

”beings” og ”becomings”

Et notat til faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd, om behovet for å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur til barn

Innhold

1. Innledning

2. Sammendrag og konklusjon

3. Behov, begrunnelser og intensjoner

3.1 Om mandat, mål og forskning

3.2 Faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd

3.3 Stortingsmelding 38 (2002-2003): Den kulturelle skolesekken

3.4 Stortingsmelding 39 (2002-2003):

”Ej blot til Lyst” Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskole

3.5 Tiltaksplan fra UFD: ”Gi rom for lesning!” Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007

3.6 Kulturmeldingen og utredningen ”Kunnskapsbehov i kultursektoren”

3.7 Barnekultur og formidling

3.8 Ny barndomsforståelse

3.9 Kunst og pedagogikk

3.10 Oppsummering av behov og intensjoner

4. Nordiske modeller

4.1 BIN-Norden

4.2 Centrum för Barnkulturforskning, Stockholm Universitet

4.3 Sekretariat for børnekulturnetværk (Sebnet)

5. Anbefalinger

5.1 Noen momenter vedrørende den norske situasjonen

med henblikk på forskning og kompetanse på barnekultur og formidling

5.2 Konkretiseringer

5.3 Norsk senter for barneforskning

5.4 Hvordan kan et ”NOSEB – KUNST OG KULTUR” se ut?

5.5 Noen sluttkommentarer

6. Referanser

Vedlegg: En presentasjon av Norsk senter for barneforskning ved NTNU

1 INNLEDNING

Årsplanen for barne- og ungdomskulturområdet i Norsk kulturråd for 2003 har som et av sine mål ”å stimulere og systematisere kunnskapsutviklingen i forhold til formidling av kunst til barn hos kunstnere, skolesektor og kunst- og kulturinstitusjonene”. Man ønsket derfor en vurdering av situasjonen og noen forslag til veier å gå, og man ønsket seg en utredning som kunne se på ”muligheten for å etablere et fast sekretariat eller senter for barnekultur og formidling”. Utredningen skulle ytterligere fokusere på problematikken, og sammen med en referansegruppe skulle utreder finne den beste måte å møte behovet for økt kunnskap, systematisert erfaringsinnsamling og ny metodeutvikling.

Fagutvalget for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd ba førsteamanuensis Ivar Selmer-Olsen¹ ta på seg oppdraget. Selmer-Olsen er medlem av det faglige utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd, men oppdraget er gitt ham som selvstendig fagmann uavhengig av denne rollen. Fagutvalget oppnevnte følgende referansegruppe:

rådgiver *Arnhild Hegtun*, Læringssenteret, Oslo

professor og komponist *Bjørn Kruse*, Norges Musikkhøgskole, Oslo

utreder *Ellen Aslaksen*, sosialantropolog og frilans utreder for Norsk kulturråd

forsker *Jorunn Spord Borgen*, NIFU, Oslo

rådgiver *Cathrine Nørregaard Høgset*, Norsk kulturråd, Oslo

¹ Førsteamanuensis Ivar Selmer-Olsen arbeider ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim. Selmer-Olsen har bakgrunn i nordisk språk og litteratur, og sin kompetanse innen det tverrfaglige området barnekultur. Han har vært medlem av faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd siden 1993. Fra januar 1997 til desember 2002 ledet han det nordiske barnekulturforskernettverket BIN-Norden. Han har blant annet vært initiativtaker til og styringsgruppeleder for det kulturrådsinitierte prosjektet ”Klangfugl – kunst for de minste” som startet i 1998 og ble avsluttet i 2003, og vil arbeide videre med dette prosjektet gjennom den EU-støttede videreføringen ”Glitterbird - art for the very young”. Han har utgitt bøker og artikler om barnekultur, barndomsforståelse og kunst- og kulturformidling.

Referansegruppen har avholdt tre møter, alle i Oslo. Referansegruppens rolle var å komme med faglige innspill og kommentarer. Selmer-Olsen står alene ansvarlig for de fremstillinger, tolkninger og anbefalinger som kommer til uttrykk i vurderingen.

Teksten som foreligger, og som fagutvalget presenteres for, er ikke en utredning. Jeg har valgt å kalle den et notat, dette av flere grunner. En hovedgrunn er at Norsk kulturråd ikke er en forvaltningsmyndighet som skal tillegges forskningsstrategiske oppgaver, men en kulturpolitisk aktør som kun har pådriverinteresser for kompetanseutvikling på feltet. Men kulturrådet kan selvsagt synliggjøre behov og komme med anbefalinger overfor Kultur- og kirkedepartementet eller Norges forskningsråd dersom de finner det ønskelig, for eksempel ut fra dette notatet.

Notatet gir heller ingen grundig kartlegging av samtlige norske kompetanse- og forskningsmiljøer på området, slik et formelt utredningsarbeid sikkert burde ha gjort. Det har det ikke vært ressurser til.

Notatet er videre ikke fritt for normative og ideologiske vurderinger. Den barneperspektiverte vendingen, eller det noen kaller paradigmeskiftet innen barndoms- og barnekulturforskningen, er gitt grunnleggende betydning for framtidig kompetanseutvikling på feltet². Dette er fordi denne vendingen, kombinert med ny kunnskap om barns kompetanser, utgjorde vurderingsgrunnlaget og selve begrunnelsen for at fagutvalget ønsket arbeidet gjort.

Samfunnsvitenskapenes fokus på barn som handlende og som aktører; humanioras fokus på barn som skapende; de politisk orientertes tale om barn som medborgere med demokratiske rettigheter; FNs barnekonvensjon fra 1989 om barns status som informanter med viten om eget liv, med rett til følelser, meninger og holdninger samt til å treffe beslutninger; teoriene om barns egne kulturer, rettigheter, kompetanser og rolle som kulturelle aktører - alt dette utgjør nettopp sider av den kulturelle endring og de nye brilleglassene som man må vurdere situasjonen og de offentlige dokumenter ut fra. Og dette gir grunnlag for notatets vurderinger og anbefalinger. Forskningsmessig må dette temaet selvsagt underkastes alle

2 Det kan diskuteres om hvorvidt det er tale om et paradigmeskifte eller om kampen om de forskjellige barndomsforståelsene er langt eldre, ikke minst dersom man også gir øre til mer kunstneriske tolkninger av sivilisasjonsutviklingen, jfr. Bardy M. 1999: "Konst som källa till kunskap om barn og barndom" i Palmenfelt U. (red.): Barndomens kulturalisering. Barnkulturforskning i Norden 1. NFF Publications 2. Åbo

nødvendige perspektiver, også de kritiske. Dette har også undertegnede vært opptatt av³ når jeg for eksempel hevder at voksgenerasjonen alltid skaper en barndom som er tilpasset de voksnes behov, en barndom de voksne orker å leve med.

Men de nye voksen- og barnerollene, jakten på barneperspektivet og bestrebelsene på å legge dette til grunn for en ny kunst- og kulturformidling, er ikke et tilfeldig normativt valg verken for fagutvalget eller undertegnede. Det er nettopp dette som skaper uro på feltet, det er dette som krever ny forskning, tverrfaglig samarbeid og kompetanseutvikling innen barnekultur og kunst- og kulturformidling.

Fagutvalget mottar altså en varmere og mer verdiladet tekst enn muligens forventet. Notatet er å forstå som et personlig faglig notat, det er et bestilt innspill fra en aktiv aktør på feltet til bruk for fagutvalget eller hvem fagutvalget mener det burde være relevant for.

3 Selmer-Olsen I. 2003: "Barnekulturforskningens utvikling og nytte" i Sagberg og Steinsholt (red.): Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom. Universitetsforlaget

Selmer-Olsen I. 2002: Smokk. Narresmokken og barndommen. Samtaler, forestillinger og tolkninger Gyldendal Akademisk

2 SAMMENDRAG OG KONKLUSJON

En rekke instanser etterlyser systematisk erfaringsinnsamling, kumulativ kunnskapsutvikling og refleksjon om formidling av kunst og kultur til barn. Man etterlyser forskning, formidling og anvendelse av forskning om barn og kultur og om barnet i kulturen. Behovet for et forskningsbasert miljø på høyt faglig nivå innen området barnekultur og formidling av kunst og kultur for barn, er blitt stadig mer påtakelig, og dette følges særlig opp i ”Kunnskapsbehov i kultursektoren. En utredning om forskning og forskningsformidling på kulturfeltet utført på oppdrag av Norges forskningsråd”, som kom i august 2003. Behovet spenner fra fritid, via skole (herunder SFO og kulturskole) og barnehage til innen kunst- og kulturinstitusjonene. Det er et stort utviklingsbehov og et betydelig utviklingspotensial på dette feltet, både når det gjelder forskning, formidlingsmetoder, begrunnelsesnivå og ideologi. Særlig må ny kunnskap om barn og problematikker knyttet til et moderne syn på barndom og på barn som aktører, gis større fokus og få konsekvenser for kunst- og kulturformidlingen.

Kunnskapsutviklingen på feltet preges av særinteresser og mangel på samlende perspektiv. Kulturformidlingen styres i høy grad av god vilje, politikk og ideologi, og ikke av forskningsbasert kunnskap og systematiserte erfaringer. Profesjonsutdanningene (fra lærer- til helse- og kunstfagutdanning), tradisjonelle formidlingsmetoder og snevrere interesser knyttet til de forskjellige kunst- og kulturområdene råder grunnen. Det finnes uutforskede motsetninger mellom pedagogenes og kunstnernes begrunnelser og perspektiv.

Uten et revidert kunnskapsarsenal og grunnsynsdiskusjoner har man satt i gang et stort kunst- og kulturformidlingstiltak knyttet til grunnskolen, *Den kulturelle skolesekken* (DKS). Det er bekymringsfullt at tiltaks- og aktivitetsbehovet går foran refleksjonen, fordi man da står i fare for ende opp i en tradisjonalisme uten mål og mening.

Kunst og kultur *er* en verdi i seg selv, men det betyr ikke at man kan avstå fra refleksjon, fornyelse og barnefaglig kompetanse. I blant er dette til og med nødvendig for å beskytte denne egenverdien fra å bli misbrukt til andre agendaer. Kunsten, barnekulturen og barndommen kan ikke skilles fra samfunnskulturen for øvrig, og denne samfunnskulturen er i stadig forandring, det skjer kulturelle endringsprosesser som man ikke kan lukke øynene for - særlig i forhold til det

teknologiske, det kommersielle og det flerkulturelle. Denne utviklingen er blitt stadig tydeligere.

Verken stortingsmelding 38 (om den kulturelle skolesekken), 39 (om kunst og kultur i og i tilknytning til skolen) eller 48 (om kulturpolitikk fram til 2014, den såkalte ”kulturmeldingen”) (alle 2002-2003) våger i særlig grad å peke på behovet for forskning og kompetanseutvikling på barnekulturfeltet. Dog innrømmer kulturmeldingen følgende:

” I utgangspunktet representer utdanningsfeltet og kunstfeltet ulike tilnæringsmåtar til kunstformidling. Når lærarar, kunstnarar, lokale kulturarbeidarar og andre skal samarbeida om kunstformidling, krevst det difor satsing på utdanning, kompetanseheving og forskning om kunstformidling for born og unge.” (s. 50-51)

Utredningen ”Kunnskapsbehov i kultursektoren” fra Norges forskningsråd (2003) peker på ”barn og unge i kulturfeltet” som et av de seks viktigste innsatsfeltene, og på at relevant forskning innen de humanistiske fagdisiplinene står særlig svakt.

Dette notatet argumenterer for at en styrking av forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur for barn gjøres best ikke nok en gang i form av oppsplittede prosjektmidler, men ved å styrke et eksisterende grunnforskningsmiljø. Imidlertid er feltet utpreget tverrfaglig, og kulturfagene bør brynes mot kunnskapen fra andre vitenskapsfelt enn humaniora, særlig samfunnsfagene. Notatet argumenterer for at et nytt samlende forskningsmiljø verken bør plasseres under pedagogiske eller kunstfaglige institusjoner, men i et tverr- og barnefaglig universitetsmiljø. I dette miljøet bør moderne barndomsforståelse tematiseres, og fokuset på barns rettigheter og jakten på barneperspektivene stå sentralt, samtidig som dette paradigmeskiftet underlegges kritisk analyse.

Alle de norske universitetene har fagkompetanser og bredde nok til å kunne initiere en miljødannelse på dette området. Men NTNU i Trondheim har allerede et barneforskningssenter, opprettet av det som den gang het NAVF. Derfor føler jeg det naturlig å anbefale en styrking eller revitalisering av Norsk Senter for

Barneforskning (NOSEB) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim i forhold til de humanistiske og estetiske fagdisiplinene, slik også NFRs (den gang NAVFs) intensjon var fra starten av⁴. NOSEB har fra før av et sterkt samfunnsfaglig miljø, gode tradisjoner og mange internasjonale kontakter. Et hovedfokus for NOSEB har vært å drøfte og beskrive barns perspektiv. Jeg foreslår å opprette en avdeling for kunst- og kulturfeltforskning ved NOSEB ved tilføring av eksterne midler. Det er avgjørende, ikke minst fordi man ønsker å stimulere kritisk og selvstendig refleksjon, at nydannelsen blir fast og varig. Oppgavene tilhørende en slik avdeling bør være å øke kunnskapen om og dermed fornye kunst- og kulturformidlingsfeltet, og øke kunnskapen om barndom og barnekultur som grunnlag for formidlingen. En styrking av forskning og kompetanseutvikling med basis i humaniora og estetiske fagdisipliner på barnekulturfeltet, gjøres derfor trolig best ved å skape et NOSEB – KUNST OG KULTUR som kan fungere samlende for de mange forskjellige aktørene på feltet. På den måten kan man også unngå å dra med seg de mange motsetningene på feltet. Jeg ser for meg forskning, evaluering og utviklingsarbeid som den primære virksomheten, men man bør også kunne tilby konferanser og seminarer, og etter hvert vurdere å gi kompetansegivende undervisning på området.

4 Rapport nr. 1 fra NAVF's Senter for barneforskning hadde da også tittelen: "Barnekulturens ytringsformer" (1984)

3 BEHOV, BEGRUNNELSER OG INTENSJONER

3.1 Om mandat, mål og forskning

Jeg er altså bedt om å vurdere hvordan man kunne ”stimulere og systematisere kunnskapsutviklingen i forhold til formidling av kunst til barn hos kunstnere, skolesektor og kunst- og kulturinstitusjonene” gjennom å se på ”muligheten for å etablere et fast sekretariat eller senter for barnekultur og formidling” for slik best å kunne møte behovet for økt kunnskap, systematisert erfaringsinnsamling og ny metodeutvikling. Gjennom diskusjoner i referansegruppen, møter med faglig utvalg samt en vurdering av feltet og de nye offentlige dokumentene, og ikke minst i forhold til andre initiativ på feltet (for eksempel forsøkene på å opprette et høyskolenettverk innen estetiske fagområder), ble det tydelig at jeg i hovedsak burde konsentrere meg om hvordan man kunne få styrket *forskning og kompetanseutvikling* innen barnekulturfeltet, og da med særlig fokus på formidling av kunst og kultur til barn.

I realiteten er jeg blitt bedt om å begrunne og konkretisere et forslag om å opprette det fagutvalget løst benevner som ”et fast sekretariat eller senter”, noe jeg etter hvert også drøfter meg fram mot. For ikke å binde tenkningen omtales dette foreløpig som ”et forskningsmiljø” eller som ”den foreslåtte nydannelsen”.

Mitt politiske mål blir å vise og begrunne behovet for nydannelsen, og å peke på hvordan den best lar seg realisere. I etterkant vil det selvsagt først og fremst handle om økonomisk å ligge til rette for en varig ivaretagelse av de behovene notatet peker på. Men som nevnt, Norsk kulturråd (og fremfor alt fagutvalget) er *ikke* en forvaltningsmyndighet som skal tillegges forskningsstrategiske oppgaver, men mer en kulturpolitisk aktør som kun har pådriverinteresser for kompetanseutvikling på feltet. Kulturrådet kan synliggjøre behov og gjøre anbefalinger overfor Kultur- og kirkedepartementet eller Norges forskningsråd.

Siden dette notatet er bestilt av et fagutvalg innen Norsk kulturråd, og fordi man har bedt en fagmann fra humaniora (uten særlig erfaring innen utredning) om å gjøre jobben, vil notatet preges tilsvarende av dette, for eksempel av mer normative kulturforståelser⁵. På den annen side er dette kulturforståelser som også burde være nært knyttet til kulturrådets ansvarsområde. Det betyr ikke at man ikke erkjenner nødvendigheten av å fokusere på både *kultur* og *barnekultur* fra flere perspektiver for å gripe noe av kompleksiteten i det moderne kulturfeltet slik den mer sosiologisk orienterte NFR-utredningen ”Kunnskapsbehov i kultursektoren” (2003) hevder når den argumenterer for å la en bredere kulturfeltforskning i praksis avløse begrepet kulturpolitikkforskning. Det brede perspektivet ligger også til grunn for de anbefalinger jeg ender opp med her.

Men det er viktig for meg å presisere at man på den annen side kan si at ethvert perspektiv i en viss forstand er overgripende, ettersom man aldri kan stå flere steder, heller ei benytte flere typer briller samtidig. Dermed vil også et perspektiv som hevder å være overgripende, likevel bare representere ett av flere mulige perspektiv med de reservasjoner i forhold til sannhet og virkelighet som alltid må tas. For å si det på en annen måte: et overgripende perspektiv er også bare ett av flere perspektiv. Noen ganger til og med et farligere perspektiv, fordi det nødvendigvis må forenkle det kompliserte eller gjøre det mangetydige entydig.

Forskningen vil tilhøre disiplinene, og tverrfaglighet er kunnskapsutveksling basert på de forskjellige forskningsdisiplinene, som prinsipielt må settes likt. For å øke kunnskapen om barndom, barnekultur og formidling skal det kunne gis like viktige forskningsbidrag fra så vel psykologi, sosiologi og pedagogikk som fra de estetiske fagene og humaniora, men det er nok særlig de siste områdene som har stått svakest, og som derfor nå må styrkes⁶.

