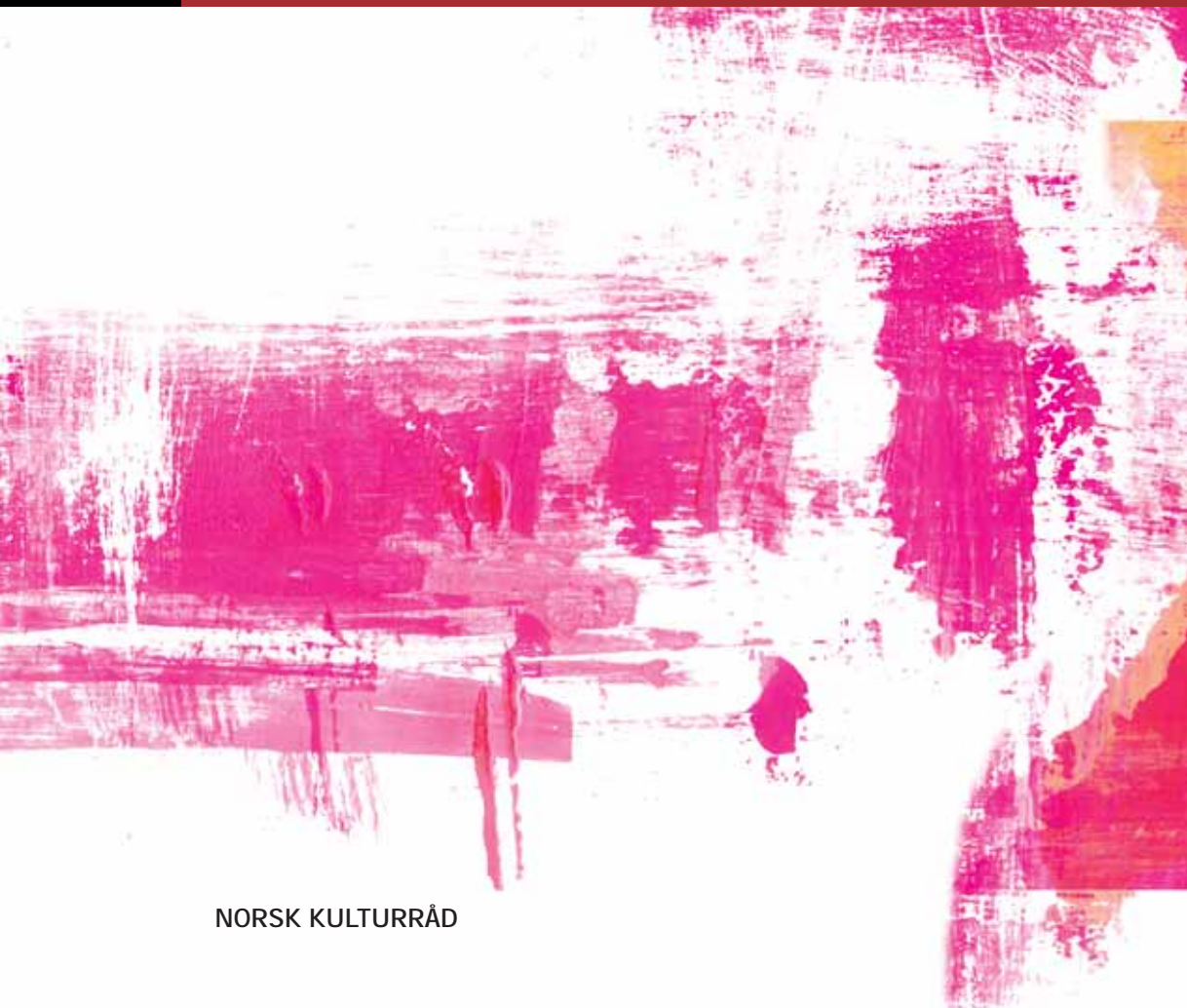


BARNET OG KUNSTEN

Tina Østberg (red.)



NORSK KULTURRÅD

Tina Østberg (red.)

BARNET OG KUNSTEN

©Norsk kulturråd 2005

ISBN 82-7081-126-2
ISSN 0806-5802

Norsk kulturråd
Postboks 101, Sentrum
0102 Oslo
Telefon 22 47 83 30
Faks 22 33 40 42
E-post post@kulturrad.dep.no
www.kulturrad.no

Opplag: 500
Design: Månelyst
Sats og trykk: Print House AS

INNHold

INNLEDNING	5
DEL I ER KUNST FOR BØRN?	14
Formidling av kunst til barn.	
Hvem er barnet det formidles til?	28
DEL II KUNSTNERE OM BARN OG KUNST	49
Hva skal de minste barna med kunst?	50
Teateropplevelser for barn	74
20 minutter om barn og kunst	82
DEL III KULTURPOLITISKE PERSPEKTIVER	93
Kulturpolitikk, born og kunst	
- utfordringer i åra framover	94
Tradisjonene tro?	
Om nye formidlingsordninger i kunstlivet	103
DEL IV DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN	119
Et humanistisk prosjekt?	120
Skolens blikk	128
Kunstlivets blikk	132
Samarbeid mellom ulike profesjoner	137
OM FORFATTERNE	146
KONFERANSEPROGRAMMET	149

INNLEDNING

Sentralt i Norsk kulturråds virksomhet overfor barn og unge er forsøk og utprøving, særlig for å gjøre den nye kunsten tilgjengelig. Et viktig utgangspunkt er at alle, uavhengig av alder, har rett til å oppleve kunst og kultur for opplevelsens egen skyld. Kunsten skal ikke primært være et instrument for å nå andre mål, som for eksempel oppdragelse og læring. Barndommen og barnekulturen forandrer seg i takt med utviklingen i samfunnet for øvrig. Ett viktig trekk er den raske endringstakten i teknologi- og medieutviklingen som har stor betydning for barn og unges hverdag. Et annet trekk er det økende innslaget av etniske minoriteter som har konsekvenser for mange barn og unges oppvekstmiljø. Forskere og pedagoger har de siste tiårene formulert et nytt syn på barndommen. Fra å ha blitt sett på som et objekt for læring har barna fått ny status som individer med egen kompetanse. De er i større grad enn før sosiale og kulturelle aktører, og aktive kulturbrukere og kulturutøvere både i skole og fritid. Dette vil nødvendigvis få konsekvenser både for skaping og formidling av kunst og kultur til barn og unge.

Erfaringer fra en rekke prosjekter for barn og ungdom har vist at det er mye ugjort når det gjelder formidling. Kulturrådet ønsker å være med på å gjøre kunstnere, andre kulturarbeidere og lærere bedre i stand til å formidle kunst ut fra en tanke om dialog og utveksling mellom barna og de voksne.¹ Det finnes også utforskede motsetninger mellom pedagogenes og kunstnerens begrunnelser og perspektiv, og disse må man forsøke å overkomme. Det er et stort behov for forsøk, utviklingsarbeid og forskning, slik at man kan reflektere over og utvikle kompetanse for en mer helhetlig og faglig forankret formidling av kunst til barn og unge.

For Kulturrådet er det vesentlig å se sitt eget arbeid i sammenheng med andre offentlige institusjoner som forvalter kunst- og kulturmidler til barn og unge. Ikke minst vil fordelingen av midler fra Den kulturelle skolesekken få følger for rådets arbeid og prioriteringer. Det er en økende etterspørsel fra fylker, kommuner og enkeltskoler etter gode kunstproduksjoner – ikke minst av nyskapende og eksperimenterende art. I denne sammenheng ser Kulturrådet det som viktig å stimulere til høy kvalitet, både i det kunstneriske innholdet og i formidlingen.

Disse problemstillingene dannet bakgrunn for Kulturrådets årskonferanse i 2003, *Barn møter kunst*. For Kulturrådet er det viktig å stimulere til refleksjon rundt hva som skjer i møtet mellom barn og kunst. Er det slik at barn har en annen måte å oppleve kunst på enn voksne? Nysgjerrighet, åpenhet og trang til å medvirke er viktige sider ved barns opplevelse. Hvilke konsekvenser får det for formidlingen? Hvordan kan man best legge til rette for at Den kulturelle skolesekken kan gi barn gode kunstopplevelser? Konferansen samlet om lag 340 deltakere i Oslo kongressenter 18. og 19. november. Første dag var viet det overordnede temaet "Barn og kunst", mens hovedtemaet den andre dagen var "formidlingens roller".

1 Kulturrådet har laget et omfattende notat om hvordan man best kan samle og systematisere erfaringer og kunnskap om formidling, og stimulere til forskning på dette feltet. Notatet tar også opp utfordringer som er helt sentrale i forbindelse med Den kulturelle skolesekken. Ivar Selmer-Olsen: "beings" og "becomings". Et notat om behovet for å styrke forskning og kompetansen innen barnekultur og formidling av kunst og kultur for barn. Norsk kulturråd 2003. Kan lastes ned fra www.kulturrad.no

Denne rapporten fra konferansen er lagt opp i fire deler. Del I gjør rede for forskningsbasert kunnskap om barn, om kunst og om barns møter med kunst. I del II får vi eksempler på kunstners erfaringer med formidling til barn. Kunstnere beskriver metodikken sin, den forståelsen de har av barn og barndom, og det kunstsynet de har. Bidragene i del III tar opp de kulturpolitiske rammene og formidlingsordningene på feltet. Og del IV inneholder noen av de innleggene som ble holdt under debatten om Den kulturelle skolesekken.

Barns møter med kunst

Erfaringer fra blant annet Norsk kulturråds prosjekt *Klangfugl – kunst for de minste* viser at også små barn kan konsentrere seg om og ha stor glede av å oppleve kunstverk, selv om de ikke har et verbalt språk å uttrykke dette gjennom. Beth Juncker stiller i artikkelen sin det helt sentrale spørsmålet "Er kunst for barn?", og besvarer det med et utropstegn "ja – kunst er for barn!". Hun tar først for seg den utviklingen i samfunnet som har bidratt til at spørsmålet i det hele tatt er blitt aktuelt, og gjør det tydelig at den måten vi hittil har forstått kunsten, henger sammen med hvordan vi har forstått barnet og barndommen som en fase av livet som først og fremst har verdi som forberedelse til voksenverden. Hun viser hvordan kunst- og kulturformidlingen er knyttet til det klassiske humanistiske dannelsesbegrepet, som har styrt formidlingen til barn ut fra en rasjonalistisk erkjennelsesteori. Siktemålet har vært å dempe følelser, lyst og sanselighet, og erstatte dette med voksenverdens fornuft og plikt, nyttig viten og ansvarlighet. De voksne har hatt rollen som styrende og tilretteleggende subjekt, mens barnet har vært sett på som et formbart og mottakende objekt. Dette er et *pedagogisk* barnekultur-begrep, og den nordiske formidlingstradisjonen bygger på en slik forståelse. I det barnekulturelle systemet utviklet det seg en forestilling om at den gode kunsten egentlig ikke er for barn og at kunst for barn er sekunda vare. De barnekulturelle institusjonene, som speiler voksenkulturen, har ikke utviklet seg gjennom diskusjon av kunst- og kvalitetsbegreper, men bare gjennom de skiftende pedagogiske prinsipper hos lærere og bibliotekarer.

Beth Juncker ser på utviklingen de siste to-tre tiårene som et moderne gjennombrudd på det barnekulturelle feltet. Dette gjennombruddet vil tvinge oss til å revidere vårt syn på barnet og barndommen og å fornye kunst- og kvalitetsbegrepene. Kunst er også for barn, og kulturpolitikere og forvaltningen må ta tak i de nye utfordringene dette stiller alle overfor.

Som Juncker tar også Ivar Selmer-Olsen for seg grunnlagsproblem i forskning og kulturell praksis. Begge legger vekt på at barna bør ha status som subjekter og aktivt handlende individer. Selmer-Olsen skriver at kultur for barn har vært nytteorientert, i form av læringsprosjekter der barnet blir betraktet som et vesen med utviklingspotensiale. Han spør: Er det fordi vi forstår barna som objekter, eller fordi det innen kunst- og kulturformidlingen finnes et kulturelt og kunnskapsmessig etterslep? Som flere andre av artikkelforfatterne, finner Ivar Selmer-Olsen et perspektivskifte i synet på barndommen på 1970-tallet. Et moderne svar på spørsmålet "hva er egentlig barndom?", må få konsekvenser for både formidling til barn og barns egen "kunstneriske" utfoldelse. Men kanskje er det slik at også vår tids barnevennlige holdninger handler om at de voksne skal ha makt og kontroll, bare på en annen måte? I stedet for tidligere tiders autoritære nytteholdning til barns kultur vil Selmer-Olsen sette *det unyttiges nødvendighet*, og han vil gjøre spørsmålet "hvorfor kunst for barn" til en variant av det mer generelle og vanskelige spørsmålet om hvorfor vi skal ha kunst overhodet.

Kunstnere om barn og kunst

For kunstnere som skal skape og formidle kunst for barn blir spørsmålet om egen motivasjon og måter å møte barn på viktig. Er det slik at de ønsker å appellere til spesielle sider hos barnet? Hva er kvalitet i kunst som er skapt og formidlet spesielt for barn? Hva tenker kunstnere om formidling? Må kunsten legges spesielt til rette ut fra barns forutsetninger? Og hva med de minste barna, hvordan skal kunstnerne forholde seg til dem?

Ellen Os og Leif Hernes ledet Norsk kulturråds prosjekt *Klang-*

fugl – kunst for de minste, som gikk fra 2000 til 2002. I alt fikk 16 kunstnere penger til å skape og formidle kunst av ulik slag til barn under tre år. I sin artikkel legger de fram erfaringene fra prosjektet. Noen møtte Klangfugl med skepsis, ikke minst kunstnere, som var redde for at den kunstneriske kjernen skulle forsvinne i tilpassingen: Var det hensynet til barna eller til kunstnerens frihet og kunstens autonomi som kom til å bety mest? Os og Hernes legger vekt på å diskutere overordnede problemstillinger parallelt med det mer praktiske og konkrete. Spørsmålet om kunsten skal være nyttig i en eller annen forstand, f.eks. for å lære seg noe, eller om den har en helt egen verdi, er et av de dilemmaene de reflekterer over. En annen sentral hensikt med Klangfugl-prosjektet var å undersøke hva som er kvalitet i kunst og formidling for de minste. Os og Hernes finner at mye avhenger av samspillet med voksne.

Anne-Marit Sæther har gjort noe av den samme erfaringen med litt eldre barn. Hun har fra 1980-tallet besøkt hundrevis av skoler med Cirka teater. Hun har lært at skolen må være forberedt på besøket og ha en holdning til det å oppleve kunst, om møtet mellom barn og kunst skal bli vellykket. Målet hennes er å skape teater som passer både for barn og voksne og på likeverdige vilkår. Å skape et teater på barns vilkår behøver ikke å bety at ikke også voksne kan bli berørte. For å få dette til er det viktig at kunstnerne har kunnskap om publikummet sitt, og om store og små barn i alle aldre.

Også Gro Dahle er opptatt av grunnleggende spørsmål som hva et barn er og hva kunst er. Hennes svar er at barn ikke er små mennesker, men personligheter. Kunst er en oppdagelsesreise, en "forskningsprosess", et uttrykk for en personlighet, som kan bli møteplass for nye erfaringer og opplevelser. Barns møte med kunst er altså et møte mellom to personlighetsuttrykk. Her er formidleren viktig, for hun og han skal koble de to sammen slik at de kan bli berørt av hverandre i en aktiv samtale. Poenget med dette møtet er altså ikke å øve barna opp til å bli et publikum som sitter rolig og konsentrert, og deretter klapper og stiller spørsmål. Målet hennes er å berøre barnets personlighet aktivt og personlig. Kunst

kan, med sin intuitive inngang til språk og samfunn, være et alternativ i våre dagers analytiske skole, for eksempel hos elever med lærevansker. I stedet for kunst for en bestemt alder, vil Dahle ha en kunst for alle aldre – en "allalderkunst". For litteraturens del vil det si at ei bok skal ha nivåer nok til å engasjere lesere i ulike aldre.

Barn og kunst i kulturpolitikken

Også Kulturminister, Valgerd Svarstad Haugland, gir i *Kulturpolitikk, born og kunst*, som var konferansens åpningsforedrag, svar på grunnleggende spørsmål om *hvorfor* og *hvordan*. Når et kunstverk engasjerer oss, kan det gi oss nye perspektiv på hva det vil si å være menneske. Det gjelder å være åpen og nysgjerrig overfor hele spekteret av intellektuelle og følelsesmessige utfordringer som kunst kan gi oss. Det kan se ut til at barn har færre fordommer overfor kunst enn voksne, og at de kan ha godt utbytte av å få møte et bredt spekter av god kunst på et tidlig tidspunkt. Svarstad Haugland ser ingen motsetning mellom egenverdi og nytteverdi i kunsten, for begge deler kan handle om å gi barna kunnskaper og redskaper for å kunne takle livet i størst mulig bredde. Hun tar så opp følgene av et slikt grunnsyn og er særlig inne på den rollen Den kulturelle skolesekken kan spille. Hvilke mulighetene og utfordringene byr den på for formidlere som skal legge til rette for møter mellom barn og kunst? Hun nevner for eksempel at skolesektoren og kultursektoren bør samarbeide med kunsthøgskolene for å få til opplæring i formidling til barn som en del av utdannelsen av både kunstnere og lærere.

Hvordan har norsk kulturpolitikk løst utfordringer knyttet til kunstformidling og hvordan løses de i dag? Hvilken rolle spiller kulturlivets egne tradisjoner og tenkemåter, med og mot denne politikken? Dette er sentrale spørsmål i Ellen K. Aslaksens artikkel *Tradisjonene tro?* Også hun tar utgangspunkt i selve møtet mellom barn og kunst. Dette møtet finner aldri sted i et interessefritt og "nøytralt" rom. Premissene for møtet blir ikke lagt av barna, men av makt- og ideologistrukturer. Vi kan derfor ikke snakke om barn og kunst uten å trekke inn de sosiale og kulturelle

betingelsene som bidrar til å forme møtet. Spørsmålet om hvilken hverdag for eksempel Den kulturelle skolesekken vil møte, blir derfor sentralt. Aslaksen ser på hvordan skolesekken bør organiseres, og peker bl.a. på at det er viktig å velge en modell som tar hensyn til regionale forskjeller, og som gir fylkeskommunen spillerom til å utforme et tilbud for skolene. Dette forutsetter en aktiv og kompetent fylkeskommunal kulturforvaltning.

Den kulturelle skolesekken

Tidligere kultursjef i Sandefjord, Vidar Thorbjørnsen, er opphavsmann til ideen om Den kulturelle skolesekken. Han ville gi alle grunnskoleelevene i kommunen sjansen til å oppleve og bli kjent med

ulike kunstformer, uten at det dermed var snakk om å bruke kunsten i pedagogikken. Målet var heller å gjøre Sandefjord til en kulturby. I 2002 lanserte kulturminister Ellen Horn planen om en nasjonal kulturell skolesekk, etter mønster fra Sandefjord-modellen. Spørsmålet er hva sekken skal innholde og hvem som skal bestemme dette? Hvordan skal man håndtere kunstens frihet og selvstendighet i en skole der oppdragelse og nyttig kunnskap har vært det viktigste?

Stein Olav Henrichsen vil at skolen skal bli en døråpner for kunstopplevelser gjennom hele livet. Men da må barnets møte med kunsten bli annerledes enn i dag, om det ikke fortsatt skal være den sosiale bakgrunnen som avgjør om man skal "slippes inn i den rikdom kunsten tilfører mennesket", eller ikke. Formålet med de estetiske fagene i skolen skal ikke være å rekruttere et framtidig publikum, men å utvikle elevenes kreative muligheter i et godt læremiljø. Om barn får bryne seg på kunstneriske problemstillinger og prosesser sammen med profesjonelle kunstnere, vil en sterk motivasjon oppstå, og den vil kunne legge grunnlaget for den store kunstopplevelsen. I Norge har vi av tradisjon gjort barn til passive tilskuere eller tilhørere i møtet med kunsten, men dette må endres. Henrichsen ser på Den kulturelle skolesekken som et viktigere kulturelt prosjekt enn å bygge hus for operaen. For å kunne

lykkes med skolesekken kreves lokal forankring og lokalt engasjement. Samarbeidet med kunstnere og kulturinstitusjoner må legge lokale forutsetninger til grunn, og både skapende og utøvende kunstnere må trekkes inn. En ufravikelig forutsetning vil dessuten være et godt samarbeid mellom skolen og kulturlivet.

Einar Solbu ser kunsten som en helt nødvendig forutsetning for at skolen skal nå målet om å utvide elevenes evner til menneskelig innsikt. Med Den kulturelle skolesekken har samfunnet fått et redskap for å virkeliggjøre grunnleggende humanistiske ideer i læreplanene. Utsagnene om hva man vil med skolesekken spriker imidlertid, og mye kan tyde på at kunst og kultur først og fremst skal nyttes til at den *virkelige* og *viktige* læringen skal bli bedre. For å lykkes må man ha en felles forståelse av den mulige motsetningen mellom kunstens *egenverdi* og kunstens *nytte*. Nyttens kan bli foretrukket, og kunstens rolle kan bli å gjøre elevene flinkere til noe annet. Et slikt instrumentelt utgangspunkt gir ikke kunsten og kulturen den plassen den må ha, som en kilde til opplevelser, erfaringer og innlevelse som ikke kan erstattes av noe annet.

Arnhild Hegtun fra Utdanningsdirektoratet har ansvaret for arbeidet med Den kulturelle skolesekken sammen med ABM-utvikling. Hun ser skolesekken fra skolens perspektiv og vil sette eleven og elevens læring i sentrum. Fordi aktivitetens skal finne sted i skoletida, og skolesekken har grunnskoleelevene som målgruppe, må de finne sted på skolens premisser. For å lykkes i å gjennomføre ideene i skolesekken, må man bygge og utvikle kompetanse hos eleven, lærerne og kunstnerne.

Også Jorunn Spord Borgen stiller spørsmål om hvordan man kan lykkes med skolesekken. En av forutsetningene finner hun i at det bygges bruer mellom sektorer og yrkesgrupper. Kunstformidling til barn og unge forutsetter et samarbeid mellom profesjoner med sitt særlige samfunnsmandat og sin selvforståelse. Med skolesekken får kunstnere og andre kulturarbeidere for alvor skolen som et nytt sted for virksomheten sin. For lærerne er det nytt at de skal dele ansvaret for skoledagens innhold med andre yrkesgrupper. Lærere og kunstnere har svært ulike kunnskapsfelt, svært ulike

utdanninger og samfunnsmessig oppdrag. Borgen mener at Den kulturelle skolesekken kan skape rom for nye tenkemåter om barns møte med kunsten, og bidra til nye samarbeidsformer og ny kunnskap. Om samarbeidet skal bli godt og likeverdig, må alle ha respekt for hverandres særlige bakgrunn og viten. Som flere andre av artikkelforfatterne, peker Jorunn Spord Borgen på at profesjonsforskjellene må overkommes gjennom dialog og demokratisk samarbeid på "nøytrale" arenaer, for eksempel gjennom kurs og utdanning.

ER KUNST FOR BØRN?

Kunst er erkendelse og dermed en kilde til de dimensioner af livet, videnskaben endnu ikke har sprog til at udtrykke.

Den moderne børnekulturen

Da E. T. A. Hoffmann skrev *Mausekönig und Nussknacker* i 1809 og H. C. Andersen fulgte op med eventyret om *Den lille Idas Blomster* i 1835, da Lewis Carrol forfulgte sporet med *Alice in Wonderland* i 1865, A. A. Milne byggede det ud med beretningerne om *Winnie The Pooh* og vennerne i Tusindmileskoven og C.S. Lewis sendte os til *Narnia*, burde vi have anet, at et moderne børnekulturelt gennembrud måtte komme. Her splintres nemlig for første gang de briller, vi som voksne almindeligvis ser børn og deres barndom igennem. Vi er på sporet af barnet som barn - af en sensitiv praksis, dens udtryksformer, dens etik og logik.

Da Pippi Langstrømpe i 1945 løftede sin hest på Villa Villekullas veranda i den pæne svenske by med de pæne svenske børn, da Klatremus i 1950'erne invaderede Hakkebakkeskoven og satte Morten Skovmus' protestantiske nytte-pligt-moral til side med sit *Ônytte mig her og nytte mig der'*, og da Tove Jansson efter den

store katastrofe, der havde splittet familierne, lader mumitrolde, hattifnatter, hemuler og andet godtfolk samles i den Mumidal, som har vendt vrangen ud på vores verden og synliggjort den sensitive praksis, vi har usynliggjort, fordi vi har forbundet den med skam og skyld og fordærv, da burde vi ikke blot have anet, men vidst, at et moderne børnekulturelt gennembrud var nært forestående.

Alligevel insisterede vi på blindhed. Pippi var uopdragen, Klatremus upålidelig, de var dårlige rollemodeller, og Mumidalen alt for uhyggelig for børn.

Der skulle en mindre social og barndoms-mæssig revolution, en begyndende aftraditionalisering og globalisering til, før vi i 1980'erne kunne begynde at se i øjnene det, vi ikke vidste at vi vidste, og forstå det på nye måder.²

Sensitiv livsfilosofi og etik

Pippi ved ikke, at man bør skamme sig, hvis man tager livet så alvorligt, at man gør alt, hvad man kan for at give det mening her og nu - gør det sure sjovt og det søde endnu bedre. Klatremus ved til gengæld, at hvis Hakkebakkeskoven og Norge fyldes med Morten Skovmus, vil den ikke være meningsfuld hverken at leve eller holde ferie i. Mumitroldene og lille My ved at hvis lysten forsvinder til at opsøge de hemmelighedsfulde, det spændende, det uhyggelige og det gribende, hvad enten man er lille eller større og lidt kropsligt tungere og stivere, mister vi både livet og dets mening. Derfor er de alle enige om en

Sensitiv livsfilosofi:

- Det sjove, det farlige, det gribende, det hemmelighedsfulde er livets drivkraft
- At forme alle gøremål i hverdagen så det sjove, farlige, hemmelighedsfulde kan åbne sig er selve opgaven
- Enhver kan frit vælge egne måder at gribe opgaven an på

2 Anthony Giddens: En løbsk verden. Reitzels Forlag. KBH. 2000

- Det sociale udspringer af det æstetiske - i arbejde og i fest
- At føle man er til – i sjov, i gys, i gru, i sorg - er selve meningen

Sensitiv etik:

- At hindre mulighederne for at det sjove, farlige, hemmelighedsfulde kan åbne sig er moralsk forkasteligt
- At dømme andre til kedsomhed er moralsk forkasteligt
- At pådutte andre egen indsigt og erfaringer, er dumt og hemult
- Erfaringer drager man selv

Filosofien og dens etik gælder alle i alle aldre. Vi er nemlig i disse litterære universer alle subjekter for vore egne livs- og dannelsesprocesser livet igennem.³

Lad dette stå som en ramme omkring det egentlige: er kunst nu også for børn? Og hvad er det for noget vrøvl med et moderne børnekulturelt gennembrud? Lad os vende bøtten og starte i den kollektive blindhed, der har været nordisk tradition i det 20. århundrede.

Kulturpolitik for voksne.

Formidlings- og uddanningspolitik for barn.

Hvad er så kunstnerisk og kulturelt umisteligt, så samfundsmæssigt værdifuldt, at vi bør have mulighed for at møde det, opleve det, tage del i det, på tværs af borgernes sociale og økonomiske formåen og af markedets benhårde balancegang mellem udbud og efterspørgsel.

Det er det store spørgsmål enhver kulturpolitik stiller sig selv og som skiftende politiske konstellationer giver hver sine svar på og retningslinjer for. Svarene har - i hvert fald i Danmark - de sidste 50 år svinget mellem et snævert kulturbegreb, der på den ene side har lagt centrum for politikken i en kunst- og kulturarvspolitik og

3 Beth Juncker: Sentio et cogito, ergo? Om at begribe 'børnekultur', 'børns legekultur' og andre sensitive fænomener. I: Børnekultur og andre fortællinger. Syddansk Universitetsforlag, Odense 2002

i de kulturinstitutioner, der har som mål at forvalte arven, og så et bredt sociologisk kulturbegreb, der har ønsket at decentralisere, fokusere på muligheder for lokal forankret kulturpolitik: der hvor borgere og andet godtfolk nu engang er. Et kulturråd er til for, inden for de økonomiske rammer finanslove afstikker, at forvalte disse svar og retningslinjer - føre dem ud i livet, i form af støtte, initiativer, eksperimenter.

I den sammenhæng er spørgsmålet: *Er kultur, er kunst for børn?* helt centralt. Svarer man bekræftende, skal der jo udstikkes visioner og retningslinjer, udmøntes støtte, tages initiativer osv. Men - ligegyldigt om det ene eller det andet kulturbegreb har domineret kulturpolitikken, har ingen spurgt om kultur - og slet ikke om kunst - var for børn!

Af indlysende grunde: alle, der har professionelt med børn at gøre, har vidst at hverken kultur eller kunst var for børn. Alle har vidst, at både kultur og kunst *skulle formidles til børn*. Hvad der er noget ganske andet. Derfor har vi i Norden gennem store dele af det. 20. århundrede faktisk ikke haft en kulturpolitik, der omfattede børn. Vi har haft en uddannelsespolitik, der som del af sin pædagogiske tænkning, påtog sig at føre børn ind i kulturen, ind i traditionen til møde med kulturarven og som påtog sig at lære børn om kunst, så de senere i livet kunne møde dette fænomen uden at løbe skrigende bort.

Vi har taget denne formidlingspolitik seriøst. For at kunne klare opgaven med at kulturalisere og kunstmodne Nordens børn har vi udviklet omfattende børnekulturelle systemer, der som krumtappen, alt har drejet om, har haft skolen og børnebiblioteket og nu også daginstitutioner som formidlingsled.

Vi har levet med en kulturel fordobling, der siden 2.verdenskrig konstant er blevet udbygget og konsolideret: en kulturel verden for voksne og en tilsvarende for børn.

Kulturpolitik (for voksne):

Kunstinstitutionerne:

den litterære institution	Boghandel/biblioteker
den dramatiske institution	Teatre/teaterforeninger
den musikalske institution	Koncertsale, spillesteder
den billedkunstneriske institution ...	Gallerier/museer
den filmiske institution	Biografer

Børne(kultur)politik:

Kunstinstitutionerne:

den børnelitterære institution	}	Skoler Biblioteker (Daginstitutioner)
den børnedramatiske institution		
den børnemusikalske institution		
den filmiske institution		

Hvad der findes for voksne, findes også for børn, men det findes på en anden måde. Når vi diskuterer dynamikken i kunstnerisk og kulturel, ja i samfundsmæssig udvikling, så spørger vi til selve udviklingsmekanismerne. Hvordan er vi overhovedet kommet fra Holberg og Wessel, til Ibsen og Strindberg, til Norén og Kjøerstad?

Kunst versus kultur

Raymond Williams brede «the whole way of life-kulturbegreb» fra 1960'erne giver et bud, der er almen enighed om.⁴ Kunst og videnskab, siger Williams, er de to store erkendelsesområder, der bestandig, men hver på sin måde, søger ny viden, nye svar. De udfordrer traditioner og praktiske erfaringer. Først når de indsigter, der er vundet videnskabeligt eller kunstnerisk, er blevet alment accepteret, bliver de kultur og bidrager dermed til at udvikle vore tradition. Så det er kunstens og videnskabens forbandede pligt bestandig at udfordre traditionerne, det vi tror vi ved, det vi har vænnet os til er sandt og godt. Ivar Selmer-Olsen formulerer det præcist i bogen *SMOKK - narresmokken og barndommen*:

4 Raymond Williams: Art and Culture. 1960

Kunst er ikke kultur. (...). Kunst skal ødelegge kulturen, forandre den. Mens kultur handler om å bringe tradisjoner, historie og forestillinger videre, handler kunst om at utfordre forestillingene, sette spørsmålstejn ved historiefortolkningene og tradisjonene. (Selmer-Olsen, 2002, s.121)⁵

Overfører vi dette begreb om utviklingsmekanismer til de almene kunst- og kulturinstitutioner, så kan vi følge, hvordan diskussionerne om hvad der nu er kunst, hvad der nu kan værdisettes, hvad der nu indskrives i litteratur- og kunsthistorier bølger i de almene kunstinstitutioner - og hvordan vores kulturelle traditioner bestandig bevæger og udvikler sig. En løbende diskussion, ind i mellem en kamp, om kunstbegreber og kvalitetsbegreber, som bl.a. har bevirket, at fabeln og det borgerlige sædedrama og synge-spil ikke længere er dominerende litterære og dramatiske gener.

Overfører vi dette dynamiske kulturbegreb til det børnekulturelle system, møder vi en verden, hvor denne dynamik mellem kunst, videnskab og kultur og tradition er sat ud af kraft. Vi møder en omfattende konsensus mellem de pædagoger, lærere og bibliotekarer, der vælger og arrangerer på børnenes vegne. Når vi i den børnelitterære institution har levet med nogle forestillinger om, at børnelitteratur er en særlig genre, ikke rigtig litteratur, og at denne særlige genre snarere kunne karakteriseres gennem sine ligheder, sin ensformighed, end gennem sine forskelle, så hænger det sammen med, at de børnekulturelle kunstinstitutioner ikke udvikles gennem løbende diskussion af kunst- eller kvalitetsbegreber. Det udvikles alene gennem de skiftende pædagogiske principper, pædagoger, lærere og bibliotekarer bygger på. De kalder det kunst, de taler også om kvalitet. Men de mener noget andet. Hvis teorier om og ny indsigt i børn udvikler sig, hvis den omsættes til diskussion af nye pædagogiske principper, så er der til gengæld en chance for, at systemet udvikler sig. Ellers ikke. Så de børnekulturelle kunstinstitutioner ligner nok de almene, men de er ikke ens.

5 Ivar Selmer-Olsen: Smokk. Narresmokken og barndommen, Gyldendal Akademisk, 2002.

Op igennem det 20. århundrede har vi levet nogenlunde fredeligt med disse to kultursystemer og deres vidt forskellige kultur-, kunst- og kvalitetsbegreber. Det ene har ikke interesseret sig for det andet – medmindre kulturpolitikken skabte tvivl om økonomiske ressourcer. Set fra det kulturelle system er det børnekulturelle blevet betragtet som et amatørsystem. Set fra det børnekulturelle system er det kulturelle blevet betragtet som højrvøvet og selvovervurderende. Set kulturpolitisk er det børnekulturelle system som oftest blevet betragtet som fødekæde for det kulturelle: det skulle sikre, at et kommende publikums interesse og kvalifikationer var til stede. Set sådan har det børnekulturelle system været til for at sikre det alment kulturelle: en lineær udviklingsbetragtning.

De almene kunstinstitutioners begreber knytter sig til udviklingen af kunst som kunst' i 15-1700-tallet, hvor kunstbegrebet løste sig ud fra håndværks-, brugs- og nyttefunktioner og kilede sig ind som et selvstændigt felt mellem kirke- og fyrstemagt og kunstkere og -købere og dermed synliggjorde det æstetiske både som marked som et kunst- og erkendelsesfelt: *cognitio sensitiva*. Hvordan kan det være, spurgte man dengang i 16-1700-tallet, hvor rationalismen var i højsædet, at det kunstværk vi individuelt oplever som bevægende, berigende, sublimt, for en rationel betragtning må placeres som den laveste del af den lavere del af erkendelseevnen - på linje med barnet, sanser, illusioner og drifter? Det er æstetikens betydning og funktioner, der diskuteres her med det klassiske humanistiske dannelsesbegreb som ramme. Det begreb, der siger, at vi som mennesker er både subjekter og objekter for vores egen dannelse, og at målet er det hele menneske, sammenhængen mellem sjæl og krop, legeme og ånd, *cognitio sensitiva* og *cognitio ratio*. Vi arbejder på os selv livet igennem og æstetikken spiller en hovedrolle i det arbejde. Derfor er de æstetiske kunst- og kvalitetsbegreber centrale her.

