

Milena Adam

## **LANGSOMT BLE KUNSTEN VÅR EGEN?**

Evaluering av et samarbeidsprosjekt mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd om utsmykking og utforming av skoleanlegg

Notat nr 55  
Norsk kulturråd 2003

Norsk kulturråd 2003

Norsk kulturråd - utredning  
Arbeidsnotat nr 55  
ISBN 82-7081-116-5  
ISSN 0806-9700

Norsk kulturråd  
Grev Wedels plass 1  
0151 OSLO  
Telefon 22 47 83 30  
Telefaks 22 33 40 42  
[www.kulturrad.no](http://www.kulturrad.no)  
[kultur@kulturrad.dep.no](mailto:kultur@kulturrad.dep.no)

Opplag: 500

Notatet er tilgjengelig i pdf-format på Norsk kulturråds hjemmesider  
e-post: [kultur@kulturrad.dep.no](mailto:kultur@kulturrad.dep.no)  
[www.kulturrad.no](http://www.kulturrad.no)

Norsk kulturråds notatserie omfatter skrifter av kulturforsknings- og utredningsmessig interesse. Notatserien skiller seg fra rapportserien ved å være mindre forskningsmessig ambisiøse, samt at de har et mer begrenset siktemål.

Notatserien redigeres av Norsk kulturråds utredningsseksjon og utgis av Norsk kulturråd. De vurderinger og konklusjoner som kommer til uttrykk i notatene, står for den enkelte forfatters regning – og avspeiler ikke nødvendigvis Kulturrådets oppfatninger.

## **Forord**

Denne rapporten er resultatet av evalueringen av et samarbeidsprosjekt om utsmykking og utforming av skoleanlegg. Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd har samarbeidet om gjennomføringen av et skolerettet prosjekt der elever har arbeidet sammen med profesjonelle kunstnere og medvirket i kunstneriske prosesser. Prosjektet ble gjennomført i perioden 1999–2002. Rapporten formidler erfaringer og refleksjoner fra kunstneriske og pedagogiske aktiviteter som har foregått på tre skoler, og fra samarbeidet mellom de tre statlige institusjonene. Evalueringen er finansiert av Norsk kulturråd og utført av undertegnede, som er cand.polit. med hovedfag i pedagogikk.

«Langsomt ble kunsten vår egen?» er utarbeidet på bakgrunn av observasjoner, intervjuer, samtaler, dokumentanalyser og litteraturstudier. Mange har gitt verdifulle bidrag til det empiriske grunnlaget for rapporten. En stor takk rettes derfor til kunstneriske konsulenter, utførende kunstnere, lærere, elever og rektor ved de tre skolene som har deltatt i prosjektet, og selvsagt til medlemmene av styringsgruppen. Jeg er takknemlig for det de har gitt av sin tid, og ikke minst for alt de har formidlet av kunnskaper, erfaringer og refleksjoner.

Bibliotekpersonalet ved Høgskolen i Hedmark, studiested Elverum: Hilde Joramo, Gunnar Bæra og Wenche Nordsveen, fortjener en stor takk for uvurderlig imøtekommenhet og hjelpsomhet med å finne relevant litteratur – på forespørsel og uoppfordret. Takk!

Morten Asmyhr har vært min faglige samtalepartner gjennom de tre årene evalueringsarbeidet har pågått. Hans innspill og kritikk har hatt stor betydning for dette arbeidet. Han har også lest og korrigert den foreliggende rapporten, og gjort sitt til at mange ordfeil og tunge setninger er fjernet herfra. Tusen takk!

Til slutt ønsker jeg å takke Ellen Aslaksen. I rollen som rådgiver for utredningsseksjonen i Norsk kulturråd har hun gitt svært konstruktive og nødvendige kritiske kommentarer mot slutten av rapportutformingen.

Oslo, mars 2003

Milena Adam

# INNHOOLD

<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
Oppdraget .....	6
Bakgrunn og prosjektets målsettinger .....	6
Prosjektet sett i lys av noen skole- og kulturpolitiske føringer .....	8
Problemstillinger .....	12
Om evalueringsstrategien .....	15
Om evalueringsmetodene .....	17
Noen avgrensninger .....	21
<b>2 OM GJENNOMFØRINGEN AV PROSJEKTET .....</b>	<b>22</b>
Organiseringen .....	22
Møtet med lyden – skolen i Oppland .....	26
Å sette farger mot lyset – skolen i Nordland .....	34
Den fargerike velkomsten og den taktile steinen – skolen i Oslo .....	43
<b>3 KUNSTNERE, LÆRERE OG ELEVER – SAMMEN I PROSESSER</b>	<b>50</b>
Om samarbeid som fenomen .....	51
Hva er samarbeid? .....	52
Oppstarten – lærernes og kunstnerens utgangspunkt for involvering .....	52
Utviklingen av samarbeidet mellom lærere og kunstnere .....	57
«Litt vanskelegar, mykje arbeid òg» – elevenes erfaringer med kunstnere i skolen .....	66
Elevmedvirkning i utsmykkingsprosjektet .....	68
«Det er liksom vi som har lagd det» – elevenes erfaringer med medvirkningen .....	71
Treenigheten: kunstnere, lærere og elever .....	72
Elevmedvirkning og høy kunstnerisk kvalitet – et tema for diskusjon .....	73

<b>4</b>	<b>ESTETISK BEVISSTHET</b>	
	– <b>KOMPLISERT TEORI OG DIFFUS PRAKSIS</b> .....	<b>79</b>
	Om estetisk bevissthet .....	79
	Estetisk bevissthet– kunstneriske konsulenter, utførende kunstneres og lærernes forståelse .....	81
	«Det fineste på skolen er skiltet og steinen» – elevenes oppfatninger av kunstverkene .....	83
	Mer estetisk bevisste elever? En oppsummering .....	84
<b>5</b>	<b>MÅLET OM Å SAMARBEIDE OG SAMARBEIDETS MÅL</b>	
	<b>MÅL OM SAMARBEID</b> .....	<b>86</b>
	Norsk kulturråd, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Form i samarbeid .....	87
	Samarbeidets beveggrunner .....	89
	Et vellykket samarbeid? .....	91
	Behov for mandatkompatibilitet? .....	97
	Læringsgevinster av samarbeidet .....	98
	Utsmykkingsfondets sentrale posisjon .....	99
	Et samarbeid – en oppsummering .....	100
	Samarbeidets mål – initiering, etablering, gjennomføring og avslutning ...	101
	Mål og innhold i styringsgruppen – en oppsummering .....	110
<b>6</b>	<b>LANGSOMT BLE KUNSTEN VÅR EGEN?</b> .....	<b>112</b>
	Oppland i møte med lyden .....	112
	Oslo med fargerik velkomst og taktil stein .....	114
	Nordland som satte farge mot lyset .....	115
	Langsomhetens mange sider Ö .....	116
	Styringsgruppen .....	116
	En avslutning og et perspektiv .....	119
	<b>Litteratur</b> .....	<b>121</b>
	<b>Om forfatteren</b> .....	<b>125</b>
	<b>Utredninger fra Norsk kulturråd</b> .....	<b>126</b>

# 1

## INNLEDNING

### **Oppdraget**

Jeg, Milena Adam, høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, har på oppdrag fra Norsk kulturråd gjennomført en evaluering av samarbeidsprosjektet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd. Evalueringen ble igangsatt høsten 1999 og ble avsluttet høsten 2002. Til evalueringsarbeidet ble det bevilget midler i underkant av tre månedeverk.

### **Bakgrunn og prosjektets målsettinger**

Kulturdepartementet bevilget i 1998 2 millioner kroner til Norsk Forms treårige program kalt «Skole og omgivelser», hvor de overordnede satsingsområdene var «skolen som lokalt kulturhus», «skoleanleggets estetiske kvalitet» og «innhold og arbeidsmetoder i skolens undervisning i kunst- og håndverksfaget». Med programmet «skole og omgivelser» ønsket en blant annet å få kunnskap om og erfaring med hvordan bevisst satsing og kompetanseoppbygging på de nevnte områdene kunne føre til en bedre skole.

Mot denne bakgrunnen ble initiativet tatt til et samarbeidsprosjekt mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlig bygg og Norsk kulturråd. Institusjonene ønsket et samarbeid om et prosjekt der utsmykking og utforming av skoleanlegg var målet, og der elever og lærere aktivt skulle være med i utsmykkingsprosessen. Samtidig var det et krav at utsmykkingen skulle ha høy kunstneriske kvalitet, og at det var dette som skulle danne premissene for arbeidet. I omtalen av seg selv sa deltakende institusjoner at de representerte en bred kompetanse innenfor profesjonell

kunst og kultur, arkitektur og barns og unges oppvekstmiljø, og at dette var kompetanseområder som er vesentlige i forbindelse med gjennomføringen av et utviklingsprosjekt om utsmykking og utforming av skoleanlegg (Prosjektplan av 6. mai 1999 – S.nr. – D.nr.: 98/2357-6 Norsk kulturråd, heretter betegnet som Prosjektplan).