5 Det er muligens også grunn til å påpeke at folk fra humaniora (vitenskapsfeltet) ikke har monopol på humanisme (ideologien), jfr. Kjørup, Søren 1996: *Menneskevidenskabene*, Roskilde universitetsforlag.

6 Det er vel i en slik formell ramme, at området ikke defineres av de tradisjonelle disiplinene, en kan forstå NFR-utredningens noe spesielle påstand om at den tverrfaglige og kulturfelt-rettete barne- og ungdomsforskningen vanskelig kan kalles et forskningsfelt i egentlig forstand.

3.2 Faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd

Den samme kompleksiteten omkring tverrfaglighet og fagdisipliner avspeiler seg i arbeidet til faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd. Det fleste av Kulturrådets øvrige fagutvalg arbeider med nokså enhetlige fagfelt innen kunst- og kulturlivet, i hovedsak knyttet opp mot en kunstsjanger. De fleste av disse fagområdene har også autoritative vitenskapelige miljøer å støtte seg til, og innhente kompetanse og råd fra. Barne- og ungdomskulturområdet er, til forskjell fra disse, et tverrfaglig og komplekst fagfelt som både skal ivareta kvalitet og nyutvikling i de kunst- og kulturproduktene som tilbys barn og unge innen en rekke sjangere. Det skal også sørge for kvalitet og nyutvikling i formidlingen, foruten å stimulere til kunst- og kulturvirksomhet hvor barn og unge selv deltar aktivt. Og det skal sørge for at barns egen kultur⁷ har livsvilkår i mer folkløstisk og subkulturell forstand.

Når det er opprettet et eget utvalg for barn og unge med et slags overordnet ansvar for området barne- og ungdomskultur, må det bety at man erkjenner at en særlig barnefaglig kompetanse er påkrevd i kulturarbeid for eller med barn, og at området er berettiget særlig oppmerksomhet og innsats. Denne barnefaglige kompetansen må, i pakt med det foregående, sies å bestå av delkompetanser fra forskjellige vitenskapsområder, eller sagt på en annen måte: den innehas ikke av én fagdisiplin alene. I fagutvalget skal man blant annet kombinere hensynet til profesjonell kunst, amatørkunst, kulturpolitikk, formidling av kompetanse og erfaringer, flerkulturalitetsproblematikk og generell kompetanse om barn og unge og deres kulturer. Barnekulturfeltet krever kunstfaglighet fra så forskjellige sjangere som litteratur, scenekunst, billedkunst, musikk og moderne massemedier; det kreves kulturfaglig kompetanse innenfor så ulike områder som museumsformidling, landskapsvern, generell kulturpolitikk og organisering, barne- og ungdomskultur, kulturpolitikk og flerkulturalitet; og det kreves ikke minst en generell barn- og ungdomsfaglig kompetanse, kanskje særlig innenfor barns og unges egne kulturer.⁸

7 Flere betegnelser blir brukt på barns egen kultur uten at de kan sies å være hundre prosent identiske: barns kultur, barns leikekultur, barnefolklore.

8 Jfr Danbolt, G. og Enerstvedt, Å. 1995: "Når voksenkultur og barns kultur møtes" Rapport nr 2 fra Norsk kulturråd

Utvalget behandler saker som angår fritidsområdet og det frivillige organisasjonsarbeidet, og dessuten saker som griper dypt inn i skole- og barnehageområdet eller i institusjonspedagogikken.

Alt dette krever tverrfaglig oversikt fra flere fagdisipliner, og selv om estetikk og humaniora vil dominere i et kulturrådsperspektiv, kan man ikke avgrense seg fra fagkompetanse innen for eksempel psykologi, sosiologi og antropologi. Samtidig fokuseres det stadig sterkere på barns kompetanse og rettigheter i samfunnet og i de få og spredte barnefaglige miljøene. "Barn som aktører" er et perspektiv som også Norsk kulturråd gjennom flere prosjekter kan rose seg av å ha bidratt til å belyse. Det gjelder i ungdomsprosjektet *Trafo*, og det gjelder i småbarnsprosjektet *Klangfugl – kunst for de minste* som kan betraktes som en ren operasjonalisering av et moderne syn på barndommen. Det banebrytende Klangfugl-prosjektet representerer en bred erfaringsinnsamling på et område hvor man har liten eller ingen kunnskap. Prosjektet har derfor naturlig nok, og uten at prosjektledelsen har tatt initiativ til det, trukket til seg forskere. Det burde egentlig være et helt naturlig resultat, hvis Kulturrådets mål om å sette i gang nyskapende kunst- og kulturprosjekter blir tatt på alvor.

En konsekvens av dette kompliserte bildet er at utvalget tydelig har sett behovet for et selvstendig forskningsbasert kompetansemiljø på barnekulturområdet⁹.

3.3 Stortingsmelding 38(2002-2003): Den kulturelle skolesekken

Det faglige utvalg for barne- og ungdomskultur kan behandle saker og søknader knyttet til skoleverket når disse er av klart nyskapende karakter eller når "skole"-tilknytningen er mer uklar, men for det meste skal slike tiltak dekkes over skole- og ikke kulturbudsjettene, selv om en påstand om at skolen er vår viktigste kulturformidlingsinstitusjon, neppe kan motsies. Det handler om å prioritere kultursidens relativt beskjedne midler til barn og unge. Men fagutvalgets skolerelaterte saker er klart økende, mye på grunn av det nasjonale

⁹ Det kan det være fristende å spekulere på hvor lang tid det vil gå før man vil opprette et faglig utvalg for eldre kultur, eventuelt hvilke barndoms- og aldersforståelser som ligger til grunn for at så ikke vil bli gjort. Og om noen vil kjempe for å gi status til eldre kulturforskning.

utviklingstiltaket ”Den kulturelle skolesekken” (DKS), som tok til 2001. Man skulle tro at DKS ville avlaste kulturrådet for skolesaker, men i stedet har DKS utløst langt flere søknader og forslag til initiativ.

Kultur- og kirkedepartementet (KKD) og Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) samarbeider om å utvikle DKS. Hensikten er en bevisst og helhetlig innlemming av de kunstneriske og kulturelle uttrykkene når skolens læringsmål skal realiseres. Barn skal få større tilgang til kunst- og kulturuttrykk, og de skal selv få delta i kulturelle aktiviteter.

Satsningen er i samsvar med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)¹⁰. Den nå avviklede handlingsplanen for å styrke de estetiske fagene og kulturdimensjonen i skolen, ”Broen og den blå hesten”, kan ses på som et bakteppe. Men DKS-satsningen er av helt andre og større dimensjoner. Satsningen skal blant annet skje ved at man trekker kunstnere og kulturarbeidere inn i skolen, og ved at skolen tar i bruk den kompetansen kunst- og kulturinstitusjonene representerer.

DKS forutsetter et nært samarbeid mellom skole- og kultursektor på alle nivå: sentralt samarbeider KKD og UFD; regionalt har fylkeskommunene forvaltningsansvaret; lokalt har kommunene et oppfølgingsansvar. Noe av midlene vil bli administrert gjennom Norsk kulturråd.

Likevel forutsettes det at pengene i størst mulig grad skal nå til barna og skolene direkte, man vil ikke bruke penger til å etablere nytt byråkrati. Pengene til DKS er for 2003 bevilget fra KKD, og i tillegg har Stortinget omdirigert en del av tippemidlene. For 2003 er beløpet fra Norsk Tipping på 60 millioner kr. I tillegg kommer 12 millioner direkte fra departementet, men fram mot 2005 forventes beløpet å stige til ca 180 millioner. I 2003 ble også ca 10 millioner fordelt på tiltak for barn og unge ved 20 utvalgte museer. Til sammenligning har Norsk kulturråd bare ca 8 millioner årlig til disposisjon for Fagutvalget for barne- og ungdomskultur.

¹⁰ "Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst." (L 97)

Den lokale forankringen er viktig i kirke- og kulturministerens tenkning. Det er derfor regjeringen har bestemt at de fleste midlene skal forvaltes av fylkeskommunene. Man antar at det best kan sikre et godt tilrettelagt og profesjonelt kulturtilbud til elevene i grunnskolen.

Det er store forventninger til DKS både fra politisk hold og fra de forskjellige gruppene den angår: skolefolk, kunstnerne og kommunale og fylkeskommunale kulturarbeidere. Men forventningene er også motstridende, fordi de ulike involverte gruppene gjerne har ulike begrunnelser, interesser og mål for kulturarbeidet. Jeg vil nærme meg dette problemet fra flere hold etter hvert. Men selve det faktum at det er slik, understreker behovet for et forskningsbasert fagmiljø som kan sørge for systematisk erfaringsinnsamling og refleksjon og kompetanseutvikling på området.

Stortingsmeldingen fra KKD om Den kulturelle skolesekken (Stortingsmelding nr. 38 (2002-2003)) ble lagt frem 6. juni 2003. Her understrekes det at regjeringen er opptatt av at en satsning på kunst og kultur skal kunne begrunnes ut fra kulturens egenverdi, og at kunst og kultur gir individuelle og personlige opplevelser som kan ha avgjørende påvirkning på utviklingen til det enkelte menneskets personlighet og livskvalitet. Det sies også at kunst forutsetter kunnskap og ”dugleik”, at publikums opplevelsesevne og evne til å forstå, er noe som må utvikles, ”dersom ein skal nå inn til mest mogleg av den rikdomen som kunsten si verd rommar”.

Dette er ikke uproblematiske påstander og forutsetter et relativt utviklingspsykologisk utgangspunkt og menneskesyn. Man kan like godt se det slik at man i forskjellige faser av livet - og det er heller ikke nødvendigvis slik at alle mennesker følger samme forløp - har forskjellige livsfortellinger og opplevelser, at man vil ta til seg, oppleve og forstå på ulike måter og dermed gjøre seg forskjellige slags inntrykk og tolkninger av kunstverk og kulturinntrykk. Likevel er det selvsagt ikke slik at opplevelsesrikdommen hemmes av kunnskap, tvert imot, og barn bør opplagt gjøres til venn med kunsten, bli vant til å nyte og bruke kunstneriske inntrykk, og inspireres av engasjerte voksne til å se verdien av disse for sitt eksistensielle liv her og nå.

Men meldingen om DKS prøver på mange vis å harmonisere forholdet mellom læring og opplevelse, mellom skole og kulturliv, mellom pedagogikk, kunstfag og andre fag. Man beskriver kunst både som estetiske læringsprosesser og som livskvalitet. Dette kan føre til misforståelser og sjøslag i grunt farvann. Man kunne

ha valgt å tydeliggjøre dypereliggende forskjeller i perspektiv og således bygge respektfulle broer mellom skjærene i stedet for å påstå at det er samme landet.

Grunnpilaren i DKS er å gi grunnskolebarn et profesjonelt kulturtilbud, bedre elevenes tilgang og holdning til kunst- og kulturuttrykk, og å utvikle en helhetlig innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål. Også her ser vi at den samme dobbeltheten kommer inn, uten at den i særlig grad problematiseres utover dette nivået:

Likevel er det openbert eit utviklingspotensiale i kultursektoren for å gjere meir, både når det gjeld å betre formidlingskompetansen overfor denne målgruppa, utvikle nye metodar i formidlinga og å auke statusen knytt til kunst- og kulturformidling for born og unge. Det ligg dessutan eit stort potensiale i å betre samhandlinga og samarbeidet mellom kultursektoren og skulesektoren på alle nivå.

...

Både i kultursektoren og i skulesektoren er det trong for kompetanseheving og auka kjennskap til strukturar og rammevilkår på begge sider. Skulen sin tingingskompetanse må betrast og kultursektoren må setjast i stand til å utvikle aktivitetar og tilbod som er tilpassa skulesektoren.

...

Særleg viktig vil det vere om røynsler og kunnskapar frå kultursektoren sine utviklings- og signalprosjekt på ulike felt kan kome til nytte i utviklinga av skulesektoren. Eit sterkare og opnare samarbeid mellom kultur og skule på alle nivå kan vise seg å vere fruktbart og lærerikt for begge partar. (s. 18-19)

Stortingsmeldingen hevder at det på enkelte kunst- og kulturfelt har vært arbeidet med kunst- og kulturformidling til barn i lang tid, og at det her eksisterer brede tilbud som skolesektoren kan nyttiggjøre seg. Andre felt har færre og kortere formidlingstradisjoner, og her antyder man at skolesektoren vil ha lengre vei å gå

for å etablere helhetlige tilbud. Man kunne vel også tilføye at gamle og tradisjonsrike felt iblant kan ha særlige behov for fornyelse, og at nyere områder ofte står friere med hensyn til å prøve ut nye og spennende formidlingsløsninger som de etablerte kan lære av. Men det er opplagt korrekt at ”den nye situasjonen vil krevje at aktørar over heile landet må arbeide målretta med metodar for formidling”, og det er ikke å ta munnen for full når man erkjenner at det må settes ”auka fokus på kompetanseutvikling, kurs og etterutdanningstilbod for både lærarar og kunstnarar”.

Stortingsmeldingen sier rett ut at

For å sikre at kommunane får eit profesjonelt kulturtilbod bør (...) det nasjonale nivået (...) bidra med (...) kompetansmiljø som sikrar at born og unge møter kunst- og kulturuttrykk av høg kvalitet innanfor ramma av skulegangen sin. (s. 37)

Den kompetansehevingen som etterlyses ligger altså ikke bare på administrativt nivå, men er også noe som skal sikre høy kvalitet så vel i den kunst og kultur som skal formidles, som i selve kunst- og kulturmøtet eller formidlingen. Men i stedet for å rette fokus mot nyutvikling basert på forskning, evaluering og erfaringsinnsamling, mener man optimistisk at den kvalitetsmessige utviklingen av DKS er avhengig av lokale og regionale initiativ (s. 47). Likevel understrekes det at:

Nasjonale kompetansmiljø og produksjonsmiljø både på skulesida og kultursida har viktige roller i arbeidet med Den kulturelle skulesekken, både på lokalt og nasjonalt plan. Desse rollene omfattar oppgåver med å føre vidare og utvikle eksisterande formidlingsaktivitet til skuleverket, utvikle idear og ta initiativ til framtidige satsningsområde og samarbeidsprosjekt med regionale aktørar. Det vil også vere trong for initiativ knytte til samordning, forskning og evaluering av tiltak i Den kulturelle skulesekken. (s. 47)

Både den politiske styringsgruppen og den faglige referansegruppen for DKS skal kunne vurdere og ta initiativ i forhold til dette. Stortingsmeldingen drister seg dessverre ikke direkte til å påpeke – slik den burde ha gjort - nødvendigheten av et samlende forsknings- og kompetansmiljø innen barnekultur og kunst- og kulturformidling som med aktørperspektiv i bunnen kan heve seg over og bygge bro mellom profesjonsutdanningene og skole- eller kultursiden. Når kommunene

pålegges ansvar for å styrke skolenes kompetanse innen kunst- og kulturområdene (s. 49), må de finne samtalepartnere på høyt faglig nivå, for eksempel når de (eller skoler eller regioner) skal ”samarbeide med kompetansemiljø og ulike kunst- og kulturinstitusjonar for å utvikle søknader om særskilde prosjektmidlar frå Den kulturelle skulesekken”. (s. 49-50) Det siktes her til de spesielle ordningene i DKS som skal ”gje eit ekstra insentiv for å utvikle spennande samarbeidsprosjekt lokalt som har pedagogisk verdi for den enkelte skulen, det lokale kulturlivet og samfunnet” (s. 50). Dette utdypes i meldingen slik:

Kreative prosjekt av utviklingsmessig interesse, utprøving av nye idear, prosjekt som har spreings- og gjenbrukseffekt, og fleirkulturelle aspekt vil verte prioriterte. Prosjekta bør i hovudsak vere fleirårige og nå store målgrupper. Det skal lagast rapport eller evaluering i ettertid for å sikre erfaringsoverføring. Det vert oppfordra til å satse på tverrsektorielle prosjekt. (s. 55)

Og slik:

Profesjonelle kulturaktørar, kunstnarar og produksjonsmiljø, organisasjonar, musikk- og kulturskular, private og offentlege institusjonar kan søke om finansiering av utviklingsprosjekt gjennom dei nasjonale ordningane i Den kulturelle skulesekken. Skular, skuleeigarar og fylkeskommunar kan søke med basis i avtale med kulturaktørar og kunstnarar. Det er en føresetnad at prosjektet vert knytt til Den kulturelle skulesekken i den aktuelle regionen eller kommunen. Midlane kan nyttast til stillingar dersom dette er naudsynt, men berre innanfor ein periode.

Ordninga vil bidra til at ymse nasjonale produksjonsmiljø kan samarbeide med fylkeskommunar, skuleeigar og ymse kulturaktørar for å utvikle gode formidlingstilbod som kan setjast inn i ein lokal ramme. (s. 56-57)

Det presiseres i meldingen at man ønsker ”ei kvalitativ utvikling innanfor kunst- og kulturproduksjonen” og at man vil ”sikre kvalitet både i det pedagogiske arbeidet i skulen og i kulturformidlinga gjennom kompetanseheving for lærarar og kulturformidlarar” (s. 48). Meldingen tillegger fylkesmennenes utdanningsavdelinger særlig ansvar for å bidra til å styrke skolenes kompetanse innen kunst- og kulturområdene, men meldingen løfter ikke blikket for å vurdere hvor fylkesmennene skal vende seg for å få hjelp til slikt arbeid.

Man kan hevde at stortingsmeldingen om DKS er preget av en viss frykt for konkret å måtte påpeke behovet for kompetanseheving, fornyelse, grunnleggende ideologisk-prinsipiell tenkning, kritisk refleksjon og nydefinering om hva kvalitativ kunst og kultur i møte med barn kan være i, i tilknytning til og utenfor skolen. Man kan hevde at meldingen således er preget av en lokal aktivitetsoptimisme, og ”mer av det samme” i stedet for nyutvikling, utprøving, forskning, kompetanseheving og prinsipiell, refleksiv og tverrfaglig dialog. Det må sies å være temmelig overraskende når et kulturformidlingsinitiativ av denne størrelse settes i gang. Det henvises til samarbeid med kompetansemiljøer, men det redegjøres ikke for hvilke kompetansemiljø som finnes på området, og i hvilken grad de autoritativt og uten bindinger til profesjonstenkning, sektorinteresser eller enkeltsjangere kan si noe om barndom og kunst- og kultur møter.