De børnekulturelle kunstinstitutioners begreber knytter sig derimod til synliggørelsen af barnet som barn i samme periode og til forestillingerne om barndommen som det rum, der skal til og den tid, det tager, før barnet bliver voksent. Barnets forhold til kunst og kultur har været styret af rationel erkendelsesteori, af despek-

ten, eller skal vi kalde det angsten, for det æstetiske, og har derfor ikke været omfattet af det klassisk humanistiske dannelsesbegreb. Et væsen, der er hyldet i lyst, illusion og drift, som endnu ikke er omfattet af *cogito, ergo sum*, kan ikke være subjekt for sin egen dannelsesproces. Hvad ville der dog ikke ske, hvis børn kunne følge og forfølge egen nysgerrighed på egne måder? Så i forhold til børn blev det klassisk-humanistiske dannelsesbegreb gradbøjet, subjekt og objektpositionerne blev fordelt. Det voksne blev styrende, tilrettelæggende subjekt, barnet selv formbart, modtagende objekt i den dannelsesproces, der skulle føre det frem til at blive et helt menneske, som kunne overtage styringen selv og dermed træde fra det børnekulturelle ind i det kulturelle system.

Det er dette pædagogiske børnekulturbegreb, vores formidlings-tradition bygger på, og det er på baggrund af det, det børnekulturelle system har udviklet sine forestillinger om kunst og kvalitet: kunst er ikke for børn - nej, kunst for børn er for børn. Så derfor ved vi, at der er forskel på litteratur og på litteratur for børn, på teater og på teater for børn, på film og på film for børn. Det første er, det andet ligner uden at være. Og vi ved, at kunst og kvalitet for børn, er alt det, der er pædagogisk tilrettelagt. Så det passer til alder, behov, modenhed og interesse.⁶

Det sære er, at selv om de to kultursystemer grundlæggende ringegagter hinanden, så er de i virkeligheden overordnet enige: Kunst er så gu ikke for børn, før vi har modnet og udviklet dem!

Hvorfor – og nu når vi til det mere spændende – stiller vi så spørgsmålet om kunst er for børn netop nu, når vi gennem flere hundrede år har vidst, at den ikke er det?

Fordi hele det grundlag, vi har vidst det på, er kommet i krise. Fordi en række kunstnere siden 1800-tallet aldrig har respekteret det, men blot skabt kunst for børn, der faktisk var kunst, og fordi flere og flere gør det i dag. Kunstnere insisterer i dag på at være kunstnere, og at kunst også er for børn. Så mange gør det, at formidlerne ikke længere kan holde dem ude fra det kulturpolitiske

6 Beth Juncker: Når barndom bliver kultur. Forum forlag, København 1998

støttede børnekulturelle system. Der har udviklet sig et modsætningsforhold mellem systemets kunstnere og dets formidlere. De almene æstetiske kunst- og kvalitetsbegreber har med moderne børnelitteratur, moderne illustrationskunst, moderne børneteater, moderne børnefilm trængt sig ind i det børnekulturelle system og skabt krig mellem begreber og mellem ord. Vi troede, vi vidste, at kunst ikke var for børn, nu viser det sig at være tvivlsomt. De ler, de græder, de griner, de gyser, de undres, de afskrækkes, de brokker og brækker sig. Tager det til sig som sjovt, spændende, udfordrende eller afviser heftigt som kedeligt. Får de mulighed for at møde det, lever det og de!

Set med det pædagogiske børnekulturbegrebs øjne burde det ikke kunne ske. De burde brokke sig over sværhedsgrader, over billedernes moderne skønhedsbegreber, hvor det grimme har del i skønheden. Det gør de ikke. Hvad er der galt?

Forskning og vitenskap versus praksis og erfaringer

Og her må jeg så introducere endnu en udviklingsmekanisme: nemlig den, der handler om forholdet mellem forskning og videnskab og praksis og erfaringer. Kunst og videnskab udfordrer, bryder ny veje, når de anerkendes alment, bliver de del af vores tradition, det vi forbinder med vores kultur og som vi bygger praksis og udvikling på. Det sagde jeg tidligere med henvisning til Williams og Selmer-Olsen. Det lyder let. Videnskab og kunst skaffer ny indsigt, formidlere omsætter den i praksis og ud kommer nytænkning og nye erfaringer. Det *er* ikke let. Der udvikler sig hele tiden modsætningsforhold mellem forskning og viden på den ene side og praksis og erfaringer på den anden. At formidle kunst og kultur til børn, der skulle lære og skulle lære at kende, er del af vores tradition. Lærere, pædagoger, bibliotekarer har som ildsjæle udviklet og forvaltet på fantasifulde måder. Nu kommer så en skide forsker som mig og fortæller garvede formidlere, at hvad de gør, ikke længere slår til i forhold til den samfundsmæssige situation, vi befinder os i: det børnekulturelle system og hele vores formidlingspolitik er i krise. Umiddelbart bliver de vrede, hvad

bilder jeg mig ind, at komme fra nogle teoretiske og analytiske højder og tro, at jeg har forstand på børn og kultur!

Først når de gradvist lader sig overbevise om, at der måske er noget om snakken, vil den nye viden begynde at bevæge verden - og hvem ved - måske blive udgangspunkt for ny kultur, nye traditioner – ny kulturpolitik.

Begrebene må revideres

Lige nu er de mest vrede, men flere og flere erkender, at paradokserne vokser og at de gamle børne-, børnekultur- og børnekvalitetsbegreber ikke længere slår til, når de skal forklare relationerne mellem børn og kunst og udmønte kulturpolitiske konsekvenser.⁷

Ned gennem det 20. århundrede har alle inden for det børnekulturelle system arbejdet ud fra en grundlæggende forståelse af børn, barndom og børnekultur - et udviklingsparadigme.⁸ Alt er blevet set, målt, vejret og vurderet med dette paradigmes alen. Fra omkring 1980'erne breder paradokserne omkring denne forståelse sig:

- Børn er blevet forbrugere, siger sociologer og samfundsforskere
- Børn er blevet borgere, siger politologer
- Børn er kulturskabende, siger kultur og medieforskere
- Børn har udviklet ny social karakter, siger socialpsykologer
- Børn er socialt handlende, siger samfundsforskere

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

Men – børn er faktisk ikke blevet voksne, og barndom er absolut ikke forsvundet. Hvad der sker lige nu, er blot et moderne gen-

7 Beth Juncker: Kulturbegrebets nødvendighed. I: Børnekultur – et begreb i bevægelse. Akademisk Forlag, København 2003

8 Beth Juncker: Børnekultur mellem to paradigmer. I: Børnekultur. Hvilke børn? Og hvis kultur? Akademisk forlag, København 2001

nembrud på det børnekulturelle felt, som tvinger os til at revidere vores syn på børn og på barndom og dermed de pædagogiske børnekultur-, børnekunst- og børnekvalitetsbegreber, vi indtil nu har omfattet og forstået det hele med. Vi kan ikke længere fastholde et overordnet udviklingsparadigme, der har rod i rationalistisk erkendelsesteori, og som omsat til praksis har skabt et tankemæssigt modsætningsforhold, en række dikotomier, mellem det æstetiske, det sociale og det rationelle:

cognitio sensitiva contra cognitio ratio

Barn contra Voksen

lyst contra pligt

følelse contra fornuft

hjerte contra hjerne

leg contra arbejde

passiv contra aktiv

modtagende contra skabende

amoral contra moral

alogik contra logik

nytteløs contra nytte

vildfarelse contra viden

ansvarsløs contra ansvarlig

Vi kan så lige konstatere, at det moderne gennembruds diskussioner, forestillingerne om køn som natur, om det kvindelige og det mandlige, fulgte samme dikotomi. Kvinder indtog børns position, mænd det voksnes. Set med det pædagogiske børnekulturbegrebs briller var og gjorde børn det første, manglede og skulle derfor tilegne sig det sidste. Og vi har sat alt ind på en systematisk tilegnelse, en systematisk, munter og virksom, formidling for at bringe børn fra *cognitio sensitivas* mørke barbariske farer for for-dærv ind i *cognitio ratios* lyse, klare, rene voksne indsigt og årsagsbaner.

Det æstetiske og sensitive i samspill med det rationelle

Nu er den sorte skole nedlagt, de patriarkalske familieforhold for længst opløst, de autoritære uddannelses- og indlæringsystemer

lagt på hylden og teknologien har forsynet os med nogle orale og visuelt bårne medier, der gør det muligt for børn som i en anden Mumidal selvstændigt at søge sjov, spænding, oplevelse, viden og indsigt på felter, vi tidligere sørgede for, var forsvarligt gemt af vejen i låste skuffer, i sikrede glasskabe, i skrifter, der krævede uendelige øvelser for, at koden blev brudt.

Og nu har FNs konvention om barnets menneskerettigheder understreget, at de ikke blot skal lære om og oplæres i demokrati, nej, de har demokratiske rettigheder på linje med voksne, ret til adgang til medier og informationer. Som det var for kvinder i starten af det 20. århundrede, er det nu for børn: *cognitio sensitiva* er løs! Og som det skete dengang, breder rædselsscenerne sig også i dag. Hvad ville der ikke ske, når der kom kvinder i uddannelsessystem og på universiteter? Hvad ville der ikke ske, når de trådte ud på arbejdsmarkedet uden for kvindeghetoområderne? Hvad ville der ikke ske med familier, med moral, med ... Og det skete jo faktisk, alt det værst tænkelige. Norden har ikke lignet sig selv siden, og var det ikke sket ville 90% af den pædagogiske sektor, 50 % af formidlingsfeltet stå uden arbejde i dag, og pædagogikken ville ikke være begyndt at omtale sig selv som potentiel videnskab. Nu gælder det børnene, og der er ingen tvivl om, at konsekvenserne bliver ligeså omfattende.

Hvad vi nu er ved at erkende – og hvad moderne kognitionsforskning har vidst ret så længe – er, at det ikke handler om at afskaffe det æstetiske, at det æstetiske ikke er et primitivt forstadium til det rationelle, men et erkendelsesfelt, der i samspil med rationel kognition, er virksomt fra vi fødes til vi dør. Børn har altså del i det. De udtrykker sig gennem det i mimik, i lyd, i bevægelse - en konstant og kontant formgivende æstetisk kommunikation. Vi behøver ikke lære dem om kunst - de kan jo se, høre, lytte, føle og de gør det. Vil de være fagfolk, er det noget andet - så truer teknikkerne, ismerne, perioderne, analyserne og begrebs- og kvalitetsdiskussionerne.

Æstetik som genstandsfelt handler om alle de måder vi i hverdagen sansemæssigt erobrer indsigt og viden på og de måder denne viden og indsigt formes og udtrykkes på.

Æstetik som forskningsfelt har det æstetiske – altså de måder vi sansemæssigt erkender og udtrykker denne erkendelse på - som genstandsfelt

Inden for dette forskningsfelt er der to primære interesser:

1. teorier om og studier i den sensitive erkendelses betydning
2. teorier om og studier i kunstskabelse, kunsttilegnelse og kunstoplevelse

Teorier om den sensitive erkendelse siger, at alle – også børn – er omfattet af den. Ikke alle driver den til dens højeste niveau – det kunstneriske. Selvom vi tegner og maler og skriver, bliver vi ikke alle Rembrandt, Picasso eller H.C. Andersen,

Akkurat som teorier om rationel erkendelse siger, at den omfatter os alle, men at vi ikke alle driver den til dens højeste niveau - som en Einstein eller en Niels Bohr.

Med denne indsigt i den sensitive erkendelse kan vi forklare, hvorfor det ind i mellem er sjovt at arbejde, ikke blot pligt, og vi kan forklare, hvorfor børn er subjekter for deres egne dannelsesprocesser, akkurat som vi voksne er, lige som vi kan forklare, hvorfor de absolut ikke er fremmede for æstetisk formede oplevelser, selvom de ikke sprogligt kan udtrykke deres betydning for dem. Vi kan forklare, at kunst – selvfølgelig – også er for børn, lige som der – selvfølgelig - bliver lavet kunst for børn. Og dermed kan vi ophæve de pædagogiske kunst- og kvalitetsbegreber og lade de børnekulturelle systemer styre og udvikle sig gennem diskussioner om de æstetiske kunst- og kvalitetsbegreber.

Så når vi stiller spørgsmålet om kunst er for børn nu, så er det fordi det positive svar er uomgængeligt. Ja – kunst er for børn! Det er så op til kulturpolitikken – og Kulturrådet – at drage konsekvenserne:

Hvad er så kunstnerisk og kulturelt umisteligt, så samfundsmæssigt værdifuldt, at vi på tværs af Nordens sociale og økonomiske formåen og af det frie markeds behårde balancegang mellem udbud og efterspørgsel bør give børn, der kan både se, høre, føle og udtrykke sig og tænke del i det? Det er i dag hverken Pippi,

Klatremus eller Mumi. De har klaret sig igennem på markedsbetingelser og gør det stadig. Det er det, der i dag tør være på forkant med det tilladelige - i form, i sprog, i toner, i scenisk dialog, i billede. Det, der kunstnerisk forløser den barndom og det kompromisløse blik, der er dagens børns.

FORMIDLING AV KUNST TIL BARN. HVEM ER BARNET DET FORMIDLES TIL?

Maja og ”den sørjande madonnan”

I Gotlands fornsal i Visby finnes det en stor samling treskulpturer fra Gotlands mange gamle kirkebygg. Naturlig nok finner vi en rekke Madonna-skulpturer, de fleste med et Jesus-barn på armen eller på fanget. Uten at hun blir ledet dit, stanser vesle Maja på fem år opp foran den mest kjente av disse treskulpturene Det er Öja-madonnaen som er fra 1200-tallet. Denne madonnafiguren blir gjerne kalt *Den sørjande madonnan*. Statuen gjør tydelig inntrykk på Maja og etter en stund snur hun seg mot pappaen sin og spør:

”Hvorfor er damen så lei seg?”

Pappaen, som har lært moderne formidlingsholdninger, svarer ikke straks, men spør i stedet:

”Hvorfor tror du hun er ser så trist ut, Maja?”

Maja tenker seg om, og svarer:

”Det er fordi hun ikke har noe barn.”

I sine opprinnelige omgivelser, i Öja kirke syd på Gotland (hvor det nå står en kopi) er *Den sørjande madonna* en del av en større utsmykning, et såkalt *triumfkrusifiks*. Det er et slags motsetningsfullt solformet seierskrusifiks, et forsøk på å forene sorg, smerte og død med seier, håp og nytt liv. *Den sørjande madonna* står som en tilskuer til dette gullforgylde solkorset, skjønt tilskuer er kanskje ikke det rette ordet. For madonnaens blick er ikke vendt mot krusifiksets lidelse og seier, men mer nedover eller innadvendt, det kan se ut til at hun betrakter sine egne hender, vi vet ikke riktig om hun legger sine bekymrede tanker fram for Gud eller om hun bare står der og tvinner fingrene sine. Hun ser slett ikke ut til kunne glede seg over at døden skal bli oppslukt til seier⁹. Akkurat det er det kanskje ikke så vanskelig å forstå for en far eller mor som må oppleve sitt barn dø. Maria er en mor som står alene igjen. Hennes barn, hennes sønn, er revet fra henne, og dersom noen sier til henne at det er for å fullføre et større prosjekt, er det henne trolig revnende likegyldig, han lider, han dør, det er hennes barn det gjelder, hennes barn som kom til verden gjennom hennes kropp.

Dette å sette barn til verden, dette doble ved å sette barn til verden, på den ene siden er det den viktigste håps- og seiershandling vi i kjærlighetens navn kan foreta oss, på den annen side er det også dette at det vi gir liv, til med nødvendighet vil møte smerte og lidelse, møte sykdom, angst og død.

Pappaen tenker på H. C. Andersen. "Der sad en Moder hos sit lille Barn," skrev han i "Historien om en Moder", "hun var så bedrøvet, saa bange for at det skulde døe. Det var så blegt, de smaa Øine havde lukket sig, det trak saa sagte Veiret, og imellem med et dybt Drag ligesom om det sukkede; og Moderen saae endnu mer sorrigfuld paa den lille Sjæl." Pappaen tenker på H. C. Andersen, men det sier han ikke til Maja, for han skjønner at hennes selvfølgelige svar, heller er å forstå som en irettesettelse for depressive 50-åringar som har mistet fremtidshåpet og evne til å leve her og nå.

9 Jfr. "Jesus lever, graven brast, døden oppslukt er til seier" (Norsk Salmebok)

”Maria er lei seg fordi hun ikke har noe barn,” slår Maja fast. ”Her er jeg,” er det hun egentlig sier, ”akkurat nå, og det er du også, du er her akkurat nå sammen med meg, og det jeg vil, mest av alt, er at du skal være jublende glad for at jeg er her og at vi er sammen, at du ser meg og hører at jeg spiller fløyte¹⁰. Kom, så skal vi danse og syng og holde hverandre i hendene!”

Visst går tiden, visst blir vi eldre, visst har man fått sine slag, og visst kommer det som er verre. Både sykdom og død er i vente, men Maja, dette femårige *memento mori*, denne påminnelse om døden, hun er uten baktanker og vil at pappaen skal vise henne sine vakreste malerier. Hun vil at han skal fortelle henne sine underligste historier, og til takk skal han få del i hennes femårige hengivenhet og fremtidslyst.

På sett og vis handler det hele om hans evne til å ta imot. Eller til å dele rom. Det er det han må lære i møtet med Maja. I kunstformidlingsmøtet med barn, handler det om å ta imot barnet, slippe barnets og dets tolkninger inn i rommet, og tillate at rommet blir farget av alle de som er der, ikke bare den voksne, ikke bare barna, og å se dette møtet som en berikelse. Maja skjønner godt at Maria er lei seg, for Maria har jo ikke noe barn.

Avklaring og bakgrunn

Jeg har fått i oppdrag å skrive i tilsynelatende to retninger: Jeg skal si noe om formidling av kunst for barn og jeg skal si noe om det barnet det formidles til.

Formidling av kunst for barn handler om hva den voksne skal gjøre, eller hvordan han eller hun skal gjøre det. Det handler om den voksne, om hva han vil med dette barnet. For noe vil han jo alltid, denne voksne, han har et prosjekt gående. Mer eller mindre bevisst har han alltid en hensikt, en praksisteori, en barndom å tilby, en barndom å skape for det barnet eller de barna han har tatt med seg til teateret, til dansen, til en skulptur eller til et maleri, til konsertsalen, museet eller når han drar ei bok ut av hylla og setter

seg til for å lese for barnet. Hvem er denne voksne? Hva vil han? Hvorfor vil han? Hvordan vil han bruke sin formyndermakt? Hvordan opprettholder han respekten for det han har makt over? Og "de voksne", – hva er det for slags begrep? Det er stor forskjell på Svein, Laila og Cathrine, selv om de er relativt store alle sammen.

I den andre retningen: *Hvem er dette barnet det formidles til?* Hvem er barn? Hva gjør vi det til? Hvem er *ikke* barn – langt inni seg eller helt utenpå? Er det trygt dette barnet, er det redd eller det glad eller er det helt avmektig? Hva har det med seg i ranselen sin, hva kan det, hva føler det, hvor er det hen i livet sitt? Og "barn", – hva er det for slags begrep? Det er stor forskjell på Svein, Laila og Cathrine, selv om de er relativt små alle sammen.

Kanskje er ikke spørsmålene i overskriften så forskjellige likevel. I vår voksenvriddede offerkultur (Stålsett 2003) handler de begge om voksnes forestillinger.

Jeg er egentlig ikke så opptatt av å produsere generelle teorier om barns mangfoldige liv og livsløp. Jeg er mer som dikteren Wilfred Owen, like opptatt av at barn bør nytes. De bør nytes ut fra et perspektiv som gir dem subjektstatus slik at de fremstår som viktige sosiale og kulturelle aktører, medmennesker som gir oss voksne et mangfold av gleder og mye klokskap. De bør nytes slik at vi, hvis vi ønsker å forstå dem ut fra den levende glede, bør være langt mer oppmerksomme på de detaljerte kulturelle kontekstene barn inngår i, kontekster som er med på å gi barna selv og de aktivitetene de inngår i, "betydning". Men hvem gir de "betydning" for? Det er ikke så enkelt å si (Selmer-Olsen 2003).

Kunstformidling eller kultur for barn fremstår ofte som temmelig nytteorientert, enten slik at den direkte inngår i former for læringsprosjekt, hvor det av og til kan se ut til at barnet mest betraktes som et utviklingspotensial som skal tilføres kunnskaper som kommer mer og mer til nytte eller nytelse etter hvert som de når fram til den rike, modne og innsiktsfulle voksendommen, eller mer indirekte. Men fra 1970-tallet av fremstår tilsynelatende ikke barn lenger kun som brukere, de blir også forbrukere, de blir til-

synelatende ikke lenger bare sosialisert, men de betraktes som sosialt handlende, de får ikke lenger bare formidlet kulturarven, men fremstår selv som kulturelt skapende, de skal ikke lenger bare lære om demokrati, men har selv fått grunnleggende demokratiske rettigheter, – særlig uttrykt gjennom FNs barnekonvensjon¹¹.

Den kritikk man har ført i forhold til utviklingsideologien, denne nyvurderingen som har skjedd i forhold til barnets menneskeverd og den oppskattingen man har gjort av barn som aktører og av barns kompetanser, har også brakt kunst- og kulturformidlingen i ubalanse. Hvordan gjør vi det når vi må ta slike perspektiver inn over oss?

Barns kultur og perspektivskiftet

32

Kulturen er i endring. Og synet på barn og barndom har altså endret seg, liksom normer og holdninger og kvalitetskriterier for kunsten har endret seg. Debatten om barnet og barndommen er egentlig et par hundre år gammel, men den har aldri vært så akseptuert som i dag. En påstand eller en teori om at barn kan ha sin egen kultur eller sine egne kulturer ble ikke tatt særlig på alvor før på 1970-tallet. I 1998 skriver Gunnar Danbolt i en artikkel at det viktigste resultatet av en slik påstand er at man blir tvunget til å

«Å bytte ut begreper som danning og forming, oppdragelse og kultivering, som alle forutsetter en patriarkalsk enveis-kommunikasjon, med et begrep som for eksempel kultur møte mellom barne- og voksenkulturen.» (Danbolt 1998)

Danbolt klargjør også i denne artikkelen et etisk problem: ytterligere kunnskap om barndom, om barneperspektiver, om barns leik og egen kultur *kan* føre til en mer respektfull kulturutveksling, men det kan også føre til en mer effektiv manipulering, enten den utføres av pedagoger, av kunstnere, av kommersielle markedskrefter eller andre. Etikk er et uunngåelig felt for enhver som arbeider med barn. Grunnspørsmålet er igjen: Hvordan opprettholder du respekten for det du har makt over? Vårt arbeid får konsekvenser.

11 Formuleringer hentet fra en Invitasjonsskrivelse fra BIN-Norden (Barnekulturforskning i Norden) 2003.

”Let, så skal dere finne” skriver Matteus. Og den som leter, han finner som oftest det han leter etter. Og han finner sjelden det han ikke leter etter. Vi ser det vi *vi*/se. Og vi ser det vi ser i de farger som våre filter gir. Vi ser det landskapet som lar seg beskue fra de steder hvor vi har valgt å bygge våre utsiktstårn. Og mer eller mindre preges vi alle av hvilke perspektiver som er trendy i de miljø vi beveger oss. Forståelsen av hva barnekultur og barndom er, endrer seg blant voksne. Barns egen barndomsoppfatning utformes av de barndommene eller de barndomsforståelsene som tilbys dem, som foreslås dem, fra kulturen, fra voksne, fra andre barn. Og det er mange forslag. Det seinkapitalistiske mediesamfunnet kjennetegnes ikke av mangel på tilbud.

Barn, barndom og barns kultur har alltid vært der, selvsagt, men vi sier gjerne at barndommen ble særlig bevisst fokusert og erkjent som livsfase på 1700-tallet. Eller vi kan kanskje like gjerne si at det var på denne tiden at prosjektet med å isolere barndommen tok til (og leiken sammen med barndommen). Selv om Ellen Key skrev boken om barnets århundre allerede i ved forrige sekelskifte, så var kanskje først rundt 1950 at man for alvor begynte å studere barn i et kompetanseperspektiv, i stedet for bare å lete etter barns mange feil og mangler. Forskningen på barns egen kultur, som for alvor tok til på 1970-tallet, var en konsekvens av at man nektet å se på barndommen som en «mangelsykdom» lenger. Dette var samtidig en tid da det samfunnskulturelle forandringstempoet skjøt fart for alvor, og vi voksne må spørre oss: Hvor mye angstfull nostalgi over våre barns manglende gjentakelse av vår egen barndom, hvor mange sorgtunge følelser av brudd hos de voksne lå det egentlig i fokuseringen på barns egen kultur? Voksne blir bekræftet ved å bli gjentatt og sitert av sine barn. Blir vi truet når barna våre ikke lenger siterer vår barndom?

Påstanden om at det vitterlig eksisterer noen barns egne kulturer, var en konsekvens av et teoretisk perspektiv. Påstanden har fått konsekvenser for den pedagogiske grunnholdningen, slik Danbolt påpekte. Som kulturforsker trenger jeg her begrepet *enkulturasjon*, som betyr at noen eller noe, for eksempel et barn, dras inn i og blir en del av en kultur. Mennesket både formaterer og for-

materes. Prosessen skjer etter mer eller mindre bevisste, kulturskapede forestillingssystemer, enkulturasjon av barn skjer etter mer eller mindre bevisste, kulturskapede forestillinger om barn. Det er disse forestillingssett vi kaller *barndommer* (Selmer-Olsen 2002).

Barndom

Det grunnleggende og tidstypiske spørsmålet for meg som for mange andre blir: Hva er egentlig barndom? Det er dette grunnleggende spørsmålet som også brenner grunnen under den autoritære kunst- og kulturformidlingen. Hvordan forstår vi barndom? Og hvordan kan vi tolke den nordiske kulturens forhold til barn? Barn er blitt svært viktige for voksne mennesker i de moderne nordiske samfunn. Ikke på den måten at man må ha barn for å sikre seg mat og varme i sin alderdom, eller for å være trygge på at familiebedriften blir ført videre. Det sosiologene kaller generasjonskontrakten, er i ferd med å forsvinne. Det er mer barnets meningsbærende symbolverdi som ser ut til å være viktig. Folk i Norden er sakte i ferd med å forlate sine gamle meningsreservoarer som nasjon, religion, slekt, politikk og hjemsted. Mye kan tyde på at det er gjennom barna vi nå skal hente mening, liv, kunnskap, sammenheng, håp og helse. Det kan til og med se ut som at vi ikke lenger skal lære barna, men at vi skal lære av dem (Frykman 1999). Det vokser fram tanker om leikens *nytte* for oss voksne, som kunstnere, som ledere, som kreative arbeidstakere, som redskap for å øke livskvaliteten, til tross for at nytten er det minst viktige for det leikende barn. Voksne ser behovet for det kreative, skapende, hengivne og umiddelbare mennesket, og rent konkret ser vi for eksempel hvor lett barn tilegner seg kunnskap og ferdigheter i forhold til datamaskiner og fremmede språk. Hva er det barn har som ikke vi har? Hva er det vi har mistet? Hva er det vi har avvirket? Med andre ord: dannelsen blir ikke lenger målet, målet blir like meget voksnes overlevelse og behov for et meningsfullt liv (Selmer-Olsen 1999, 2002).

Men samtidig som vi skal lære av barn, er det også er sider ved barn og barndom som vi er redde for, kanskje er det til og med

sider ved barn som vi skammer oss over. For det er ikke egentlig barnet slik det er, vi vil ha, hvis vi da ikke har mer skamvett enn at vi formulerer oss objektiverende og generalistisk som å si at "barn er". Det finnes trekk ved barn, også i vår kulturelle forestillingsverden om barn, som vi slett ikke vil ha, dette er mørkesidene av våre barndomsforestillinger.

Det finnes en angst for barn i kulturen vår, en angst som kan begrunnes i barns skamløse blottstilling av menneskets natur, som får voksensamfunnet til å støte barn bort, til å isolere dem eller til å påføre dem voksensamfunnets definisjoner. Denne angsten er ikke ny. Det er noe ved barn som virker frastøtende på oss, noe vi frykter, noe som truer oss, noe som truer vår makt og orden. Barn truer vår voksne identitet, fordi barns uorden, eller barns avvikende kategorier for orden og kaos, viser oss vår identitets mytiske eller retoriske preg, dens relativitet. Vi kan føle angst for den smerte som påminnelsen om barnet i oss selv gir, og vi kan føle angst for det ikke fullendte, det uferdige. Naturlige trekk ved barn gjør oss engstelige blant annet fordi vi må erkjenne at dette også er reelle trekk i oss voksne.

De naturlige barnlige karakteristika er ikke noe som blir borte hos voksne som følge av naturens gang, men de blir undertrykt som følge av enkulturasjonen. Det hevdes for eksempel at barn i en annen forstand enn når det gjelder voksne, er kroppslige. Deres kompetanse, uttrykk og leik er i utgangspunktet knyttet til det kroppslige. Selv om barn også har hoder til å tenke med, så *kan* små barn først og fremst med kroppen, noen sier det så sterkt at barn *har ikke kropp, de er kropp* (Løkken 1996, Merleau-Ponty 1994). Den kultur vi kultiveres inn i, motarbeider og tabuiserer det kroppslige. Kroppslig aktivitet, sansning såvel som uttrykk, betyr fysisk bevegelse, fysisk kontakt og nærhet. Voksne trues av barn når det gjelder kroppen og kroppens grenser. Vår kultur har estetisert det luftige, golde og sterile, det ikke-luktende, rolige og anti-taktile. Men barn luktes, høres, de berører deg og jo mindre de er, jo mindre vil de bry seg om kulturens konvensjoner om luktfrihet, fysisk distanse og ro. Tvert i mot vil barn fysisk dras mot det som fascinerer dem, og vise likegyldighet eller manglende

engasjement overfor det som ikke engasjerer og pirrer. Nærheten til kroppen, dens funksjoner, bevegelighet, nakenhet, hull, lyder, lukter, slim og sekreter (Sartre 1980, Douglas 1997) har blitt tabuisert og støter an mot det kulturen oppfatter som verdige, hellige og akseptable normer for offentlig adferd (Schmidt og Kristensen 1986). Denne frykten for kroppen er barnekulturen helt klar over, og barnefolklore utfordrer stadig dette tabu, særlig gjennom sin humor.

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

Angst for barn. Muligens må vi ta enda sterkere i og snakke om *skam*. Et viktig stikkord er kontroll. Noe av det vi i moderne nordisk dannelses- eller oppdragelsestradisjon har som mål, er å få lagt grensesettingen eller kontrollen inn i barnet selv, det handler om at barnets indre kontroll på et vis skal overta for autoritære ytre synlige eller hørbare kontrollverktøy som redskaper, stengsler, utstyr, skjenn, autoritet, straff, avvisning etc. Dette går så langt at vår forestilling om det ideelle barn, er det barn som tilpasser seg kulturen eller enkultureres, *av seg selv*. "Det ideelle barn" er i Norden det barn som får sine foreldre til å føle seg mest vellykkede. I Norden oppdrar dette ideelle barn seg selv, det er det barn som nærmest bare ved å kunne leve ved siden av oss voksne, uten tilsnakk eller inngripen, utvikler seg til veloppdragne små kultur-mennesker på egen hånd. Dersom de gjør det, representerer barnet en voldsom bekreftelse på den voksnes eget liv og dannelse, men dersom barna derimot ikke oppdrar seg selv, noe de færreste gjør, gir det foreldre en følelse av mislykkethet og skam. Ikke bare fordi de "ikke har fått til det med barna", men like mye fordi det betyr at foreldrene selv ikke er oppdratt. Barnas skamløse blottstilling av manglende enkulturasjon, er foreldrenes skam ikke bare fordi de ikke har fått det til, men fordi det avspeiler foreldrenes

egen manglende oppdragelse. Dette blir ekstra sterkt når det lille barnet i stadig økende grad i dag skal delta på den offentlige arena. (Selmer-Olsen 1999, 2002 og 2003)

Skam er vanskelig, det er vanskelig nok å se og sette ord på sin egen skam, kanskje er det enda verre dersom jeg skal våge den påstand at vi skammer oss over våre barn. Fordi barnet er en så sterk del av oss selv, blir deres skamløshet vår skam. Mitt uoppdragne barn reiser ikke bare et spørsmål om tapt ære, men representerer også en psykologisk trussel mot min selvaksept. Dette er sårbare greier. (Skårderud 2001)

Midt oppe i dette vokser barnet opp. De bilder vi tegner av det lille barn er gjerne lyse, harmoniske, preget av ord som yndig, søt og velluktende. Dette er uttrykk for en sterk romantisering, det er slik man vil se barnet, det er slik man vil oppleve samværet, dette barnehagens santa-lucia-barn på en juleavslutning med foreldrene midt i desember. Jeg også, som bestefar, vil gjerne se mitt to-og-et-halvt-årige barnebarn slik. Men baksiden av dette er en sterk tabubeleggelse, og dermed også skyld og skambeleggelse av mer negative følelser som også forekommer i forhold til barn, slik som fødselsdepresjoner, angst, manglende lykkefølelse, luktreaksjoner, vemmelse, slit, strev, mislykkede morgener og skam.

For å bøte på denne angst og skam prøver kulturen å tilby eller pådytte barna en kulturelt akseptabel barndom. En barndom kulturen tror den vil ha. En estetisert barndom. En påpyntet, utkledd og opp-stæsjet barndom. En barndom som behager de voksne når vi skal ta dem med ut i det offentlige rommet. Det er viktig for oss fordi vi bruker barna til å vise hvem vi er. Før var barn hjemme til de begynte på skolen. I dag kan mine studenter til og med ta med seg sine spedbarn på forelesninger hvor de forventes å ligge stille i en dobbelttime. Og hvis de ikke oppfører seg (og det gjør de jo ikke), forventes det at jeg aksepterer sutring, amming og lek mens jeg foreleser, for man er da vel barnevennlig. Men selv om jeg blir forstyrret, så er vel kravet om en adferd tilpasset det offentlige rom enda mer krevende for barnet og foreldrene. For det er ikke hvilket som helst barn kulturen vil se. Denne estetiseringen er selvsagt en form for romantisering.

Det vi ser, og som mange av oss har forsøkt å vise gjennom flere analyser (Selmer-Olsen 2002), er at man fremdeles produserer en barndom til beste for de voksne. Det er neppe noe overraskende resultat om man tenker seg litt grundigere om, selv om våre påstøtte barnevennlighetsideologier kan ha skygget for en slik erkjennelse.

Er det slik at det er vi voksne som har et behov for å sette barndom og barns kultur, ikke bare på dagsorden, men også på begrep? Selve forestillingen om en "barns egen kultur" kan jo muligens antyde noe slikt? Kanskje gjør man egentlig, til tross for alle våre retoriske omskrivninger, alltid det som er best for oss voksne, – uten at vi vil se det. I alle fall var det slett ikke i fokus på 1970-tallet. Det er jo litt underlig, men man var jo ikke den gang så opptatt av formidlingen, av kunst for barn, av pedagogiske konsekvenser. Man framsto tvert imot gjerne snarere anti-pedagoger som ville frigjøre barn og nærmest verne dem mot voksenpåvirkning.

