det gjelder administrasjon og kompetansehevede tiltak
- vise til deltakelse i nettverk i regi av fylkeskommunen
- vise til etablert samarbeid mellom skole- og kultursektor og hvordan DKS er tenkt forankret i skolene.<sup>68</sup>

I brevet som er sendt alle kommuner ble det sagt at fordelingsordningen ville bli vurdert å gjøres permanent i forbindelse med evalueringen av Den kulturelle skolesekken i 2006. I brevet stilles det krav om at kommunene i likhet med fylkeskommunene må være i stand til å formidle kunst og kultur av høy kvalitet til sine grunnskoleelever. Det presiseres at de seks kunst- og kulturuttrykkene i DKS skal ivaretas.<sup>69</sup>

Det kom inn fem søknader, fra Bergen (Hordaland) Bodø (Nordland) Karmøy (Rogaland) Lørenskog (Akershus) og en fra Troms<sup>70</sup>, som alle ble vurdert og kommentert av Sekretariatet i et notat til styringsgruppa for Den kulturelle skolesekken (udatert). Fire av søknadene ble foreslått innvilget i dette notatet, og en av søknadene ble foreslått avvist med den begrunnelsen at den hadde store svakheter. I dette tilfellet ble det åpnet for at ny søknad kunne leveres. Styringsgruppen valgte å følge innstillingen fra Sekretariatet.

67 Brev til alle kommuner fra Kulturavdelingen, saksbehandler Sølvi Helmersen Aalbu, datert 28.05.2004.

68 Brev til alle kommuner fra Kulturavdelingen, 28.05.2004.

69 De seks kunst- og kulturuttrykkene er: scenekunst (dans og teater), visuell kunst (billedkunst, arkitektur, design og kunsthåndverk), musikk, film, litteratur og kulturarv.

70 Bardu, Målselv, Dyrøy, Tranøy, Berg, Torsken, Lervik og Sørreisa i Troms (Midt-Toms).

Det ble vurdert fra Kulturdepartementets side hvorvidt evaluering av dette forsøket skulle legges inn under denne evalueringen. En evaluering av ordningen våren 2006 ville bety at prøveperioden ikke var ferdig, men var mer i begynnerfasen på dette tidspunktet. Dette forsøket var altså i begynnerfasen da denne evalueringen startet. Kulturdepartementet besluttet at prøveordningen ikke skulle evaleres nå.

## 4 Innhold og kvalitet i DKS

### 4.1 Innledning

Realiseringen av Den kulturelle skolesekken er et stort samarbeidsprosjekt mellom mange ulike aktører på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. De nasjonale aktørene ble av Kultur- og kirkedepartementet sett på som kunst- og kulturfaglige ressurser fra første stund, og for flere kunstarter var det allerede opparbeidet modeller for formidling til skolen. Blant de mest etablerte her er som før nevnt de tre R-er, Rikskonsertene, tidligere Riksutstillingene og Riksteatret. Kunst- og kulturhistoriske museer og andre kulturinstitusjoner på nasjonalt og regionalt nivå har over lang tid opparbeidet mekanismer og systemer for formidling overfor skolen og har plass i dette store samarbeidsprosjektet. Ulikhetene mellom kultur- og skolesektoren ble konkretisert og tydeliggjort i diskusjonene om forvaltningen av Den kulturelle skolesekken. Fylkeskommunene var tiltenkt en samordningsrolle i Den kulturelle skolesekken fra Kulturdepartementets side. Spenningsfeltet mellom det fylkeskommunale og det kommunale nivået i forvaltningen omfatter også kunst- og kulturinstitusjonene rundt omkring i landet. Disse institusjonene er delfinansiert fra stat og kommune. De er gjerne lokalisert i byer og større sentra, og tilgjengeligheten er vanskeligere for skolene i de mer desentraliserte deler av regionene. I arbeidet med realiseringen av DKS ble dette fra flere hold tematisert som en spenning mellom by- og landkommuner, så å si. Hvis de større kommunene fikk alle de pengene fra Den kulturelle skolesekken som folketallet tilsa, var man redd for at dette ville skape en monopolsituasjon i forhold til institusjonene på stedet. Dette kunne skape ulikheter mellom by og land. En slik distribusjonstenkning kan ligge til grunn for vektleggingen på turnerende tilbud i Den kulturelle skolesekken.

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan disse spenningene kommer til uttrykk og er håndtert i forhold til å realisere intensjonene når det gjelder innhold og kvalitet i Den kulturelle skolesekken. Vi tar også opp spørsmålet om hvordan elevene i skolen erfarer ordningen, og hva de får ut av dette. Dette munner ut i en vurdering av sterke og svake sider ved dagens organisering og mulighetene for forbedringer og videreutvikling av Den kulturelle skolesekken.

## 4.2 Kvalitetsdiskusjonene i DKS

Kvalitet i Den kulturelle skolesekken dreier seg om hva som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidlingen.<sup>71</sup> Hva dette innebærer i praksis er det uenighet om. Kvalitetsbegrepet brukes over alt, i alle samfunnssektorer og refererer til et ønskelig mål. Kvalitet må defineres på nytt og på nytt, enten det gjelder vurderingene av et håndverksarbeid, bildene på veggene i et galleri, søknader om prosjektstøtte eller fremførelsen av et musikkstykke, for å holde oss til kulturfeltet. Kvalitet i kunst- og kulturformidling skapes og vurderes i en samfunnsmessig sammenheng som gjør det mulig, som rammer det inn, og som gir det mening.<sup>72</sup> Derfor er kvalitetsvurderingene tids- og stedsbetinget og står slik sett i sterk kontrast til den karismatiske myten om kunstens – og kvalitetsvurderingenes – universalitet. Erfaringer fra tidligere evalueringer av kunst- og kulturformidling viser at de ulike aktørene som er involvert i dette, inklusive barna og de unge selv, kan ha helt forskjellige vurderinger av kvalitet.<sup>73</sup> Denne flyktigheten gjør det betydningsfullt å inkludere ulike perspektiver på diskusjonen om kvalitetskriterier i evalueringen.

I et av intervjuene vi gjennomførte med statlige aktører i evalueringen, møtte vi refleksjoner rundt hva som faktisk skjer i barns kunstmøter og hvilken sammenheng dette har med kvalitetsvurderingene som har vært gjort i utvelgelsen av tilbudene. Bakgrunnen var at vedkommende hadde vært til stede på en DKS-forestilling som ikke svarte til forventningene. Vedkommende ble usikker på modellen i Den kulturelle skolesekken når det gjelder å produsere forestillinger som er gode for målgruppen. «Jeg er litt overrasket over det som var valgt ut her, det skulle jo være presumptivt godt, men det var det ikke.»

Som nevnt i kapittel to har vi som del av evalueringen vært på en musikkdramatisk forestilling på en skole, og erfart noen problemstillinger som kan komme opp når et kunstmøte settes i spill. Problemet med kvalitet ble tydelig. Da vi og kunstnerne kom, møtte rektor og vaktmester opp. Rektor viste vei til lokalene som skulle brukes, og serverte kaffe. Vaktmesteren hadde blendet rommet og satt opp stolene. Eleven kom inn på rekke og rad sammen med lærerne og satte seg rolig ned. Under forestillingen brukte lærerne tiden på å hysje og kontrollere elevene i en slik grad at det etter vår vurdering hindret elevenes muligheter til å få en god opplevelse, et godt møte med kunsten. Vi spurte noen elever som sto

---

71 St.meld. 38 (2002-2003), Læreplan 1997 for den 10-årige grunnskolen, St.meld. nr. 39 (2002-2003), St.meld. nr. 48 (2002-2003), St.meld. nr. 30 (2003-2004), Rundskriv F-13/04 Kunnskapsløftet.

72 Raney, K & Hollands, H. (2000). Art education and talk. From modernist silence to postmodern chatter. I: Sefton-Green, J. & Sinker, R. (red.) (2002). *Evaluating creativity. Making and learning by young people*. London/New York, Routledge.

73 Se for eksempel Borgen 2001, 2003, 2005.



utenfor salen og ventet på å få komme inn til neste forestilling, om de visste hva som skulle skje. Det visste de ikke. Kunstnerne kunne fortelle at på andre skoler hadde de fått en helt annen mottagelse og et helt annet møte med elevene, enn det vi observerte. En av kunstnerne vi har intervjuet hadde samme erfaring.

*Jeg har jo vært på tusenvis av skolekonserter, og jeg pleier å si at du kjenner på håndtrykket til rektor om dette skal gå bra. Du merker en utrolig forskjell på stemningen fra skole til skole. Når du kommer på de der verste stedene, så tenker du at her kan umulig noen slippe levende fra, mens på de gode skole-  
ne, så har du bare lyst å ta med familien og flytte dit. For det er så avgjørende for mange av ungene.*

Vår erfaring på denne forestilling kan være resultat av mange ting. Det kan skyldes dårlig kvalitet på produksjonen og formidlingen. Men i dette tilfellet mener vi at vi så en god forestilling. Var skolen tatt med på råd i valg av forestilling? Visste de hva slags produksjon de fikk besøk av? Var denne forestillingen for fremmed for skolen i forhold til de kunstreferansene de hadde fra før? Det kan være skolens og rektors holdning til kunst og måten å forholde seg til kunstmøter på. Det kan også være et spørsmål om organisering, for eksempel manglende kvalitet i forarbeidet fra produsentens side, eller manglende klarhet om ansvar og myndighet i forholdet mellom «avsender» og «mottaker». Hadde skolen fått negativ tilbakemelding om at elevene ikke kunne «oppføre seg» sist det var besøk fra DKS?

DKS-systemet er på mange måter basert på at en kvalitetsvurdering gjort blant skjønnere garanterer kvaliteten i tilbudene. En av lærerne vi har intervjuet sier det slik: «Jeg tror og antar at de tilbudene vi får har vært gjennom en kvalitetssikring.» Ut fra strukturene som er etablert i DKS, er det grunn til å anta at kvalitetssikring foregår hele tiden. Allikevel skjer slike ting som vi opplevde på denne skolen. I en og samme kunstformidlingssituasjon kan det være mange sett av kvalitetskriterier som er satt i spill. Når kunstnere kommer til en skole, skal de være godt forberedt, det er en del av deres profesjonalitet. De venter en mottagelse som samsvarer med noen regler og konvensjoner, og gjerne at kaffen er klar.<sup>74</sup> Produsenter og turnéleggere legger mye av ansvaret for kvaliteten på skolen og lærerens måte å ta i mot tilbudet på. Lærerne skal ha gjort leksen sin, og i mange tilfeller skal elevene ha øvd på en sang eller lignende. Dessuten skal gymsalen være i orden, vinduene blendet og stoler på plass. Skolen og lærerne forventer en profesjonell formidling, sett fra deres synsvinkel. De mener at når

---

74 Se for eksempel Tidsskriftet Arabesk 1/2006.

skolens tid brukes, må kunstnerne kunne kommunisere med elevene. Dessuten, når elevene øver, må det være verdt strevet. Elevene på sin side har ut fra læreplanen og det ansvaret de har for egen læring, full rett til å stille spørsmål ved hva de får ut av dette, og til å vurdere relevansen for seg selv, i sitt liv. Elevene har rett til å si at dette var ikke noe for dem. Dette kan være utfordrende for alle voksne å forholde seg til. Når kunst og kultur og elever møtes – hvem, og hva, skal avgjøre kvalitet og relevans?

Mange av de involverte i DKS som er informanter i denne evalueringen, er engasjerte i spørsmålet om kvalitet. Dette er tema i mange ulike fora både på statlig, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, og på møteplasser der aktører fra disse nivåene møtes, holdes kvalitetsdiskusjonene i gang. Dette gjelder Kulturtorg som mange av fylkeskommune arrangerer årlig, og som bl.a. viser hvilke tilbudspakker og produksjoner som sendes på turné. Det gjelder konferansen Nystemten som ABM-utvikling arrangerer årlig, og som bl.a. har som ambisjon å vise de beste DKS-tilbudene fra hele Norge, og Teatermarkedet i Sandefjord der scenekunstnere kan vise sine produksjoner til oppkjøpere, osv. Ser vi nærmere på hvilke kriterier som brukes av ulike aktører, finner vi noen forskjeller som belyser spenningene vi har beskrevet tidligere. Disse spenningene berører flere akser: mellom kultur- og skolesektoren, ovenfra-og- ned-perspektivet eller nedenfra-og-opp-perspektivet, mellom monologisk og dialogisk kommunikasjon, mellom passivitet og aktivitet i elevrollen, mellom maktkamp og samarbeid, osv. Her vil vi tydeliggjøre noen av disse spenningene i Den kulturelle skolesekken.

#### 4.2.1 Fra kultur til skole – eller samarbeid?

Ifølge sekretariatet for Den kulturelle skolesekken relaterer man arbeidet med kvalitet til mandatet og samarbeidsgrunnlaget. Det betyr at sekretariatet skiller ut det de mener er deres ansvar, og overlater til Utdanningsdirektoratet å gjøre de andre oppgavene. En av de viktigste oppgavene for sekretariatet, sett fra deres side, er å bidra til at det som presenteres i Den kulturelle skolesekken holder høy kvalitet:

*Derfor synes vi Nystemten i Bergen er et godt tiltak, fordi vi kan trekke fram noen gode produksjoner og kan snakke om det, og vise fram hva som skjer. For å utvikle et kvalitetsbegrep må en se, høre og snakke mye om det. Det må opp i bevisstheten. Det er den eneste måten å øke kvaliteten på.*

Møteplasser der kvalitet diskuteres blir prioritert av sekretariatet, noe som også gjenspeiles i arbeidet de gjør. Når vi spør om organiseringen av Den kulturelle skolesekken er hensiktsmessig med hensyn til elevenes utbytte, svarer sekretariatet at intensjonene med den lokale forankringen virker helt riktig. Vi tolker dette som en konkretisering av kvalitetsproblematikken.

Dernest sier de at barn bør «utsettes for» kunst. «Kunst er en rettighet som også barn skal få ta del i. DKS har skolen som arena. Hvis en får gode kunst- og kulturprosjekter inn i skolen og bruker skolen som arena, vil det gi utbytte for elevene uavhengig av hvordan skoleplanene er.» I tillegg sier sekretariatet at lærernes forståelse må bedres. «Læreren er den viktigste voksenpersonen som elevene møter i skolen i hverdagen. Hvis lærerens forståelse for kunst og kultur generelt hadde vært større, ville utbyttet vært større for elevene også.» Det tredje elementet sekretariatet omtaler er kunstens frihet og autonomi i forhold til skolens læreplaner, og det blir påpekt at kultursektoren er redd for å få «skolekunst». «Hvis man sier at det er kunstkompetansen som må jobbe med dette til en har et ferdig kunstprodukt, og når det er ferdig så kan det komme annen kompetanse inn og si hvordan vi kan bruke dette produktet.» Vi forstår sekretariatet slik at kvalitet sikres gjennom en arbeidsdeling mellom kultur og skole, og realiseres på lokalt nivå med læreren som det ansvarlige bindeleddet mellom eleven og «kunstverdenen». Å la aktører se god kunst og snakke sammen om det, bidrar til samforståelsen av kvalitet i Den kulturelle skolesekken.

En av informantene fra fylkesmannens utdanningskontor (FM) i et av fylkene, mener at utgangspunktet for Den kulturelle skolesekken skal være kultursiden, og at det å legge DKS-midlene til kommunene ikke bidrar til å sikre dette. Informanten mener at det er fint at skole utfordres på kulturperspektivet, og har stor skepsis til «den totale pedagogiseringen» av DKS. Det skilles mellom det arbeidet som gjøres i fylkeskommunen for å sikre kvaliteten på det enkelte produkt som skal ut, og det som kommer etterpå: «Utfordringene i neste omgang er hvordan det skal integreres i det løpende skolearbeidet. Det blir skritt nr. 2 – dette er utfordringen mottaker skal ha. (...)» Her pekes det på en tilsvarende arbeidsdeling som den sekretariatet beskriver. Videre påpeker informanten at kulturinstitusjoner i fylket ikke har hevd på å lage DKS-produksjoner, for på den måten å få ressursene fra Den kulturelle skolesekken «for å holde seg i live. (...)». Det har også noe med kvalitet å gjøre. Det (...) er kvaliteten i produktene som er det viktige, og ikke om de tilfeldigvis da bidrar til å støtte de lokale og regionale kulturinstitusjonene og organisasjonene.»

En annen informant fra fylkesmannens utdanningsavdelinger bruker begrepet «skolsk», og sier at «Vi er motstandere av diletanteri og at dette skal bli for

skolsk. Vi sikrer at dette blir kvalitet og at det er profesjonelle kulturelle krefter som får penger og utfører oppdraget. (...) Så oppfordrer vi, slik vi har gjort for Rikskonsertene, om å få dette inn i en pedagogisk setting slik at skolen tar ansvar for for- og etterarbeid.»

Men problemstillingene rundt kvalitet og profesjonalitet fortøner seg annerledes fra utkanten enn i sentrale strøk av landet. En tredje informant fra fylkesmannens utdanningsavdelinger sier at de er enige om at det skal være et profesjonelt tilbud. Men, «i et sånt grisgrendt Norge blir det lite innhold i sekken hvis en bare skal tenke på å bruke de som lever av kunst og kultur, altså de profesjonelle. En blanding er nødvendig av flere grunner, men samtidig ligger kvalitetskravet der». Skillet mellom det produserende kunstfeltet og det mottakende skolefeltet er tydelig hos disse informantene og samsvarer med synet blant flere av fylkesmannens utdanningsavdelinger som har uttalt seg om kvalitetsproblematikken. Som det fremgår av kapittel tre, er det andre fra denne informantgruppen som ikke gjør et så klart skille mellom kultur som produsent og kvalitetssikrer og skolen som mottaker. Disse er opptatt av at DKS tilpasses skolen og spesielt læreplanen, slik at det ikke blir et tillegg, men at den går inn i en helhetlig tenkning og læring.

Utdanningsdirektoratet mener at kvalitet er knyttet både til den enkelte produksjon, møte mellom kunstner og elev og at kultur- og skolesektor samarbeider, noe som innebærer at skolen og lærerne har innflytelse på innholdet. Ifølge Utdanningsdirektoratet ønsker ikke de at DKS skal bli oppfattet som en «pengesum» øremerket nyutvikling for kunstnere og kulturformidlere i kultursektoren, med et selvstendig ansvar og mandat for hvilket innhold som skal formidles til skolen. Når man i kultursektoren i tillegg har forventning om at produksjoner som inngår i en abonnementsordning skal tas inn i undervisningen (være obligatorisk) blir dette feil som ordning, selv om mye av det som produseres fungerer og har kvalitet. Utdanningsdirektoratet mener at skolelederen og læreren skal være aktive i forhold til innholdet i DKS.

*Det er helt utmerket at profesjonelle kommer inn og hjelper til å nå målet. (...) Man kan godt lage gode produksjoner, tilbud og pakker, osv. men de sitter ikke med et ansvar for elevene i opplæringen. Derfor er dette med å samarbeide og lytte og involvere, og være med på å legge premissene sammen så viktig.*

Blant dem som prøver å få til denne samarbeidsformen på lokalt nivå, er en av kommunene som er med i det toårige storkommuneforsøket (se kap. tre). Disse

får alle sine DKS-midler direkte utbetalt i stedet for at de delvis disponeres av fylkeskommunen. Denne kommunen sier at deres kvalitetskriterier er flersidige: «Det som var utfordringen for oss, var å få kunst- og kulturinstitusjonene til å begynne tenke barn som sin målgruppe, og skolen som en betydningsfull samarbeidspartner. Og der ville vi at det ikke bare skulle være kunst- og kulturfaglig kvalitet, men også pedagogisk kvalitet og organisatorisk kvalitet.» Begrunnelsen for å søke om å være med i storkommuneordningen var blant annet at de ikke var interessert i å bruke turnékonseptene de fikk tilbudt fra fylkeskommunen. I stedet ønsket de å gå direkte inn til kunstnerne og institusjonene og forhandle frem hvordan tilbudene skulle være og hvordan kunstnerne kunne komme ut i skolen og jobbe slik at barn ble delaktige i prosjekter. Det var altså både økonomien, organiseringen av tilbudene og kvalitetsmessige vurderinger angående modell for formidlingstilbudene som gjorde at de ville ha råderett over midlene.

En viktig del av denne kvalitetstenkingen har vært nærhet gjennom forenkling av kommunikasjonen mellom skolene og de kunstnerne og institusjonene som har DKS-tilbud. Når tilbudene blir godkjent av DKS-koordinatorene i kommunen, legges en lenke til kunstner eller institusjon direkte ut på det kommunale DKS-nettstedet. Så er det opp til skolene å ta kontakt når de ønsker tilbudet. «Det er veldig tett samspill mellom kunstnere, institusjoner og skoler, fordi de har denne direkte kontakten om avtaler, etc. De bestiller direkte hos hverandre, det er ikke noen mellomledd.»

Dette blir administrasjonsbesparende for kommunens DKS-organisatorer. For skolene er det et «først til mølla»-prinsipp. I stedet for å bruke mye ressurser på input-delen, bruker denne kommunen mer på å overvåke de løpende prosesser. DKS-koordinator kan følge med gjennom løpende nettbaserte evalueringer, aktivitetsstatistikker, etc. Kvalitetskriteriene som brukes her omfatter både målgruppebevissthet og effektiv organisering av hele DKS-systemet, samt god kommunikasjon mellom aktørene, nemlig kunst- og kulturaktører, institusjoner og skoler samt kommunens DKS-koordinator.

En av landkommunene vi har besøkt, har også en slik samarbeidsform. Der er kulturskolerektor DKS-koordinator i kommunen, og samarbeidet med skolene er tett. Fra skolen og lærernes ståsted var vårt inntrykk at forholdet til koordinatoren var preget av tillit angående hva slags tilbud skolen fikk, og samarbeid og dialog angående skolens egne ønsker og behov. Dette kunne gjelde spørsmål om transport til DKS-tilbud andre steder, eller for eksempel i forbindelse med valg av DKS-prosjekter med elevdeltagelse.

Forskjellene mellom disse forskjellige kvalitetsprosessene som er beskrevet over, er tydelige. Kvalitet og profesjonalitet knyttes i sekretariatet til at kunstfeltet er profesjonelle leverandører og skolen er mottager. Blant informantene ved

fylkesmannens utdanningsavdelinger har under halvparten uttalt seg spesielt om kvalitet i intervjuet, og av disse har flere samme syn som sekretariatet. Dette er en enveis formidlingsform, fra kultur til skole. Som det er påpekt av en informant fra fylkesmannens utdanningsavdelinger, krever regionale forskjeller praktiske løsninger, og dette synes å virke inn på kvalitetskriteriene som brukes.

Spenningen mellom kultur- og skolesektoren er, som kapittel tre viser, også tydelig mellom departementene og i referansegruppen. Vi finner imidlertid ikke spenningen i samme grad i styringsgruppen. Hvordan disse spenningene mellom sektorene virker, har etter vår vurdering derfor sammenheng med hvordan styringssignalene blir tolket og håndtert på ulike realiseringsarenaer. Spenningen mellom kultur og skole blant de statlige aktørene omfatter også det konseptuelle planet av DKS. Som nevnt i innledningskapitlet brukes mange ulike metaforer i forbindelse med DKS, og vi registrerer at dette uttrykker en polarisering angående tolkning av hva DKS skal være. I sekretariatet har man valgt å fastholde en kulturposisjon angående hva som skal være substansen i Den kulturelle skolesekken. Ett eksempel er arbeidet med engelskspråklig informasjonsmateriell om DKS. Da det i 2003 ble gjort en oversettelse av informasjonsmateriell til engelsk, ble Den kulturelle skolesekken som betegnelse ikke oversatt, og hadde følgende formulering som utdypende forklaring: «a national initiative for professional art and culture in education in Norway». I forbindelse med UNESCO-konferansen i Lisboa i januar 2006, der Den kulturelle skolesekken ble presentert som en idé for kunst- og kulturformidling i skolen, fikk DKS den engelske betegnelsen Cultural Rucksack.<sup>75</sup> Den kulturelle skolesekken ble her presentert som en kulturell ryggsekk. Ifølge informanten fra Utdanningsdirektoratet har det vært ført diskusjoner om den engelske betegnelsen på DKS uten å lykkes i å komme frem til en enighet, og saken endte med at det var sekretariatet som tok et valg. Som påpekt i første kapittel (1.2.1), registrerer vi at bruken av metaforen om skolesekk, kultursekk, osv. implisitt eller eksplisitt har sammenheng med bestemte oppfatninger om hva Den kulturelle skolesekken skal være. Derfor blir denne typen uenigheter virkningsfulle i kommunikasjonen om Den kulturelle skolesekken, spesielt når man skal lansere dette som en idé som kan overføres til andre lands skolesystemer.

Et annet eksempel på at det foregår et defineringsarbeid på det konseptuelle planet finner vi i innlegget lederen for sekretariatet holdt under den nordiske konferansen om Den kulturelle skolesekken under Nystemten i Bergen i mai

---

75 <http://www.denkulturelleskolesekken.no/oversettelser/english.htm>, lest 7.9. 2006

2006. I dette innlegget presenteres «tre innfallsvinkler når det gjelder kunst- og kulturtilbud til barn og ungdom, ved siden av fagene i skolen»:

- Den kulturelle skolesekken – opplevelse – alle elevene får møte profesjonell kunst og kultur
- Kulturskolene – opplæring – tilbyr opplæring innenfor kunst- og kulturfag
- Ungdommens kulturmønstring – aktivitet – tilbyr profesjonell arena til ungdom som driver med kunst og kultur<sup>76</sup>

I innlegget sa sekretariatslederen at «satsingene på Den kulturelle skolesekken, kulturskolene og Ungdommens kulturmønstring bidrar til å gi barn og ungdom i Norge et helhetlig kunst- og kulturtilbud». Det ble videre påpekt at disse satsingene utfyller hverandre og styrker hverandre: «Opplevelser i DKS kan gi noen elever lyst til å fordype seg i et uttrykk og skape selv, kulturskoleelevene kan ønske en arena å vise seg fram på, osv.» Sekretariatslederen sa videre at «De som arbeider innenfor de ulike satsingene kan dra nytte av hverandres kompetanse. Det er viktig å se at det i kulturskolene finnes kompetanse som skolene kan dra nytte av i for- og etterarbeid knyttet til DKS. Kulturskolene kan dra nytte av UKM's erfaringer med store arrangement og workshops.»

Dette tolker vi som et forslag til funksjonsdeling mellom tre kulturpolitiske ordninger. Disse ordningene har ulikheter. Mens DKS skal være et tiltak for alle i grunnskolen, er de to andre tiltakene frivillige og foregår stort sett utenfor skolens rammer. Mens Den kulturelle skolesekken er gratis for den enkelte, koster Kulturskolen penger. Mens Den kulturelle skolesekken skal nå alle barn fra første trinn og oppover, er Ungdommens kulturmønstring beregnet for ungdom over 12 år på kommunenivå og eldre på fylkes- og nasjonalt nivå. Forslaget innebærer, slik vi forstår det, at DKS primært skal bidra med opplevelser i skolen, mens opplæring og egenaktivitet primært skal foregå innenfor rammen av de to andre ordningene. Når dette presenteres på den nordiske konferansen om Den kulturelle skolesekken under Nystemten, antar vi at det er ment som et forslag angående videreføringen av ordningen. Vårt inntrykk i forbindelse med evalueringen er at ABM-utvikling og Kultur- og kirke departementet i noen grad støtter sekretariatets arbeid for å styrke kultursektor-perspektivet på Den kulturelle skolesekken. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har på sin side lagt til grunn en videre tolkning for sine synspunkter på hva Den

---

<sup>76</sup> Sitatet er hentet fra både notater og power-pointpresentasjon til innlegg av Astrid Holen på nordisk konferanse. Status og utfordringer i Den kulturelle skolesekken Bergen 29. mai 2006. Mottatt fra Astrid Holen per epost 2.6.2006.

kulturelle skolesekken skal være. Dermed er vi vitne til en fortsatt polarisering innenfor DKS-systemet mellom kultur- og skoleperspektivet.