DKS ble satt i gang to år før stortingsmeldingen kom, under en nokså intensjonsløs og lokalistisk parole og uten tanke på nyutvikling, forskning og evaluering. Men det er derfor desto større grunn til å legge vekt på de henvisninger meldingen gjør til slike aktiviteter. Det er påfallende at drøftinger av barneperspektivet, perspektiv som ”barn som aktører”, ”barns rettigheter”, ”barn som kulturprodusenter”, den moderne barndom og dennes betingelser slett ikke berøres i stortingsmeldingen, som dermed fremstår som relativt tradisjonell.

Likevel skal man merke seg følgende fra meldingens innledning:

Utviklinga av den kulturelle skulesekken i åra framover vil måtte innebere at skulane og kommunane må tenkje gjennom kva kunst og kultur kan og skal ha å seie for den enkelte elev i grunnskulen, og korleis ein ynskjer å integrere kunst- og kulturressursar i skulekvardagen. Det inneber også at kultursida må arbeida målretta med korleis ein best kan formidle kunst og kultur til elevar i grunnskulen, og korleis ein best mogleg kan skape forståing og glede ved den profesjonelle kunsten hos born og unge. I ei slik satsing vil det vere svært viktig å utvikle møteplassar og nettverk for eit utvida samarbeid mellom skule og kultur, samstundes som ein må arbeide saman om å nå felles mål for satsningen. Dette vil vere viktige utfordringar både på lokalt, regionalt og nasjonalt plan.

(...)

Det er eit stort utviklingspotensial i formidlinga av musikk, visuell kunst, scenekunst, litteratur og bibliotek, kulturarv og kulturminne og film til born og unge.

(...)

Det krev også ei statusheving av kunst- og kulturformidlinga til born og unge.

(...)

For å kunne skape eit godt innhald i Den kulturelle skulesekken og for å sikre at Den kulturelle skulesekken vil gje gode møte mellom kunstnar og elev, må produsentar og formidlarar over heile landet arbeida målretta med nye metodar og ny formidling. Innanfor alle kunst- og kulturuttrykka ligg det eit stort potensial i å utvikle dialogbaserte formidlingsmetodar og tilbod som i større grad aktiviserer og inkluderer elevane i formidlingsarbeidet. (...) I denne samanhengen vil det vere naudsynt å leggje større vekt på kompetanseutvikling, kurs og etterutdanningstilbod, og spreining av kunnskap og røynsler til andre. (side 9-10)

Forskerne Ellen Aslaksen, Jorunn Spord Borgen og Anne Trine Kjørholt har på oppdrag for sekretariatet for Skulesekken lagt fram et grundig notat om behovet for forskning, utvikling og evaluering i forbindelse med DKS. Notatet løfter fram og argumenterer for en lang rekke helt nødvendige og naturlige forsknings- og evalueringsoppgaver i kjølvannet av DKS-initiativene, og understreker med styrke de behov som ligger til grunn for dette notatet¹¹.

¹¹ Aslaksen, E., Borgen, Jorunn Spord og Kjørholt, Anne Trine 2003: *Den kulturelle skulesekken – forskning, utvikling og evaluering*. Notat Norsk senter for barneforskning, NTNU, Trondheim/Norsk institutt for forskning og utdanning, Oslo

3.4 Stortingsmelding 39 (2002-2003): ”Ej blot til Lyst” Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskole

Denne stortingsmeldingen ble lagt fram 13. juni 2003, en uke etter KKD's melding om DKS. Meldingen er bevisst samkjørt med stortingsmelding 38, men stortingsmelding 39 gir en skole-perspektivert og langt bredere beskrivelse av den organiserte kulturformidlingssituasjonen overfor barn og unge ”i og i tilknytning til grunnskolen”. Den har da også som mål å ”belyse kulturformidling og kulturopplevelser i grunnskolen og i tilknytning til denne”, den vil gi en ”bred behandling av musikk- og kulturskolene”, og den vil ”beskrive kulturens plass i grunnskolen i dag og konkretisere videre tiltak på feltet”.

I meldingen defineres kulturbegrepet slik:

Som opplevelse, erfaring og produkt kan kulturbegrepet knyttes til det estetiske og til individets dannelsesprosess. Kultur er også noe som utfordrer, er til ettertanke og til nyskaping. Det er noe vi tilegner oss, et resultat av vår tankevirksomhet og en bakgrunn der referanserammer for forståelse utvikles; det som også kan kalles forståelseshorisont. Skolens rolle som kulturbærer åpner for alle disse formene for kulturelle uttrykk. Skolen er dermed en sentral arena for barns møter, kommunikasjon og læring knyttet til begreper som estetikk, kultur og dannelse. Skolen som kulturbærer vil kunne legge til rette for at elevenes kulturelle kompetanse utvikles som en del av en bredere dannelses- og læringsprosess. (kap.2.0)

Man legger blant annet vekt på at ”skolen skal gi utfordringer og impulser slik at hver ny generasjon skaper sin egen identitet, basert på tradisjon, men samtidig preget av sin egen tid” (kap. 2.1), når man oppsummerer hovedtrekk ved skolens rolle som kulturbærer. Det åpner for en dynamisk fornyelsestenkning. Vi kan gjerne si det slik at meldingen baserer seg på en bevisst kulturtenkning om tradisjon og forankring på den ene siden, og fornyelse, utfordringer og nye løsninger på den andre (kap. 2.2.1.) Typisk blir da meldingens presisering av det doble perspektivet i så vel kunsten og kulturen selv som i elevenes egenutvikling:

Estetisk erkjennelse er viktig både som personlig opplevelse og som grunnlag for læring. Å møte kunst gir estetisk erfaring som er viktig i tilegnelse av kunnskap og i elevenes egen utvikling som skapende individer. (kap. 2.2.2)

Meldingen er, som forventet, relativt kunnskapsorientert, og man kan nok i ordbruken se en tendens til at det legges liten vekt på de mer intuitive, sanselige og kroppslige erkjennelsesformene ved kunst og kultur som jo særlig kjennetegner barn, og kanskje i større grad enn vi gjerne vil innrømme, også voksne. ”Kunst og kultur som redskap” - og da helst for læring – kommer klart til uttrykk i meldingen, men grunnholdningen er likevel at kunst og kultur har egenverdi og stor betydning både for enkeltmennesket og samfunnet som helhet. Noen ganger kan kulturbegrepet omfatte virksomhetsområder som står nokså fjernt fra det humanistisk-estetiske, for eksempel når entreprenørskap, IKT og vitensentrene dras inn. Likevel fremstår meldingen med et fokus på og en drøfting av barnet eller eleven som ikke er altfor ensidig. Når L97 siteres på denne måten: ”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (L97 Generell del) sier ikke det bare noe om det mennesket barnet en gang *skal bli* (”becomings”), men også noe om det mennesket barnet, og vi alle, *er* (”beings”¹²). En erkjennelse av at ”skolen er en bærer av kulturell fortolkning (... hvilket) er en stor utfordring for dem som har sitt arbeid” der, (kap.2.3) peker på et grunnleggende behov for refleksiv holdning til kunst og kultur. Meldingen er kritisk til at ”kultur” ofte blir oppfattet som underholdningsinnslag i den grå skolehverdagen, og ønsker å oppfatte kultur og kulturaktivitet som en del av skolens læringsprosess. Den bruker ord som skapende virksomheter, estetiske læreprosesser, refleksjon, uprøvde grep og fremgangsmåter. Man kan komme til å lese det slik at kunst vurderes etter den altfor enkle dikotomien *læring vs. underholdning*, men det er neppe intensjonen. Forståelsen kan heller oppfattes som et reelt ønske om virkelig å innlemme kunst og kultur i skolen, og å ta lærdom av og bruke de estetiske prosessene, men da kan man også stå i fare for å få en altfor sterk utvanning av kulturen som kunst, verk og produkter, eller som opplevelse og nytelse. På mange måter avspeiles også en konflikt mellom troen på henholdsvis kontinuerlige og diskontinuerlige læreprosesser i stortingsmelding 39 (Bollnow 1969).

¹² Uttrykkene ”children as beings” og ”children as becomings” er hentet fra professor Jens Qvortrups arbeider. Qvortrup arbeider ved NTNU. Uttrykkene har fått allmenn gjennomslagskraft i debatten om barndom. Se også: Olesen, J. (2000) ”Børn, forbrug og deltagelse” Paper til NorFa-nettverket NordBarns konferanse om det nordiske og det kompetente barn Jyväskylä 31.8-3.9.2000. Man kan vel si det slik at man i dag vil presisere at mennesket - både voksne og barn både er ”beings” og ”becomings”.

I meldingens behandling av skolen, er det tydelig SFO som står svakest og mest trenger til nybrottsarbeid. Det er imidlertid ikke særlig utdypet, dessverre forståelig nok, da en slik beskrivelse nødvendigvis ville måtte avkreve forslag om betydelige endringer og initiativ i form av nye forskrifter og økonomiske rammer (kap. 2.5.2).

Kulturskolevirksomheten blir omtalt i et eget kapittel. Den kommunale kulturskolens (tidligere musikkskolen eller musikk- og kulturskolen) historie i Norge er om lag 30 år gammel, og virksomheten ble lovpålagt alle kommuner i 1997. Problemstillingene som i den forbindelse direkte og indirekte reises i meldingen dreier seg blant annet om at deltakelsen varierer så sterkt (1,2 % av Oslo-elevene, 97 % av Ulvik-elevene), om økonomi i forbindelse med utvidelsen av tilbudet fra musikk til flere uttrykksformer, om spørsmål knyttet til at lovens intensjoner var lite klarlagt da den ble vedtatt i 1997, samt uklarheter knyttet til Norsk kulturskoleråd (NKSR) og hvilken status denne private interesseorganisasjonen skulle få, en organisasjon som bygger sin virksomhet på betydelige statlige overføringer og avgifter fra de kommunene som ønsker å være medlem. I 1997 la departementet enkelte oppgaver vedrørende kulturskolene til Statens utdanningskontor (nå fylkesmannsembedet) i Sør-Trøndelag. Det kan virke som dette ble gjort av forståelige og viktige prinsipielle grunner, fordi NKSR hadde fått eller tilranet seg en rolle som ikke helt rimte med dens private og dermed ikke helt kontrollerbare status. Blant annet har utviklingsmidler av og til gått via Statens utdanningskontor, og andre ganger gått direkte til NKSR. NKSR er også situert i Trondheim, men det er som sagt en interesseorganisasjon og ingen offentlig instans, og ikke alle landets kommuner har ønsket å være medlem. Kapitlet om kulturskolene slutter med følgende frittstående setning: ”Departementet ser det som viktig å få en god ressursutnyttelse av de samlede midlene til Norsk kulturskoleråd.” Uttalelsen kan leses som uttrykk for en viss bekymring.

Meldingen gjennomgår en rekke utviklings- og samarbeidstiltak når det gjelder kulturuttrykk i skolen, så som bibliotek, DKS, riksinstitusjonene, arbeid med kulturarv og kulturminne, samarbeid med fritidskulturlivet, entreprenørskap, IKT og kulturtiltak i andre nordiske land.

Det er et viktig kulturpolitisk signal når meldingen tilrår kommunene å utvikle kulturskolene til kulturpedagogiske ressursentra for å kunne møte flere elevers behov enn de få utvalgte. Meldingen foreslår samarbeidsmodeller mellom kulturskolene og DKS, og varsler at Norsk kulturskoleråd vil få kriterier for bruk

av midler fra departementet. Det ligger en klar ikke-elitistisk ideologisk føring i ønsket om at Norsk kulturskoleråd skal arbeide i retning av å få omdannet og utviklet kulturskolene til kulturpedagogiske ressursentra. Samtidig gis fylkesmannsembedet i Sør-Trøndelag utvidede ansvarsoppgaver når det gjelder veiledning og å løfte frem ”eksempelskoler”. Liksom enkelte skoler er blitt bonus- og demonstrasjonsskoler, har enkelte kulturskoler fått en mer uoffisiell status som mønsterskoler for andre. I høy grad handler dette om tiltak for å ivareta de særlig lovende kunstneriske talentene, som jo på den annen side nok er uttrykk for en mer elitistisk retning i stedet for den bredde-tenkningen som de ”kulturpedagogiske ressursentrene” skulle ivareta. Vi gjenkjenner selvsagt denne konflikten fra idrettsfeltet, og man kan muligens påpeke at mens det på kulturfeltet tilsynelatende er vilje til å utvikle seg fra elite til bredde, kan idrettsfeltet se ut til å gå i motsatt retning¹³.

På denne bakgrunn er det underlig at forskning, evaluering og kompetanseutvikling på høyt nivå er så lite fokusert i meldingen. Man ønsker å initiere forskning om gutter og lesing gjennom NFR, og i forhold til DKS vil UFD igangsette følgende tiltak:

La Læringscenteret i samarbeid med Norsk kulturråd stimulere til samarbeid i fagmiljø som kan bidra til evaluering, forskning og nyutvikling. (kap 6.2.2.1)

I et eget kapittel om kulturell kompetanse som kvalifisering for fremtid og arbeidsliv, ser man styrking av kulturell kompetanse som svært viktig for fremtiden. Dette er ikke en enkel fane å løfte, og den fordrer refleksjon, kompetanseutvikling og forskning på høyt nivå. Det er selvsagt riktig at ”de gode møter mellom kunstnere, kulturarbeidere og pedagoger vil bidra til utvikling av ny kompetanse”, og at ”dette gir grunnlag for at elever skal få et bedre tilrettelagt møte med kunstnere og kunstens ulike uttrykk”, men i den kompetanseutviklingen som må skje når det tas så viktige initiativer innen barnekultur og formidling, kan man ikke unnlate å følge opp dette gjennom å styrke forskningsbasert kunnskap

13 Det kan synes som om jeg her skiller mellom idrett og kultur. Det er i det minste diskutabelt. Ifølge noen kultur-definisjoner hører selvsagt idretten også inn under kulturfeltet, ifølge andre ikke.

innen barnekultur og formidling. Man må sørge for at det finnes et tverrfaglig kompetansemiljø med basis i kunnskap om barndom og barnekultur som er hevet over høgskolenes profesjonsstudier, interesseorganisasjonenes mer sektoriserte egeninteresser, voksnes organiseringsproblemer og behovet for å skape seg arbeidsplasser på barns bekostning. Selvsagt handler disse meldingenes positive intensjoner om møter og metodeutvikling, men dette krever også ytterligere kunnskap om barneperspektiv, grunnleggende forskning om kultur og samfunn, og tverr- og kunstoffaglig forskning. I så måte våger dessverre heller ikke Stortingsmelding 39 å ta steget. Mest beklagelig ved det er at man ikke ser at kunst- og kulturmottakeren må vies større oppmerksomhet; at man ikke er mer fokusert på å reflektere over det særegne ved barnet som deltaker i kulturmøtet; at man vegrer seg for å erkjenne en manglende kjennskap til dette møtet i en moderne og omskiftelig kontekst og kulturprosess, samt at man i den forbindelse bør trekke inn de miljøer som troner øverst i kompetanshierarkiet.

Vi står altså med to stortingsmeldinger, der den ene, urettmessig forenklet, fokuserer på kunstens og kulturens egenverdi og der problemene i høy grad identifiseres som kvantitative i stedet for kvalitative, og der den andre, minst like urettmessig forenklet, ser kunst- og kulturbegrepet som et slags nytt og effektivt metodisk læringsbegrep. Den er grunnleggende pedagogisk, naturlig nok. Fagdisiplinen pedagogikk har selvsagt helt grunnleggende kompetanse å bidra med på området barnekultur og formidling. Men det er det mange andre fagdisipliner som også har. Begge meldingene går inngående og reparerende inn i de eksisterende organiseringsmåter, men stiller få spørsmål. Ingen av meldingene våger annet enn svakt å antyde en nødvendig kvalitativ forskning. Men forskning, kompetanseutvikling og utdanning på områdene barndom, barnekultur og kunst- og kulturformidling for barn er høyst påkrevd. Meldingene sverger til tiltak og samarbeid uten å ville gå inn for den grunnleggende forskningsbaserte refleksjonen og evalueringen som kunne ha gitt både meldingene og kunst- og kulturformidlingen en helt annen grad av autoritet og liv. Ingen av meldingene tar inn over seg eller tar utgangspunkt i drøftinger av barnet og den moderne barndommen eller i barn som kulturelle kompetente aktører. De problematiserer

heller ikke hva begreper som ”aktiv” og ”aktivitet”¹⁴, ”barns kultur” eller ”samarbeid mellom skoleside og kunstsider” kan være eller fremstå som. DKS-meldingen er svakere på moderne barndomsforståelse enn ”Ej blot til lyst”, mens sistnevnte i enda større grad enn DKS-meldingen vegrer seg for å peke på nødvendigheten av kompetanseutvikling og en felles møteplass.