Prosjektet har gått over 3 år, fra 1999 til 2002. Opprinnelig var prosjektet planlagt å gå over 2 år, men ble underveis utvidet til et treårig prosjekt. Prosjektet har vært gjennomført i samarbeid med tre kommuner med tre tilhørende grunnskoler: en i Oslo, en i Oppland og en i Nordland fylke. Prosjektet har hatt en treleddet organisasjonsstruktur. På nasjonalt nivå har det vært en sentral styringsgruppe med representanter fra de samarbeidende institusjonene: Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd. I tillegg har styringsgruppen hatt en representant fra deltakende kommuner. På kommunenivået har det vært en utsmykkingskomité med representanter fra kommunen, skolen og kunstnerisk konsulent (og utførende kunstner). På skolenivået deltok et utvalg elever og lærere sammen med en eller to utførende kunstnere. Sammen forsøkte de å realisere prosjektets hovedintensjoner. I hver prosjektkommune ble det gjennomført et utsmykkingsprosjekt som var tilpasset hver enkelt skole, men som hadde felles målsettinger og noen felles rammer. Hovedmålene ble i beskrivelsen for prosjektet uttrykt slik (jf. Prosjektplan):

1. Gjennom en utforming og utsmykking av skoleanlegg heve barns og unges estetiske bevissthet.
2. Utsmykkingsprosessen skal bidra til å utvikle et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever og hvor kravet til høy kunstnerisk kvalitet danner premissene for prosessen.

I tillegg var det formulert tre delmål:

1. Utprøving av modell for gjennomføring av utsmykking av høy kvalitet hvor elever er med i en utsmykkingsprosess.
2. Utprøving av samarbeidsmodell mellom institusjonene Norsk Form, Norsk kulturråd og Utsmykkingsfondet.
3. Dokumentasjon og videreformidling av modellen.

Hovedintensjonene i prosjektet kan sies å befinne seg på tre ulike nivåer. På et nasjonalt nivå skulle det prøves ut et samarbeid mellom tre statlige institusjoner. Med utgangspunkt i kravet om høy kunstnerisk kvalitet på utsmykningen skulle det på det på et lokalt nivå utvikles et samarbeid mellom profesjonelle kunstnere, lærere og elever. På et individnivå finner en ønsket om at prosjektet skulle bidra til at barns og unges estetiske bevissthet ble hevet. En ser at prosjektet i utgangspunktet favner vidt, og at forventningene er ambisiøse.

De økonomiske rammene for prosjektet var totalt på kr 1 211 000. Prosjektet ble finansiert med tilskudd fra de tre deltakende institusjonene. Utsmykkingsfondet for offentlige bygg bidro med et tilskudd på kr 511 000, Norsk kulturråd bidro med kr 450 000 og Norsk Form med kr 250 000. Norsk Forms drift er i stor grad basert på egenfinansiering. Institusjonen påtok seg det administrative ansvaret for gjennomføring av prosjektet, under forutsetning av at dette inngikk som en del av Norsk Forms bidrag til finansiering (jf. Prosjektplan). Av den totale summen gikk 571 000 til selve utsmykkingsarbeidet ved skolene, det vil si nettoutgifter til kunstverket. Administrative kostnader i prosjektkommunene er da ikke medregnet. En av premissene for deltakelse i prosjektet var, i henhold til Utsmykkingsfondets retningslinjer for utsmykking av kommunale og fylkeskommunale bygg og uterom, at hver deltakerkommune måtte bidra med to ganger det beløpet som ble bevilget fra Utsmykkingsfondet via styringsgruppen. Eksempelvis avsatte kommunen i Oppland kr 260 000 av byggebudsjettet til finansiering av utsmykking. Tilskuddet fra Utsmykkingsfondet (via styringsgruppen) var da kr 120 000.

## **Prosjektet sett i lys av noen skole- og kulturpolitiske føringer**

Å formidle kunst til barn og unge er en relativt ny kulturaktivitet, i betydningen av at noen aktivt forsøker å legge til rette for at kunst blir gjort tilgjengelig for denne gruppen av folket. I begynnelsen av forrige århundre våknet det til liv en europeisk bevegelse som talte for barnets behov for kunst og kunstneriske opplevelser, og som derfor argumenterte for at kunst måtte formidles til barn og unge. En begynte å søke veier og felles møteplasser som gjorde at kunsten møtte barna, og at barna møtte kunsten. Skolen ble fort ansett som en egnet arena.

Ganske langt inn i på 1900-tallet fikk de artikulerte meningene om at kunst burde gjøres tilgjengelig for barn og unge, leve forholdsvis i fred innenfor avgrensede grupperinger. Arbeidet foregikk primært innenfor ulike organisasjoner, som «Kunst i skolen» og tilhengere av bestemte retninger innenfor reformpedagogikken. Det er



først i de seneste tiårene at fokuset på kunstformidling til barn og unge har fanget en mer allmenn interesse og fordret et offentlig og politisk engasjement i Norge. Ser en på de siste tiårs skole- og kulturpolitiske føringer, ser en samtidig at dette prosjektet som her er gjenstand for evaluering, faller naturlig inn. Det gjelder prosjektets mål om at 1) profesjonelle kunstnere skal samarbeide med lærere og elever, 2) at elevene skal være medvirkende i prosessen, og 3) at det skal produseres kunst av høy kvalitet.

### **Bring andre yrkesgrupper inn i skolen og la elevene medvirke**

Med Stortingsmelding nr. 62 (1982–83) «Om grunnskolen» ble det innvarslet et relativt radikalt endret syn på skolens rolle når det gjaldt barns oppvekst og opplæring. Fra at skolen hadde en nærmest enerådende posisjon i forhold til oppdragelses- og læringsarbeid, ble det nå hetende at skolen måtte åpne opp og trekke til seg andre institusjoner og organisasjoner i dette arbeidet. Samarbeid mellom instanser som jobber med barn, ble sett på som et av svarene for å gi barn helhetlige oppvekstvilkår i et fragmentert samfunn (Bringager 1996, s. 84). Dette forholdet ble ytterligere poengtert i forbindelse med behandlingene av St.meld. nr. 12 (1999–2000) «... og yrke skal båten bera ... Handlingsplan for rekruttering til læreryrket». Her ble det understreket fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteens side at skolen som arbeidsplass i større grad måtte åpnes for andre utdanningsgrupper. I Inst. S. nr. 120 uttalte de at «... en må legge til grunn et bredt kompetanse-syn. De nye yrkesgruppene skal bidra med sin kompetanse i arbeidet med å utvikle skolen som læringsarena. (...) Å legge til rette for at skolen kan trekke til seg fagarbeidere med interesse for barn, unge og læring er like viktig som å få inn terapeuter og sosialarbeidere» (Innst. S. nr. 120 sitert i UFD – Rundskriv F-034-00). I UFDs rundskriv heter det videre at hvis skolen blir en arena der ulike faggrupper kan virke sammen, kan dette øke elevenes muligheter for et godt og fleksibelt læringsmiljø.

Den norske skolens læreplaner er utarbeidet på initiativ fra landets myndigheter og er ment å fungere som statlige styringsinstrumenter. Den til enhver tid gjeldende læreplan er det offentlige dokumentet som tydeligst formulerer de skolepolitiske intensjonene som eksisterer (Ulstrup Engelsen 1998, s. 21–23). I dag finner vi disse intensjonene nedfelt i L97, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (heretter kun betegnet som L97). I L97 sies det at elevenes læringsarbeid må ses som et lagarbeid der flere deltar på ulike måte, og at skolen også blir «... mer mangfoldig ved at nye yrkesgrupper knyttes til skolens virke» (L97, s. 34). Lærernes rolle er stadig i endring, og i dag forventes det at lærere i sterkere grad enn tidligere

evner å samarbeide med andre, deriblant nye yrkesgrupper.

På det skolepolitiske planet er det uttrykt et klart ønske om at skolen ikke skal fungere som et lukket system ut mot det øvrige samfunnet. At samarbeidsprosjektet om utforming og utsmykking av skoleanlegg ville at en profesjonell kunstner skulle inn i skolen og arbeide direkte med elevene, kan relateres til L97s intensjon om at skolen i sterkere grad bør knytte til seg nye yrkesgrupper, og at lærerne må samarbeide med dem.

Videre kan prosjektets tanke om å involvere elevene aktivt i det kunstneriske arbeidet legitimeres på flere måter gjennom skolepolitiske føringer. For det første er det ikke bare snakk om en endret lærerrolle, også elevrollen har vært gjenstand for relativt omfattende endringer i de seneste tiårene. Det forventes at elevene skal være aktive og selvstendige i læringsarbeidet, og at de selv skal læres opp til å ta ansvar for egen læring i mye større grad enn før. I L97 (s. 75) kan en blant annet lese at: «Læreplanene for faga legg vekt på at elevane skal vere aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjening.» For det andre finner en enkelte avsnitt i den generelle delen av L97 som påpeker viktigheten av at barn og unge får møte profesjonell kunst og profesjonelle utøvere i skolen, og at de gis mulighet til å agere i forhold til denne kunsten. Eksempler på dette er utsagn i læreplanen om at: «Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter» (ibid., s. 23) og «Møte med profesjonelle utøvere og deres arbeider kan gi glede og inspirasjon til elevenes egne arbeider» (ibid., s. 191).