Gjennom evalueringen har vi ikke fått inntrykk av at det har vært ført noen systematiske dialoger om slike prinsipielle problemstillinger blant aktuelle aktører i DKS-systemet om de ulike måtene å kategorisere innholdet på. Ser vi på dette som et eksempel på hvordan beslutningsprosesser foregår på statlig nivå, er det grunn til å bemerke at vi ikke kan registrere at denne diskusjonen har vært løftet opp på styringsgruppenivå eller er tatt opp i referansegruppen. Kampen om DKS-sjelen har i stedet foregått på et implisitt plan, gjennom bruken av begreper og formuleringer, og gjennom eksplisitte kvalitetsvurderinger i ulike sammenhenger. Det er grunn til å anta at man derfor heller ikke har fått synliggjort gjennom diskusjoner hvilke konsekvenser de ulike kategoriseringene av innhold i Den kulturelle skolesekken har for praksis. Dette vanskeliggjør en konsistent diskusjon om Den kulturelle skolesekken, og hva man faktisk arbeider sammen for å oppnå. Fra flere hold etterlyses møtesteder for dem som befinner seg sammen med elevene i skolen. Det etterlyses også brobyggingstiltak mellom aktørene innenfor kultur- og skolesektoren. Samlet sett er vårt inntrykk at spenningene mellom kultur- og skolesektoren er størst mellom statlige aktører.

#### 4.2.2 Monologisk eller dialogisk?

En monologisk kommunikasjon i kunst- og kulturformidlingen er for eksempel en forestilling eller konsert der elevene er mottagere og kunstnerne er avsendere, og hvor det er liten grad av dialog mellom elever og kunstnere rundt dette besøket. Det er typisk at mange har vært involvert i beslutningsprosessene som ligger bak denne typen besøk i DKS-regi på en skole, mens skolen og lærerne har en mottagerrolle. Dette innebærer ansvaret for å legge til rette og evt. gjøre for- og etterarbeid som gjerne er foreskrevet av noen andre. Et DKS-tilbud i en dialogisk kommunikasjonsmodell vil legge vekt på at elevene og lærerne er med i ulike typer prosesser, som aktive deltagere. Det vil være ulike sett av kriterier som ligger til grunn for vurderingene av kvalitet i disse to formene. Her kan synspunkter fra scenekunstheltet tjene som eksempel, fordi dette ut fra egne evalueringene fra fylkeskommunene, er en av de kunstformene som det fins flest tilbud av i Den kulturelle skolesekken.

Norsk kulturråd tildeler midler til nyskapende scenekunst innenfor DKS. Dette utgjør for 2006–2007 tre millioner kroner.<sup>77</sup> I 2004–2005 kom det inn

---

<sup>77</sup> Tildelingsbrev fra KKD datert 23.05.2006. Kan leses på adressen:  
[http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf)



105 søknader, og ca. en fjerdedel av søknadene fikk midler. Det er i overkant av hva Kulturrådet tildeler innenfor andre ordninger, der noen ordninger er nede i 15–16 prosent tildeling ifølge informant fra Kulturrådet. Kriteriene for tildeling av disse midlene er utformet i tildelingsbrevet fra Kultur- og kirkedepartementet hvert år. Ved utlysingen for skoleåret 2006–2007 er kriteriene som følger: Midlene skal lyses ut til fri scenekunst, til produksjoner beregnet på turnering i Den kulturelle skolesekken. Nyskapning og utvikling av tilbud skal prioriteres, både når det gjelder produksjon og formidling. Prosjekter som har overføringsverdi, og tiltak som gjenspeiler kulturelt mangfold, bør prioriteres. Det oppfordres til samarbeidsprosjekter på tvers av sjangergrensene. Prosjektene bør nå så mange grunnskoleelever som mulig og ha geografisk spredning. Norsk kulturråd skal samarbeide med Norsk Scenekunstbruk i satsingen på scenekunst i Den kulturelle skolesekken, og sørge for at den nødvendige kompetansen, både pedagogisk og kunstfaglig, blir brukt i vurderingene av hvilke produksjoner som er støtteverdige.<sup>78</sup>

Disse kriteriene fra Kulturdepartementet kan tolkes som målgruppeorienterte, men kravet om turnévennlig produksjon blir av informanter i Norsk kulturråd påpekt som et dilemma. Turnékravet kan etter to av informantenes mening føre til en ensretting av hvilke typer produksjoner som får midler, nemlig de små prosjektene som er enkle å ta med ut til publikum. Det er et ønske om at midlene også kan brukes til å stimulere prosjekter som utforsker møter med målgruppen, for eksempel ved å gå ut til skoler og jobbe der sammen med barna. En av disse informantene sier: «Det vi ser på som viktig er ikke bare å få ut kvalitetsforestillinger til barn og unge i skolepliktig alder, men også å kunne gi kunstnerne mulighet til å forske med tanke på å lage kvalitetsforestillinger for målgruppen. Det har vært utfordringen under arbeidet med skolesekken.»

Informantene i Kulturrådet mener at kunsten må ses i sammenheng med målgruppen når man vurderer kvalitet. Et dilemma blir at Kulturrådet på den ene siden skal stimulere scenekunstfeltet med produksjonsmidler, og formidle den beste kunsten. På den andre siden skal Kulturrådet også stimulere de beste kunstnerne til å produsere mer kunst for barn og unge. En kritikk som vi har støtt på, og som for eksempel ABM-sekretariatet og fylkesmannens utdanningskontor refererer til her, er at man innenfor Den kulturelle skolesekken lager kunst spesielt for skolen. Noen bruker betegnelsen skolsk eller pedagogisk i negativ forstand om denne tilpasningen. «Det beste» blir motsetningen til «målgruppekunst». Da blir den beste målgruppekunsten kanskje en selvmotsigelse?

---

78 [http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf) lest 25.8.06

Vi har spurt hvordan Norsk kulturråd håndterer dette mer generelt i forhold til kunst og kultur for barn og unge. Ifølge en informant er dette en utfordring.

*Vi opplever det som et dilemma. Dette med målgruppekunst er vanskelig å håndtere. Man må tenke spesielt på målgruppen, men det skal være kvalitetskunst først og fremst. Vårt anliggende er ikke spesielt rettet mot Den kulturelle skolesekken, men en generell heving og bevisstgjøring av den kunsten man vil la barn få se.*

Informantene i Norsk kulturråd er enige om at når målgruppen er barn og unge, krever dette tilpasning til sammenhengen det formidles i. Dette er også oppfatningen i Norsk scenekunstbruk som har en arbeidsdeling med Norsk kulturråd i forhold til scenekunst innenfor Den kulturelle skolesekken. Mens Kulturrådet forvalter midler til produksjon, forvalter Scenekunstbruket midler til formidlingsdelen. I 2006–2007 utgjør dette tre millioner kroner.<sup>79</sup> Scenekunstbruket er organisert som et distribuert nettverk, noe som betyr at de har medlemsnettverk av fylkeskommuner og deres lokale arrangører, mens Scenekunstbruket har det faglige formidlingsansvaret. Kommunen og fylkeskommunen har hovedansvar for utvikling og vedlikehold av arrangørnettverket.<sup>80</sup> Scenekunstbruket gir ca. 28 prosent refusjon til fylkeskommunene av det de betaler for å sende produksjoner på turné i DKS. Ifølge Scenekunstbruket er mangfoldet i DKS ett av de viktigste kriteriene for kvalitet.

*Barn og unge er like forskjellige som oss. Men ingen av oss vet hva vi liker før vi ser det. Derfor er mangfoldsprinsippet viktig. Derfor er det å tenke kunstnerisk i forhold til barn viktig. De overordnede kvalitetskriteriene er egnethet og kommunikasjonsevne. Det kreves at de nivåene som fins i en forestilling, må ha resonans hos de som skal være publikum. Derfor jobber Scenekunstbruket mye med seminarer og kommunikasjon med fylkeskontaktene, der de diskuterer hva man må se etter, hva som skal til for at det skal være en god forestilling, hva som er kriteriene for dette.*

Dette betyr at også Scenekunstbruket legger vekt på tilpasning til målgruppen i kvalitetsvurderingene av scenekunstproduksjoner i DKS. Likevel representerer

---

79 Se [http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0607nskb.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0607nskb.pdf) lest 28.8.2006

80 Se Scenekunstbrukets nettside, [http://www.scenekunst.no/pub/skb/2002\\_12\\_12\\_12.18.19.shtml](http://www.scenekunst.no/pub/skb/2002_12_12_12.18.19.shtml) lest 28.8.2006

disse nasjonale aktørene kultursektoren, og de har en definisjonsmakt i forhold til det regionale og lokale nivået, noe som blir kommentert av en av fylkeskommunene.

*På regionalt nivå har man inntil nå hatt på turné alt som institusjonene (Norsk Scenekunstbruk, Riksutstillinger, Nasjonalmuseet, osv.) har produsert. Men et press har nå oppstått fra noen av disse miljøene i form av ønske om å overta programmeringen av innholdet. Deres argumentasjon er tuftet på det synet at det er fagmiljøene som vet best hva som er kvalitet. Man har så vidt begynt å merke at det har oppstått et press fra motsatt kant – lærerne – om å få styre mer av innholdet med utgangspunkt i akkurat samme argumentasjon. Altså, man har et helt motsatt syn på hva som er fagmiljøer. I denne problemstillingen ligger de største utfordringene for DKS i årene fremover.*

Maktkampen som synliggjøres her, om hvem som skal definere innholdet i Den kulturelle skolesekken, bringer inn en spenning mellom ovenfra-og-ned-perspektivet og nedenfra-og-opp-perspektivet. Dessuten mellom faglig og administrativ ekspertise, og synliggjør at makt er i spill i kvalitetsdiskusjonene. En annen av fylkeskommunene påpeker noe av det samme, at kvalitetsvurderingene er kompliserte fordi dette avhenger av hvem man spør og hvor man ser det fra:

*Arbeidet med å sikre kvalitet i Kultursekken er eit omfattande tema, og kvalitetsbegrepet har ulikt innhald alt etter kven ein spør. Elevane, lærarane, kommunen, fylkesadministrasjonen, politikarane med fleire vil vurdere kvalitet ulikt til ulike tider. Fylket er opptatt av at det skal ligge grundige og reflekterte kunstneriske prosessar til grunn for produksjonane vi sender ut. Dette betyr mellom anna at målgruppa må være i fokus i produksjonsfasen. I tillegg ynskjer vi å levere varierte produksjonar slik at elevane får innsyn i og forståelse for kunst og kultur i vid forstand. Fylket er sjølvstøtt også opptatt av at forestillingane vert godt mottekne og at skolane opplever det dei mottek som relevant og interessant.*

Denne fylkeskommunen er opptatt av at mottagerne skal oppleve tilbudene som relevante og interessante. Selv om disse nasjonale og regionale aktørene refererer til et målgruppekriterium, altså at kunst må tilpasses målgruppen, og et relevanskriterium, at det må være relevant for skolen og elevene, så gir posisjonen disse aktørene har, både et ovenfra-og-ned-perspektiv, og et utenfra-perspektiv på

kunst- og kulturformidlingen i skolen. Dette kan ha mange kvaliteter ved seg, som ikke minst skolen anerkjenner. En rektor blant informantene fremhever at kunst- og kulturtilbudene har stor betydning for skolens målsetting om begeistring og glede i hverdagen, for hele skolens miljø. Samtidig differensierer vedkommende rektor når det gjelder hvilket utbytte de har av ulike typer formidling:

*Det er kultur som hjelper til med å skape denne begeistringa og gleden. I den sammenheng har Rikskonsertene og nå også Den kulturelle skolesekken hatt en veldig sentral stilling. Fordi det er noe annet, det er noe som skiller seg ut og krydrer hverdagen. Av og til får vi være med på å forberede, og av og til er det en opplevelse der og da. Også dette at vi i enkelte tilfeller får ta del i selve happeningen. Når vi får en dyktig trommemann som kommer med 30 trommer. Da blir vi engasjerte!*

Rektor på denne skolen (Landskole 1) vektlegger graden av medbestemmelse og deltagelse i sin kvalitetsvurdering. Vi vil komme tilbake til hvordan elevene opplevde å få spille tromme sammen med denne «trommemannen». Dette er ett av mange synspunkter som taler for en bevegelse mot mer dialogiske arbeidsformer i DKS. En del informanter mener imidlertid at strukturene som er utviklet i DKS, bidrar til å opprettholde en monologisk formidlingsform.

Blant disse er en scenekunstner som sitter i juryen for Kulturrådets scenekunstordning i DKS, som vi har omtalt tidligere. Ifølge denne informanten problematiseres kravet som følger midlene, om turnéegnethet, i juryen, fordi dette prioriterer den monologiske forestillingen. Det som ifølge denne informanten åpner opp for diskusjon i juryen er søknadene som gjelder prosjekter der elevene deltar, og som ikke er ren forestilling for turné. For eksempel prosjekter på skoler, som involverer lærere, elever og kanskje også foreldre.

*Dette er veldig spennende, men det er jo ikke turné, da. Mener man at det skal åpnes opp for elevdeltagelse, så må man tenke gjennom hva det skal være. Kan det være nok at elevene ser på kunstprosessen? Er det et godt nok møte mellom kunstner og skole? Det kunne være en oppgave for DKS å få skolen til å oppleve og å forstå kunstneriske prosesser, og ikke bygge opp under gamle fordommer om hva scenekunst skal være.*

Dette jurymedlemmet mener det kan bli litt selvmotsigende når man har krav om nyutvikling og samtidig påfører turnéplikt, fordi denne plikten virker konserverende på scenekunsten. «De som skal diskutere kvalitet må være de det gjelder, nemlig skolen og kunstnerne.» Dette jurymedlemmet mener at kunst-

prosesser som involverer elev/lærer/skole og kanskje foreldre, kan være kvalitetsmessig mer nyskapende enn den tradisjonelle forestillingen. Når eleven bringes inn som aktiv deltager, krever det andre organiseringsformer der kunstnere, institusjoner og andre har definisjonsmakt.

En kunstner som jobber med prosesser overfor lærere og elever i skolen, er opptatt av hvordan kunst- og kulturopplevelser kan tilbakeføres til hverdagslivet, både til skolehverdagen og til familie og venner og det livet barn og unge har utenfor skolen. Utgangspunktet for prosjektet er en musikalsk ambisjon om å revitalisere gamle sanger og gjøre musikk til en del av hverdagslivet for alle. Det er veldig viktig, sier kunstneren, at det er for alle.

*Jeg har reist veldig mye for Rikskonsertene og spilt omkring på skoler. Den opplevelsen jeg har hatt av det, er rett og slett at man kommer som profesjonelle musikere på ganske høyt nivå inn i skolen, så spiller man en konsert, og så sitter ungene der, og det har sikkert en funksjon, de får sikkert en opplevelse der og da som de kan ta med seg. Men man får aldri inntrykk av at det får en varig funksjon. Og lærerne blir bare ytterligere passivisert fordi de opplever seg selv som enda mer utilstrekkelige i forhold til musikk. Og det er jo først og fremst lærerne som skal skape musikkleden og musikkopplevelsene i skolen. Du kan ikke basere deg på profesjonelle musikere som kommer innom en gang hver dag, for eksempel.*

Ifølge informanten er den viktigste forutsetningen for å kunne kommunisere musikk, ikke hva du kan, men at du er trygg. Det spesielle for dette opplegget er den pedagogiske vinklingen. I stedet for å komme til skolen og gjøre en konsert for ungene og reise igjen, begynner de med et lærerkurs. Når kunstnerne kommer til skolen, har lærerne som oftest med seg papir og blyant, og «det er jo absolutt det siste du trenger for å synge!» Ifølge kunstneren har disse sangene en kraft som gjør at alle blir glade i dem. Det er ofte en del motstand i begynnelsen, noe som er naturlig nok, fordi du blottlegger deg. Men det løsner alltid. De har aldri opplevd at det ikke har blitt veldig gøy. «For det er så moro å se hva det gjør med folk, det å synge. Den forskjellen fra de kommer og til de går, når alle har sprukket opp og... det er fantastisk!» Etterpå går lærerne ut i klassene og lærer elevene sangene. Den tryggheten de har fått gjennom kursene bringer de med seg til elevene. «Her skal vi synge! Det er en lek med musikk.» Etter et par uker kommer kunstnerne tilbake til skolen og har en konsert med disse sangene.

*Det som skjer da er at alle elevene kan alle sangene. (...) Det skaper en utrolig god stemning som vi kanskje ikke er vant til i Norge. Vi har jo denne opp-*

*delingen i scene og sal i forhold til musikkopplevelser, mens andre steder er musikken mye mer en del av det sosiale liv, og det er ikke så stort skille mellom utøver og publikum. Alle er sammen om å lage denne stemningen som man trenger for rekreasjon og for å ha det gøy. Det er den stemningen vi prøver å få til, at alle er sammen om konserten.*

Det som er annerledes i dette prosjektet i forhold til vanlige skolekonserter er at det tar utgangspunkt i lærerne og gjør lærerne trygge på sin rolle som formidlere av stoffet. En tilsvarende strategi finner vi i tilknytning til Byskole 2. I denne kommunen har man organisert kompetansesentre innenfor film, scenekunst og visuell kunst, samt musikk og dans som kulturskolen har ansvar for. I formidlingsmodellen for Den kulturelle skolesekken i kommunen inngår tre elementer; både «å se og oppleve, å skape selv, og å lære.» I «å se-delen» får elevene og lærerne et møte med profesjonell kunst, som arrangeres i samarbeid med DKS i fylket. Innenfor scenekunst betyr dette at elevene gjerne får se en forestilling med den kunstneren som skal arbeide sammen med dem i verkstedet i «skape selv-delen». Denne forestillingen blir referansen når elevene skal lage en forestilling selv. I «å lære-delen» inngår blant annet besøk bak scenen på teatret, og å lære om hva som skal til for at det blir teater. Kunstnere arbeider deretter med verksteder på skolene sammen med lærere og elever. Selv om konseptet har vært det samme siden starten med Den kulturelle skolesekken, har de endret en del på modellen. Man la i starten stor vekt på at prosjektet skulle foregå på profesjonelle arenaer, med profesjonell ramme, men, «vi så at følelsen av at dette prosjektet var noe skolen eide, ikke var der. Skolen eide ikke prosjektet lenger, det ble flyttet ut av skolen, og frem og opp. Dette trodde vi da var det riktige.»

*Vi opplevde at de som hadde mest igjen for det, faktisk var de elevene som hadde hatt prosjekter knyttet opp mot skolen og nærmiljøet. Det angikk flere. Alle foreldrene hadde råd til å komme og se forestillingen sammen med søsken og naboer (...). Og alle medelever og medlærere, som kanskje neste år skulle ta imot et sånt prosjekt, ble også mer involvert. Og vi var enige om at det var dette vi måtte prøve å gjøre.*

Dermed endret man modellen slik at mer nå foregår på skolen. Denne formidlingsmodellen har som mål at elevene skal få lære prosessene som gjør at det blir scenekunst, film osv. og at elevene skal få delta i alle oppgavene som ligger bak. Men også de voksne skal ha noe igjen for dette. Lærerne går på kurs først. Tilbakemeldingene fra lærerne er at de synes det er enklere å være med og forstå

hva kunstnere jobber med når de kommer til skolen for å holde verksted. Et slikt kurs gir større forståelse for prosessen, og kunstnerne får tilbakemelding om at lærerne ser at «det er ikke bare kaos, elevene arbeider...»

*Lærerne blir ikke i forsvar, og de blir ikke fordummet. For det er også en av våre oppgaver som kunstnere, å gjøre læreren stor. At ikke vi kommer der og er de spennende lærerne som drar igjen, men at læreren også er integrert i prosjektet og at det er i respekt og dialog med læreren. Og at man har en klar rollefordeling, slik at læreren blir stor, og blir rørt og glad for det som skjer.*

Denne modellen fungerer etter ringer-i-vannet-prinsippet. Noen lærere er med og gjør et prosjekt som andre ser resultatet av og ønsker å prøve. Det bringer med seg deling av erfaringer, kunnskaper og innsikter både i skolen, blant elevene og hos foreldre.

Kompetansesenteret for film i samme by driver etter samme formidlingsmodell, men med elever i ungdomsskolen, noe som gir andre utfordringer. Opplegget for film baserer seg på at elevene skal være aktive, skapende. «Vi vil ha med de tre tingene skape, se, oppleve. De tre tingene er viktig for oss, og det vil vi holde på så lenge vi kan økonomisk. Og det siste vi vil gi slipp på det er gjøre-biten.» Opplegget består av et foredrag med filmprodusenter som er unge, og med denne nærhet i alder til ungdomsskoleelevene går det veldig bra. Filmene de viser er skrekk- og actionfilmer, men elevene har som oftest sett dem før. Gjennom foredraget får elevene et redskap til å plukke filmene fra hverandre og forstå dem.

*De forstår hvordan filmen er bygget opp, hvorfor vi godtar at hovedpersonen utøver så mye vold gjennom filmen, hva forløpet er til at vi godtar det, og hvordan filmskaperen manipulerer oss. Det er også en del av tilbakemeldingen i evalueringen, de får et skjema hvor de skal fylle ut hva de synes var bra og dårlig. Tilbakemeldingen er veldig positiv på opplegg, både fra lærere og elever. Vi ser på film som lek, og når de lager filmene, så leker de. Det blir mye ståk rundt disse treminutts-filmene de lager.*

*Gjøre-biten fungerer som en inngang til hva film er. De blir presset og skal levere noe på seks timer. Men det gjelder å komme til den erkjennelsen at OK, på en dag kan jeg faktisk lage en liten film i lag med andre. Det blir ikke verdens mest fantastiske film, men de har startet, og de har fullført. Så det har også vært veldig viktig at de skal få denne hands-on-erfaringen. Og at*

*man lærer seg de tingene man trenger, for å gjøre akkurat det man trenger. Vi har hoppet litt bukk over lange teoretiske innføringer. For mye av filmspråket har de i magen sin. De har sett så utrolig mye film, mye mer enn jeg har sett, og jeg begynner jo å bli en gammel mann... De konsumerer utrolig mye, så da gjelder det å få dem over på den aktive biten.*

I begynnelsen prøvde man å kombinere, slik at læreren skulle være med på en av gruppene, men det fungerte ikke. Da ble lærernes naturlige posisjon i klassen forskjøvet, og lærerne ble gjerne opptatt av disiplin. Men de gir et tilbud om videreutdanning for lærere som har elever som er med på dette filmopplegget. Det er frivillig (todagers-kurs), men er det man kan få til når DKS-midlene ikke skal gå til kompetanseheving. Målet er at de skal kunne det samme som elevene, eller helst litt mer. Etter forslag fra lærerne skal dette tilbudet endres fra høsten 2006, slik at elevene får tilbudet på 9.trinn i stedet for på 10.trinn. Grunnen er at lærerne gjerne vil at elevene skal få bruke det de kan om film gjennom resten av tiden på ungdomsskolen. For kompetansesenteret betyr dette at man må lage et litt annet konsept enn tidligere, fordi 9. klassinger er under aldersgrensen for den typen film de hittil har vist. Slike initiativ fra lærerne skaper altså konkrete utfordringer for kunstmiljøet og bidrar til endring for at tilbudet skal bli mer relevant for elevene og skolen.

#### 4.2.3 Oppsummering

Vi registrerer at spenningene mellom kultur- og skolesektoren er størst mellom statlige aktører, mens vi har sett lite av denne spenningen blant de informantene vi har møtt på lokalt nivå, i de kommunene vi har besøkt. Gjennom kunnskapsutvikling, prøving og feiling har mange av informantene som jobber nærmest elevene og skolene etter hvert kommet frem til dialogiske formidlingsmodeller. Disse kunstnerne og kulturformidlerne ser ikke noen konflikt mellom høy kvalitet og profesjonalitet og målgruppeorientert formidling, elevenes egenaktivitet og samarbeid med lærerne. Det som ser ut til å være utfordringen i slike modellvarianter, er at de er mye mer kostnadskrevenne enn monologiske distribusjonsmodeller. Dette blir nærmere berørt i forbindelse med fylkeskommunenes modeller. Den dialogiske samarbeidsmodellen blir belyst nærmere under, i omtalen av elevenes erfaringer.



### 4.3 Fylkeskommunenes modeller og innhold i DKS

Fylkeskommunene er ifølge Kultur- og kirke departementet tenkt som en samordningsinstans i DKS. De fordeler midlene fra Kulturdepartementet og har både veilednings-, kontroll- og tilbyderfunksjon i forhold til kommunene. Deres arbeidsform har derfor stor betydning for hvordan Den kulturelle skolesekken fungerer og erfares på lokalt nivå i Den kulturelle skolesekken. Ifølge suksessmålene for DKS skal kunst- og kulturuttrykkene som blir presentert, gjennomgående ha høy kvalitet, både kunstnerlig og i formidlingen. Tilbudet skal ha røtter i et mangfold av kulturer, og det skal være stor bredde i det som tilbys elevene. Den lokale forankringen knyttes til at utformingen i første rekke må skje lokalt. I det siste av ti suksessmål kobles dette til eierskap:

*Alle skal eige. Alle skal kunne kjenne eit eigedomstilhøve til Den kulturelle skulesekken. Dette sikrar lokal entusiasme og gjev rom for mange lokale variantar.<sup>81</sup>*

I St.meld. nr. 38 (2002–2003) kapittel to, beskrives innholdet i Den kulturelle skolesekken og utfordringene i realiseringen av dette:

*Det er eit stort utviklingspotensial i formidlinga av musikk, visuell kunst, scenekunst, litteratur og bibliotek, kulturarv og kulturminne og film til born og unge. Mange aktørar kan i framtida i større grad medverke til å fylle Den kulturelle skulesekken og samarbeide med skuleverket på ymse vis. Dette krev initiativ og fantasi både i skulesektoren, kultursektoren og i dei kommunale og fylkeskommunale forvaltingsorgana. Det krev også ei statusheving av kunst- og kulturformidlinga til born og unge.*

Innholdet i Den kulturelle skolesekken må altså ses i sammenheng med strukturelle forhold som organisering, økonomi, osv. og relasjonelle forhold blant aktørene som realiserer mål og planer. I St.meld. nr. 38 (2002–2003) utdypes utfordringer for kunst- og kulturfeltet i gjennomføringen av DKS, og der knyttes utfordringene til følgende sju områder: musikkfeltet, visuell kunst, scenekunstfeltet, litteratur- og bibliotekfeltet, museum, kulturminne og vitensentra og filmfeltet. DKS-sekretariatet bruker i ulike sammenhenger følgende oppdeling i seks former: film, musikk, kulturarv, visuell kunst, scenekunst og littera-

---

<sup>81</sup> St.meld. nr. 38 (2002-2003).

tur. For eksempel ble disse kategoriene presentert i et innlegg på den nordiske konferansen i forbindelse med Nystemten i Bergen i mai 2006.<sup>82</sup> Forskjellene mellom disse listene over områder innenfor kunst og kultur kan tyde på at det er rom for et stort mangfold i Den kulturelle skolesekken, og at lite er standardisert på statlig nivå. Dette er i samsvar med suksessmålene og de overordnede målene for Den kulturelle skolesekken. Vi har på denne bakgrunn spurt fylkeskommunene om å redegjøre for tilbudene i 2004–2005 innenfor «de sju kunstformene i DKS». Fylkeskommunene ble dermed invitert til å bruke egne kategorier for innholdet i Den kulturelle skolesekken. Egenevalueringene fra fylkeskommunene viser at det fins et mangfold av kategorier for innholdet rundt omkring. En årsak til dette er at kategoriene knyttes til modellene som er valgt i de enkelte fylkene.