3.5 Tiltaksplan fra UFD: ”Gi rom for lesning!” Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007

Nesten samtidig med de to stortingsmeldingene kom UFD sent på våren 2003 med en tiltaksplan for å stimulere norske barns leselyst og leseferdigheter. Tiltaksplanen er et direkte resultat av at

En rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser har vist at norske elevers leseferdigheter ikke er på ønsket nivå. Samtidig er det dokumentert at norske barn og unge leser mindre enn de gjør i land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med. Særlig er gutters lesning bekymringsfull. (s. 5)

14 ”Aktivitet” blir gjerne gjort til den ene nødvendige og moderne løsningen på formidlingsproblemet (f. eks. er slike tendenser tydelige i heftene fra utviklingsprosjektet om kultur i skolen som Statens kulturråd i Sverige ga Malmö Högskole, se f. eks: Gråhavn och Thavenius: Kultur och estetikk i skolan Rapporten om utbildning nr 9-2003, Malmö högskola, Lärarutbildningen.) Og den økte bruken av medieteknologi har utfordret de nordiske engstelsene om barn og fysisk passivitet ytterligere. Aktivitet blir gjerne forstått som å gjøre noe fysisk eller å produsere noe. Kunst- og kulturformidlingen blir gjerne kritisert for å tilby passive formidlingsformer fordi barna sitter stille og lytter, ser eller leser. Men enhver som har vært på kino og sett en engasjerende film, vet at man som stillesittende mottaker i kinosalen, ikke har vært passiv. Selv små barn kan være slitne etter å ha vært tilskuere til engasjerende teater, fordi de har vært stillesittende, men aktive mottakere. Det viktige fokuset blir derfor heller kvalitet - i innhold, form, formidling og budskap. Disse kvalitetene skaper sammen det møtet (jfr. Bollnow 1969: Eksistensfilosofi og pedagogikk) eller den relasjonen som skal til for å hindre passivisering. Passivisering må ikke forveksles med passivitet eller det å motta. Passivitet eller ro kan være viktig og nødvendig for å kunne motta, for konsentrasjon, og kan kreve hardt arbeid. Passivisering er derimot negativt. Vi ønsker ikke passiviserte barn i et demokratisk samfunn. Og barn kan til og med passiviseres av aktiviteter. Misforstå ikke: vi er inderlige tilhengere av at barn er fysisk aktive, og av aktiviserende formidlingsformer, av at barn får uttrykke seg og av at deres uttrykk blir tatt på alvor. Men å lese en bok og å se teater er også en aktivitet for barnet.

I tiltaksplanen hevdes det at ”kompetanseutvikling på tvers av det bibliotekfaglige, det pedagogiske og andre kulturelle fagfelt hos lærere og skolebibliotekarer er sentralt i planen” (s. 9).

Planen beskriver lesekompetanse og kulturell kompetanse som gjensidig avhengige. Det må bety at kunst- og kulturformidling er nødvendig for å gi den kulturelle kompetansen som skal til for å bli ”en god leser”, og omvendt: at å lese, eller å bli lest for, er en del av kunst- og kulturformidlingen, det vil si at lesing er blant de elementer som utvikler den kulturelle kompetansen. Med henvisning til Sverige skrives det at det der arbeides med å utvikle kreative språkmiljøer innenfor skolebibliotekene. I stedet for å snakke om kultur, benytter man der gjerne begreper som kreative miljøer og estetiske læreprosesser (s. 19) (jf. ordbruken i stortingsmelding 39).

Tiltaksplanen foreskriver en rekke konkrete tiltak, herunder etter- og videreutdanning. Mange av forslagene er gode. Men det er egnet til å forbause at planens brede kulturelle utgangspunkt innsnevres til en temmelig smal, instrumentell praksis (s. 14). Man vil bedre brukskompetansen når det gjelder skolebibliotekene, i stedet for å fornye selve biblioteks- og skolebibliotekstenkningen slik man ser bestrebelser på i andre nordiske land. Man ser heller ikke nødvendigheten av å fornye kunst- og kulturformidlingen for barn generelt. Både her og med hensyn til etter- og videreutdanning tenker man mer kvantitativt enn kvalitativt og nytt.

Det er å håpe at de evaluerings- og forskningsarbeider som skal initieres, fastholder den brede normen som tiltaksplanen egentlig går ut med. For som planen sier mot slutten:

Den forskningsbaserte kunnskapen vil i møte med praksisfeltet og gjennom økt samhandling kunne gi alle et positivt utbytte. Det er nødvendig å koordinere innsatsen mellom etter- og videreutdanningstilbyderne bedre for å få til økt effektivitet og kvalitet i kompetanseutviklingen for den enkelte lærer, instruktør og skoleleder. Kan disse aktørene samarbeide om og samordne tiltak, dele erfaringer osv., vil det oppnås synergieffekter til beste for skolene, elevene og lærlingene. Læringscenteret vil i planperioden ha kontinuerlig oppmerksomhet på dette (s. 33).

Vi regner da også med at Læringscenteret ser behovet for nyutvikling og bred forskningsbasert kunnskap om barndom, barnekultur og formidling, og ikke bare for en kvantitativ økning av eksisterende tenkning.

3.6 Kulturmeldingen og utredningen ”Kunnskapsbehov i kultursektoren”

Sent i august 2003 kom omsider Stortingsmelding 48 (2002-2003) *Kulturpolitikk fram mot 2014*, den meldingen som gjerne blir kalt *kulturmeldingen*. I påfallende liten grad tar den opp forskning, og i like påfallende liten grad tar den opp problemfeltet barnekultur og formidling av kunst og kultur til barn. Men det lille som er, er likevel verdt å legge merke til. Det er av stor betydning for kunst- og kulturformidlingen for barn at man presiserer at frie grupper, tidsavgrensede prosjekt og lignende er viktige tiltak for å nå målene i kulturpolitikken (s. 8). Støtte til denne type tiltak gis særlig gjennom de såkalte Frifond-midlene som med virkning fra 2003 er blitt tilført øremerkede midler til kulturformål fra spilleoverskuddet. Fra 2005 vil det utgjøre 135 millioner kroner, og dette ses på som en særlig støtte til barne- og ungdomskulturområdet (s. 217-218).

I kapittel 3.3.10 omtales ”Kunstformidling og kunsttilbud for born og unge”. Det korte kapitlet bruker mye plass til å vise hvordan forståelsen av begrepet *kulturdemokrati* etter krigen har utviklet seg fra å sende ”finkulturen ut til folket”, til å ”demokratisere” eller utvide selve kulturbegrepet til for eksempel å omfatte barns og unges egne kulturer og kulturuttrykk, eksemplifisert gjennom en oppvurdering av barnefolkloren, og gjennom *Ungdommens kulturmønstring*. Man kunne også ha eksemplifisert det ved å vise hvordan idretten ble innlemmet i det utvidede kulturbegrepet i den grad at en kjent kulturpolitisk aktivist og button-selger på Karl Johans gate i Oslo fant det nødvendig å få produsert følgende jakkemerke: ”Kultur er også kultur”. Avsnittet peker også på at:

den medie- og marknadsorienterte kulturen, til dømes i form av musikk, musikkspel, filmer, elektroniske medium m.v., var prega av stor kreativitet og nyskaping mot born som målgruppe, ofte med bruk av born og unges egne kulturelle uttrykksformer (s. 50).

Meldingen beskriver hvordan ideen om barns og unges egen kultur ble tonet ned i løpet av 90-årene:

... og barn og unge vert sett på som deltakarar i kulturen. Grensene mellom kunst, kvardagsliv og den medie- og marknadsorienterte kulturen er etter kvart broten ned (s. 50)

slår meldingen fast, og viser til opprettelsen av faglig utvalg for barne- og ungdomskultur (1989) i Norsk kulturråd som et slags tiltak i forhold til dette. Den slår også fast at skolen og barnehagen har fått en stadig sterkere rolle i kunstformidlingen i 90-årene, den viser til *Broen og den blå hesten, L97* og i utformingen av *Den kulturelle skolesekken*, og det er særdeles viktig å merke seg slutten på dette avsnittet:

Jamvel om kunsten endrar seg og grensene til andre kulturelle uttrykksformer er broten ned, legg mange av kunstformidlingsprosjekta i institusjonane framleis vekt på opplæring og oppseding til kunsten som autonomt felt, samstundes som det frigjer andre potensialet i borns og unges møte med kunst vert knytt til at kunsten er forskjellig fra "det vanlege".

...

I utgangspunktet representerer utdanningsfeltet og kunstfeltet ulike tilnæringsmåtar til kunstformidling. Når lærarar, kunstnarar, lokale kulturarbeidarar og andre skal samarbeida om kunstformidling, krevst det difor satsing på utdanning, kompetanseheving og forskning om kunstformidling for born og unge. (s.50-51)

Med sine fåtallige forskningsperspektiv og sitt begrensede fokus på barn, er dette likevel å sette fingeren på det ømme punktet. En burde utdypet at en slik forskning, utdanning og kompetanseheving må trekke med seg studier av barndom, av barns kulturer og perspektiv, foruten bidrag fra en rekke fagdisipliner, ikke minst de humanistiske og estetiske, og fra pedagogikk og psykologi.

Man er kjent med at Kultur- og kirkedepartementet ba Norges forskningsråd å ta hovedansvaret for en utredning om hvilke kunnskapsbehov kultursektoren har og vil ha, og hvilke typer kompetanse som må til for å dekke behovet for forskningsbasert kunnskap fremover. Utredningen var opprinnelig tenkt som grunnlag for arbeidet med kulturmeldingen, men ble i stedet utgitt av NFR omtrent samtidig med kulturmeldingen som en egen "utredning om forskning og

forskningsformidling på kulturfeltet utført på oppdrag av Norges forskningsråd”, kalt *Kunnskapsbehov i kultursektoren* (2003). Flertallet i gruppen bak utredningen er opptatt av å kartlegge interesser og erfaringer som ulike aktører på kulturfeltet har når det gjelder forskningstjenester og kunnskapsbehov, og ønsker å vurdere grunnlaget for å tenke nytt om forskningspolitikk og forskningsstrategiske spørsmål¹⁵. Gruppen hadde fire medlemmer og ble ledet av leder i utredningsavdelingen i Norsk kulturråd, Svein Bjørkås. De øvrige var Bjørkås, forsker Jorunn Spord Borgen og professor Jostein Gripsrud. Jeg har tidligere nevnt denne utredningen som klart tar til orde for en styrking av et område som kalles kulturfeltforskning, og som omfatter forskning innenfor en bred vifte av fagdisipliner og tema, fra humaniora og estetikk til pedagogikk, markedsføring og samfunnsfag samt tverrfaglige tema som for eksempel medieforskning, idrettsforskning og barn og unge i kulturfeltet. Et hovedbudskap er at forskning om kulturfeltet forutsetter en utbredt grad av flerfaglig samarbeid og utvikling av tverrfaglige perspektiv. Utredningen innrømmer dog at visse områder har svakere forskningstradisjoner enn andre, og nevner museologi, kulturøkonomi og forskning om barns og unges kunst- og kulturbruk og kulturelle deltakelse. Man hevder at

En bedre samordning av kulturfeltforskningen vil kunne gi bedre grunnlag for rekruttering. Sterkere kompetanse, større og mer stabile forskningsmiljøer, større sjanser om forskningsressurser og rikere utbytte for forskningsbrukere på ulike nivåer. (s 13)

Disse refleksjoner og konklusjoner rimer godt med de anbefalinger jeg gir i dette notatet. Man ser tydelig at visse typer barnefaglig kompetanse står svakere enn andre (for eksempel står barnerelatert kultur- og estetikkfaglig forskning svakere enn barnerelatert pedagogisk og psykologisk forskning), samtidig som forskning på barnekulturfeltet krever flerfaglig samarbeid og perspektiv. Utredningen peker for øvrig både på forsknings- og utdanningsbehov på området, og gjør seg til talsmann for bedre dialog mellom forskere og brukere, man ønsker til og med å utvikle ”aktører som har som oppgave å stå med en fot i hver leir” (s. 24), noe som forutsetter ”en mer direkte samhandling mellom aktørene i forskning og kulturliv” (s. 25).

¹⁵ se: <http://www.forskningsradet.no/nyheter/notiser/melding.html/13013>

Når man kommer til strategier, sier også utredningen fra NFR at det er særlig viktig å prioritere utviklingen av begreper, teoretiske og metodiske perspektiv og empirisk kunnskap, og peker på seks prioriterte innsatsområder hvorav barn og unge i kulturfeltet er ett. En rekke problemfelt skisseres, blant annet er følgende interessant formulert:

Kompetansestrid mellom kunstnere og lærere, og virkningen av dette, er for eksempel en lite utforsket side ved kulturformidling i skolen. Vi vet også lite om hvordan skolekonteksten, og for så vidt også andre kontekster, virker på barns og ungdoms opplevelse av og innvirkning på kunst- og kulturtilbud. (s. 31)

Flertallet bak NFR-utredningen mener at å sikre rekruttering og oppbygging av relevant kompetanse dels vil handle om å legge til rette for nyrekruttering gjennom doktorgradsstipendier og forskerutdanning, dels om å utvikle eksisterende miljøer gjennom ulike stimuleringstiltak. De mener at innenfor de områder som bør prioriteres, hvorav forskningen om kulturformidling til barn og unge representerer ett, bør man heller utvikle eksisterende miljøer enn å etablere nye. Og man ser at behovet for fagdisiplinær spisskompetanse hele tiden må avveies mot behovet for tverrfaglighet og kompetansemessig koordinering. Det er også i tråd med de tanker som har ført til dette notatets anbefalinger.

3.7 Barnekultur og formidling

Barnekultur er et bredt begrep som også omfatter formidling av kunst og kultur til barn. Fordi området har vokst fram under et ønske om tverrfaglighet, har det innbakte motsetninger i seg. Man har søkt å innbefatte så vel humanioras sterke fokus på kulturgjenstandene (fortellingene, produktene, forestillingene, aktivitetene, språket) som andre vitenskapstradisjoners tendens til å se på gjenstandene mer som kulturelle uttrykk eller manifestasjoner av kultur. Derfor står vi ikke med noen ”ren og ryddig” barnekulturdefinisjon. Barnekulturområdet er et vanskelig område som er under utvikling, ikke minst fordi vi har med en aldersgruppeinndeling å gjøre, en aldersgruppe som vi påstår noe om som gjør dem annerledes enn de eldre, en annerledeshet som i seg selv kan rote til kategoriene fordi voksenkultur, voksen kulturadferd og voksen kulturtilegnelse har hegemoni

over definisjonene¹⁶. Kort og forsøksvis kan fagområdet beskrives slik: kulturprodukter for barn, kulturaktiviteter sammen med barn, barns egen kultur, barndommens kulturhistorie og barndomsforståelse. Flere av disse områdene går over i hverandre.¹⁷

Moderne formidling er ingen ensidig kultiveringsvirksomhet, det må ha form av kulturmøter og utveksling, og det må forutsette kunnskap om og respekt for barn og deres kultur¹⁸. Konsekvensen av dette er at en nydanning som skal fokusere på forskning på barnekultur og formidling til barn, ikke kan nøye seg med å utvikle enkle didaktiske metoder. Et slikt fagområde kan altså antydes slik: *kunst- og kulturformidling for barn basert på tverrfaglig barne - og barnekultur faglig kompetanse*. I det nordiske barnekulturforskernettverket BIN-Norden¹⁹ blir *det barnekulturelle fag- og forskningsområdet* forsøkt utdypet slik:

Som fag- og forskningsområde er barnekultur et relativt nytt felt og må betegnes som et område under oppbygning. Dets betydning har økt i takt med at kulturbegrepet har blitt et nytt orienteringspunkt i mange sammenhenger, blant annet har det utviklet seg til et nøkkelområde som følge av det skiftet i synsvinkel som har skjedd på bred front i barndomsforskningen såvel internasjonalt som i de nordiske land. Barnekulturforskningen kan sees som en del av den bredere barndomsforskningen, som har vært under utvikling i de senere år.

¹⁶ Juncker, Beth 2002: "Sentio et cogito, ergo ...? Om at begribe 'børnekultur', 'børns kultur', 'børns legekultur' og andre delikate sensitive fænomener" i Jessen, Johnsen og Mors: *Børnekultur og andre fortællinger* Syddansk universitetsforlag, Odense

¹⁷ Dette dokumentet søker ikke å gi noen endelige definisjoner på faglig omdiskuterte begrep som kultur, barnekultur og barns (egen) kultur eller kulturer, og forholdet mellom disse begrepene. Det vil sprengte denne utredningens rammer, og det er blant annet disse tema vi mener det er nødvendig at et tverrfaglig forskningsmiljø arbeider videre med. Vi er klar over at det innenfor forskjellige vitenskapsgrener reises en rekke spørsmål om dette, som for eksempel: Finnes en egen barnekultur? Kan barnekultur skilles fra kultur? Kan en kultur, for eksempel barns egen kultur, omtales som noe generelt, eller vil den alltid være preget av omgivelsene - og bør man derfor heller tale om barns kulturer snarere enn barns kultur?

¹⁸ Jfr Danbolt G. og Enerstvedt Å. 1995: *Når voksenkultur og barns kultur møtes* Rapport nr 2 fra Norsk kulturråd

¹⁹ <http://www.bin-norden.net>

Bakgrunnen for barnekulturområdets økte betydning er kulturelle og sosiale forandringer som selvsagt også har hatt konsekvenser for barns livsvilkår og for de institusjoner og medier som er rettet mot barn. I takt med moderniseringen har det skjedd en "av-tradisjonalisering" av livsformene. Barns og unges liv og oppvekst, er som følge av dette, avgjørende annerledes enn det voksengenerasjonen har opplevd. Det er langt fra femtitallets lekekultur til dagens oppvekst i skoler og barnehager med multikulturalitet og moderne medier og teknologi som kjennetegner mange nordiske barns hverdag. Som så meget annet er tradisjoner og vaner på barnekulturområdet i endring. I alminnelighet er det de negative konsekvensene av den moderne barndom som framheves, særlig i mediene. En annen side av utviklingen er at barn i langt høyere grad enn før er sosiale og kulturelle aktører, aktive kulturbrukere og kulturutøvere i skole og fritid.

Et tilsvarende oppbrudd kan ses i barndoms- og barneforskning innen forskjellige fagområder. Samfunnsmessige endringer fører til behov for endrede synsvinkler og forståelsesrammer. Enkelte snakker om et paradigmeskifte: En markant tendens er orienteringen mot kulturteori og kulturbegrep som ramme for forståelse og organisering av barn og barndom. Dette er godt synlig i de tradisjonelt mer sentrale og ressurssterke fagområdene innen barneforskningen som pedagogikk, psykologi, helsefag og sosiologi. Nyorienteringen mot kulturteori og kulturanalyse har sterkt økt behovet for forskning og kunnskapsformidling på en rekke områder fra barndoms- og kulturhistoriske studier i barnekulturens forskjellige typer og medier - de klassiske så vel som de mer moderne - til undersøkelser og analyser av barns og unges sosiale og kulturelle uttrykksformer og nettverk.