På sett og vis kan det synes som om L97 har vekket til liv et nytt engasjement for å fremme kunst i skolen. L97 er blant annet blitt profilert som en estetikkens læreplan. Grunnskolereformen av 1997, som L97 er en konsekvens av, skulle være «... en kulturreform, der skapende virksomheter og uttrykksformer blir en viktig del av skolens hverdag i et samarbeid med lokale kulturinstitusjoner». Etter L97 er det blitt satt i gang en rekke prosjekter landet over, som har til hensikt å styrke barns kjennskap til og opplevelse av kunst og kultur, blant dem kan nevnes «Levende skule», «Den kulturelle skolesekken», «Kulturnista», «Signal prosjektet i Harstad» og «Kunst underveis». «Samarbeidsprosjektet om utsmykking og utforming av skoleanlegg» føyer seg inn i denne rekken.

### **Barns rett til å møte kunst av høy kvalitet**

På samme måte som en finner føringer i skolepolitiske dokumenter som legitimerer utsmykkingsprosjektet, finner en det i kulturpolitikken. På 1970- og 1980-tallet stod barnets egen kultur i fokus i kulturpolitikken. I stortingsmeldingen «Kulturpolitikk for 1980-åra» (St.meld. nr. 23, 1981–82) ble det referert til nyere kulturforskning, som viste hvordan barn gjennom generasjoner hadde utformet en egen barnekultur, og hvordan den var blitt overført fra barn til barn uten nevneverdig påvirkning fra voksenkulturen. Dette skal ha ført med seg en oppfatning i samfunnet om at en burde dyrke barnets eget kulturelle uttrykk og i stor grad unngå å formidle kunst til dem. En fryktet at kunstformidling kunne skade barnas egen genuine kultur. Forskning på barnets kultur kan derfor ha virket hemmende på den offentlige satsingen på kunstformidling rettet mot barn og unge. Dette bildet er endret i de senere årene. På 1990-tallet ser vi en stadig voksende aksept for at det er legitimt, og til og med viktig, at kunst blir formidlet til barn (Larsen 1998). I tillegg blir skolen fremmet som en viktig arena for kunstformidling. Skolen favner om alle barn og unge fra førskolealder til endt videregående skole. Skolen har et spesielt ansvar for å tilrettelegge for at unge får kunnskaper om og innsikt i en rekke kunst- og kulturformer (KD 1991–92, s. 92). Denne dreiningen i den kulturpolitiske satsingen på barn og unge gir seg utslag i flere kulturpolitiske dokumenter og satsingsområder innenfor kulturpolitikken. Vi fikk både handlingsplan for estetiske fag «Inntrykk, uttrykk, avtrykk» (Norsk kulturråd og Grunnskolerådet 1991) og senere en ny handlingsplan: «Broen og den blå hesten» (KD/KUF 1995), som betoner kunstens egenverdi og behovet for at barn og unge får møte kunst av høy kvalitet og profesjonelle kunstnere (Adam 1995, s. 94 ff.). Det nye fokuset på kvalitet og formidling må ikke forstås dit hen at fokuset på barns egen kultur og egen aktivitet forsvinner fra den kulturpolitiske tenkningen, men snarere at feltet utvides til også å omfatte at barn må få møte etablert kvalitetskunst og profesjonelle kunstnere (Larsen 1998, s. 56). Denne oppfatningen synes å ha vedvart. I regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet fra Satsing på barn og ungdom (1999) kan en for eksempel lese at «Regjeringens mål om at kunst og kultur av høy kvalitet skal være tilgjengelig for flest mulig medfører at satsingen på formidling også omfatter barn i alle deler av landet. (...) Utvikling av et bedre tilbud for kunstformidling i grunnskolen og videregående skoler vil være en viktig oppgave». I Stortingsmelding nr. 39 (2001–2002) Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge forsterkes dette:

Formidling av kunst og kultur i skolen er viktig. Kunst- og kulturaktiviteter er viktig for barn og unges personlige utvikling og identitet. Det er derfor god og fremtidsrettet politikk å legge til rette for at barn og unge får stifte bekjentskap med profesjonelle

kunstnere og kulturformidlere, og selv får muligheten til å utøve kulturelle aktiviteter. Å gi våre barn økt mulighet til undring og utfoldelse gjennom kunsten og kulturen, er blant de beste investeringer et samfunn kan gjøre.

Videre fremgår det her at innenfor satsingsområdet «Kunst- og kulturaktiviteter» skal formidling av kunst og kultur til barn og unge få økt fokus, og at dette blant annet skal skje gjennom skolen (ibid.).

At kunsten som formidles til barn og unge, skal ha kvalitet, var også nytt i 1990-tallets kulturpolitikk (Larsen 1998, s. 56). «Kulturtilbud til barn og unge skal fylle de samme krav til kvalitet som vi forventer ellers i kulturlivet,» het det i «Kultur i tiden» (KD 1991–92, s. 91).

Mot denne skolepolitiske og kulturpolitiske bakgrunn plasserer «Samarbeidsprosjektet om utforming og utsmykking av skoleanlegg» seg. Prosjektledelsen ønsket at barna skulle møte en profesjonell kunstner i skolen, og at de skulle utvikle et samarbeid. Det skulle produseres kunst av høy kvalitet i barnas skolemiljø, og barna skulle delta aktivt i prosessen.

## **Problemstillinger**

Oppdragsgiveren hadde ved kontraktinngåelsen for evalueringen utarbeidet en skisse for evalueringsoppdraget. I denne skissen fremgår det at oppdragsgiveren ønsket at evalueringen skulle ha to særlige perspektiver. For det første var det et ønske om at erfaringer fra samarbeidet mellom kunstnere og elever i den kunstneriske utformingsprosessen ble innhentet og systematisert, og at målet om hevet estetisk bevissthet ble drøftet. For det andre ønsket oppdragsgiveren at evalueringen så nærmere på hvordan samarbeidet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd fungerte både når det gjaldt innhold, organisering og gjennomføring av arbeidet.

På bakgrunn av oppdragsgiverens skisse til evaluering og de samarbeidende institusjonenes prosjektbeskrivelse ble oppdraget i korthet oppfattet som følger: for det første at det skulle innhentes kunnskaper og erfaringer om hvordan et slikt prosjekt fungerte i forhold til de målsettingene som var satt for prosjektet, og hvilke føringer og barrierer som lå i prosessen frem mot måloppnåelsen, og for det andre å studere samarbeidet mellom de nasjonale institusjonene som hadde gått sammen om dette prosjektet. Videre var det et ønske at evalueringen skulle få en fremstilling som gjorde at den kunne fungere som en formidling av erfaringer til aktuelle miljøer som ikke hadde vært involvert i prosjektet.

Evalueringen har tre særlige siktepunkter som kan sies å befinne seg på tre ulike nivåer i prosjektet.

### **Samarbeidet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd**

Et av delmålene som ble satt for prosjektet, var at det gjennom prosjektet skulle skje en «Utprøving av samarbeidsmodell mellom institusjonene Norsk Form, Norsk kulturråd og Utsmykkingsfondet» (Prosjektplan). Institusjonene sies å representere en samlet kompetanse innenfor arkitektur, kunst, kultur og barns og unges oppvekstvilkår, som er vesentlig for gjennomføringen av et prosjekt hvor elevmedvirkning i produksjon av kunst er det sentrale (jf. blant annet Prosjektplan og Norsk kulturråds skisse til evalueringen av september 1999). Gjennom dette prosjektet erfarte de tre ovennevnte institusjonene for første gang et samarbeid om et felles prosjekt.

En av evalueringens hensikter er å vurdere hvordan prosjektet har nærmet seg de målene som internt er satt, og også å vurdere graden av måloppnåelse. Hadde evalueringen vært rent summativ, ville det vært enkelt å vurdere graden av måloppnåelse for målet, «utprøving av en samarbeidsmodell». Hadde institusjonene prøvd å samarbeide, ja, så var dette målet for prosjektet nådd. Prosjektplanen sa noe om hvordan de ønsket samarbeidet organisert, her forstått som samarbeidsmodell (se rapportens del 5), men ingen ting om hva de ønsket å oppnå med samarbeidet. Likevel har det vært naturlig å vende blikket mot de føringene som blant annet ble gitt fra departementalt hold: «Norsk Form, (...) og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg forutsettes å koordinere innsatsen slik at hver institusjons kompetanse, særtrekk og styrke gjensidig forsterker hverandre.» (KKD – st.prp. nr. 1 2000–2001). En tenker seg at ved at disse institusjonene samarbeider, vil en kunne få en forsterkning av kompetanse og økt kunnskap om hverandres arbeidsområder. Med dette som bakgrunn ble det utledet noen problemstillinger som evalueringen søkte svar på. Det var av interesse å finne ut om samarbeidet hadde vært fruktbart. Hadde de fått større kjennskap til hverandres institusjoner og kunnskapsområder? Ble innsatsen koordinert slik at hver enkelt institusjons kompetanse kom særlig til uttrykk i prosjektgjennomføringen? Opplevde representantene at samarbeidet mellom disse tre institusjonene hadde vært avgjørende for prosjektet, det vil si hadde det vært avgjørende at de hadde samarbeidet, eller kunne de ha kommet til samme resultat alene? Videre ble det fremmet et ønske fra oppdragsgiveren for evalueringen (Norsk kulturråd) at jeg også så på hvordan samarbeidet ble organisert, og kartla «... de ulike instansene

som står bak prosjektet, sin evne til å samarbeide» (Norsk kulturråds skisse til evaluering av september 1999). Det var derfor naturlig å kartlegge hvordan institusjonene organiserte arbeidet, og hvordan de opplevde det å samarbeide med hverandre.