Modell for formidling har selvsagt sammenheng med hva som skal formidles, og dette begrunnes fra fylkeskommunenes side ut fra forskjellige forhold: For det første hvilke erfaringer som er gjort tidligere. Mange fylker hadde allerede utviklet arbeidsformer der formålet var samarbeid med skolen om kunst- og kulturformidling, og har i de tre årene fra og med 2003 arbeidet med videreutvikling av sine modeller. En fylkeskommune oppgir i sin egenevaluering at de var godt i gang med et prøveprosjekt to år før endringen av tippemiddelnøkkelen gjorde det mulig med statlig delfinansiering. Denne fylkeskommunen har derfor ikke gjort organisatoriske endringer på grunn av Den kulturelle skolesekken. På den annen side har fylkeskommunen bevisst valgt å organisere turnévirksomheten eksternt gjennom et fylkeskommunalt AS, og begrunnelsen for dette er at de ville synliggjøre de nye utgiftene både for seg selv og for kommunene.

For det andre har tilgjengelige kunst- og kulturressurser i regionen en stor betydning for hva slags modell og hvilket innhold som velges i fylkeskommunenes DKS-opplegg. Der det fins institusjonsteater, er det i flere tilfeller mange scenekunsttilbud. Men enkel tilgang til institusjoner er ikke avgjørende for bruken av disse. I en stor by er det for eksempel lite formidling av film, selv om det er mange kinoer i byen, og et nasjonalt faglig miljø er lokalisert der. Antall tilbud innenfor kulturarv ser for eksempel ut til å kunne ha sammenheng med tilgangen på og samarbeidsrelasjoner med museer, men også med hvilken vekt som legges på lokalhistorie, etc. I ett fylke er for eksempel utgangspunktet » Sandefjord-modellen», og innholdet preges av dette:

---

82 Hentet fra både notater og power-pointpresentasjon til innlegg av Astrid Holen på nordisk konferanse. Status og utfordringer i Den kulturelle skolesekken Bergen 29. mai 2006. Mottatt fra Astrid Holen per epost 2.6.2006.

*Denne ordningen som på nasjonalt plan kalles » Sandefjord-modellen», går ut på at man på hvert trinn retter søkelyset mot ett kunst- eller kulturuttrykk: F.eks. billedkunst i 1. klasse, musikk i 2. klasse. Det samme gjelder for temaer innenfor lokalhistorie/lokalkunnskap. Det understrekes at de kommunale tiltakene er profesjonell formidling på linje med formidlingen fra regionale og nasjonale aktører. I tillegg legges det opp til fellesopplevelser hvert skoleår i form av bl.a. teaterforestillinger og konserter.*

Dette fylket har i antall formidlede produksjoner i DKS flest innenfor billedkunst, deretter kommer kulturarv, musikk, litteratur, film, arkitektur, design. I denne modellen er lokalhistorie viktig, og dette gjenspeiles bl.a. i at av disse typene produksjoner har kulturarv vært hyppigst brukt i det rapporterte skoleåret 2004–2005. Et annet fylke har antagelig sterke tradisjoner for litteraturformidling, siden dette fylket skårer høyt i antall formidlede litteraturproduksjoner i fylket. I ett av de nordlige fylkene inngår samisk duodji i de turnerende tilbudene, noe som gjenspeiler regionale og lokale særtrekk for fylket. I tillegg peker denne fylkeskommunen i sin egenevaluering på andre forhold knyttet til at noen kommuner har sterk grad av flerkulturelle forhold å ta hensyn til. «Særlig gjelder dette lulesamiske områder der også læstadianismen ofte er utbredt (elever skal ikke ha sceniske uttrykk). Her meldes det om at Den kulturelle skolesekken har fungert som en brobygger over motsetninger og praktiske utfordringer.» En tredje fylkeskommune peker i sin egenevaluering også på betydningen av å ha flerkulturelt tilbud tilpasset de lokale forholdene, og at «fylkets programportefølje beskriver mangfoldet for (fylkets) flerkulturelle profil med finsk og samisk og ivaretar aspektet med grenserelasjon til Russland». Dette er i samsvar med intensjonene om lokal forankring og bruk av lokale ressurser i DKS.

En tredje faktor er kopiering av modeller fra de fylkeskommunene som var tidlig ute med kunst- og kulturformidling. Problemet med dette er, som en informant sier: «Vi så opp til dem og kopierte dem, men vi har også gjort alle feilene som de har gjort.» Fylkeskommunene har, som nevnt i kapittel tre et DKS-nettverk der de formidler erfaringer og diskuterer felles problemstillinger. Informantene som har tatt opp erfaringer fra nettverksarbeidet, sier at nettverket har en viktig funksjon som forum for diskusjoner angående modeller og arbeidsformer, og dette har vært svært verdifullt for utviklingen av DKS-arbeidet. Blant annet gjelder dette arbeidet for å løse felles problemer angående honoraravtaler med kunstnerorganisasjoner. Det positive med dette er altså kunnskapsdeling og standardisering av fellesløsninger. Men et problem som påpekes, er at DKS-modellene endres etter hvert som man finner ut hva som *ikke* fungerer. Man lærer av sine feil. Nettverket for fylkeskommunene kan i denne sam-

menhengen fungere konserverende. Sekretariatet deltar i møtene i dette nettverket, og i egnevalueringene kommenterer flere informanter fra fylkesmannens utdanningsavdelinger at sekretariatet burde innehatt en annen rolle enn de har i dag, og i større grad bidra til systematisering av erfaringer og gjennomgang av svake og sterke sider ved ulike DKS-modeller. Synspunktene på hva slags oppgaver sekretariatet gjør, og hva de burde gjøre, er preget av slike erfaringer (se også kap. tre).

Nordland fylkeskommune oppgir at de valgte å ta utgangspunkt i kommunenes behov da de startet med Den kulturelle skolesekken i 2003. I starten var det stor skepsis i kommunene til dette nye tiltaket. Argumentene gikk på «atter et nytt prosjekt fylkeskommunen skal tre ned over oss» eller «enda en ting som skal inn i skolene» og «er det ikke før begynt så er det over igjen,» osv. Skepsisen var ifølge denne egnevalueringen også relatert til stram økonomi etc. i kommunene.

*Fylkeskommunen og styringsgruppa for Den kulturelle skolesekken valgte da å ta et nytt utgangspunkt for DKS-arbeidet; kommunene ble invitert til å komme med egeninitierte utviklingsprosjekt som var tuftet på eget ønske og egne behov. Responsen var overveldende, søknader strømmet inn om tilskudd til DKS-prosjekter der det ble søkt tilskudd til både rene kunstopplevelser, men i enda større grad workshops med kunstnere. Fylkeskommunen kvalitetssikret innholdet, mens utøvelsen fant sted og ble organisert lokalt. Skolesekken var derved i gang!*

Ifølge denne egnevalueringen har kommunene og skolene som følge av denne tilnæringsmetoden i det som kalles Nordlandsmodellen reagert svært positivt på innføringen av Den kulturelle skolesekken. «Dette tror vi har sammenheng med at man prioriterte å gi skolene kunstnerisk og kulturell erfaring gjennom praksisprosesser som åpner for det direkte møtet mellom elever og kunstnere. Responsen på denne måten å jobbe på er svært sterk og positiv, og det kan synes som dette er et behov som har vært opparbeidet i skolene over lang tid.» Den kulturelle skolesekken i dette fylket inneholder på denne bakgrunn en stor andel kunstverksteder/workshops med kunstnere i alle kunstområder, i tillegg til turnerende kulturproduksjoner. Men her har man gjort noen valg som begrunnes i regionale forhold. De er med i Norsk Scenekunstbruk, men benytter i mindre grad forestillingene derfra, fordi de ofte medfører store ekstra turnékostnader. Forutsatt at scenekunstprodusenter i eget fylke/region kan levere gode produksjoner, benyttes disse fordi reisekostnadene er mindre.

Fylkeskommunene bruker litt forskjellige kategorier for tilbudene de har. En opptelling viser at de hadde flest tilbud innenfor scenekunst, visuell kunst og kulturarv, og færrest innenfor film, video, dans og tverrkunstneriske prosjekter i 2004–2005. Fordi noen fylker teller med Rikskonsertenes turné i tilbudene innenfor musikk og andre ikke teller disse med, er det vanskelig å si hvor stor andel av det samlede tilbudet som er musikk. Fylkeskommunene har avtaler med Rikskonsertene om produksjon av regionale rikskonserttilbud. Mange fylkeskommuner har en kategori som har ulike betegnelser: annet, tverrfaglig, flerkunstnerisk, crossover, prosjekt, blanding, etc. Denne kategorien knyttes særlig til tilbud som går ut på at kunstnere eller andre arbeider med elevene i verksteder eller workshops. Men kategorien dekker også en lang rekke sjangerovergripende produksjoner. I en kommentar i egnevalueringen påpeker en av fylkeskommunene det problematiske i å gjøre denne typen kategoriseringer: «Disse 7 kategoriene er ikke hensiktsmessige for å gi et bilde av variasjonene i tilbudene. Scenekunst er et altfor vidt begrep, for eksempel. Kulturarv kan formidles i alle disse kategoriene, osv.» Dette belyser noen av dilemmaene i forhold til kunst- og kulturformidling som både nasjonale, regionale og lokale aktører må håndtere. På den ene siden må det være fleksibilitet i forhold til sjanger og innramming, på den andre siden må tilbudene være såpass godt definerte at for eksempel lærere og kommuner kan vite hva slags tilbud de får.

#### 4.3.1 Kommunikasjon og organisasjon

På fylkeskommunenivå er det ulik organisering og ulike modeller for politiske, faglige og administrative representasjoner i styrever, råd og utvalg som behandler DKS-saker angående tilbud, organisering, kvalitet, etc. Dette er grupper som har den utøvende myndighet i forhold til Den kulturelle skolesekken. Noen fylker har valgt å etablere egne organisasjoner for visse deler av virksomheten, disse er i forhold til operativ del. Forholdet mellom disse kommer ikke alltid godt nok fram.

I *Oslo fylke* er det opprettet en styringsgruppe, et sekretariat og et fagutvalg i arbeidet med DKS. Det parlamentariske ansvaret er forankret i Byrådsavdeling for næring og kultur. Organisasjonsstrukturen består av en styringsgruppe som har gjennomgått utvidelser og omorganiseringer siden etableringen i 2002. Den består per 2004–05 av 5 personer fra Byrådsavdeling for næring og kultur, 4 personer fra Byrådsavdeling for barn og utdanning samt utdanningsdirektøren fra Fylkesmannen i Oslo. Utdanningsetaten innehar sekretariatsfunksjonen. I tillegg finnes et fagutvalg bestående av kunstfaglige og skolefaglige representanter med totalt 28 representanter. Representantene i fagutvalget har som oppgave å vurdere innkomne tilbud til bruk i programmet. Utdanningsetaten har an-

svaret for gjennomføringen av DKS og disponerer 2 årsverk, betalt av kommunale midler. I tillegg har Kultur- og idrettsetaten 0,5 årsverk til turnéplanlegging for Rikskonsertene, også betalt av kommunale midler (Oslo kommune 2006).

I *Akershus fylkeskommune* er det etablert en styringsgruppe og et arbeidsutvalg for Den kulturelle skolesekken. Begge gruppene er organisert på tvers av sektorer og forvaltningsnivå. Styringsgruppen består av direktør for utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen i Oslo og Akershus, direktør for «kultur.akershus» (som er Akershus fylkeskommunes kulturvirksomhet opprettet av fylkestinget høsten 2001 og etablert fra 1. januar 2002)<sup>83</sup>, rådmann i Frogn kommune, leder av Akershus Kunstnersenter og avdelingsleder i «kultur.akershus» (sekretær). Arbeidsutvalget består av skolesjef i Nannestad kommune, kulturinspektør ved Dyrfløkkeåsen skole i Frogn, en representant fra Asker kommune, leder av Akershus musikkråd og to representanter fra «kultur.akershus». Styringsgruppa har ansvar for struktur og strategi vedrørende Den kulturelle skolesekken i Akershus. I tilknytning til realisering av Den kulturelle skolesekken er det 8 årsverk i «kultur.akershus». Dette omfatter produksjon innenfor alle kunstfeltene, saksbehandling av kommunale planer og søknader, utredningsarbeid og koordinering (Akershus fylkeskommune 2006).

I *Hedmark fylkeskommune* er det opprettet en arbeidsgruppe (4 medlemmer) og en styringsgruppe (6 medlemmer), samt en turnéorganisasjon. Styringsgruppen har delegert myndighet fra fylkestinget og fattet endelige vedtak for DKS. Intern DKS-organisasjon består av en halv stilling i fylkeskommunens kulturadministrasjon. Stiftelsen Turnéorganisasjon for Hedmark har ansvar for turnélegging og produksjonene i DKS, med 5 produsenter i en halv stilling hver, samt daglig ledelse, turnelegger, kontoransvarlig, økonomiansvarlig og kontormedarbeider (Hedmark fylkeskommune 2006).

I *Oppland fylkeskommune* er det satt ned en styringsgruppe, et team og en referansegruppe. I styringsgruppen møter fylkesmannens utdanningsdirektør og fylkeskultursjefen to ganger i året og diskuterer erfaringer og hvordan samarbeidet i praksis skal skje. I tillegg er det et eget team med ansvar for løpende oppgaveløsning og de operative beslutningene. Teamet består av medarbeidere fra fylkeskultursjefen, en medarbeider fra fylkesbiblioteket og en medarbeider fra fylkesmannens utdanningsdirektør. En referansegruppe har fylt en programutviklings/-planleggingsfunksjon bestående av representanter fra kommunene, skolene og bibliotekene (Oppland fylkeskommune 2006).

---

83 <http://www.kulturakershus.no/ep.cgi/article.show?a=91>

*Sogn og Fjordane fylkeskommune* har en ressursgruppe og en styringsgruppe. Ressursgruppen består av representanter fra tre skoler, museum og kulturminnevernet, SOF-teater, fylkesbiblioteket og Norsk Kulturskoleråd. Gruppen møtes to ganger årlig. Det opplyses at de har en godt etablert styringsgruppe sammensatt av fylkesdirektør for kultur, utdanningsdirektøren hos FM, en representant for skoleansvarlige og en for kulturansvarlige i kommunene og dekan fra Høgskolen i Sogn og Fjordane. Den interne DKS-organisasjonen består av to personer, prosjektleder og prosjektmedarbeider som er tilknyttet arbeidet med DKS i til sammen 110 prosent stilling, der de sentrale arbeidsoppgavene er å utvikle innholdet i fylkestilbudet, følge opp lokale DKS-planer, lage rutiner for oppfølging av planer o.a. (Sogn og Fjordane fylkeskommune 2006).

*Møre og Romsdal fylke* har valgt å ha en relativt flat struktur på organiseringen av Kultursekken, som er fylkets betegnelse på DKS. Som koordineringsorgan har de en «samordningsgruppe for Kultursekken». Den består av 9 representanter (Ungdomspanelet i Møre og Romsdal, skolefaglig ansvarlige, Kulturnistekontakter i kommunen m.fl). Det presiseres at dette *ikke* er en styringsgruppe med delegert myndighet fra Fylkestinget. Kultursekken er en del av fylkets drift, der Fylkestinget er den øverste ansvarlige instans. Daglig drift av Kultursekken gjøres av seksjon for kulturformidling i Fylkeskulturavdelingen (også kalt formidlingsseksjonen). Formidlingsseksjonen består av 5 årsverk, samt en engasjementsstilling. Kultursekken er plassert i kulturavdelingen og drar nytte av fellesfunksjonene både i avdelingen og ellers i sentraladministrasjonen (bl.a. økonomiarbeidet) (Møre og Romsdal fylke 2006).

*Sør-Trøndelag fylkeskommune* har opprettet en styringsgruppe og en utviklingsgruppe. Styringsgruppen har en representant fra Sør-Trøndelag fylkeskommune, utdanningsdirektør (FM), en rådgiver fra Trondheim kommune og representanter fra kommunen. Gruppen har (ca.) fire representanter. Det er også etablert en utviklingsgruppe som består av 2 representanter fra Trondheim kommune, to kommunerepresentanter, samt 1 representant fra Norsk Kulturskoleråd ST, totalt 5 representanter. Hvilke oppgaver de to organene har, oppgis ikke. (Sør-Trøndelag fylkeskommune 2006). For ansatte i enhet for regional utvikling oppgis følgende: ca. 75 prosent stilling med ansvar for forvaltning av statlige/regionale midler, planlegging/utvikling, drift, nettverksbygging, kompetanseutvikling etc. Det oppgis at de har en medarbeider i 100 prosent stilling med ansvar for praktisk gjennomføring og oppfølging. I tillegg kjøpte fylkeskommunen våren 2005 66 prosent av en felles 100 prosent stilling fra Nord-Trøndelag fylkeskommune. Oppgaver til denne stillingen er knyttet til turnélegging/-koordinering og utvikling av felles hjemmeside ([www.dkstrondelag.no](http://www.dkstrondelag.no)).

*Nord-Trøndelag fylkeskommune* har en styringsgruppe og en ressursgruppe. Styringsgruppen består av fylkeskultursjefen og utdanningsdirektøren. Ressursgruppen består av 6 representanter fra KS, Høgskolen i Nord-Trøndelag, FM utdanningsavdeling, FK kulturavdeling, kulturskoleråd og koordinator fra DKS. I intern DKS-organisering oppgis en koordinator for DKS, et produktteam som skal kvalitetssikre produksjoner osv., Nord-Trøndelag fylkesbibliotek, Nord-Trøndelag fylkesgalleri, og Nord-Trøndelag teater, musikk i Nord-Trøndelag. I samarbeid med Sør-Trøndelag fylkeskommune har de en 100 prosent stilling som skal utføre turnéleggingsoppgaver, hjemmeside og koordinere. Nord-Trøndelag har en andel på 33 prosent av denne avtalen. Det opplyses om at fylkeskultursjefen er ansvarlig for DKS og har jobbet på et overordnet plan (Nord-Trøndelag fylkeskommune 2006).

*Nordland fylkeskommune* har en styringsgruppe. Styringsgruppen har vært en pådriver for utviklingen av skolesekken i Nordland. I tillegg har gruppen hatt en formell rolle i forhold til å utvikle DKS Nordland til et stort nettverk der alle aktørene er bevisst sin funksjon. Gruppen består av en representant fra kultursektoren, skolesektoren/FM utdanningsavdeling, høyskolene, FM i Nordland og lederen fra FK. I 2004/05 var det kun prosjektleder som hadde 100 prosent stilling, ingen andre personalressurser ble benyttet til DKS-arbeidet.

*Troms fylkeskommune* har etablert en styringsgruppe og en arbeidsgruppe. Styringsgruppen består av FK, kulturetaten og FM utdanningsavdeling. Arbeidsgruppen består av representanter fra de to i styringsgruppen og Norsk Kulturskoleråd Troms og Svalbard. Arbeidsgruppen er satt ned for å utvikle og koordinere prosjektet DKS i tråd med utviklingsplanen. Fylkeskommunen har en sentral rolle i koordinering og i å samordne tilbudene som går til kommunene og skolene, og er koordinator i samarbeidet mellom Fylkesmannens utdanningsavdeling, kulturinstitusjoner og formidlingsordninger. Fylkesmannens utdanningsavdeling har ansvar for å påse at kommunene følger opp læreplanen og skaper kontakt med kulturskolene. Denne rollen og ansvarsfordelingen er gjort fordi det er en forutsetning at det skal være et likeverdig samarbeid mellom kultur- og skolesektoren. Når det gjelder intern DKS-organisasjon, er ansvaret for DKS lagt til Avdeling for Bibliotek og kulturformidling. Troms fylkeskommune har ikke en stillingsressurs til DKS. Ansvaret og oppgavene, kommer i tillegg til andre fylkeskommunale oppgaver (Troms fylkeskommune 2006).

*Finnmark fylkeskommune* har en styringsgruppe, et sekretariat og et arbeidsutvalg. Styringsgruppen består av tre personer; kultur- og idrettssjef, Kulturskolen i Finnmark og utdanningsdirektøren. Gruppen legger opp rammer og føringer for arbeidet med Den kulturelle skolesekken i Finnmark innenfor rammene gitt fra sentralt nivå. Styringsgruppen vedtar den årlige DKS-planen for



Finnmark, dessuten avgjør gruppen hovedfordelingen av midlene til kommunene og til turneer, etc. Finnmark fylkeskommune ved kultur- og idrettsavdelingen er sekretariat for styringsgruppa (med en funksjonstid til utgangen av 2006) og ivaretar det praktiske arbeidet med skolesekken. De konkrete oppgavene i denne stillingen var tildeling av DKS-midler til kommunenes lokale kulturelle skolesekker, saksbehandler for innkomne søknader om tilskudd i DKS Finnmark, administrasjon av tilsagnsbrev, kommunikasjon med tilbydere, regnskaps- og budsjettkontroll.

Utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen har en skolesekkoordinatorfunksjon som i praksis betyr turnéleggingshjelp til de produsenter som ønsker det, ansvar for DKS-nettsiden og evalueringsskjemaer til produsentene på turneene og skolene. Arbeidsutvalget består av representanter fra Finnmark fylkeskommune (ved kultur- og idrettsavdelingen) og Fylkesmannen i Finnmark (ved utdanningsavdelingen). Utvalget forbereder saker til styringsgruppen og implementerer vedtak som er fattet i styringsgruppen. Ansvar for den «daglige driften» av DKS Finnmark – saksbehandling og kontinuerlig kontakt med kommuner og kunstnere/interesseorganisasjoner er hos fylkeskommunen (Finnmark fylkeskommune 2006).

I 2005 etablerte *Østfold fylkeskommune* et nettverk bestående av Østfold fylkeskommune som er ansvarlig driver av Delta k Østfold, og som utgjør fylkets DKS-organisasjon. Organisasjonen er en ren fylkeskommunal virksomhet som har ansvaret for Den kulturelle skolesekken på regionalt nivå samt å dele ut lokale midler i henhold til vedtatte planer. DKS-organisasjonen har også ansvaret for skolekonsertordningen til Rikskonsertene, Ungdommens kulturmønstring, opera-/musikkteaterfestival og andre små festivaler. Organisasjonen har et rådgivende organ på 6 medlemmer som heter faglig råd og som består av representanter fra Utdanningsdirektøren, Høgskolen i Østfold, Kommunenes sentralforbund, Felles Forum Kunstfag samt nettverksgruppen av kommunale kulturkontakter. DKS-organisasjonen er også ansvarlig driver av de kommunale kulturkontaktene, på 18 medlemmer. Til arbeidet med Den kulturelle skolesekken er det stipulert ca. 300 prosent stillingsressurser. Til sammen har DKS-organisasjonen, Delta k Østfold, 710 prosent stillingsressurser (Østfold fylkeskommune 2006).

*Vestfold fylkeskommune* har etablert en styringsgruppe bestående av Kulturdirektøren i Vestfold fylkeskommune, Utdanningsdirektøren ved Fylkesmannens utdanningsavdeling og en representant for Høgskolen i Vestfold. Kommunenes Sentralforbund ble senere med i styringsgruppa som kommunenes representant (Vestfold fylkeskommune 2006).

I *Aust-Agder fylkeskommune* er Den kulturelle skolesekken organisert fra Aust-Agder bibliotek og kulturformidling, med fylkesbiblioteksjefen som leder av virksomheten. Ny struktur for DKS ble innført primo 2005. Ifølge egevalueringen var dette en naturlig overgang fra prosjektfase til regulær drift samt at det skulle gi større effektivitet i organisasjonen. Det er etablert en styringsgruppe som er sammensatt av fylkesbiblioteksjef og fylkeskultursjef samt en representant for fylkesmannen. Fylkeskultursjefen er leder og turnékonsulent. I tillegg er det en programkomité (arbeidsgruppe). Gruppens arbeid omfatter programutvikling, samarbeid om profil og innhold, satsingsområder, og programtilbud. De behandler også prosjektsøknader. Gruppen er sammensatt av aktuelle fagkonsulenter, turnélegger og turnékonsulent. Det regionale råd for DKS er fylkesleddets kontaktorgan med kulturkontaktene i kommunene, pluss eventuelt representanter for kulturskolene. I tillegg har fylkeskommunen en referansegruppe for DKS, et forum for kontakt med det profesjonelle kunst- og kulturlivet, sentrale institusjoner, organisasjoner og ressurspersoner samt Høgskolen i Agder. Det er en turnékoordinator i en 100 prosent stilling som tar seg av daglig drift av Den kulturelle skolesekken samt koordinering og utvikling av virksomheten o.a. I tillegg er det en turnélegger i 100 prosent stilling. I programkomiteen er det 1 teaterkonsulent i ca. 50 prosent stilling, 1 biblioteksrådgiver i ca. 40 prosent stilling, 1 musikk-konsulent i ca. 50 prosent stilling, 1 museums-pedagog ved Aust-Agder kulturhistoriske senter i ca. 30 prosent stilling (Aust-Agder fylkeskommune 2006).

*Vest-Agder fylkeskommune* har en rådsgruppe, produsentgruppe og en faggruppe/-miljøer. Rådsgruppen har 5 medlemmer; utdanningsdirektøren hos Fylkesmannen i Vest-Agder, oppvekstsjef i en kommune, Høgskolen i Agder, fylkeskultursjefen og leder for DKS/kulturskolerektor i Kristiansand. Produsentgruppen består av de ulike fagprodusentene/ansvarlige for de ulike fagfeltene i DKS i fylkeskommunen, en person for hvert av områdene. Det er en egen konsulent på minoritetskultur («flerkulturelt arbeid»). «Stillingsstørrelsen på hver av disse er øremerket DKS (på hver av de 7 personene) er det ca. 50 prosent av de fulle stillingene som de har på avdelingen» (Vest-Agder fylkeskommune 2006, s. 1).

I *Rogaland fylkeskommune* ble Den kulturelle skolesekken fram til 1.mai 2005 styrt av en styringsgruppe bestående av en representant for Rogaland fylkeskommune, en for fylkesmannens utdanningsavdeling og en for Universitetet i Stavanger. Gruppen ble nedlagt, og ansvaret for styring av Den kulturelle skolesekken ble lagt til Rogaland fylkeskommune ved fylkesutvalget. Det ble våren 2005 utarbeidet en plan for DKS Rogaland. Denne ble politisk vedtatt 1. november 2005. For skoleåret 2004–05 var til sammen 7 personer involvert i DKS Rogaland. Kun en stilling, 50 prosent for turnelegger, er i sin helhet øremerket DKS.