Den nåtidige barnekulturforskningen har sitt sentrale utgangspunkt i de humanistiske og estetiske fagområder, og bygger på kulturhistoriske, kulturanalytiske, kulturteoretiske og estetiske synsvinkler og tradisjoner. Men liksom de kulturelle ytringene har sosiale strukturer som sin kontekst, relaterer kulturstudiene seg til en tverrfaglig sosiologisk, pedagogisk og/eller psykologisk kontekst.

Barnekulturforskningen omfatter i dag et bredt felt av estetiske uttrykk som inkluderer kunstartene, mediene, barns kulturelle uttrykk, barns lekekultur og så videre. Forenklet kan fag- og forskningsfeltet deles i fire områder:

1 Barndommens kulturhistorie og barndomsforståelse

2 Kulturprodukter for barn

Her er det tale om de klassiske barnekulturmediene som for eksempel barnelitteratur, bildekunst, leketøy, barneteater og musikkproduksjoner for barn, så vel som nyere medier som film, tegneserier, tv, video og dataspill²⁰. Når begrepet "barnekultur" brukes om disse produktene, kan man skjelne mellom tre slag:

- den kunstnerisk orienterte*
- den pedagogiske og dannelsesorienterte*
- den markeds- og underholdningsorienterte*

3 Barns egen kulturproduksjon, kulturelle uttrykksformer og dagligliv.

Her dreier det seg dels om den klassiske barnefolkloren (som leker, fortellinger, sanger, fester, rim og regler), dels om barns muntlige og kroppslige uttrykksformer og lekekultur samt om barns rolle som sosiale og kulturelle aktører, ikke minst deres bevisst selektive resepsjon og kreative bruk av de kulturprodukter som blir resultater av områdene 1 og 3 og av deres sosiale, fysiske og institusjonelle livsvilkår. Gjennom sin lekekultur

²⁰ Typisk for det moderne er utviklingen av konsepter eller butikker. Vi kan snakke om Torbjørn-Egner-butikken og Astrid Lindgren-butikken hvor boken får følge av en lang rekke spin-off-produkter som puslespill og viskelær, krus og tallerkener, dataspill, film og lekeland, en virksomhet som visker ut tydelige forskjeller mellom det vi før regnet som det seriøst kunstneriske og det mer markeds- og underholdningsorienterte som Disney og Kaptein Sabeltann. Den pedagogiske barnekulturen er også, som bl.a. Flemming Mouritsen påpeker, en svær millionbutikk.

uttrykker barn seg i symbolsk form om sine erfaringer med barneliv og barndom.

4 Vokseninitierte kulturelle aktiviteter og prosjekter sammen med barn.

Man har i alle nordiske land sett denne type initiativ blomstre opp i de siste 20-30 år, i den grad at enkelte har kalt "den organiserte barndommen" for "det nordiske eksperimentet".

De fire områdene er ikke adskilte fag- eller forskningsområder, for eksempel omfatter forskning i mediene like meget en kulturhistorisk del og klargjøring av en barndomsforståelse som en aktuell analytisk dimensjon i forhold til medieproduktet, mens en grunnleggende kunnskap om barns egen lekekultur er en helt vesentlig forutsetning for å avdekke og forstå de måter mediene tas i bruk på av barna. I dette eksempel blant annet for å være med og gi noen bidrag til et barneperspektiv. Oppdelingen må ses på som et forsøk på å rydde i kategorier for å kunne gi et oversiktlig bilde av feltet.

Barnekultur er et tverrhumanistisk fagfelt, derfor er en tverrfaglig dimensjon som inkluderer andre områder innen barndomsforskningen er nødvendig.²¹

Årsaken til situasjonen, og dermed til dette initiativet, handler altså særlig om utviklingen i synet på barn og barndom. Foruten sine barnlige særpreg - og sin individuelle forskjellighet - innrømmes barnet i dag sin egen kultur og sine særegne kompetanser. Selv de minste barna betraktes i dag som kulturvesener med evne til å ta i mot og glede seg over kulturinntrykk. Videre har man hatt et vedvarende fokus på barns rettigheter i de nordiske landene, og dette gjenspeiles både i skole og i samfunn for øvrig. Dette krever ny refleksjon, erfaringsinnsamling, bearbeiding og metodeutvikling i forhold til formidling innenfor de fleste kunstsjangrene. Muligens er til og med selve ordet *formidling* i for stor grad

²¹ Se www.bin-norden.net. En bredere drøfting av barnekulturforskningens utvikling og nytte kan man finne i Ivar Selmer-Olsens artikkel i Sagberg, S. og Steinsholt, K. (2003): *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Universitetsforlaget Oslo

belastet med autoritære assosiasjoner og enveiskommunikasjon. Samtidig krever fokuset kritikk.

Til dels handler det om at en rekke konkrete formidlingstiltak blir iverksatt, men at disse tiltakene sjelden er begrunnet eller fulgt opp av forskning, systematisert erfaringsinnsamling og refleksjon med fokus på innhold og formidlingsmetoder. Både fagutvalget selv, kulturskolene og riksdekkende kunst- og kulturformidlingsorganer (Rikskonsertene har for eksempel vært aktive etterspørere av ny kunnskap og nye holdninger²²), og kanskje særlig Den kulturelle skolesekken blottlegger nå behovet for en mer samlet og planlagt kunnskapsutvikling for å sørge for at det både blir ny vin og nye sekker²³.

Med forslagene til endringer i barnehageloven er barnehagen i ferd med å utvikle seg til det som burde være den viktigste kulturarenaen for norske barn i førskolealder, slik skolen burde være det for barn i skolealder. Dette er et synspunkt Norsk kulturråd flere ganger har påpekt i forbindelse med høringsuttalelser. Men ”brukertilpasning” på foreldrenes premisser og sterke tendenser til ”kultur-instrumentalitet”²⁴ preger dessverre ofte institusjonene. Det er heller ingen grunn til å tro at det mer organiserte kulturelle fritidsområdet i særlig grad har tatt til seg moderne kunnskap om barn og barndom.

I et samfunn hvor markedsmetaforene yngler, preges både skolen og barnehagen av en stadig strengere fornuft og målrettethet. På den ene side er dette positivt, men på den annen side resulterer det ofte i kjedsomhet og mangel på lyst, glede og utfordringer. Det er vanskelig å unngå at også kunst- og kulturformidlingen blodtappes når den settes inn i slike rammer.

²² Se for eksempel Skoge, Håkon 2003: Spill lekende. En studierapport om lekende møter i musikken. Rikskonsertene. Oslo

²³ Matteus 9.17, Markus 2.22, Lukas 5.38

²⁴ Med ”kultur-instrumentalitet” menes tendensen til ensidig å se på kunst og kultur som redskap til å oppnå sekundære mål for eksempel innen fysisk eller psykisk helse, generell kunnskapsinnlæring, språk, motorikk, på voksen-nivå også turisme, næringsutvikling og integrering.

3.8 Ny barndomsforståelse

Man uroes altså over en påtakelig mangel på systematisk erfaringsinnsamling, forskning og refleksjon omkring formidling av kunst og kultur til barn; på formidling av forskning om barn og kultur samt barnet i kulturen, og på anvendbarheten av forskning. Hovedårsaken til at denne mangelen stadig blir tydeligere, er at de endrede forestillinger om barn og barndom stadig blir vanskeligere å overse. Disse endringene må i seg selv underlegges forskning. Normativt kan vendingen beskrives slik: Barn kan ikke lenger betraktes som mer uferdige vesener enn voksne, som små vesener som bare skal lære å bli som oss store. Kunsten og kulturen forventes å ha relevans til barns eksistensielle liv - her og nå, barn skal ikke bare lære, ikke bare vente på å få utviklet voksen-intellektuelle tilganger, de skal også respekteres for sine spesielle barnlige tilganger, og da kanskje særlig de sanselige.

Relasjonene mellom voksne og barn er i bevegelse, maktforhold endres på godt og vondt, og det fører til at mange ikke riktig lenger vet ”hva man skal gjøre med barna”. Utviklingen utfordrer også voksenrollen i formidlingen som verken kan la kunst- eller kulturproduktet, konteksten eller dem selv som formidlere, forbli uberørt i møtet med barna og det de bærer med seg i ranselen. Vi må i dag erkjenne at de profesjonelle kunst- og kulturmøtene som vi ønsker å invitere barn inn til, ikke lenger kan arrangeres uten å ta hensyn til eller ha en holdning til det de som vi inviterer, har med seg. Dette betyr at det ikke lenger bare er spørsmål om hvordan kunst skal formidles, for det er ikke engang sikkert at det er den samme kunsten som skal formidles. Hvem som har rett til å definere kvalitet er heller ikke selvsagt.

De kulturelle endringene skjer stadig raskere, og det blir dermed stadig tydeligere at kultur er prosess, at selv *kulturarven* er et høyst relativt begrep²⁵, og det tvinger seg stadig tydeligere fram en humanistisk, verdibasert diskusjon om hva som skal formidles til barn, hva som er kvalitativ kunst og verdifull kultur for barn. Den engelske sosiologen Anthony Giddens (Giddens 2000) peker på at dagens tradisjonsbegrep er et resultat av moderniteten og et produkt av europeisk tenkning de to siste hundreår. Han sier videre at i de vestlige landene er ikke bare de

²⁵ Se f. eks. Halvorsen, E.M. 1996: Kulturarv og kulturoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. Universitetet i Oslo

offentlige institusjonene, men også dagliglivet blitt løst fra tradisjonens grep. I lys av denne avtradisjonisering begynner vi å spørre på nye måter og rette spørsmålene mot nye fenomener som vi før ikke kunne tenke oss å sette spørsmålstegn ved, så som barns smak og kvalitetsbegrep. Beth Juncker stiller utviklingen av tradisjonstenkningen sammen med utviklingen av den nordiske formidlingstradisjonen som baserer sine spesielle utgaver på rasjonalistisk filosofi og opplysningstid, og hun hevder at den nordiske formidlingstenkningen ikke har røtter i det klassiske humanistiske dannelsesbegrepet, verken i det greske *paideia* eller det romerske *humanitas*. Ingen av disse begreper handlet egentlig om barn, men

om mennesker og om den sum af viden og erfaringer, dannelse, et menneske kunne erhverve sig gennem sit liv. (...) Verken det græske Paideia eller det romerske Humanitas var i tvivl om, at det enkelte individ både er subjekt i, aktør, og objekt, genstand, for sin egen dannelsesproces. Det er mennesket som menneske, der skaber sig selv livet igennem.

Juncker hevder at

Et særlig pædagogisk kultur- og dannelsesbegreb, der kun gælder barn, bliver til. Med argumenter hentet fra rationalistisk erkendelsesteori kan børn nemlig ikke være subjekter i deres egen dannelsesproces. De er i sansernes og illusionernes vold, og de har endnu ikke de logisk begrebslige redskaber, der skal til for at hæve sig op over sanser, følelser og illusioner. De er ikke fornuftige, ikke rationelt argumenterende. Derfor står de som formbare, modtagende, ubeskyttede. Som objekter for de voksnes pædagogiske planlægning af de processer, der skal føre dem frem til, når de selv bliver voksne, at kunde bli subjekter for deres egen dannelse.

Her er grundlaget for det nordiske humanistiske projekt – den store historie om barnet og dets barndom. Det skal hæve børn ud af sans- og følelsesillusionerne, give dem redskaber til at tænke og argumentere med, føre dem ind i 'kulturen' og dermed give dem mulighed for at kunne vælge til og fra på et rationelt grundlag – vælge det gode fra det dårlige.

(Juncker 2003)

Det er dette humanistiske prosjektet som så sårt trenger revisjon.

3.9 Kunst og pedagogikk

Konflikten eller motsetningsforholdet mellom pedagoger og kunstnere på området er allerede nevnt - til og med som et viktig forskningstema. Konflikten kan avleses i forholdet mellom de to stortingsmeldingene (38 og 39), og har sitt utspring i i at gruppene i bunn og grunn har ulikt mål, ulik metode og muligens også ulike verdier. Arrogansen har gått begge veier, men i det siste særlig har man vel særlig tydelig registrert kulturmiljøets og særlig kunstnernes avvisning av pedagogene²⁶.

Av de høyere kunstfagutdanningene er det symptomatisk at det bare er musikk- og danseområdet som i særlig grad innlemmer eller tilbyr pedagogikk og barndomsrefleksjon som en del av studiet. Selv i lærerutdanningenes estetiske fag ser vi at studentens kunstneriske egenutvikling gjerne gis større og mer avgjørende vekt i evalueringen enn deres evne til, kunnskap om eller holdning til formidling (Borgen 2003).

Dette kan betraktes fra mange synsvinkler. Man kan se på hvilke vitenskaper som danner basis for utvikling av kunnskap om barn i pedagogikken (samfunnsfag som psykologi og sosiologi eller kulturfag) og hvilke konsekvenser dette får i og med pedagogikkfagets hegemoniske posisjon i lærerutdanningene. Vi kan, muligens som en reaksjon på dette, på den annen side ane en moderne rekonstruksjon av en mer romantisk kunstnermyte i det postmoderne velferdssamfunnet, en kunstner som er seg selv og kunsten sin nok, en kunstner som mener at han er i så nær kontakt med seg selv at det han skaper, også passer for barn. Og i så nær kontakt med barnet i seg selv at han også automatisk er en god formidler²⁷.

Utviklingen mot et nytt barndomsparadigme bringer bevegelse inn i dette landskapet. Det kan også gi overraskelser: Fra Danmark har vi for eksempel sett at

²⁶ Borgen, Jorunn Spord 2001: "Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel", Norsk kulturråd, Notatserien nr. 43

²⁷ Det finnes en spennende diskusjon om moderne avantgardistisk kultur for barn, særlig innen området barnelitteratur, kanskje mest spennende ført i pennen av professor i barnekultur ved Danmarks bibliotekskole, Beth Juncker. Se Juncker, Beth 2002: "Sentio et cogito, ergo ...? Om at begribe 'børnekultur', 'børns kultur', 'børns legekultur' og andre delikate sensitive fænomener" i Jessen, Johnsen og Mors: *Børnekultur og andre fortællinger* Syddansk universitetsforlag, Odense

”det kompetente barnet” eller ”children as beings” ble brukt av det kommersielle markedet rettet mot barn, til forsvar for barnerettet reklame, på en slik måte at den danske kulturminister ble tvunget til å uttale seg som om barn var noen som primært måtte beskyttes, ”children as becomings”.

I Norge så vi i det kulturrådsinitierte prosjektet *Klangfugl – kunst for de minste*²⁸ at kunstnerne aksepterte behovet for barnefaglig kompetanse. Det kan se ut til at de oppdaget at å arbeide for denne aldersgruppen hadde barnefaglig funderte estetiske utfordringer som var like viktige som de didaktiske. Prosjektet har bevisst brukt den språklige nyskapningen ”barnefaglig kompetanse” i sin retorikk i stedet for ”pedagogikk”, og det har vært med på å rive ned skanser. Retorikk er ikke vilkårlig, men bevisst ordbruk, og det tverrfaglig orienterte begrepet ”barnefaglig kompetanse” ser ut til å åpne for å legalisere en viktig korreksjon som går ut på at barnefaglig kompetanse også kan tilføres området av andre faggrupper enn fagpedagoger eller psykologer. Dermed er det ikke sagt at pedagogene ikke har helt grunnleggende kunnskaper å bidra med på feltet. Og begge sider har selvsagt ”rett”. Et hovedproblem ligger trolig i enkelte fags hegemoni over visse arenaer, og pedagogikkens perspektiv har hatt en tendens til å eie kunnskapen om og synet på barnet. I tillegg har enkelte pedagoger hatt en tendens til ikke å betrakte kunst- og kultur som noe av verdi *i seg selv*, i alle fall har slike verdier vært høyst sekundære i forhold til pedagogikkens tradisjonelle og mer primære psykososiale mål. Kunstnerne kan dermed føle seg brukt som redskap for andre mål. Som en konsekvens har kunstnerne ofte avvist den kunnskap om barn som pedagogene vitterlig besitter. Stundom har det gått så langt at man kun har ønsket å være opptatt av kunsten og ikke av kunstens mottakere. Enkelte kunstnere sier for eksempel at de bare kan lage kunst for seg selv, hvilket egentlig berører et større filosofisk problemområde som handler om kommunikasjon mellom mennesker generelt. På den annen eller tredje side er resepsjon og mottakerperspektiv blitt høyst sentrale elementer i de humanistiske og estetiske fagområdene.

Men blant annet Klangfugl-prosjektet har vist at det går an å bygge broer mellom kunsten/kunstnerne/den estetiske og barnekulturelle kompetansen på den ene siden og pedagogikken/skolen/barnehagen/den barnefaglige kompetansen på den andre.

²⁸ <http://www.klangfugl.no>

En hovedhensikt bak dette notatet er derfor brobygging og utveksling av kunnskap og erfaring mellom gruppene og mellom fagdisiplinene. Man trenger et miljø som med barneperspektivet i bunnen kan bevege seg fritt mellom barnehage-, skole-, kunstner-, kommunal-, organisasjons- og kulturarbeiderperspektivene. Et tverrfaglig forskningsmiljø med et så høyt faglig nivå at det kan ha legitimitet og forslagsrett. Legitimiteten må bygge på kompetanse og kommunikasjonsevne, og det må utvikles felles språk og terminologi.

Et helt annet perspektiv får vi gjennom den finske sosiologiprofessoren Marjatta Bardy som har vært opptatt av kunst som kilde til kunnskap generelt, og om barn spesielt:

Det är värt att betona att konst skapas i alla mänskliga samhällen, medan vetenskapens födelse betingas av den kommersiella och industriella utvecklingen (Jacops 1992). Konst är en hovudkälla til kunnskap om sådana existensiella dimensioner av mänskligt liv, där vetenskapen saknar formåga. (...)