Gjennom intervjuer med hvert enkelt styremedlem, gjennom observasjoner på styringsgruppemøtene og gjennom dokumentanalyser av referater og andre dokumenter er disse problemstillingene blitt besvart i deler av rapportens del 5.

### **Den kunstneriske utsmykkingsprosessen – med fokus på samarbeidsformene mellom profesjonelle kunstnere, lærere og elever**

Et av prosjektets to hovedmål var at «Utsmykkingsprosessen skal bidra til å utvikle et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever og hvor kravet til høy kunstnerisk kvalitet danner premissene for prosessen» (se Prosjektplan). Med dette hovedmålet som utgangspunkt har evalueringen søkt å få svar på hvordan kunstnere og skolens aktører har arbeidet sammen i planleggings- og gjennomføringsfasen for å utvikle et samarbeid. Beskrivelser av dette finnes i rapportens del 2. Her finnes også fremstillingen av samarbeidet mellom kunstnere, lærere og elever og hvordan kunstnerne har jobbet for å inkludere elevene i det konkrete utsmykkingsarbeidet.

Evalueringen har også søkt svar på blant annet disse spørsmålene: Hva var utgangspunktet for samarbeidet mellom kunstnerne og skolen? Hvordan utviklet samarbeidet seg? Hvilke erfaringer gjorde lærerne og kunstnerne i relasjonen til hverandre? Hvordan har aktørene tolket medvirkningsperspektivet i prosjektet? Hva syntes elevene om å jobbe sammen med kunstnere? I del 3 av rapporten er disse spørsmålene belyst.

Det presiseres i prosjektplanens målformulering at «kravet til høy kunstnerisk kvalitet danner premissene for prosessen». Derfor har det også vært aktuelt å finne ut hvordan kunstneren opplever forholdet mellom å opprettholde høy kunstnerisk kvalitet og samtidig ivareta elevenes medvirkning i prosessen. Disse spørsmålene har primært blitt besvart gjennom intervjuene av kunstnerne som har deltatt i prosjektet, men også gjennom samtaler og dokumentasjon fra de kunstneriske konsulentene som har vært knyttet til de enkelte prosjektene. Rapportens del 3 omfatter også dette.

Evalueringen gir et bilde av de samarbeidsformene som er brukt for å trekke elever og lærere aktivt med i utsmykkingsprosessen, hvordan de ulike aktørene opplever

at disse arbeidsformene har fungert, og hvordan kunstnerne har arbeidet og tenkt for å ivareta kravet om høy kunstnerisk kvalitet i dette arbeidet.

### **Om å heve elevenes estetiske bevissthet**

En av to hovedmålsettinger var at en gjennom en utforming og utsmykking av skoleanlegg skulle heve barns og unges estetiske bevissthet (se Prosjektplan).

For å kunne gi svar på om en slik målsetting var nådd gjennom prosjektets aktiviteter, måtte en ha funnet frem til noen kriterier som indikerer estetisk bevissthet, og ut fra disse kriteriene målt elevenes estetiske bevissthet før prosjektet startet. Innenfor rammen av denne evalueringen var dette ikke mulig, og kanskje heller ikke ønskelig. Å utvikle resultatindikatorer for et så teoretisk og filosofisk begrep som «estetisk bevisst» er, ville i seg selv være kontroversielt. Estetisk bevissthet som fenomen lar seg vanskelig operasjonalisere og bli gjort til gjenstand for analyse. I tillegg til spørsmålet om hvilken estetisk bevissthet elevene hadde før prosjektet startet, er spørsmålet om hva en legger i begrepet «estetisk bevissthet», sentralt.

Tross problemene med å evaluere denne målsettingen har det vært av interesse å tematisere begrepet estetisk bevissthet i noen grad i evalueringen. Evalueringen har undersøkt elevenes egne holdninger til sine egne skoleomgivelser, uttrykt gjennom enkle begreper som finest, dumtest, penest og styggest. Jeg har også spurt elevene selv hva de synes om den utsmykningen de har deltatt i utformingen av, og litt om deres tanker om kunst generelt. Videre har både involverte lærere og kunstnere i intervjuene fått spørsmål om hva de selv legger i begrepet estetisk bevissthet, og om de mener at elevenes estetiske bevissthet er blitt hevet gjennom deltakelse i prosjektet. Gjennom observasjoner av elever i aktivitet sammen med kunstneren har det også til en viss grad vært mulig å identifisere elevens utsagn og annet som lar seg knytte til problemstillingen om elevenes estetiske bevissthet. På denne måten blir prosjektets hovedmålsetting om å øke elevenes estetiske bevissthet belyst i evalueringens del 4.

### **Om evalueringsstrategien**

Evaluering defineres på ulike måter, avhengig av hva som er evalueringens hensikt. Svært enkelt kan evaluering defineres som det å vurdere og å uttale seg om prosesser og/eller resultatet av et program eller en virksomhet. Det kan være alt fra enkle kvantitative tellinger og analyser til omfattende forskningsprosjekter (Bastøe og Dahl, 1994). Evaluering har alltid en vurderende hensikt. Det synes å være en allmenn oppfatning i dag at offentlige tiltak og prosjekter bør evalueres for at en i

ettertid skal kunne si noe om hvorvidt prosjektene eller tiltakene oppfylte de kravene som var satt, eller forventningene som var gitt på forhånd. Evaluering som forskningsaktivitet praktiseres på mange ulike måter. Ofte skilles det overordnet mellom summativ og formativ evaluering, hvor den summative evalueringen har fokus på vurdering av effekter. Det vil si at summativ evaluering først og fremst forbindes med at en måler prosjektets resultater. Formativ evaluering har fokuset på implementerings- og utviklingsprosesser. Her vektlegger en i sterkere grad prosessene frem mot målet enn å måle effekter. Det bør være evalueringens hensikt som danner premissene for hvilken evalueringsdesign en velger. Er evalueringens hensikt kun kontroll, bør det anvendes en rent summativ evaluering. Hvis evalueringens formål er at det skal skje læring og utvikling, og at målene som er satt, er underordnet, er prosessevaluering mer nærliggende. I dag er det sjelden at disse to typene evaluering forekommer i rendyrket form (Vedung 1998). Vi finner oftere evalueringer som benytter en mer sammensatt evalueringsdesign, så også i det foreliggende arbeidet.

Foreliggende evaluering støtter seg i hovedsak til det Vedung (ibid., s. 57) betegner som interessentmodellen. Det innebærer at evalueringen primært tar utgangspunkt i prosjektets berørte parterers perspektiver på gjennomføring og resultat. Oppdragsgiveren for evalueringen, Norsk kulturråd, hadde klarlagt hvilke områder de ville at evalueringen særlig skulle konsentreres om, og styringsgruppen for prosjektet formidlet sine tanker om evalueringens siktemål. Primært var det fra alle parter et ønske om å se på graden av måloppnåelse. Sekundært ønsket de en evaluering som også så på prosessene frem mot målet.

Interessentmodellen grunner sitt perspektiv på å søke kunnskap og tar utgangspunkt i tanker, refleksjoner og eventuelle bekymringer som finnes hos de berørte parter (Vedung 1998). En søker kunnskaper om prosjektet for at de erfaringene som ble gjort, kan gjøre deltakerne bedre kvalifisert til å gå i gang med lignende prosjekter senere. Videre vil en systematisk erfaringsinnsamling kunne gi kunnskaper som kan videreformidle relevante erfaringer fra dette prosjektet til andre aktuelle instanser som skal i gang med eventuelt sammenlignbare prosjekter.

Selv om evalueringen konsentreres om deltakende aktørers erfaringer, kan det være på sin plass å påpeke at det er av stor betydning at evalueringen gjennomføres av en kompetent fagperson. Det er ikke interessegruppene som styrer evalueringen. Det er den ansvarlige for evalueringen som styrer retning og fokus, og som står som ansvarlig for de slutningene som blir trukket (ibid.).