Det er naturlig og viktig at barndomsforståelsen nå blir fokusert. Etter hvert skjønner den voksne at det er godt for barnet at den voksne er tydelig og vil barnet noe, at han vil gi barnet noe. Møter mellom mennesker er alltid en kulturell prosess, og fordi vi har makt, må vi voksne være bevisste på våre forståelser. Våre forståelser av barndom. Av barnekulturområdets mange sider. Av humanistiske verdier om å verne de maktesløse og mindretallets rettigheter. Av en ny bevissthet om makt – voksenmakt, samfunns makt, markeds makt og barnemakt. Og om relasjoner og projeksjoner.

Barn har alltid vært viktig for de voksne, men det er altså en annen betydning i dag enn det var før. Godt skjult under de mest forførende iscenesettelser, retorikker og estetiseringer er barnet fremdeles til stede for å tjene de voksnes interesser. Det handler i dag om et "misbruk" av barn som går ut på å fylle de voksnes tomhet eller for å trøste de voksne i sin identitetskrise. Det handler om at barn skal skape tyngde og innhold nok til at de voksne kan stå oppreist og holde livet ut. Liksom Abraham er vi fremdeles fullt villige til å ofre våre barn (Stålsett 2003). Noen ganger

kan det se ut til at vi til og med er på jakt etter barns særlige og våre avviklede kompetanser. Det handler om å bruke barn til å gi voksenlivet legalitet og innhold. Derfor blir også barn en rettighet for de voksne. En rett til mening, også for grupper som normalt ikke fikk barn eller som ikke hadde rett til å få omsorg for dem. Nå som de voksne for alvor er i ferd med å gjøre barndommen til kongen på haugen, trenger vi virkelig de forskerne som kan gå inn i samspillet mellom tradisjonsforståelse og nylesning, inn i en ny situasjon, i forsøk på å skape et nytt felles grunnlag for kulturell handling. Slik har barnet og barndommen blitt helt sentrale tema i det humanistiske prosjektet.

Kunst og kulturformidling

Kunst er ikke nyttig. Man skal være på vakt mot å gjøre en rettighet og kulturell rikdom til livsnødvendigheter. Barn, og vi alle, lever godt på graut, grønnsaker, grovbrød og litt kjærlighet i ny og ne. Kunstformidling handler om *det unyttiges nødvendighet* (Selmer-Olsen 1995). Premissene er snarere disse: barn har rett til estetiske opplevelser, til kunstopplevelser med betydning for deres liv her og nå. Moderne forskning viser at selv små barn har evne til å ta imot og glede seg over kunst-inntrykk. Selv det lille barnet er et kulturvesen. Som den voksne. I stedet for "hvorfor kunst for barn?" blir vi derfor nå tvunget til å stille det vanskelige og generelle spørsmålet "hvorfor kunst"? For med et moderne syn på barn er svaret det samme. Men "hvorfor kunst" er et stort spørsmål som handler om estetikkens verdi, om bevegelsens og berøringens verdi, om utfordringens, kaosets og ødeleggelsens verdi, kanskje til og med om det feilbarlige og sårbare menneskets lengsel mot det perfekte eller mot det ødelagte, mot noe annet, mot lys og mørke, mot det strenge og regelbundne så vel som mot det forvrengte, avbrutte og karnevaleske, mot stygt og pent, gråt, jammer og latter, om å finne noe igjen på en eller annen måte, av seg selv, og da kanskje helst noe man ikke forventet å finne verken i seg selv eller i den kunst man møtte, om ny erkjennelse, nytt uttrykk eller ny retning eller ny form. Om nåde, hva vet jeg, annet enn at det er helt nødvendig. Det er tanke, det er kropp, det er

følelser, det er form. Det er mangt og mangetydig. Og det kan det få lov til å være for barn også. Selv et lite barn kjenner igjen.

Jeg nærmer meg et kunstsyn. Jeg skal ikke prøve å klargjøre det, i særdeleshet skal jeg ennå ikke prøve å vurdere hva som er god kvalitet eller ikke, for kvalitet kan betraktes fra så mange perspektiver, men det må jo ha noe med utfordring å gjøre på et eller annet nivå, noe med at det er nytt, og muligens derfor også i en viss forstand ødeleggende. Og noe om å gi barnet et sted eller et rom for respons.

Vi trenger en vedvarende kritisk tolkning av kulturprosessen og en like vedvarende søking etter det barnlige perspektiv. Noe som blant annet studier av barnekulturelle ytringer, produkter og prosesser kan gi. Det gjelder prosesser i barns egen kultur, og det gjelder å utfordre selve grunnlaget for den tradisjonelle kunst- og kulturformidlingen med en kritisk nytolkning av de voksnes begrunnelser for sin virksomhet, med all vår kunnskap om barndom og barns kulturer og om de nye barndomsparadigmer. For spørsmålene er mange. Hvorfor gjør vi det vi gjør? Hva er kvalitet for barn? For små barn? For store barn? Er det likevel andre kvalitetskriterier enn for voksne? Hva er kunst for barn? Hva er å utfordre barn? Hvordan handler vi dersom vi skal tillate barn å gjøre kunst og kultur til eksistensielle utfordringer i deres liv her og nå?

Hva gjør vi når kunst- og kulturformidling ikke lenger bare handler om å tilpasse, modifisere, forminske, ufarliggjøre og avintellektualisere, men like mye om å skjerpe, utvide, klargjøre, våge, sensualisere og kroppsliggjøre? Hvordan gjør vi det når vi vet at en formidlingssituasjon alltid også er en relasjon og et samspill, og hvor vi vet hvor viktig det er at barnet har et ansikt eller et "rom" hvor det kan plassere sin respons?

Vi har altså tatt til oss et nytt syn på barn. Vi har tatt til oss et nytt syn på hva barn evner å ta imot, et nytt og kunstnerisk sett egentlig svært frigjørende syn på hva kunst for barn kan være. Men samtidig har vi også satt fram et krav om at man må ta hensyn til barnets annerledeshet, og det er et krav om kunnskap, erfaring og faglighet. Og egentlig er det kanskje ikke særlig mange motset-

ninger mellom voksne og barn, egentlig er det vel langt flere fel-
lestrekk. Mange av våre problemstillinger når vi skal reflektere om
barn, kan ha sin bakgrunn i vår hang til dikotomier, at vi i vestlig
kultur i altfor sterkt understreker at barnet er annerledes (Juncker
2002).

Vi er en del av hverandre. Kulturen lever og forandres hele tiden i
samspill med oss alle. Barns kultur eller kulturer finnes likevel
som en spesiell måte å nærme seg det hele på. Man er ikke født
med redskaper til språklig-begrepslig-logisk-abstraherende utleg-
ginger og forklaringer. Barn har kroppen, sansene og følelsene som
viktigste tilgang. Det er et språk. Det er redskaper. Det er et grunn-
lag for estetikk. Det gir grunnlag for kommunikasjon. Det er krop-
pen, sansene og følelsene som grunnlegger barns tilgang og per-
spektiv fra starten. Vi voksne har begge deler, men vi har brukt
vår makt til å anerkjenne barnets særlige tilganger som uviktige,
lite verdifulle. Det er den sanse- og følelsesmessige tilgang og kom-
munikasjon, uten den rasjonelle overbyggingen, som er det spesi-
elle ved barn. Den kan bare studeres i samspill og kontekster. Og
den finnes selvsagt ikke rent (Juncker 2000).

Det er Live dette. Hun er sju år på denne tiden og vi sitter sammen
og blar i et atlas. Vi legger merke til at havet er farget med nyanser
i blått, og jeg spør henne:

”Hva mener du, Live, er havet blått?”

”Jada!” slår hun bestemt fast, før hun tenker seg om: ”I alle fall
når man står langt borte fra, for eksempel i Tyholtårnet, da er det
blått. Men når man står midt oppi det, da er det ikke blått!” Og
nettopp det at hun reflekterer slik viser at det ikke *bare* handler
om sanser og kropp, men det vitner i høy grad også om barnets
evner til refleksjon og språk.

Det er med andre ord mange problemstillinger, og det er ikke
underlig om man spør om hva kunstneren og kunstformidleren
egentlig skal gjøre. Og hvordan. Men det viktigste er faktisk, at
man er villig til å reflektere; over det mennesket man skal møte
med kunsten, over sine egne holdninger til barn, over det rommet

du og barnet er i, den voksne med sin kunst, sin formidling eller med sine arbeidsredskaper, barnet med sin kropp og sine evner til lek og hengivenhet. Det er viktig å reflektere, det er viktig å ha en visjon, og i alle fall *til en viss grad* ha tillit til at du, liksom Askeladden, kan legge deg til å sove mens den båten som kan gå like godt til lands som til vanns blir bygget for deg¹².

Jeg tror det er mulig å skjønne hva jeg mener når jeg ønsker en kunst og en formidling som er villig til å lytte, til å skape rom, en kunst som inviterer inn til seg. Hvis man ønsker å kommunisere da. Å skape og formidle kunst for barn er krevende estetisk arbeid og fordrer vilje til å gå inn relasjoner. Vilje til å bety noe for barnets liv her og nå. Kommunikasjonen er kunsten, som Jorunn Spord Borgen sier det (Borgen 2003) og det er både krevende og givende, slik mange av Klangfugl-kunstnerne erfarte.

Avslutning

Barndoms- og barnekulturforskningen, påstanden om en barns kultur, og erkjennelsen om at barn er og ikke bare blir, gir altså noen konsekvenser, ikke bare for selve den pedagogiske grunnholdningen, men for hele samfunnets forhold til barn. Kunnskap om barn, barndom, barns perspektiver, barns rettigheter, barns kulturelle uttrykk og tolkninger må også danne grunnlag for en ny kunst- og kulturformidling. Systematiske erfaringsinnsamlinger og analyser av barns egne kulturer, av barns perspektiver, av barnekulturproduktene, av voksnes forestillinger om barndom og av de kulturelle aktivitetene må sees i sammenheng. Man trenger derfor svært til tverrfaglige miljø hvor forskning og studier foregår både innen humaniora og samfunnsfagene. Det er mange felt å gå videre på. Kunst- og kulturformidlingsområdet er sterkt preget av tradisjonelle forestillinger, synsing og god vilje. Vi savner forskningsbasert kunnskap, og vi trenger en kompetent debatt hvor også de "nye" verdiparadigmer tas opp til kritisk debatt. Hvordan kan formidling bli til et møte? Hvordan skape det "rom" hvor møtet kan foregå? Den kulturelle skolesekken og alle de stortings-

12 Asbjørnsen og Moe (1997): "Askeladden og de gode hjelperne" fra Norske Folkeeventyr. Komplette utgave Oslo

meldingene som nettopp er kommet (Stortingsmelding 38, 39 og 48 (2002-2003)), heller etter mitt syn i alt for stor grad gammel vin i gamle sekker¹³ og noe må opplagt gjøres. Det er et sterkt behov for å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur for barn.

Vi trenger mer viten om voksnes barndomsoppfattelse, om moderne enkulturasjon, om hvilken rolle "barn" og "barndom" spiller i samfunnet i dag. Jeg vil vite mer om de mørkere sider av våre barndomsforestillinger, om vår angst for barn og vår skam over det skamløse barn (Selmer-Olsen 2002). Jeg vil vite mer om den økende kommersialiseringen, jeg vil drøfte etikk, samfunn og barndom. Jeg vil vite mer om utviklingen innen barns kulturer i det kommersialiserte og teknologiske samfunnet. Og om estetikkens fremtredende rolle i det moderne. Barndoms- og barnekulturforskning er både nyttig og viktig. Også for oss som er opptatt av kunst og kulturformidling.

I sin evaluering av Klangfuglprosjektet skriver Jorunn Spord Borgen:

Mens "tradisjonell" kunnskapsutvikling vanligvis har foregått innenfor fagdisiplinene ved universitetene og deretter brakt ut til brukerne, tar "ny" kunnskapsproduksjon utgangspunkt i en forståelse av at kunnskapsutvikling er noe som foregår mellom ulike fagfolk i konkret og praktisk sammenheng. Denne kunnskapsutviklingen skjer på tvers av tradisjonelle vitenskapelige og faglige skillelinjer. (Borgen 2003)

Dette betyr at i utviklingen av ny kunnskap og nye praksiser i kunstformidling til barn, spiller også kunstnerne selv en avgjørende rolle. Den nyskapende kunsten skal også her utfordre og stille spørsmål.

Det krever overbevisende mot og moden erfaring å forfølge intuitive innfall og spontane beslutninger. Dersom det vitenskapelige akademiske miljø hadde erkjent denne "kunstnerkompetansen" hadde våre forskningsinstitusjoner anvendt kunstnere i langt større grad i spørsmål om planleg-

ging og etablering av problemstillinger, og – ikke minst – i generering av ideer til løsninger som aldri ville ha forekommet ut fra en systematisk vitenskapelig metode. (Kruse 2000)

skriver professor og komponist Bjørn Kruse. Dette gjelder også i refleksjonen om barndom. I romanen *De måske egnede* (Høeg 1996) klarer dansken Peter Høeg gjennom en absolutt og kategorisk partisk synsvinkel å åpne et perspektiv mot et barn som samfunnet har gitt opp. Hendelsene sees med barnets indre øye og de voksne med sine gode hensikter blir ubarmhjertig gransket.

”Konst är en hovudkälla till kunskap om sådana existensiella dimensioner av mänskligt liv, der vetenskapen saknar förmåga,”

skriver den finske professoren i sosiologi, Marjatta Bardy, og tilføyer:

” i bästa fall lär konsten oss känna människan som en upplevande varelse, som försöker förstå sitt eget liv, försöker ge det mening.” (Bardy 1999)

Kunstnerne skal med sine estetiske redskaper og refleksjon møte forskningens erfaringsoppsamling, empiri og tolkninger, og sammen skal de faktisk forandre kulturen og - med fare for å bruke for store ord nå helt på tampen - sammen skal vi faktisk skape en ny barndom.

Litteratur

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 *Kulturpolitikk fram mot 2014* Stortingsmelding nr. 48 (2002-2003) Kultur- og kyrkjedepartementet, Oslo.

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

Borgen, Jorunn Spord (2003): *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet*

Klangfugl – kunst for de minste. Norsk kulturråd, Oslo (i trykken).

Bjørkås S. m.fl. (2003): *Kunnskapsbehov i kultursektoren. En utredning om forskning og forskningsformidling på kulturfeltet utført på oppdrag fra Norges forskningsråd*. NFR, Oslo.

Danbolt, G. (1998): «Å kultivere barn» i Lillemyr, O.F.: *Barn og estetikk. Kunst og lek – mellom overskridelse og regel*. DMMHs publikasjonserie nr. 4/1998 Trondheim.

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

Douglas M. (1997): *Rent og urent* Pax Oslo (originalen kom i 1966)

Frykman, Jonas (1999): "Festen i barndomslandet" i Palmenfelt, Ulf: *Barndomens kulturalisering. Barnkulturforskning i Norden 1*. NNFs publications 2. Åbo.

Høeg, P. (1996): *De måske egnede*, København.

Juncker, B. (1997): "Mod et nyt børnekulturelt paradigme" i Enerstvedt, Å. (red.): *Med røtter i klassisk-humanistisk kultur*. Konferanserapport. BIN-Norden 1997. Trondheim.

Juncker, B. (2000): "At turde vende blikket" i *Årsskrift 2000* Egmont Fonden, København.

Juncker, B. (2002): «Senito et cogito, ergo ...?» Om at begribe «børnekultur», «børns kultur», «børns legeskultur» og andre delikate sensitive fænomener, i Jessen,

Johnsen og Mors (red.): *Børnekultur og andre fortællinger Udgivet i anledning Flemming Mouritsens 60-års fødselsdag*. Syddansk universitetsforlag Odense.

- Key, E. (1900): *Barnets århundrade I-II*, Stockholm.
- Kjørup, S. (1996): *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humaniorasvidenskabsteori*. Roskilde universitetsforlag, Fredriksberg.
- Kruse, B. (2000): "Er all kreativitet kunstnerisk?", i tidsskriftet *Arabesk* nr 1 2000
- Kvideland, R. (1979): "Verbal tradering i enkulturationsprosessen" i Bringéus, N.-A. og Rosander, G. (red.) *Kulturell kommunikation*. Bokförlaget Signum, Lund.
- Løkken G. (1996): *Når små barn møtes*. Cappelen, Oslo.
- Merleau-Ponty, M. (1994) *Kroppens fænomenologi* Det lille forlag, Fredriksberg.
- Mouritsen, F. (1996): *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense universitetsforlag, Odense.
- Mouritsen, F. (1976): «Børn, remser og protest» i Ørn, B. (red.): *Børnelitteratur – klassekultur*. Forlaget GMT Grenå.
- Olesen, J. (2000) «Børn, forbrug og deltagelse», Paper til NorFannettverket NordBarns konferanse om det nordiske og det kompetente barn i Jväs kylä 31.8-3.9. 2000.
- Sartre, J.-P. (1980): *Erfaringer med de andr*, Gyldendal, Oslo (originalen kom i 1943).
- Schmidt, L.-H. og Kristensen, J.E (1986): *Lys, luft og renlighed. Den moderne socialhygiens fødsel*, Akademisk forlag, Viborg.
- Selmer-Olsen, I. (1990): *Barn imellom - og de voksne. En bok om barns egen kultur*: Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Selmer-Olsen, I. (1990b): «Boksen går!» - om barns egen kultur, og om barnekulturens vilkår og funksjon. Norsk kulturråd og Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Selmer-Olsen, I (1995): "Det unyttiges nødvendighet", i *BARN* nr 3/1995

Selmer-Olsen, I. (1999): "Den estetiserte barndommen. Om kulturell angst, barndomsforestillinger og lek", i Kibsgaard, S. og Wostryck, A. (red.): *Mens leken er og*, Tano Aschehoug, Oslo.

Selmer-Olsen, I. (2002): *SMOKK. Narresmokken og barndommen. Samtaler, forestillinger og tolkninger* Gyldendal Akademisk, Oslo.

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

Selmer-Olsen, I. (2003b): "*beings*" og "*becomings*". *Et notat til faglig utvalg i barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd om behovet for å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur for barn* Stensil Norsk kulturråd

Selmer-Olsen, I. se artikler/foredrag på www.klangfugl.no

Skårderud F. (2001): "Tapte ansikter" og "Det tragiske mennesket" Artikler i Skam. *Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Fagbokforlaget, Bergen.

Stålsett, S. (2003): "Barnet i teologien – teologien i et barneperspektiv. Barneteologisk kritikk av gudsbilder og offerteologi", Foredrag på Kristiansund Kirke Kunst Kulturfestival september 2003.

DEL II
KUNSTNERE OM BARN
OG KUNST

HVA SKAL DE MINSTE BARNA MED KUNST?

Erfaringer fra prosjektet Klangfugl – kunst for de minste

Klangfugl – kunst for de minste er et prosjekt som har blitt gjennomført i regi av Norsk kulturråd. Gjennom Klangfugl har 16 kunstnere fått støtte til å skape og formidle kunst til barn under tre år. *Klangfugl - kunst for de minste* hadde en varighet på tre år og ble avsluttet i desember 2002 (Os & Hernes, 2004). Prosjektet bygget på og videreførte erfaringer fra det ettårige forprosjektet

Klangfugl - kulturformidling med de minste (Hernes & Os 2000, Os 2000). Forprosjektet ble gjennomført i 1998/99. De 16 kunstprosjektene som har utgjort *Klangfugl - kunst for de minste*, ble plukket ut blant 72 søkere. Kunstprosjektene representerte ulike kunstformer fra dans og teater til skulptur og cross-over uttrykk.

Klangfugl er på mange måter et nybrottsarbeid. Mange uttrykker forbauselse når vi forteller om prosjektet. Ikke sjelden sier folk litt vantro: «Under *tre*? Mener dere *undertre*? *Under tre*?» Ja, barna er under tre år. Hovedideen bak Klangfugl er at små barn er små

mennesker som har kapasitet til å møte kunst, og derfor bør, som andre og større mennesker, få muligheter til å oppleve kunstneriske uttrykk. I dag er situasjonen slik at kulturtiltak rettet mot barn og unge, sjelden er rettet mot de minste barna (Kjørholt 1998, Steinkjer 2003 s. 7). Små barn er kulturelt isolert i den forstand at de i liten grad har adgang til kunstens arenaer. Forhåpentligvis har Klangfugl bidratt til en bevisstgjøring og holdningsendring hos kunstnere og samfunnet for øvrig når det gjelder synet på små barn og kunst.

Mange spør seg om barn under tre år er i stand til å ha glede av kunstopplevelser. Margareta Sörenson (2001a) uttaler at hun er overbevist om at mennesker i alle aldre i ulike kunstformer finner trøst og forståelse, glede og nytelse, innsikt og nye perspektiver, fantasi og drømmer og alt det som gjør oss til tenkende, følende og kommuniserende vesener. Men til tross for dette, møter vi mye skepsis, ikke minst fra kunstnere. De klarer ikke å forestille seg hvordan kunstformidling til så små barn skal kunne foregå. Mange sier at deres første intuitive tanke er at det ikke kan være mulig å skape «ekte» kunst når kunsten må tilpasses aldersgruppen. Man synes å ha en forestilling om at det genuine i kunstuttrykket blir borte i tilpasningsprosessen.

For å skjønne at det finnes noen berøringspunkter mellom små barn og kunst, må man gjerne selv erfare at det er mulig å skape og formidle kunst til barn under tre år. Vi har inntrykk av at mange som har tatt del i kunstopplevelser sammen med små barn, blir grepet av disse små barnas interesse, konsentrasjon og engasjement. Men selv om vi kan observere barnas reaksjoner, er det vanskelig å vite hva de egentlig opplever i møtet med kunst. Eldre barn kan vi intervjuer eller snakke med, men når det gjelder barn under tre år, som ennå ikke behersker talespråket, må man finne andre innfallsvinkler enn samtaler for å få vite noe om deres opplevelser. Vi har, som vi skal komme tilbake til, prøvd å fange inn noe av det barna uttrykker, gjennom å observere deres reaksjoner og hvordan de møter kunst og kunstnere.

Hva skal vi med kunst for de minste barna?

Man kan spørre om kunst for barn en egen sjanger? Første gang vi hørte dette spørsmålet var i 1977 i Danmark på en konferanse som hadde den poetiske tittelen *Tæater i øyenhøyde*, og det var litteraturviter og barnekulturforsker Beth Juncker som stilte spørsmålet. Dette har etter hvert skapt følgende problemstillinger:

- Skal barn ha tilgang til kunst laget spesielt for dem?
- Hva er aldersbestemt kunst?
- Kan ikke barn få oppleve det vi som voksne opplever som god kunst?
- Vil ikke god kunst virke på alle, uansett om vi er unge eller gamle?
- Ønsker vi å innføre barn i vår voksne forståelses- og opplevelsesmåte av kunst?

52

Vi har ikke svarene på disse problemstillingene, men mener de kan være nyttige som utgangspunkt for refleksjoner om barn og kunst.

Viktige spørsmål når man arbeider med barn og kunst er: "Hva er egentlig kunst" og "Hva kan være kunst for små barn?" Dersom idéen om at kunst skal gjenspeile livet, eller at barn skal kunne speile seg i kunsten, skal realiseres, må vi endre noen av våre forestillinger om relasjonene mellom barn og den verden de lever i. Vi tror at barn imiterer oss voksne. Det viser seg at voksne imiterer barn mer enn barn imiterer voksne. Vi tilpasser oss barn. Både med stemme og med holdninger nærmer vi oss barn og imiterer deres lyder og bevegelser. På den måten bidrar barn til å påvirke sin omverden (jf. Os 1991). Dette er aspekter ved relasjoner mellom voksne og barn som både gjør seg gjeldende i dagliglivet og når det skapes og presenteres kunst for barn.

I kunst for barn kan gjenkjennelse være et viktig element. Kunstens bestrebelser på å skape gjenkjennelse er en del av tilpasningen til barn. Men hva er egentlig gjenkjennelse for små barn? Gjenkjennelse kan omfatte noe mer enn bamser og smokker. Det kan handle om kunstnerisk form og ulike konvensjoner. Forestillinger

og utstillinger kan inneholde gjenkjennelse på et eller annet plan, for eksempel i form, i tema eller i innhold som: Bevegelser, Samspill, Emosjoner, Lommelykter, Smokker, Bite, Suge, Lage lyd, Bamser, At kjøkkenredskaper blir transformert, Vann, Bære på ting, Enstavelsetninger, Vaskebaljer, Plastleiker i gilde farger, Dyr som oppfører seg som mennesker, bli borte/ute av syne, At de gjenkjenner handlinger som de selv har erfart eller handlinger som barn får erfaringer med gjennom opplevelsen av formidlingen osv.

Hva skal kunstens oppgave være? Noen sier at kunst skal destabilisere. Men hva skal den destabilisere hos barn? Hva er det som får små mennesker til å oppleve spennende endringer i sine omgivelser? Hva er det som bringer barn ut av "fatning"? Og er destabilisering riktig overfor denne målgruppen? Små endringer plassert i trygge rammer, som ikke er for kjente for det enkelte barn, kan være med på å skape den ubalansen som nettopp gjør barn aktivt og opplevende. Evnen til å oppleve glede over eller ha utbytte av ubalanse er en evne alle mennesker har, men som vi av og til fortrenger til fordel for det trivielle og trygge, det kjente og regelbundne og det som ikke krever at vi skal handle.

Forventet nytteverdi synes ofte å være en viktig begrunnelse for å sette i gang tiltak for barn. Nytteverdien skal legitimere de valgene som blir foretatt, og de ressursene som brukes. Tilbudene legitimeres ofte med argumenter om fremtidig og utviklingsmessig gevinst. Dette medfører at kunstformidling og kunstprosjekter for barn kan komme til å bygge på en instrumentalistisk tankegang (jf. Selmer-Olsen 1995). Når Klangfugl-prosjektet legger vekt på kunstformidling for barn, er det ikke ut fra en instrumentell tankegang om muligheter for å høste frukter av innsatsen på kort eller lang sikt. Klangfugl dreier seg ikke først og fremst om å sikre barns utvikling, og er derfor ikke et utviklingspsykologisk prosjekt. Det handler derimot om verdier: Hvilke ønsker har vi for våre barn? Ideen bak Klangfugl er at barn skal få anledning til å oppleve kunst. Eventuelle læringseffekter er en ekstragevinst. Dette er kanskje et kjernepunkt i å ha omsorg og ta ansvar for barn. Man velger å bringe videre det mest verdifulle man har i håp og

tro om at dette kan være til glede og berikelse i øyeblikket og senere. Å arbeide med barn er alltid et håpefullt prosjekt uten garantier for resultater.

Likevel har spørsmålet om kunstens nytteverdi vært et av prosjektets dilemmaer. Vi kommer stadig tilbake til spørsmålet om hva som er meningen med kunstformidling til barn i denne alderen. Finnes det ingen nyttefunksjon? Det finnes ikke forskning som kan gi oss holdepunkter for å si noe om dette. Men vi har noen tanker om at kunst kan bidra til at barn opplever nye dimensjoner ved seg selv, sine relasjoner og den verden de lever i. Kanskje kan kunst til og med ha en spesiell appell til barn fordi den i sitt vesen har mange fellestrekk med barns egen lek, for eksempel den dramatiske leken (jf. Guss 2003).

Dilemmaet vårt i forhold til kunstens såkalte egenverdi og kunstens eventuelle nytteverdi har ledet oss til følgende spørsmål: Kan ikke kunst til barn være god kunst og samtidig ha et såkalt pedagogisk innhold? Det finnes nok av eksempler på at kunst både har hatt et politisk, sosialt og læringsmessig innhold. Sörenson (2001c) skriver at et kunstuttrykk kan være pedagogisk eller belærende, men det kan ikke *bare* være det dersom det skal kunne betraktes som kunst. Selv om barna ikke tenker på det, har kunstprosjektene i Klangfugl hatt noe å lære bort gjennom opplevelsen. Kunstprosjektene har berørt relasjoner, man har rettet søkelyset mot hvordan noe oppleves eller kunstinnholdet har inspirert barns trang til å undersøke og undre seg over noe. Alt dette er gir muligheter for læring, men barns utbytte kan være helt annerledes enn vi på forhånd hadde tenkt oss.

To av utstillingene i Klangfugl har helt klare «pedagogiske» verdier. *Lydspor* korresponderer med et av de mest sentrale pedagogiske prinsipper utledet av nyere forskning om barn, nemlig betydningen av at barn får respons på sine handlinger. Skulpturene gir en slik respons. De gir lyd fra seg når de berøres. Barn opplever, gjennom møtet med disse skulpturene, at de kan få noe til å skje og dermed at de har innflytelse på sin verden. Mulighetene til innflytelse sees innenfor moderne psykologi som noe av det viktigste for

psykisk helse og motivasjon (jf. Smith & Ulvund 1999). Det gir tilværelsen mening.

Utstillingen til Rolf Starup 1,2,3, har et mer konkret læringsinnhold uten at det kan sies å være påtrengende eller endimensjonalt. Utstillingens gjenstander er utformet og plassert etter sentrale matematiske prinsipper: Her er ulike geometriske former som er brukt på forskjellige måter i tillegg til plastbøtter som er festet til vegger og tak med magneter. Bøttene er satt opp i et algebraisk mønster med noen brudd (før barna har tatt dem ned og satt dem opp igjen). En matematiker vil straks gjenkjenne dette, men for barna er det sanselige opplevelser og erfaringer uten at de skjenker matematikkens verden en tanke. Men selv om vi skulle ha bestemte intensjoner om et bestemt læringsinnhold, vil barn alltid fortolke de inntrykkene de får og skape sin egen mening. Selv om barna er aldri så små, er de selvstendige individer og deres fortolkning og opplevelse kan gå i en, for oss voksne, uventet retning (jf. Hernes, Horn & Reistad 1993b, Helander 2001). Dette medfører at en endimensjonal og instrumentalistisk holdning til barn og kunst, kan møte motstand fra barna selv.

Syn på barn

I motsetning til tidligere, da man fokuserte på det små barn *ikke* kunne, blir de minste barna i dag sett som kompetente og nysgjerrige individer som bruker sin kompetanse for å utforske den verden som de er en del av (Smith & Ulvund 1999). Kompetansen er både av perseptuell, kognitiv og sosial karakter. Det vil si at barn er i stand til å ta til seg og fortolke sanseintrykk. Videre skiller de ulike stimuli fra hverandre i den forstand at de foretrekker noen stimuli fremfor andre. Barn er også i stand til å bruke sine tidligere erfaringer i nye situasjoner. Med sin samlede kompetanse er barn fra fødselen av i stand til å gå inn i sosiale relasjoner med sine omsorgspersoner (Smith & Ulvund 1999). I praksis medfører dette nye perspektivet på små barn at de får innpass på nye arenaer, blant annet kunstarenaen. Ut fra en forestilling om at små barn *kan*, rettes søkelyset mot mulighetene i stedet for begrensningene.

Selv om det å skape og formidle kunst til små barn representerer et nytt syn på de minste og på hva barndom kan være, er det fortsatt fare for at kunst rettet mot små barn i større grad er preget av vårt *bilde* av barn heller enn av virkelighetens barn. Et såkalt «moderne» syn på barn, forhindrer ikke at vi stadig danner nye forestillinger og stereotypier. Disse kan fungere som hindringer slik at vi ikke klarer å se barn slik de er. Dermed kan våre stereotypiske forestillinger få betydning for innhold og utforming av kunsttilbud til små barn.

Men det er kanskje ikke bare vårt syn på barn som har endret seg. Kanskje har det også skjedd en endring med barna? Barns utvikling er ikke biologisk gitt og dermed uavhengig av kontekst og situasjon. Hvordan barn utvikler seg er et resultat av kompliserte samspillsprosesser mellom mange faktorer. Ofte er det slik at når vi vet noe om noe eller noen, så endres våre holdninger. Når vi vet noe om barn, anvender vi denne kunnskapen i vårt samvær med dem. Vår holdning til barn bidrar til å påvirke barns utvikling. Barn i dag kan ha andre karakteristika enn barn hadde for 20 år siden. Vår kunnskap har endret våre holdninger, som igjen endrer vårt samspill med barn, som igjen endrer barns samspill med oss. På den måten er vår kunnskap og vår evne til kommunikasjon med barn med på å endre dem.

Hvilke forutsetninger har barn for å oppleve kunst?

Det er noen kunstneriske dilemmaer som kunstnere kan ta inn over seg når det gjelder å skape kunst for barn. Kanskje har vi noe å lære av kunstformidling til de minste? Kanskje kan vi vise ydmykhet overfor barns kompetanse når det gjelder å se, høre, føle og oppleve, og se hva den kan bety for det å skape kunst!

En estetisk opplevelse er kompleks. Tale kan aldri gi fyllestgjørende uttrykk for en estetisk opplevelse. Til det er den for kompleks. Når barn forteller om noe de har opplevd, bruker de hele seg. De må vise med kroppen, de må lage lyd og rytmer og de må bruke ord for å vise hva som finnes i sin indre fantastiske verden.

Barn bruker ord og bevegelser og skaper symbolsk handling i et forsøk på å gjenskape og formgi tanker og følelser. Dette ser vi i den dramatiske leken, eller når de skal formidle noe til oss voksne. I utgangspunktet betyr verken ord eller bevegelse noe spesielt. Det er sammenhengen og samtidigheten som gir mening – hvilke relasjoner som skapes mellom ordene og bevegelsene – altså mellomrommene.

Både når vi observerer barn som publikum og når vi prøver å nå dem med et kunstnerisk uttrykk – en kunstnerisk form, må vi gjennom barns komplekse språk finne en vei, en del regler og prinsipper vi kan styre etter og bygge på, for å nå frem til barnets fantastiske indre verden. Dette språket deler voksne og barn gjennom leken og teatret. Ved å vise at vi voksne kan være i teatrets fiksjon sier vi samtidig til barn at vi også kan leke. Den dramatiske leken og teatret har en felles arena der fabel, rolle, tid og rom får utspille seg. Barn uttrykker seg i det språket og gjennom det kunstneriske medium som til enhver tid er best egnet for hva det ønsker å uttrykke.

Små barns evner til å lese bevegelser, illustreres gjennom hvilke bevegelser barn er i stand til å "lese" allerede like etter fødselen. Når voksne rekker tunge, strekker tungen ut mens de ser på nyfødte barn, kommer det et svar. Barna rekker også tungen ut. Dette er en av de bevegelser som barn tidlig er i stand til å imitere. Å rekke tunge er en kompleks kinestetisk handling, som barn ikke kan se seg selv utøve. De kan kun se andre utøve bevegelsen. Likevel klarer de å imitere voksne som rekker tunge. Undersøkelser viser at dette kan skje de første timene etter fødselen (Meltzoff & Moore 1994). Det er en direkte respons på et kinestetisk stimulus. Ikke bare må de kunne lese bevegelsen, men de må også være i stand til å lese intensjonen i bevegelsen (Bråten 2000). De må kunne lese at jeg kommer til å strekke tunge før de ser tungen. Barna kan ikke se begynnelsen av min bevegelse når jeg strekker tungen ut ettersom det skjer inne i min munnhule. Likevel er de i stand til å utføre samme bevegelse. Dette indikerer at de er i stand til å lese intensjonen i bevegelsen og "forstå" hvilke bevegelser som kommer til å oppstå. Denne kapasiteten medfører at de er i stand til å gjennomføre bevegelsen selv.