... i bästa fall lär konsten oss känna människan som en upplevande varelse, som försöker förstå sitt eget liv, försöker ge det mening (till och med i de mest postmoderna verk beskrivas skrivandet som sådant som ett försök att "tämja" eller ordna kaos.) Konsten överdriver ofta (liksom drömmen) med syfte att lyfta fram och förklara underförstådda, dolda irrationella passioner. Konsten inbjuder till deltagande snarare än att skapa distans (naturligtvis finns det även anarkistiska strävanden att chockera). Konsten har inte bara en emotionell kraft. Den är dessutom en kritisk, balanserande, emancipatorisk kraft i människors intellektuella utveckling och växt. (Bardy 1999)

Om dansken Peter Høegs berømte roman *De måske egnede* (1996) skriver hun:

Høeg lyckas öppna ett perspektiv mot den inre världen hos ett övergitt barn (även om det formelt tagits hand om) och visar hur ett barn som gått igenom svåra upplevelser i livet kan uppfatta sig själv och sin omgivning. Boken är absolut och kategorisk partisk. Händelserna ses med det inre barnets ögon och de vuxna med sina goda avsikter granskas ubarmhärtigt. Resultatet blir att boken ger en narrativ sanning av en emotionell upplevelse, en sanning som inte nödvändigtvis är identisk med den historisk objektiva sanningen. (Bardy 1999)

3.10 Oppsummering av behov og intensjoner

Gjennom dette notatet argumenterer jeg for at man bør arbeide for å få styrket et varig og fast forskningsbasert og universitetstilknyttet miljø slik at det kan dekke nødvendige behov for forskning, systematisk erfaringsinnsamling og kompetanseutvikling på barn fra fødsel og grunnskolealder. Oppgavene bør være:

- *Økt kunnskap og fornyelse innen kunst- og kulturformidlingsfeltet*
- *Økt kunnskap om barndom²⁹, barnekulturer og formidling*
- *Styrking av forskning og kompetanseutvikling med basis i humaniora og estetiske fagdisipliner*
- *Rådgiving og samlende møteplass-funksjoner*

Slik forskning og kompetanseutvikling må selvsagt ha fokus på barns enkulturasjon³⁰ til samfunnsfellesskapet. Men samtidig kan ikke dette skje uten kunnskap om barndomsforståelse og respekt for barns forståelsesformer, perspektiv og kulturer. Forskning på moderne kunst- og kulturformidling for barn må tematisere et syn på barn hvor barn innrømmes rettigheter og kompetanser, den må (også kritisk) tematisere de syn som i respekt for barndommen og dens egenverdi hevder at kunst- og kulturformidling må bære preg av kulturutveksling mer enn av enveis-formidling.

²⁹ Barndom oppfattes her som kulturelt betingede forestillinger om barn. Vi opererer gjerne med flere sett av slike forestillinger parallelt, eller med flere barndommer, og bør, når vi snakker om barndom, egentlig vise til hvilken barndomsforståelse vi referer til. Barndom varierer da slik sett også fra sted til sted og i tid, jf. Selmer-Olsen 2002.

³⁰ Enkulturasjon betyr at noen, for eksempel et barn, dras inn og blir en del av en kultur. Enkulturasjonen er den prosessen som gradvis integrerer et individ inn i et kulturkompleks. Begrepet dekker et større område enn oppdragelse, og omhandler både bevisste og ubevisste prosesser. Enkulturasjonen er de prosessene hvor det enkelte menneske tar til seg de forståelsesformer, vurderingsstandarder, koder, forestillinger og symboler man trenger for å kunne fungere i et fellesskap, og bygger på en idé om at mennesket trenger en kulturelt ordnet verden, at det tenker og har sosiabilitet. Enkulturasjonen er både måten man tilegner seg kulturen på og hvordan kulturen tilegner seg folk. Man formaterer og formateres. Barns enkulturasjon er en tilpasning både til det barnekulturelle fellesskapet og til det større, samfunnskulturelle fellesskapet.

Vi trenger også en forskning med fokus på innholdet, formen og kvaliteten på de kunst- og kulturproduktene eller -aktivitetene som tilbys barn, på arenaene for formidlingen, verkstedene eller møtene, på organiseringen, metodene og prosessene når kvalitativ kunst og kultur, historie, filosofi, religion etc. skal formidles til barn, og se dette i lys av barns eksistensielle liv, hverdag og rettigheter, og i lys av vår kunnskap om barn, barndom, barns perspektiv og kompetanser, - det man kan kalle *det særegne* ved barn³¹.

Men blikket for en kultur voksne selv ikke tilhører, barns egen kultur, krever også et mer sammenlignende kultursyn. Barnekulturfeltet vil alltid måtte være et tverrfaglig felt. Relevant kunnskap om barn, kultur og formidling må hentes inn fra faglige disipliner som psykologi, sosiologi, medisin og pedagogikk. Kunst og kunstformidling for barn må være et særlig fokusert ansvarsområde for forskningsmiljøet.

Med kunst forstås kunst i alle sjangere. Kunst oppfattes som noe annet enn kultur. Selv om både kunst og kultur handler om verdier, vil kulturformidling dreie seg om overføring av tradisjoner og kunnskap, mens kunst på en særlig måte, med grunnlag i kulturen og med utgangspunkt i verket, må handle om kreative nyskapninger eller nytolkninger av både kunstner, kunstmottaker og kunstformidler. Den nyskapende kunsten utfordrer kulturen, forandrer den. Dypest sett skal kunst, også kunst for barn, være med å forandre barndommen. Det er viktig å avsløre hvilke barn som skrives inn i kunst- og kulturformidlingen. Man bør videre vurdere å få utviklet en mer kunstnerisk eller kunstfaglig forskningsmetode for bedre å belyse disse prosessene eller møtene mellom barnet, kunstneren/kunstformidleren og verket³².

³¹ Kultur er prosess. Det er for eksempel utviklingen av barndomsforståelsen et uttrykk for. Kulturprosessen dreier seg om felles måter å forstå ting på, felles normer for vurdering og felles emosjonsaktiviserende symboler. Barns kultur er en del av den større samfunnskulturen. Å innrømme barn rettigheter, kompetanser og egen kultur, betyr ikke at barn er fremmede eller at forskjellene mellom barn og voksne skal overfokuseres. Kunst- og kulturformidling for barn må likevel prinsipielt karakteriseres som et møte mellom kulturer, der det tas hensyn til det særlige ved barn og barndom.

³² ”Det krever et overbevisende mot og en moden erfaring å forfølge intuitive innfall og spontane beslutninger. Dersom det vitenskapelige akademiske miljø hadde erkjent denne

Man ønsker et miljø som kan samle barnekulturfeltet og bygge broer mellom forskjellige vitenskapelige fagdisipliner som har barnefaglig, kunst- og kulturfaglig eller samfunnsfaglig kompetanse å tilby, samt mellom disse og institusjoner og faggrupper på feltet som kunstnere, kulturarbeidere så som bibliotekarer, journalister, kulturformidlere og saksbehandlere, og andre innen kulturadministrasjonen og pedagoger.

Dersom man tenker seg dette operasjonalisert i aktivitetsformer, vil det si forskning, forskningsinitiering og forskningsformidling (grunnforskning, oppdragsforskning, rapporter, konferanser, oppdragsforelesninger), rådgiving og prosjektevaluering, kompetanseutvikling (konferanser, ordinære utdanningstilbud, videre- og etterutdanning), møteplassfunksjoner, brobygging og nyutvikling (i form av konferanser, utdanning og rapporter). Alt dette kan ikke gjøres på én gang. Det viktigste er å komme i gang med forskningen.

«kunstnerkompetansen» hadde våre forskningsinstitusjoner anvendt kunstnere i langt større grad i spørsmål om planlegging og etablering av problemstillinger, og - ikke minst - i generering av idéer til løsninger som aldri ville ha forekommet ut fra en systematisk vitenskapelig metode. (Her i Norge er kunstfaglig forskning enda ikke anerkjent som en legitim forskningsdisiplin.) Paradokset er at selv de kunstfaglige institusjonene har ikke erkjent at kreativ tenkning kan utgjøre et potensial for forskning omkring pedagogiske prosesser og utvikling av metoder de selv anvender. De kunstfaglige undervisningsmetodene er stadig i overveiende grad underlagt vitenskapens metodikk og tilnæringsmåter, særlig innen de teoretiske fagene, der estetisk anvendelse er nærmest fraværende; det legges mye mer vekt på ren kunnskapservvervelse enn på å oppnå innsikt i den kunstneriske visdom og estetiske klokskap som kunnskapen representerer. Konsekvensen av en slik vitenskapelig tilnæringsmåte og tenkemetode er at innen ethvert kunstnerisk fagområde, definert av det medium, eller materiale, som er knyttet til det respektive uttrykket, har utviklet seg en så unik og fagspesifikk terminologi at muligheten for innsikt i andre kunstfaglige disipliner enn ens egen er effektivt utelukket. Dermed avskjæres muligheten for å utvikle vidsyn omkring sitt eget fagfelt gjennom fruktbar interaksjon med andre fagfelt.» (Bjørn Kruse i Arabesk nr. 1 2000)

4 NORDISKE MODELLER

Både i Sverige og i Danmark er det gjort organisatoriske forsøk på styrke forskning og kompetanse på barnekuilurområdet. Likeledes finnes det på nordisk nivå en nettverksdannelse på området.

4.1 BIN-Norden

Det nordiske barnekuilurforskernettverket BIN-Norden (Barnekuilurforskning i Norden) har eksistert siden 1987, men nettverket har siden midt på 90-tallet fått større betydning i og med at Nordisk Ministerråd fra 1995 tok ansvar for å gi nettverket en økonomisk basis (300 000 - 400 000 danske kroner årlig) som ga mulighet for en viss regelmessighet i aktivitetene samt for å etablere noen minimale, men nødvendige sekretariatsfunksjoner. Fra 2003 har NMR beklageligvis avbrutt denne praksisen, og BIN-Nordens skjebne er i dag uvis. Muligens må det føre til at nettverket omdefineres. BIN-Norden har hittil vært et nokså løst forskernettverk, det vil si en nordisk møteplass for kompetanseutvikling, kompetanseutveksling og nordiske forskningsinitiativ, og ikke et forskningsnettverk³³. Det er ikke mange barnekuilurforskere i Norden, og disse sitter ofte relativt alene rundt om på sine institutter og institusjoner, og det har trolig vært hovedårsaken til nettverkets relative suksess. Det har vært et tverrfaglig, åpent nettverk med senter i humaniora og estetikk, men med medlemmer også fra andre fagområder - for eksempel sosiologi og pedagogikk. Nettverket har ikke hatt institusjoner, men enkeltforskere som medlemmer, i dag om lag 200 fra alle de fem nordiske land og noen av de selvstendige landområdene (Grønland, Færøyene.) Mange av disse er mest å betrakte som interessenter, og mange befinner seg i grenselandet til å kunne kalles forskning. Nettverkets aktive kjerne utgjøres muligens av om lag 50 personer. Man skal altså på ingen måte overdrive dets styrke.

Erfaringene fra BIN-Norden viser at man med et lite økonomisk grunnlag kan ha godt utbytte av en så løs møteplass på nordisk nivå. På det nasjonale plan er det

³³ www.bin-norden.net

derimot tydelig at en fastere institusjonsetablering må til, samtidig som det også bør ha noen av nettverkets funksjoner og fordeler. Flere forsøk på løse nasjonale nettverksdannelser har mislykkes.

4.2 Centrum för Barnkulturforskning, Stockholm Universitet

Centrum för Barnkulturforskning ved Stockholm Universitet har tre ansatte. Senteret ledes av docent Karin Helander, som har bakgrunn i teatervitenskap: Dessuten har man en lektor med bakgrunn i kunsthistorie og en sekretær med lærerbakgrunn. Senteret ble opprettet allerede i 1980 på initiativ av professor Gunnar Berfeldt, og er et særskilt organ ved universitetet ”med oppgift att befrämja kunskap i ämnet barnkultur”. Senteret er plassert innen det humanistisk-estetiske fagfeltet, men bringer også tverrfaglige perspektiv i fokus. Det fungerer som et lite, men synlig og selvstendig institutt eller senter ved universitet. Det har således ikke nasjonale nettverksoppgaver, selv om det er det eneste av sitt slag i Sverige. Man kan si at Sverige kjennetegnes av temmelig liten grad av nettverks- og samordningstenkning på barnekulturområdet. Det finnes små barnekultur-miljøer i Lund/Malmö, Göteborg og Uppsala blant annet, og i Linköping har man delt universitetet opp i forskjellige ”tema”, hvorav ”Tema Barn” er ett. Forskjellen mellom Stockholm og Linköping er at mens Centrum för Barnkulturforskning i hovedsak driver med undervisning (innen humaniora og noe psykologi), så driver Tema Barn Linköping i hovedsak med forskning (og utpreget tverrfaglig forskning). Men heller ikke Tema Barn har noen nasjonal oppgave. Tema Barn i Linköping opererer nok mer i pakt med NFR-utredningens kulturfelttenkning, og har høy akademisk prestisje. Om broen til ”brukerne” er god nok, kan diskuteres.

Centrum för Barnkulturforskning går bevisst ikke inn på noen inngående definisjon av barnekulturbegrepet, de skriver tvert imot:

Det är inte fråga om att försöka definiera begreppet, utan att i någon mån specificera de kunskapsområden som bör ingå i "barnkultur" såsom ett akademiskt ämne. Barndom räknas som stadierna mellan födelsen och puberteten, från 0 till 12 år men med någon flytande gräns uppåt. Med "kultur" förstås alla manifestationer, uttryck och formuleringar av människans (den unga människans) försök att komma till rätta med tillvaron och med sig själv gestaltade med olika medel: lek, ord, bild, musik, dans osv. Barnkultur innefattar således ett synnerligen vidlyftigt problem- och kunskapsområde som grovt kan uppdelas i a) kultur av barn,

*b) kultur **för** barn. Centrum för Barnkulturforskning vill vara ett betjänande organ, en länk mellan alla som arbetar med kunskapande inom ämnet. Vi vill främja och förmedla kunskap om **vad, hur och varför** barn gör som de gör när de växer in i tillvaron och vad, hur och varför **de vuxna** gör som de gör, när de utger sig för att stimulera denna naiva livsinstinkt. Vår önskan är därmed att på sikt kunna grundlägga ett aktionsinriktat och pragmatiskt kunskapssökande och att med denna kunskaps hjälp försöka bidra till bättre rutiner att höja barns förmåga att artikulera sina tankar och känslor så att de bättre kan förstå och bemästra sin verklighet. Våra uppgifter är att **grundlägga, fördjupa och sprida kunskap inom ämnet.**³⁴*

Senteret har intensjoner om at virksomheten også skal omfatte forskning, men har foreløpig konsentrert seg om undervisning. I tillegg til den faste undervisningen tilbyr senteret etterutdanning gjennom sitt årlige tre dagers, åpne symposium, og de gir ut en skriftserie. Forskning foregår foreløpig bare som støtte til forskning ved andre institutter og institusjoner. Studentene har ikke noen form for formidlingspraksis eller kunstnerisk praksis som del av studiet; dette er et teoretisk universitetsstudium. Praksis overlates til andre aktører. Blant studentene finnes ordinære universitetsstudenter, men også videreutdanningsstudenter fra skole, presse, kulturarbeid, bibliotek etc.

Faglig ligger senteret nær det dette notatet etterlyser, og det kan opplagt være en faglig ressurs og samarbeidspartner. Men det har ingen nasjonale nettverksoppgaver, det prioriterer (foreløpig) undervisning framfor forskning, og man har en ensidig teoretisk vektlegging.

Senterets suksess bygger på erkjennelsen av at dersom skal man løfte godt, skal man ikke løfte for meget på én gang. Det er viktigere å gjøre noe godt enn å prøve å gjøre alt. Man har satset på et lite, men synlig og godt fungerende kraftsenter. Dette betyr selvsagt at personsammensetningen blir viktig for å skape et kreativt og levende miljø, for et lite miljø er også et sårbart miljø. Senteret unngår bevisst å ”rote seg bort” i definisjons-diskusjoner, men definerer likevel rimelig klart sitt gjenstandsområde, som kultur for og av barn, og refleksjoner rundt den

³⁴ Se www.barnkultur.su.se

grunnleggende barndomsforståelsen. En norsk nydannelse bør ta lærdom av den tålmodighet og avgrensede holdning som preger senteret i Stockholm, selv om vi i Norge tar fatt i forskningen, og ikke i undervisningen.

4.3. Sekretariat for børnekulturnetværk (Sebnet)

Sekretariatet for børnekulturnetværk ble opprettet for få år siden på initiativ av det nå nedlagte *Kulturrådet for børn*, og ligger ved Danmarks Pedagogiske Universitet (tidl. Danmarks Lærerhøjskole) i København. Sekretariatet er i dag i en gjenoppbyggingsfase og har kun to ansatte, en sekretariatskoordinator og en sekretær. I starten ble senteret ledet av en tredje tilsatt i akademisk toppstilling. Man kan vel si at sekretariatet, dels på grunn av de skiftende politiske og faglige viljer i Danmark, ikke helt har funnet sin endelige form, så det nedenstående er for tiden mest å betrakte som målsetninger:

Sekretariatet har blant annet til oppgave å medvirke til å stimulere og bygge ut samarbeidet mellom de danske forsknings- og utdannelsesmiljøer som beskjeftiger seg med barnekultur. Sekretariatet skal sikre kontinuiteten innenfor barnekulturforskningen ved:

- *at tage initiativ til indsamling og registrering af relevante materialer, som der ikke i forvejen tages hånd om, især de nye medier og børns egen produktion*
- *at tage initiativ til forskning, herunder tværfaglig og tværinstitutionel forskning*
- *at medvirke til at formidle forskningsresultater til andre forskere i både ind- og udland, samt til uddannelsesinstitutioner og andre interesserede, herunder beslutningstagere på børnekulturområdet i bl.a. amter og kommuner.*

Netværkets genstandsfelt er børn og unge fra 0-18 år, og børnekultur defineres på følgende måde:

1. *Kulturprodukter skabt af voksne for børn*
2. *Kulturprodukter og -former skabt i samarbejde med børn*
3. *Kulturprodukter og -former udviklet af børn selv*

Der skal sættes på alle former for kulturprodukter. Det vil sige både film, tv, radio, video, computermediet, børnelitteratur, børneteater, dans, musik og leg/legetøj.³⁵

I handlingsplanen til sekretariatet ses det at sekretariatet har som opgave å

medvirke til at stimulere og udbygge samarbejdet mellem de danske forsknings- og uddannelsesmiljøer, som beskæftiger sig med børnekultur. Tre dimensioner er vigtige i dette arbejde, henholdsvis forsknings-, netværks- og formidlingsdimensionen. Sekretariatet ser det som sit mål:

Forskning

- *at registrere og give overblik over igangværende forskning*
- *at stimulere til forskning og pege på nye forskningsområder samt tage initiativ - og rejse midler - til forskning af tværfaglig og tværinstitutionel art.*

Netværk

- *at fungere som koordinerende organ for eksisterende netværk indenfor børnekulturforskningen, dokumentations- og vidensindsamling etc.*
- *at videreudvikle og udbygge eksisterende netværk og skaffe ressourcer med henblik på dette netværkssamarbejde nationalt og internationalt.*

Formidling

- *at formidle viden om børnekulturel forskning og eksisterende netværk til interessenter som børnekulturforskere og -studerende, børnekulturproducenter, beslutningstagere bl.a. i amter og kommuner, formidlere, børn og forældre - samt offentligheden i øvrigt.*

³⁵ se <http://www.sebnet.dk>

Sekretariat for børnekulturnetværk ved DPU tilstreber altså verken undervisning eller selvdrevet forskning, men må sees på som et tjeneste-, informasjons- og stimuleringsorgan for forskere, forskningsinstitusjoner, aktive barnekulturarbeidere, beslutningstakere ”samt offentligheden i øvrigt”. Dette er en ganske annen profil enn det svenske Centrum för barnkulturforskning. Man kan diskutere hvilken vei som viktig å gå, og det er dessuten et poeng å vurdere de særlige nasjonale forholdene på feltet, men de oppgaver som de tidligere danske kulturpolitikere utmeislet som viktige å fokusere på og løse, er interessante og sentrale.