Evalueringen har tatt særlig utgangspunkt i to av prosjektkommunene: kommunen i Oppland og Oslo. Her har det vært gjennomført intervjuer og observasjoner. Den tredje prosjektkommunen bidrar til ytterligere perspektivering av erfaringene fra de to andre kommunene, ved at dokumenter er blitt analysert og en rekke uformelle samtaler er blitt ført med aktører herfra. Evalueringen favner altså alle prosjektkommunene, selv om den har fokusert på to av dem.

## **Om evalueringsmetodene**

Jeg har anvendt kvalitativ metode i evalueringsarbeidet. Å benytte kvalitative metoder innebærer (til forskjell fra kvantitative) at en søker en fordypet og nyansert forståelse av hvordan prosjektet fungerte. En kan ikke trekke signifikante sluttsatser, men en kan finne kvaliteter i prosjektet som er av særlig interesse, og få en fordypet innsikt i dem. Repstad (1993b) sier at kvalitative undersøkelser er rettet inn mot data som er vanskeligere å kvantifisere, som holdninger, handlemønstre, vurderinger og forestillinger. Støtter en seg til interessentmodellen i evalueringsarbeidet, er det vanlig å velge en metodetriangulering av observasjoner, samtaler og intervjuer. Så er også gjort i denne evalueringen. I tillegg er det gjennomført relativt omfattende dokumentanalyser. I august 2000 fikk jeg konsesjon fra Datatilsynet til å opprette personregister. Slik fikk jeg mulighet til å intervju og observere både barna og de voksne deltakerne i prosjektet. Konsesjonen presiserer blant annet informanternes krav på anonymitet, at data knyttet til enkelt personer slettes når oppdraget er utført, og at dataene ikke kan brukes i annen sammenheng enn den det er søkt konsesjon for.

## **Intervjuene**

Intervju som metode ble valgt for å belyse aktuelle problemstillinger i prosjektet. Gjennom intervjuene fikk jeg samlet opplysninger om og fikk innsikt i den enkelte deltakers opplevelser, erfaringer, meninger og ønsker. Ut fra prosjektets karakter og innhold valgte jeg for samtlige intervjuer en uformell intervjudesign (Hellevik 1991, s. 108–109).

I løpet av høsten 2002 har jeg gjennomført intervjuer med de to utførende kunstnerne som har jobbet på henholdsvis skolen i Oppland og skolen i Oslo. Ved hver skole har også en lærer og fem elever blitt intervjuet. I henhold til konsesjonen fra Datatilsynet ble førstegangskontakten med elevene opprettet gjennom skolen. Ved skolene ble de elevene som skulle intervjues, trukket ut tilfeldig. De øvrige førstegangskontaktene i forbindelse med intervjuene opprettet jeg.

For å få tilgang til informasjon om, og representantenes opplevelse av, samarbeidet mellom de tre statlige institusjonene ble deltakende representanter herfra intervjuet. Det var to representanter fra Norsk Form, en fra Norsk kulturråd og en fra Utsmykkingsfondet for offentlige bygg.

Til sammen har 18 personer blitt intervjuet. Jeg benyttet en intervjuguide til hver av aktørgruppene, det vil si til utførende kunstnere, lærere, elever og medlemmer av styringsgruppen. Intervjuresultatet speiler kun hver enkelt informants oppfatninger og erfaringer og kan selvsagt ikke generaliseres.

Intervjuene har tjent flere formål. De har gitt meg en relativt nyansert innsikt i og kunnskap om hvordan de ulike aktørene i prosjektet har opplevd å være delaktige, og hvilke særlige utfordringer de har hatt. De har også bidratt til å belyse ulike måter å forstå målene for prosjektet på og i hvilken grad aktørene mener at målene er nådd.

En svakhet ved å intervju deltakerne i prosjektet retrospektivt er for det første at det kan være vanskelig å huske intensjoner når handling er utført. For det andre forekommer det også ofte det som betegnes som etterrasjonalisering av handling. En tilpasser intensjoner og forklaringer til hendelser som har funnet sted, og etter at en ser hvilke resultater de har gitt. Dette kan ha gitt betydelige feilkilder til evalueringen. Jeg har forsøkt å korrigere for dette gjennom jevnlig samtaler i løpet av prosjektet. En annen mulig feilkilde er at de fleste informantene, med unntak av elevene, ble relativt godt kjent med meg i løpet av prosjektperioden, og at jeg i flere sammenhenger opptrådte sammen med styringsgruppen. Det kan ha gjort at min rolle i prosjektet for enkelte kan ha blitt litt utydelig. Hvis så var tilfellet, kan det ha påvirket informantenes opplevelse av om de kunne svare fritt eller ei i intervjuene.

### **Samtaler**

Samtaler med aktørene i prosjektet har vært et viktig bidrag i informasjonsinnhenting. I tillegg til intervjuene har jeg gjennom hele prosjektperioden hatt jevnlig samtaler av ulik hyppighet med utførende kunstnere, kunstneriske konsulenter, rektorer, lærere i alle tre prosjektkommunene og styringsgruppens representanter. Erfaringer og tanker om prosjektet er altså også blitt formidlet fortløpende gjennom hele prosjektperioden, om enn mer ustrukturert enn i intervjuene.

Det som skiller samtalene fra intervjuene, er at i intervjuene er det jeg som har styrt dialogens utvikling og prosessen i en bestemt retning. I samtalene har forholdet mellom aktørene i prosjektet og meg vært mer jevnbyrdige, og det har vært preget av at aktørene har styrt samtalenes innhold eller retning. Samtalene har gitt meg mulighet til å gripe forhold i prosjektet som har opptatt aktørene, men som ikke naturlig ville blitt fanget opp i evalueringen slik den i utgangspunktet var tenkt. Samtaler med aktørene underveis i prosjektet må samtidig anses som en forutsetning i en evalueringsdesign som støtter seg til interessentmodellen (Vedung 1998).

### **Observasjonene**

Observasjon brukes i evaluering som regel med henblikk på å tolke en atferd som utøves. Observasjon i autentiske situasjoner kan gi et klarere innblikk i personers egentlige handlingsmønstre. Med observasjoner i kombinasjon med intervjuer, samtaler og dokumentanalyser håpet jeg å få et helere bilde av prosjektet og hvordan noen av intensjonene ble forsøkt realisert i praksis.

Video brukes i stadig større omfang til observasjonsformål med henblikk på å fastholde autentiske situasjoner, som kan brukes til dokumentasjon og til videre bearbeiding. Videomediet har den fordelen at det kan fange inn og gjengi situasjoner der en får med tonefall og stemmebruk, og registrere visuelle inntrykk som mimikk og bevegelse. Riktignok kan dette også registreres ved notattaking, men videoobservasjon letter dette arbeidet. Video kan gi en så realistisk gjengivelse av virkeligheten at det kan være nærliggende å se videoen som om det var virkelighet. Slik er det selvsagt ikke. Videoen fanger bare deler av virkeligheten, og det er den som filmer, som bestemmer hvilken virkelighet som kommer med (Blomberg mfl. 1993, s. 130–133). Videoobservasjon er i liten grad blitt benyttet i evalueringsarbeidet, men i den grad det er blitt brukt, har hensikten vært todelt. For det første var det et ønske om å kunne observere mange situasjoner og foreta systematiske observasjoner gjennom en hel arbeidsdag, for så å foreta bearbeidingen av observasjonene i ettertid. For det andre var det et ønske om å skaffe dokumentasjon av en samarbeidsprosess mellom lærere, elever og kunstnere.

Ved hver av de to skolene som primært har vært gjenstand for evalueringen, er det blitt gjennomført to observasjonsdager. Den første observasjonsdagen ble gjennomført midt i prosjektperioden og var av en usystematisk karakter. Den andre observasjonsdagen ble gjennomført våren 2002, altså da prosjektet nærmet seg slutten. Den siste observasjonsdagen hadde en mer systematisk karakter. Ved den ene skolen ble videoopptak benyttet, og observasjonene konsentrerte seg om en

sekvens der kunstneren presenterte prosjektet og sine tanker om utsmykningen for tre 3.-klasser, og videre hvordan den ene klassen jobbet sammen med kunstnere og lærere for å fremskaffe lyder til installasjonskunsten som var i produksjon. Ved den andre skolen varte også den andre observasjonsdagen en hel skoledag, men hadde en litt annen karakter. Tre forskjellige klasser ble observert mens de arbeidet, under veiledning av kunstneren, med å utarbeide sjablonger som kunstneren senere (kanskje) skulle benytte i utformingen av kunsten. Her ble ikke videoobservasjon benyttet. På begge skolene var det enkelte av foreldrene som ikke ønsket at deres barn ble filmet. Ved den første skolen var det ikke vanskelig å unnlate å filme de barna det gjaldt, men ved den andre skolen jobbet elevene stort sett i samlet gruppe, og det ville bli både kunstig og vanskelig å styre kameraet unna de elevene som ikke skulle filmes.

Våren 2000 var jeg observatør på møter mellom de lokale utsmykkingskomiteene i Nordland og høsten 2001 med de involverte partene i Oppland.