Da Dansdesign laget *TreMødre*, en forestilling for barn 0-3 år, gjorde vi en "brukerundersøkelse". To småbarn var til stede under prøvene. Det er fascinerende og inspirerende for kunstnere i en formgivningsprosess å ha små barn mellom beina mens man prøver ut sekvenser og sammenhenger, men det er også en prøvelse. Men vi fikk noen aha-opplevelser med Linnea og Juel.

Juel på ett år sitter på gulvet sammen med moren, som er danser. De betrakter begge koreografen som instruerer danseren og demonstrerer bevegelsene nøyaktig slik som hun vil at danserne skal utøve dem. Danserens blikk og hodebevegelser synes identisk med ettåringens blikk og hodebevegelser. Danseren betrakter bevegelsen og vet at hun umiddelbart skal reise seg opp å gjenta det hun har observert. Vi tror ettåringen ser på innstuderingen av dansesekvensen på samme måte som danseren – som om han skal utøve den umiddelbart. Barn har denne evnen til å være til stede i øyeblikket.

Barn har en betydelig kompetanse når det gjelder å lese visuelle og lydlige uttrykk. Spedbarnsforskning viser at barn skiller ut og gjenkjenner andre mennesker gjennom måten de beveger seg på. Ikke *at* de går, men *måten* de går på. Og gjennom lyden, ikke *hva* som blir sagt, men *hvordan* noe blir sagt (Stern 1992). Barn leser fraseringen av forløpet, de leser formen til rytmen og de leser formen av store klare bevegelser. Mange ulike forsøk viser at barn kjenner igjen mor, far eller noen som står dem nær gjennom måten bevegelsen til den enkelte er frasert. Det handler ikke om hva de gjør, men hvordan de gjør det, en slags signatur som kan leses av barn fra de er ganske små. Dette er en kompetanse og kan være viktige forutsetninger for å oppleve kunst.

Barn deltar på ulike måter

Da arbeidet med forprosjektet *Klangfugl - kulturformidling med de minste* ble satt i gang, hadde vi noen tanker om at kunstformidling til små barn måtte gi muligheter for deltakelse. Vi tenkte at små barn ikke er et disiplinert publikum som har tilegnet seg konvensjoner for hvordan man oppfører seg på teater og på utstillin-

ger. Vi forberedte oss på at barna ville være aktive, og at dette ville kunne få store konsekvenser for forløpet i en teaterforestilling. Samtidig var vi opptatt av å være åpne for barns «naturlige» væremåter, og mente derfor at det måtte være rom for deltakelse. Vi tenkte nok på små barn som «ville», og forberedte oss på at deres bidrag ville være fullstendig uforutsigbare.

Men vi erfarte, som man ofte gjør når man arbeider med barn, at våre forestillinger om barna, som vi trodde var objektive fakta, faktisk bygde på fordommer. De barna vi møtte, virkelighetens barn, forholdt seg helt annerledes enn vi hadde trodd på forhånd. Derfor har vi gjennom arbeidet med prosjektet, måttet endre våre holdninger til små barn. Barn ser ikke ut til å være så konvensjonsløse som vi trodde. Til og med barn under tre år har stor grad av dannelse, hvis man med dannelse mener å kunne fortolke situasjoner og avpasse sine reaksjoner etter dem. Barns bidrag i kunstformidlingssituasjoner er ikke så uforutsigbare som man skulle tro. De synes i stor grad å være i overensstemmelse med invitasjonene kunstnerne sender ut. Inviteres barn til deltakelse og aktivitet, deltar gjerne mange barn. Inviteres de ikke til deltakelse, inntrar de fleste tilskuerrollen. Dette er det generelle inntrykket.

I tillegg har vi sett at barn har forholdt seg ulikt når det gjelder overskridelser i forestillingene som har vært en del av Klangfugl:

- 1. Å holde seg på «sin» side** En del barn ble svært ivrige under forestillinger. Dette ga seg ulike uttrykk, men flere ganger reiste barn seg opp og gikk frem mot en imaginær scenekant. Men de stanset gjerne opp og ble stående på publikumssiden av den imaginære kanten. Dette så vi blant annet i forestillingen *ZIK-ZAK* ved Agder teater. Her ble en toåring stående ved "scenekanten" under nesten hele forestillingen. Når han ble riktig ivrig, lente han seg fremover, men han krysset aldri den usynlige linjen. I forestillingen *Dråpene* mistet en av utøverne en gjenstand slik at den falt over på publikumssiden. Da reiste en liten jente i underkant av to år seg, gikk frem, plukket opp gjenstanden og kastet den over til utøversiden, mens hun selv sto trygt på publikumssiden.

2. **Å prøve ut grensene** Barna sitter svært ofte stille under forestillinger. Men noen av barna er helt tydelig klare for å ta mer aktivt del i det som foregår. De venter bare på en mulighet. På flere forestillinger så vi barn som tok små turer inn på sceneområdet, for så raskt å vende tilbake. Det virket som om de prøvde ut grensene for hvor de kunne oppholde seg og hvor de ikke kunne oppholde seg. Kunstnerne var kanskje ikke alltid klar over hva de kommuniserte med sine signaler og hva som kunne tolkes som en invitt, men når barn bare venter på muligheten til å delta, fungerer små signaler som en åpning. I forestillingen *20 minutter i skogen* er det en sekvens hvor skuespillerne triller baller mot publikum. En gutt i toårsalderen smilte forventningsfullt, og hver gang en ball trillet mot ham, flyttet han seg nærmere og nærmere scenekanten helt til han var langt inne på utøversiden.
3. **Å krysse grensen** Det hender at barn, med eller uten invitasjon, går over scenekanten og over på utøversiden og at de også aktivt foretar seg ting. Noen ganger forholder de seg til utøverne og det som foregår. Andre ganger har de helt tydelig sine egne agendaer. Under forestillingen *Dråpene* gikk et vel ett år gammelt barn bestemt inn i forestillingens scenografi, tok en gul plastand, trykket den inntil brystet sitt og vandret tilbake til sin omsorgsperson. Hun satte seg ned med et fast grep om anden. Det var helt tydelig at hun hadde erobret anden og at hun ikke aktet å gi den fra seg. Da var det godt at anden ikke var nødvendig for det videre forløpet i forestillingen.

De voksne

Vi vil hevde at voksne kan skape et dilemma for barn! Den velmenende voksne kan stå i veien for barns opplevelser! Voksne som mangler forståelse av kunstneriske konvensjoner og mangler evne til å oppleve åpne symboler¹⁴, kan skape problemer i kommuni-

14 Med åpne symboler menes de symboler som ikke er entydige i sitt uttrykk, men kan fortolkes ulikt avhengig av hvem som fortolker dem.

kasjon med barn om estetiske opplevelser. Det er den voksne som bestemmer hva barn skal se. Det er den voksne som overstyrer barn. Det er den voksnes manglende evne til å se hva barn vil bli utfordret av, eller den voksnes mening om hva som er godt for barn, som blir førende i valget av hva barn skal få oppleve av kunst. Den voksne kan være representert ved

- den velmenende programskaper
- den gode pedagog
- den ivrige ledsager
- den interesserte kunstner

Det er de voksne som bestemmer *hvorfor* barn skal se en forestilling. Det kan være voksne som mener at barn bør se en forestilling for eksempel på grunn av:

- tema
- problemområder
- pensum
- sangskatter

Voksne kan mene at barn ”*bør*” være opptatt av og ha erfaringer på disse områdene og dette kan ligge bak de valg voksne tar på vegne av barn.

Et kulturelt bevisst menneske vil gjerne høre at det vi er opptatt av å styre barn inn i, hører med til ”dannelsen”. Vi legger opplevelser som tilfredsstillende vår forståelse av dannelsen ut som agn. Barns vandring gjennom disse labyrintene av ”dannelsesaktiviteter”, vil handle om å prøve å forstå og tilfredsstille de voksne. I denne settingen kan barn prøve å stå til rette for hva de har sett, ved å gjengi hva de har opplevd. Så lenge barn kan fortelle hva det hele handler om, blir vi voksne fornøyde og vi kan måle vår vellykkethet i å åpne viktige verdier i livet for barn og innlemme dem i disse.

Vi vil i vår ”hollywoodske” oppdragelse at utøverne skal kunne oppheve tid og sted. At dette ”magiske” skal inntreffe og at vi føler oss ett med det som skjer på scenen. Det ikke-lineære og det

simultane¹⁵ blir trusler som vi voksne ikke behersker og ikke klarer å forholde oss redelig til. Vi blir opptatt av hva vi gjerne skulle ha sett, ikke det vi ser. Vårt følelsesregister og følelse for form er ikke i takt med barns åpenhet for form. Vi vil forstå, vi vil rasjonalisere, vi vil sette opp en rasjonell handlingskonsekvens og vi vil kunne sette ord på det vi har opplevd. Problemet er at scenekunst ofte ikke handler om noe bestemt. Det er vår evne til å åpne opp vårt estetiske sanseapparat som borger for våre opplevelser, ikke vår intellektuelle forståelse av kunsten.

Omsorgspersoner har en klar og betydelig plass som ledsagere når små barn møter kunst. Utstillinger og forestillinger for små barn ser ut til å være en familiebegivenhet. Små barn har alltid med seg minst en voksen; gjerne flere. Dette må det tas hensyn til blant annet når det gjelder plass. Omsorgspersonene har flere viktige funksjoner i forhold til små barns tidlige kunstopplevelser. Disse kan deles inn i funksjonene som trygg base, sosial referanse og som støttespiller for barna under selve formidlingsprosessen.

Funksjonen som trygg base, innebærer at de voksne er faste holdepunkter for barna. Når barn opplever at de har en trygg base som er til stede for dem og som de kan vende tilbake til, kan de konsentrere seg om å søke ut i verden. Barn som ikke har slike faste holdepunkter, vil gjerne bruke sin energi på å søke trygghet. De kan ha vanskelig for å gå inn i og utforske det ukjente (Bowlby 1988). Derfor har barns opplevelse av trygghet og utrygghet, betydning for hvordan kunst oppleves.

I nye situasjoner, for eksempel på utstillinger og forestillinger, kan barn møte mye ukjent. De voksne blir viktige som sosiale referanser ettersom barna ikke alltid vet hvordan de skal forholde seg til det ukjente (Feinman & Lewis 1983, Camras & Sachs 1991). Er det nye farlig eller ikke? Hva skal man gjøre i denne situasjonen? For å få holdepunkter for hvordan situasjonen skal fortolkes, søker de små barna seg til sine omsorgspersoner. De ser gjerne på de voksne og forsøker å fortolke deres ansiktsuttrykk. Ser de voksne

15 Vi har også dramaturgiske former som episk dramaturgi som også er ikke-lineær og metafiksjonell dramaturgi som er det nærmeste vi kan komme barns dramatiske lek.

ut til å være bekvemme? Eller ser de bekymret ut? At de voksne er nærværende og fyller sin funksjon som sosiale referanser, kan være avgjørende for om barna klarer å glede seg over møtet med noe nytt.

Det er flere måter å fylle sin funksjon som støttespiller på. Den viktigste er kanskje selv å vise interesse for kunsten. Dermed signaliserer de voksne, ved å rette fokus mot forestillingen eller utstillingen, at dette er spennende. Dette er noe som er verdt å være opptatt av.

Konklusjonen er altså at gode kunstopplevelser for små barn er avhengig av at de voksne omsorgspersonene ivaretar sine funksjoner. Våre erfaringer tyder på at det er viktig at ledsagerne vet hva som forventes av dem. Voksne er selv ofte usikre på hvordan de skal forholde seg i situasjoner der det formidles kunst. En av Klangfuglkunstnerne, Robert Øfsti, påpeker i sin rapport at det kan være trygt for de voksne å ha en liten barnehånd å holde i på utstillinger.

Utøveren/formgiveren

I kunstformidling til små barn er utøverens måte å møte barna på en viktig del av formidlingen. Dette gjelder både form og innhold. Kommunikasjon mellom utøvere og barn utgjør sannsynligvis fundamentet i kunstformidling til små barn. Det er viktig at kunstnerne er åpne slik at det kan bli en kommunikasjon. Det er flere måter å signalisere åpenhet på. Når voksne kommuniserer med de minste, kommuniserer de ved å sperre opp øynene og heve stemmen til et lysere nivå for å tilpasse kommunikasjonsformen til mottakeren (jf. Snow 1972). Man inviterer barna inn til en dialog. For at en dialog skal kunne oppstå, er det nødvendig at kunstnerne er oppmerksomt til stede i situasjonen. En god dialog krever også at kunstnerne er i stand til å regulere uttrykket i forhold til sitt publikum og en forutsetning for dette er tilstedeværende oppmerksomhet.

En viktig oppgave for utøverne er å klargjøre fiksjonskontrakten. Fiksjonskontrakten er den kontrakten som knyttes mellom aktør og publikum. Her er din plass, her er vår plass og i dette rommet skal det skje. Vi skal være i en fiksjon sammen, og dette er den formen vi skal kommunisere gjennom. En klar fiksjonskontrakt skaper trygge rammer rundt kunstopplevelsen for barna. Samtidig er den viktig i forhold til de voksne som ledsager barna. Kjenner de voksne omsorgspersonene rammene for barnas aktivitet i forestillingene, er det lettere å unngå å forstyrre barnas opplevelse av den kunstneriske formen.

Som tidligere nevnt skal kunst destabilisere. Dette kan innebære at kunstuttrykkene leker med det som kan være skremmende og gjøre barn redde. Men det er viktig å være oppmerksomme på at voksne har et ansvar for hvordan noe virker på barn. De må sørge for å beskytte barna mot for overveldende opplevelser. Hva som er for overveldende, vil variere fra barn til barn og kan variere i forhold til ulike situasjoner. Det kan gjelde tema, virkemiddel, utøvelse eller det kan gjelde kommunikasjonsform/sceneform. Det er viktig at man er sensitive overfor barnas opplevelser overfor det som presenteres. Det er lett å gjøre overtramp overfor eller invadere barn i denne aldersgruppen. Ansvaret må ligge hos utøverne, så vel som de voksne ledsagerne.

For å kunne ta hensyn til barna, er det videre en forutsetning at kunstnerne er oppmerksomme og sensitive overfor barns følelsesuttrykk. Samspill med små barn er i stor grad et samspill der følelser er viktig. I gode samspill vil voksne intuitivt tone seg inn på barns følelsesmessige tilstander (Stern 1985). Dette betegnes som affektiv inntoning. Affektiv inntoning kommer til uttrykk gjennom at voksne «akkompagnerer» barn i deres aktivitet. Dette «akkompagnementet» reflekterer barns følelsesstilstand. Et eksempel: Når det skjer noe overraskende og spennende, sier vi «åh» på en annen måte enn vi sier «åh» når barn faller. Voksnes akkompagnement gir barn en opplevelse av å bli forstått og at opplevelser kan deles.

Selv om man ofte møter barn i den følelsestilstanden de er i, er det noen ganger de voksnes oppgave å hjelpe barn å regulere følelsestilstanden. Man lokker frem smil og latter, eller dersom en opplevelse blir for skremmende, beroliger man barna.

For å oppnå en god kommunikasjon med små barn er det ikke tilstrekkelig å lære seg noen teknikker og bruke dem i samspillet. Det finnes ingen "perfekt" kommunikasjon styrt av spesifikke atferdsregler. Det gode møtet mellom kunstnere og barn handler i første rekke om ekte interesse, innlevelse og åpenhet overfor barn og evne til å tilpasse seg de barna man møter og den situasjonen som oppstår i dette møtet.

Det er ikke mulig å lære seg en måte å være på som er riktig og som vil være lik for alle. Hver og en har sin særegne uttrykksform. Selv om det er mulig å dra nytte av de kunnskaper man har om barn, er det viktig at den enkelte utvikler og bevarer sin egen personlige væremåte. Forskning tyder på at barn vil vise mest engasjement, interesse og oppmerksomhet dersom samspillet er preget av det man kan kalle for optimal grad av diskontingens (Watson 1985). Optimal grad av diskontingens innebærer at det er noe «skurr» i samspillet. Grunnene til at barn viser ekstra interesse ved optimal grad av diskontingens er sannsynligvis at mennesker som ikke er for velregisserte i sin væremåte, setter sitt personlige preg på sine innspill i samspillet. Det personlige bidrar til å skape spenning og overraskelse. Nettopp fordi alle mennesker har sin særegne måte å kommunisere på, vil barn lære å skille seg selv fra andre og skille ulike mennesker fra hverandre. Ettersom det ikke finnes en "perfekt" eller "standardisert" måte å kommunisere på, må altså hver og en finne sin måte å møte barn på.

Vi er på jakt etter de sceniske uttrykkene/kunstverkene som setter i gang aktivitet hos barn i form av stillhet, andektighet, åpne munn og store øyne, lydlig aktivitet og bevegelse der det er tydelig at barn skaper egne bilder og gir en kinestetisk respons. Vi er videre på jakt etter de sceniske uttrykkene som inviterer barn inn i forestillingen, der utøverne går ut av fiksjonen og forholder seg aktivt til barna, tar dem med på råd, får hjelp av barn og aktiviserer dem tematisk i forestillingen.

I denne sammenhengen er det godt å vite at barn har stor fiksjonskompetanse. De har formbevissthet og kan oftest skille mellom fiksjon og realitet. Gjennom barns egen dramatiske lek ser vi hvordan de håndterer tema, ulike roller, hvordan de skaper rom og hvordan de behandler både fortid og fremtid i fiksjonens nåtid. Forståelse for det dramatiske språket kan fortelle kunstnere noe om hvordan de kan la seg inspirere til egen kunst.

Det finnes kunnskap på dette området. Blant annet har dr. art. Faith Guss (2003) forsket på hvordan det å skape teater kan inspireres av barns lekekonvensjoner. Barn sier for eksempel: "Så kan du være mor som blir fryktelig lei seg, og så går du ut på kjøkkenet for å lage mat." Guss mener at barns måte å være på i leken kan sammenlignes med ulike funksjoner i teatret. I eksemplet dikter barnet historien og har dermed samme funksjon som en dramatisker har i teatret. Samtidig fyller barnet regissørens funksjon når det gir instruksjoner til sin medleker.

Forut for kvalitet – noen viktige forutsetninger for at kvalitet skal oppstå

Barn er i stand til å forholde seg til kvalitet dersom de får mange nok og varierte kunstopplevelser. Hovedproblemet i dag er at flertallet av barn i liten grad møter kunst, og at vi voksne ikke lar dem ikke få være nok til stede i sin egen opplevelse når de endelig får anledning til å gå på utstillinger eller i teater. Barn har evne til å vurdere kunst, og kan langt på vei sies å være eksperter på de konvensjoner vi prøver å styre etter når vi skaper kunst.

I valg av tema og behandling av tema er det viktig å se og forstå barn og deres virkelighet. Det betyr å ta barn på alvor. Skaperen av teateret *Unga Klara*, Susanne Osten, mener at teatrets største svakhet er dets manglende kontakt med det som skjer i skolen og i samfunnet. Videre påpeker hun at de som spiller teater for barn, må ha kunnskaper om barn og hvordan barn tenker (Sörenson 2001b). Det krever selvrespekt, innsikt og lyst skal man lage scenekunst for barn.

Barn har en egen opplevelse av tid. Selv om voksne føler at et scenisk uttrykk kan virke tregt og utøverne burde komme seg videre, kan barna oppleve det samme uttrykket annerledes. De kan være interesserte og ønske å dvele ved det som skjer i situasjonen. Barn er imidlertid ikke like. Det er store individuelle forskjeller mellom barn. Enkelte oppfatter raskere enn andre og er umiddelbart klare til å gå videre. Utøvernes utfordring kan da være å ta vare på de 80% som er fullstendig fordypet i det de ser på, og heller inspirere de som gjerne vil videre slik at de finner muligheter til å fordype seg i kunstverket. Vi som voksne, både ledsagere og formgivere, må bidra til at det finnes lommer der barn kan få puste ut.

For små barn er kunstopplevelsen en helhet og omfatter alt fra reisen til og reisen fra teateret eller utstillingslokalet, hus, rom, dører, stoler, lamper, puter, andre barn og voksne. Alt dette er en del av den totale opplevelsen for barna og skal tas med i betraktning når en velger kommunikasjonsform for det en har å si kunstnerisk. Kunstopplevelser der barna blir møtt og ønsket velkommen når de kommer til teateret eller galleriet, og scenekunstoppvelser som gir barn muligheter til å tone ut¹⁶ etter forestillingen, har store muligheter for å lykkes. Rommets beskaffenhet er avgjørende for om kontakt mellom scene og sal oppstår. Nærheten til tilskueren har betydning for mulighetene for å være inkluderende. Ikke minst ser vi at det syndes når det gjelder nivå. I mange forestillinger blir barna sittende på gulvet og se inn i noen store voksne legger ...

Kvalitet

Alle som arbeider med kunst, kommer etter hvert til spørsmålet om kvalitet. Vi har ingen klare svar på det, men vil ta opp noen aspekter ved kvalitet som har dukket opp i arbeidet vårt. I Klangfugl-prosjektet har det vært en intensjon å begrepsfeste hva som er kunstnerisk kvalitet i kunst og kunstformidling til barn under

16 Vi har gjennom erfaringer funnet at det er viktig at en forestilling tar vare på overgangen fra forestillingens slutt til barna forlater auditoriet. Vi har valgt å kalle det uttoning.

tre år. Dette har vist seg å være svært vanskelig. Alle kunstprosjektene som har vært en del av Klangfugl, har hver på sin måte inneholdt noe eksemplarisk. I alle forestillingene og utstillingene er det noe man kan lære av, og som illustrerer noen av de mulighetene som finnes når det gjelder kunstformidling til små barn. Prosjektene har i stor grad utfordret holdninger til små barn og kunstopplevelser, både når det gjelder innhold og form.

Vi har ikke utformet bestemte kvalitetskriterier, og dersom vi har prøvd å utforme noen regler for å skape og formidle kunst, har vi alltid opplevd at noen har brutt disse reglene – og at det har fungert. Likevel vil vi prøve å ta opp noen aspekter ved kvalitet i kunst for små barn.

Når man skal vurdere kvalitet i kunstformidling til små barn, må man vurdere flere faktorer. Vurderingen må både omfatte selve kunsten, formidlingen og hvordan barna blir møtt før, under og etter kunstopplevelsen. I denne sammenhengen kan man kanskje si at god kunst for små barn blant annet beveger seg i spenningsfeltet mellom å mestre kunstfeltet og evnen til å møte barn.

Vi har tidligere vært inne på fenomenene ekte og uekte kunst, altså spørsmålet om det blir ekte kunst når kunsten skal tilpasses denne spesielle målgruppen. Vi har spurt kunstnerne hva de mener har vært utslagsgivende i deres arbeid med å skape og formidle kunst til små barn: Har det vært hensynet til barna eller hensynet til egen autonomi; altså det som kan kalles kunstnerisk frihet? Kunstnernes svar tyder på at for dem er det ikke snakk om enten eller, men begge deler. Flere sier at hensynet til barna og kunstnerisk frihet, ikke er motsetninger.

En fare når det gjelder å skape og formidle kunst til små barn, er overforenkling. Det er lett å undervurdere små barn og tenke at de bare kan forholde seg til det enkle, det entydige, det konkrete, det morsomme og det hyggelige (jf. Engebretsen 1998, Hernes, Horn & Reistad 1993a, Helander 2001, Sörenson 2001a, c). En undervurdering av barn kan medføre at underholdningsaspektet blir sentralt. Sörenson understreker at det ikke er tilstrekkelig at

kunst er enkel, begripelig eller vakker for å fungere som et godt kunsttilbud til små barn.

Helander (2001) undrer seg over hvorfor voksenverden så ofte krever en bokstavelig forståelse eller idyllisering i kunsten, når verden ikke alltid verken er vakker eller begripelig. I følge Sörenson bør kunst for barn, akkurat som kunst for voksne, inneholde mangesidighet, være tolkbar, og ta opp temaer og konflikter som barna kan gjenkjenne.

Rom for undring kan være en kvalitet i kunstformidlingen. I flere av forestillingene og utstillingene i Klangfuglprosjektet, er det noe å lure på og å undersøke. I utstillingen *PSSST!* er høyttalere med musikk skjult, og noen barn begynner etter en tid å lure på hvor musikken kommer fra. Den ene treskulpturen i denne utstillingen har et rom som barna kan krype inn i. Dette rommet har et hull i taket slik at det blir en liten lysfleck inne i rommet. Disse elementene gir ekstra dimensjoner til utstillingen.

Rom for undring og utforskning var også en del av utstillingen *1,2,3*. Plastbøtter som var et element i denne utstillingen, var festet til veggen med magneter. De små barna tok gjerne tak i bøttene. Stor var forbauselsen når bøttene ga etter og slapp tak i veggen. De fleste barna ville fortsette når de hadde tatt ned sin første bølge. Etter en tid ville mange sette bøttene på plass, enten fordi de så andre barn gjøre det, eller fordi det er en egen idé. De fleste barna måtte gjøre mange forsøk før de traff magneten slik at bøttene festet seg til veggen. Stor var også forbauselsen når dette skjedde.

Forestillingers varighet kan også være et aspekt ved kvalitet i kunstformidling. Av en eller annen grunn har det oppstått en konvensjon om at en forestilling for små barn skal vare mellom 20 og 30 minutter. De fleste forestillingene i Klangfugl er i tråd med konvensjonen, og dette ser ut til å fungere godt. På den andre siden vet vi ikke helt hva som er bakgrunnen for denne konvensjonen, men den ser ikke ut til kun å være knyttet til Klangfugl (se Sörenson 2001b). Imidlertid er det ingen tvil om at ledelsen for Klang-

fugl har hatt en klar oppfatning av at 20 til 30 minutter var passe varighet for små barn. En av forestillingene i Klangfugl har imidlertid brutt denne konvensjonen og varer bortimot en time. Kunstneren begrunner valget sitt med at man må tenke annerledes når man lager kunst for små barn. Hun ønsker å skape et rom hvor man har muligheter for å gå inn i en spesiell atmosfære ved å være til stede over litt lengre tid. Dette er et interessant synspunkt som kan nyansere konvensjonen om tid. Selv om mange voksne vil synes at forestillingen er for lang, kan man ikke se bort fra at barn kan ha andre opplevelser. En mor som var på den lange forestillingen med sin ettåring, sa at forestillingen var for lang for henne, men ikke for barnet.

Avslutning

70

Barnekulturforskeren Beth Juncker har stilt spørsmål om scenekunst for barn er en egen sjanger. Svarer vi ja på dette spørsmålet, er vi også nødt til å ta konsekvensene. Da blir det vår oppgave å finne ut om det eksisterer eller bør eksistere egne konvensjoner for kunst for barn. Vi må kanskje akseptere at kunst for små barn må vurderes på andre måter og etter andre kriterier enn kunst for voksne. Videre bør vi ta hensyn til barns potensiale for å oppleve og for å være aktivt medskapende i en kunstnerisk formidling.

I disse tider har vi teatermarkeder, scenekunstbruk og skolesekker og meiser, og vi har årskonferanser, symposier og seminarer osv. Dette er tiltak som fokuserer på barn. Intensjonen med disse tiltakene er å være til beste for barn. I tillegg står institusjoner og frittstående kunstnere for en del aktivitet. Det har aldri vært så stort fokus på barn som i dag. Forvalterne av de ulike tilbudene har et ekstra ansvar. Det er valgene, prioriteringene og ideene som til syvende og sist skal kunne forsvares.

For å få det til legges et ansvar på de voksne. Ikke ene og alene på kunstnerne, men også på kunstformidlere og ledsagere. Barns opplevelser blir forsterket gjennom at vi voksne gjør et forarbeid som hjelper barn å fokusere på kunsten. Vi skal ha nok tid til å se og oppleve. Alle kan oppleve forskjellig og det skal også være tid til å bearbeide opplevelsene etterpå.

I tillegg er det utøverne sin plikt å gi både barna og de voksne en opplevelse av trygghet i forhold til kunstopplevelser. Da kan vi skape gode forutsetninger for at god kunst kan nå kvalitetsbevisste barn!

Litteratur

Bråten, S. (2000): *Modellmakt og altersentriske spedbarn*, Sigma forlag, Bergen.

Camras, L.A. & Sachs, V.B. (1991): "Social Referencing and Caretaker Expressive Behavior in a Day Care Setting", i *Infant Behavior and Development*, 14, 27-36.

Engebretsen, C. (1998): *Teatermarkedet i Sandefjord 25.-29. mai 1998*. Norsk kulturråd: Rapport. Upublisert.

Feinman, S. & Lewis, M. (1983): "Social Referencing at Ten-Months: A Second-Order Effect on Infants' Responses to Strangers", *Child Development*, 54, 878-887.

Guss, F. (2003): *Lekens drama II*, Kolon HiO. Oslo.

Helander, K. (2001): "Hundra år av småbarnskonst – essä", i Sörenson, M. (red.): *För de allra små!* Rabén & Sjögren. Stockholm.

Hernes L., Horn, G. & Reistad H. (1993a): *Teater for barn*. Tell forlag, Oslo.

Hernes L., Horn, G. & Reistad, H. (1993b): *Lek, dans & teater*. Tell forlag, Oslo.

Hernes L. & Os, E. (2000): "Klangfugl - kulturformidling med de minste", i Arnesen, C. (red.): *Barndom i bevegelse*. Norsk Folkemuseum, Oslo.

Kjørholt, A.T. (1998): "Fra samlingsstund til "barnas kommunestyre". Refleksjoner om barns aktive samfunnsdeltakelse, i *Barn*, 3-4, 65-77.

Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1994): "Imitation, Memory, and the Representation of Persons", i *Infant Behavior and Development*, 17, 83–99.

Os, E. & Hernes, L. (2004): «*Under tre? – mener dere under tre?*» *Kunstformidling til barn under tre år – erfaringer fra prosjektet «Klangfugl»*, i *Barns smak – om barn och estetikk*, Centrum for Barnkulturforskning, nr 36, Stockholms universitet.

Os, E. (1991): *Barns bidrag til egen utvikling*. Hovedoppgave til embetseksamen i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo

Os, E. (2000): " *Klangfugl – kulturformidling med de minste*", Arbeidsnotat nr. 36. Norsk kulturråd, Oslo.

Selmer-Olsen I. (1995): "Det unyttiges nødvendighet", i *Barn*, 3, 131-142.

Selmer-Olsen, I. (2001): Forelesning ved Klangfuglseminaret på Schaeffergaarden. København. www.klangfugl.no

Smith, L. & Ulvund, S.E. (1999): *Spedbarnsalderen*, Universitetsforlaget, Oslo.

Snow, C.E. (1972): "Mothers' Speech to Children Learning Language", i *Child Development*, 43, 549-565).

Steinkjer, E. (2003): *Toddlerkunst eller kunst som toddler*. Hovedoppgave i førskolepedagogikk, Dronning Mauds Minne, Trondheim.

Stern, D. N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books. New York.

Stern, D. (1992): *Et spedbarns dagbok*. Universitetsforlaget. Oslo

Sörenson, M. (2001a): "Förord", i

Sörenson, M. (red.): *För de allra små!* Rabén & Sjögren. S Stockholm.

Sörenson, M. (2001b): «Att förstå är att tolka», Samtal med Suzanne Osten, i: Sörenson, M. (red.): *För de allra små!* Rabén & Sjögren. Stockholm.

Sörenson, M. (2001c): "Den minsta publikens teater", i Sörenson, M. (red.): *För de allra små*, Rabén & Sjögren. Stockholm.

Watson, J.S. (1985): "Contingency Perception in Early Social Development", i Field,

T.M. & Fox, N.A. (eds.): *Social Perception in Infants*, Ablex. Norwood, NJ

TEATEROPPLEVELSER FOR BARN

Jeg skal snakke om det som har vært mitt arbeid siden jeg etablerte Cirka Teater for snart 20 år siden. Cirka Teater har skapt teater for voksne og teater for barn. Vi har skapt teater for voksne som mottas med åpne armer av barn, og vi har skapt teater for barn der voksne kjøper billett uten å ha med seg barn som alibi. Noen forestillinger velger vi å sette merkelappen barneteater på, jeg velger bevisst barn som publikum ut ifra en lyst til og fascinasjon over å kommunisere med de yngste.

Jeg tiltrekkes av vitaliteten, lekenheten, den umiddelbarheten jeg finner i dialog med barn. Det aller første som trakk meg mot teatret i ung alder, var klovnen. Klovnen som det voksne i barnet og det barnlige i den voksne.

Om å være voksne i samspill med barna

Jeg vil beskrive en situasjon fra min egen barndom fordi den gir et bilde av det som er essensielt for meg når jeg skal skape eller formidle min kunst til barn.

Jeg hadde en onkel. Han bodde i Oslo. Hver sommer kom han og tilbrakte noen uker sammen med familien i hytta i Trøndelag.

Sammen med denne onkelen gjorde vi noe ganske eiendommelig. Vi skrev dagbok. Nå er det kanskje ikke så spesielt å skrive dagbok, men den måten vi gjorde det på, var spesiell: Hver dag etter middag ble langbordet sjenerøst fylt av papir, bøker med blanke sider, farger, tusjer og blyanter. Vi skulle skape en side i dagboka hver dag. Siden skulle inneholde en overskrift, en tekst og en illustrasjon. Arbeidet med dagens dagbokside kunne ta flere timer. Dette var før datamaskinen, og alle skrifttyper måtte tegnes for hånd. Min onkel gjorde ikke dette for å finne på noe å aktivisere oss barna med. Han gjorde det, tror jeg, for sin egen del og fordi vi var der, kunne vi delta hvis vi hadde lyst.

Når jeg som voksen tenker tilbake på disse “dagboks-seminarene”, skjønner jeg hvorfor vi barna ble så tent. Vi fikk komme inn i en atmosfære av kreativ entusiasme, en voksen verden der det ble gjort plass til oss, der vi ble inkludert som likeverdige. Vi hadde en læremester som med fullt alvor skapte sin dagboks-side, og som like alvorlig og interessert forholdt seg til vår dagboks-side. Måten vi løste dagens side på ble diskutert, gode råd ble gitt, responsen var alltid ærlig, men entusiastisk. Han var opptatt av den lekne streken, av komposisjon, av frekk fargebruk. Vi lærte om lay-out og grafisk design. Det lille hytterommet var fylt av konsentrasjon, arbeidsglød, skapende samspill. Vi opplevde en lidenskapelig, lekende voksen. Det var lek og det var lek på alvor. Vi hadde følelsen av å være med på noe ordentlig, vi fikk del i en bit av det virkelige liv.

Dette samspillet har jeg fortsatt å søke, et samspill der barnet møtes som en likestilt ressurs. Derfor har jeg også en viss motstand mot å skille ut teater for barn som noe som ekskluderer eller er uinteressant for voksne.

Jeg ønsker å skape et teater der barn og voksne er sammen om en kunstnerisk opplevelse. Et teater på barns premisser, men med en klang fra underliggende strenger som også berører den voksne.

Cirka Teater er et teater som skaper visuelle forestillinger. Vi “skriver” i bilder. 50 % av våre forestillinger er ordløse. Vårt utgangspunkt har aldri vært et ferdig skrevet manus. Vi starter arbeidet

før manus blir skrevet og i flere tilfeller uten manus i det hele tatt. Forestillingene blir til i en kollektiv prosess med instruktør/ skuespillere / scenograf og komponist som likeverdige kunstnere. Jeg veksler mellom rollen som instruktør og skuespiller, og det kunstneriske arbeidet er dermed todelt. Jeg skaper forestillinger for barn gjennom den lukkede prosessen i prøvesalen, og jeg spiller for barn og står i det direkte møtet med barn som publikum.