5 ANBEFALINGER

5.1 Noen momenter vedrørende den norske situasjonen med henblikk på forskning og kompetanse på barnekultur og formidling

Jeg har i dette notatarbeidet ikke hatt ressurser til å gi noen detaljert beskrivelse av den norske situasjonen eller de norske miljøene. Med tanke på plassering eller hvilket eksisterende miljø som bør styrkes, kunne det selvsagt være ønskelig å få identifisert de faglige kraftsentrene på dette tverrfaglige området. Eller man kan stille et annet spørsmål: Hvem kan dette være viktig for på den faglige bidragssiden? Dette er temmelig ideelle spørsmål, for problemet er at et samlet større forskningsmiljø med tverrfaglig fokus på dette området neppe kan identifiseres. Begynner man å kartlegge, kommer man raskt ned på enkeltforskere eller en enkelt fagdisiplins nivå. Dette er nettopp grunnen til det prekære behovet for et initiativ og et av de viktigste argumentene for det miljø som dette notatet etterlyser. Forskere og fagfolk som arbeider med barn og kultur, sitter spredt og ofte alene. Og de sitter gjerne på institutter med enfaglige eller mer generelle kulturvitenskapelige eller kulturpolitiske blikk.

Kompetansen på området befinner seg likevel i hovedsak enten på spesifikke faginstitutioner ved universitetene (nordisk, pedagogikk, mediekunnskap etc.) eller ved profesjonsutdanninger, kanskje særlig ved lærerutdanningsinstitusjonene. Men da man tenker seg et kompetansemiljø med forskningsinitierende profil, er det naturlig først å vende seg til universitetene og forskningssentrene. Det finnes noen relevante høgskolemiljøer, men ikke alle er like sterke på samtlige fagområder. Kulturarbeiderutdanningene vektlegger gjerne kulturteori og organisasjon. Lærerutdanningenes forskningsmessige toppstillinger har gjerne vært forbeholdt pedagoger, men er det ett sted man vil kunne finne noen former for humanistisk-estetiske tverrfaglige miljøer, er det likevel her. Men det er et spørsmål om hvorvidt den forskningsmessige tyngde er sterk og troverdig nok på dette området innen de pedagogiske høgskolene, og om det pedagogiske hegemoniet og profesjonsinteressene ved lærerutdanningsinstitusjonene gir troverdighet på området overfor kunstnere og kulturarbeidere for øvrig. Førskolelærerutdanningene er tradisjonelt mer tverrfaglig orienterte enn allmennlærerutdanningene, men samtidig kan det virke som om skolealderen er et vel så viktig fokus i oppstarten av et senter enn førskolealderen - særlig gjennom *Den kulturelle skolesekken*.

Om det er vanskelig å identifisere kraftsentrene, er det nok på den annen side mange institusjoner som kunne ønske å være vertskap til et slikt senter. Samtidig skal man være oppmerksom på at den tiltagende markedsorienteringen av utdanningssystemet kan skape problemer når det gjelder samarbeid.

Konkurransesituasjonen og de harde vilkårene betyr også at institusjonene neppe ønsker å satse, selv økonomisk. Man må regne med i høy grad å måtte finansiere nydannelsen med eksterne midler, og enkelte aktører vil sikkert til og med prøve å møte et slikt prosjekt med krav om overhead.

Fokuset på ”markedet” fører i tillegg, som nevnt, til dårlige samarbeidstider institusjonene imellom. Dette er noe av bakgrunnen for at Læringssenteret har gitt midler til Høgskolen i Oslo for å få bygget et nasjonalt nettverk for estetiske fag³⁶ innenfor høyskoler og kunstnerutdanninger. Initiativet er høyst påkrevd. Å styrke kompetansen til kunst- og kulturformidling i lærer- og kunstnerutdanningene er helt nødvendig, men det krever at det opprettes et miljø på høyere nivå innenfor området som kan frembringe og tilby forskningsbasert kunnskap.

Det finnes selvsagt også mye kompetanse - ofte solid teoretisk fundert, praktisk kompetanse - andre steder, for eksempel i Norsk kulturråd, ABM-utvikling, Læringssenteret, Rikskonsertene og blant kulturbyråkrater, kunstnere og formidlere rundt om. Men dette er ikke forskningsmiljøer, og mange av disse er også relativt ensomme med sitt fokus på barn. Og et fokus på barn behøver ikke bety at man nødvendigvis inkluderer barns perspektiv, barns kulturer eller det estetiske erkjennelsesfeltet³⁷ verken blant disse sistnevnte gruppene eller ved universiteter og høyskoler.

Det er imidlertid liten tvil om at samtlige av de norske universitetene formelt har faglig bredde nok til å kunne skape et tverrfaglig barnekulturforskningsmiljø med senter i de humanistiske og estetiske fagene. Det står de også fritt til å gjøre. Men i stedet for å bygge noe nytt er det mange grunner, ikke minst tidsmessige og økonomiske, til heller å bygge på noe allerede eksisterende.

³⁶ <http://home.hio.no/sevu/dks/kupresk.html>

³⁷ Juncker, Beth 2003: ”Det unødvendiges nødvendighet”, Artikkel In Press

La meg understreke noen forutsetninger. For det første hevder jeg, i likhet med *Kulturmeldingen* og *Kunnskapsbehov i kultursektoren*, altså at det er høyst påkrevd å få etablert eller styrket et forskningsmiljø innen området barnekultur samt formidling av kunst og kultur for barn. Dette miljøet må kunne fremvise eller være tilknyttet toppkompetanse på området, det må ha autoritet og samtidig fungere nasjonalt sammenbindende, brobyggende og inspirerende. Det bør kunne tilføre det nasjonale miljøet internasjonale impulser. Miljøet bør kunne være selvstendig, oppvise kritiske refleksjoner og være spesielt opptatt av barnas perspektiv og ”det særegne” ved barn. Selv om tverrfaglig dialog er nødvendig, ønsker man nydannelsen forankret i humaniora og estetikk, og særlig prioritert skal være forskning på barn, kunst (i alle sjangere) og kunstformidling. Miljøet bør kunne bidra til å bygge bro mellom humanistiske og estetiske perspektiv innen humaniora og den verdifulle kulturanalytiske samfunnsforskningen.

For det andre er det et godt stykke vei fram mot realiseringen av et slikt prosjekt. Dette notatet er bestilt av et fagutvalg i Norsk kulturråd, og Kulturrådet er, som nevnt innledningsvis, ikke en forvaltningsmyndighet med forskningsstrategiske oppgaver, men mer å forstå som en kulturpolitisk aktør som kun har pådriverinteresser for kompetanseutvikling på feltet. Kulturrådet kan også ses på som en eventuell framtidig bruker.

Skal man få gjennomført en nyetablering eller helst en styrking/utvidelse av et etablert miljø, så må bør man i pådriverarbeidet inngå allianse med flere. De viktigste alliansepartnerne er trolig Læringscenteret, ABM-utvikling, NFR, Kulturdepartementet og det sted som nydannelsen blir foreslått lokalisert til. Alt etter hvilken retning det eventuelt tar, bør man videre sondere og vurdere ytterligere alliansepartnere av forskjellige slag, som Rikskonsertene, Riksutstillinger og Norsk scenekunstbruk, Norsk filminstitutt, Norsk forfattersentrum og Norsk Form, men også Kunsthøgskolene og det nye nettverket for estetiske fag.

5.2 Konkretiseringer

Generelt har jeg allerede fremholdt fra tidligere erfaringer, - blant annet fra det kulturrådsstøttede initiativet *Barndomsforskning i nettverk – et nasjonalt nettverk for forskning og dokumentasjon av barndom og barnekultur*, som prøvde å bygge videre på et tidligere forsøk på nettverksdannelse innenfor området barnekultur - at

man ikke anbefaler et løst nettverk eller altfor delte ansvarsforhold. Det er heller ikke ønskelig at styrkingen gjøres til et tverrinstitusjonelt tidsavgrenset prosjekt. Det trengs en fast etablert virksomhet for å få bygget opp et kompetent og selvstendig miljø med langsiktig grunnforskning og med en samlet strategisk idé. Den etableringen man her anbefaler, må være en enhetlig og selvstendig oppgave, med engasjement og eierskapsforhold, noen må ha sitt arbeid knyttet til dette og føle ansvar for oppgaven. Det kan verken være basert på frivillig ekstraarbeid eller på at man pulveriserer ansvar for helheten ved å gi tilleggsbevilgninger til en rekke institusjoner. Samtidig ser man at å få etablert en helt ny og selvstendig senterdanning kan være en altfor lang og kanskje til og med uønsket vei å gå. Trolig er det både lettere og til tverrfaglighetens fordel å legge seg inntil, for eksempel som en egen avdeling, en etablert, tverrfaglig senterdanning ved et av universitetene. Samtidig er det helt essensielt at man ikke lukker seg inne, men fungerer som en samlende møteplass for forskjellige faggrupper fra forskjellige institusjoner, prosjekter og organisasjoner som arbeider med tema knyttet til kunst og kultur for, med og av barn. Man behøver ikke å gi opp nettverkstanken, det finnes flere enn én nettverksmodell å arbeide etter, eller flere grader av nettverk. Man kan for eksempel tenke seg at viktige fagfolk blir knyttet til nydannelsen i toerstillinger, eller at det opprettes særlige barnekulturstipendiater på kunsthøgskolene og kanskje andre steder, og at nydannelsen påtar seg ansvar for veiledning og forskerutdanning.

Samtidig er det vesentlig at nydannelsen ikke bare er en støttefunksjon for offentlige tiltak, men like meget en selvstendig og fast instans som, basert på fri forskning, kan bidra med kritiske perspektiv og distansert refleksjon.

Fagområdet burde med dette være rimelig definert. Men hvem er så nydannelsen nyttig for? Det burde i første omgang synes unødvendig å presisere at den primære ”bruker” er barnet, og at det er nettopp fokuset på barneperspektivet, barns kultur og en moderne barndomsforståelse som tilsier nødvendigheten av en fornyet kunst- og kulturformidling. En formidling som ikke bare har oppdragelse som mål, men som også problematiserer kunst- og kulturformidlingen ut fra et perspektiv om at den skal være relevant for barnets eksistensielle liv her og nå. Et slikt fokus er ikke nødvendigvis dominerende i dag. Det er derfor særdeles viktig å få opprettet et høyt kvalifisert og forskningsbasert barnekultur- og formidlingskompetansemiljø som skal kunne bryne seg mot og samarbeide med andre fagmiljø og formidlingsinstitusjoner à la Den kulturelle skolesekken, Rikskonsertene,

høgskolemiljøene, kunstmiljøene, deres organisasjoner og utdanninger, lærerutdanningene, kulturskolene og Norsk kulturskoleråd, departementene med Læringscenteret og Kulturrådet, og beslutningstagere innen skole, kultur og lignende. Man trenger et miljø som skal kunne bevege seg forskningsmessig fritt mellom de forskjellige hovedperspektivene:

- barneperspektivet
- skole- og barnehageperspektivet
- ”beings” og ”becomings”-perspektivet
- kunstner- eller kunstperspektivet
- kommune- og byråkratiperspektivet
- organisasjonsperspektivet
- kulturarbeiderperspektivet

5.3 Norsk senter for barneforskning³⁸

Går man inn på de mer tverrfaglig orienterte forskningssentrene, noe som er logisk etter de overveielser som er gjort, vil, etter mitt personlige syn, særlig *Norsk senter for barneforskning* (NOSEB) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim peke seg ut. Etter en lengre faglig og strategisk overveiling av mulighetene, og etter at dette ble drøftet i referansegruppen, har jeg funnet det naturlig å konsentrere mine anbefalinger til NOSEB. Jeg valgte å ta kontakt med senteret, og jeg har vært i samtaler med NOSEB for å få kartlagt muligheter og vilkår. Hovedbegrunnelsene til at jeg har konsentrert meg om å se muligheten for å realisere denne intensjonen ved å styrke NOSEB, er at senteret tilfredsstillende de fleste av de forutsetningene som jeg har satt, og at man her finner et høyt kvalifisert og tverrfaglig vitenskapelig universitetsmiljø med grunnfokus på barn, barndom og barns perspektiv. NOSEB representerer heller ingen spesifikk profesjonsutdanning,

³⁸ <http://www.svt.ntnu.no/noseb/>

institusjons- eller organisasjonsinteresse eller kunstsjanger. Det var NFR (eller det tidligere Norges allmennvitenskapelige forskningsråd) som i sin tid tok initiativ til å få opprettet det som den gang het NAVF's senter for barneforskning ved Universitetet i Trondheim, og den gang det ble opprettet, hadde også NOSEB kunst- og kulturfeltet innlemmet som ett av sine tre hovedfokus.

NTNU er et bredt anlagt universitet med alt fra relevante tradisjonelt teknisk-naturvitenskapelige fag som arkitektur, medisin og byggfag, til samfunnsfag som sosialantropologi, pedagogikk, psykologi, geografi og sosiologi, samt en rekke relevante humanistiske og estetiske fag fra musikk, drama, litteratur, språk, kunst og media til filosofi, religion og historie. NTNU, SINTEF og ALLFORSK har også en rekke relevante senterdannelser. Videre har man ved NTNU ønsket å satse i kultur-, barne- og tverrfaglig retning, og man registrerer at Trondheim har et sterkt barnefaglig miljø utover NTNU og NOSEB, for eksempel ved HIST og DMMH. I Trondheim ligger også Norsk kulturskoleråd, og som kjent har fylkesmannen i Sør-Trøndelag en nasjonal funksjon og et ansvar for ressurscenter-tenkning i forhold til kulturskolene. Se for øvrig vedlegget til notatet som gir en presentasjon av NOSEB.

En mulig etablering av et forskningsfelt på temaet kunst, kunstformidling, kultur, barn, ved Norsk senter for barneforskning, NTNU, innebærer spennende muligheter for utvikling av ny tverrfaglig forskning. Kreativitet og brobygging vil være viktige utfordringer i utformingen av en forskningsprofil der kulturalytiske perspektiver vil være overgripende.

Det man ønsker å få til kan bare skapes etter ytterligere konkretiseringer og forhandlinger mellom forskjellige parter og behandlinger i flere organer og systemer. Her peker jeg kun på nødvendigheten av et initiativ tas, og på hva jeg mener er den enkleste muligheten for å få dekket behovene. NOSEB ønsker å være vertskap for nydannelsen, og daglig leder ser på dette som en strategi for nettopp å reinkorporere kunst- og kulturstudier i NOSEBs virksomhet, og for at det skal bli et område senteret igjen kan profilere seg på. I den forbindelse har senterets leder vært i kontakt med flere miljøer ved HF- og SV-fakultetet, for eksempel med Institutt for sosialantropologi, som ser med positiv interesse på et framtidig samarbeid om dette. NOSEB er videre i ferd med å utvikle et utdanningstilbud på masternivå med temaet barndom, oppvekst og kultur.

En utvidelse av NOSEB krever finansiell styrking utenfra. Senteret kan, utover det innholdsmessige, tilby kontorer og infrastrukturelle tjenester, og dessuten utredes som nevnt muligheten for en (eller flere) faglige stillinger fra universitetssystemet. Doktorgradsstudenter bør kunne finansieres både eksternt og internt. NOSEB har foretatt foreløpige sonderinger med ulike nivå innenfor universitetsledelsen, med positive tilbakemeldinger. Den spesifikke estetisk-humanistiske kompetanse må selvsagt bygges opp ved tilsettinger, men også gjennom aktivisering av institutter tiknyttet HF, og gjennom nettverksbygging med andre universitet og kunsthøgskoler, andre høyskoler, institusjoner, organisasjoner og enkeltpersoner innen fagfeltet, som kunstnere, kulturarbeidere og pedagoger.

5.4 Hvordan kan et ”NOSEB - KUNST OG KULTUR” se ut?

Mest naturlig er det å tenke seg nydannelsen konstruert som en avdeling under NOSEB, men med en form for selvstendighet som sikrer at midler bevilget til kunst- og kulturformål ikke omdisponeres til andre formål. Man vil kunne tenke seg følgende grunnbemanning:

- en avdelingsleder på professor- eller førsteamanuensisnivå
- en ”akademisk sekretær”
- Fire-fem professor-2-stillinger (det vil si 20 %-stillinger besatt av professorer fra forskjellige fagområder med primærstillinger ved andre institusjoner) for å dekke flere områder og for derigjennom også å få til en nettverksbygging med andre institusjoner og institutter.