I løpet av prosjektperioden har styringsgruppen arrangert fem samlinger, tre bestående av de kunstneriske konsulentene, den sentrale styringsgruppen og inviterte innledere og to større samlinger over to dager hvor alle involverte (med unntak av elever) er blitt invitert. Med unntak av ett møte mellom de kunstneriske konsulentene og den sentrale styringsgruppen har jeg vært observatør på alle disse samlingene.

Fra høsten 1999 har jeg også deltatt som observatør på samtlige styringsgruppemøter, i alt 13. Observerende deltakelse på disse møtene har gitt meg et innblikk i samarbeidsrelasjonene mellom de ulike institusjonene og ikke minst vært til stor nytte for å bli jevnlig orientert om prosjektets fremdrift og styringsgruppens tanker og meninger i forhold til ulike problemstillinger som har dukket opp underveis.

### **Dokumentanalysene**

Dokumentanalyse forstås som en systematisk analyse av skrevne kilder som ikke er generert av forskeren selv. Analyse av dokumenter som en forskningsmetode har sitt utgangspunkt i at vi lever i en kultur som i stor grad baserer seg på skriftlig dokumentasjon. Særlig i offentlige og byråkratiske organisasjoner er utvikling av dokumenter fremtredende. I tilknytning til prosjektet er det blitt produsert et omfattende antall dokumenter: rapporter fra kunstnere, konsulenter og rektorer, sakspapirer, møtereferater fra både lokale og sentrale møter og diverse avis- og tidsskriftsartikler. Disse skriftlige dokumentene har vært viktige kilder i evalueringsarbeidet.

Den kunnskapen som er innhentet gjennom deltakernes rapporter, har gitt et innblikk i deltakernes erfaringer med prosjektet. Jeg har også studert dokumenter i form av annet skriftlig dokumentert og publisert materiell. I artikler publisert i aviser kan en få en formening om hva omgivelsene oppfatter som vesentlig i utsmykkingsprosjektet. Relatert til hvert enkelt prosjekt foreligger det også i tillegg prosjektsøknader, utsmykkingsplaner, referater, korrespondanse og andre notater. Med den hensikt å sikre en mer omfangsrik perspektivering av utsmykkingsprosjektet er også disse dokumentene blitt studert.

### **Noen avgrensninger**

Skolene som har deltatt i prosjektet, har vært svært forskjellige. Alle skolene har også parallelt med utsmykkingsprosjektet deltatt i andre prosjekter som har berørt utformingen av skolenes uteområder. Skolen i Oppland var under oppføring da prosjektet startet, og hadde ordinære midler til utsmykking i tillegg til de midlene som ble tilført gjennom utsmykkingsprosjektet. I tillegg fikk skolen tilført midler til å sikre en estetisk utforming av en rassikring. Det har vært en stor grad av samhandling og samkjøring av disse prosjektene ved skolen. Skolen i Oslo var involvert i et skolegårdsprosjekt, hvis oppgave var å utvikle skolegården. I utgangspunktet var det ment at skolegårdsprosjektet og utsmykkingsprosjektet skulle koordinere sin virksomhet, men det har ikke skjedd. Den tredje skolen, skolen i Nordland, var med i et skoletrivselsprosjekt, hvor ett av fire delprosjekter ble kalt «Trivelig skolegårdsprosjekt». De ønsket og har i en viss utstrekning knyttet dette prosjektet til utsmykkingsprosjektet. Det er opplagt at skolenes involvering i de ulike prosjektene har hatt betydning for resultatene, graden av elevmedvirkning, utviklingen av elevenes estetiske bevissthet, samarbeidet mellom kunstnere og lærere, osv. Det har likevel vært utenfor denne evalueringens rammer å inkludere «effekten» av disse parallelle prosjektene som skolene har deltatt i. Jeg har i størst mulig grad forsøkt å fokusere på forhold som har vært knyttet direkte til utsmykkingsprosjektet. Det bør samtidig nevnes at styringsgruppen for prosjektet har sett det som svært positivt at utsmykkingsprosjektet ved de tre deltakende skolene har blitt samkjørt med andre relevante prosjekter, og at skolene på den måten har arbeidet for en helhet i arbeidet med barns og unges estetiske skolemiljø.

Det har dessverre ikke vært mulig å fange opp alle nyanser og alle forhold aktørene har vært opptatt av i løpet av prosjektperioden, og som de også ønsket at evalueringen skulle fange opp. Jeg har måttet foreta begrensninger, som til dels har kjentes smertefulle, men like fullt har vært nødvendige. Jeg har også i utstrakt grad generalisert og forenklet aspekter, som med hell kanskje kunne og skulle vært mer nyanserte.

## 2

# OM GJENNOMFØRINGEN AV PROSJEKTET

Et av oppdragsgiverens ønsker for evalueringen av prosjektet var at den også skulle kunne fungere som en formidling av erfaringer til aktuelle miljøer som ikke var direkte berørt av dette konkrete prosjektet. En slik formidling krever at en historie fortelles, i dette tilfellet historien om prosjektet. Den foreliggende fortellingen bygger på mine tolkninger og mine refleksjoner og observasjoner gjennom de tre årene prosjektet har pågått.

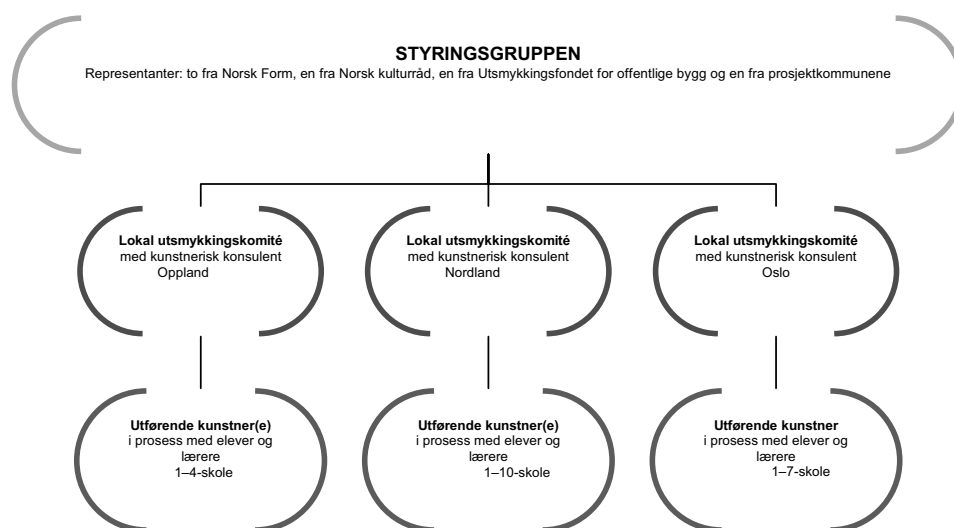
Fortellingen er altså subjektiv og en konstruksjon av virkeligheten. Gjennom ord kan ikke hele historien fortelles, det blir utvalgte deler. Den foreliggende fortellingen bestreber seg likevel på å forholde seg lojalt til deler av den virkeligheten som utspilte seg i prosjektet. Fortellingen vil tjene som et samlet bilde av prosjektet og de formidlingsstrategiene som ble tatt i bruk for å inkludere elevene i den kunstneriske utsmykkingsprosessen. Fortellingen vil også muliggjøre at andre, som ikke er direkte berørt av prosjektet, vil kunne få en forståelse for de vurderingene og diskusjonene som føres i rapporten for øvrig.

### **Organiseringen**

Prosjektet startet høsten 1999 og pågikk frem til høsten 2002. Hovedmålene for prosjektet var: 1) Gjennom en utforming og utsmykking av skoleanlegg heve barns og unges estetiske bevissthet. 2) Utsmykkingsprosessen skal bidra til å utvikle et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever og hvor kravet til høy kunstnerisk

kvalitet danner premissene for prosessen. I delmålene som var satt for prosjektet, het det at det skulle være 1) en utprøving av en modell for gjennomføring av utsmykking med høy kvalitet hvor elever er med i en utsmykkingsprosess, og 2) en utprøving av en samarbeidsmodell mellom institusjonene Norsk Form, Norsk kulturråd og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg. At prosjektet skulle dokumenteres, og at det skulle skje en videreformidling av modellen, ble formulert som delmål 3).

Prosjektet hadde en treleddet organisering bestående av en sentral styringsgruppe, tre lokale utsmykkingskomiteer med kunstneriske konsulenter og til hver prosjektkommune utførende kunstner(e) som utførte selve utsmykkingen av skolene, og som i denne prosessen samarbeidet med elever og lærere. (I rapporten bruker jeg betegnelsen «utsmykkingskomité» om alle de lokale utvalgene, selv om prosjektkommunen i Nordland brukte betegnelsen «styringsgruppe» på dette forumet.)



### Oppgaver og ansvarsfordeling

Styringsgruppen: Representantene i styringsgruppen ønsket og fikk gjennomslag i sine respektive institusjoner for at de i prosjektet skulle stå over den enkelte institusjons styringsorganer. Dette ga styringsgruppen en utstrakt beslutningsmyndighet. Kun i få saker måtte representantene gå om sine egne institusjoner før de kunne fatte vedtak i styringsgruppen. Prosjektet bygde på en modell som tok hensyn til Utsmykkingsfondets retningslinjer for gjennomføring av utsmykkingsaker (se vedlegg 1), men med visse unntak.