Kunstneriske prosesser

Alle prosesser har vært forskjellige og utgangspunktet har vært like forskjellig. Likevel er det noen faktorer som går igjen, og som utgjør grunnmuren i den skapende prosessen:

- Et eget språk
- Arbeidsmetode der improvisasjon har stor plass
- Kjemien i det kreative teamet
- Engasjementet og identiteten til det materialet vi velger å bearbeide

Vårt språk.

Først og fremst er Cirka Teater bygget på den kunstneriske dialogen mellom Gilles og meg. Sammen har vi utviklet et scenisk språk, vår kunstneriske stemme, som etter hvert har gitt Cirka Teater en identitet. Gilles er både skuespiller og scenograf. Han har en fysisk skuespillerutdannelse ved siden av 3-årig kunstscole. Det betyr at han alltid skaper rom og objekter med fokus på skuespillerens bevegelse og fysiske uttrykk. Hans sceniske oppfinnelser er ofte fleksible og foranderlige. De gir skuespilleren store fysiske utfordringer der vi beveger oss ut av det realistiske rommet, inn i en magisk verden, en surrealistisk verden. Vi har ofte idémyldring i startfasen. Da har vi lov til å kaste fram de villeste ideer:

Jeg hadde, i arbeidet med ett prosjekt, dette bildet av en himmelkoffert.

Jeg så den lille mannen som drømte om å fly.

Han klippet en bit av himmelen og sydde en koffert.

I det han grep håndtaket, lettet han langsomt og fløy av sted.

En idé som kanskje kunne realiseres som animasjonsfilm, eller muligens dukketeater? Jeg ville skape bildet, levende til stede, i det store teaterrommet. Jeg ville stå på bakken og kjenne suget av mannen som reiste med sin himmelkoffert, rett foran øynene våre.

Gilles bruker ikke lang tid på å vurdere om slike ideer er teknisk realiserbare, et par minutter kanskje, men prosessen fra idé til ferdig bilde er lang og omstendelig. Vi måtte til Barcelona for å få kunnskap om heliumsballonger, om materiale, om sømmer og lim som ikke lekker. Hvordan konstruere en koffert når helium presser materialet ut i alle retninger? Hvor mye helium må til for å løfte en mann, om enn en liten mann? Hvor finner vi en liten mann? Han må ikke veie mer enn 50 kg, ikke ha høydeskrekk og aller helst være trapeskunstner.

Vi fant ham. Han var fra Peru og Japan, bodde i Paris og veide 48 kg. Han var trapeskunstner.

Kofferten rommer 90 kubikk helium. Så store mengder gjør den sterk som en vill elefant. Seks voksne menn må holde himmelkofferten nede. Mannen som drømmer om å fly, griper håndtaket. Himmelkofferten svever, lett og grasiøs som en fjær, responderer på den minste impuls. Palle Mikkelborg spiller trompet, live.

Teater? Dans? Sirkus? For barn? For voksne? Jeg vet ikke, jeg vet at det var en av mine aller sterkeste premiereopplevelser.

Improvisasjon som metode.

Både Gilles og jeg har bakgrunn fra skoler som legger vekt på skuespillerens egen evne til å skape forestillinger ut fra en idé. Vi ble kontinuerlig satt i grupper som skulle ha ferdige resultater i løpet av kort tid, og der improvisasjon var en viktig del av arbeidsprosessen. Dette har vi tatt med oss i vårt profesjonelle liv i Cirka Teater.

I improvisasjonen må jeg ha kontakt med det lekende mennesket i meg selv. Jeg må skape en sanselig dialog. Denne sanseligheten

er et nøkkelord for det teaterspråket jeg ønsker å finne i forestillinger for barn.

Improvisasjon er i familie med barns lek. Det er fascinerende og lærerikt å observere barn som er i en god, konstruktiv lek. I leken viser barna en høy kompetanse på kommunikasjon. De er årvåkne og fysisk til stede i situasjonene de skaper, de registrerer impulser og tar initiativ, de lar seg overrumple og gjør vidunderlige kast og vendinger i historiene de dikter fram mens de leker. Denne tilstanden av fleksibel, sanselig tilstedeværelse forsøker jeg å finne i mitt arbeid som skapende skuespiller, både i prøvesalen, i arbeidet med å få fram materialet, og også i møtet med publikum i teatret.

En felles visjon.

Improvisasjon forutsetter en god kjemi mellom de improviserende parter. I Cirka Teater har vi det privilegium at vi, til en viss grad, selv velger våre samarbeidspartnere. Vi henter nesten alltid supplerende kompetanse utenifra til våre prosjekter. Hvert prosjekt er et nytt team. Vi har valgt hverandre ut ifra forestillingens kunstneriske idé. For meg er dette et viktig kriterium for kvalitet. At det skapende teamet arbeider ut fra en felles visjon, en fascinasjon av hverandres uttrykk og en lojalitet og tillit til hverandres kompetanse. Det er også av stor betydning når man spiller for barn, at man har vært gjennom en bevisstgjøring rundt det å formidle kunst for barn, slik at teamet har en felles plattform for hva slags teater man ønsker å skape nettopp for det yngste publikum.

Om å bruke barn som referansegruppe

Vi har i løpet av prøvetiden hatt noen prosjekter der vi har brukt å ha barn til stede under tilblivelsen av en forestilling. For at man skal nyttiggjøre seg denne situasjonen, er det viktig å vite hva man forventer av barna, hvordan man vil bruke dem som referanse. Jeg er ikke først og fremst ute etter å hente ut barnas synspunkter gjennom en intervjurunde etterpå. Barna svarer ofte det de tror forventes av dem, eller de påvirkes av grupperelasjoner og svarer i forhold til statusen i gruppen. Jo mindre barna er, jo færre begrep

har de for å sette ord på opplevelsen. Det kan fort bli slik at vi legger ord i munnen på dem og får ja og nei til svar og det hele blir ganske overfladisk.

Det vi ser etter når vi bruker referansegruppe, er barnas reaksjoner underveis. Er de til stede og konsentrerte, hvor responderer de og hvor de mister de interessen?

I en av våre forestillinger inviterte vi grupper ganske hyppig underveis gjennom hele prøveperioden. Jeg var selv skuespiller i denne forestillingen. Jeg spilte alene. Barna var i alderen 4 – 6 år og kom for å se teater, de hadde liten forståelse for at dette var en prøve. Vi begynte med barn til stede relativt tidlig i prøveperioden. Jeg ønsket likevel å gi dem en hel historie hver gang. Derfor spilte jeg de scenene vi hadde arbeidet med, og de som manglet, måtte jeg improvisere fram. Denne arbeidsformen var utrolig lærerik og preget i stor grad forestillingens ferdige uttrykk. Det aller viktigste vi lærte var nettopp å være lydhør for barnas meget skarpe iakttagelsesevne. Jeg måtte ta imot barnas innspill underveis, ikke nødvendigvis gjennom en verbal dialog, men ved å fange opp og bruke reaksjonene.

Uforutsette ting skjedde hele tiden, publikum reagerte, ga respons, og mange viktige, spesielt humoristiske elementer ble funnet gjennom denne dialogen, elementer vi ville ha hoppet over fordi vi ikke la merke til dem. Slik ble barna indirekte med på å skape den ferdige forestillingen.

Å spille for barn

Denne prøveperioden ga meg også en verdifull utdanning i å spille for barn. Forestillingen er blitt spilt for forskjellige aldersgrupper. Jeg må i de første minuttene "lese" publikum. 100 tiåringer får en helt annen forestilling enn 30 fireåringer. Det handler om å ha følehorn som registrerer reaksjonene, om å være mottakelig for en energi og å gå i dialog med den energien.

Små barn har ikke stor teatererfaring. Mange har ingen. De kommer ikke til teatret og fyller rollen som publikum slik vi voksne gjør. Barn er uforutsigbare publikummere. De roper, ler, proteste-

rer, reiser seg opp, kan komme inn på scenen, prøver å hjelpe karakterene i stykket, glemmer seg selv og er seg selv 100 %. En god forestilling for barn er bevisst denne uforbeholdne og ærlige tilstedeværelsen, respekterer den og vet å forholde seg til den.

Jeg spiller for tiden en forestilling der jeg er helt alene på scenen. Jeg har de små barna i 3- 5 års alderen som publikum i salen. Det er en daglig utfordring. Jeg er historieforteller og går inn og ut av flere roller. Et sted i forestillingen kommer jeg inn som kongen Kong Fusius. Han er engstelig og redd fordi han ikke tør bestemme, selv om det er det som forventes av en konge. Kongen kikker opp fra gjemmestedet, tar noen usikre skritt, uttrykker med hele seg at han er redd. Da høres det plutselig fra publikumsmørket: Eg er snill. Eg også! Stemmer en annen stemme. Eg og!!!! Så sitter de der, tredve 4-åringer og forsikrer at de er snille og at Kong Fusius kan gå trygt. Nå ligger det i stykkets regi at kongen skal være temmelig redd en god stund til, men en sånn massiv trøst kan ikke oversees. Kongen må gi respons på barnas engasjement, på deres evne til å vise empati.

Oppgaven blir å finne balansegangen mellom å være mottakelig for at publikum er til stede, og forestillingens indre rytme og driv. En forestilling kan gå fullstendig i oppløsning dersom barna får for fritt spillerom, for det kommer også innspill som man ikke umiddelbart skjønner opphavet til, og som dropper ned helt utenfor sammenhengen på scenen. Jeg var midt i en sirkusscene da en liten gutt reiser seg opp: "Eg heter Jørgen, eg er fem år og fra Bergen!" Straks er det en liten til som henger seg på: "Eg heter Jonas!". Og man risikerer en lang presentasjonsrunde, der hele salen vil bli sett og hørt.

Målgruppe

Den forestillingssituasjonen jeg beskriver her, opplever jeg i det lille, intime teaterrommet. Når vi spiller for små barn, er det dette formatet som står mitt hjerte nærmest. Å kunne skape en nærhet som ivaretar de aller minste publikummers følsomhet.

Det store teaterrommet, tungt av teknikk og fullt av voldsomme effekter, kan virke overveldende og for sterk på de minste. Det er

en av grunnene til at vi ofte definerer en målgruppe, og setter en anbefalt nedre aldersgrense. Vi ønsker å skjerme de minste. Noen ganger blir virkemidlene for voldsomme, andre ganger blir tematikken belyst ut ifra et perspektiv som de større barna finner en gjenkjennelse i, men som de minste ennå ikke har erfaringsgrunnlag nok til å forstå.

Likevel overraskes vi ofte over barnas kapasitet til å være i opplevelsen. Forestillinger der vi i utgangspunktet ikke har hatt et bevisst forhold til barn som publikum, viser seg å likevel skape interesse og gjenklang hos barn. Og jeg har fått fullstendig bakoverveis når jeg på skolebesøk i minuttene før forestillingsstart forbereder meg på å ta imot 7 – 8 åringer, og hører hese rop fra 14-åringer i stemmeskifte ramle inn. Lysene slukkes og det er for sent å si at ungdomstrinnet ikke er min målgruppe. Man må kaste seg ut i det og man kommer i mål, fullstendig overrasket over responsen. Når ungdommene til å med våger seg bak scenen, av ren nysgjerrighet, da må man revurdere sine egne merkelapper.

Å formidle holdninger

Jeg har vært på hundrevis av skolebesøk. Når jeg opplever et slikt lykkelig møte, der en hel skole er mottakelige for opplevelsen, kan jeg ofte spore dette tilbake til et viktig bindeledd: Skolens voksne har forberedt besøket, ikke nødvendigvis ved å fortelle om tematikk eller innhold eller teaterform. Men gjennom en holdning til besøket, en holdning til å oppleve et kunstnerisk uttrykk.

Vi merker det med en gang. Det finnes skoler uten voksne, der barna sendes alene inn i gymsalen, og der vi reiser uten å ha møtt andre voksne enn vaktmesteren som setter fram stoler til publikum. Det er skoler det er tungt å nå fram i. Elevene sitter merkelig fastfrosset i stolene. Og vi møter det motsatte: skoler med forventningsfulle, begeistrede voksne, som er til stede under forestillingen sammen med barna, som gjør teaterbesøket til en felles opplevelse. Temperaturen er høy, forestillingen forløses, vi vet at vi har nådd fram med det vi har å gi, fordi vi har fått det tilbake fra salen, alt sammen.

20 MINUTTER OM BARN OG KUNST

To ganske grunnleggende spørsmål:

Hva er barn?

Og hva er kunst?

Svaret på disse to spørsmålene er grunnlaget for det jeg tenker i mitt forsøk på formidling til denne gruppen. Svaret styrer det jeg lager og hvordan jeg lager det. Og svaret er personlig. Jeg tror nok ethvert menneske vil ha litt ulik oppfatning om både barn og kunst etter hvor de befinner seg i livet og hvordan de oppfatter ting. Og svaret styres av de verdier og holdninger som jeg har opparbeidet meg. Den personlige erfaringen og det personlige ståstedet avgjør hva jeg skal svare når jeg spør meg selv: hva i all verden er barn og hva søren er kunst?

For søtten år siden skreiv jeg min første bok. Det var en samling med pave- og dyredikt. Disse diktene har blitt mye brukt i barneantologier og lesebøker. Mange regner dem som dikt for barn. Jeg skreiv dem ikke for barn. Ikke for voksne heller for den saks skyld. Jeg skreiv dem bare for meg sjøl. For min egen tilfredsstillelse og for å uttrykke noe jeg hadde lyst til og kanskje til og med hadde

behov for. Barn fantes ikke på denne tida. Da var jeg tjuefem år sånn cirka, og barn var noe der ute et sted, noe abstrakt og generelt og diffust som var vanskelig og litt ubehagelig og som jeg aller helst ikke ville forholde meg til. Jeg opplevde barn som noe skremmende og uvant og kanskje til og med farlig. Svein, sa jeg til mannen min, hvis vi får barn noen gang, må du ta deg av dem, for jeg skjønner meg ikke noe på barn, sa jeg og var både uinteressert, men kanskje først og fremst litt redd. For det var så vanskelig med barn. Jeg skjenket for mye brus i glassene deres og de sølte brusen ut eller veltet glasset så duken og teppet og strømpebuksene deres ble våte, og det ble helt feil. Jeg fikk kjeft av foreldrene til disse barna. Du må ikke skjenke glasset helt fullt, sa de og så på meg som om jeg var dum og kanskje til og med ondskapsfull. Jeg sa feil ting, og barna begynte å gråte. Sang sanger for dem som foreldrene ble opprørt av, fortalte feil vitser. De hang seg på kroppen min og rundt halsen min, og jeg fikk vondt og ble sliten. Barn var noe herk. En forbannelse jeg absolutt ikke ønsket å ha over meg. Jeg skrev ikke for barn. Jeg ville ikke forholde meg til dem. De hadde ingenting med meg å gjøre.

Barn

Hvis du spurte meg da om hva barn er, vet jeg ikke hva jeg ville sagt, for de fantes ikke for meg som noe annet enn en plage. Små mennesker, ville jeg kanskje sagt og grøsset. Men jeg burde ikke sagt det, for små mennesker ble avskaffet med opplysningstida – og da romantikken kom, ble barnet et vesen i seg selv. En liten plante, en blomst som måtte vannes og gjødsles og vernes om i familiens skjød og nabolagets barnehage. Og roseduftende blomsterdråper skulle dryppes ned i deres bevissthet. Nei, barn er ikke bare små mennesker. Det er foreldet for over hundre og tjue år siden. Det visste jeg vel. På sett og vis.

Men hvis du spurte meg om hva som er kunst, derimot, var det lettere å svare. En oppdagelsesreise, ville jeg sagt da. For det var der jeg var da - og det jeg var opptatt av. De hvite flekkene i språket, jungelens hemmeligheter og muligheter. Men så fikk jeg barn selv. Joda, jeg fikk barn. En sønn. Og jeg sa til Svein: nå må du ta

deg av dette barnet. Men han kom ikke til, for jeg satt og holdt på dette barnet og holdt på dette barnet døgnet rundt og ville ikke slippe. Og Svein ble sjalu, for han slapp ikke til. Og det ble feil det også. For det eneste som fantes var meg og barnet, barnet og meg. Og så stor var verden som avstanden mellom leppene mine og barnets panne. Dette var altoppslukende viktig, og det eneste som betydde noe i tilværelsen. Dette barnet! Og jeg ble barnets slave og tilbeder. Alt jeg skulle skrive var for dette barnet eller om dette barnet. Og seinere: disse barna. De bestilte – og jeg skrev – ikke for noen andre barn, bare for disse. Og de ville ha tissebok og kranglebok og bok om grisen og fantasyroman med onde krefter og andre verdener. Og jeg skrev og jeg skrev for å oppfylle deres ønsker.

Hvis noen hadde spurt meg om hva barn var på dette tidspunktet, ville jeg sagt: ALT. Barn er hele livet mitt, ville jeg sagt. Det er ingenting annet som betyr noe enn å være en trone for barnet. Og ikke et hvilket som helst barn, men dette barnet. Mitt barn. Mine. Meg. Mitt. Oss.

Og kunst, hva nå kunst var, så var det for meg en forskningsprosess. Å dykke ned i språk og stoff og materie, å undersøke psykologien og rollene gjennom språket, språket som en skalpell, språket som et forstørrelsesglass. Og det var moderrollen jeg arbeidet med, det var modertabuene jeg gransket.

Og så kom skolebesøkene. Gymsalene. Turné i Hå kommune, Sandefjord kommune, Bergen, Stavanger, Troms, Nordland, Vestfold. Ett tusen to hundre klasserom seinere, står jeg her og ser helt annerledes på det. Barn er ikke noe generelt. Barn er ikke noe abstrakt. Barn er verken enheter eller objekter eller læringsmaskiner eller statister eller utviklingspotensiale eller muligheter eller framtida. Barn er ikke kunder og brukere av undervisningssystemer og fritidsordninger, forbrukere, samfunnslæringer. Barn er enkeltmennesker. Og hvert barn har en familie bak seg, under seg, rundt seg. Og hvert barn er en levende, fullendt personlighet.

Og hvis du spør meg nå om hva et barn er, så sier jeg uten å tenke bare på mine egne barn - at barn er personligheter. Barn er levende bevisstheter. Barn er personlig erfaring. Et personlighetsuttrykk.

Og kunst da?

Kunst

For meg er kunst personlig erfaring. Et uttrykk for personlighet. Og når barnet møter kunsten blir dette et møte mellom personlighetsuttrykk og personlighetsuttrykk. På samme måte som voksne møter kunst. Bare at barn er mer åpne, mer påvirkelige, mer imøtekompende, mer nysgjerrige. Og uten disse lagene og brillene vi voksne har på når vi møter kunst. De går kunsten i møte uten fordommer. For dikt er ikke kjedelig i seg selv, og kunst er ikke nødvendigvis så uforståelig, og ny seriøs musikk er ikke så vanskelig som voksne skal ha det til.

Den personlige erfaringen i kunstuttrykket snakker med barns egen erfaring og egen personlighet. Kunsten samtaler med barnets åpenhet, puster i barnets bevissthet, lokker fram tråder av assosiasjoner. Situasjonen der barn møter kunst er en møteplass der nye erfaringer skjer og opplevelser folder seg ut. Og barna tar i mot kunsten som det personlighetsuttrykk det er på sine egne premisser og utfra sin egen forståelses ståsted. Barn forstår derfor kunsten på sin personlige måte, legger merke til ting som betyr noe for dem og finner sine fortellinger og sine erfaringer igjen, speiler seg og åpner nye vinduer og dører til nye opplevelser. Og dette er en sal av en mulighet, her kan kunsten danse med barnet - og barnet leke med kunsten.

Formidleren

Og her kommer også formidleren inn. Som jeg synes er en viktig faktor i dette møtet, for denne formidleren kan gjøre møtet mellom de to personlighetsuttrykkene mer interessant og morsomt

og levende - slik at gnister av kontakt og inspirasjon kan gjøre opplevelsen rikere og større og dypere. En god formidler, for eksempel en kunstkurator eller en bibliotekar, en lærer eller en forfatter kan presentere og koble personlighetene, åpne opp for vennskap og små kjærlighetshistorier og kanskje varige forbindelser som kan forandre dette barnets liv, sette i gang krefter og prosesser som barnet kan glede seg over seinere i livet, kanskje også resten av livet. Jeg har flere ganger fått en tilbakemelding ti eller tolv eller femten år seinere at dette møtet med disse diktene og denne måten å tenke på, har forandret dette barnets liv. Og barnet som da er voksent kommer til meg for å takke for det som den gangen for lenge siden, ble satt i gang. Noen har til og med kommet og sagt at dette møtet reddet dem. Nå tror jeg ikke akkurat at diktene forandret eller reddet barn, men en gnist som ble tent i dette møtet, kan allikevel ha hatt betydning - og kanskje vært utløsende for en positiv utvikling. Og kanskje oppleves denne lille gnisten seinere som sterkere enn den egentlig var. Men likefullt var det et møte og en gnist, en kontakt og et slags vennskap som ble opplevd som betydningsfullt.

Ja, vennskap. For når to personlighetsuttrykk møtes – hjulpet fram av en formidler – da kan det skje at disse to personlighetene blir berørt av hverandre. Sånn er det jo når mennesker og personligheter møtes. Noen blir venner, noen blir uvenner og de fleste er riktignok uvesentlige og likegyldige for hverandre - men altså: noen blir faktisk venner. Noen til og med bestevenner. Noen til og med kjærester. Og dette forholdet mellom barn og kunst eller voksne og kunst kan skape slike forbindelser og relasjoner. Noen av disse møtene blir faktisk viktige, kanskje til og med skjebnesvangre – selv om de fleste møtene kanskje ikke berører. For man kan ikke bli forelsket i alle – langt mindre gifte seg med alle. Det er ikke ønskelig engang. Men møtene er allikevel viktige. For på møtestedet mellom barn og kunst, hjulpet kjærlig eller engasjert fram av formidleren, der ligger det et potensiale for kontakt. Og plutselig er kontakten der. Og forholdet blir strømførende elektrisk. Det er et stort øyeblikk.

Sånn sett er ikke poenget å oppøve barnet som publikummer til å sitte rolig, ikke snakke med sidemannen, klappe, ikke se ut av vinduet og til slutt stille mellom tre og fem spørsmål forberedt av læreren på forhånd. Poenget er å skape et levende møte hvor bevisstheten og følelsene berøres og hvor kontakten mellom barnet og verket blir en slags samtale, et slags aktivt og personlig forhold. Ikke sånn sett at barnet absolutt må gjøre ting i forbindelse med kunstmøtet – være på workshop eller ha et lite skrivekurs – nei, men jeg tenker heller på at barnet utsettes for kunsten ved hjelp av formidleren, at forholdet mellom barnet og kunsten er åpent og dermed også inspirerende. Da kan strømmen begynne å vandre gjennom ledningene.

Det er fint med aktiviteter og verksteder og skrivekurs rundt kunstopplevelsen også, det gjør at opplevelsen kan brukes til å stimulere barnets egne krefter og tanker. Og gjøre kunsterfaringen mer vidtrekkende og omfattende – og anvendelig i praktisk bruk. Da kan barnet ta i bruk denne erfaringen og opplevelsen, og den får flere forankringspunkter, og det blir skapt flere gnister.

Møtet mellom barn og kunst

For disse møtene og disse gnistene og disse øyeblikkene av kontakt og kanskje vennskap mellom barn og kunst, er det verdt å arrangere opplesninger, utstillinger og konserter. For nettopp her kan det oppstå noe så magisk som en kontakt hvor personlighetsuttrykket i kunsten kan berøre barnets egen personlighet. Eller personlighetsuttrykket i barnet kan berøre kunsten. Slik skrev jeg boka Snill – en bildebok om å bli så snill at man ble helt usynlig og gikk inn i veggen – fordi det i ethvert klasserom var to, tre jenter og kanskje en gutt som var så snille at de ble helt borte. Det er en gjensidighet i dette møtet som er levende og igangsettende.

Men det er ikke bare derfor møtet med kunst kan være viktig for barn. Det er også noe med den alternative opplevelsen av verden, den alternative tenkemåten, det alternative blikket. I et prosjekt som Norsk kulturråd hadde med kulturkontoret og arbeidsformidlingen i Halden kommune på nittitallet fikk et dusin utvalgte

ungdommer i risikozonen (vold, kriminalitet, rus, passivitetsproblematikk) et alternativt opplegg. Dette opplegget innebar, slik jeg husker det, et møte med kunst og kultur. Skrivekunst (som var min greie), kino, teater, musikk, biblioteket, utstillinger og rollespill. Dette ga ungdommene alternative perspektiver og alternative strategier. Og alle sammen meldte seg inn i samfunnet igjen og uttrykte stor glede over denne kultur- og kunst-koblinga. På samme måte ser jeg at barn med nevrologisk svikt av et eller annet slag (ca 15 - 20 % av befolkningen - jeg tenker spesielt på barn og ungdommer med dysleksi, dyspraksi, dyskalkuli, Ad, AD/HD, Asperger, autisme, Tourette, PDD-NOS osv), har en fordel av å møte kunst og dermed få nye strategier og blikk og perspektiver. Mange av disse har en analytisk svikt. Og siden skolen er hovedsakelig analytisk fra fjerde klasse av, kan mange av disse barna bli tapere til tross for stor begavelse og høy intelligens, nettopp fordi skolen ikke ivaretar deres behov og vansker og personlighet. Med kunsten får de intuitive innganger til språket og samfunnet, det intuitive blikket og de intuitive metodene er noe kunsten kan tilby. Og jeg har ofte nettopp opplevd disse barna som spesielt takknemlige og glade for skrivekurs av intuitiv art og kunstopplevelser av forskjellige slag. Ikke bare for opplevelsens skyld og leken og friheten i dette, men fordi det tilbyr noe annet enn det skolen kan gi dem slik læringsmetodene og skolebøkene har vært analytisk vinklet mot fornuft og resonnement, vurdering og granskning og planlegging og disponering og analytisk undersøkelse slik som styrt myldring og tankekart.

I forhold til barn med nevrologisk svikt eller sårbarhet kan faktisk møtet med kunsten være en redning, en åpning i gjerdet, et smutt-hull, en kjellerinngang til språket eller fagene. Og formidleren vil da være en viktig person som peker på dette hullet i gjerdet, dette åpne vinduet.

Så hurra for denne møteplassen for kunst og barn der personligheter kan omgås og berøre hverandre og åpne for opplevelse, vennskap, undring og nye måter å tenke på.

Kunstens meningsinnhold

Mine tre bilde- og samtalebøker: Dette tredelte bokprosjektet var et ønske om å kommunisere med elever om noe som jeg oppfattet som viktig. Når jeg først er rundt i alle disse klasserommene og gymsalene, ønsket jeg å bruke denne tida og disse møtene til noe jeg selv oppfattet som meningsfullt - og som jeg kunne snakke med disse barna om. Jeg kombinerte alltid lysbilder, opplesning og samtale om det med sinne - hva gjør dere med sinnet deres? Hvordan opplever dere sinne? Er dere redd for det, lei dere for det, glade for det? Så fortalte jeg om min egen angst for sinne, å være redd for at noen skulle bli sinte på meg, redd for høye stemmer, redd for mitt eget sinne. I forbindelse med en slik samtale, har jeg også en fellesoppgave om konkretisering av følelser gjennom de fem sansene. Hvordan lukter sinne? Hvordan ser sinne ut? Hvordan smaker sinne? Hvordan høres sinne ut? Hvordan er det å ta på sinne med fingrene, hvordan kjennes det? En slik oppgave viser hvordan jeg har jobbet i disse bøkene - og elever i alle aldre syns denne oppgaven er morsom og stimulerende.

Da jeg var på skolen ved Baneheia rett etter mordene på de to småjentene, vinklet jeg både tekst og oppgaver og samtale på barnas egne erfaringer nettopp i forbindelse med dette sorgarbeidet. Og hver elev skrev en slik følelseskonkretiseringstekst ved hjelp av de fem sansene sine og konkretiserte sorgen eller sinnet rundt det som hadde skjedd. Etterpå var det opplesninger og gråt, og det ble en sterk stund - og en fin stund. Etterpå fikk jeg henvendelser fra lærere på denne skolen som sa at opplevelsen hadde vært svært gunstig for barna, at de på en måte fikk bearbeidet de vonde følelsene på en ny og sterk måte - og dermed klarte å legge det bak seg. At det å sette slike konkrete ord og sansbare detaljer på sorgen, var en fin - og viktig - måte å jobbe med dette på.

Disse tre samtalebøkene *Bak Mumme bor Moni*, *Snill* og *Sinna Mann* er nettopp skrevet med elever i tankene til bruk i nettopp slike møter. *Bak Mumme bor Moni* er en voldsom bok med sterke og skremmende tegninger av mannen min, Svein Nyhus. Og vi ville gjerne lage en skummel barnebok. Norges skumleste bilde-

bok hadde vi da ambisjoner om. For om et slikt tema som sinne, ville vi gjerne at det skulle røske litt, at det skulle berøre, kanskje til og med skremme. For jeg er av den meningen at det ikke er farlig å bli skremt – så lenge det går bra til slutt. For jeg husker mine sterkeste barndomsopplevelser var knyttet til *Det blå båndet* av Asbjørnsen og Moe med slike skumle tegninger av Werenskiold, tror jeg det var – foruroligende røtter, skremmende hus med svarte vinduer. Dette gjorde stort inntrykk på meg og satt i meg som både en angst og en skatt som gjorde livet mitt rikere. Og kanskje nettopp er grunnen til at jeg skriver bøker – nettopp på grunn av denne kontakten med kunsten, denne sterke følelsesmessige berøringen som satt der innerst i bevisstheten min med sine skygger og sine bilder. Sånn sett vil jeg gjerne røske og rive litt og skape følelsesmessig kontakt på et eller annet vis. Men de eneste som ble redde var lærere, bibliotekarer og en prest. Jeg var rundt med disse bildene og denne boka til barnehager og på biblioteker og i småskolen uten å skremme et eneste barn, bare voksne. Og det er greit nok. For de voksne har tatt til seg et nivå av teksten – det psykologiske og underliggende farlige – mens barna forholder seg til det ytre eventyret som ikke skremmer i like stor grad. Barn og voksne leser hver sin historie, for det er et rom for dem begge.

Allalderkunst

Og dette bringer meg inn på mitt siste poeng: Allalderperspektivet. Dette er et begrep Jon Fosse brakte inn i litteraturen på nittitallet. At kunst er for alle – for alle aldre. Kunst har ingen aldersgrense. Dette inspirerte både meg og Svein til å lage allalderbøker for barn som både har noe for barnet og noe for den voksne formidleren. For med barnebøker og spesielt bildebøker, er det ofte en voksen formidler som skal hjelpe barnet inn i boka ved å lese eller fortelle for barnet. En allalderbok vil være interessant både for den voksne formidleren og for barnet. Og den voksne formidleren vil da kunne lese boka med sitt eget engasjement og berøres og få noe ut av opplevelsen. Det er viktig. En lei voksen som kje-der seg og leser med tam, tørr stemme på nippet til å sovne, er ikke noe mål i formidlings øyemed. En aktiv og engasjert og be-

rørt voksen, derimot, er en lykke og en inspirasjon for et barn! Derfor er det viktig for meg – og teksten -- at den har nivåer og etasjer nok til å engasjere ulike lesere og ulike aldre.

En grøft i denne sammenheng er bildeboka for barn som kjeder barn og som først og fremst voksne liker. Det fins bildebøker hvor den språklige og bildemessige eksperimenteringen på et voksent nivå gjør at barnet kjeder seg og ikke finner nok å engasjere seg i. Eller at emnet ikke egner seg for barn, men kun for voksne. Dette sa noen kritikere om boka *Sinna Mann* som kom i høst (2003) og som handler om å være barn i en voldsfamilie. Og vi følte nok at dette kanskje stemte – at vi hadde skrevet en barnebok først og fremst for voksne. Men så får vi tilbakemeldinger fra barn og fra terapeuter som sier at barn som lever med vold rundt seg, sier: «Den handler jo om meg». Og de blir ikke redde, men føler at deres situasjon blir tatt på alvor. At de blir glade og kan fortelle utfra fortellingen, om sitt eget liv og legge på sine egne personlige detaljer. Og dette var drømmen. Å nå ut til disse barna og få hemmelighetene fram på leppene deres, å få dem til å begynne å snakke. Å gi dem følelsen av at de faktisk ikke er alene med dette. Og møtet med kunsten blir for disse barna en dør og en åpning. Slik kan kunst være mangfoldig, underholde eller hjelpe, få til å le eller berøre såre punkter. For kunsten blir levende i dette møtet. Møtet er en forutsetning. Og det er kanskje dette som er kunsten: at det skapes noe mellom kunstens personlighetsuttrykk og barnets personlighet. Det er her i denne kontakten at kunsten skjer. Og diktet fins ikke før det leses. Uten en leser er det ingen verdens ting annet enn ord i en lukket bok. Sånn sett er kunsten et samarbeid. Og barnet i denne sammenhengen er den som da gjør kunstens uttrykk levende i seg selv. En kontakt som settes i veggen og plutselig lyser en lampe. Slik kan kunsten lyse i barnet og barnet lyse i kunsten.

DEL III
KULTURPOLITISKE
PERSPEKTIVER

KULTURPOLITIKK, BORN OG KUNST – UTFORDRINGAR I ÅRA FRAMOVER

Som ein viktig del av eit levande kulturliv kan kunst gi opplevingar som kan ha stor innverknad på livskvaliteten til oss alle.

Ved å oppleva kunst og ta del i kulturaktivitetar vert vi deltakarar i den store forteljinga, det djupe verdifellesskapet av arbeidande aktørar i ein større fellesskap. Kunst, også samtidskunsten, gir oss del i ein kulturarv med liner langt tilbake i tid og utgjer viktige delar av vårt felles minne, vår felles historie og samtid.

Når eit kunstverk engasjerer oss, kan det gi oss nye perspektiv på kva det vil seia å vera menneske; tankane våre om verda og livet kan bli utfordra eller stadfesta. Vi kan oppleva ubehag, provokasjon eller få oss ein god latter. Eit kunstverk kan også etterlata oss fullstendig likegyldige. Ikkje alle kunstverk engasjerer alle. Det er ein del av mangfaldet som kjenneteiknar eit kunstliv i utvikling. Og samhandling med kunst er spørsmål om å byggja opp kunnskap og erfaring over tid, ja, kontinuerleg. Det er spørsmål om å vera open og nysgjerrig overfor heile spekteret av intellektuelle og kjenslemessige utfordringar som kunst kan gi oss.

Difor går born og kunst svært godt i hop! Det nysgjerrige, fordomsfrie barnet kan vera ein ideell tilskodar og lyttar. Mange vaksne er usikre i møtet med samtidskunst, fordi dei søker og ikkje straks finn ei meining med verket. Born møter det som er der, dei opplever, og spør ikkje etter kva meining kunstnaren har hatt.

Nytteverdi og eigenverdi

Ein kan ikkje styra borns kunstoppleving, dei ser og opplever ofte noko heilt anna enn det vi vaksne ventar. Og det samsvarar med oppfatninga av at kunstverk er mangfaldige og kan tolkast og oppfattast på ulikt vis. Samtidskunsten krev at publikum deltar med si eiga forståing. Det fell altså lettare for born enn for vaksne. Det kan ha samband med noko forfattaren Sigurd Hoel har sagt: «Det er verdt å huske på at det er noe dypt barnslig i all kunst. Den kan kalles en forsinket lek – dypt alvorlig som leken er det.»