Ellers oppgis følgende anslagsvise fordeling: Leder for allmenn kultur i en 30 prosent stilling, koordinator i ca. 60 stilling, film/litteraturprodusent i en 40 prosent stilling, turnelegger i en 50 prosent stilling, IT-ansvarlig i en 20 prosent stilling og en sekretær i 50 prosent stilling. Rikskonsertene finansierer i tillegg en 50 prosent stilling (produsent), som ivaretas av personene med koordinatorfunksjon og sekretærfunksjon (Rogaland fylkeskommune 2006).

*Hordaland fylkeskommune* opprettet skoleåret 2004–05 Rådet for Den kulturelle skulesekken i Hordaland. Rådet er ressurs- og referansegruppe for prosjektledelsen og DKS og styringsgruppen. Det er 5 valgte DKS regionsrepresentanter med vara, 1 representant fra Bergen kommune, 1 fra utdanningsavdelingen ved fylkesmannen, 1 representant fra NOKU, 1 representant fra Kultur- og idrettsavdelingen og 1 fra Kultur- og ressursutvalget, begge i Hordaland fylkeskommune. Prosjektleder for Den kulturelle skulesekken i Hordaland fylkeskommune er leder for Rådet. Det hentes for øvrig inn annen ekspertise ved behov. Styringsgruppen består av fylkeskultursjefen i Hordaland fylkeskommune og utdanningsdirektøren for fylkesmannens utdanningsavdeling. Styringsgruppen har det overordnede ansvaret og delegerer ansvar i et utvalg av saker til prosjektledelsen for DKS og til Rådet for DKS i Hordaland (Hordaland fylkeskommune 2006). Prosjektleder innehar en 100 prosent stilling fra og med 2004. Politisk arbeidsgruppe har tre representanter.

*Buskerud fylkeskommune* har en ressursgruppe og en styringsgruppe. Buskerud har hatt to ressursgrupper: en distribusjonsgruppe bestående av administrative representanter for egne regionale samarbeidspartnere og fylkeskommunen. Gruppen har ansvar for å ta opp saker i forhold til distribusjon og informasjon om Den kulturelle skulesekken. Og en produsentgruppe bestående av fylkets musikkprodusent, teatersjef ved Brageteateret, produsent fra Pilotgalleriet og produsent fra fylkesbiblioteket. Gruppen er ansvarlig for at det regionale tilbudet blir et helhetlig, godt kvalitetssikret tilbud og et faglig forum for utvikling av formidling til barn og unge. Styringsgruppen består av fylkesmannen og fylkeskommunen. Det er en DKS-konsulent i 100 prosent stilling, til turnekoordinator/turnelegger er det en 160 prosent stilling og en 100 prosent stilling til musikkprodusent (Buskerud fylkeskommune 2006).

*Telemark fylkeskommune* har i tillegg til styringsgruppa for DKS et programråd. Programrådet skal kvalitetssikre produksjonene som godkjennes for turneer i Telemark. Gruppen har fem representanter. Som regional utviklingsaktør har Telemark fylkeskommune gjennomført prosessarbeidet mot en fullverdig DKS-organisering i Telemark, Kulturskatten-Telemark. Til Kulturskatten er det tilknyttet 2,15 stillingsressurs (seksjonsleder og turnekoordinator er begge i

100 prosent stilling, økonomi/regnskap har en 15 prosent stilling). Alle kommunene har inngått avtaler om gjennomføring av DKS.

#### 4.3.2 Økonomien i fylkeskommunene

Vilkårene for tildelingen av DKS-midlene er besluttet fra styringsgruppen og beskrevet i tildelingsbrevene fra Kultur- og kirke departementet. Fordelingsordningen som ble innført fra og med skoleåret 2004/2005, skal gjelde til og med skoleåret 2006/2007. Vilkårene er at midlene dels skal kanaliseres til kommunene, dels benyttes av fylkeskommunen. Fylkeskommunen har fått ansvar for å tilby kommunene kunst- og kulturproduksjoner av høy kvalitet, og av de statlige midlene til fylket skal minimum en tredel gå til dette tilbudet i form av innkjøp av produksjoner og/eller turnering/formidling av disse. Dessuten skal fylkeskommunene fordele minimum en tredel av midlene videre til sine kommuner ved hjelp av fordelingsnøkkelen for kvalitetsutviklingsmidler i grunnsopplæringen, slik kvalitetsutviklingsmidlene ble fordelt i 2004. Kultur- og kirke departementet henviser til fylkesmannen v/ utdanningsdirektøren dersom det er spørsmål knyttet til dette. Videre i brevet heter det at fylkeskommunen kan vedta fordelingen av den siste tredelen slik det synes tjenlig i fylket, men mellom en og to tredeler skal kanaliseres til kommunene. Et vilkår for at kommunene får midlene tildelt, er at de sender inn en kortfattet 3-årig plan for Den kulturelle skolesekken til godkjenning i fylkeskommunen. Planene skal vise hvordan kommunene tilrettelegger for og selv bidrar til Den kulturelle skolesekken. Kommunenes planer vurderes i henhold til målsettingene for Den kulturelle skolesekken og intensjonene som er formulert i tildelingsbrevet fra KKD. Det presiseres at godkjenningsprosessen skal være enkel.<sup>84</sup>

Sekretariatet sier at i forarbeidet for denne fordelingsnøkkelen var det mange diskusjoner blant de statlige aktørene. «Dette med fordeling i kommunene med 1/3, hele fordelingsspørsmålet var gjenstand for lange diskusjoner, over alt var det diskusjon, i departementet, i referansegruppa, i sekretariat, osv. Referansegruppa var en viktig premissleverandør.»

Graden av lokal valgfrihet angående innhold varierer og har sammenheng med de økonomiske rammene kommunene har fått fra fylkeskommunene. Dette varierer veldig fra fylke til fylke. Kommunene benytter midlene de får utbetalt fra FK til kommunale tilbud eller fordeler dem på skolene som selv organiserer tilbud for sine elever. Dette varierer fra kommune til kommune, men vi har ikke

---

<sup>84</sup> Tildelingsbrev fra KKD til Fylkeskommunene. Se for eksempel [http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0607fk.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0607fk.pdf)

noen oversikt over hvordan det helhetlige bildet er. Imidlertid er det en del faktorer som påvirker denne valgfriheten.

I 2004–05 som var rapporteringsåret i egenevalueringen, fordelte sju fylkeskommuner 30–35 prosent av midlene til kommunene, fire FK fordelte ca 50–55 prosent av midlene, og fire fordelte 60–65 prosent av midlene til kommunene. To fylkeskommuner hadde dispensasjon fra kravet om tildeling av midler til kommunene fordi de var i oppstartsfasen. Denne dispensasjonen ble gitt av sekretariatet i ABM-utvikling. Oslo er både kommune og fylke og disponerer midlene selv.

En suksessfaktor som det er blitt henvist til av mange informanter, er at DKS-midlene generer andre midler i fylker og kommuner. Dette kommer fram på ulike måter i egenevalueringene, men det er vanskelig her å gi reelle tall. Imidlertid viser for eksempel budsjettet som følger planen for DKS for 2005–2006 i Møre og Romsdal, at det er planlagt tilført nesten like mye som de statlige overføringene, slik at den samlede ressursen dobles. Av dette utgjør egenandel fra kommunene ca. 10 prosent.<sup>85</sup> På grunn av kvaliteten i tallmaterialet kan vi ikke gå nærmere inn på dette i evalueringen. Dette er kommentert av fylkeskommunene, som mener at en felles mal for rapportering ville være en gevinst for Den kulturelle skolesekken (se kap. tre og under).

### *Egenandel*

Fylkene har forskjellig praksis når det gjelder innkreving av egenandeler for abonnementsordninger og andre tilbud kommunene mottar innenfor rammen av DKS. Det er tre hovedformer: abonnementsordning eller med fast pris, delvis valgfrihet i forhold til innkjøp og gratis tilbud. Ni fylkeskommuner har abonnementsordninger der prisen varierer. Noen av disse oppgir pris per elev per produksjon, andre per elev per abonnementspakke, per solgte billett, osv. Andre av disse ni oppgir at de har partnerskapsavtale med kommunene, sannsynligvis relatert til antall elever i kommunen og tilbud de mottar. I to FK var det i det omtalte skoleåret valgfrihet i den forstand at tilbudene var priset, og så har kommunene valgt hvilke de vil kjøpe. Den ene av disse fylkeskommunene oppgir at prisene varierer mellom 1000 og 3000 kr per produksjon. I en fylkeskommune har man en ordning der kommunene får gratis turnerende program fra fylkeskommunen, men må selv betale til et teater eller et galleri hvis man vil ha tilbud derfra. Det er seks fylkeskommuner som ikke krever egenandel fra kommunene for turnerende produksjoner, men kommunene betaler for tilbud de velger selv.

---

85 Egenevaluering Møre og Romsdal

## *Transport*

Avtalene mellom kommunene og fylkeskommunene er også knyttet til transport av elever. Her er det også stor variasjon. En variant er at selv om tilbudet fra fylkeskommunen er gratis, må kommunene betale transporten for elevene selv. En annen variant er at FK refunderer transportutgifter til reiser som inngår i abonnementsordningen. En tredje variant er at kommunene må betale transport i tillegg til abonnementsordning, eller lignende. De store geografiske variasjonene i Norge er overraskende nok ikke det avgjørende for transportordningene. Her har modeller i de enkelte FK større betydning. Et par av fylkeskommunene foreslår at det bør bli en transportordning som ikke berører DKS-midlene. Det ene av disse fylkene er i midt-Norge, det andre er i det sentrale Østlandsområdet. Transportkostnadene slik disse begrunner det, har sammenheng med modellen som er valgt.

Betydningen av modell ser vi i eksemplet med Nordlandsmodellen, som baseres på at en stor andel av DKS-tilbudene er verksteder/workshops. Da er det gjerne kunstneren som kommer til skolene, og arbeider der i en periode. Et annet eksempel er Bergen kommune. Der har kommunen gjort avtale med et regionalt buss-selskap om gratis bussturer i visse tider på dagen for klasser som skal på kulturaktiviteter. Men for noen fylker blir transport et sentralt tema. I Finnmark er den største utfordringen knyttet til store geografiske avstander og små lokalsamfunn:

*Av de 100 skolene i Finnmark er 25 prosent skoler med under 25 elever. Det er mange små skoler og fådelte skoler i mindre lokalsamfunn hvor det er lange reiseavstander til neste lokalsamfunn. Dette byr på problemer for turneer og prosjekter som ønsker felles arrangement for skolene. Det er en utfordring for Finnmark å utvikle produksjoner skreddersydd for de små lokalsamfunnene.*

Vi registrerer at egenandelsordningene i de ulike fylkene ikke behøver å ha noen sammenheng med hvor stor andel kommunene får av det statlige tilskuddet som utbetales til FK. I ett av fylkene påpekes det at legitimeringen for bruk av egenandeler varierer fra fylke til fylke. I ett fylke der det er tradisjon for stor selvstendighet for kommunene, fikk egenandelsordningen som ble utprøvd, ikke tilstrekkelig legitimitet og ble droppet. En fylkeskommune påpeker at derfor vil for eksempel «antall solgte billetter» som indikator for aktiviteten være misvisende i fylker uten egenandel. Hva egenandelen brukes til er ikke så tydelig beskrevet av alle fylkeskommunene. De som ikke har egenandel, har imidlertid påpekt at egenande-

ler gir mer romslighet fordi disse midlene gjennom tilbakeføring blir «vasket» og kan brukes til DKS-aktivitetene på andre måter. Flere fylkeskommuner gjør i egevalueringen rede for hvordan dette gir positive utslag i den samlede DKS-aktiviteten. I ett fylke har man valgt en ordning med ekstratilskudd til regionene for egenproduksjon. I tillegg oppgis det at «Kommunane sin eigendel på kr. 9 per elev per framsyning gjekk til fleire turnear (...). Frå og med 2005/2006 vil eigen-delane verte nytta til «påbygging» på turnear, inkludert kompetanseheving.»

Fylkeskommunene som har egenandeler, kan bruke disse tilbakeførte midlene til flere ting. En FK oppgir at midlene tilbakeføres til kompetansehevende tiltak og transport, en annen oppgir at de bare går til produksjon av DKS-tilbudene, da begrunnet med at «dette er tilbakeførte DKS-midler». Egenandelene har åpenbart en viktig funksjon i å «smøre» maskineriet. Gevinstene kan være store med denne formen for fleksibilitet. Samtidig er dette blant de tema som man kunne tatt opp til mer prinsipiell diskusjon i Den kulturelle skolesekken, i og med at dette ser ut til å skape ulikheter mellom fylkeskommunene og kommunene og får slik sett konsekvenser for skolene og elevene.

De ulike modellene som er valgt av fylkeskommunene, har dels med innholdsmessige, dels organisatoriske, geografiske og økonomiske begrunnelser å gjøre. I tillegg er argumentene om kvalitetssikring i forhold til tilbudene kommunene gir sine elever, fremhevet i egevalueringene. Det har skjedd endringer over de tre årene 2003–2005, og mange fylkeskommuner har vært i en implementeringsfase med mye prøving og feiling. Som en fylkeskommune påpeker: «I 2003 hadde vi 3 kommuner som deltok i et prøveprosjekt. Skoleåret 2004/2005 var det første året vi hadde alle kommuner med. Skoleåret 2006/2007 vil være det første året som vil se noenlunde likt ut som det forrige dersom bevilgningene blir liggende slik som bebudet.»

I arbeidet med å utvikle Den kulturelle skolesekken til en nasjonal ordning ble det gjort en studie av to eksisterende modeller for kultur-skole-samarbeidet. Disse var «Sandefjord-modellen» som betegnes som en horisontal aktivitetsmodell hvor både kunst- og kulturformidling inngår, og «Kulturnista» i Møre og Romsdal som betegnes som en vertikal tilbuds-/formidlingsmodell av møter mellom kunst/kunstnere og elever.<sup>86</sup> I denne evalueringen har vi ikke funnet noen tilsvarende typologier i modellene i fylkeskommunene. Dette har bl.a. sammenheng med hvordan den faktiske organiseringen og økonomien forholder seg til intensjoner og planer. Erfaringene som er gjort i de første årene har ført til at flere FK har endret modell og fordelingsnøkkel. Den største endringen er at flere har gått

---

86 Hilde Lidén (2001): *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skolesamarbeid, sett "nedefra"*. Hentet fra nettsiden til DKS, [http://denkulturelleskolesekken.no/om/utredn\\_artikler\\_dok](http://denkulturelleskolesekken.no/om/utredn_artikler_dok)

fra en meny-modell der kommunene kunne velge ut fra en liste med tilbud, til en form for abonnementsordning eller partnerskapsavtale i forhold til kommunene. Begrunnelsene fra fylkeskommunenes side er at det er kostnadseffektivt, enklere å planlegge og gjør det lettere å holde kvalitetskontroll.

Valgfriheten i kommunene ser ut til å avhenge av hva slags handlingsrom kommunene har fått i modellene. Men hvorvidt det er blitt en mer systematisk sammenheng mellom fordelingsnøklerne og modellene er uklart ut fra egne evalueringene. Organisering av ansvar, myndighet og beslutningsprosesser i forhold til kvalitet, samt fordeling av midler og krav om egenandeler, etc. må best mulig samsvare med intensjoner i planen for at denne skal bli realisert. Her ser vi et stort sprik mellom intensjon og realisering i redegjørelsene i mange av fylkeskommunenes egne evalueringer. Hvis man for eksempel mener å ha tilrettelagt for stor grad av kommunal selvråderett, men bare fordeler en tredel av DKS-midlene til disse kommunene og i tillegg stiller krav angående utgiftene til transport, så er kommunenes handlingsrom naturlig nok begrenset. I fylker hvor kommunene får nærmere to tredeler av DKS-midlene og kanskje ikke har egenandelskrav eller kanskje får transportutgifter refundert, har kommunene større handlingsrom. Det kan se ut til at en del fylkeskommuner ikke i tilstrekkelig grad ser eller reflekterer over disse økonomiske og strukturelle barrierene for realiseringen av ellers velformulerte intensjoner og planer. For å lykkes med dette kreves gode løpende dialog- og evalueringsformer. De som er med i KSYS, venter på utvikling av bedre elektroniske systemer for evaluering, andre rapporterer at de har evalueringer, men at disse ikke gir det ønskede eller forventede grunnlaget for å vurdere resultatene. En fylkeskommune sier om evalueringsordningene sine at «Kunstneren har et loggskjema og skriver rapport fra turneer. Dette gir svært god informasjon. Det finnes også evalueringsskjema til skoler og elever. Dette er det vanskeligere å få noe ut av. Skolene skriver ofte veldig kort, og språket i forhold til hva de har sett/oplevd er ofte mangelfullt utviklet. Dette gjelder både for lærere og elever.» Vi registrerer at det er store variasjoner i fylkeskommunene i hvordan dette evalueringsarbeidet er ivaretatt.

#### 4.3.3 Samarbeidet om innholdet i sekken

Fylkeskommunene oppgir at de har samarbeid og/eller mottar produksjoner fra mange ulike aktører, både nasjonalt, regionalt og lokalt. Blant de nasjonale aktørene har det tradisjonelt vært en arbeidsdeling når det gjelder formidling i skole- ne. Innenfor rammen av Den kulturelle skolesekken har Norsk kulturråd som nevnt i oppgave å forvalte midler til fordeling til norske scenekunstnere for produksjon av ny scenekunst som er beregnet på turné i DKS-sammenheng. Norsk



scenekunstbruk formidler scenekunst i samarbeid med regionale aktører som de har avtale med. Tidligere Riksutstillinger, nå Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, produserer utstillinger og distribuerer disse i samarbeid med regionale aktører som de har avtaler med. Begge de to sistnevnte erfarer at antallet fylker som inngår avtaler med dem, er stigende. Norsk Filminstitutt produserer og formidler filmprosjekter. Rikskonsertene er gjennom Den kulturelle skolesekken blitt et landsomfattende tilbud og produserer og formidler konserter i samarbeid med regionale aktører til alle elever i Norge. Norsk Forfattersentrum produserer og formidler forfatterbesøk til skoler. Det fins også regionale produksjons- og formidlingsorganisasjoner som bidrar til Den kulturelle skolesekken. Blant fylkeskommunene fins både veletablerte og mer nyutviklede organisasjoner for dette. Institusjonsteatre, orkestre, museer, vitensentra, etc. har også utviklet organisasjonene sine med både produksjon og formidling av kunst- og kulturtilbud. I treårsperioden 2003–2006 fikk mange kulturhistoriske og naturhistoriske museer samt kunstindustrimuseer direkte øremerkede DKS-midler for å arbeide med utvikling av tilbud til skolene. Disse midlene er fra 2006 flyttet over på driftstilskuddet for museene. Vitensentrene har fremdeles øremerkede midler. Hovedformen i DKS er at fylkeskommunene og de mange aktørene har samarbeidsavtaler angående arbeidsdeling. For eksempel har Nasjonalmuseet avtaler om frakt av utstillinger, kurs, formidlere etc. Rikskonsertene har tilsvarende avtaler om arbeidsdeling angående produksjon og turné-opplegg i fylkeskommunene.

De regionale og nasjonale kunst- og kulturaktørene vi har snakket med, er svært entusiastiske angående DKS og mulighetene det gir dem til å formidle kunst og kultur til mange flere enn tidligere. Et kunstindustrimuseum fortalte hvordan de gjennom Den kulturelle skolesekken både har blitt utfordret til, og ser muligheter til, å videreutvikle og fornye sin egen formidlingspraksis. Dette fører noen ganger til at fylkeskommuner velger tilbudene fra disse aktørene. Det er også mulig at råderetten over DKS-midler kan være et problem i denne sammenhengen. Flere av fylkeskommunene skriver i sine egenevalueringer at de ønsker å få belyst hva de kan forvente av regionale og nasjonale kunst- og kulturaktører. Blant annet blir det påpekt som et problem at et regionalt museum som mottar DKS-midler, ikke har utviklet formidlingstilbud til hele fylket, men kun til nærliggende kommuner. Denne diskusjonen er kanskje ikke så betydningsfull lenger, siden disse midlene for flere museers vedkommende er lagt inn i det ordinære driftsbudsjettet og derfor, ifølge en direktør ved et museum, krever en annen type vurdering når de skal disponeres enn de øremerkede midlene gjorde. Museet opplever at de har mindre handlingsrom når midlene ikke er øremerket til DKS-formidling.

En litt annen problematikk finner vi i forhold til Rikskonsertene, i og med at de har blitt en landsdekkende institusjon. Som nevnt samarbeider fylkeskommunene med Rikskonsertene om produksjon og turneer. Kommunene betaler en egenandel til Rikskonsertene på ni kroner per elev per konsert. Dette er en gammel ordning, og disse midlene gikk tidligere tilbake til fylkene til kompetansehevende tiltak. I forbindelse med at ordningen er blitt landsdekkende, blir en del av disse midlene nå værende hos Rikskonsertene og brukes i deres arbeid med utviklingen av tilbudet. Det er også ulike syn på konseptet Rikskonsertene har. Selv sier de at de har måttet arbeide mye med å bli effektive, men dette kan gå på bekostning av variasjon og fleksibilitet ut over rammen de har utviklet (konseptet som de eier). De nye oppgavene i forbindelse med Den kulturelle skolesekken har ført til nytenking, og de arbeider med å nyansere i typer tilbud de sender på turné. Men som de påpeker, dette skjer innenfor en svært stram struktur, nemlig distribusjon til alle elever. En tilsvarende kritikk ser vi angående både Nasjonalmuseets og Scenekunstbrukets tilbud. Kritikken går både på formidlingsformen, som en del mener er for «firkantet» og standardisert, på utvalget av kunstnere og produksjoner som mange mener er for sentralisert, og på økonomiske incitament i relasjon til ordningene. Vårt inntrykk er at bildet er nyansert og lite entydig, og at mye avhenger av relasjonene man har opparbeidet gjennom mange år, for eksempel når det gjelder de mange fylkeskommunene som produserer tilbud for Riksutstillingenes turneer i regionene.

Disse nasjonale aktørene sitter med stor faglig kompetanse og et overblikk over feltet som fylkeskommunene ikke kan ha. En av informantene blant de nasjonale aktørene påpeker at en ren fylkesmodell vil føre til at det nettverket man sitter på nasjonalt og internasjonalt ikke kommer i omløp regionalt og lokalt. På den annen side er det klart at den tradisjonelle tenkingen om en vertikal kvalitetslogikk, ovenfra og ned, ikke er gyldig på samme måte som den har vært tidligere. Dette ser vi når det gjelder scenekunst-tilbudet i Den kulturelle skolesekken. Mens det på nasjonalt plan hevdes av flere aktører at det er altfor få scenekunst-produksjoner, ser vi at det fins et stort tilbud ute i regionene på akkurat dette kunstområdet. Det må bety at det fins mange frie grupper som tilbyr sine produksjoner direkte til lokalt og regionalt nivå. En av fylkeskommunene skriver at de får daglige henvendelser fra kunst- og kulturaktører som tilbyr produksjoner. Slike initiativ nedenfra kan bidra til å sikre et ønsket mangfold i Den kulturelle skolesekken, men kan også fungere konserverende, avhengig av hvordan dette håndteres og hvilke kriterier som brukes i kvalitetsvurderingene. Dette bildet av relasjonene mellom ulike aktører og fylkeskommunene kan på den ene side fungere dynamisk i kvalitetsdiskusjonen i Den kulturelle skolesekken.

De nasjonale aktørene kan ha en viktig funksjon i å ha andre perspektiver i de faglige vurderingene enn fylkeskommunene har. Noen stiller nemlig også spørsmålet om fylkeskommuner kan defineres som en faglig enhet, eller om dette er et nivå med en administrativ funksjon i Den kulturelle skolesekken. På den annen side ser vi at det er behov for nye måter å diskutere kvalitet på. De tradisjonelle møteplassene som nå brukes i kvalitetsdiskusjonene i Den kulturelle skolesekken, kan komme til å fungere konserverende i stedet for dynamisk og utviklende i videreføringen, fordi de er såpass tett koblet til maktstrukturer gjennom økonomi, posisjon i feltet, osv.

#### 4.4 Forankring og eierskap

Suksessmålene for Den kulturelle skolesekken knyttes til forankring og eierskap på lokalt nivå, i kommunene, hos skoleledelse, lærere og elever, og i dagens skole omfatter dette også foreldrene. Hvordan dette forankringsarbeidet gjøres regionalt og lokalt, varierer. Kulturdepartementet svarer følgende på spørsmålet om de synes Den kulturelle skolesekken er godt forankret i skolen: «Det vil jeg jo tro at den er, selv om det er forskjeller der.» På spørsmål om hva indikatorer på dette er, svares det at det er det vanskelig å si. «Målet er at DKS ikke skal være på toppen, men være en del av skolens hverdag.» Kunnskapsdepartementet uttrykker at de kontinuerlig må gi signaler om hvilken retning de ønsker for Den kulturelle skolesekken: «Det er elevenes undervisningstid vi snakker om og den skal fylles med innhold som er relevant i forhold til det elevene skal lære på skolen. Det har også vært ideen bak, at elevene skal få møte profesjonell kunst og kultur. Men ikke hvilken som helst kunst og kultur, det må være noe som er supplerende i forhold til det elevene lærer på skolen.»

En fylkeskommune mener at Den kulturelle skolesekken er godt forankret i skolen. Det begrunnes med at det eksisterer et godt samarbeid mellom fylkesmannens utdanningsavdelings representant og fylkeskommunen. Det understrekes fra fylkesmannens utdanningsavdelings side at det er et avhengighetsforhold mellom og fylkeskommunen, selv om fylkesmannen ikke har hovedansvaret. Det understrekes at de har funnet en god arbeidsdeling og en fornøydhet med stabile turnékoordinatorer, programkatalog o.a. Avhengigheten mellom FM og FK understrekes på samme måte i arbeidet med Gi rom for lesing som fylkesmannens utdanningsavdeling har hovedansvaret for. Der sitter fylkeskommunen i referansegruppen.

Egenevalueringene fra fylkeskommunene gir informasjon om hvordan man arbeider med forankring og eierskap. En type forankring er mot politisk ledelse.

Det er som nevnt i kapittel tre påpekt fra en av fylkeskommunene at ABM-utvikling har undervurdert betydningen av forankring i politisk ledelse i fylkeskommunene, og at dette kan ha bidratt til en del problemer og spenninger, og til manglende satsing på Den kulturelle skolesekken på politisk hold i en del fylkeskommuner. I andre fylkeskommuner sies det i egenevalueringen at forankringen til politisk ledelse er god. Avsnitt 4.3.1 i dette kapitlet gir en kort gjennomgang av alle kommunikasjons- og organisasjonsmodeller i fylkene og viser hvordan dette er beskrevet i egenevalueringen.