Prosjektet skulle vike fra Utsmykkingsfondets retningslinjer på to områder. For det første skulle planene for utsmykking ved de enkelte skolene godkjennes av den sentrale styringsgruppen for prosjektet og ikke av Det regionale samarbeidsutvalget for utsmykking (RSU), som er det alminnelige godkjenningsorganet i kommunale og fylkeskommunale utsmykkingssaker. For det andre skulle styringsgruppen også oppnevne de kunstneriske konsulentene som skulle arbeide med prosjektene lokalt. Dette, i tillegg til selvsagt å følge prosjektets utvikling, skulle være styringsgruppens primære oppgaver gjennom prosjektperioden (jf. Prosjektplan). Det administrative ansvaret for gjennomføringen av prosjektet skulle ivaretas av Norsk Form. Norsk Form skulle inneha ledelsen av prosjektet og sekretariatsfunksjonen for styringsgruppen. Det ble beregnet fire månedesverk til dette administrative arbeidet. Ledelse og sekretariatsfunksjonene skulle innebære «... faglig veiledning og oppfølging av prosjektskolene, innkalling til aktuelle samlinger og oppfølging av det lokale dokumentasjonsarbeidet» (se Prosjektplan).

Utsmykkingsfondet for offentlige byggs representant skulle sikre at den formelle saksgangen for utsmykkingssaker ble fulgt, og holde kontakt med de kunstneriske konsulentene.

Norsk kulturråd skulle, i tillegg til å ha ansvar for at prosjektet ble eksternt evaluert, ivareta fagområdene arkitektur og barne- og ungdomskultur.

Styringsgruppen ønsket å gi autonomi til de lokale prosjektene, men understreket samtidig at det var viktig at gruppen fungerte som aktive medspillere, og at de tok i bruk den kompetansen de hadde, for å bistå prosjektkommunene (jf. referat fra møtet i styringsgruppen 9. november 1999).

Utsmykkingskomiteer med kunstneriske konsulenter: Ansvaret for styring og gjennomføring av prosjektene lokalt ble gitt til de kunstneriske konsulentene i samarbeid med de kommunalt valgte utsmykkingskomiteene. Det endelige valget av konsulenter skjedde i styringsgruppen. I valget av kunstneriske konsulenter skulle for det første deres faglige kvalifikasjoner for denne typen utsmykkingsarbeid vektlegges, og for det andre var det viktig at de var orientert om kunstneriske muligheter ut over egne arbeidsfelt (jf. Utsmykkingsfondets vedlegg til retningslinjer for kommunale og fylkeskommunale bygg). De kunstneriske konsulentene var styringsgruppens representanter i prosjektkommunene og rapporterte direkte til styringsgruppen. I henhold til Utsmykkingsfondets retningslinjer hadde de kunstneriske konsulentene i hver prosjektkommune ansvaret for blant annet å være



utførende kunstners kvalifiserte samtalepartner og veileder og å påse at oppdraget ble utført slik det var planlagt. Videre skulle de hvert halvår levere skriftlige rapporter om prosjektenes status og fremdrift. Konsulentenes særskilte oppgave i utsmykkingskomiteene var å orientere komiteene om hvilke kunstneriske uttrykk og teknikker som ville være egnet å bruke i utsmykkingsarbeidet på skolene, og å komme med forslag til utførende kunstnere. De kunstneriske konsulentene forpliktet seg til å delta på møter og samlinger som ble arrangert av styringsgruppen for prosjektet. Ett av prosjektets målsettinger var at det i utsmykkingsprosessen skulle utvikles et samarbeid mellom lærere, elever og kunstnere. For å samle dokumentasjon av utsmykkingsprosessen ved skolene underveis fikk hver prosjektkommune bevilget kr 10 000 som var øremerket til å dokumentere prosessen gjennom lysbilder, video og skriftlige rapporter. Det var de kunstneriske konsulentenes ansvar å sørge for at en slik dokumentasjon fant sted.

Utsmykkingskomiteene, hvor også de kunstneriske konsulentene var medlemmer, hadde blant annet ansvaret for at det ble utarbeidet utsmykkingsplaner, og for å oversende disse planene til styringsgruppen for prosjektet. Det var hver komité's ansvar å sørge for at det ble utarbeidet et budsjett over utgifter og inntekter, og at utsmykkingsarbeidet holdt seg innenfor de økonomiske rammene. I henhold til Utsmykkingsfondets retningslinjer forpliktet utsmykkingskomiteene seg også til å sørge for at utsmykkingsplanen ble iverksatt, og å bistå utførende kunstner(e) under gjennomføringen av utsmykkingsoppgaven.

Utførende kunstnere: Valget av utførende kunstnere til prosjektene på de tre skolene skjedde i form av oppdrag. Det vil si at kunstnere ble forespurt av utsmykkingskomiteen om de ville arbeide med et slikt utsmykkingsoppdrag. Kunstnerne skulle jobbe tett sammen med de respektive skolene og den kunstneriske konsulenten. Prosjektene kunstneriske konsulenter skulle fungere som kunstnerens nærmeste overordnede og de personene kunstnerne skulle henvende seg til i alle spørsmål som måtte komme under prosessen. I tillegg var kunstnerne forpliktet til å følge de målsettingene osv. som var satt for prosjektet (jf. Utsmykkingsfondets kontraktmal for utførende kunstnere). Hvorvidt de utførende kunstnerne skulle inn i utsmykkingskomiteene, var opp til hver komité å avgjøre underveis i prosjektet.

Kommunene og skolene: Kommunene regnes som oppdragsgivere i utsmykkingsprosjekter, så også formelt i dette samarbeidsprosjektet om utforming og utsmykking av skoleanlegg. I tillegg til egne midler kunne kommunene søke tilskudd fra prosjektet via Utsmykkingsfondet. I tråd med Utsmykkingsfondets retningslinjer

kunne styringsgruppen bevilge inntil en tredjedel av den totale utsmykkingssummen. Det var også kommunenes ansvar som oppdragsgivere å sørge for at det ble nedsatt utsmykkingskomiteer. Mens Utsmykkingsfondet regnes som arbeidsgiver for de kunstneriske konsulentene, er kommunene arbeidsgivere for de utførende kunstnerne.

I prosjektet spilte også skolens aktører en sentral rolle i og med at de skulle samarbeide med utførende kunstner(e) i utsmykkingsprosessen. Ifølge Utsmykkingsfondet for offentlige byggs retningslinjer skulle også en representant for brukerne av bygget være med i utsmykkingskomiteen. Utover dette og implisitte forventninger om at skolens aktører skulle bli med på å realisere flere av prosjektets målsettinger, har det vært vanskelig å finne noen skriftlige og formaliserte forventninger til disse aktørene i prosjektet.

## **Møtet med lyden – skolen i Oppland**

### **Om skolen**

Skolen ligger i et sentralt tettsted nord i Oppland fylke. Dette er den eneste av de deltakende skolene som er nybygd. Den var under oppbygging da prosjektet startet, og ble tatt i bruk av elever høsten 2000, da byggetrinn 1 var ferdigstilt. Byggetrinn 1 rommet 1.–4. klassetrinn med tre paralleller på hvert trinn. Det er ca. 290 elever ved skolen og 36 lærere. Skolen ligger litt utenfor sentrum og nederst i en li, med relativt store grøntarealer rundt.

### **Skolen inn i prosjektet**

Allerede høsten 1998, altså nesten et år før det var vedtatt at «Samarbeidsprosjektet om utforming og utsmykking av skoleanlegg» skulle bli en realitet, søkte kommunen i Oppland om å få delta i det eventuelle utsmykkingsprosjektet.

Opplandsskolen søkte støtte i Utsmykkingsfondet for offentlige bygg på ordinær måte i 1998 og fikk tilsagn om midler for året 1999. På et tidlig tidspunkt hadde altså kommunen ytret ønske om å inngå i et prosjekt om utsmykking og utforming av skoleanlegg, og skolen ble oppført som en aktuell deltakerskole i styringsgruppens Prosjektplan. På møtet i styringsgruppen den 10. juni 1999 ble det vedtatt at Opplandsskolen skulle være en av tre deltakerskoler (jf. referat av 23. juni 1999). En av hovedgrunnene til at skolen ble valgt, var at det var et bygg som stod under oppføring, og samtidig var den velegnet for elevmedvirkning i og med at den gamle skolen lå såpass nær den nye. Det ble også vurdert positivt at kommunen og dermed skolen la vekt på IT-basert undervisning. Dette tenkte en at en eventuelt kunne integrere i gjennomføringen av prosjektet.