Born engasjerer seg og deltek aktivt i det dei opplever – vel å merka, viss det dei opplever interesserer dei! Born er eit nådeløst ærleg publikum. Dei engasjerer seg ikkje for å vera høflege.

Sjølv om det å oppleva kunst ser ut til å falla lett for born, er det også slik at kunsten treng kunnskap og erfaring. Evna til å oppleva kunst er noko som må utviklast dersom ein skal nå inn til den rikdomen som kunstverda rommar. Det er difor vesentleg at også born og unge får høve til å møte god kunst på eit tidleg tidspunkt. Dette er naudsynt for at den menneskelege dannelsesprosessen skal verta så god som mogleg. Born og unge må få prøva ut og bli kjende med eit breitt spekter av kunstaktivitetar og -opplevingar, både fordi det har eigenverdi, og fordi det gir kulturell kompetanse; det kvalifiserer til medansvar og deltaking i samfunnet.

Anten ein er mykje eller lite opptatt av kunstens nytteverdi, er det interessant å merkja seg studiar som tyder på at musikkundervisning styrkjer born sin evne til abstrakte resonnement generelt, den same evna som er nødvendig for å læra matematikk og realfag. Nærkontakt med kunst viser seg òg å stimulera evne til symbolbehandling, sans for grafisk utforming, kommunikasjonsevner og evne til nyskaping. Alt dette er naudsynt kompetanse i eit

høgteknologisk og fleirkulturelt samfunn som vårt. For at eit demokrati skal fungera, krevst det dessutan at alle utviklar evner til kritisk tenking, til å uttrykkja seg, til medkjensle, samarbeid og til å tolka signal og utsegner frå andre. Også her har kunsten mykje å koma med.

Eg vil understreka at det ikkje er motsetnader mellom eigenverdi og nytteverdi i kunsten. Det handlar om å gi borna reiskap til å kunna oppleva og takla livet i størst mogleg breidde. I dette biletet høyrer kunsten naturleg med, og han fortener jamvel ein meir framskoten plass enn han har hatt tidlegare.

Kunstformidlingsprosjekt

Det no rådande synet på born og kunst vaks fram på 1990-talet. Etter ein periode med vekt på borna sin eigen kultur som noko unikt og autentisk, sette ein no søkjelyset på born som deltakarar i kulturen meir allment. Dette har samanheng med at grensene mellom kunst, kvardagsliv og den medie- og marknadsorienterte kulturen etter kvart er broten ned. Born er kompetente deltakarar med eigne ressursar i møte med kunsten, samstundes er dei deltakarar som er påverkelege og kan formast. Dette set krav til formidlinga både når det gjeld kunnskap om kunst og kunnskap om born.

Jamvel om kunsten endrar seg, og grensene mot andre kulturelle uttrykksformer delvis er brotne ned, legg mange av kunstformidlingsprosjekta i institusjonane framleis vekt på opplæring og oppseding til kunsten som autonomt felt, og det frigjerande potensialet i born og unges møte med kunst vert knytt til at kunsten er forskjellig frå «det vanlege».

Gjennom opprettinga av eit eige fagutval for born og unge i 1989 har Kulturrådet medverka til mange kunstformidlingsprosjekt innanfor ulike kunstformer og institusjonstypar. I desse prosjekta har det vore lagt vekt på samarbeid mellom skule, barnehage, kunstnarar og kunstinstitusjonar. Ein del av prosjekta vart seinare faste ordningar, som Barnas Hus i Bergen og Norsk scenekunst-

bruk. Kulturrådet har dei siste åra støtta prosjektet Klangfugl, kunstformidling til små born. Evalueringa av dette ligg no ferdig, og eg har forstått at erfaringane frå Klangfugl er svært positive. Deltakarane har fått utvida og fordjupa kunnskapen sin om kunstformidling til born, og kunstnarane har sett stor pris på å vera med i prosjektet.

Eit av dei viktigaste måla for kulturpolitikken er å styrkja formidlingstilbodet med sikte på å nå flest mogleg, og særleg born og unge.

Alle kunstinstitusjonane har derfor born og unge som ei prioritert målgruppe, og fleire har spesielle prosjekt på dette området. For eksempel har Riksutstillingar inngått samarbeidsavtaler som dekkjer 11 av fylka i prosjektet Kunstarena skole. På sikt skal Kunstarena skole dekkja alle fylka. Utsmykkingsfondet og Norsk Form har over fleire år sett fokus på skulen som bygning, og på verdien av god arkitektur og utsmykking i born og unge sine omgivnader. Mange andre miljø og grupper kunne vore nemnde.

Eg vil gå litt grundigare inn på eitt eksempel. Ved Museet for samtidskunst har born og unge vore ei hovudmålgruppe i fleire år. Gjennom ei rekkje formidlingsprosjekt har museet bygd opp ein solid kompetanse på kunstformidling til born og unge. Ein tiaring fortalde at han likte så godt å koma til museet fordi her snakka dei så spanande saman! Det er nettopp målet for formidlinga her: å få born med i ein samtale om kunst. Dei ser born som eit publikum her og no og ikkje berre som eit potensielt framtidig publikum. Ei slik innstilling krev at formidlarane tør å formidla i kraft av sin kunnskap, og ikkje berre formidla kunnskap. Det gjer dei gjennom å skapa trygge rammer og leia samtalen og observasjonane ved hjelp av enkle spørsmål. Dei har erfart at born har mykje erfaring og kunnskap dei sjølv ikkje veit at dei har. I samtale om eit kunstverk kan denne erfaringa og kunnskapen koma fram. Dei nærmar seg kunstverka som ei slags gåte, ei gåte dei i fellesskap skal utforska og løysa. Saman stiller dei spørsmål om kunstnarlege val og tolkingar.

Det har kome fram at det følgjande er gode rammer for kunstformidling til born: Formidlaren må ha eit trena blick og øving i å samtala om kunst og å gjera visuelle oppdagingar. Og ein må vera bevisst at premissa for møtet med kunsten er det einskilde kunstverket og borna. Kven er ho eller han? Dei deler derfor borna i mindre grupper og bruker tid på å bli kjende med dei. Dei konsentrerer seg så om nokre få kunstverk og stiller enkle spørsmål for å koma i gang. Dette leier altså til det ein tiaring meiner er spanande samtaler.

De skal få eit eksempel på eit kunstverk som har engasjert mange born og unge på samtidskunstmuseet. Det er eit objekt i installasjonen *Kommunikasjonsstykke* av Hilmar Fredriksen. Det er plass til ein person inne i vogna, og han eller ho kan sjå ut gjennom «brevsprekken».

Verket er ein installasjon om kommunikasjon. Personen som skal flytta vogna, er «blinda» med speilbriller og er heilt avhengig av ein person som er stengd inne i vogna. Han kan berre sjå ut gjennom «brevsprekken». Korleis flyttinga går, er avhengig av om han som sit inne i vogna evnar å beskriva vegen, og ikkje minst av om han som går bak, har evne til å lytta. Samspelet mellom dei to krev også tillit; dei må stola på kvarandre.

Dette verket har engasjert mange born og unge på samtidskunstmuseet. Kanskje fordi dei hugsar korleis det er å sitja i vogn, eller fordi dei har småsysken som gjer det. Det engasjerer også ungdom, kanskje fordi dei kjenner seg att i det å vera avhengig av andre. Dette er absolutt eit verk som inviterer til filosofering.

Kunst og kultur i skulen - som oppleving og som verkemiddel i undervisninga

Skule og barnehage fekk ei sterkare rolle i kunstformidlinga i 1990-åra. I 1996 kom handlingsplanen for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i skulen, kalla Broen og den blå hesten. Den la vekt på at born må få opplevingar med profesjonell kunst av høg kvalitet samtidig som dei får utfalda seg med eigne kulturelle aktivi-

tetar. Planen oppmoda til auka samarbeid mellom skuleverket og kunst- og kulturlivet. Så kom læreplanverket for grunnskolen L97 med ei tilsvarande målsetjing, nemleg at profesjonelle utøvarar frå kunst- og kulturlivet i aukande grad skulle trekkjast inn i skulen. Skulen skulle no vera ein stad der born og unge møter profesjonell kunst og kultur, og ein stad der dei blir utfordra og inspirert til eigenaktivitet.

Den kulturelle skulesekken byggjer på det same tankegodset som Broen og den blå hesten og L97. Det er ei formidabel kulturpolitisk satsing på kunstformidling til born i grunnskulen. Dette tiltaket skal sørge for at alle grunnskuleelevar får oppleve kunst og kultur av høg kvalitet. Alle kulturuttrykk skal vera representerte, også samtidskunsten. Målet er også å medverka til at kunst- og kulturuttrykk i større grad blir brukte som verkemiddel i undervisninga. Tiltaket er no i ein opptrappingsfase som vil vara fram til 2005. Då reknar vi med at om lag 180 mill. kroner i spelemidlar vil gå til dette tiltaket kvart år, avhengig av overskotet frå Norsk Tipping.

For å lukkast med Den kulturelle skulesekken krevst det eit samspel mellom mange aktørar. Det er mykje som skal utviklast, både når det gjeld organisering og innhald. Det er særleg samarbeidet mellom skule og kultur som er viktig for å nå målsetjingane med skulesekken. Dette samarbeidet vil innebera ei utviding av perspektiv, både i skulesektoren og i kultursektoren. I skulesektoren krevst det brukar- og tingingskompetanse og evne til å sjå kva for ein rolle kunst og kultur kan ha i undervisninga. Forarbeid og etterarbeid i samband med kunstopplevingar krev kunst- og kulturkunnskap og innsikt i dei verka som blir presenterte. Sjølv om mange kunstnarar er eminente formidlarar, krevst det betre kjennskap til formidling til born og unge i kultursektoren generelt. Gjennom fleire studiar av kunstformidling er det vist at for liten kunnskap om målgruppa born og unge blir eit problem for kvaliteten på kunstformidlinga. Det er avgjerande å finna løysingar på denne utfordringa.

For heile kulturfeltet er det eit mål å byggja bruar mellom kultur og utdanning. Fleire fylke arbeider no med kurstilbod og kompe-

tansehevande tiltak for lærarar, kunstnarar og kulturarbeidarar i samband med Den kulturelle skulesekken. Vi ventar oss ei utvikling av dette over heile landet. Innhaldet i studia ved dei ulike kunsthøgskulane er den enkelte institusjonens ansvar. Men dei skal svara på utfordringane i samfunnet. Det er derfor rom for at både kultur- og skulesektoren går i dialog med desse institusjonane med ei oppmoding til å tematisera formidling til born og unge i dei ulike profesjonsutdanningane.

Pedagogikk og kunst har ofte framstått som motpolar, der den eine søkjer orden og den andre vektlegg opplevingar. Eg håpar og trur at Den kulturelle skulesekken kan føra til at pedagogar og kunstnarar finn møteplassar og måtar å forstå kvarandre. For det er i samhandling mellom den barnefaglege og den kunstfaglege kompetansen at god kunstformidling for born og unge kan oppstå.

Kulturpolitiske initiativ

I Noreg er det tatt fleire kulturpolitiske initiativ enn i svært mange andre land når det gjeld å fremja kunstens eigenverdi for born og unge. Alt i 1968 byrja Rikskonsertane med skulekonsertar. Ordninga er unik i internasjonal samanheng. Dei norske kulturskulane er også ein ganske unik institusjon; dei er gode samarbeidspartnarar for skulen og gjer ein viktig innsats for born som vil fordjupa seg i musikk og andre kunstformer. Institusjonar som Norsk Scenekunstbruk, Riksutstillingar og Norsk forfattarsentrum forvaltar betydelege statlege midlar til formidling i norske skular. Og no blir det altså satsa stort på Den kulturelle skulesekken.

Både heim og samfunn har eit ansvar for at barnet får utvikla seg til å bli ein aktiv deltakar i det demokratiske samfunnet. Samfunnets viktigaste arena for dette er skulen, i tillegg til kulturskular, kyrkjer, organisasjonar og mange fleire. Møtet med kunsten: kunstartane og kunstuttrykka, må skje på alle desse arenaene. Ikkje som eit obligatorisk tillegg til noko anna som er «det eigentlige», men som grunnleggjande trening som fører til at kunstuttrykka blir den enkeltes aktive eigedom.

Mangfald av kulturelle impulsar

Det aukande kulturelle mangfaldet i samfunnet utgjer ein viktig ressurs for kulturlivet. Dette mangfaldet gjev grunnlag for kreativitet og utvikling, men byr òg på nye utfordringar. Menneske definerer seg med høgst ulike kulturelle identitetar, og det gjeld ikkje berre kategoriane etnisk norske og innvandrarak. I eit samfunn prega av globalisering og ein flora av medietilbod og kulturuttrykk, er vi alle utsette for eit mangfald av kulturimpulsar. Dei nye impulsane bryt med tradisjonelle oppfatningar av det norske kulturfellesskapet, og kan utvida registeret av verdiorientering og ytringsformer i Noreg. Dette er med på å endra synet på kva det vil seia å vera norsk, og det har oppstått trong for å skapa ny forståing av kva norsk felleskultur består av.

Kan henda har globaliseringa i særleg grad påverka kultursituasjonen for born og unge. Sjølv om det er store variasjonar, synest det å vera eit gjennomgåande trekk at aktivitetar blant born og unge i stadig høgare grad er påverka av ei global medieverd. Dette er aktivitetar som i hovudsak skjer heime, som å høyra musikk, sjå tv og video og spela tv- og dataspel. Også det å surfa på Internett aukar raskt i omfang. Desse aktivitetane kan ikkje berre vurderast som passivt eller skadeleg tidsfordriv. Gjennom media vert borna fortrulege med eit arsenal av historier, idear og førestellingar som kan brukast kreativt til eigen leik. Ikkje minst har det vist seg at i aldersgruppa 9-15 år er medietilbodet viktig som ei felles referanseramme for samhandling på tvers av sosiale og kulturelle skilnader. Medie- og populærkulturen har for eksempel vist seg å kunna fungera som ein fellesarena på ein særskild måte i fleirkulturelle ungdomsmiljø. Her kan det utfalda seg ein særeigen dynamikk i møtet mellom kulturuttrykk av heilt ulike opphav. Internasjonale impulsar innanfor sport, gatemotar, filmar og musikk kan danna ein felleskultur som fungerer som ein slags tredje møtestad for ungdom med vidt forskjellig bakgrunn og geografisk plassering.

Kunst- og kulturprosjekt som har tatt denne mediesituasjonen på alvor, er til dømes trafo.no i regi av Kulturrådet. På denne nettstaden kan unge kunstnarar mellom 16 og 22 år stilla ut eigne verk

på nettgalleri, få informasjon om utdanning, prosjektstøtte og få personleg vurdering frå profesjonelle kunstnarar. Norsk filminstitutt har oppretta mzoon for liknande aktivitet på filmfeltet.

Mangfaldet av kulturelle impulsar og identitetar er altså noko som pregar og i aukande grad vil prega born og unge sin kvardag. Dette er noko kunstformidlinga må vera seg bevisst. Samstundes er kunstformidlinga med på å utvikla den kulturelle kompetansen som er nødvendig i eit samfunn prega av kulturelt mangfald. Dette samfunnet er også prega av eit massivt press frå ein kommersiell underhaldningskultur. Det går føre seg ein kamp om mennesket si tid, merksemd og pengar mellom mange krefter i samfunnet. Derfor er det viktig å gi born og unge kompetanse og ballast til å vurdera kva dei vil lata seg påverka av. Gjennom ein bevisst kulturpolitikk sikrar vi arenaer der menneske kan møte, oppleva og trenast seg i å bruka kunstnarlege uttrykk. Mange slike arenaer vil gå tapt om dei skal konkurrera på kommersielle premissar.

Eg er stolt av det aktørane på kulturfeltet får til, og dei rammevilkåra vi legg gjennom kulturpolitikken. Men framleis er det utfordringar å ta fatt på. Dei fleste kulturinstitusjonar må gi høgare prioritet til born og unge som publikumsgruppe. Det er eit stort underskot på kunstproduksjonar som kommuniserer med born. Utfordringa ligg i kunstnarmiljøa, både i institusjonane og i dei frie gruppene. Her trur eg midlane frå Den kulturelle skulesekken kan få det til å blomstra. Som nemnt er det òg behov for dialog mellom kunstmiljøa og andre miljø som arbeider med utvikling, oppvekst og læring hjå born.

Til sist vil eg gi ei utfordring og oppfordring til alle foreldre: De må sjå verdien av at born får oppleva kunst og utfalda seg i dei uttrykka som er tilgjengelege. Utan at fritida skal bli eit kjørløp mellom ulike øvingar og opplevingar! Det handlar om å følgja opp det nysgjerrige barnet og utfordra det med god kunst i passande mengder. Det vil utvikla toleranse, allsidig kompetanse og dansing hjå borna.

Då byggjer vi ein kulturnasjon.

TRADISJONENE TRO? OM NYE FORMIDLINGSORDNINGER I KUNSTLIVET

Formuleringen

Barn møter kunst høres umiddelbart både sympatisk og uproblematisk ut. Jeg vil her reflektere over omstendighetene rundt denne typen møter og hvorvidt denne tematikken er så enkel og tilforlataelig som vi tenker oss den.

Pedagogiske perspektiver på barnet og barndom er i endring. Nyere perspektiver innen pedagogikk og barneforskning legger vekt på at barn generelt er langt mer kompetente enn det man tidligere har antatt (Juul 1995). Disse perspektivforskyvningene blir i barneforskningen beskrevet som å gå fra å betrakte barn som "human becomings" til å betrakte barn som "human beings" (Qvotrup 1994, Kjørholt 2001). Dette perspektivet finner vi også igjen i barnekulturforskningen, og Juncker og Selmer-Olsen har lagt vekt på dem i sine foredrag under årskonferansen. Her legges det vekt på at barn også er mer estetisk kompetente enn vi tidligere har antatt. Beth Juncker hevder blant annet at barn selv er i stand til å vurdere estetiske kvaliteter ved kunst. Barn er ikke avhengig av pedagogiske fortolkninger, slik de for eksempel kommer til ut-

trykk gjennom skolesystemet og biblioteksystemet, for å erfare kunst. Barn er gjennom sin "sensitive praksis", som Juncker kaller det, fullt ut i stand til å forholde seg til kunstneriske uttrykk uten et fortolkende mellomledd. En konsekvens av dette perspektivet vil være at kunstformidling overfor barn blir overflødig. Tanken om at kunst må *formidles* blir å betrakte som en overlevning fra det Juncker kaller det barnekulturelle system, der pedagogiske perspektiver har hatt forrang fremfor kunstneriske.

Umiddelbart er Junckers perspektiver fascinerende. De åpner for det vi alle ønsker oss, det interesseløse og umiddelbare møtet mellom individet/barnet og kunsten. Men det er likevel noe som ikke stemmer her. Det hører tross alt til sjeldenhetene at barn kommer ruslende alene til en konsert eller en teaterforestilling. Å møte kunst er ikke noe barn selv er i posisjon til å få i stand etter eget forgodtbefinnende. Dette møtet vil alltid måtte legges til rette for av andre enn barna selv, enten vi syns det er bra eller ei. Denne tilretteleggingen, slik den praktiseres i dag, omfatter en hel rekke aktører og institusjoner både i kunstlivet og i forvaltningen. Disse heter f. eks Riksutstillinger, Rikskonsertene, fylkeskommuner, kommuner, Norsk scenekunstbruk, etc. Det er lite som tyder på at vi er i en situasjon der disse institusjonene er i ferd med å overleve seg selv. Men det innebærer ikke at vi ikke skal ta inn over oss konsekvensene av det Juncker kaller det barnekulturelle gjennombrudd. Tvert imot. Tar vi disse innsiktene på alvor vil de kreve en grundig nytenkning av det grunnlaget kunsten skal formidles fra, av de maktkonstellasjonene det alltid innebærer å formidle kunst alltid. Både den makten som ligger i utformingen av kunstmøtet og den strukturelle makten, som blant annet ligger nedfelt i kulturpolitikken. For vårt tema høres dette muligens dramatisk ut, og av og til kan det jo også være det. Men mitt poeng er at møtet mellom barn og kunst aldri finner sted i et interessefritt rom. Premissene for dette møtet er alltid lagt et annet sted.

Jeg finner grunn til å understreke dette, fordi temaet barn og kunst så utvetydig utlegges som "det gode", som det stedet der gode ting som toleranse og kompetanse skal finne grobunn og realiseres. Når blikket så solid er vendt i den retning, står man i akutt fare

for å miste av syne de strukturene av makt og ideologi som langt på vei legger premissene for dette møtet. Marianne Gullestad (1991) hevder i en artikkel om barnekultur at man ved å rette fokus ensidig mot barnet, og på det som *skiller* barn og voksne, står i fare for å skape et idylliserende bilde av barnet: "barndom er ikke ett fenomen, men mange fenomener avhengig av f.eks sosial klasse, religiøs tilknytning og lokalmiljø" (ibid:41).

For temaet "Barn møter kunst" får et slikt perspektiv konsekvenser. Vi kan ikke snakke om barn og kunst uten også å komme inn på de sosiale og kulturelle betingelsene som bidrar til å forme dette møtet. Å bruke begrepene sosiale og kulturelle betingelser kan høres ambisiøst og omfattende ut. Spørsmålet kan fort bli hvor vi da skal begynne og ikke minst hvor skal det ende? I antropologien snakker vi gjerne om å forstå et fenomen i lys av relevante kontekster. Det oppfattes som en stor utfordring å sirkle inn de kontekstene eller sammenhengene som på særskilte måter ser ut til å virke inn på det fenomen man skal si noe om. Jeg skal ikke her begi meg inn på diskusjoner om globaliseringsprosesser, mediesamfunnet, kommersialisering av barns kultur etc. selv om de er relevant nok for vårt tema. Jeg skal holde meg til det ganske nære. Jeg skal rette fokus mot de prosessene som på en nær og konkret måte får konsekvenser for møte mellom barn og kunst. Nemlig hvordan man i norsk kulturpolitikk løser og har løst utfordringer knyttet til kunstformidling, og hvordan kulturlivets egne tradisjoner og tenkemåter spiller med og mot denne politikken. Det betyr at vi muligens mister barnet noe av syne underveis, men det er etter min oppfatning nødvendig.

Kunst i skolen

For en tid tilbake var jeg så heldig å få være med to musikere på skoleturne i regi av Rikskonsertene. Turneen varte i to uker og foregikk på følgende måte. De to musikerne ble utstyrt med en varebil som rommet instrumentene. De fikk en liste over skoler de skulle spille på og tidspunkt for konsertene, og de ble utstyrt med et kart. Alt dette var ordnet av Rikskonsertenes regionale

produsent. Så gikk turen til grendeskoler på steder ”der man skulle tru at ingen kunne bu”, og til øysamfunn med ferga som eneste fastlandsforbindelse. Det var lagt opp til to og gjerne tre konserter om dagen på forskjellige skoler. I tillegg til å konsertere handlet dagene for musikerne om å finne frem til nye skoler, kommunisere med nye lærere og elever. Det hendte også ofte at musikerne selv måtte bære stoler og annet utstyr for å gjøre skolen om til konsertlokale. Etter dagevis slik, på jakt etter nye skoler var det fascinerende å oppdage hvordan øyet ble trenet opp til å gjenkjenne de geografiske og arkitektoniske kjennetegnene ved de omgivelsene og bygningene som utgjør et skoleområde.

En dag skulle vi ut på en øy langt ute i havet. Det var vår og det var vind over hele øya. Nedi en grop godt beskyttet mot vær og vind lå den helt karakteristiske bygningen så lik mange av de andre skolene vi til da hadde vært innom. Den var ikke til å ta feil av. Rektor tok imot musikerne og viste dem til gymsalen der konserten skulle være. Da alt var klart kom barna marsjerende inn to og to og ble vist til sine plasser av rektor og lærerne. Det gikk bra, det gikk i alle fall ganske bra. En av de større guttene var en smule uenig med rektor om hvor det var greiest for gutten å sitte, men det gikk vel bra. Det ble stille og konserten kunne begynne. Improvisert musikk med instrumenter av stein og bjørk og bukkhorn i en gymsal på en liten skole på en øy i et stort hav. Barna var avventende og nysgjerrige og da de ble invitert opp til musikerne for å være med på å lage en ny sang kom de uten å nøle. Særlig var den store gutten med. Han fikk stein å lage musikk med og fulgte konsentrert med på musikerne og musikken. Og så var det hele over. Da applausen stilnet tok rektor ordet. Han takket kort for konserten, men så kikket han utover forsamlingen på elevene og sa: ”Nå brøyt dere avtalen vår. Det var ikke dette vi hadde avtalt. Dere skulle få lov til å gå på den nye parketten her i gymsalen med skoene på, på den betingelse at dere satt i ro under hele konserten. Her var det ingen som satt i ro. Vi får håpe de nye gulvene har overlevd møtet med kunsten.”

Jeg har vært i tvil om jeg skulle fortelle denne historien. Det er nemlig slik at når vi hører historier av dette slaget, i alle fall når

folk fra kulturlivet hører dem, så er det første som faller oss inn at skolens folk er håpløse, kunstfremmede og at ja – akkurat så uforstandige er lærere på kunstens område. Og muligens er noen av dem det. Men det er ikke derfor jeg forteller denne historien. Jeg forteller den fordi jeg tror den kan bidra til noe jeg betrakter som en nødvendig realitetsorientering. Dette er hverdagen slik for eksempel de som kommer til å stelle med den kulturelle skolesekken, vil møte den. Det er dette og mange, mange andre ting som skjer når ”barn møter kunst”.

Men jeg forteller også historien fordi det etter min mening er nødvendig å gå detaljert til verks for å få øye på hvor premissene for kunstmøter legges. I dette tilfellet var det et svært apparat i sving for at barn skulle få møte kunsten. Her var for eksempel Rikskonsertenes regionale produsent. Hun som står med det ene beinet i Rikskonsertenes formidlingstradisjon – som i pakt med folkeopplysningstidens idealer ville bringe den klassiske kunsten til folket der ute omtrent som man fyller på tomme krukker – og med det andre i fylkeskommunens byråkratiske og demokratiske tradisjoner.

Her er kunstnerne. Reisende i en virksomhet de lever av, og i og for. Omsluttet av forventninger og erfaringer skapt og gjenskapt i møte med en kunstverden de en gang trådte over terskelen til. En kunstverden som forfekter verdier som frihet og genialitet heller enn læring og autoritet. Og som i så måte gjerne ser og framstiller seg selv som skolevesenets motpol.

Og her er skolen. Skolen som tilbyr kunsten rom, og som ved sin materialitet, sine pedagogiske tradisjoner og sin arbeidsform og ja selvfølgelig med sine rektorer og lærere bidrar til å forme dette kunstmøtet.

Med denne historien er mye sagt, men langt fra alt. Ambisjonene om at barn skal møte kunst, om at kunsten skal ut til folket er en del av en mye større historie. Den historien handler om norsk kulturpolitikk. Og i vår jakt etter hvor premissene for møtet mellom barnet og kunsten legges og hva de består i så kommer vi ikke utenom kulturpolitikken.

Å sikre "tilgjenge til kulturgode"

Ett av de sentrale temaene i norsk kulturpolitikk etter andre verdenskrig har vært hvordan man skal sikre at kunst blir tilgjengelig for hele det norske folk. Med andre ord kunstformidling.

I Stortingsmelding nr. 61, "Kultur i tiden"^a (1991-1992:2), heter det at norsk kulturpolitikk har som overordnet målsetning "å gi flest mulig tilgang til opplevelse av god kunst og kultur og mulighet til deltakelse i kulturaktiviteter". I den siste Kulturmeldingen St.meld 48 ("2002-2003) finner vi en lignende formulering: "Eit hovudmål i kulturpolitikken er at heile folket skal sikrast tilgjenge til kulturgode".

En hel rekke kunstinstitusjoner og ordninger på kunstfeltet som vi i dag tar for gitt er etablert for å realisere kulturpolitikkenes ambisjoner. Organiseringen av arbeidet med kunstformidling, har imidlertid variert, ettersom tenkningen har endret seg.

Vi snakker gjerne om at norsk kulturpolitikk etter 1945 kan deles inn i to epoker (Mangset 1992). Den første fra 1945 til begynnelsen av 1970 og den andre fra 70-tallet og fremover. I den første perioden var målet å sikre den fysiske tilgjengeligheten til kunst og kultur gjennom å bygge opp en infrastruktur for distribusjon. Etableringen av Riksteatret (1949), Riksgalleriet (1953) og Rikskonserterne (1968), ofte omtalt som de tre R-ene. Idégrunnet var folkeopplysningstanken. Denne tankegangen ga legitimitet til en formidlingspraksis som hadde form av enveiskommunikasjon fra et opphøyd ekspertmiljø i sentrum og ut til det som ble betraktet som miljøer av kunstfremmede mottakere. Ambisjonene var å vise ut sosiale forskjeller gjennom å gi alle tilgang til det som gjerne blir omtalt som klassisk finkultur. Innenfor dette regime fant både kunstproduksjon og formidlingsarbeidet sted innenfor ekspertmiljøene i sentrum.

Den andre perioden i norsk kulturpolitikks historie regnes fra midten av 1970 tallet. Tenkningen som satte preg på kunstformidlingen i denne perioden må forstås i lys av demokratiseringsprosessene i samtiden. Også kulturlivet ble demokratisert. Det utvidede

kulturbegrep slo gjennom også organisatorisk gjennom oppbyggingen av en desentralisert kulturforvaltning og en ganske massiv oppbygging av lokale og regionale kunstinstitusjoner som kunstnersentra, regionteatre og distriktsmusikerordninger. Ett helt sentralt stikkord for kunstproduksjonen i perioden var lokal forankring. Og gjennom de nye kunstinstitusjonene var ambisjonen å flytte både kunstproduksjon og formidling ut til de sosiale kontekstene der kunsten skulle vises, dvs ut i lokalsamfunnet. Oppstarten av Hålogaland teater og forestillingen *Det e her æ høre tel* på Hålogaland teater er muligens det mest kjente resultatet av en slik strategi. Distribusjonsparadigmet som de tre R-ene var forankret i, ble utsatt for kritikk. Deres virksomhet var mildt sagt i utakt med tidsånden. Et uttrykk for det var at Riksteatrets ensemble i en NOU *Scenekunst* fra januar 1988 (NOU 1988:1) ble foreslått nedlagt og teatret til et prosjektteater uten fast ansatte skuespillere.

Dette var de to epokene slik vi gjerne liker å snakke om dem. Og det er beskrivelser som sikkert mange vil nikke gjenkjennende til, men jeg vil ikke helt stoppe der. Vi er ferdig med åttitallet og vi er til og med ferdig med nittitallet. Er det ingen nye tendenser i norsk kulturpolitikk? Etter min oppfatning er det det. Det er rimelig å hevde at vi er midt oppe i en ny og vesentlig vending i norsk kulturpolitikk en regional vending. Den er muligens ikke epokal slik vi gjerne liker å karakterisere hendelser som er blitt historie, så jeg velger den mer forsiktige formuleringen dreining eller vending, så får ettertiden vurdere om den kan gjøre krav på å få betegnelsen epoke.

Regionenes tid

Denne regionale vendingen kan betraktes som en konsekvens av erfaringene med 1970- og 1980-tallets kulturpolitikk. Optimismen på vegne av en lokal forankret kunstproduksjon er erstattet av en mer avmålt realisme. Regionale kunstinstitusjoner sliter med å leve opp til forventningene om lokal forankring og om å være relevante kunstprodusenter for alle de lokalsamfunn som befinner seg i fylket. Mens regionale sentra med egne kulturhus/scener har

en viss regularitet i scenekunsttilbudet, er det mange mindre kommuner som ikke lenger får besøk verken av Riksteatret eller andre turnerende teatre.

En kultursjef i en liten østlandskommune beskriver i et intervju med meg for et par år siden denne situasjonen:

Det er et mål i vår kommunale handlingsplan at vi skal formidle danse- og teaterforestillinger gjennom aktivt samarbeid med Riksteatret og med vårt regionteater. Vi har samarbeidet med regionteatret her i fylket tidligere, men nå har vi ikke hørt fra dem på over et år. Det er mange år siden vi hadde en forestilling fra Riksteatret. Vi har et ganske nytt kulturhus bygd etter Riksteatrets mål. Så vi har alle forutsetninger. Vi skriver og ringer og sier vi vil være med, men vi hører ingenting.

Det er med andre ord igjen et uttalt mål fra de kulturansvarlige i fylker og kommuner å få økt "tilførselen" av profesjonell kunst. Men det er en vesentlig forskjell mellom femtitallet og i dag. Fylker og kommuner vil selv være med på bestemme hva denne tilførselen skal bestå i. De "der ute" er ikke lenger passive kunstfremmede mottakere. Både kommuner og fylkeskommuner har klare kulturpolitiske ambisjoner som blant annet handler om å utvikle en kulturpolitikk og et kunsttilbud som er forankret i lokale behov og interesser. Disse er gjerne formulert gjennom handlingsplaner og kulturplaner.

Ett uttrykk for den regionale dreiningen i kulturpolitikken er samarbeidet som er etablert mellom Rikskonsertene og fylkeskommunene om skolekonsertordningen. Ordningen innebærer at fylkeskommunen ved en regional musikkprodusent har ansvar for å produsere ca 60 % av skolekonsertene. Også opprettelsen av regionale instanser med ansvar for kunstformidling på fylkesnivå, som f.eks Turnéorganisasjon for Hedmark, kan sees som uttrykk for en slik dreining.

Ett karakteristisk trekk ved den regionale vendingen i kulturpolitikken er forsøket på å komme ut av de mer totaliserende tenkemåtene om kunstformidling som karakteriserer de to tidligere periodene. Det finner her sted en sammentenkning som kombi-

nerer ideer fra ulike formidlingsdiskurser. På den måten kan vi si at den regionale vendingen knytter an til postmoderne tenkemåter. Det postmoderne kjennetegnes ikke først og fremst ved å dyrke frem bruddet og det radikalt nye, men ved å trekke 'gamle'^a tenkemåter ut av sine opprinnelige sammenhenger og forene dem i nye kombinasjoner. Det er liten tvil om at ideer om *kulturelt demokrati* og lokal forankring slik de kom til uttrykk gjennom 1970-årenes kulturpolitikk, fremdeles er gyldige. Samtidig skjer det en vending bort fra de mest radikale variantene av denne tenkingen. Som for eksempel ideen om at produksjon av et lokalt kunst- og kulturtilbud i sin helhet skal foregå lokalt. I erkjennelsen av lokale kunstinstitusjoners begrensninger, og ut i fra en vilje til å etablere et mangfoldig og variert kulturtilbud i regionene, vender lokale og regionale kulturmyndigheter seg igjen mot kunstproduserende miljøer utenfor sin egen region. Den regionale vendingen kan derved sies å representere et brudd med den radikale fortolkningen av lokal forankring av kunsten som lå til grunn for 70-tallets kulturpolitikk.

Hvis vi skulle oppsummere de utviklingstrekkene i norsk kulturpolitikk som jeg her har beskrevet kan vi si at den tradisjonelle folkeopplysningstanken har veket plass for en mer likeverdig eller dialogbasert formidlingsmodell. Parallelt med denne ideologiske dreiningen har det skjedd en forskyvning av formidlingsmakten fra sentrum og ut i regionene.