En annen type forankring foregår gjennom planarbeid i Den kulturelle skolesekken. Ifølge tilsagnsbrevet fra Kulturdepartementet er en forutsetning for at kommunene skal få tildelt DKS-midler at de har utarbeidet en treårig plan for DKS. Fylkeskommunene har ansvaret for godkjenning av disse planene. Tilsvarende skal kommunene rapportere hvert år om aktiviteten de har hatt, og redegjøre for regnskapet. Det fins ikke noen felles mal for disse treårige planene, men de relateres gjerne til kommunenes virksomhetsplaner, etc. En fylkeskommune opplyser at de har laget en mal for kommunene i sitt fylke, fordi de så at det var behov for dette. Ett av kravene der er at planen skal være vedtatt i kommunestyret for å sikre forankring på politisk nivå. Som nevnt i kapittel tre foreslår en fylkeskommune at det lages rapporteringsmal for kommuner og at sekretariatet i ABM-utvikling burde gjøre det samme for fylkeskommunene. En slik samkjøring av plan- og rapporteringsmaler kunne bidra til en mer helhetlig oversikt over aktiviteten i Den kulturelle skolesekken enn det som kan gjøres per i dag. En tredje fylkeskommune sier mal benyttes kun i noen grad, og at dette gjør det utfordrende å sammenstille rapporten for fylket.

Forankringen kan også være avhengig av hvilken underliggende enhet i kommunene som utarbeider planene. Noen fylkeskommuner mener at dette sikres best gjennom at kulturansvarlige har ansvaret for DKS-planen. Noen fylkeskommuner beskriver et godt samarbeid mellom skole- og kulturenhet i kommunen. En tredje type erfaring er:

*Vi ser at de kommunene som har lagt ansvaret for DKS til skolesektoren, oppnår raskere en forståelse for og bruk av kunst og kultur i skolens arbeid. En annen suksessfaktor er de kommunene som har fått bygget opp et nettverk med en kulturkontakt eller ei kulturgruppe som er ansvarlig for å planlegge og gjennomføre aktiviteter på den enkelte skole.*

Som nevnt i kapittel tre, er det et krav i tilsagnsbrevet fra Kulturdepartementet at fylkeskommunene leverer planer og rapporter med regnskap til ABM-utvikling for å få godkjenning. Det fremgår i kapittel tre at flere fylkeskommuner et-

terlyser utvikling av felles mal som gjør det mulig å sammenligne aktiviteten mellom fylkene. En oppfølging av dette argumentet ville være en tilsvarende standardisert mal for kommunene.

Når det gjelder arbeidet med behandlingen av kommunenes planer og rapportering i fylkeskommunene, så registrerer vi at fylkeskommunene i sine egevalueringer oppgir at disse blir behandlet i ulike fora i DKS-organisasjonen. I mange fylkeskommuner godkjennes planer og rapporter av fylkeskommunen og fylkesmannen. En fylkeskommune skriver at «Vi følger de rutinene som ligger i tilsagnsbrev m.m. og som er forventet fra sentralt hold. I tillegg har vi underveis i kommunenes planleggingsprosesser også hatt flere samtaler og møter med den enkelte, etter ønske fra kommunene. Vi gjør dette arbeidet så enkelt og effektivt som mulig.» En annen fylkeskommune sier at dette skjer «på enkelt vis». En tredje skriver at «Oppfølgingen av kommunene i forhold til krav om 3-årige planer er tidkrevende». En fjerde fylkeskommune kommenterer at «mange av kommunene har gitt tilbakemeldinger om at rapporteringsbyrden er stor.» Det påpekes også at «(...) det har vært vanskelig å få til en reell oppfølging av kommunenes måloppnåelse i forhold til planene.» Ett grep i forhold til dette finner vi hos en fylkeskommune som planlegger en mer utvidet dialog enn hittil i tilknytning til kommunenes planarbeid. Et par av fylkeskommunene kommenterer funksjonaliteten disse planene har i forhold til DKS-arbeidet i fylkeskommunen: «Effektiviteten kan synes liten ved at det produseres mye papir, og planene er ikke alltid like velbegrunnet og synes å ha funksjon av i større grad å ha en legitimerende effekt enn en kunstnerisk begrunnelse.»

Disse synspunktene belyser noen mer prinsipielle sider ved kravet til kommunene om treårig plan og årlig rapportering. Man kunne tenke seg at dette betyr at det er en slags konsekvens oppover i systemet av de planene som hver kommune lager. Altså, at fylkeskommunene ser seg nødt til å tilpasse sine planer til kommunens planer. Men slik er ikke DKS organisert. Tatt i betraktning at Den kulturelle skolesekken har vært i en implementeringsfase i tre år nå, og at ikke alle fylkeskommunene og kommunene har kommet like langt i utviklingen av organisasjon, økonomi, innhold og kvalitet, kan ideen om en forpliktende treårig plan fra det laveste nivået i DKS-kjeden synes litt bakvendt. De som skal fylle den delen av sekken som kommunene ikke har kontroll over, nemlig fylkeskommunene i samarbeid med andre lokale, regionale og nasjonale aktører, har et helt annet og kortere planleggingsperspektiv på utvikling av DKS-tilbudene.

En fylkeskommune påpeker at det er vanskelig for dem å lage tidlige planer. De økonomiske rammene blir lagt så sent, tildelingsbrevene fra KKD har kommet i juni hvert år, flere måneder etter at deres planlegging tok fast form. I

egenevalueringene er det heller ikke lett å spore en slik nedefra-og-opp-prosedy, med unntak av i Nordland. I stedet ser vi en tydelig ovenfra-og-ned-prosedy de fleste steder, med planlegging av tilbud på nivåene over kommunene. Hvis en plan skulle ha en funksjon ut over «det symbolske», må den relateres til mulighetene som fins for å realisere dem. De kommunale planene er knyttet til skolens og kommunenes strategiske målsettinger. Det kan slik sett være en pedagogisk begrunnet øvelse for kommunene å måtte tenke på kunst- og kulturformidling i skolen. Imidlertid er det vanskelig å få øye på tilbakekoblingen mellom nivåene, dvs. at disse planene hittil har hatt en funksjon i forhold til fylkeskommunenes utvikling av sitt DKS-tilbud. Dette kan være et argument for mer automatikk i tildelingen av DKS-midler til kommunene, kombinert med mer standardiserte maler for planlegging og rapportering på alle nivåer.

#### 4.4.1 Kontakten med kommunene og skolene

Kommunene sørger for DKS-planer i hver kommune og på hver skole. Disse planene sendes til fylkeskommunene og er en forutsetning for DKS-midlene som mottas fra den regionale potten. Kommunene har ansvar for den lokale forankringen og skal ha valgfrihet i forhold til innholdet i DKS. Den lokale kulturskolen skal være en ressurs for Den kulturelle skolesekken lokalt. Det er ulikheter i hvilken rolle kulturskolene har i DKS lokalt. Evalueringen har ikke data til å kunne påpeke noen mønstre. Et inntrykk fra intervjuene er at kulturskolen er mer involvert i små kommuner enn i større kommuner. En del steder ser vi at det er biblioteket som har koordineringsansvaret for den lokale organiseringen. Men her ser vi også at det kan være rom for spenninger mellom aktører.

Som det fremgår av beskrivelsene av styringslinjene i fylkeskommunene, er det mange aktører som snakker sammen om innhold og kvalitet, men skolens ledelse, lærerne og elevene er i mange fylkeskommuner i liten grad involvert i disse dialogene. Det er stor variasjon i hvor mye kontakt det er mellom fylkeskommuner og skoler. Noen fylkeskommuner oppgir at kontakten med skolene i første omgang er knyttet til at problemer oppstår på skolene angående mottaket av produksjonene eller andre ting som har med produksjonene å gjøre. Denne kontakten blir dermed i stor grad negativ. Dette bidrar til at man opprettholder et negativt bilde av hverandre. Andre fylkeskommuner oppgir at de har tett kontakt med kommunene. Her vil selvsagt størrelsen på fylkene spille inn, dessuten andre forhold som modell, økonomiske rammebetingelser, etc. Vårt inntrykk fra kommunebesøkene er at god kontakt mellom nivåene uansett fungerer som olje i DKS-maskineriet.

I fylkeskommunenes organisering har kommunene en kontaktperson som kan ha mange ulike betegnelser, for eksempel DKS-koordinator, DKS-kontakt,

kulturkontakt, etc. Dette kan være en kulturskolerektor, en etatsjef for skole og kultur, eller lignende. Plasseringen av denne kontakten avhenger blant annet av om kommunen har et to-nivå-system eller et mer tradisjonelt tre-nivå-system for forvaltningen. Kommunekontaktene har oppgaver angående samordning og planlegging av DKS-aktiviteten i samråd med skolesiden og kultursiden i kommunen. Andre oppgaver kan være å sørge for transport mellom skoler, tildele skoler DKS-midler etter søknad, ha kontakten med turnéansvarlig i fylkeskommunene i forbindelse med besøk, osv. Disse kontaktene deltar gjerne på DKS-møteplasser som for eksempel Kulturtorg, og møter noen ganger i fylkeskommunenes DKS-organer. Vårt inntrykk er at oppgaver, myndighet og ansvar varierer etter hvor vedkommende er plassert i kommunen, men også etter hvilken modell fylkeskommunen har. Oppgavene og utfordringene varierer svært meget lokalt etter kommunens størrelse og regionale tilhørighet. Som det fremgår av dette kapitlet er det store variasjoner fra fylke til fylke i hvordan forholdet til kommunene er organisert inn i modellene og hva slags rammebetingelser dette gir kommunene.

I de fleste kommunene har skolene i tillegg en kontaktperson, en kulturkontakt, som skal ivareta planlegging og gjennomføring av DKS-aktiviteter på skolen. Det vil si at vedkommende skal sørge for at skolen tar imot besøkende kunstnere på en god måte, for eksempel på den måten som kravspesifikasjonen fra produsent eller turnélegger sier. I de skolene vi har besøkt, var det god kontakt mellom kulturkontakten på skolene og i kommunene. Imidlertid hadde kulturkontaktene på skolene liten oversikt over hvordan DKS-systemet fungerer utenom kontakten og overblikket de selv hadde. Det refereres mange ganger i egenevalueringene til lærerens ansvar for å gjennomføre formidlingstiltakene på skolene. Noen fylkeskommuner oppgir at de har daglig kontakt med kulturkontaktene ved skolene, andre har liten kontakt på skolenivå, men mye kontakt med kulturkontakten på kommunenivå. Variasjonene ser også her ut til å ha sammenheng med modell i fylkeskommunene, med størrelse på kommunen, geografi og regional tilhørighet, osv.

Flere fylkeskommuner påpeker at det foregår et arbeid i mange fylkeskommuner med å standardisere oppgavebeskrivelser og avtaler for kommune- og skolekontaktene. Det blir påpekt at dette burde være noe som ble samordnet av sekretariatet i ABM-utvikling. Dette ville ifølge en informant spart mye arbeid for mange. Dette kunne kanskje bidratt til å tydeliggjøre forventninger både fra kultursektoren til kommune og skole og fra skoleier og skole til fylkeskommunen. Men da ville det være naturlig å sette ned en arbeidsgruppe hvor også lærere var representert. Gjennom slike prosesser kunne man blant annet fått diskutert hvordan regionale og lokale modeller virker inn og bidrar til realiseringen av DKS.

Egenevalueringene fra fylkeskommunene viser at organiseringen til syvende og sist ikke gir lærere og elever samme posisjon som andre aktører i DKS-systemet. De er og blir mottakere. Som «mottakerapparat» har skolene og lærerne fått stort ansvar for gjennomføringen av kunst- og kulturformidlingstiltakene, men liten myndighet i forhold til vurderingene av kvalitet og relevans. Her kan det se ut som om tilfeldigheter, eller kanskje manglende tid og arenaer for refleksjon og systematikk i DKS som helhet, råder. Dette har utilsiktede effekter som er påpekt fra en fylkeskommune:

*Etter 2–3 års virksomhet med DKS kan det synes som om DKS skaper en polarisering av «flinke» og «mindre flinke» kulturkommuner. Kommuner som allerede er gode på kultur/kulturopplevelser, blir gjennom DKS enda bedre og vice versa. I den grad dette er tydelig, tror vi det skyldes at infrastrukturen er svært forskjellig i kommunene i fylket. Både geografi, samferdsel, måten man er organisert på i kommunen og ikke minst hvor aktivt kulturliv/institusjonsliv som finnes, er utslagsgivende.*

I dette eksemplet er det ulikhetene mellom by og land som påpekes som det avgjørende for hvordan DKS-tilbudene brukes. Eksemplet viser at mange skoler trenger oppfølging og veiledning om hvorvidt de er på riktig spor. Det er lettere å være «flink» i en by med mange kunst- og kulturinstitusjoner enn ute i regionen der det kanskje ikke engang fins hotell hvor besøkende kunstnere kan overnatte. I en bykommune registreres den samme problemstillingen, men årsakene til hvorfor det er slik, har etter DKS-koordinatorenes mening flere nyanser.

*Spørsmålet er om de som bruker DKS mye er flinke, det kan man jo også diskutere. Hva er det som gjør at de er kjempeforbrukere? Men, når jeg vet om en skole som er «lav» bruker, for å si det sånn, så kan jeg begynne å undersøke: har det med reisen å gjøre? Har det med tilgangen å gjøre? Eller er det en uvilje? Og det har det ikke vært noen gang i de tilfellene der jeg har diskutert med en lærer eller en kulturkontakt eller en rektor. Det har hatt med å gjøre at det kanskje har vært problematisk med reise. Vi har noen skoler som ligger ganske langt ute, og som må bytte buss for å komme inn til byen.*

I denne kommunen har de derfor utviklet både bestillings- og evalueringsmodeller som skal bidra til å minske dette gapet. Blant virkemidlene er en oppdatert oversikt over skolenes kulturbruk.



*Jeg kan skille ut de skolene som bruker tilbudene lite og si: nå har vi noe ledig her, vil dere ha det, nå har vi ledig kapasitet på teatret, vil dere ha 50 plasser? Forrige uke var jeg i kontakt med en skole som var veldig lite aktiv, og så var jeg ute og snakket med dem om DKS og ga dem tilbudene. Og det lyste ut av øynene på dem, og jeg fikk stor takk tilbake da de hadde vært med på et tilbud. Så det gjelder å ha den kontakten og følge opp skoler, og det prøver jeg å følge med på ganske nøye.*

En av lærerne vi har intervjuet, er kulturkontakt på en skole i kommunen, og vedkommende bekrefter at det er tett oppfølging og at det alltid er svar å få ved henvendelse til DKS-koordinatoren.

Elevene er i mange av fylkeskommunenes modeller helt usynlige, og ansvaret for at Den kulturelle skolesekken når dette sisteleddet som jo er målgruppen for det hele, legges til lærerne. Med unntak av der hvor det arbeides med dialogiske samarbeidsmodeller for formidlingen, foregår mye av kommunikasjonen med skolene monologisk. Enten det gjelder Kulturtorg eller lignende arrangementer, så er disse arrangementene preget av at lærere og kulturkontakter får informasjon om DKS-tilbudene. I «kravspesifikasjonene» som skolene mottar i forbindelse med forestillinger, konserter og lignende, er det også vanskelig å få øye på dialoger, myndighet knyttet til ansvar, osv. Dette inntrykket som vi har fått gjennom evalueringen, står i kontrast til hvor hyppig det henvises til at lærerne må gjøre en bedre jobb med Den kulturelle skolesekken, de må bedre sin kompetanse og forståelse for kunst og kultur, osv. Vårt inntrykk er at det er for lite systemer som inviterer til dialoger. De rommene som kunne vært for dialog i forbindelse med realiseringen av Den kulturelle skolesekken, er på mange måter organisert bort i det som anses å være effektive systemer. Vi stiller spørsmål ved om sterke og svake sider ved slike systemer er evaluert og diskutert godt nok.

## 4.5 Elevenes DKS-erfaringer

Konteksten for Den kulturelle skolesekken er skolen, og DKS skal bidra til en helhetlig og bevisst innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål. Som kapittel tre og fire viser, griper innhold og organisering av Den kulturelle skolesekken inn i hverandre. Inntrykkene fra egne evalueringene fra fylkeskommunene er at tilbudene i Den kulturelle skolesekken relateres i ulik grad til læreplanen, til klassetrinn og skoleår. Det er store forskjeller i hva elevene faktisk opplever eller deltar i gjennom Den kulturelle skolesekken. Tenkingen om kvalitet blant tilbyderne har stor innvirkning på skolens inn-

hold når det gjelder kunst- og kulturformidling. Elevenes erfaringer og vurderinger fra DKS-tilbudene kan gi oss innsikt i hva denne ordningen faktisk er blitt. Er intensjonene realisert? Som nevnt tidligere i kapitlet er diskusjonene om hvem som har ansvaret for elevenes kunstmøte, kompliserte og sammensatte. I og med at Den kulturelle skolesekken inneholder så mye forskjellig, har vi valgt ut skoler og kommuner som eksempler ut fra kriteriene om ulikhet og variasjon. Utvalgsriteriene etc. er nærmere beskrevet i kapittel to. Vi har valgt ut to byskoler og to landskoler. På tross av et iherdig arbeid med å finne svært ulike skoler og kommuner var det forbausende mange likheter i de funnene vi gjorde.

#### 4.5.1 Byskole 1

Byskole 1 er en fem år gammel skole som på sikt skal bli en kombinert barne- og ungdomsskole, men som skoleåret 2005–2006 hadde elever opp til og med 5.trinn. Ved etablering av skolen bestemte kommunen at skolen skulle ha kultur som overordnet satsing. Skolen har følgende visjon: «Vi skal skape stjerner.» Dette gjelder for alle ledd i skolen; elever, lærere, rektor, renholdsansvarlig osv. Skolen er en åpen skole med et samlingsrom med piano og scene, som fungerer som skolens hjerte. Elevene går med innesko, og gjester må ta på seg blå poser på skoene når de kommer på besøk. Skoledagen er organisert i bolker og har ikke ringeklokke. I løpet av besøket ble vi ikke vist inn på noe lærerværelse.

Skolens kulturstrategi er at kunst og kultur skal gjennomsyre hele skolehverdagen. Ordet *hysj* brukes ikke ved skolen. I stedet brukes musiske elementer som for eksempel lages med enkle rytmeinstrumenter, og disse finnes rundt om på skolen. Instrumentene brukes for eksempel når man vil ha oppmerksomhet fra en gruppe elever, ha samling, skal avslutte eller starte et arbeid, etc. Alle lærerne har lært å bruke rytmeinstrumentene. Lærere og elever spiser felles lunsj hver dag. Alle sitter i grupper rundt runde bord, og det legges til rette for konversasjonens kunst. Eleven har ansvar for ulike oppgaver i forbindelse med servering og rydding. Vi som besøkende ble plassert ved hvert vårt bord, og de elevene vi ikke hadde intervjuet, stilte spørsmål om hvem vi var og hvorfor vi besøkte skolen deres.

Elever og lærere møtes hver morgen i «parketten», som samlingsrommet kalles i dagligtale. Da har elever fremførelse/presentasjon av et kulturelt innslag. Hensikten med dette er at elevene skal lære å lytte til hverandre og prøve å være formidlere. Fellesskap om kulturopplevelser er viktig, og et mål med disse samlingsstundene er at eleven skal lære etablerte konvensjoner innenfor kunst- og kulturlivet. Et mål for skolen er at elevene skal få lære hvordan man «oppfører seg» i ulike kultursammenhenger. Før elevene drar på konsert snakker læreren

for eksempel med elevene om hva som skal skje, hvordan det skal skje og hva som er vanlige regler på det stedet de skal. Hensikten er at elevene skal føle seg trygge og at de dermed skal kunne få mest mulig ut av det de opplever.

Rektors ledelsesstrategi er at alle skal eie skolens visjoner og jobbe deretter, og det er ansatt en musikk lærer som har ansvar for å sikre det faglige i bruken av musikkelementer i skolehverdagen. Skolen har felles kompetanseheving for hele personalet innenfor kunst og kultur. Disse har form av «dannelsesreiser», med kurs i forkant og utenlandsreise med tett kursprogram. Rektor mener dette er vel så nyttig som tradisjonelle kompetansehevende kurs for enkeltlærere, når det gjelder kunst og kultur. Begrunnelsen er at hvis det skal bli et helhetlig læringsmiljø, må alle jobbe sammen. Derfor blir både vaskepersonalet, vaktmester og SFO-personalet med på dannelsesreisene sammen med lærere og rektor.

Verken rektor eller læreren vi intervjuet, hadde særlig innsikt i hvordan Den kulturelle skolesekken er organisert ut over kommunens nivå, men de opplever den kommunale organiseringen som effektiv og god. Skolen er aktive brukere av tilbudene om å dra til institusjoner i byen, i tillegg til tilbudene som de får til skolen.

Fjerde klasse på denne skolen hadde i løpet av dette skoleåret deltatt på flere DKS-aktiviteter. De siste aktivitetene var besøk på vitensenter og konsert med to musikere. Vi har intervjuet 10 elever i fjerde klasse om deres besøk på dette vitensenteret og om konserten. Utvalget av elever fra klassen var tilfeldig, basert på alfabetisk uttak fra klasselisten. I forkant hadde vi vært på besøk på vitensenteret for å gjøre intervju og se utstillingen elevene besøkte. Vi hadde også møtt den ene kunstneren som holdt konserten elevene hadde vært med på. I intervjuene med elevene var vi interessert i å få vite hva elevene hadde opplevd og om de syntes at de hadde lært noe av det de hadde opplevd.

### *Vitensenteret – fysiske lover og energi*

Elevene i fjerde klasse på Byskole 1 hadde som et av sine DKS-tilbud våren 2006 vært på vitensenteret. Vitensentrene er blant de institusjonene som får øremerkede midler til å drive «vitensenter-aktiviteter»<sup>87</sup> i forhold til Den kulturelle skolesekken. De seks sentrene som fins i Norge i dag, er etablert i de ulike regionene i samme periode som DKS er utviklet, og de øremerkede midlene har ifølge et av vitensentrene gitt dem rom til å utvikle tilbudene sine til skolene, samtidig som disse institusjonene har vært og til dels er i en oppbyggingsfase. En informant fra et av vitensentrene viser til arbeidet som gjøres i deres felles nettverk for å utvikle gode formidlingstilbud tilrettelagt for ulike aldergrupper. Formid-

---

87 Betegnelse i tildelingsbrevet fra KKD til Vitensentrene

lingsmodellen er basert på hands-on-aktiviteter og er inspirert av internasjonalt utviklet og etablert science-centre-pedagogikk. Vitensentrene ser på sin formidlingsvirksomhet i et større samfunnsmessig perspektiv og påpeker at vitenskap også er en del av kulturarven. For eksempel har kunnskapsutviklingen i forhold til universet stor formativ betydning for både kunst og vitenskap. Dessuten påpeker informanten at det å formidle til elever i grunnskolen skaper synergier. En erfaring er at barn som har vært på vitensenteret sammen med skolen, gjerne kommer i helgen sammen med foreldre, søsken, besteforeldre, osv.

I forkant av besøket på vitensenteret hadde klassen lært om universet. De dro på besøk en uteskoledag, og elevene har skrevet om dette i uteskoleboken i etterkant (sakprosa tekst). Noen bilder fra besøket på Vitensenteret ligger i elevmappen deres. Ifølge dette vitensenteret kan elevene gjennom et besøk forske på dampmaskin, elektromotor, magneter, flaskeraketter, vind, temperatur, lydbølger, universet og solsystemet, speilsymmetri, optiske illusjoner.

***Om besøket på vitensenteret I***

G: Det var gøy, og vi fikk prøve masse ting som noen forskere har funnet ut. For eksempel å bli forvirret inn i bildet. Bildet er slik at vi ikke forventer at vi skal komme inn i bildet. Og en motorsykkel.

J: Det var veldig mye å finne på og veldig mye interessant

Intervjuer: Hva var mest spennende?

J: Vet ikke, men det var en flaserakett. Og så skulle du pumpe vann i den raketten og så gjorde trykket slik at den fikk opp en propp.

J: Vi var og så på planeter og solsystemer. Det var lastet ned på data og vi var og så på, de hadde tatt sånn framvisningsgreier.

Satt dere i et mørkt rom da?

J: Ja

G: Så viste de om de for eksempel hadde funnet vann på Mars, og Pluto har for eksempel is. Vi fikk vite mer om planetene. Vi har hatt tema om planetene, så fikk vi hver vår planet, og så skulle vi forske på den planeten så godt vi kunne.

Var det spennende?

G: Jeg liker tema planeter. For at jeg liker verdensrommet liksom.

Var det noe dere ikke forsto?

J: Jo, det var noe sånn som en skrudde på, og så var det en skjerm på veggen, og hvis en skrudde skjermen på, var det noe som gjorde at det var felt som gikk nedover, og hvis du rista på hodet, så kom det bokstaver, og det skjønnte jeg ikke.

Så du på det? (Henvendt til gutten)

G: Egentlig ikke. Fordi da vi ristet på hodet, så kom for eksempel bokstaver et navn eller noe, og da skjønnte jeg ikke det helt. Det var litt vanskelig.

Hvordan vil dere forklare hva et vitensenter er – hva gjør en der?

J: Utforsker ting, prøver ting og lærer.

Har dere mappene fra vitensenteret? Kan jeg se? Hvorfor synes dere det var gøy?

J: Det var spennende.

G: Det var sånn vi fikk prøvd ut som vi aldri har sett før.

### ***Om besøket på vitensenteret II***

J: Det var masse forskjellige, gøyale bilder. Det var til barnefantasi. Jeg tror det var magnetting med hender. Det var vannrakett og så ble alle våte. Det var gøy å kjøre motorsykkel, så kom det vind i ansiktet. Vi gikk først til raketten, og så gikk vi på motorsykkel etterpå, og så tørket vi.

G: Planetariet var morsomt. Lærte om planeter. Vi så på en melkevei.

J: Jeg visste det før jeg kom på vitensenteret at det var noe som het melkevei, men så lærte jeg mer på vitensenteret.

G: Vi lærte hvordan planetene ser solen fra der de er og sånn.

Klassen hadde vært på vitensenteret som del av undervisningen om universet, men hadde åpenbart fått med seg mye mer enn det. De har skrevet om dette i uteskoleboken etterpå (sakprosa) og har tegnet en tegning derfra. Vi fikk se disse bøkene og ble imponert over tegningene de hadde laget. En del av tegningene var svært action-preget. En jente hadde laget en tegning av seg selv sittende i vinden på en spesialkonstruert vindmotorsykkel. Vi hadde selv prøvd denne motorsykkelen og visste at det kjentes akkurat slik som denne fjerdeklassingen hadde tegnet opplevelsen. Det var en fantastisk tegning! Læreren fortalte at besøket på vitensenteret var et tema på utviklingssamtalen som eleven og foreldrene hadde hatt sammen med læreren. Uteskoleboken var et hjelpemiddel for elevene da de skulle forklare foreldrene hva de hadde lært. Elevene hadde altså hatt både for- og etterarbeid i tilknytning til DKS-tilbudet. Elevenes evne til å fortelle om sine opplevelser på vitensenteret har antagelig sammenheng med at besøket gjorde inntrykk, og at de hadde gjort disse forskjellige tingene i etterkant. Dessuten er det grunn til å anta at det å få fortelle om besøket til foreldrene sammen med læreren kan ha hatt betydning for at de var så dyktige til å gjengi det de hadde opplevd og reflektere rundt hva de hadde lært, hva de likte, osv. Som det fremgår av intervjuene over mente en av elevene at vitensenteret ga stoff til «barnefantasi». Intervjuene kan oppsummeres med at elevene hadde hatt det interessant og morsomt, de hadde vært aktive selv på forskjellige måter, de hadde både lært om universet, fysiske lover og energi, og de hadde hatt opplevelser som de både hadde skrevet om og tegnet fra. Eierskapet hos eleven ble aktivt koblet til hjemmet gjennom den nevnte foreldresamtalen.