Dette vil kreve en årlig bevilgning på om lag to millioner kroner utenfra.

Vurderingen baserer seg på at NOSEB/NTNU mot en slik innsprøyting vil kunne skaffe nødvendig infrastruktur og sekretærhjelp, og at NOSEB og den nye avdelingen sammen med NTNU og interessentene bak nydannelsen vil arbeide for at avdelingen også får tildelt doktorgradsstipendiater enten internt fra NTNU-systemet eller eksternt. Dersom NOSEB og NTNU selv kan fremskaffe en førsteamanuensisstilling eller et professorat, begynner et solid miljø å ta form, særlig når man i tillegg kan ha forventninger til at nydannelsen tilknyttes større tverrfaglige nettverksdannelser internt på NTNU, og samarbeidsavtaler med institutter og fakulteter.

5.5 Noen sluttkommentarer

Med fare for å gjenta seg selv, vil det være rimelig å tilføye at svært mange er opptatt av de problemstillingene som jeg berører i dette notatet: både faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd, det Læringscenter-initierte nettverksarbeidet ved HiO, forskjellige miljøer, personer og interessenter rundt den kulturelle skolesekken (DKS), og Læringscenteret selv samt kunsthøgskolene som har egne vinklinger på, og meninger om saken - for å nevne noen. Det er skrevet flere stortingsmeldinger, utredninger og planer som berører temaet bare i løpet av det siste året.

Det finnes mange perspektiv på saken – vi kan nevne skoleperspektiv, kunstnerperspektiv, kunstfaglige og barnefaglige perspektiv, departementale, fylkeskommunale og kommunale perspektiv, kulturskoleperspektiv, kunsthøgskoleperspektiv, perspektiv fra institusjoner som Rikskonsertene og Riksutstillingene. Noen er opptatt av nettverksbygging, noen av kompetanseutveksling og -utvikling, noen av forskning og metodeutvikling, noen av ideologi, noen av nasjonal styring og noen av lokal tilknytning. Noen er opptatt av den kunstneriske produksjonen, noen av aktiviteten til barna, noen av pedagogikken og skolen, noen av demokratisk fordeling til ”alle”. Det er viktig å se at de fleste av disse interessene er idealistiske og viktige ”formynder”-interesser, og man må spørre seg ”hvilke barn” som innskriveres i disse ”formynder”-interessene, hvilke barndomsforståelser de uttrykker, eller hva de forstår med ”den gode barndom”, og bryne det mot det vi vet om de barnlige perspektiv og barns kultur.

Det er viktig både å prøve å holde seg à jour med perspektivutviklingen, og å påvirke perspektivene. Arbeidet for å få opprettet et forskningsbasert kompetansemiljø på feltet er et svar på de barnekulturelle kompetansebehov som tiden krever. Det er behov som man både må forholde seg lyttende, koordinerende, påvirkende og kanskje særlig avgrensende til. Det kan synes viktig å klargjøre målet og gjennom dialogene passe på at et eventuelt nytt kompetansemiljø ikke i utgangspunktet gis en så stor og mangslungen oppgaveportefølje at den er dømt til å brette nakken eller komme i konkurranseposisjon til andre initiativ. Heller liten, synlig og konsentrert om det vesentligste. Man må gjøre noen valg i forhold til hva man skal være og ikke minst hva man ikke skal være.

Dersom et universitet velges som base, kan det argumenteres for at det som skal skje på stedet, i hovedsak skal være av teoretisk, reflekterende karakter, mens man i hovedsak overlater ”praksis” til høgschooler og andre miljø. Det er viktig at miljøet tydelig avgrenser seg mot de oppgaver som like godt kan utføres av andre.

Noe av det som virkelig har aksentuert problematikken er *Den kulturelle skolesekken*. Ute i felten avspeiler det seg tydelig forskjellige ulike kulturer og tenkemåter mellom kunstnere, kulturarbeidere, skolefolk og politikere. Dette avspeiler også noe av DKSs problem, hvilket griper rett inn i den samfunnsmessige, pedagogiske og den kunst- og kulturpolitiske begrunnelsen for DKS. DKS har fremhevet den kunstneriske opplevelsesdimensjonen, mens kulturskolene, og særlig skolene, som DKS skal samarbeide med, nok har et større innlæringsmål.

Man kan anta at mitt forslag vil kunne tilby DKS en overgripende refleksjon og teoretisk kompetanse, og bidra til å skape dialog og samarbeid mellom de forskjellige aktørene. Dialog, kompetanseutvikling, utviklingsprosjekter og erfaringsformidling er i det hele tatt sentrale stikkord når behovene beskrives. Også lokalt må kompetanseheving og refleksjon til, for at man slik skal kunne unngå misforståelser og samles om målene, eller kanskje heller se det spennende ved og oppnå forståelse for hverandres forskjellige mål. Slik DKS fordeler midlene, kan skolen bli avskåret fra en dialog om tilbudenes innhold og tilpasning til de lokale kunst- og kulturopplegg på skolene. Skolene kommer fort i en posisjon hvor de må velge mellom tilbud uten å kunne påvirke dem eller prøve å få utviklet tilbudene i samarbeid med enkeltskolene.

DKS er en potensiell bruker. Det finnes som nevnt også mange andre, som Kulturskolene og kulturskolerådet, riksinstusjonene, departementene, kulturrådet og læringssenteret, frivillige organisasjoner, museene, universitet, høgschooler, kommuner, fylker og skoler - for å nevne noen. Men det foreslåtte kompetansemiljøet må stå fritt i forhold til disse interessene og samtidig kunne fungere samlende. Nydannelsen må kunne ha midler til fri grunnforskning.

Den barnefaglige kunnskapen, jakten på barneperspektivet og refleksjoner rundt de barnlige kompetanser må være en virksomhet som en rekke fagdisipliner og vitenskapstradisjoner (samfunnsfag, medisin, kunstfag og humaniora etc.) må innrømmes retten til å bedrive kritisk og forskningsmessig, og disse faggruppene må møtes.

Målet er å bidra til økt kompetanse med hensyn til kunst- og kulturformidling for barn. Med forskning, formidling, utdanning og evne til å skape dialog, handler det om å gå inn i møtet mellom ”verkene” (kunstverkene, kulturgjenstandene, kulturaktivitetene ...) barna og barnekulturen, kunstnerne og formidlerne (i utvidet forstand), men også å studere alle disse fire områdene separat og i forhold til den samfunnsmessige og kulturelle kontekst de befinner seg i. Det handler om å *fornye* formidlingen i forhold til en moderne forståelse av barndom. Det handler om å finne samlende definisjoner på de helt grunnleggende begrepene på området, som for eksempel kunst, formidling, kunst og kultur for barn i skole og samfunn; det handler om å bygge broer mellom faggrupper gjennom dialog og økt kompetanse - en kompetanse som krever forskning med variert metodikk, fra tradisjonell tolkning og empiri til kunstneriske metoder.

Det er helt vesentlig at det kompetansemiljøet jeg foreslår blir lyttet til, hvilket krever både faglighet og samarbeidsevner, evner til å formidle, til å lytte og til å skape dialog mellom til dels svært motstridende interesser og framstillingsmåter. Den eneste farbare veien må derfor være at miljøet, - og her foreslår jeg altså et NOSEB – KUNST OG KULTUR, – får del i den høyeste nasjonale kompetansen på området.

6 REFERANSER:

Aslaksen, E., Borgen, Jorunn Spord og Kjørholt, Anne Trine 2003: *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering*. Notat Norsk senter for barneforskning, NTNU, Trondheim/Norsk institutt for forskning og utdanning, Oslo

Aulin-Gråhavn, L. och Thavenius, J 2003: *Kultur och estetikk i skolan*. Rapporter om utbildning nr 9-2003, Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Bardy M. 1999: ”Konst som källa till kunskap om barn og barndom” i Palmenfelt U. (red.): *Barndomens kulturalisering. Barnkulturforskning i Norden 1*. NFF Publications 2, Åbo

Bollnow O.F. 1969: *Eksistensfilosofi og pedagogikk*, Oslo

Borgen, Jorunn Spord 2001: *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel*. Norsk kulturråd, Notatserien nr. 43, Oslo

Borgen, Jorunn Spord 2003: ”Den kulturelle skolesekken – utfordringer og kompetansebehov” i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 1-2 2003

- 1995 *Broen og den blå hesten. Handlingsplan for styrking av dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen*. Kulturdepartementet/Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

Danbolt G. og Enerstvedt Å. 1995: *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Rapport nr 2 fra Norsk kulturråd, Oslo

- 2003 *Den kulturelle skolesekken*. Stortingsmelding nr. 38 (2002-2003) Kultur- og kyrkjedepartementet, Oslo

- 2003 *”Ei blot til Lyst” Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Stortingsmelding nr. 39 Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

- 2003 *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Tiltaksplan fra Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

Halvorsen, E.M. 1996: *Kulturarv og kulturoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen*. Universitetet i Oslo

Høeg, P. 1996: *De måske egnede*. Roman. København

Jacops, J. 1992: *Systems of survival*. New York

Juncker, B. 2002: ”Sentio et cogito, ergo ...? Om at begribe ”børnekultur”, ”børns kultur”, ”børns legekultur” og andre delikate sensitive fænomener” i Jessen, Johnsen og Mors: *Børnekultur og andre fortællinger*. Syddansk universitetsforlag, Odense

Juncker, B. 2003: *Æstetisk etikk – etisk æstetik. Om at begribe børns tilgang til kultur*. Foredrag på Kristiansund Kirke Kunst Kultur Festival september 2003

- Juncker, B. 2003: *Det unødvendiges nødvendighed*. Artikkel In press
- Kjørup, S. 1996: *Menneskevidenskaberne*. Roskilde universitetsforlag, Fredriksberg
- 2003 *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Stortingsmelding nr. 48 (2002-2003) Kultur- og kyrkjedepartementet, Oslo
- Kruse, B. 2000: *Er all kreativitet kunstnerisk?* Artikkel i tidsskriftet Arabesk nr 1 2000
- 2003 *Kunnskapsbehov i kultursektoren. En utredning om forskning og forskningsformidling på kulturfeltet utført på oppdrag fra Norges forskningsråd*. NFR, Oslo
- 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo
- Olesen, J. (2000) *Børn, forbrug og deltagelse*. Paper til NorFa-nettverket NordBarns konferanse om det nordiske og det kompetente barn Jyväskylä 31.8-3.9.2000.
- Selmer-Olsen I. 2003: "Barnekulturforskningens utvikling og nytte" i Sagberg og Steinholt (red.): *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Universitetsforlaget, Oslo
- Selmer-Olsen I. 2002: *Smokk. Narresmokken og barndommen. Samtaler, forestillinger og tolkninger*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Skoge, Håkon 2003: *Spill lekende. En studierapport om lekende møter i musikken*. Rikskonsertene. Oslo

Vedlegg: En presentasjon av Norsk senter for barneforskning ved NTNU

Norsk senter for barneforskning er et nasjonalt forskningssenter administrativt tilknyttet SVT-fakultetet ved NTNU og forskningsstiftelsen Allforsk.

Virksomheten består i dag av to fast tilsatte seniorforskere (hvorav en er daglig leder) og en førstekonsulent. En tredje fast stilling som førsteamanuensis er under etablering. Senteret er finansiert gjennom bevilgninger fra SVT-fakultetet og et strategisk universitetsprogram (SUP) fra Forskningsrådet. I dag (høsten 2003) har NOSEB 19 ansatte, fem av disse er deltidsengasjerte. En relativt høy andel av forskningsstaben er dr.gradsstipendiater (7). NOSEB har en tverrfaglig profil, som i dag omfatter forskere fra sosiologi, sosialantropologi, statsvitenskap, geografi, pedagogikk, psykologi og historie. Et viktig mål er å utvide den tverrfaglige profilen i fremtiden gjennom etablering av kontakt og samarbeid med fagmiljø også utenfor SVT-fakultetet, særlig fagdisipliner fra HF-miljøene. NOSEBs forskning er vitenskapelig orientert med vekt på grunnforskning og langsiktige forskningsprosjekter.

NOSEBs forskerstab har en sterk internasjonal orientering. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom:

- Ledelse av et EU-nettverk og prosjekt (19 land) + forskningssamarbeid og deltakelse i en rekke andre internasjonale forskningsnettverk, deriblant BIN-Norden (Barnekultur i Norden)
- Tre meget anerkjente professorer fra den internasjonale barne- og barndomsforskningen er knyttet til forskningsinstitusjonen som senioradviser og professor 2.
- Tidsskriftet *Childhood* (Sage forlag) ble etablert etter initiativ fra NOSEB, som i de ti årene tidsskriftet har eksistert, er gitt ansvaret som redaksjonssekretær
- Høy grad av publisering i internasjonale tidsskrift av senterets forskere
- Ansvar for en rekke internasjonale seminarer
- Gjesteforskeropphold ved NOSEB (i 2002/2003: fire internasjonalt kjente gjesteforskere)
- Nøkkelinstitusjon for det internasjonale forskernettverket: *Childwatch International* (sekretariatet for dette nettverket er knyttet til Universitetet i Oslo)

NOSEBs mål er å skape innsikt i og forståelse av barns oppvekstbetingelser og barndommens grunnvilkår i et moderne samfunn. Senteret skal med teoretiske og empiriske studier beskrive og forklare både rammene for barns liv og de aktiviteter som de utfolder innenfor disse rammer. NOSEBs forskningsprofil knyttes til nyere strømninger i det som omtales som den internasjonale sosiale barne- og barndomsforskningen, der både struktur og aktørperspektiv inngår. Både *generasjon* og *kjønn* er viktige perspektiver i den pågående forskningen. *Barns perspektiver* (også de emosjonelle, sanselige og kroppslige) er et kjerneområde i forskningsprofilen. Gjennom empiriske studier genereres forskningsbasert innsikt i og forståelse av barns erfaringer, og opplevelser av hverdagslivet i et moderne samfunn, slik det blant annet utfolder seg innenfor familie, barnehage, skole og lokalsamfunn, og i det virtuelle rom. Kommersialisering og globalisering er blant de forhold som i stadig sterkere grad påvirker barns oppvekst og utfoldelsesmuligheter på ulike måter. En viktig målsetting med forskningen er å skaffe økt empirisk innsikt i hvordan kulturelle og samfunnsmessige endringer i det moderne samfunnet på ulike måter påvirker barns (gutters og jenters) sosiale og kulturelle uttrykksformer. Det er også et mål å bidra til metodologisk utvikling på området *barn som informanter*, samtidig som begrepet *barns perspektiver* gjøres til gjenstand for kritisk teoretisk drøfting, blant annet ut fra vitenskapsteoretiske innfallsvinkler.

Tematisk spenner den pågående forskningsaktiviteten over et bredt register, fra analyser av barn som aktører i barnehage i lys av barnehagepolitikk og kulturelle oppfatninger av (den gode) barndom, barns stedsidentitet i tilrettelagte og ikke tilrettelagte rom, ungdoms deltakelse i velferdssamfunnet, barns erfaringer og opplevelse av skilsmisse, familiepolitikk i nordiske land, barn som nye mediebrukere, barns rettigheter som aktive samfunnsdeltakere, ruralitet, kjønn og livsfase – for å nevne noen.

Barns kulturelle ytringer er kontekstuelle, det vil si at de må tolkes og forstås i lys av den kulturelle og samfunnspolitiske sammenheng de opptrer innenfor. Det vil dermed være en dynamisk sammenheng mellom de kulturelle betingelser og påvirkninger barn mottar og lever under, og de sosiale og kulturelle uttrykk barn selv skaper. Flere av de gjennomførte forskningsprosjektene ved NOSEB inkluderer analyser av og bruk av begrepet barns kultur, samt kulturanalytiske perspektiver.

Temaene barnekultur og barndomsforskning er tematisk beslektede, blant annet ved at barn som aktører er et sentralt analytisk fokus. Noen uttrykk for dette:

- Nettverket NordBarn (nordisk barndomsforskernettverk bestående av forskere fra samfunnsvitenskap og humaniora) der NOSEB har vært medlem i flere år
- Antologien *Childhood and Children's Culture*, redigert av sosiolog Jens Qvortrup (tidligere leder ved NOSEB, nå tilknyttet prosjektleder) og barnekulturforsker Flemming Mouritsen, utkommet i 2002.

Som potensiell vertsinstusjon for nydannelsen Norsk senter for barneforskning vil man kunne tilby følgende:

- Et forskningssenter med en forskergruppe med høy kompetanse innenfor temaet barne- og barndomsforskning. Dette innebærer kunnskap - teoretisk, metodologisk og empirisk - om sammenhenger mellom barns hverdagsliv, perspektiver og ytringer på den ene side, og kulturelle og sosiale endringer i det moderne samfunn på den andre. En slik forskningsbasert kunnskap representerer et spennende reservoar for nyutvikling av forskning knyttet til kunst og kulturformidling til barn og unge. Et samarbeid mellom samfunnsvitenskapelige barneforskere og forskere fra forskjellige humanistiske fagdisipliner representerer et spennende utgangspunkt for utvikling av nye forskningsinnsatser på sammenhenger mellom kunst, kultur (herunder kulturpolitikk), barndom og barns kulturelle ytringsformer.
- Høy grad av internasjonal profilering og forskersamarbeid
- Bred erfaring med tverrfaglig forskning
- Bred erfaring med arrangering av seminarer, nasjonale og internasjonale konferanser, ledelse av nettverk
- Et universitetsmiljø med en rikt og variert humanistiske fagmiljø. Både de enkelte fagdisiplinene og miljø som for eksempel Institutt for tverrfaglige kulturstudier og estetisk skolemiljø (Institutt for arkitektur og byggekunst) innebærer et spennende potensial for samarbeid om utvikling av ny tverrfaglig forskning om barn, barndom, kunst og kultur. Utvikling av en "barneprofil" i de enkelte fagdisiplinene (for eksempel barnelitteratur ved Institutt for litteraturkunnskap, musikkformidling til barn ved Institutt for musikkvitenskap osv), gjennom rekruttering av masterstudenter og PhD-studenter, representerer en langsiktig forskningsbasert kunnskapsoppbygging.