Den kulturelle skolesekken

Det siste store grepet i norsk kulturpolitikk som kommer til å forsterke disse tendensene, er Den kulturelle skolesekken. Det er fylkeskommunene som er gitt ansvaret med å utforme og koordinere arbeidet og med å forvalte størsteparten av midlene. Sammenlignet med andre virksomheter i kulturlivet er skolesekken et raust prosjekt. Hvis stortinget følger opp sine planer skal skolesekken tilgodeses med 180 mill kroner i 2005. Det blir altså i 2005 180 millioner nye kroner som skal gå til kunst og kulturformidling til barn i grunnskolen. Til sammenligning kan jeg nevne at Norsk kulturfond som Norsk kulturråd har ansvar for, og som

har en mer allmenn kulturpolitisk innretning, i 2003 er på 232 millioner kroner. 60 prosent av midlene til skolesekken skal fordeles på fylkeskommunene. Fordeler man dette likt på hver fylkeskommune blir det på 5.6 millioner kroner på hver. For mange fylker vil det representerer en god påplusning på kulturbudsjettet. I tillegg kommer søkbare midler til kunstproduksjon, leseprosjekter og museumsvirksomhet som også vil komme regionene til gode.

Å legge hovedansvaret for gjennomføring av ordningen på fylkeskommunene er derfor å betrakte som et tydelig og kraftig tilsvare til fylkeskommunenes krav om økt regionalt selvstyre i kulturpolitikken.

Vi kommer altså ikke utenom å snakke om den kulturelle skolesekken. Og etter min oppfatning *bør* vi heller ikke komme utenom den kulturelle skolesekken. Så langt har denne sekken fått være altfor mye i fred. Både for forskere og andre som har ambisjoner om å tenke prinsipielt om norsk kulturpolitikk, men også langt på vei i fred for kulturlivets ambisjoner. Den kulturelle skolesekken er en ambisiøs kulturpolitisk satsning både med hensyn til de målene som skal nås og når de gjelder penger. Og ikke minst er det slik at skolesekken vil få stor betydning for de erfaringene barn for fremtiden vil få med kunst.

Det er naturlig å se etableringen av Den kulturelle skolesekken som et nytt forsøk på å realisere ambisjonene i kulturpolitikken. Målgruppen er elever i grunnskolen, men målene er i høyeste grad gjenkjennelige: I St.meld nr 38 Den kulturelle skolesekken er målene formulert slik:

- Å medverke til at elevar i grunnskulen får eit profesjonelt kulturtilbod
- Å leggje til rette for at elevar i grunnskulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og få eit positivt forhold til kunst og kulturuttrykk av alle slag
- Å medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål

I tillegg nevnes suksessmål som regularitet i kulturtilbudet, bredde, kulturelt mangfold og lokal forankring.

Også det organisatoriske apparatet som har fått ansvaret for å sette prosjektet ut i livet er gjenkjennelige. Det heter i den samme stortingsmeldingen at:

Den framtidige utviklinga av Den kulturelle skulesekken bør i hovudsak bygge vidare på dei strukturane som allereie finst og som er bygd opp gjennom mange år.

Skulesekken står med andre ord overfor utfordringer av både estetisk og organisatorisk karakter. En måte å nærme seg disse utfordringene på er å innse at tilgang til kunstopplevelser for alle ikke bare handler om mer eller mindre gode formidlingsordninger. Kulturformidling handler også om motstand, om barrierer. Det handler for eksempel om sosiale og kulturelle barrierer mellom kunsten og dens potensielle publikum. Det kan være et grunnleggende dilemma at de sosiale gruppene man ønsker å nå, ignorerer det kunsttilbudet som tilbys dem. Vi vet at særlig skolen ikke er ukjent med den situasjonen. Elever som kjeder seg eller skaper uro under konserter eller forestillinger er velkjent. Den svenske sosiologen Mats Trondman peker på dette dilemmaet i artikkelen "Den kulturpolitiske brännpunkten" (Trondman 1998). "De estetiska uttryck [...] som kulturpolitikens institutioner distribuerar svarar uppenbarligen inte till de erfarenheter eller den längtan som den avståndstagande publiken är bärare av", hevder Trondman (ibid:40). Det blir derfor en utfordring å få i stand et kunst- og kulturtilbud til barn og unge i skolen som oppleves nettopp å være relevant for alle de forskjellige livene norske barn i dag lever. Hva er det som svarer til barnas lengsel og hva er det som utfordrer dem? Er det rock eller pakistansk folkemusikk, er det Ole Brum eller Harry Potter? I dette arbeidet er det ikke tvil om at erkjennelsene fra Beth Junckers perspektiv om det barnekulturelle gjennombruddet vil bli viktige. Å ta barns perspektiver og kompetanser på alvor vil måtte stå helt sentralt. Men vi kan ikke stoppe der. Og vi bør vel heller ikke stoppe der. For det neste viktige spørsmålet blir nemlig hvordan kulturlivet og skoleverket vil gå frem for å imøtekomme denne lengselen.

Dette siste handler blant annet om organisering, og det handler igjen om kunstformidling. Det er et eksplisitt mål at utformingen

av skolesekken skal være et fylkeskommunalt og kommunalt anliggende. Den kulturelle skolesekken skal ikke organiseres som ny riksformidlingsinstitusjon, den skal ikke bli en Barnekulturriks eller Riksbarnekultur eller Kulturbarneriks. Den er mer å betrakte som en kulturpolitisk idé og en pengesekk som regionene selv har fått i oppdrag å gi både form og innhold. Det vil si at vi sannsynligvis vil få så mange ulike skolesekker som vi har fylkeskommuner. Videre skal skolesekken realiseres ved hjelp av nær sagt alt som kan krype og gå i norsk kulturliv, i norsk museumsverden og i skoleverket. Dette er selvstendige virksomheter som har sine verdier, tradisjoner og praksiser, og ikke nødvendigvis er spisset med tanke på å være operatører for tidens kulturpolitiske tenkning, i dette tilfelle spisset i retning barn. Eller kanskje de nettopp har barn som sin oppgave, men ikke løser sine kulturfaglige oppgaver på måter som passer den kulturelle skolesekkens idealer. Går vi tilbake til den tidligere omtalte rektorens omtanke for parketten fremfor kunsten, er det vel ikke helt slik man ser for seg at oppdraget bør løses.

Å lære av erfaring

Organisasjonsmodellen som er valgt for Den kulturelle skolesekken er ikke ny. Lignende måter å organisere arbeidet med kunstformidling på er allerede prøvd ut i ulike sammenhenger. Norsk scenekunstbruk er ett av formidlingsprosjektene som kan ha stått modell for skolesekken da den skulle gis en organisatorisk utforming. Scenekunstbruket har eksistert siden 1995, og er en formidlingsordning for fri scenekunst i regi av Danse- og teatersentrum. Som med skolesekken, ble ikke scenekunstbruket etablert som en ny organisasjon eller institusjon. Scenekunstbruket er en ordning som innebærer at fylkene som deltar, får økonomisk støtte til innkjøp av fri scenekunst og tilgang til kunstfaglig veiledning. Hva scenekunstbruket ellers skal være, er opp til det enkelte fylke å avgjøre.

Evalueringen av de første årene med Scenekunstbruket (Aslaksen 2000) viste at organisasjonsmodellen som ble benyttet, var fleksibel nok til å fange opp lokale interesser og særpreg. Modellen ga

fylkeskommuner stort frirom med hensyn til å forme scenekunsttilbudet på en måte som passet inn i deres egne kulturplaner. Resultatet var at man i løpet av forsøksperioden for prosjektet, der fire fylker deltok, fikk fire ulike varianter av Norsk scenekunstbruk. Det som særlig fikk konsekvenser for utformingen og organiseringen av Scenekunstbruket, var hvordan fylkeskommunene så på sin rolle i kulturpolitikken og de organisatoriske konsekvensene av denne rolleforståelsen. Det var særlig to organisasjonsmodeller som pekte seg ut som prinsipielt interessante.

Den ene modellen gjør fylkeskommunen til en regional kunstformidlingsaktør og kunstfaglig virksomhet til en sak for fylkeskulturadministrasjonen. Det vil si at fylkeskommunens kulturetats selv legger opp turnéer i regi av Norsk scenekunstbruk. Den andre modellen forsøker å skille skarpt mellom politikk og forvaltning på den ene siden og kunstfaglige oppgaver på den andre. En slik modell gjør den fylkeskommunale kulturadministrasjonen et rent administrativt organ, mens det kunstfaglige arbeidet med å produsere turnéer etc. blir utført av kunstinstitusjoner i regionen¹⁷.

Det som kom særlig tydelig frem i løpet av forsøksperioden, var følgende: Fylkeskommuner som på forhånd hadde utviklet en tydelig kulturpolitisk profil og tenkning klarte å ta scenekunstbruket aktivt i bruk som redskap for sin egen kulturpolitikk. Dette innebar blant annet å utvikle nye samarbeidsformer mellom fylkeskommunen og kommunene i kulturspørsmål. Det ble også rapportert om at prosjektet hadde bidratt til økt kunstfaglig kompetanse både på kommunenivå og på fylkeskommunalt nivå.

Et særlig interessant trekk ved scenekunstbruket var forholdet som ble etablert mellom sentrale kunstfaglige nivåer og regionale kulturmyndigheter, dvs. mellom Danse og teatersentrum og fylkeskommunale kulturmyndigheter. Danse- og teatersentrum brukte mye tid på å etablere kontakt med kommuner og fylkeskommuner og skaffe seg kunnskap om de særlige formidlingsvilkårene i de enkelte regionene. Gjennom dette arbeidet ble det etablert viktig

17 For en nærmere utdyping av denne problematikken se Røyseng og Aslaksen 2003.

tillitsforhold mellom aktørene på de ulike nivåene i prosjektet. Det ble også rapportert om at prosjektet hadde bidratt til å heve den teaterfaglige kompetansen lokalt.

Den måten å organisere formidlingsarbeidet på som jeg har beskrevet her, er følsom overfor regionale forskjeller og den gir fylkeskommunene stort spillerom til å utforme regionens kulturtilbud. Men modellen er også svært ambisiøs på regionale og lokale kulturmyndigheters vegne. Det er en modell som for å lykkes forutsetter en aktiv og kompetent fylkeskommunal kulturforvaltning. Vi vil trolig i tiden som kommer se store forskjeller når det gjelder fylkeskommunenes evner og vilje til å realisere det potensial som ligger i skolesekken.

Fylkeskommunene som agenter for dialogbasert formidlingspraksis?

116

Det ligger en særlig utfordring for fylkeskommunene i den nøkkelrollen de er tillagt som formidlere mellom lokale skole- og kulturmyndigheter og sentrale kompetansemiljøer i den kulturelle skolesekken. Arbeidet med Den kulturelle skolesekken blir for fylkeskommunene en gylden anledning til å bygge videre på de dialogbaserte og demokratiske tradisjonene som opprettelsen av de kommunale og fylkeskommunale kulturetatene var et uttrykk for. Det vil blant annet si en formidlingspraksis som innebærer en vilje til å gå i reell dialog med både skolesystemet, kommunene og kunstfeltet om hvordan skolesekken skal utformes. Det vil også si å utvikle arbeidsmåter som anerkjenner betydningen og relevansen av barns og unges perspektiver. I dette arbeidet vil erfaringer med å basere kunstformidling på dialog mellom kompetente parter, og ikke på monologer fra ekspertmiljøer, være helt sentral særlig med tanke på de utfordringene som ligger i å utforme et kunsttilbud til barn og unge.

En dialogbasert formidlingsmodell er å betrakte som en gjensidig samtale mellom to kompetente subjekter (Berkaak 2003). Det vil si at det ikke er nok å anerkjenne mottakernes erfaringer som relevante i formidlingssituasjonen. Formidlingsmiljøene må også re-

flektere over sine egne roller og bidrag. Det må innebære å reflektere over hvilket ståsted formidlingsarbeidet gjennomføres fra, hvilke maktrelasjoner som settes i sving, og hvilke tradisjoner ens egne kunst- og kulturfaglige ambisjoner er forankret i.

Avslutningsvis er det verdt å minne om at målet med denne formen for selvrefleksjon ikke må være at rektoren der ute på øya i vinden slutter å engasjere seg i vilkårene for gymnastikkundervisningen i skolen. Men ett mål kunne kanskje være at arbeidet med kunst i skolen blir omfattet med like stor omsorg og faglig engasjement som det gymnastikkundervisningen mange steder i Norge blir.

Litteratur

Aslaksen, Ellen, Anne Trine Kjørholt, Jorunn Spord Borgen (2003): *Den kulturelle skolesekken – forskning utvikling og evaluering*, NIFU skriftserie nr. 21/2003

Aslaksen, Ellen (2000): *Teater ut til bygd og by? Scenekunstformidling på 90-tallet – to forsøksprosjekter og to tenkemåter*, Norsk kulturråd rapport nr.16, Oslo.

Berkaak, Odd Are (2003): *Samtid en lang historie. En evaluering av museenes tusenårsprosjekt* Dokument 2000, notat nr 56, Norsk kulturråd, Oslo.

Gullestad, Marianne (1991): "Barnas egen kultur" – finnes den? *Samtiden* nr. 4/1991Oslo.

Juul, Jesper (1995): *Dit kompetente barn: på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*, Schønberg, København.

Kjørholt, Anne Trine (2001): "The participating child" *A vital pillar in this century?* *Nordic Educational Research*, Volume 21, no 2, Universitetsforlaget, Oslo.

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

Qvortrup, Jens, J. Brady, M. Sgritta, G. Wintersberger, eds. (1997): *Childhood Matters*, Aldershot: Avebury.

Røyseng, Sigrid og Ellen K. Aslaksen (2003): *Pionerer i regional kunstformidling. Evaluering av Turnéorganisasjon for Hedmark*, Rapport nr 201 2003, Telemarksforskning Bø.

Trondman, Mats (1998): "Den kulturpolitiska brännpunkten – om behovet och konsten att studera kultur i skolan", i *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, nr. 3/1998, Borås.

DEL IV
DEN KULTURELLE
SKOLESEKKEN

ET HUMANISTISK PROSJEKT?

“Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”. Slik oppsummerer L97 målet for den opplæringen alle barn i Norge skal få. Slik slår forfatteren – politikeren, pedagogen, samfunnsviteren og humanisten – Gudmund Hernes opp de store dobbeltdørene og inviterer samfunnet til å komme inn i et læringsrom preget av et sjenerøst syn på mennesket – eleven så vel som læreren - og av et vidt syn på læring.

Den kulturelle skolesekken er lansert som en særlig invitasjon til kunstnerne om å komme inn i dette rommet. De ønskes velkommen som aktører i læringsprosessene - *som kunstnere*.

Slik invitasjonen var formulert fra den daværende regjeringssjefen, må den nødvendigvis ha et rasjonale, en begrunnelse. Begrunnelsen kan neppe være noe mindre enn at kunsten – møtet med kunstuttrykk, besøk i kunstnernes verksted – kan bidra, nei, rettelse, er helt *nødvendig* dersom elevenes evner ”til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” skal bli ”utvidet” så langt som mulig. En slik begrunnelse for invitasjonen til kunstnerne om å komme inn i læringsrommet må videre bygge

på en forståelse av at læring består i å få tilgang til og trening i å bruke et stort sett med nøkler, nøkler til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse, deltakelse – til menneskelig innsikt. For humanisten vet at det til alle tider og i alle kulturer ligger noen av de viktigste nøklene til *menneskelig innsikt* i fortellinger, i musikk og dans, i poesi og bilder – altså i det vi i vår kultur gjerne kaller kunst. Humanisten vil endog hevde at det må være en *menneskerett* for alle barn å kunne uttrykke seg, kommunisere og reflektere ved hjelp også av kunstartenes mange nøkler og språk.

Jubel og bekymring

Ja, det er grunn til å juble! Det norske samfunnet har gitt seg selv et viktig redskap for enda bedre enn før å kunne realisere de grunnleggende humanistiske ideene norsk læreplan er bygget på. Som norsk kultur, samfunnssyn, menneskesyn og etikk bygger på. Det norske samfunn har gitt seg selv Den kulturelle skolesekken!

Allikevel! Helt fra de første møtene ble holdt om Den kulturelle skolesekken (DKS) like etter at den var lansert, har jeg hatt en fornemmelse av – og derfor båret en bekymring om - at begrunnelsen kanskje ikke var så klar. Om at døren kanskje ikke står så vidåpen som L97s formuleringer og de politiske fanfarer kultursekken ble lansert med, skulle gi oss grunn til å tro. Fornemmelsen og bekymringen er blitt bekreftet i løpet av dette året (2003).

To stortingsmeldinger er lagt fram¹⁸. Én som i sin helhet handler om DKS, og én som handler om kunst og kultur i og i tilknytning til skolen, blant annet om Kultursekken. Vi har altså nå tre sentrale dokumenter som grunnlag for Kultursekken: L97, St.meld. om DKS, og St.meld. om 'Ei blott til lyst', dvs om kultur i skolen.

Hva står vi overfor? Jo, tre styringsdokumenter som i beste fall tegner en meget uklar ramme for hva Den kulturelle skolesekken er for noe og av hvorfor kunsten ønskes inn i skolen. I verste fall – og her kommer det an på hvilke avsnitt og utsagn i dokumentene

18 Den kulturelle skolesekken Stortingsmelding nr. 38 (2002-2003) Kultur- og kyrkjedepartementet, Oslo. "Ei blot til Lyst" Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen Stortingsmelding nr. 39 Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

vi legger vekt på – står vi overfor tre styringsdokumenter som peker i forskjellige retninger. Det snakkes om å utvikle elevenes estetiske sans, om den estetiske dimensjon i læringen, om styrking av realfagene, om leseopplæring, om kreativitet, og om inkludering og språkopplæring – og mye mer. Det spriker, og derfor kan det synes ganske uklart om man egentlig tror på egne utsagn om hva man vil med kultursekken, om man virkelig mener at møtet med kunst i seg selv er grunnleggende viktig for og i barnets utvikling. Jeg mistenker politikerne bak meldingene, i alle fall den ene meldingen – den ulystbetonte, for å håpe at kunstmøtene først og fremst skal bidra til at den *virkelige* og *viktige* læringen blir bedre. Mye av den retorikken man har hørt ved konferanser og seminarer de siste par årene tyder på at utdanningsdepartementet i bunn og grunn har valgt en slik motivasjon for sekken.

Dette er naturligvis ikke godt nok! Ikke for en regjering. Ikke for en skole. Ikke for et kunstmiljø. Spesielt er det ikke godt nok fordi ett av de mest sungne refrengene rundt Kultursekken har vært at *skole og kultur må samarbeide*, på alle plan! Når vi ser hvor lite det er samarbeidet fra starten av, kan ikke *vi* – og med *vi* mener jeg alle vi som har en bit av ansvar i norsk skole og norsk kulturliv – bare lukke øynene og late som om alt er som det skal, og være såre fornøyd, bare vi får nok penger og får fordelt pengene slik at alle får litt og derfor tier stille!

Kunstens egenverdi i skolen

La oss holde fast ved at DKS er en unik mulighet. Jeg vet ikke noe annet land i verden som har fått en slik mulighet til å gjøre skolen til et sjenerøst, dristig, humanistisk læringsrom. Nettopp derfor må vi skjerpe oss og bruke all vår kunst og flid, som salmisten sier, slik at denne muligheten blir noe mer enn en stor blomst i kulturpolitikernes og skolepolitikernes knapphull. Blomster i knapphull visner som kjent fort!

For noen dager siden snakket jeg med en kollega om akkurat dette. Jeg sa at Skolesekken, unnskyld, Kultursekken, blir en stor fiasko hvis man ikke aksepterer kunstens egenverdi i skolen. Hva

betyr det?, var hans spørsmål tilbake til meg. Hva betyr kunstens egenverdi? Det virker som om det er et slags mantra som kunstmiljøet trekker fram når det føler seg misforstått. Vi kjenner alle kulturdebattens polarisering mellom kunst som instrument for noe annet enn seg selv, og kunst som autonomt fenomen. Dette er ikke tid og sted for noen teoretisk drøfting av en slik dikotomi. Men skal Kultursekken bli av verdi for alle barn, må det etableres et læringsmessig konsept som tydeliggjør hvor kunstarbeidet i skolen skal plassere seg i forhold til denne tilsynelatende motsetningen.

La meg allikevel reflektere litt over dette. Musikk, bilder, fortellinger, poesi, dans – alt dette som vi kaller kunst, er utsagn fra mennesker. Utsagn fra mennesker bærer gjerne budskap. Budskap vi liker, budskap vi tar avstand fra. Budskap som bærer bud om menneskelig refleksjon, undring, innsikt; og budskap som har en bakenforliggende, agenda, kanskje endog manipulatorisk agenda.

Det språklige materiale som musikk og teater og dans og visuell kunst benytter seg av, er ikke et materiale som er reservert spesielle hensikter, gode eller dårlige. Den verden vi lever i i vår tid, er full av støy. Full av signaler av alle tenkelige slag, signaler som forsøker å fange vår oppmerksomhet, barns oppmerksomhet, ungdoms oppmerksomhet, for en eller annen hensikt, ofte en kommersiell hensikt. Midt i denne støyen er det også signaler som er bærere av menneskelig erfaring, refleksjon, undring, innsikt. Signaler som bekrefter kulturelle verdier. Signaler som utfordrer gjeldende verdier. Signaler som – som herolder – gir oss bud om fremtidige anliggender.

Det kan ikke være tvil om at noe av det viktigste i et menneskes utvikling, fra det er lite, og gjennom hele livet, er å få et bevisst forhold til det mangfold av signaler som omgir oss. Et bevisst og kritisk forhold. Et sentralt mål for oppdragelse og læring må være å gi trening i å skille ut de signalene som kan bidra til egen refleksjon, undring og innsikt, lytte til dem, lære av dem, gjøre seg nytte av dem, om man vil – og som en konsekvens, avvise de signalene som bærer verdier man ikke ønsker å gjøre til sine. Et annet

sentralt mål må være å hjelpe det unge mennesket til, gjennom signalene og budskapene – hvordan de enn uttrykkes – å komme i berøring med et bredt spekter av menneskelig innsikt, erfaring og erkjennelse.

Egenverdien er grunnlaget for en eventuell nytteverdi

Musikk, visuell kunst, scenekunst, poesi osv som bærere av menneskelig erfaring og refleksjon har *naturligvis* egen verdi. Men ikke i et tomt rom. Først når de kunstneriske utsagnene blir annammet (flott begrep) – mottatt og bearbeidet – av et menneske, får de verdi – *i seg selv, for* mottakeren. Da blir kunstutsagnene menneskets eiendom og dermed byggesteiner i selvets lærings- og utviklingsprosess. Da vil kunstutsagnene i seg selv bidra nettopp til ”å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”. Som slike allmennmenneskelige byggesteiner – autonome byggesteiner på et vis – vil de uvilkarlig bidra til at *andre ting* forstås i en større kontekst. Det kan hevdes at det blir en instrumentell bieffekt.

Det jeg her forsøker å antyde, er at motsetningen mellom kunstens egenverdi og kunstens betydning for andre forhold i en læringsprosess er konstruert. Forutsatt at vi våger å la barnet møte kunsten fordi kunsten har en sterk og viktig egenverdi, vil den uvilkarlig bidra *i* og bidra *til* lærings- og utviklingsprosesser, langt ut over seg selv. Den vil bidra til menneskelig modning, evne til refleksjon, evne til samarbeid, evne til å finne originale løsninger, evne til å vurdere kritisk og mye mer. Og det må vel være viktig også for det som noen kaller basisfagene! Men roter vi tingene sammen, lar vi elevene møte kunsten fordi de skal bli flinkere til noe annet, da oppnår vi lite. For da har vi ikke forstått hva kunst er. Vi må aldri glemme at musikk er musikk og derfor ikke kan erstattes av noe annet. Visuell kunst er visuell kunst og derfor ikke kan erstattes av noe annet. Er ett av disse områdene borte fra læringsrommet, vil det være et hull der som ikke kan erstattes av noe annet.

Målene - og forutsetninger for å nå disse

En læringsmessig konsekvens av et slikt syn på hva kunst er, er at DKS, dvs kunstmøter innenfor rammene av L97, har flere viktige mål:

- Å *gripe* og *berøre* det unge mennesket.
- Å gi det unge mennesket *trening* i bruk av kunstneriske uttrykk i egen kommunikasjon.
- Å gi *kunnskap* om og *innsikt* i kunstspråkenes koder.
- Å utvikle evne til å forholde seg *kritisk* til uttrykk som bruker kunstartenes språk og koder.

Jeg hevder neppe noe særlig originalt når jeg påstår at skal vi lykkes med DKS ut fra en bred, humanistisk forståelse av hva læring er – og hva kunst er – er det en rekke forutsetninger som må oppfylles, bl.a.:

- De som tar ansvar for å skape kunstmøter for barn, må være kvalifisert til nettopp *det*. (Jeg går ikke her nærmere inn på hva disse kvalifikasjonene bør bestå av.)
- Det må finnes høy kompetanse om kunst og om hva møter i kunst innebærer, blant dem som har hovedansvar for læringsprosessene i skolen.
- Det må skapes et stort mangfold av kunstproduksjoner som er av en slik art at de evner å skape nærhet mellom de kunstneriske intensjoner og utsagn og barnet. Kvalitet, med andre ord.
- Det må bygges broer og stier mellom kunstmøtene og annen læring. Og slike broer og stier må ikke virke som stengsler for selve kunstmøtene, tvert imot!

Dette er grunnleggende forutsetninger. Men allikevel ikke nok. Det er én forutsetning som på sett og vis må favne rundt alle disse andre forutsetningene – en forutsetning jeg så vidt har berørt allerede: *at alle som er aktører i læringsrommet har en noenlunde klar og felles forståelse av kunstens rolle og plass i skolen.*

På sett og vis er dette så selvfølgelig at det ikke engang bør brukes tid på. Men går vi tilbake til der jeg begynte, til de to stortingsmel-

dingene, både deres innbyrdes forhold og deres forhold til L97, er utsagnet i høyeste grad relevant. Ikke bare relevant, men høyst kritisk. Som sagt allerede: selv de som har politisk styringsansvar på øverste nivå, synes ikke å ha en noenlunde klar og felles forståelse av kunstens rolle og plass i skolen.

Behov for dialog mellom kunstnere og pedagoger

Den store, umiddelbare utfordringen som ligger der for alle dem (oss) som under merkelappen Den kulturelle skolesekken, inviteres inn gjennom L97s brede dobbeltdør, er å etablere en dialog som har som mål å bygge et *erkjennelsesmessig grunnlag* for kunstuttrykkenes rolle i humanistisk basert læring. Vi trenger en form for felles forståelse av, og et hensiktsmessig språk eller terminologi for arbeidet med kunstmøter i skolen. Utfordringen ligger i å skape en forståelse, og et tilhørende språk, som i motsetning til det som er demonstrert i styringsdokumentene, tar konsekvensen av at kunstneriske utsagn – kunst – ikke kan forstås på annen måte enn gjennom seg selv. For et kunstuttrykk kan ikke oversettes.

Dette må det jobbes masse med. Gjennom allsidige former for dialog mellom kunstnere og pedagoger. Dialogen må bygge på gjensidig respekt for de mange delkompetanser som er og må være tilstedeværende i humanistisk baserte læringsprosesser. Den må bygge på en sunn kombinasjon av kompetansemessig trygghet hos dialogpartnerne og ydmykhet overfor den helheten ens egen spesialkompetanse skal anvendes i. Den må bygge på en genuin fokusering på det målet det hele dreier seg om: "å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse". Den må legges til rette slik at dialogpartnerne selv møter og opplever kunsten innenfra, ikke bare utenfra.

Dialogen verken kan eller må overlates til 'noen andre'. Det er *vi* som er ansvarlige for at den kommer i gang og blir videreført. Enten vi sitter som klasselærer, som rektor, som leder av en kunstinstitusjon, som politiker eller embetsmann i et ansvarlig departement, som kunstner, eller som fylkeskultursjef. Dialogen må skje

i store og små fora, lokalt, regionalt og sentralt. Det kan ikke være frivillig å være med. Antyder man at man vil være aktør i DKS, følger det med et ansvar for å være med å skape dette fundamentet av erkjennelse, forståelse og språk. For én ting er jeg sikker på: det er ingen i Norge i dag som har rett til å påberope seg å ha funnet fram til alle svarene når det gjelder hvordan kunsten best skal finne sin plass i forhold til skolens store og viktige mandat som humanistisk læringsrom.

Kulturekken har hittil først og fremst vært en slags sirkusforestilling – ikke nødvendigvis dårlig sådan – om penger og strukturer og søknader og komiteer og konferanser og tippemidler og mye annet viktig og interessant. Jeg har også deltatt i manesjen. Men jeg tror at hvis vi forblir der, vil Kulturekken fort bli en arena der fokus er på oss selv som aktører istedenfor på de små, hele menneskene som kommer til skolen for å få hjelp til å smi og slipe nøkler for å leve rike liv, for å ”utvide sine evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”. Det er i læringsarenaen – det store læringsrommet innenfor dobbeltdørene – vi som fagpersoner skal ta i bruk *alle* de virkemidler vi som tenkende, skapende og handlende mennesker har utviklet gjennom generasjoner, for å bygge et humanistisk samfunn – *også*, ja ikke minst, *kunsten*.

Vi vet så godt at det var Askeladden som målbandt prinsessen! Vi må ikke glemme at det ikke var en tilfeldighet!

SKOLENS BLIKK

Jeg kommer fra Læringscenteret, som er den ytre etat for Utdannings- og forskningsdepartementet. Jeg har ansvar for arbeid med Den kulturelle skolesekken og samarbeider med sekretariatet for Den kulturelle skolesekken i ABM-utvikling.

Det er sagt mye bra under Norsk kulturråds årskonferanse – Barn møter kunst –, men husk: Den kulturelle skolesekken representerer muligheter i to sektorer. Mitt bidrag vil være å belyse mulighetene som åpner seg med Den kulturelle skolesekken – fra et skoleperspektiv. Aller først: Se eleven – det er eleven og elevens læring som må stå i sentrum.

Skolens mandat og ansvar er formidabelt

Skolen skal gi elevene et best mulig læringsutbytte i et best mulig læringsmiljø. Elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, dannelse og kulturell kompetanse – tilpasset den enkelte. I en mangfoldig skole hvor elevene får bruke alle sine talenter, har kunst og mangfoldet av kulturelle uttrykk sin naturlige plass i skolehverdagen. Slik den estetiske dimensjon også er nedfelt i den obligatoriske skolens grunnlagsdokumenter:

- Generell læreplan
- Prinsipper og retningslinjer for opplæringen
- Læreplaner for fag

«Den estetiske dimensjonen i læreplanene for fag innebærer at det legges vekt på skapende virksomhet og refleksjon, opplevelser og uttrykk og en bevisst holdning til kunst og estetikk. Elevene må få oppleve den rikdommen som har nedfelt seg i de ulike kunstartene. De må få kunnskap om og må få videreutvikle symboluttrykk gjennom lek og kunstnerisk formgivning. Opplæringen må gi elevene anledning til å utvikle sine egne skapende evner og være med å gi dem en estetisk fostring. Kulturaktiviteter og kulturformidling skal stå sentralt, og skolen skal legge til rette for at de kan medvirke i aktiviteter og uttrykksformer som for eksempel skolekor, konserter og teatergrupper». Dette er skolens ansvar, det er skoleledernes og lærerens ansvar. Men skolen trenger, og er glad for, all den drahjelp den kan få i sitt arbeid som kulturbygger i skolen, landets største kulturinstitusjon

Alle er enige i målsettingene for Den kulturelle skolesekken:

- å bidra til at elever i grunnskolen får et profesjonelt kulturtilbud
- å legge til rette for at elever i grunnskolen lettere skal få tilgang til, gjøre seg kjent med og få et positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å bidra til å utvikle en helhetlig innlemming av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål

Dette kan innebære:

- mer kunst og kultur av høy kvalitet
- gode kulturmøter
- aktive elever – kunstnere og pedagoger i samarbeid
- skapende aktivitet
- involvering og deltakelse
- opplevelser og utfordringer

Dette er Den kulturelle skolesekken på sitt beste.

Det meste blir bra når man vet hva man vil, og går sammen om å få det til. Men det må selvfølgelig skje på skolens premisser når grunnskolens elever er målgruppe og aktivitetene skal skje i skoletiden. Det handler om skolen innhold og bruk av elevenes tid, så da må nok kunstneren "holde pedagogen i hånden" for å bruke Gro Dahles bilde.

Derfor var det flott å lese Svarstad Hauglands bidrag. Hun fremhever ulike aktørers perspektiv. Hun ser møtet med kunst fra barns perspektiv, pedagogenes perspektiv, kunstnerens og perspektiv, foreldrenes perspektiv, de riksdekkende kunstinstitusjonenes perspektiv, frivillige organisasjoners perspektiv og kirkens perspektiv. Hun ser det frie feltet og det lokale nivået – kommunen – som jo er skoleeier for grunnskolen og kulturskolen og "mange, mange flere som sentrale i arbeidet med Den kulturelle skolesekken." Hun bruker uttrykk som at det må være tindrende klart. Hun uttrykker til og med at midler skal tilføres (ikke søkes om!) det kommunale nivået – dersom de har planer for satsingen og vet hva de vil. Og hun oppfordret både kultur- og skolesektor til å gå i dialog med kunstfaghøgskolene.

Se mulighetene

Det handler om å bygge og utvikle kompetanse. Kulturell kompetanse. For eleven. For pedagogen i møte med kunstneren – i sin grunnutdanning og i etterutdanningen. Arenaer for det gode møte på tvers av sektorer. Den nye kunnskapen vil utvikles her. Dette vil vi, og dette skal vi få til i skolen, i kulturinstitusjonene i høgskolene og i kulturskolene ikke minst.

Men vi har en stor utfordring som jeg må sette ord på: Visjonen og målene for Den kulturelle skolesekken er bra, slik det er nedfelt fra Broen og den blå hesten, gjennom stortingsmeldinger og utviklingsplan. Det er flott at det legges til økonomisk for å nå disse ambisiøse målene. Det er med rette skapt store forventninger, i både kultur- og skolesektor. Og virkemidlene må gis gjennom både kultur- og skolesektor så vi kan lykkes med et likeverdigg samarbeid og møte på alle nivå. Kultursektoren må selvsagt ha

midler til nyutvikling og forsterking av de gode tilbudene som institusjonene allerede har for barn og unge.

Den kulturelle skolesekken må ikke bli forstått som en sekk med tippemidler som skal forvaltes fra kultursektoren alene. Det må ikke bli slik at ulike aktører og institusjoner i kultursektoren utvikler innholdet for Den kulturelle skolesekken alene for så å tilby skolen abonnement og turnéer som de skal betale for fra eget budsjett.

Hva er skolen best tjent med?

Skolen må gis en reell mulighet til selv å ta initiativ, til å invitere kunstnere eller velge ekskursjonsmål – og ha råd til det – på egne premisser. På denne måten vil DKSmidler kunne styrke den kompetansen vi allerede har i skolen, og tilføre kunst og kultur av høy kvalitet slik det er nedfelt i læreplanverket, men som skolen og kommunen ikke har anledning til på ordinært budsjett. En liten sum til en skole utløser som regel stor aktivitet nettopp til det formål midlene er øremerket for. Det er min erfaring.

Mitt svar og min oppfordring er altså: Ja takk begge deler. Dette skal og må vi gå sammen om – og dette skal vi lykkes med! Vi skal bli rike på opplevelser, gjøre hverandre sterke og være raus på tvers av sektorene! Til beste for elevens læring og utvikling.