### *Musikk sammen med musikere – å øve og å ha det artig*

Skolekonserten med to musikere het: «Leke, spille, tromme og trille...», og det ble spilt trommer på søyler, hoder, gulv, trappetrinn og briller. Før skolekonserten deltok lærerne på to timers kurs, og dette var et krav fra kunstnerne for å få besøk. Oppdraget fra kunstnerne var klart og tydelig. Alle lærerne fikk med seg en cd til hvert trinn, og de spilte klipp fra denne under morgensamling, når de ventet på lunsj, når de gikk inn og ut fra basene, osv. Ifølge informanten er opplegget at lærerne «lurer musikken inn» i løpet av dagen, dette har ikke vært knyttet til egne undervisningsbolker.

#### ***Om konserten I***

J: Ja, de spilte på pannen, grytelokk og sånn.

G: Det var veldig gøy, det var noen som trodde det var juks med alle pannene.

J: Det så ut som om han stoppet rett over pannene.

G: De fylte vann oppi en bolle.

J: Det hørt ut som om noen tisset (ler).

#### ***Om konserten II***

G: Det var gøy at han (...) kunne spille på så mange forskjellige ting som finnes på kjøkkenet og som vi kan kjøpe for to kroner på IKEA.

J: Han spilte med hendene sine.

G: Han tok kopper og kalte det for koppedans.

J: Det var en han jukset med.

G: Da han slo med køllene, så det ut som om han ikke var nedi, det gikk så fort opp igjen tror jeg det var.

J: Ja, det så ut som om han ikke spilte, at det bare var juks. Han sa det var juks, men han ville ikke si hva det var for noe.

***Om å øve på forhånd I***

Hadde dere øvd?

J: Ja vi øvde på alle sangene på forhånd.

G: De hadde lagd en cd.

J: Det var en annen konsert.

G: Nei, det var denne (krangler litt).

Det var en mann og en dame

J: Ja, det var to som het (...) og en som spilte gitar.

Var det gøy?

Begge: Ja (ler)

Hva var gøy?

G: Gøy å høre på trommene når han spilte og hva det gikk an å lage lyd i. At det gikk an å spille på et grytelokk.

J: Så var det gøy å synge, og når de var ferdig, gikk vi bort og spurte etter autografer, og det fikk vi.

Var dere med på å gjøre noe?.

G: Vi bare sang og så gjorde vi bevegelser som vi hadde lært.

Hvilke bevegelser var det?

J: Trapping og klapping.

***Om å øve på forhånd II***

Øvde dere noe før konserten?

J: Ja, vi øvde vel omtrent hver dag i kanskje to uker, det var veldig vanskelig å få det til.

Hva var det som var vanskelig?

J: Koppedansen.



### ***Om lærernes deltagelse***

Var lærerne med?

J: Ja, de skulle lage bakgrunnslyder.

G: Ja, de lagde bassen på en måte.

Hadde de øvd med dere først?

J: Ja, de hadde øvd med oss og så hadde de gått på kurs med de musikerne.

Har dere gjort noe av dette etterpå?

J: Vi sang ikke så mange av dem, men vi synger når vi står ved glassveggen og maten skal bli ferdig.

Elevene husket godt navnene på kunstnerne. De fortalte også at «Lærerne sang med oss og hvis vi glemte ordene så sa de ordene først». Dette tyder på at ideen med å gjøre lærerne trygge først fungerte godt. Her hadde elevene hatt en konsertopplevelse, og de kommenterte ikke hva de hadde lært. Inntrykket er at de ble engasjert og hadde hatt det morsomt. Et annet inntrykk var at disse elevene var svært godt vant med musikk og sang i det daglige, blant annet hadde de et eget klassekor. Som helhet var inntrykket vårt av skolen ro og disiplin i positiv forstand. Elevene hadde frihet under ansvar, og dette ga en god atmosfære i det åpne landskapet der elevene arbeidet. I følge læreren vi intervjuet, ga arbeidsformen ved skolen rom for improvisasjon. Dette kom også til uttrykk da vi gikk gjennom parketten og møtte en lærer med en gruppe elever. De var på vei til lunsj, men siden det var litt venting der, valgte læreren å øve i fem minutter på noen sanger. Det var effektive fem minutter, der elevene både fikk klargjort hva de var gode på, og hva de måtte øve mer på. Vi fikk innføring i sangundervisning, men også en flott liten konsert.

### **4.5.2 Landskole 1**

Landskole 1 er en skole med 1.-7. trinn og i underkant av 200 elever. Skolen har følgende visjon: «Læring for framtida i tryggleik, utvikling og begeistring». Rektor ved skolen gir følgende forklaring på hva skolens visjon betyr: «Det gjelder både for elever, foresatte, personale og alle brukere. Læring for framtida gjelder også for meg som for alle. Læring er en livslang prosess. Læring for framtida lykkes best i sosialt samspill. Tryggleik er når jeg vet at alle har det bra og når alle bryr seg om at jeg har det bra og at jeg tør. Utvikling skjer når jeg får bruke hele meg, når jeg kan gi tillitt. Begeistring er når jeg oppmuntrer og roser og tar del og yter og at jeg gleder meg».

Skolen har eksistert i nærmere 100 år og har holdt til i en tradisjonell skolebygning. I 2005 fikk skolen nytt bygg og er blitt en åpen skole. Bygget har et kjerneområde som er en foajé med trapper og galleri i forbindelse med biblioteket, skolekjøkkenet og gymsal med sceneområde. Skolens bygg omtales også som et kulturbygg for lokalbefolkningen. Skolen har scene med anlegg for lys og lyd og brukes mye på kveldstid, blant annet holder den kommunale kulturskolen til i lokalene på kveldstid, samt idrettsaktiviteter osv. Det var en stor og positiv overgang for skolen å få nytt bygg. På spørsmål om hva det har betydd for skolen som kulturbruker å få ny skole, svarte rektor: «Det var et sprang fra 1920 til 2005. Før hadde vi ikke samlingsplass for elevene, så når vi for eksempel skulle ha besøk av Rikskonsertene, måtte vi gå til naboskolen som lå i nærheten. Det gav også andre utfordringer, både pedagogiske og organisatoriske.» Den åpne skolen har baser der det er en praksissone knyttet til ett eller to enheter som tilsvarer standardareal til klasserom. I tillegg har de god plass ute. «Vi prøver å trekke de praktiske aktivitetene ut i praksissonen på bekostning av areal for store sløydsaler og sånt som i store deler av uka sto tomme. Vi har bevisst valgt å legge arealet ut slik at vi kan bruke det aktivt.» Hvilke forskjeller merker så skolen på eleven og atmosfæren? Rektor mener at elevene har fått mer effekt av sin egen motor, de er mer motivert for å benytte tiden godt, og de har lyst til å være aktive. «Vi mener å registrere at mobbing og sånn har gått kraftig ned. Vi gir elevene mer frihet under ansvar. Elevene får arbeidsplaner og inngår kontrakter. Vi mener å ha fått et godt bygg og har høy trivsel.»

Skolehverdagen er organisert i bolker, men har ringeklokke som ringer til friminutter for de ulike gruppene som skal ut midt på dagen. Vi ble vist inn på lærerværelset, et stort rom med en lang sammenhengende sofa på hver side av små bord. Vi møtte en del lærere i løpet av den tiden vi var der. Skolen har som del av sin kulturelle opplæring en samling med alle elevene i foajeen en gang i måneden. Da har elevene øvd på sanger på forhånd, og disse synges i fellesskap. Elevgrupper eller en klasse fremfører noe som de har forberedt seg på. Rektor holder en liten «tale», det leses et dikt eller lignende som ord for dagen, og det synges allsang. Hensikten med dette arrangementet er at skolen har en felles opplevelser at elevene skal lære å være rolige i store forsamlinger, være positivt lyttende, delta og eksponere seg, altså øve på kunst- og kulturkonvensjoner. Når for eksempel Rikskonsertene kommer, skal elevene kjenne kulturkonvensjonene og være imøtekommende overfor det de får oppleve.

Rektor beskriver DKS-opplevelser og Rikskonsert-opplevelser som «ekstraordinære opplevelser som styrker fellesskapet på skolen». Det gir en ekstra piff i hverdagen at hele skolen har slike opplevelser sammen. Lærerne vi møtte på

lærerværelset mente at Den kulturelle skolesekken var en bra ting, men la vekt på betydningen av å kunne få reisepenger/transport til byen og institusjonene der. De ringte til kulturskolens rektor hvis de trengte transportpenger og fikk som regel penger. På skolen visste de lite om hvordan Den kulturelle skolesekken er organisert på kommunenivå og visste også lite om det som skjedde «oppover» i DKS-systemet, som hvor mye penger som fins til rådighet i DKS, modeller og hvilket handlingsrom de har i kommunen.

### *Forfatter på besøk – spenningskurven som virkemiddel i litteraturen*

Skolen har også hatt forfatterbesøk, 1.-2. og 3.-4. trinn hver for seg. Besøket tok utgangspunkt i en bok som skolen skulle ta for seg i forkant, om farger. Forfatteren hadde erfart at boka ikke var så vellykket for 1.-2. trinn, derfor hadde han snakket om en av sine egne bøker i stedet da han møtte 3.-4. trinn. Læreren hadde forberedt elevene på opprinnelig bok og kjøpt inn materialer og forberedt dette. Læreren mente at besøket ikke svarte til forventningene, men at elevene fikk utbytte av det allikevel.

#### ***Forfatterbesøk I***

Har dere hatt forfatterbesøk?

J: Ja,

Hvordan var det?

G: Det var veldig gøy.

Hva var gøy?

G: Det var alt.

Kan dere fortelle hva det handlet om?

J: Han fortalte om bøkene han hadde skrevet. Han har skrevet 29 bøker. Og så hadde han skrevet en så tjukk bok (viser med fingrene hvor tykk boka var): Den handlet om en jente som ville se alt som var rundt omkring i verden fordi hun kanskje skulle bli blind.

Så det var en litt alvorlig bok?

J: Ja, og så leste han litt fra en bok. Det handlet...

G: ...At en som var forelsket, og en som var skadet, og spenning og sånn. Og hvordan han lagde en bok, og så fortalte han om en bok han skrevet på fly. En billedbok for damer, tror jeg det var.

J: Han skriver mest barnebøker, barn og ungdom på en måte ikke sånne pottesmå.

Har dere lest noen bøker av ham?

J: Jeg har ikke lest noe av ham.

### ***Om spenningskurven I***

Lærte dere noe av besøket?

B: ja

Hva lærte dere da?

G: Hvordan en lager en bok. Vi skal begynne bakfra og så blir det bare mer og mer spenning og så begynner det bare og bli kjedeligere og kjedeligere. Det skal gå sånn (viser med hendene).

J: Nei, den skal ikke gå sånn (viser med hendene).

G: Den skal gå rett opp og så ned (viser med hendene).

J: Ikke alltid. Hvis det skal være en ganske lang bok, så må det være flere spenningspunkter enn bare en.

Er det viktig med høye kurver eller spenningspunkter?

J: Ja, ellers blir jo ikke boken spennende.

Det var konsistens i de fem elev-gruppenes fortellinger fra dette forfatterbesøket. Eksemplet under illustrere dette.

### ***Om spenningskurven II***

G: Så sa han hva en god historie er.

Hvordan er en god historie?

G: Sånn at det ikke går opp-opp-ned-opp og ned og sånn (viser med hendene). Det skal gå høyere og høyere og så gå rett ned.

J: Spenningen. Han hadde fortalt en historie for sønnen sin som var veldig dårlig. Den gikk opp, ned, opp, ned og spennende og så spennende (viser med hendene), og så ble det kjedelig.

Vet dere hvordan en god historie skal skrives nå? Begge: Ja.

Hvordan vil dere skrive en god historie?

J: Den skulle vært helt vanlig liksom, og etterpå så begynte det å bli spennende, og så skulle det være en fin slutt.

G: Begynnelsen kan være, det var en gang, og så må midten være spennende og at man blir fanget og sånn og slutten; så levde de lykkelig alle sine dager.

Snakket dere om forfatterbesøket før han kom?

J: Ja, og så sa læreren at vi måtte vente med å skrive autografen, og måtte vente til han sa fra, og så sa de hva vi skulle gjøre.

Noen var bedre i stand til å beskrive spenningskurven enn andre. Men alle ti hadde fått med seg poenget, nemlig at hvis man skal skrive en historie, så må det være en eller flere spenningskurver.

### *Scenekunstproduksjon på besøk – flyvende kyllingspiser*

Skolen fikk besøke av Hordaland teater, Dukkenikkerne med forestillingen Baron von Himmelvlogens flyvemaskin, hjemmesidene<sup>88</sup> sier følgende: En morsom og fantasifull forestilling om å være på reise og leting mellom himmel og jord, i fantasi og virkelighet. Om menneskers oppfinnsomhet, livslyst og drømmer, vennskap og savn. Læreren ved skolen kunne fortelle at dette handlet om vennskap og savn. En person som kom på sykkel, fantasifullt. Det ble gjennomført som en uteforestilling for hele skolen. Han stilte elevene spørsmål og fortalte en historie. Hele skolen var med.

---

88 <http://new.scenekunst.no/dts/members.shtml?lang=nor&sam=&cat=3&gen=&cou=&cri=&aid=12&prid=4&act=prod>, lesedato 2.5.2006.

***Baron von Himmelvlogen***

Hva synes dere om Baron von Himmelvlogen?

J: Den var veldig morsom.

Hva var det for noe?

J: Det var uventet at han kom bare syklende med flyet og sånn, og det var jo kjempemorsomt.

Hva var det som var morsomt?

J: Det var på en måte at i begynnelsen ville han hilse på en annen måte.

G: Så var det en pingvin som ble skutt ut og liksom sikte. Så var det to som var valgt ut for å holde et nett og så klarte han det ikke. Asså han skulle helle bensin i en sånn, hva er det det heter? En trakt?

J: Ja. Da greide han det ikke.

Måtte dere gjøre noe da?

G: Ja, han sa kan dere komme og hjelpe meg (ler)

J: Det var en jente fra klassen vår som heter Synnøve og en fra klassen som heter Camilla... (ramser opp alle som skulle hjelpe til). De holdt nettet.

Hva var mest morsomt?

G: Han skulle se på verdenskartet (...) det var veldig morsomt. Jeg synes det var morsomt når de åpnet pakken til en sånn (...).

G: Det var veldig morsomt når han skulle spise, og så tok han og puttet et egg inni en slags ovn, og så tok han når det var ferdig, så tok han og kastet det ned i bakken.

J: Nei, han knallet det i hodet?

G: Nei, han kastet det ned i hodet og så knallet han det i hodet etterpå

J: Ja.

G: Og så var det en sånn svær kylling der etterpå.

Levende?

J: Nei, sånn som når du spiser den.

Spiste han den etterpå?

J: Ja, men han spiste bare littegrann, for det ville jo ha blitt veldig kjedelig for oss om han satt og spist hele greiene.

Snakket om at han skulle komme?

G: De sa det skulle komme en svært uventet flylanding.

Var det veldig spennende?

Begge: Ja

G: Så begynte alle sammen og glo på himmelen.

J: Men så kom han på bakken.

Lærerne hadde tydeligvis klart å skape forventninger til besøket på forhånd, slik at det ble et overraskelsesmoment for elevene da det hele startet. Her kommenterer elevene også fiksjonskontrakten som er en forutsetning for at dette fungerer og fenger publikum: hvis kunstneren hadde spist hele kyllingen, så ville publikum kjedet seg. En annen gruppe elever utdypet hva de hadde hatt av for- og etterarbeid i forbindelse med besøket.

***Om for- og etterarbeid***

Snakket dere om det at Baronene skulle komme hit på skolen og være på amfiet?

G: Vi visste at han kom.

Skjønte dere hva han skulle gjøre?

G: Nei, de sa ikke hva det handlet om.

Etterpå snakket dere i klassen om det dere hadde sett?

G: Ja.

Hva sa dere da?

G: Om det var gøy og morsomt, hva vi syntes om det. Vi sa det var morsomt.

***Musikk – trommer og flinke lærere***

Landskole 1 har også hatt besøk av Rikskonsertene med trommesirkel. På kunstnerens hjemmesider<sup>89</sup> finner vi en beskrivelse av opplegget. «Jeg leder trommesirkler for ulike grupper der samhandling og utvikling står i fokus. Ledet av en trygg og tydelig puls, har enhver anledning til å delta ut fra egne forutsetninger – her er det umulig å spille feil! Trommingen frigjør energi og åpner nye kanaler for kommunikasjon mellom deltakerne.» Læreren på Landskole 1 kunne fortelle at dette hadde foregått i foajeen, der elevene satt i sirkel. Det var masse trommer og rytmeinstrumenter. Elevene var begeistret. Lærerne gjorde ikke noen forberedelser i forkant. Alle elevene fikk være med og spille. Elevene skrev en logg i etterkant.

---

89 <http://infoside.no/trom/>, lesedato 2.5.2006.

***Om trommesirkel***

J: Vi lærte å spille på trommer (blir avbrutt).

G: Annenhver skulle ha trommer og instrument. Så skulle vi spille på det. Klassene spilte på forskjellige tider.

Lærte dere å spille trommer?

J: Hmmm, ja og så lærte vi at trommene snakket med hverandre.

G: De snakker med hverandre på en måte? Vi ble delt på midten, så spilte vi til hverandre.

Er det vanskelig å få til?

G: Neiii, ikke vanskelig.

Var trommene glade eller sinte da de snakket sammen?

G: Da de snakket så tror jeg at de var sånn forskrekket.

Fikk lærerne prøve?

Ja.

Var de flinke?

J: Jeg synes de var kjempeflinke.

Før trommesirkelen kom til skolen, snakket dere om det dere skulle gjøre?

Begge: Ja.

Etterpå, snakket dere om det da?

Jenta: Ja, vi sa det var gøy og lære å spille tromme.

Har dere spilt etterpå?

G: Jeg har alltid vært glad i å spille trommer, og da jeg var i Spania da hadde jeg lyst på en tromme. Jeg fikk ikke det da, men jeg fikk en fløyte istedenfor. Jeg husker ikke helt hva det heter, men det er en sånn med mange fløyter.

Elevene på denne skolen har hatt varierte DKS-opplevelser, og det har gitt dem mye forskjellig som de kan med seg videre i hverdagen. De var vant til å snakke om det de har opplevd. Elevene på Landskole 1 har ganske god selvinnsikt og diffensierer hva de får ut av de ulike tilbudene.



**Om å lære**

Hva likte dere best av de tre tingene?

G: Himmelvlogen

Hvorfor det?

G: Fordi den var så morsom.

J: Den derre Himmelvlogen. Den var morsom. Men vi lærte mer av de andre tingene

Dette var en skole med god atmosfære. Elevene var trygge på sin kulturbruk og sine opplevelser, og var ivrige etter å fortelle om det de hadde vært med på. Dette kan tyde på at det ikke behøver å være så krevende for en skole å skape denne kulturelle atmosfæren. Det avgjørende ser også her ut til å være at man på skolen arbeider mot noen mål som er definert i forhold til kunnskapsområdet, og velger virkemidler som samsvarer med disse målene. Det virker som om kulturdagen som hele skolen har en gang i måneden, fungerer godt i forhold til sitt formål.

#### 4.5.3 Byskole 2

Byskole 2 har elever på 1.-10. trinn. Skolen består av mange bygg, og den nyeste delen ble bygget i 1997. I dette bygget var det bibliotek, lærerværelse og administrasjon. Skolens bygninger bærer preg av å være bygget i flere trinn og hadde mange korridorer og lukkede dører, kriker og kroker.

Skolen har i samarbeid med elever, foreldre og lærere utarbeidet en virksomhetsidé, visjon og verdigrunnlag. Virksomhetsideen er som følger: «Skolen vil, i samarbeid med hjemmet, utvikle selvstendige og trygge barn med tro på seg selv og framtida gjennom sosial og faglig mestring.» Skolens visjoner er «*Trygge og kreative barn med lærelyst*» og der verdigrunnlaget er egenverd, likeverd og ansvarstaking

Denne skolen organiserer skolehverdagen i bolker, men ringeklokken ringer. Vi ble vist inn til lærerværelset, der er det kantine som brukes av hele personalet ved skolen. Der møtte vi mange lærere. De var nysgjerrige på vårt besøk og formidlet at de var positive til Den kulturelle skolesekken, men mente at det var store forskjeller mellom skolene. De mente selv at de var «flinke». De mente at DKS-systemet i byen fungerte godt. På denne skolen var forståelsen av hvordan Den kulturelle skolesekken fungerte, knyttet til modellen i kommunen.

Skolens kulturstrategi gikk ut på at de hadde tradisjon for å ha en årlig kulturuke. Hver klasse hadde et program som de øvde på i løpet av året og presen-

terte i løpet av denne uken. De tidligere årene hadde DKS på fjerde trinn blitt brukt til å lage dette trinnets program til dette arrangementet. Men i år hadde lærerne på fjerde trinn blitt enige om å ha et eget opplegg, uavhengig av kulturukene. Skolen hadde hatt besøk av Rikskonsertene og skulle ha besøk dagen etter vårt besøk. De var kritiske til hvordan disse konsertene fungerte. De korte besøkene ga ikke nok tilbake til skolen i forhold til hva lærere og elever investerte i form av forberedelser og tid.

### *Teaterprosjekt – Peer Gynt med sirkustriks og den gode og den onde*

I formidlingsmodellen for Den kulturelle skolesekken i kommunen inngår «å se og oppleve, å skape selv, og å lære.» Lærerne på fjerde trinn hadde valgt et teaterprosjekt i samarbeid med instruktør og skuespiller fra det teaterfaglige kompetansesenteret i kommunen. Sammen med to klasser og deres lærere produserte de profesjonelle kunstnerne i løpet av ca. en uke en oppsetning av Peer Gynt. Denne forestillingen ble vist som egen forestilling på skolen, for medelever om dagen og for familie/venner om kvelden. De to klassene ble delt inn i fire grupper: en bryllupsgruppe, en gjøglergruppe, en huldergruppe, en «verden»-gruppe. Så skulle hver elev i gruppen være en person i forestillingen. Kompetansesenteret stilte med kostymer. Arbeidet ble lagt opp slik at lærerne deltok i arbeidet med gruppene. Elevene skulle innimellom tegne et kart (en tidsakse) med historien om Peer Gynt, og det ble tatt bilder. Disse tegningene og bildene hang på veggen i rommet der intervjuene foregikk. Dette gjorde at vi kunne få konkretisert en del av det som elevene snakket om. De hadde nemlig svært mye å fortelle, og noen ganger var det vanskelig for intervjuer å holde følge med alt som to elever ville fortelle.

### ***Om rollene***

Hvilken rolle hadde du?

G: Jeg var Per Aslak

Hva gjorde du da?

G: Jeg skulle gifte meg med Ingrid

Og så var det klovnepresten som viet dere i kirken?

G: Ja, og han klovnepresten var egentlig våres ide siden det ikke var klovneprest i Peer Gynt.

Hvordan kom dere på det da?

G: Nei, han var klovnepresten, og så hadde han ikke lyst til å bare være prest, for det syns han var kjedelig, og så fant han på å være klovneprest. Så ble det det.

Ble det morsomt da?

G: Ja, bare at han hadde litt problemer i starten, for han er ikke så glad i å stå foran publikum. Men han fikk det jo til.

Du da, hva slags rolle hadde du?

J: Et troll

Var du et troll? Da var du i Dovregubbens hall?

J: Ja, jeg er på avisbilde der (peker på bilde på veggen)

G: Hun er rett ved siden av (...) Han går bort og peker.

### ***Om forarbeidet***

Lærte du noe sirkusakrobatikk?

J: Jeg lærte å lage bro, og å breake når Dovregubben skulle breake. Og så sa vi på slutten: vi er troll, vi kan synge rock-and-roll.

G: Jeg lærte å sjonglere, men egentlig så skulle jeg ikke sjonglere. Men en av vennene mine var i gjøglergruppen, så han lærte meg litt å sjonglere. Det var med ball.

G: Men det var jo ikke bare det vi lærte. I begynnelsen av skuespillet begynte vi også med sånn at han (akrobatikk-instruktøren) han lærte oss å lage pyramide. Det var at vi skulle stå oppå hverandre.

J: Den pyramiden du snakker om, det var jo i gjøglergruppen.... Og (...) sto øverst.

Det høres jo litt skummelt ut?

G: Det var egentlig ganske gøy. Det var jo litt vanskelig å klare å holde balansen i starten, men etter at du har øvd deg litt, så er det kjempelett.

***Om historien og litt om hva de gjorde***

J: Når Peer Gynt kom inn i fjellet skulle vi trollene ta frem stakkene og heve armene og skulle se skummel ut og synge .. (begynner å synge du, du, du ... fra Peer Gynt-musikken av Edvard Grieg, Dovregubbens hall)

G: De måtte fekte litt med stakkene for å skremme Peer.

J: På slutten så måtte ho (...) komme mot Peer Gynt med en spiss pinne, og så skulle han stikke ut det ene øyet for å gifte seg med datteren til Dovregubben.

G: Det var det at da han kom til Dovregubbens hall, så først syntes han alt så fint ut inni fjellet og alt var perfekt, men så begynte alt å bli annerledes og det gikk han og sa til Dovregubben. Og så sa han at han skulle stikke ut det ene øyet med en kniv, og da ville alt komme til å bli sånn som det var.

J: .... Forteller videre... og så sprang han vekk og så kom det to som sa at han ikke skulle rømme, ..... osv.

***Om medbestemmelse***

G: Jeg ble litt skeptisk da jeg så hva jeg måtte gjøre, jeg måtte ha på meg klær som så så feminint ut.

Men hvem var det som bestemte hva dere skulle ha på dere da?

G: Det var (akrobatikk-instruktøren).

J: Og (skuespilleren/instruktøren)

Så dere fikk ikke bestemme det med kostymer da?

G: Hvis det var noe de gjorde, som vi ikke ville ha med på forestillingen, så hadde vi bare å si det til dem, så skulle de fikse det. Vi fikk det egentlig som vi ville med den forestillingen. Så den hadde blitt annerledes hvis vi ikke fikk bestemme så mye som vi fikk. Men jeg hadde egentlig ingen idé om at vi kom til å komme i avisa og alt det der... trodde det bare kom til å bli en vanlig skoleforestilling.

***Om å være med og lage forestillingen og å lære nye ting***

Var det noe dere ikke forsto i forestillingen?

G: Nei, det var egentlig lett å forstå og at det gikk ganske fort egentlig. Siden de fleste av oss hadde det ganske gøy egentlig med sirkus og Peer Gynt. Hvis vi hadde gått på sirkus et par år alle sammen, så hadde den forestillingen vært dobbelt så bra.

Det er klart...

G: Men så var det ganske morsomt å se hva vi fikk til, for mange av oss hadde aldri drevet med teater eller noe sånt.

Så klarte dere å lage en hel forestilling?

G: Ja, og så hadde vi en uke på oss å lage den, var det ikke det?

J: Jo, en og en halv.

Ble dere litt imponert over dere selv, da?

G: Ja, vi hadde liksom rulle-ting, og så hadde vi sånn først skulle jeg legge meg ned, og så skulle en rulle ned ved siden av meg, og så skulle en hoppe over, og til slutt så lå vi alle på lang rekke. Så var det Markus i klassen som skulle hoppe over fem-fire personer, stuprulling, og jeg tenkte: å, nei, dette går ikke bra, han kommer til å knuse trynet mitt! Og så... jeg visste ikke at han kunne stuprulle så langt!

Og det klarte han?

G: Ja, så jeg ble litt imponert over han.

Ja det var jo flott! Var det sånn lek dere hadde først?

G: Og det hadde vi også med på forestillingen, og det måtte vi øve masse på for å få bra rull, og for at Markus måtte trene spesielt mye for han skulle hoppe over alle, så hvis han var litt trøtt så kunne han knuse alle i trynet.

Men hadde han vært flink til å rulle før, da?

G: Nei, det vet jeg ikke, men stuprulling hadde aldri jeg vært borte i. Så der lærte du noe nytt, da?

G: Ja

***Om å lære nye ting***

Så dere lærte noe litt nye ting og hvordan andre lærer nye ting, da?

G: Ja vi lærte litt om hva andre kunne når det gjaldt akrobatikk, og så lærte vi noe om våre skjulte talenter for å si det sånn.

Hva var ditt skulte talent?

G: Jeg visste ikke at det fantes noe som heter stuprulling, og så merket jeg at oi, dette var jo jeg god til!

Det var jo morsomt, vil du gjøre det igjen?

G: Nei, jeg ble litt flau av å stå fram i det antrekket der, men det gjør jo ingenting siden det er jo bare skuespill.

J: Når jeg virkelig var troll, så skulle jeg lage teateransikt, og jeg visste ikke at jeg kunne lage teateransikt. Og jeg hadde jo aldri vært borti teater før sånn at jeg har vært med på teater. Dette her måtte alle være med på, og da måtte jeg jo.

***Om å vise forestillingen for familien***

Så kom jo også familien deres og så dere. Hva syns de da?

J: Mamma fortalte til andre at hun var kjempestolt av meg, og at hun hadde respekt for ungene som kunne lage en Peer Gynt-forestilling.

G: Det var bare pappa som kom, for mamma måtte på jobb. Husker ikke helt hva pappa sa, men han sa i hvert fall at han syns jeg så skikkelig stilig ut i det antrekket.

J: Mamma sa til alle hun møtte at: ja dere vet den Peer Gynt-forestillingen? Datteren min var med der, og jeg er skikkelig stolt av henne, dere skulle ha vært der.

Her har elevene mye å fortelle, både om forarbeidet, om selve historien, om å lage teater og gjøre nye ting. En av elevene sa lite under intervjuet. Etterpå kom en annen elevene og forklarte at denne litt tause eleven hadde spilt presten, og at han hadde fått lov til å spille klovneprest i stedet for bare prest. Alle ble overrasket fordi han klarte å spille denne rollen så godt.

At elevene var svært ivrige fortellere, kan tyde på at de hadde jobbet med å snakke om hva de holdt på med i løpet av den perioden dette pågikk. Teaterstykket er jo dessuten både verbalt og visuelt engasjerende, og dette kan ha bidratt til at elevene virker så engasjerte og velformulerte. Dessuten har de fått koblet disse opplevelsene opp mot hjemmet, i og med at de hadde en forestilling

på kveldstid der familien var invitert. Gjennomgående fortalte de ti elevene om at familien hadde blitt så stolte av dem, og at de hadde fått høre hvor flinke de var. Denne tilbakekoblingen til hjemmet ser for oss ut til å ha vært betydningsfull for elevene.

#### 4.5.4 Landskole 2

Skolen er en fådelte 1–10-skole, det var 8 elever i fjerde klassetrinn. Elevene ble brakt til skolen med buss, det var lange avstander i kommunen. Skolebygget ble bygget på 1970-tallet og er nå under rehabilitering.

Skolehverdagen er organisert med vanlige timer. Vi ble vist et tradisjonelt lærerværelse, men var ikke der og møtte øvrig lærerpersonell. Rektor hadde jobbet ved skolen i mange år, både som lærer og som inspektør. Hadde vært ordfører en periode, og var nå tilbake i rektorjobben.

Kulturstrategien ved skolen var knyttet til kulturskolen, som hadde en sentral plass i forhold til skolens DKS-tilbud. De samarbeidet om å arrangere en kunstuke en gang i året, og da var hele skolen med på aktivitetene på kulturskolen. Lærerne på kulturskolen var også lærere på skolen. Dette gjorde at skolen hadde «eksperter» på kunst- og kulturfagene. Klasselæreren for 4. klasse hadde ingenting med disse fagene å gjøre, fordi dette tok kulturskolelærerne seg av. Klasselæreren hadde heller ikke vært sammen med elevene på DKS- og Rikskonsert-tilbudene de hadde hatt det siste året. Læreren snakket heller ikke så mye om kulturuken.

Skoleeier/etatsjef var svært engasjert i DKS og i kunst- og kulturformidling generelt, han la vekt på den samiske historien i lokalsamfunnet og på å bruke kultur og næring som en del av vekstgrunnlaget for kommunen i fremtiden.

Kulturskolerektor hadde en god systemforståelse angående Den kulturelle skolesekken på lokalt og regionalt nivå, og hadde blant annet søkt om ekstra midler fra fylkeskommunen. Det ble stadig i intervjuer referert til at denne rektoren var god på å skaffe penger. Læreren på skolen hadde derimot ikke noen som helst systemforståelse angående Den kulturelle skolesekken.

Helhetsinntrykket vårt er at i denne kommunen sto kulturskolerektor for mye av DKS-tenkingen sammen med lærerne som jobbet der, samt etatsjefen i kommunen. Vi fikk inntrykk av et vellykket, men monologisk kunstformidlingsperspektiv i denne kommunen. Vi intervjuet elever i fjerde klasse om de tilbudene de hadde fått.

## Musikkproduksjon på besøk – Sirkusgåter

### **Sirkusgåter I**

A: Husker ikke alt sammen

Nei, kan dere huske litt?

Ja,

Hva var det morsomste?

B: Noe sirkusgreier...

Var det det morsomste?

B: Ja...

Snakket dere om sirkuset før dere dro dit?

A: Ja vi snakket om sirkuset i første time, at det kom noen som skulle vise sirkus...

B: Jeg gledet meg...

A: Vi trodde det ble triks og sånn...

A: Han bare gjorde sånn,, han sa ingenting...men gjorde sånn...  
(lyd)

Laget han lyder?

B: Ja...

Rare lyder?

B: ... Han hadde sånn ting som han gjorde ... da vi sto i kø og venta så kom han ut, og han hadde rare lepper. Han hadde sånn på nesen...

Hadde han rød nese?

A: Ja, han gjorde sånn her...(viser at han tok dem i hånden)

Hilste han?

A: Ja, han gjorde det på naboen hans, sånn..... (viser at han tok dem i hånden)

Lærte dere noe?

A: Nei, litt, kanskje artige triks

Har dere gjort noe i gymmen eller på skolen? Sånne triks?

B: Nei



### ***Sirkusgater II***

Spør om de har hørt om sirkusgater?

G: Nei, jeg har aldri hørt om den.

Det var noen som var på besøk og spilte på bordet, på veggen eller noe de har laget. Har dere sett det her på skolen?

G: Vent litt – har det vært her?

Ja.

Kan dere fortelle om dem som har vært her og spilt på trommer?

G: De banket på veggene (ler begge to)

J: Banket de på alt mulig?

G: Ja, og så var det noen greier han puttet i munnen og så var det en streng og så gjorde han sånn (lager lyd og bevegelser) boing, spjong (etterligner noen som spiller munnharpe) (jenta ler).

Var det gøy?

Begge ler og sier ja

G: Jeg skulle ønske det skjedde igjen. Det var gøy.

Måtte dere gjøre noe?

G: De som ville, fikk komme fram og tromme, men jeg torde ikke

J: Det var skummelt.

G: Det var ukjente folk

Var hele skolen på konserten?

Begge: Ja, nei, ikke ungdomsskolen.

Elevenes klasselærer hadde som nevnt ikke vært med dem på konserten. De hadde derfor ikke fått snakket noe særlig om denne konserten. Dette så læreren på som beklagelig. Læreren fortalte at uteskoledagen var en del av kulturtilbudet ved skolen, og denne aktiviteten var læreren med på.

### **4.5.5 Oppsummering**

På grunnlag av besøkene i disse fire kommunene og skolene og ut fra intervjuene med blant annet 38 elever, gjør vi følgende vurderinger om elevenes utbytte av og erfaringer med DKS-tilbudene. Generelt viser elevene på tre av skolene at de har fått mye ut av DKS-tilbudene. På den fjerde skolen, Landskole 2, har elevene ikke vært særlig tydelige. Dette kan selvsagt ha sammenheng med at vi var i et område der det er flerspråklige elever. I intervjuene med de ulike aktørene i kommunen og på skolen fikk vi ikke inntrykk av at dette skulle være et problem. Sammenlignet med de tre andre skolene, skilte denne fjerde seg ut på flere måter. Landskole 2 var skolen med de mest profesjonelle formidlerne inne i skolen,

men organiseringen av skolen ser ut til å ha skapt noen barrierer overfor elevene, slik at de ikke får koblet sammen kunst- og kulturerfaringene med den vanlige skolehverdagen. Det kan, slik vi ser det, være lettere for elevene å fortelle om konserter eller lignende til fremmede, hvis de har fått snakke om dette sammen med for eksempel læreren. Det kan også se ut som om egenaktivitet bidrar til språkliggjøringen av det elevene har opplevd. I tillegg kan det at foreldrene er involvert fra skolen sin side, ha hatt en betydning for elevene. Det kan se ut til at der hvor skolen har en kulturstrategi, felles målsetting og definerte kulturpraksiser, virker dette inn på en positiv måte på elevenes refleksjoner over hva de har opplevd og lært. Vi har erfart at når elevene forteller, så er de svært reflekterte. Som det går frem av intervjuene kan de for eksempel reflektere over egne og med-elevens opplevelser når de bryter egne grenser (Peer Gynt), om fiksjonens begrensninger (Baron von Hommelvlogen), og mange andre tema. Et tema er språk. Som nevnt hadde elevene og lærerne på Byskole 1 øvd i ca. 14 dager på sanger, rytmer og sekvenser som de skulle bruke når musikerne kom for å holde konsert sammen med elevene. Selv om alle var godt forberedt og mye foregikk gjennom musikken, viste det seg at en bosnisk jente fikk litt problemer med å forstå språket.

Kjønnsaspektet ble utdypet av elever på Byskole 1 da de ble bedt om å vurdere hva de likte best av besøket på vitensenteret og besøket av musikerne:

***Om hva som er jentete***

Elevene forteller om trikset som ble gjort (...)

Lurte han dere?

J: Nei, han lurte oss ikke, han lærte oss å spille. Og så glemte jeg å si det om koppedans – du spiller med kopper så blir det rytmer, og så kan du synge alle sangene du har lært. Det lærte alle i klassen, til og med guttene syntes det var gøy. De liker jo ikke å synge og sånn, de skal være tøffe eller tør ikke, eller de synes det er for jentete.

G: Lærerne sang med oss, og hvis vi glemte ordene, så sa de ordene først.

**Om hva gutter liker**

Hva var mest gøy?

J: Jeg syns begge delene var gøy, jeg er veldig glad i å synge og danse. Så jeg synes det var gøyere på konsert. For da kunne vi synge.

G: Jeg likte vitensenteret.

J: Jeg sa jo at guttene ikke liker å synge.

Hvorfor likte du vitensenteret best?

G: Det var mange nye ting der, og det prøvde vi. Det var mer spennende.

Det er påfallende liten vekt på gleden, på elevenes selvstendighet og refleksjons-  
evne i diskusjonene om innhold og kvalitet i Den kulturelle skolesekken. Det er  
også lite diskusjon om hva som skal til for å bidra til utviklingen av de gode ek-  
sempelene. Skyldes dette at det er kulturperspektivet som blir premissgiver i Den  
kulturelle skolesekken, og skolen mottaker? Vi savner tydeligere stemmer fra  
skolesiden angående erfaringene man har der. Synliggjøring av gode eksempler  
på modeller som fungerer, hadde vært fruktbart for veien videre i Den kulturelle  
skolesekken. Vi har fått vite fra sekretariatet og fra Kulturdepartementet at det  
arbeides med en kommune/skolepris til beste DKS-skole. Vil det bli gitt pris til  
en dialogisk eller en monologisk modell? Hvilke kriterier som brukes i vurde-  
ringene, vil være avgjørende for hva slags signaler denne prisen vil gi om Den  
kulturelle skolesekken i fremtiden.

## 4.6 Er Den kulturelle skolesekken for alle?

I evalueringoppdraget ble vi bedt om å se på Den kulturelle skolesekken i for-  
hold til elever med funksjonsnedsettelse og/eller funksjonshemning samt mino-  
ritetsspråklige elever og nasjonale minoriteter. Hver av disse kategoriene er  
samlebetegnelse for individer som er svært forskjellige, like forskjellige som in-  
divider uten funksjonsnedsettelse og/eller funksjonshemning eller majoritets-  
språklige. Ved å la evalueringresultater om elever med funksjonsnedsettelse,  
minoritetsspråklige elever og elever fra nasjonale minoriteter komme i samme  
avsnitt, ønsker vi *ikke* å sette likhetstegn mellom elevene som hører inn under  
disse betegnelse. Heller *ikke* ønsker vi å gi noe inntrykk av at det er det samme  
spesialpedagogiske feltet som gjelder for elevene vi her skal omtale. En felles

overskrift benyttes for å påpeke og tydeliggjøre hvilke utfordringer Den kulturelle skolesekken har, også forhold til disse elevene.

I St.meld. nr. 39 (2002–2003) forpliktet kommunen til å gjøre Den kulturelle skolesekken tilgjengelig for alle elever, og dette er omtalt på følgende måte: «Kommunene har plikt til å påse at tiltakene i regi av Den kulturelle skolesekken er tilgjengelige for alle elever, uten funksjonshemmende barrierer».<sup>90</sup> Dette favner barn og unge fra språklige minoriteter og elever som har nedsatt funksjonsevne og/eller en funksjonshemming. Det er kommunen som er ansvarlig for grunnskolen og har det overordnede ansvaret for skolene. Ansvaret for den praktiske gjennomføringen delegerer kommunen til den enkelte skole med rektor som den ansvarlige. I tillegg har alle grunnskoler et driftsstyre som delegerer ansvar og myndighet på enkelte områder. Videre står det i St.meld. nr. 39 (2002–2003): «Den kulturelle skolesekken er en satsing av stor betydning både for inkludering og språkopplæring. I de ulike prosjektene som er startet som del av arbeidet med Den kulturelle skolesekken, er det flere som retter seg spesielt mot barn og unge fra språklige minoriteter» (s. 29).

I St.meld. nr. 38 (2002–2003) (s. 30) omtales ikke barn og unge fra språklige minoriteter og elever som har nedsatt funksjonsevne og/eller en funksjonshemming. Heller ikke brukes begrepene inkludering og språkopplæring. Imidlertid er samisk læreplan, samisk språk, kunst, kultur og samfunnsliv omtalt. Kulturelt mangfold er derimot en del av suksessmålene for DKS: «*Kulturelt mangfold*. Den kulturelle skolesekken skal omfatte kunst- og kulturuttrykk med røtter i eit mangfold av kulturar og frå ulike tidsperiodar», heter det i St.meld. nr.38 (2002–2003) (s. 18). Ut fra to viktige styringsdokumenter for DKS kan det derfor se ut som om ansvaret for elever med funksjonsnedsettelse og/eller funksjonshemming i stor grad er skolens ansvar. Mens ut fra formuleringene i suksessmålet om kulturelt mangfold kan dette kanskje være formulert med henblikk på minoritetsspråklige elever og nasjonale minoriteter.

Vårt spørsmål har vært på hvilken måte DKS er tilrettelagt for alle, og i hvilken grad det kan sies at alle elever kan være med på tilbudene innenfor Den kulturelle skolesekken. Vi mener det er viktig å ha en bevissthet på at alle elever som opplever skolesekken, gjensker og forstår det de opplever ved hjelp av det de tidligere har erfart. Det sier seg selv at oppfatningene av det de opplever blir forskjellig. Når det gjelder minoritetsspråklige elever som kan ha problemer med det norske språket, er det en utfordring i seg selv at Den kulturelle skolesekken er en metafor. Dette er ikke en konkret skolesekk, men en abstraksjon som refe-

---

90 Begrepet brukt i Mannråk-utvalget.

rerer til et stort mangfold av mulige opplevelser for elevene. I tillegg viser denne evalueringen at ikke alle aktørene som er involvert i realiseringen av dette møtet mellom elever og kunst og kultur deler den samme forståelsen av hva Den kulturelle skolesekken «er». Dette gjør det utfordrende å gi alle elever en kulturell skolesekk for de som har den daglige og direkte kontakten med elevene.

Men, som modellen for Den kulturelle skolesekken viser (figur 3.1), er dette først og fremst en utfordring for aktørene på regionalt nivå, fordi de har en stor del av ansvaret for å fylle sekken med innhold. Er de seg sitt ansvar bevisst, og hva gjør de? Hvordan oppfattes våre spørsmål i praksisfeltet og hva forbinder aktørene med at Den kulturelle skolesekken er for alle? Vi har stilt spørsmål til alle informantene som har vært med i evalueringen, unntatt til elevene, om hvilke strategier de har og hva som gjøres, for at DKS-tilbudet skal være tilgjengelig for alle elever i grunnskolen. Vi har gjennom svarene fra fylkesmannens utdanningsavdeling og fylkeskommunens kulturetat erfart at det i tillegg til funksjonsnedsettelse/funksjonshemning og etnisk minoritetsbakgrunn, også er utfordringer knyttet til religion, geografi og infrastruktur. Vi kan forstå av dette at målsetingen om «tilgjengelighet» oppfattes forskjellig i ulike deler av landet, alt etter hvilke utfordringer man opplever at man har.

#### 4.6.1 Elever med funksjonsnedsettelse og funksjonshemning

Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) har interessert seg for og tatt tak i spørsmålet om Den kulturelle skolesekken er tilgjengelig for alle elever. De argumenterer for at det må ses spesielt på pedagogisk og fysisk tilgjengelighet for elever med funksjonshemning og særskilte opplæringsbehov. FFO skriver i sitt kravbrev<sup>91</sup> til statsbudsjettet for 2007 til statsråd Djupedal:

*FFO mener det er viktig å evaluere hvorvidt Den kulturelle skolesekken har vært og er tilgjengelig for elever med funksjonshemning og særskilte opplæringsbehov. Den kulturelle skolesekken er også viktig for funksjonshemmede, og det er derfor av stor betydning at evalueringen avklarer hvorvidt også denne elevgruppen er inkludert i satsningen». FFOs krav er som følger: «FFO mener at det i evalueringen av Den kulturelle skolesekken må ses særlig på pedagogisk og fysisk tilgjengelighet for elever med funksjonshemning og særskilte opplæringsbehov.*

---

91 Brev, datert 12.2.2006 finnes på følgende lenke: [http://files.ffe.no/krav7\\_07.doc](http://files.ffe.no/krav7_07.doc).

Nedsatt funksjonsevne defineres i St.meld.nr. 40 (2002–2003) *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer* som: «(...) tap av eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner». Som eksempler kan nevnes; nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, kognitiv funksjon eller ulike funksjonsnedsettelse på grunn av allergi, hjerte- eller lungesykdommer. Det å ha en funksjonsnedsettelse innebærer ikke nødvendigvis å være funksjonshemmet. Funksjonshemning oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon, Ifølge St.meld.nr. 40 (2002–2003) (s. 8). Dette tydeliggjør at mange elever kan erfare funksjonsnedsettelse, ikke bare de som for eksempel er blinde, døve, etc. I våre spørsmål til informantene har vi klargjort hva som ligger i disse begrepene vi her bruker.

Sekretariatet uttaler følgende på spørsmålet om Den kulturelle skolesekken er tilpasset elever med funksjonsnedsettelse og etniske minoriteter: «Vi tenker at målgruppen er elevene i skolen og det er alle elevene, og der går det både funksjonshemmede og minoritetsspråklige. De er dekket.» Sekretariatet har ikke spesielt lagt vekt på denne tematikken fordi de «regner med at det må ivaretas i skolen». Det opplyses fra sekretariatshold at det lages kunst og kultur innenfor rammen av DKS som innholdsmessig har flerkulturelle aspekter, særlig gjelder dette musikkproduksjoner som er et ikke-verbalt uttrykk. Det opplyses også om at det ikke lages forestillinger som er spesielt tilrettelagt for ulike funksjonsnedsettelse. Kulturelt mangfold er en del av suksessmålene, og sekretariatet sier det er en utfordring å få gode produksjoner på området. Det pekes også fra sekretariatets side på at det ikke er sekretariatets oppgave å styrke de ulike miljøene for å få fram flere gode produksjoner.

Gjennom våre intervjuer hos mange aktører har vi fått klarlagt at det er liten grad av refleksjon rundt temaet elever med funksjonsnedsettelse eller funksjonshemning, ut over praktisk tilrettelegging. Men en av tilbyderne i Den kulturelle skolesekken som vi intervjuet, hadde erfaringer med og synspunkter på hvordan tilbudet de hadde, skulle nå fram til alle elever. Et kompetansesenter for film gir tilbud til ungdomsskoleelever om å lage film i Den kulturelle skolesekken. Der har de som filosofi å fokusere på ungdom som en ressurs og som aktive kulturskapere. På spørsmål om det gjøres noe i forhold til elever med funksjonsnedsettelse svarte informanten følgende: «Ja, vi tar de elevene vi får, og da får vi både rullestolbrukere, blinde, døve, etc. og dem med atferdsvansker, eller annet. I de tilfellene der de trenger assistenter, så har de med det.» Det fortelles om at de gjennom sitt første driftsår i forhold til Den kulturelle skolesekken ikke var bevisste på det å håndtere elever med funksjonsnedsettelse og funksjonshemninger. Derfor ber de nå skolene om å bli orientert om eventuelle

elever med særskilte behov i forkant av kursene de gjennomfører. Dermed kan de gjøre forberedelser og tilrettelegge for enkeltelevne det gjelder. Kompetansesenteret har prøvd å la elevene med funksjonsnedsettelse være mest mulig med på ordinær måte, og gir et eksempel der en rullestolbruker ble brukt som kamerakjører i sin gruppe, og der resultatet ble en svært stødig kameraføring. De mener selv at de får med nesten alle, men kan også fortelle om noen elever som rett og slett ikke er interessert i å lage film. Det nevnes at noen lærere kan si at «denne eleven må passes ekstra godt på», og så er erfaringen at det ikke er nødvendig. Dette forklares fra kompetansesenterets side med at når elevene deltar på kursene og jobber med film, så «løses rollene i klassen opp, og de faste oppfatningene av eleven blir knust.» Et annet eksempel er at medelever tar ansvar for den eleven de vet har særlige behov og forteller kursansvarlig hvordan vanskelige situasjoner pleier å løses.

Det generelle inntrykket etter intervjuene med fylkesmannens utdanningsavdeling var at man i liten grad hadde kjennskap til hva som ble gjort for elever med funksjonsnedsettelse og funksjonshemninger i forhold til Den kulturelle skolesekken. Det ble vist til at dette var noe fylkeskommunen bedre kunne gi svar på.

Fylkeskommunenes kulturetater har besvart spørsmålet gjennom egevalueringen. Mange av fylkeskommunene har svart ut fra at alle DKS-tilbud gis til alle elever på samtlige grunnskoler, og tar da spesielt opp den praktiske tilretteleggingen.

Noen har svart ut fra om det gis tilbud til elever med særlige behov, for eksempel om spesialskoler i fylket får DKS-tilbudene. Dette refererer til et skille mellom «normalskole» og «spesialskole». Forholdet i dagens skole er at elever med svært mange ulike behov er i samme skole og klasse.

### *Plassering av ansvar*

Hvor ansvaret for tilretteleggingen skal ligge, ser ut til å være uklart. De løsningene som velges kan ha med modell for samarbeidsrelasjoner å gjøre. I en av fylkeskommunene blir ansvaret for eksempel plassert i fylkesmannens utdanningsavdeling med følgende begrunnelse: «Tilrettelegging må skje og ivaretas på lokalt plan og er nedfelt i Kunnskapsløftet og er derfor Fylkesmannens ansvar.» En annen fylkeskommune sier at så lenge formidlingen foregår på skolene, er det skolens ansvar, mens når formidlingen tar elevene ut av skolen, har fylkeskommunen ansvaret. Denne fylkeskommunen presiserer at det uansett foregår et samarbeid mellom fylkeskommunen og skolene om å sikre at møtet mellom kunstnere og elever blir best mulig, også når det er skolene som har ansvaret.

### *Fysisk og praktisk tilrettelegging*

Vi finner at en del av svarene er rettet mot de fysiske funksjonshemningene, og omhandler da tilgjengelighet for rullestolbrukere og lignende. En fylkeskommune sier for eksempel at det eneste de har strategi på, er praktisk tilrettelegging der det er nødvendig, når skolene og/eller kommunene melder at det er behov for det.

Tre av fylkeskommunene gir uttrykk for at de er behjelpelige med å tilrettelegge hvis de i forkant av besøkene får beskjed om spesielle behov. I egevalueringene refereres det til henvendelser angående tilrettelegging for døve og for personer med nedsatt hørsel i forbindelse med bruk av døvetolker. En fylkeskommune påpeker i denne sammenhengen at de kan bli flinkere til å opplyse skolene om at de kan være behjelpelige ved behov. En av fylkeskommunene hevder å ha et forbedringspotensial. Ifølge denne FK krever dette spesiell faglig og metodisk oppfølging, noe de ikke har i dag, men som er noe de ønsker å endre på framover. En FK kan i sin egevaluering opplyse om at det er «gjennomført møter med spesialskolene for å finne løsninger med hensyn til ulike funksjonshemninger. Spesialskolene gjør egne vurderinger uavhengig av de fastsatte målgruppene i programmet. (...) En del av institusjonene kan tilrettelegge for å ta imot funksjonshemmede».

### *Tilrettelegging i forhold til innholdet i sekken*

Ansvar for at innholdet i DKS-tilbudene er tilpasset ulike elevers behov er plassert på ulike nivåer. Mens noen fylkeskommuner plasserer dette hos skolen og lærerne, tar andre selv grep i forhold til dette. I og med at den enkelte lærer har liten mulighet til å vite hva de faktisk får i hvert tilbud, blir det viktig at de som bestemmer innhold, har tanker om tilpasning. Flere fylkeskommuner legger ansvaret på skolene og spesiallærerne og sier at det er opp til dem å avgjøre om elevene vil ha utbytte av å benytte seg av de aktuelle kulturtilbudene som tilbys. En fylkeskommune vektlegger at styringsgruppen for Den kulturelle skolesekken har vedtatt en turnéprofil som har to typer tilbud, nemlig workshopspregede tilbud for små elevgrupper med «høg 'varig verdi'-faktor for elever og lærere» og «framsyningar med større elevtal.» Gjennom en slik kombinasjon av tilbudene fra fylkeskommunen mener de antagelig at det er enklere å tilrettelegge for elever med særskilte behov. Også her legges dermed ansvaret på lærerne, men tilbudet er antagelig tilrettelagt slik at lærerne kan velge blant disse for å tilpasse dette til behovene i elevgruppen. En fylkeskommune opplyser at de har vært i kontakt med kunstnere i forhold til at enkeltelevers behov kan påvirke visningen av produksjonene. Den samme fylkeskommunen nevner dess-



uten at det eksisterer ulike samarbeidsprosjekter med ulike bidragsytere, der målet er å få produksjoner som er tilrettelagt for ulike elevgrupper.