KUNSTLIVETS BLIKK¹⁹

Den kulturelle skolesekken kan bli vår tids viktigste kulturpolitiske prosjekt, men da må vi være villige til å tenke nytt når det gjelder organiseringen av elevenes møte med kunst.

Hvis skolen skal bli en døråpner for kunstopplevelser gjennom hele livet, må barns møte med kunst gis et helt annet innhold enn det som er tilfellet i dag. Lykkes ikke det, vil det fortsatt være slik at ens sosiale bakgrunn avgjør om en slippes inn i den rikdom kunsten tilfører mennesket.

Vi var tidlig ute her i landet da vi på sekstitallet begynte å ta barns rett til et kunst- og kulturliv på alvor. De estetiske fag i grunnskolen ble gradvis styrket, samtidig som det ble lagt et stadig sterkere press på de offentlig støttede kulturinstitusjonene om å utvikle tilbud og tilgjengelighet for barn. I tillegg ble det etablert egne riksinstitusjoner, bl.a. for å sikre barn over hele landet kunstopplevelser på høyt nivå.

Gjennom de førti år som er gått, har tilbudet til barn langsomt men sikkert utviklet seg i takt med den generelle erkjennelse av at

¹⁹ Denne artikkelen har tidligere vært trykket som kronikk i *Klassisk Musikkmagasin*. Artikkelen reflekterer forfatterens muntlige innledning på Norsk kulturråds årskonferanse 2003.

barndommen er en likeverdig del av livet og ikke bare en forberedelse til å bli voksen. I dag har de fleste kulturinstitusjoner tilbud til barn både innenfor og utenfor skoletiden. I grunnskolen er de estetiske fag gradvis styrket gjennom lærerplaner frem mot L-97 (lærerplan for grunnskolereformen i 1997) hvor den estetiske dimensjon innføres som premiss for hele skolens virksomhet.

Til tross for denne positive utvikling er det fortsatt slik at det stort sett er barna til kunst- og kulturinteresserte som selv blir brukere av vårt profesjonelle kunstliv. Selv om det er manglende empirisk forskning på området, er det rimelig sikkert at brukerne av vårt kunstliv kommer fra en relativt konstant sosioøkonomisk gruppe. Din sosiale bakgrunn og ikke skolegangen blir avgjørende for din tilgang til kunst og kultur.

Nå er jo ikke skolens oppgave i de estetiske fagene ensidig å rekruttere fremtidige brukere til vårt kunst- og kulturliv. Formålet er bredere anlagt enn som så: Gjennom møtet med kunst skal det skapes forståelse og kunnskap, erkjennelse av egne og andres kreative potensial, samt utvikles et generelt godt læremiljø. Ikke desto mindre vil den voksne befolkningens forhold til kultursektoren gi et godt bilde på hvordan vi lykkes med den estetiske satsningen i skolen.

Skolen som døråpner

Er det så mulig, innenfor tilgjengelige ressurser, å skape større forståelse og kunnskap – og derigjennom interesse – for kunst og kultur? Kan skolen bli en døråpner for kunst- og kulturopplevelser gjennom hele livet? Ja, mener man i England, der man i over femten år har utprøvet nye former for samhandling mellom i skolesektoren og kultursektoren, samt – og dette er minst like viktig – videreutviklet den pedagogiske metode for barns møte med kunst.

Ut fra erkjennelsen av at motivasjon er den viktigste forutsetning for læring, innså man at så lenge motivasjonsfaktorene blir overlatt til foreldrene, vil de sosioøkonomiske mønstre blant brukerne av kulturlivet forbli uendret. Dermed søkte man etter en metode hvor ansvaret for elevenes motivasjon – og ikke bare læring – ble

plassert utenfor hjemmet. Svaret fant man i skjæringspunktet mellom profesjonene pedagogikk og kunst. Det handlet ikke først og fremst om økonomi, men om organisering og utvikling av eksisterende ressurser og kompetanse.

Når barn får bryne seg på kunstneriske problemstillinger og prosesser sammen med profesjonelle kunstnere, vil en sterk motivasjon oppstå. Og det er denne dypere motivasjon og oppmerksomhet som legger grunnlaget for *Den store kunstopplevelsen*, den alle kunstlere på ett eller annet tidspunkt har hatt, og som leder inn i kunstens forunderlige verden.

Et eksempel på en slik metode er når barn får i oppgave å komponere musikk til en tekst eller et kunstverk som anerkjente komponister allerede har skapt musikk til, men som de ikke visste om mens de strevet med sine kunstneriske problemstillinger. Barna sitter ytterst på krakken og lytter med stor intensitet når én løsning på deres kunstneriske problem presenteres. I ren inspirasjon tegner ofte barna i småskolen (6-10 år) ned sine komposisjoner på lange papirruller. Slik kan de huske dem når anledninger byr seg for senere fremføringer!

Fra passiv til aktiv

Det er i dette perspektivet *Den kulturelle skolesekken* kan spille en viktig rolle, fordi vi i Norge, gjennom vår organisering av barns møte med kunst, stort sett skaper passive tilskuere eller tilhørere; et problem som ytterligere forsterkes ved at mange kunstnere tyr til klovneri i mangelen på tillit til det egne kunstuttrykkets bærekraft. Barna møter faktisk ikke kunst, men en klovn.

Det er med dette utgangspunktet jeg tillater meg å hevde at det viktigste kulturpolitiske prosjektet ved inngangen til det 21. århundre ikke er byggingen av det nye nasjonale operahuset i Oslo (med all respekt), men *Den kulturelle skolesekken*. Det er i dette prosjektet potensialet for å skape endringer med stor konsekvens for hele samfunnet befinner seg, fordi de nye ressursene kan benyttes til å foreta de nødvendige endringene.

Historisk sett ble *Den kulturelle skolesekken* lansert av tidligere kultursjef i Sandefjord (nå fylkeskultursjef) Vidar Thorbjørnsen, som idé og visjon i forbindelse med ønsket om å utvikle Sandefjord til kulturby. Ideen var like enkel som genial: ved hjelp av kommunale midler skulle barna i grunnskolen få et bredere tilbud innenfor et bredt spekter av kunstformer, fordi ”den oppvoksende slekt som skulle bygge byen videre befant seg på skolen. Intensjonen var ikke å lage pedagogiske opplegg for skolen, men snarere å bruke skolen som en instans i vårt kulturutviklingsprosjekt.” (sitat fra intervju i Arabesk).

Prosjektet – og ikke minst begrepet – vakte positiv oppmerksomhet nasjonalt, og i 2000 lanserte kulturminister Ellen Horn den *nasjonale* skolesekken. Etter en relativt forsiktig bevilgning over statsbudsjettet i 2001, vedtok Stortinget i 2001 at en andel av tippemidlene skulle øremerkes *Den kulturelle skolesekken*. Basert på gjeldende prognoser, og etter en opptrapping over tre år, kan det dreie seg om bortimot 200 mill kroner i 2005. Ikke fryktelig mye penger hvis man fordeler per elev, men ressurser nok til å skape store konsekvenser dersom midlene anvendes slik at de utløser lokale, regionale, og for den saks skyld private midler i tillegg.

Lokal forankring

En klar forutsetning for at det skal skje, er helt sammenfallende med hvordan man faglig bør tilrettelegge elevenes møte med kunst. Lokal forankring og lokalt engasjement både politisk, faglig og institusjonelt, er stikkordene. De økonomiske ressursene må plasseres så nær brukeren som mulig (skoleeier eller skole) slik at premissene for skolens samarbeid med kunstnere og kulturinstitusjoner kan legges med lokale forutsetninger til grunn, både kunstfaglig og pedagogisk. En fruktbar konkurranse blant kunstnere og kulturinstitusjoner om å utvikle de beste kunstprosjektene for barn, vil bidra til en helt nødvendig kvalitetsheving.

Dersom bevilgningene til *Den kulturelle skolesekken* benyttes til å skape en sterkere forbindelse mellom skolen og det lokale kunst-

og kulturliv, vil man kunne få mobilisert en rekke allerede eksisterende ressurser – både menneskelige og økonomiske – inn i arbeidet med kunst i skolen. En forutsetning er at de skapende kunstnerne, på lik linje med sine utøvende kolleger, organiseres inn i dette arbeidet.

Dersom også de skapende kunstnerne deltar i klasserommet, vil barna møte et mye større mangfold av kunstformer og bli kjent med sitt eget lokale kunstliv, fordi skapende kunstnere, i ennå større grad enn de utøvende, bosetter seg og virker over hele landet. (I tillegg registrerte man f. eks. i Sandefjord at tidligere utflyttede kunstnere kom tilbake til byen da den kulturelle skolesekken skapte større aktivitet.)

Videre er den enkelte lærer en uunnværlig forutsetning for et godt samarbeid mellom skole og kulturliv. Derfor har f. eks. Bergen kommune (skoleeier) oppnevnt en kontaktperson fra lærerkollegiet på hver skole (97), samtidig med at kunst- og kulturlivet har etablert kontakter på sin side. Disse vil skape en bedre kommunikasjon mellom den enkelte skole og kunstsektoren. Blant annet får skolekontaktene gratis tilgang til byens kulturarrangementer for å kunne bli den kunnskapsrike inspirator som deres pedagogiske bakgrunn gir gode forutsetninger for. Målsetningen er at barna i grunnskolen skal bli kjent med sitt eget lokale kunstliv, slik at interessen for byens kulturliv sikres som en viktig synergieffekt.

Hvilke resultater *Den kulturelle skolesekken* skaper, vil avhenge av i hvilken grad vi er i stand til å tenke nytt når det gjelder organisering og innhold. En sterk lokal forankring både faglig og politisk vil føre til en mye bedre utnyttelse av allerede eksisterende menneskelige og økonomiske ressurser. Det eneste som er viktig i denne sammenheng er barna.

SAMARBEID MELLOM ULIKE PROFESJONER

Invitasjonen fra Norsk kulturråd var å bidra i debatten om Den kulturelle skolesekken med perspektiver på samarbeidet mellom de ulike profesjonene som møtes i realiseringen av skolesekken. Arbeidsfordelingen i kunst- og kulturformidlingen er i liten grad tatt opp i forbindelse med Den kulturelle skolesekken. Kunst- og kulturformidling knyttes vanligvis til det å gjøre et kunstverk eller et kulturelt objekt meningsfullt for barn og unge, altså en slags budbringerfunksjon. Men avsender-, formidler-, og mottakerrollene er kanskje enda mindre entydige i forbindelse med kunst og kultur enn i mange andre formidlingssammenhenger. I tillegg er det mange aktører med ulik kompetanse som er involvert i gjennomføringen av Den kulturelle skolesekken. Noen skal håndtere det å skape, fortolke, vurdere kvalitet, velge, organisere, rigge, plassere, osv. Men uten mottakere ingen formidling. De konkrete situasjonene der barn og unge møter kunst, er hver gang like unike og komplekse, og det som skjer der er avgjørende for hvorvidt møtene erfares som meningsfulle.

Kunstformidling for barn og unge forutsetter ikke bare samarbeid mellom svært ulike profesjoner med ulike tradisjoner, samfunnsmandat og selvforståelse. Mange av de som skal bidra til kunst- og

kulturformidlingen i forbindelse med Den kulturelle skolesekken jobber i institusjoner, og denne typen institusjonstilknytning er med på å ramme inn og kontekstualisere formidlingen. Kulturarbeiderne i fylke og kommuner får sammen med kunstnere skolen som en ny arena, mens lærerne får en ny erfaring når de skal dele ansvaret for innholdet i skoledagen med disse yrkesgruppene. Lærere og kunstnere representerer svært ulike, men historisk sett betydningsfulle kunnskapsfelt med tradisjonelle utdanninger og samfunnsmandat. Kulturarbeiderne i fylkes- og kommuneadministrasjonene representerer et nyere kunnskapsfelt og det er mange typer utdanning som fungerer som kulturarbeiderutdanning. Arbeidsoppgavene befinner seg i skjæringspunktet mellom politikk, økonomi, administrasjon og kulturfag. Andre aktører som blir involvert i kunst- og kulturformidlingen, er de som jobber i kulturinstitusjoner som for eksempel museer og samlinger, og som har faglig bakgrunn fra universitetsdisiplinene: som historikere, etnologer, kunsthistorikere osv. Listen over hvilke yrkesgrupper som *kan* være involvert i realiseringen av Den kulturelle skolesekken er derfor ganske lang.

Hensikten med kunstformidlingen

Kunst- og kulturformidling kan være så mangt, og hvor grensen går mellom kunsten og kulturfenomenene, er av åpenbare grunner ganske uklart. En utredning om skillelinjene skal jeg ikke gå inn på her. Derfor bruker jeg i det følgende kunstformidling og kunsten som eksempel. Kunstformidling for barn og unge står i en oppdragsles- og dannelsesstradisjon fra 1700-tallet, og forholdet mellom å oppdra barna til kunsten og å bidra til den generelle dannelse gjennom kunsten utgjør en grunnleggende ambivalens. Skillet mellom oppdragelse og dannelse oppfattes gjerne som en motsetning mellom opplæring og opplevelse, mellom det "pedagogiserende" og det "kunstneriske". Begge målsettinger er imidlertid legitime i det senmoderne samfunn, ja, de forutsetter hverandre gjensidig (Borgen 2002). Hvis man anerkjenner at kunst kommuniserer, forutsetter dette et budskap og en avsender. Dette

er, som vi etter hvert vet, komplekse prosesser, og budskapet kan også fungere kunnskapsutviklende både for individer og grupper. På den annen side, hvis man anerkjenner betydningen av oppdrags- og opplæring for barns utvikling, og samtidig mener at kunst er viktig for denne utviklingen, blir en konsekvens at også kunnskap om kunst er noe som kan læres.

At man for å verdsette kunst må ha lært å verdsette kunst, er også en innsikt som er påpekt i ulike empiriske studier (Borgen 1998, Bourdieu 1995, Gripsrud & Hovden 2000, Tønnesen 2002). Det er også dette som legitimerer kunstens plass i L-97 og Den kulturelle skolesekken. Historisk sett har kunstens plass i skolen vært begrunnet i ulike syn på hva som gir dannelse. I Mønsterplanene fra 1974 og 1987 ble det ut fra en utviklingspsykologisk pedagogikk lagt vekt på individets utvikling. I motsetning til hva man ble forledet til å tro i forbindelse med Reform 97, var for eksempel begrunnelsene for den skapende aktiviteten i formingsfaget knyttet til et dannelsesmål, og faget ble på mange måter skapt som en motkultur til tidligere sløyd- og håndarbeidsundervisnings oppfatning av dannelse som noe som kunne oppnås gjennom ferdighetsmål. Ideen i formingsfaget var at barna gjennom å skape selv ut fra sine naturlige forutsetninger, ville forstå kunsten og de kunstneriske prosesser, og erfaringer av disse prosesser skulle bidra til dannelsen av enkeltindividet. Kunst- og håndverksfaget i L-97 legger vekt på *samfunnets behov* for felles opplæring med felles krav og felles kriterier for målbar kunnskap. Det er i denne konteksten Den kulturelle skolesekken blir innført. Skolesekken representerer en sentralisert strategi for kunstformidling, og omfatter visse normer for god kunstformidling. Den kulturelle skolesekkens vektlegging av at barn og unge skal møte profesjonelle kunstnere, kan forstås som en større vektlegging av det dannede publikum, og på en antagelse om at dette bidrar til å skape et bedre felles fundament for samfunnet og nasjonen. Vektleggingen av "ekte" kunst, og av at barn og unge skal møte "ekte" kunstnere i skolen, er basert på argumentet om kunstens ekstraordinære bidrag til dannelsen. Dette er et kunstsyn som har sine røtter i en karismatisk oppfatning av kunst og kunstnere.

Endring av kunsten og kunstnerens plass i samfunnet

Kunstnerne har tradisjonelt blitt beskrevet som personer med ekstraordinære egenskaper og som samfunnets tegntydere, og kunsten som noe som befinner seg utenfor samfunnets normsett og kontroll. Kunstnerne har derfor tradisjonelt hatt stor definisjonsmakt når det gjelder kvalitetsvurderinger i arbeidet med realiseringen av de kunstneriske intensjoner. Men kunsten er i endring, og kunstnerne må ta mange typer arbeidsoppgaver som går ut over det vi tradisjonelt assosierer med skapende og utøvende kunstneres roller. At kunstnerne trekkes inn i skolen, er et uttrykk for disse endringene. Dette betyr at kunsten og kunstnerne ikke lenger kan sies å befinne seg i en karismatisk tilstand *utenfor* samfunnet, men må anses som et kunnskapsfelt på samme måte som skolen. Kunsten står ikke lenger utenfor samfunnet og kommenterer det som er innenfor, men befinner seg innenfor, med et samfunnsoppdrag. Det sosiale maktspillet som blant andre kultursosiologen Pierre Bourdieu har vist foregår i kunstfeltet, er ikke prinsipielt forskjellig fra andre maktspill i andre kunnskapsfelt. Og når kunsten er et kunnskapsfelt med samme type dynamikker som andre kunnskapsfelt, blir det meningsfylt å forstå kunstneren som en representant for en profesjon.

Om profesjoner og profesjonelle

Å være del av en profesjon og i et kunnskapsfelt vil si å ha kvalifikasjoner i forhold til et bestemt kunnskapsinnhold, kompetanse i forhold til et sett av relevante handlinger, og å være sosialisert inn i et fagfellesskap. Et trekk ved profesjonene er at det gjerne fins flere parallelle normsett for hva som er riktig profesjonsutøvelse, noe som krever et profesjonelt skjønn som er situasjonsbetinget. En sykepleier skal til enhver tid vite hva som er en relevant omsorgshandling, en lærer skal vite hva som er relevant tilrettelegging for læring, og en jurist skal vite hvilke lovtolkninger som er relevante i ulike sammenhenger. For kunstnerne er en sentral kompetanse å vurdere hva som til enhver tid kan sies å være kunstne-

risk kvalitet (Borgen 1998). Omsorg, læring, rettferdighet og kunstnerisk kvalitet er abstraksjoner som skjuler den kunnskapen kunnskapsfeltet besitter. Innsikten om dette får man gjennom deltagelse i kunnskapsfeltet, og kompetansen utvikles gjennom utdanning og erfaring, til taus kunnskap og handlinger man utfører uten å reflektere over det.

Men også referansene til kvalitet som det avgjørende er noe kunsten deler med andre kunnskapsfelt. Kvalitet er det begrepet som hyppigst brukes for å beskrive samfunnsoppdrag og styringsmål i ulike sektorer i det senmoderne samfunn. Kvalitet beskrives gjerne på ideologisk og politisk nivå, uttrykkes i abstraksjoner og operasjonaliseres innenfor det enkelte kunnskapsfelt, så som "kunstnerisk kvalitet". Vi kan si at kontrollen over abstraksjonene og over kvalitetsbegrepet bidrar til å opprettholde et kunnskapsfelts selvstyre og makt til å definere og vurdere det som til enhver tid anses som profesjonell yrkesutøvelse. Den operasjonaliserte kvalitet erfares i møter mellom profesjon og praksisfelt, som konkrete erfaringer for enkeltindivider. Kvalitetsvurderinger kan derfor forstås som tids- og stedsbetinget og relasjonelle. Kunstnerisk kvalitet er mer enn selve kunsten, og skapes og vurderes i en sammenheng som gjør det mulig, som rammer det inn, og som gir det mening som kunst (Borgen 2002b, 2003). Det som kjennetegner profesjonene i dag er at de ikke i samme grad som tidligere kan definere god og dårlig yrkesutøvelse og kvalitet uavhengig av refleksjoner om *effektene* dette har på individene og samfunnet. Sykdom og helse må defineres gjennom dialog med pasientene. Tilrettelegging for læring skal skje i samarbeid med elevene i skolen. På samme måte er det slik at kunstopplevelsen ikke lenger kan knyttes til kunstfeltets egne og entydige definisjoner av kvalitet i kunsten.

Møter mellom ulike profesjoner i Den kulturelle skolesekken

For å belyse noen av problemstillingene som oppstod når ulike profesjoner skal møtes, retter jeg her søkelyset mot de to mest kontrasterende i sammenheng med kunst- og kulturformidling i

Den kulturelle skolesekken: kunstnerne og lærerne. Mens kunstnerne tradisjonelt har befunnet seg i en fri rolle og utenfor samfunnets rammer, har lærerne som sin rolle å representere samfunnets normer for fremtidens samfunnsaktører. I et samarbeid mellom kunstnere og lærere må det forhandles om forståelsen av målene med formidlingen, forståelsen av barn og unge, om gyldige normer for kvalitet og relevans, og hvilke metoder som vurderes som nyttige. Å samhandle på tvers av kunnskapsfelt krever gjensidig respekt for de andres perspektiver og kunnskap, tid og rom for forhandlinger, og utvikling av en felles forståelse av målene som skal nås. Den største utfordringen i et slikt samarbeid ligger i de tatt-for-gitte forutsetningene som ethvert kunnskapsfelt baserer sine teoretiske overveielser og praksiser på, og som sjelden tas opp til diskusjon. Det finnes noen interessante forskjeller i disse to kunnskapsfeltenes rasjonalitet som støter sammen i kunstformidlingen, og som til nå har bidratt til å vedlikeholde en tilsynelatende uoverstigelig barriere mellom kunstner- og lærerprofesjonene. Disse har sitt grunnlag i den tradisjonelle, karismatiske kunstnerrollen.

For å kunne endre og skape noe nytt, er det sentralt å kjenne til hva slags handlingsrasjonalitet som ligger til grunn for de motsetningene som mange erfarer når kunstnere og lærere skal samarbeide. Denne motsetningen kan knyttes til de ulike samfunnsoppdragene som lærere og kunstnere har hatt. Kunstnere har tradisjonelt hatt som del av sin profesjonelle identitet å bryte samfunnets normer, mens lærere og førskolelærere har hatt som del av sin profesjonalitet å ivareta og videreformidle disse normene.

Mens en god lærer skal vurdere hvordan hun på best mulig måte kan legge til rette for barn og unges opplevelse og læring, ut fra deres individuelle ståsted, er det sentrale for en kunstner å vurdere kunstnerisk kvalitet, noe som omfatter "blikket" for kvalitet, evnen til å vurdere og å bedømme. Kunstnerne har, ut fra kunstfeltets normer, tatt utgangspunkt i seg selv når de skaper og utøver kunst. Lærere og førskolelærere skal etter læreplanene ta utgangspunkt i barn og unge når de legger til rette for lek, læring og andre intenderte erfaringer. Kunstfeltet har tradisjonelt hatt stor frihet

til å definere virkemidler og mål for kunsten, mens skolen er sterkt styrt innholdsmessig av politisk vedtatte nasjonale læreplaner. Disse planene er eklektiske og dermed ofte innbyrdes motstridende i målene. De er dessuten gjerne konserverende, noe som er en konsekvens av at det legges så stor vekt på bevaring av samfunnets normer og regler. Mens man i kunstfeltet bruker kunstfaglige begrunnelser for valg av innhold og metoder i kunstformidlingen, skal skolen og barnehagen bruke kunnskap om barn og unges utvikling og læring som begrunnelser for sine valg av formidlingsformer. Dette får konsekvenser for valg av metoder og virkemidler, og for valg av arena og form. Kunstnere og kunstinstitusjoner ønsker ofte at barn og unge skal komme til dem for å oppleve kunsten i "de rette" kontekster, mens de som har kompetanse om barn og unge gjerne mener at kunstmøtene bør skje der målgruppen befinner seg i hverdagen. Fra et skoleperspektiv har det for eksempel vært argumentert for at "forvandlingen" av gymsalen til en teaterscene er en stor opplevelse for barn, mens scenekunstnere hevder at barn må erfare black box-estetikken for å forstå scenekunsten. Disse ulike perspektivene fører ofte til helt motsatte resultater når det gjelder vurderinger av hva som kreves for å skape gode kunstmøter. Dette skaper en spenning om definisjonsmakten mellom skolen og kunsten, og mellom ulike profesjoner med ulike samfunnsmandat.

Utfordringen

Den kulturelle skolesekken gir grunn til optimisme, spesielt fordi den skaper rom for nye tenkemåter om barn og unges kunstmøter, og på den måten kan bidra til nye samarbeidsformer og ny kunnskap. En forutsetning for et slikt samarbeid er imidlertid at relasjonen mellom dem kan være respektfull og symmetrisk. På samme måte som det etter hvert er anerkjent at barn og unge lærer best i relasjon til andre, innenfor en gitt, meningsfull sammenheng, vet vi at voksne også lærer best på denne måten. Dette forutsetter noen nøytrale arenaer der profesjonene sammen kan utvikle ny kunnskap, både om kunsten som kreativ prosess, om barn og unge, og om kunstens rolle i samfunnet.

Det er en utfordring til de som lager kurs i forbindelse med Den kulturelle skolesekken å skape noe nytt på grunnlag av de innsikter vi har om barn og unge, om kunstens endrede rolle i samfunnet og om nye læreprosesser: Skap nye former og nytt innhold, for eksempel ved at lærere og kunstnere sammen får anledning til å teste ut og erfare de samme prosesser som Den kulturelle skolesekken foreskriver for barn og unge.

Litteratur

Bjørkås, S. (red.) (2002): *Kulturproduksjon, distribusjon og konsum. Kulturpolitikk og forskningsformidling bind III*, Høgskoleforlaget, Kristiansand.

Borgen, J.S. (1998): *Kunnskapens stabilitet og flyktighet. Om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet*. Bergen, Avhandling til dr.art.graden, Universitetet i Bergen, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.

Borgen, J.S. (2001): *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel*. Norsk kulturråd, Notat nr. 43, Oslo.

Borgen, J.S. (2002): *Kunstformidling for barn og unge – erfaringer og utviklingstrekk*.

Borgen, J.S. (2002b): *Aspirantordningen. Ny stipendordning for nye kunstnerroller?* Oslo, Norsk kulturråd, Notat nr. 49.

Borgen, J.S. (2003): *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*. Oslo, Norsk kulturråd, Notat nr. 57.

Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Pax, Oslo.

Gripsrud, J & Hovden, J.F. (2000): "(Re)producing a cultural elite? A report on the social backgrounds and cultural tastes of university students in Bergen, Norway".

Gripsrud, J & Hovden, J.F. (2000): *Sociology and aesthetics*, Høgskoleforlaget, Kristiansand.

Tønnesen, E.S. (2002): "Populærkultur og fascinasjon" i Bjorvand, A. & Tønnesen, E.S. (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, Universitetsforlaget, Oslo.

Læreplan for grunnskolen L-97

Mønsterplan for grunnskolen M-74

Mønsterplan for grunnskolen, M-87

OM FORFATTERNE

BETH JUNCKER

Juncker er professor i barnekultur ved Danmarks bibliotekskole i København. Hun har bl.a. sittet i det danske Kulturråd for børn og i Medierådet for børn og unge, og leder nettverket for barnekulturforskere BIN-Norden. Juncker har skrevet en rekke bøker og artikler om barnekultur og har siden 1995 forsket i forholdet mellom barn og kunst. Forskningsprosjektet "Barnekulturell estetikk" avsluttes i 2004 med en egen bok.

IVAR SELMER-OLSEN

Selmer-Olsen er førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim. Han har i en årrekke forsket på barnekultur og publisert mange bøker om emnet. Selmer-Olsen er medlem i Kulturrådets fagutvalg for barne- og ungdomskultur og har ledet det nordiske forskernettverket BIN-Norden til i år. Han tok initiativ til, og har vært sentral i gjennomføringen av Klangfugl-prosjektet.

ELLEN OS OG LEIF HERNES

Os er høgskolelektor i pedagogisk teori og praksis ved Høgskolen i Oslo. Hun har vært prosjektleder for Klangfugl – både forprosjektet i 1998 og -99, og det treårige prosjektet Klangfugl – Kunst for de minste fra 1999 – 2002. Leif Hernes underviser ved Kunsthøgskolen i Oslo og er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo der han leder et mellomfagstudium i Teater for barn. Hernes har skrevet lærebøker i teater og dans. Han er også leder og koreograf i Dansdesign og har vært med i prosjektledelsen av Klangfugl.

ANNE MARIT SÆTER

Sæther er skuespiller og regissør og dannet Cirka Teater i Trondheim sammen med Gilles Berger i 1984. Teater for barn har alltid vært en viktig del av Cirka Teaters repertoar, og under utviklingen av forestillinger bruker teateret ofte barnegrupper som referansegruppe. Sæther har holdt en rekke teaterkurs for barn og har hatt flere teaterprosjekter på skoler.

GRO DAHLE

Dahle har siden hun debuterte som forfatter i 1987 skrevet en lang rekke bøker og teaterstykker. Mange av bøkene er skrevet for barn, og de fleste er bildebøker.

Dahle har mottatt mange priser, bl.a. Brageprisen for bildeboka *Snill* sammen med illustratør og ektemann Svein Nyhus i 2002. Hun har vært sterkt engasjert i formidling av litteratur til barn og unge, bl.a. gjennom prosjektet "Inn i teksten".

VALGERD SVARSTAD HAUGLAND

Svarstad Haugland har vært Kultur- og kirkeminister siden 2001. Hun har en lang politisk fartstid, blant annet som partileder i KrF fra 1995 til 2004. Svarstad Haugland var Barne- og familieminister fra 1997 til 2000.

ELLEN ASLAKSEN

Aslaksen er sosialantropolog og frittstående forsker, utreder og rådgiver på kulturområdet. Hun har utført flere evaluerings- og utredningsoppdrag for Norsk kulturråd og har bl.a. skrevet rapporten *Teater ut til bygd og by*. Her belyser hun forskjeller mellom Riksteatrets og frie sceniske gruppers syn på kunstformidling, og hvilke konsekvenser dette får for scenekunsttilbudet lokalt og regionalt.

STEIN OLAV HENRICHSEN

Henrichsen har siden 1989 vært kunstnerisk og daglig leder for BIT20 Ensemble og Opera Vest i Bergen. Han har vært særlig opptatt av barn og unges møte med kunsten, og BIT20 Ensemble og Opera Vest har presentert flere barneprosjekter, barneoperaer og konserter for barn og ungdom. De har gjennom sitt kunstneriske virke forsket på og arbeidet med komposisjon og operaprosjekter i grunnskolen siden 1995.

EINAR SOLBU

Solbu har vært direktør for Rikskonsertene siden 1994. Solbu har vært studiesjef ved Norges Musikkhøgskole og har publisert en rekke artikler og forelest verden over om musikkformidling. I 1993 utgav han boken *Det spiller en rolle. Om sammenhengen mellom musikkutdanning og musikkformidling*. Solbu var medlem av arbeidsgruppen for Den kulturelle skolesekken 2001 – 2002, og er nå medlem av referansegruppen for DKS.

ARNHILD HEGTUN

Hegtun er prosjektleder i Utdanningsdirektoratet med ansvar for arbeidet med Den kulturelle skolesekken på vegne av Utdannings- og forskningsdepartementet fra 2001. Gjennom hele 90-tallet hadde hun ansvar for kvalitets- og kompetanseutvikling på alle nivå i skoleverket i forbindelse med reformer som R94 og R97. Kunst & Håndverk var ett av de fagene hun fulgte særskilt.

JORUNN SPORD BORGEN

Borgen er dr.art. og forsker ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, NIFU, og har kunstfaglig bakgrunn og lærerutdanning. Hun har utført flere evalueringsoppdrag for Norsk kulturråd, bl.a. av prosjektet *LilleBox, scenekunst for barn og unge, Klangfugl*, og internettprosjektet *Trafo.no*. Hun har også vært med på utredninger om Den kulturelle skolesekken på oppdrag fra ABM-utvikling. Borgen arbeider for tiden med et forskningsprosjekt om kunstutdanningenes kunnskapsgrunnlag og endringer i kunstnerroller.

PROGRAM

Tirsdag 18. november

Barn og kunst

Mange kunstnere møter fordommer av typen: "Kunst for barn – kan det være kunst da?" Hvordan forholder kunstnerne seg til dette? Hvilke prosesser er virksomme når barn opplever kunst? Kunstnere som har bred erfaring i å skape og fremføre kunst for barn innenfor ulike kunstarter reflekterer over sitt arbeid. Hva er motivasjonen for å skape for barn og hvilke sider av barnet ønsker de å appellere til? Kulturrådets Klangfugl-prosjekt for barn under tre år vies spesiell oppmerksomhet. Vi viser sentrale forestillinger og formidler erfaringer fra prosjektet.

09.30 – 10.30 Registrering, kaffe

10.30 – 11.00 Kunstnerisk innslag
Velkommen ved Kulturrådets leder
Vigdis Moe Skarstein

11.00 – 12.00 *Kulturpolitikk, barn og kunst*
Utfordringer i årene fremover
Kultur- og kirkeminister Valgerd Svarstad
Haugland
Spørsmål

12.00 – 13.00 Lunsj

13.00 – 13.45 *Er kunst for barn?*
Beth Juncker

13.45 – 14.45 *Kunstnere om barn og kunst I*
Gro Dahle, forfatter
Juan Brito Vargas, billedkunstner

14.45 – 15.15 Kaffepause
15.15 – 16.45 Klangfugl – kunst for de minste
Visninger av forestillingene
Betty Borte – Teater, *Bussen* – Bevegelsesteater,
Fugl – Musikk og tekstilinstallasjon, *Typer og ting* – Figurteater

Erfaringer fra prosjektet
Ellen Os og Leif Hernes, prosjektledere

19.00 Konferansemottakelse i Parkteatret
på Grünerløkka

Onsdag 19.11

Møter med kunst – formidlingens roller

Barns måte å lese og oppleve kunst på, stiller formidlingen av kunsten overfor ulike utfordringer. Hva tenker kunstnere, offentlig forvaltning, skolesektoren, frivillig sektor og utdanningsinstitusjonene om formidling? Hvem er egentlig barnet som opplever, og i hvilken grad er barn deltakende i møtet med kunst? Må kunsten tilrettelegges spesielt ut fra barnas forutsetninger? Dette er viktige spørsmål når Den kulturelle skolesekken nå settes i gang.

09.00 – 09.15 Kunstnerisk innslag

09.15 – 10.15 *Kunstnere om barn og kunst II*
Jon Halvor Bjørnseth, leder av musikkverkstedet Drivhuset og komponist Anne-Marit Sæter, Cirka teater

10.15 – 10.30 Pause

- 10.30 – 11.15 *Formidling av kunst til barn. Hvem er barnet det formidles til?*
Ivar Selmer-Olsen
- 11.15 – 12.00 *Tradisjonene tro?*
Om vilkår for nye formidlingsformer i kunstlivet Ellen Aslaksen
- 12.00 – 13.00 Lunsj
- 13.00 – 14.45 *Den kulturelle skolesekken – et humanistisk prosjekt?*
Diskusjonen om skolesekken har for det meste dreid seg om hvordan pengene skal forvaltes og av hvilke instanser, og mindre om innholdet i prosjektet. Hvordan kan de grunnleggende intensjonene for prosjektet best ivaretas i praksis? Hvilke muligheter ligger i prosjektet for å tilby kunstopplevelser og å utvikle elevenes estetiske kompetanse?
Einar Solbu i referansegruppa innleder om visjonene om kunstformidling til barn generelt og skolesekken spesielt. Vi får videre innlegg som belyser hva skolesektoren og kunstlivet ønsker seg av prosjektet og hvilke samarbeidsformer som bør inngå i skolesekken.
- 14.45 – 15.15 *Om kunst, lek og improvisasjon*
En reflekterende kunstnerisk avslutning om leken i oss alle. Pedagogikkprofessor Kjetil Steinsholt i lek med musikerne og førsteamanuensisene Jon Pål Inderberg og Henning Sommerro.