Utvikling av tilbud for elever med særskilte behov er i varierende grad tematisert av fylkeskommunene. To fylkeskommuner opplyser om at de ikke har konkrete tiltak for disse elevene på regionalt nivå. En fylkeskommune oppgir at det ikke gjøres noen spesielle tilpasninger ut over universell utforming av DKS-tilbudene, og at dette er et overordnet prinsipp. Til gjengjeld prøver de å nå alle elever volummessig.

To fylkeskommuner peker på Den kulturelle skolesekken som en mulighet for et «nytt mestringsfelt» for elever med funksjonsnedsettelse. En tredje fylkeskommune har erfaringer med at prosjekter særlig innen samtidskunst når fram til elever som «vanligvis ikke trives med tradisjonell undervisning.» Dette oppgis spesielt å gjelde for elever som har konsentrasjonsvansker og atferdsvansker, men at dette også gjelder for andre elever med ulike former for funksjonsnedsettelse. Det framheves at en del av tiltakene baseres på en pedagogikk som gir høy grad av individualisering og mulighet for utradisjonelle løsninger. Vi må her ta forbehold om at vi ikke har grunnlag for å si noe om hvorvidt dette stemmer. Vi vet for eksempel ikke hvordan fylkeskommunene vet at slike effekter er vist, i og med at evalueringssystemene fylkeskommunene har i forhold til skolene er så forskjellige når det gjelder kvalitet, funksjon og bruk.

#### 4.6.2 Elever med etnisk minoritetsbakgrunn

I sine svar på hvilke strategier som finnes for å gjøre DKS-tilbudet tilgjengelig for etniske minoriteter, har fylkeskommunene svart svært forskjellig. På samme måte som for spørsmålet om hvilke strategier som finnes for å nå elever med funksjonsnedsettelse og funksjonshemninger, varierer strategier og tiltak i stor grad. Dette har å gjøre med i hvor stor grad de ulike fylkeskommunene har elever som faller inn under betegnelsen etniske minoriteter.

Her spiller det demografiske mønsteret i Norge inn, og de regionale forskjellene er store. De nordligste fylkene har en befolkning med etnisk bakgrunn; ved siden av norsk blant annet samisk, finsk, kvensk og nye innvandrere. Disse fylkeskommunene vektlegger både dette og nærheten til Russland og Finland i sine produksjonsvalg for Den kulturelle skolesekken. En fylkeskommune sier at «samisk kulturarv og relasjoner til russisk kultur, samt finsk historie og kultur er prioritert sammen med norsk kultur». En annen av fylkeskommunene påpeker at det er store variasjoner fra kommune til kommune. Noen kommuner har sterk grad av flerkulturelle forhold og religion å ta hensyn til. «Her meldes det om at DKS har fungert som en brobygger over motsetninger og praktiske utfordringer.»

Betegnelsen same er en «etnisk vurdering som viser til samenes syn på seg selv som medlem av en samisk kultur som er forskjellig fra hovedkulturen».<sup>92</sup> Disse fylkeskommunene har samarbeidsavtale med Sametinget, og den inkluderer tiltak i DKS. Tromsø museum fikk i oppdrag av den samiske kunstorganisasjonen å lage et opplegg for DKS høsten 2005. Dette finansieres av Sametinget og KKD og er et prøveprosjekt.<sup>93</sup> I tillegg har DKS Finnmark en bilateral avtale om kulturutveksling med Murmansk oblast, Russland. Når det gjelder forankring av DKS i ikke-europeisk kultur, gjøres dette i mindre grad. I de nordligste fylkene står samisk sterkt i regionen, og de har alltid samiske produksjoner.

Minoritetsspråklige elever kan ha problemer med det norske språket. På By-skole 2 (en av skolene vi har besøkt) hadde de et elevprosjekt som var et samarbeidsprosjekt mellom kunstnere, lærere og elever. Der var en elev med innvandrebakgrunn blant våre informanter. Læreren understreket at denne formen å jobbe på var bra for eleven, fordi vedkommende hadde problemer med både å forstå og uttrykke seg på norsk. Da de jobbet med Peer Gynt, fikk denne eleven spesielt utbytte av alle gjentakelsene av enkeltreplikker og gjennomgangene av hele historien. På denne måten fikk læreren anledning til å forklare de delene av teaterstykket som eleven ikke forsto. Læreren påpekte også at denne arbeidsformen kunne være god for elever som i liten grad har kjennskap til norske kulturelle forhold.

En annen måte å forholde seg til språkbarrieren på, er å ha produksjoner som ikke er tekst- eller språkbaserte. En fylkeskommune mener derfor at disse tilbudene kan fungere på tvers av språkbarrierer. Fylkeskommunen oppgir i tillegg at de samarbeider om å utvikle flerkulturelle tiltak med et flerkulturelt kunnskaps- og kompetansesenter ved et museum. Et resultat av dette er «Hverdagsfortellinger», et fotoprojekt av og med innvandrerdømt i fylket. I denne fylkeskommunen mottar man prosjektsøknader som har fokus på innvandrebakgrunn, nasjonale minoriteter eller urbefolkningen, og forteller at disse prioriteres.

En av fylkeskommunene med størst andel av minoritetsspråklige elever skriver i sin egenevaluering følgende: «Kunngjøringsteksten vektlegger at DKS-tilbudene skal vise mangfoldet og det flerkulturelle. Dette er en utfordring å ivareta ved innstilling til program».

---

92 Opplysningene er hentet fra GÁLDU, kompetansesenteret for urfolks rettigheter. <http://www.galdu.org/norsk/index.php?sladja=25&vuolitsladja=11>, lesedato 10.8.2006.

93 Opplysningene er hentet fra samtale med Maja Dunfeld, Samisk høyskole, 11.1.2006.

Det er flere strategier i forhold til hvordan fylkeskommunene løser utfordringene når det gjelder å gjenspeile elevenes bakgrunn. Noen har valgt en strategi der alt skal passe for alle, og at skolen har ansvaret for dette. Andre lager tilpassede opplegg for ulike grupper. I tillegg til integrering i ordinært tilbud oppgir en fylkeskommune at de produserer med henblikk på elevgrupper med flerkulturell sammensetning. Disse tilbudene er musikk fra andre land og scenekunst med skuespillere med minoritetsbakgrunn. En tredje fylkeskommune oppgir å ha valgt en profil med mange flerkulturelle produksjoner på grunn av at fylkeskommunen har mange elever med annen kulturbakgrunn. En fjerde fylkeskommune oppgir at de høsten 2005 hadde en egen flerkulturell festival i en av kommunene. Det understrekes at de jobber for at dette aspektet skal komme naturlig med i DKS-tilbudene.

En fylkeskommune gir tilbud som vektlegger fokus på kulturelt mangfold og understreker at dette ikke primært er rettet mot elever med annen etnisk bakgrunn enn norsk, men er et prosjekt med stor verdi for alle. En annen av fylkeskommunene har svart at musikkprodusenten i fylket og Rikskonsertene søker å sende ut produksjoner med referanse til, eller hovedinnhold fra, ulike kulturer. En fylkeskommune peker på at de vektlegger programmer som er tilpasset og tilrettelagt for bruk i skolen, og at det ikke i utgangspunktet tas hensyn til spesielle grupper gjennom valg av tematikken i kulturproduksjoner: «Vi produserer kunstneriske opplevelser med en egenverdi for elevene. Selv om vår produksjon bærer preg av stor variasjon og mangold, er det på grunn av vår søken etter den unike opplevelsen og ikke for å kvotere produksjonstematikken etter spesielle gruppers antatte behov.» Noen av fylkeskommunene svarer at det er skolens ansvar. Mens andre ikke har noen strategier i denne retningen.

Fem fylkeskommuner oppgir at de ikke har fått satt i gang noe arbeid i denne retningen, eller at de ikke har noen spesielle tiltak ut over at de ønsker å sikre et bredt tilbud som kan gjenspeile helheten i befolkningen. En fylkeskommune har ikke svart på spørsmålet.

### *Hvem er de «ordinære» elevene?*

Hovedinntrykket vårt er at mange av fylkeskommunene legger hovedansvaret på kommunene og skolene for å sikre at alle elevene får DKS-tilbud. Her har skolen og lærerne stor tillit når det gjelder å vurdere hva elevenes behov er, og hvilket utbytte de har av ulike DKS-tilbud. Dette er interessant i og med at vi ikke finner like stor tillit blant ulike DKS-aktører til at skolen og lærerne kan vurdere behov og utbytte hos «ordinære» elever. Dette kan tolkes dit hen at det kanskje er liten kunnskap om variasjonene i «normalitetsbegrepet» i norsk skole, og at det for dem som ikke kjenner skolen, kanskje er lett å referere til foreldede kate-

gorier når man tenker på elever med særlige behov. Vi ser at mange fylkeskommuner er på gli, og svarene varierer fra «dette har vi ikke ansvar for», til «vi arbeider med saken» og «vi kan bli bedre». Det er en utfordring for alle aktører i DKS å være kreative, kunnskapssøkende og samarbeidende på dette området.

## 4.7 Oppsummering

Blant temaene som er berørt av mange aktører er behovet for kompetanseutvikling av lærere i forhold til kunst og kultur. Norsk kulturråd har pekt på behov og tiltak for å øke kompetansen blant kunstnere i forhold til målgruppen. Der har man også pekt på behovet for brobygging spesielt mellom lærere og kunstnere, og at kunnskapen som trengs i videreutviklingen av Den kulturelle skolesekken må utvikles av disse, i samarbeid. Dette samsvarer med de funnene vi har gjort på skolene vi har besøkt i forbindelse med evalueringen. Både kunstnere som jobber med lærere i skolen, og lærere og rektorer på skolene, fremhever at det ikke er særlig effektivt med kurs for lærere om kunst og kultur. Læring må skje i samhandling i konkrete situasjoner.

Her er det rom for å tenke mer i utviklingsprosjekter enn man kanskje har gjort til nå i DKS-systemet. Erfaringer fra utviklingsprosjekter i Norsk kulturråd og for eksempel i kommunen hvor Byskole 2 ligger, viser at dette kan være fruktbart. Man kan tenke seg en ordning der kompetanseheving av kunstnere kobles til at de arbeider med nye produksjoner, og at det foregår et samarbeid med et barnefaglig miljø. Spørsmålet blir da hvor pengene skal hentes fra. Det er ikke rimelig at lærernes kompetanseheving må skje utenfor Den kulturelle skolesekken hvis kunstnernes kompetanseheving foregår innenfor Den kulturelle skolesekken. Her er det rom for nye tenkemåter om kompetanseheving og om kunstproduksjon for målgruppen.

Et annet tema er skolenes funksjon som kulturbygg. Dette har vi ikke gått nærmere inn på i evalueringen. I forbindelse med skolebesøkene ser vi at nye skoler har integrert kulturbygg-funksjon. Som det fremgår tidligere mener rektor på Landskole 1 at det nye bygget har gitt gevinster for skolens helhetlige læringsmiljø. En annen type erfaring finner vi der Byskole 2 er lokalisert. Der er erfaringen at når skolene får låne utstyr av de lokale kompetansesentre, prioriterer de kanskje å kjøpe inn utstyret selv. Det blir imidlertid påpekt fra flere fylkeskommuner at det tilbys for mange store og utstyrskrevene produksjoner fra de nasjonale aktørene i Den kulturelle skolesekken. Disse kan ikke sendes til små skoler i distriktene. Denne problemstillingen berører kvalitetsspørsmålet sett fra de store produsentenes og formidlernes side. Problemet er at dette støter mot regionale vurderinger av relevans av formatet på tilbudet. Vi ser ikke at det

behøver å være sammenheng mellom god kunst og kulturformidling og høye krav til infrastruktur. Her burde det være grunnlag for noen diskusjoner i forhold til de praktiske rammebetingelsene som er realiteten i grunnskolen.

Disse og andre tema som vi har berørt, viser seg i stor grad å handle om hvordan man kommuniserer i Den kulturelle skolesekken. Her var det i utgangspunktet klare signaler om betydningen av god kommunikasjon for at Den kulturelle skolesekken skulle lykkes.

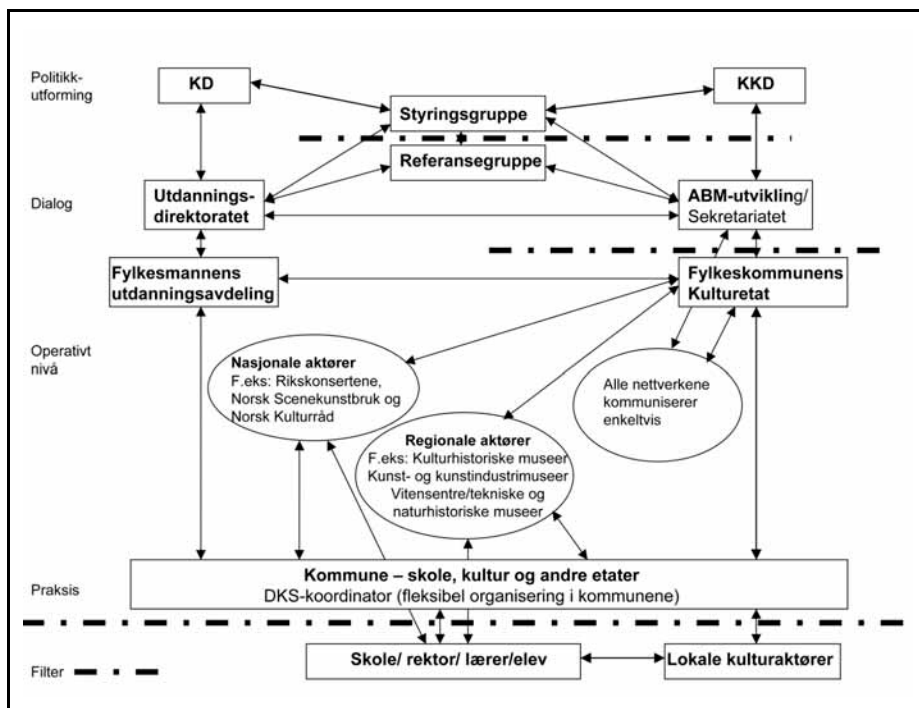
*Eg vil understreka at for å lukkast i dette arbeidet, må vi sørga for å få med oss aktørane på lokalplanet. Vi må gjera vårt for at skulane og kommunane både får innverknad i utviklinga av Den kulturelle skulesekken og hand om ressursar til dette arbeidet. Fylkeskommunen skal verken fungera som ei postkasse for vidareending av midlar til skulebudsjetta eller ein kulturmonopolist som organiserer turnear uten at kommunane får innverknad på innhaldet.<sup>94</sup>*

Mye av kommunikasjonen i Den kulturelle skolesekken, både mellom statlige aktører og mellom nasjonale og regionale aktører, mellom regionale og lokale aktører, mellom «tilbydere» og «mottagere», er på mange måter organisert bort, dvs. inn i fine modeller og systemer, og dette hindrer gjerne den nødvendige kontakten som skaper tillit og gir rom for samhandling.

Det er som nevnt mye *filtrering* av informasjon mellom nivåene i Den kulturelle skolesekken. Statlig nivå får etter vår vurdering for lite kjennskap til hva som skjer på grunnplanet, sett i forhold til den typen beslutninger som fattes på dette øverste nivået. Filterne langt oppe har betydning for nivåene lang nede. På samme måte er det filtrering mellom fylkeskommunene og ABM-utvikling, og derfra og videre oppover. Dette har sammenheng med at fylkeskommunene skal fungere som et samordningsorgan mellom statlig og lokalt nivå. Imidlertid ser vi at fokuset på modeller og styringssystemer kan overstyre det lokale nivået og hindre den fleksibiliteten som er nødvendig å ha i forhold til mangfoldet blant grunnskolene. I figur 4.1 har vi forsøkt å oppsummere kommunikasjonslinjene i Den kulturelle skolesekken slik vi oppfatter dem, på bakgrunn av alle intervjuene vi har gjort. Vi understreker at filterlinjene ikke er heltrukne, noe som skal illustrere at vi finner store variasjoner, og at barrierene ikke er konstante, de kan brytes ned.

---

94 Sitat hentet fra Kultur- og kirkeminister Valgerd Svarstad Hauglands orientering om tippemidler på kontaktmøte mellom Kultur- og kyrkjedepartementet, fylkeskultursjefkollegiet og Kommunenes Sentralforbund (KS), 11. februar 2003, hentet fra brev fra Læringscenteret til fylkesmannens utdanningsavdeling, datert 19.03.03.



Figur 4.1 Oppfatninger av kommunikasjonslinjer i Den kulturelle skolesekken slik evalueringen ser det

Den kulturelle skolesekken er et utviklingsprosjekt som har vært i implementeringsfasen inntil 2006. I et utviklingsprosjekt er det som før nevnt naturlig med en dynamisk struktur og løpende evaluering for å sikre fremdrift og levedyktighet for de ordninger som utvikles. Dette er også tydelig etterspurt av regionale og sentrale aktører. Det har ikke blitt gjennomført egne evalueringer i implementeringsfasen for å se om satsingen har hatt riktig retning, om det var nødvendig å endre kurs/gjøre justeringer. Gjennom evalueringen har vi på alle nivåer funnet svak systemforståelse angående hvordan Den kulturelle skolesekken er organisert og styrt. Vi har derfor lagt forholdsvis stor vekt på å tydeliggjøre dette. I videreføringen av ordningen foreslår vi en gjennomgang av DKS-systemet med tanke på forenkling og tydeliggjøring og styrking av de konkrete samarbeidsarenaene og av brobyggingsfunksjonene mellom kultur- og skolesektor. Kommunikasjonsfiltrene må ses i sammenheng med hvordan aktørene i Den kulturelle skolesekken etter vår mening plasserer seg i forhold til spenningene vi har beskrevet i dette kapitlet.

# Referanser

## Trykte kilder

- Aasen, Petter (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- ABM-utvikling (2005): Årsrapport for virksomheten 2005.
- Arabesk. Nr 1/2006 Kunstpedagogisk tidsskrift for musikk og dans. Oslo: Arabesk AS
- Bergh, Grete (2003): *Rapport om Fylkenes planer for Den kulturelle skolesekken. For skoleåret 2003–2004. En oversikt*. Oslo: ABM-utvikling/Den kulturelles skolesekken.
- Borgen, Jorunn Spord (1998): *Kunnskapens stabilitet og flyktighet. Om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet*. Avhandling til dr. art-graden, HF-fakultetet, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie, seksjon for kunsthistorie, Universitetet i Bergen.
- Borgen, Jorunn Spord (2001): *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel*. Oslo: Norsk kulturråd, notat nr. 43. <http://www.kulturrad.no/notat>.
- Borgen, Jorunn Spord (2003): *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*. Oslo: Norsk kulturråd Notat nr. 57. <http://www.kulturrad.no/notat>.
- Borgen, Jorunn Spord (2005): *Kunstaktiv ungdom på internett. Evaluering av nettstedet www.Trafo.no*. Oslo: NIFU STEP rapport 1/2005. [http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/kunstaktiv\\_ungdom\\_p\\_internett](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/kunstaktiv_ungdom_p_internett)
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Brembeck, Helene, Barbro Johansson & Jan Kampmann (eds.) (2004): *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Buckingham, David (2005): *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Ofcom.
- Buckingham, David (2006): *Media education and the end of the critical consumer*. Harvard Educational Review 73(3) 309–328 (2003). Url: [http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/Pics/mediaeducation\\_db.pdf](http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/Pics/mediaeducation_db.pdf)
- Dahl, Hans Fredrik og Tore Helseth (2006): *To knurrende løver. Kulturpolitikens historie 1814–2014*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Danbolt, Gunnar og Åse Enerstvedt (1995): *Når voksenkultur og barns kultur møtes: en evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturråd-utredning; nr 2.
- Drotner, K. (1999): *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderlig landskap*. Valby: Borgen/Medier.
- Dysthe, Olga (1995), *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, Fredrik & Guro Ødegård (red.) (2003): *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gundem, Bjørg Brandzæg (1989): *Engelskfaget i folkeskolen. Påvirkning og gjennomslag 1870–1970*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg Brandzæg (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (red.) (2004): *Det ustyrilige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Handlingsplanen Broen og den blå hesten (1996), Kulturdepartementet og Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet. Status arkivert. Url: <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/brundtlandIII/kd/dok/018005-990118/dok-bn.html>
- Innst.O.nr.95 (1996–97): Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen om lov om endringar i lovav 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m. Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen
- Innst.S.nr. 50 (2003–2004): Innstilling fra familie-, kultur- og administrasjonskomiteen om Den kulturelle skulesekken.
- Innst. S. nr. 131 (2003–2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen («Ei blot til Lyst»).
- Lakoff, George og Mark Johnson (1980/2003): *Methaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lidén, Hilde (2001): *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skolesamarbeid, sett «nedenfra»*.
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 3/2006.
- Mangset, Per (1992): *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Ot.prp.nr.38 (1996–97) Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m. *Tilråding frå Kyrkje,- utdannings- og forskningsdepartementet av 14. mars 1997, godkjend i statsråd same dagen.*
- Raney, K & Hollands, H. (2000): Art education and talk. From modernist silence to postmodern chatter. I: Sefton-Green, J. & Sinker, R. (red.) (2002). *Evaluating creativity. Making and learning by young people.* London/New York: Routledge.
- Rannveig Røste og Helge Godø (2005): *Notat om innovasjon i offentlig sektor – til utvikling av kompetansegrunnlaget for VIOS.* Oslo: NIFU STEP Arbeidsnotat 3/2005.
- Solbu, Einar (2005): Et humanistisk prosjekt? I: Tina Østberg (red.) (2005): *Barnet og kunsten.* Oslo: Norsk kulturråd, s.120–127.
- Solstad, Dag (2001): *14 artikler + 3 essays.* Oslo: Oktober forlag.
- Solstad, Karl Johan & Tor-Ola Engen (red.) 2004. *En likeverdig skole for alle?* Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. 30 (2003–2004) *Kultur for læring.* Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. 38 (2002–2003) *Den kulturelle skolesekken.* Kultur- og kirke departementet
- St.meld. 39 (2002–2003) «*Ei Blot til Lyst*». *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen.* Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 48 (2002–2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014.*
- Rundskriv F-13/04 Kunnskapsløftet.
- Steinsholt, Kjetil (2003): It's all right, ma (I'm only bleeding) – hverdagslige refleksjoner over barndoms- og barnekulturforskningen. I: *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur Nummer 43/2003*, s.41–62.
- Valgerd Svarstad Haugland (2005): Kulturpolitikk, born og kunst – utfordringer framover. I: Tina Østberg (red.) (2005): *Barnet og kunsten.* Oslo: Norsk kulturråd, s.94–102.
- Vaagland Jorid m.fl. (2000): *Kulturpolitikken og de unge.* Oslo: Norsk kulturråd, rapport nr. 19.
- Ziehe, Thomas (1997): Om prisen på selv-relationel viden. – Afmystificeringeffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse. I: Jacobsen, Jens Christian (red.) (1997): *Refleksive læreprocesser.* København: Forlaget politisk revy.

### Foredrag, taler og andre muntlige kilder

Kulturminister Ellen Horn i tale ved åpningen av Idékonferansen Den kulturelle skolesekken 26.2.2001.

Notater og Power-point-presentasjonen til innlegg holdt på Nordisk Konferanse. Status og utfordringer i Den kulturelle skolesekken Bergen 29. mai 2006, sendt til evaluatorene pr epost 2.6. av Astrid Holen.

Møte med KKD og NIFU STEP, 13.1.2006.

Opplysningene er gitt av sekretariatet, 22.08.2006.

Rune Håndlykken, Kulturrådgiver, foredrag på DKS Kulturtorg i Stavanger 2.2.2006.

### Notater, brev og rundskriv

Det elektroniske embetsoppdraget til fylkesmennene for 2006. 36.1 Løpende drifts- og forvaltningsoppgaver. Hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider for Fylkesmennene – FM-nett

Følgende bakgrunnsinformasjon for arbeidsbeskrivelsen til fylkesmennene er benyttet i evalueringen:

St. prp. nr 1 (2005-2006) Utdannings- og forskningsdepartementet og Budsjettinnst. S. nr. 12 (2005-2006)

Delegasjonsbrev av 02.03.05 fra Utdanningsdirektoratet til fylkesmennene

Rundskriv F-37-02

Rundskriv F-22-03

Rundskriv F-016-04

Årlig fullmaktsbrev fra Utdanningsdirektoratet

Notat fra sekretariatet vedrørende førsteutkast til evalueringen av DKS, datert 26.06.2006.

Brev til alle kommuner fra Kulturavdelingen, saksbehandler Sølvi Helmersen Aalbu, datert 28.05.2004.

Brev fra ABM-utvikling datert 30.3.2006.

Invitasjonen til idékonferanse, arrangert av ABM-utvikling i samarbeid med KKD (hentet fra DKS sekretariatets arkiv).

### Egenevalueringer

Egenevalueringer fra alle fylkeskommunene, alle fra 2006.

## Elektroniske kilder

(alle kilder er lest i tidsrommet 1.2.–8.9.2006)

<http://www.sf.fylkesbibl.no/>

<http://mr.ksys.copyleft.no/>

[http://www.karmoyped.no/kulturskrinet/om\\_planen.htm](http://www.karmoyped.no/kulturskrinet/om_planen.htm)

[http://www.istavern.no/index/akt/hele/h\\_b\\_southern\\_actor\\_og\\_kulturskrinet/](http://www.istavern.no/index/akt/hele/h_b_southern_actor_og_kulturskrinet/)

<http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=hist>, 21.8.06

<http://odin.dep.no/kkd/norsk/aktuelt/nyheter/043031-070477/>

dok-bn.html, 12.05.06

[http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0506fk.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0506fk.pdf)

<http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=regionaltoglokalt>

<http://www.dep.no/kkd/norsk/tema/kultur/043041-990032/dok-bn.html>

<http://odin.dep.no/kd/norsk/dep/org/bn.html>

<http://www.abm-utvikling.no/om/Maldokumenter/index.html>

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=343](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=343)

<http://www.fylkesmannen.no>

<http://www.fylkesmannen.no/mr.htm>

[http://www.akershus.no/index.php?page\\_id=109](http://www.akershus.no/index.php?page_id=109)

[http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf)

[http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn\\_artikler\\_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf](http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/tildelingsbrev0607nkr.pdf), lest 25.8.06

[http://www.scenekunst.no/pub/skb/2002\\_12\\_12\\_12.18.19.shtml](http://www.scenekunst.no/pub/skb/2002_12_12_12.18.19.shtml) lest 28.8.2006

<http://www.kulturakershus.no/ep.cgi/article.show?a=91>

[http://files.ffe.no/krav7\\_07.doc](http://files.ffe.no/krav7_07.doc)

[http://www.fylkesmannen.no/fmt\\_hoved\\_enkel.asp?utskrift=ja&gid=31667&aid=&tgi](http://www.fylkesmannen.no/fmt_hoved_enkel.asp?utskrift=ja&gid=31667&aid=&tgi)