### **Utsmykkingskomiteens sammensetning og fokus**

Utsmykkingskomiteen i Opplandskommunen bestod av skolens rektor, som også ledet komiteen, en representant for lærerne, skolens arkitekt, en representant fra kommunens kultursektor og den kunstneriske konsulenten. Komiteen hadde sitt første ordinære møte i midten av oktober 1999 (jf. konsulentens rapport 1). Det fremgår av referatene fra utsmykkingskomiteen at de hadde fokus på to sentrale områder i prosjektet, nemlig produksjon av kunst og medvirkning fra elever og lærere i utsmykkingsprosessen. Når det gjaldt elev- og lærermedvirkning, presiserte komiteen på sitt neste møte (ibid., vedlegg 5) 1) at elevene kunne delta i en åpen prosess i deler av prosjektet, 2) at en måtte få til et konkret samarbeid med elevene under instruksjon av kunstner, og 3) at det skulle lages et kunstverk som ikke var mer permanent enn at elevene kunne gå inn og forandre på det (ibid.). Komiteen mente videre at det var av betydning at «... alt som angår uteområdet må ses som en helhet med hensyn til planlegging, og at det må utarbeides en helhetlig plan» (ibid.). Det vil si at den delen av utsmykningen som inngikk i «Samarbeidsprosjektet om utsmykking og utforming av skoleanlegg», måtte inngå i en helhet. Utsmykkingskomiteen gjennomførte i alt ni møter fra høsten 1999 til og med våren 2002. Møtene var jevnt fordelt med ett eller to møter pr. semester.

### **Kunstnerisk konsulent – og hans tanker om realisering av prosjektet**

Konsulenten for utsmykkingsprosjektet ved Opplandsskolen ble oppnevnt september 1999 og fungerte som det frem til prosjektets slutt høsten 2002.

Med utgangspunkt i målene for prosjektet mente konsulenten at det var viktig å jobbe med skoleanleggets estetiske kvaliteter. Gjennom prosjektet skulle en høste kunnskaper og erfaringer i forhold til hvordan bevisst satsing og kompetansebygging på dette feltet kunne føre til en bedre skole (jf. konsulentens rapport 1).

For å nå prosjektets intensjoner la konsulenten vekt på at de skulle finne frem til et bredt og naturlig samarbeid ved å gå langsomt frem. Han mente at de særlige utfordringene lå i å finne samarbeidsformer som fungerte for alle involverte parter. Konsulenten så det videre som spesielt viktig først å få lærerne engasjerte og aktivt med i prosessen (ibid.).

### **Oppstarten**

Konsulenten etablerte den første kontakten mellom prosjektet og skolens involverte. Det første møtet konsulenten hadde med personalet, var tidlig i november 1999. I møtene med lærerne orienterte han om utsmykkingsprosjektets innhold og omfang,

budsjett, organisering og hvordan det var tenkt gjennomført. Særlig la han vekt på å bidra til at de ansatte ble motivert for å involvere seg og elevene i prosjektet. Dette gjorde han blant annet ved å vise lysbilder fra ulike relevante prosjekter. Ideen om en datastyrt lyd-/lysinstallasjon ved slusen inn til skoleområdet ble skapt i begynnelsen av prosjektet (jf. konsulentens rapport 1).

I de kommende ukene fulgte skolen opp dette første møtet med nye møter for lærerne, men også møter med elevene og deres foresatte. Motivasjon og medvirkning var sentrale stikkord.

Skolen, som ennå ikke var ferdig da prosjektet startet, fikk et hasteproblem i form av en rassikring som måtte stå ferdig før skolestart høsten 2000. Arbeidet med rassikringen og deler av skoleområdet for øvrig ble koblet til utsmykkingskomiteen, men lå utenfor utsmykkingsprosjektet. Arbeidet med utformingen av rassikringen fikk også en annen kunstnerisk konsulent. Konsulenten for utsmykkingsprosjektet mente at det var viktig at prosjektet han var ansvarlig for, ikke fikk et «hastepreg» over seg. Han foreslo derfor allerede i november 1999 at det skulle utarbeides en langsommere tempoplan for den utsmykningen som var knyttet til (finansiert av) utsmykkingsprosjektet, enn for rassikringen og deler av utformingen av skolens uteområde. Grunnen til forslaget om en «langsom tempoplan» var at han mente at det ville muliggjøre realiseringen av prosjektets intensjoner om samarbeid, og at prosjektet skulle inngå i skolens fagplaner og «... være et ledd i oppgradering av estetisk allmennkunnskap» (se referat fra informasjonsmøte for foreldre, 2. mai 2000).

Kunstnerisk konsulent gjennomførte mange møter med foreldre, lærere og elever før det konkrete utsmykkingsarbeidet skulle starte. Han fortsatte motiveringsarbeidet ved å gi eksempler på hva som kunne være mulig. På den måten ønsket han å gi aktørene ideer de kunne bruke i utformingen av sitt eget skoleanlegg (jf. konsulentens rapport 3).

### **Hva ønsket elevene og lærerne seg?**

I møte med den kunstneriske konsulenten ble elever og lærere på skolen utfordret til å komme med ideer og ønsker for den kunstneriske utformingen og utsmykningen av skoleanlegget. Ideene skulle danne grunnlaget for den videre prosessen frem mot den kunstneriske utsmykningen. Tanker som tidlig ble fremsatt av lærere, elever og foreldre, var blant annet:

- rennende vann over stein
- sittegrupper av stein ute og/eller inne
- labyrint med steiner og planter
- skulpturer med muligheter for videreutvikling
- bli møtt med varm musikk om morgenen
- utskårne barnefigurer som holder klokken, en på hver side av skolen
- mur med store skifersteiner på framsiden til å klatre i, sitte på hyller, planter i sprekker
- store steiner til å klatre og sitte på – fantasiskulpturer
- utescene
- fuglebrett og fuglekasser til hvert klassetrinn
- store trefigurer på veggflatene, kan skifte hver måned eller årstid: skogsdyr, husdyr, dyr fra andre land, Disneyfigurer, julesymboler, eventyr, barnebøker osv.
- fontene med kuppelsteiner
- trampoline
- innkjøringsportal med kraftige trestolper og skifertak
- hagefleck med bær og grønnsaker, og plante trær som kan bli store og til å klatre i
- auditorium ute

(jf. referat fra møte med: 1 lærerne 16. november, 2 elever og lærere 24. november 1999 og 3 foreldre 27. november 1999)

Det konkrete utsmykkingsarbeidet startet våren 2002. Prosjektet gikk i utgangspunktet bredt ut og involverte mer eller mindre hele skolesamfunnet. Senere snevret utsmykkingsprosjektet seg inn mot særlig ett klassetrinn med tre paralleller. Det ble også valgt en kontaktlærer som skulle ha hovedkontakten med kunstneren gjennom prosjektperioden.

### **Utførende kunstner**

Utførende kunstner til utsmykkingsprosjektet ble valgt av utsmykkingskomiteen i mars 2000, og det var den samme personen som var kunstnerisk konsulent for utformingen av det generelle uteområdet ved skolen, der blant annet rassikringen var sentral. Utsmykkingskomiteen mente det var hensiktsmessig for prosjektet at dette var en og samme person. Årsakene var flere, primært at hun hadde de faglige kvalifikasjonene som var nødvendige for et slikt oppdrag, men også at hun kjente

skolen og hadde etablert et samarbeid med kollegiet og elevene gjennom den jobben hun allerede hadde utført ved skolen.

### **Utsmykkingsplanen**

Skolens inngangsparti eller portalen inn til skolen ble valgt som område for utsmykkingen. Øverst på elevenes ønskeliste hadde det stått: «Vi vil bli møtt med varm musikk om morgenen.» Dette ble utgangspunktet for utsmykkingsplanen. 2/3 av skolens elever blir fraktet til skolen med buss og må gå gjennom portalen. Dessuten blir de fleste av de øvrige elevene kjørt til skolen, og de har derfor også kontakt med dette området. Portalen fungerer også ofte som et venterom for henting om ettermiddagen. I august 2001 var planen for utsmykkingen ferdig. Det skulle være datastyrt lys- og lydutsmykking, kalt «Øret Foten Bassen». I kunstnerens beskrivelse av kunstverket står det:

Lys. Ved å bruke lys inne i portalen vil en definere rommet og gjøre avgrensningen tydeligere, og med det de to ulike landskapsrommene sjakten rammer inn, sørover dalen og nordover dalen. Inne-/uterommet veksler i lys/skygge gjennom dagen, der portalen fungerer som en stor lysbildebildeviser. Skiftinger i naturen tas opp i en lysprojeksjon. På loftet over portalen monteres 4 lyskastere, som sender farga lys gjennom 4 rektangulære lysåpninger ned i portrommet. Lysprojeksjon blir styrt av et dataprogram der lyset kan veksle fargekarakter innenfor hele fargesirkelen. Selve projeksjonen kan opptre i intervaller, der den f.eks. har et forholdsvis intenst lys noen tider på dagen. Intensjonen er at lysmengden i projeksjonen til tider, dette varierer både i løpet av dag og årstidene, vil være så intens at den fungerer som en LYSDUSJ.

Temperatur. De to skolebygningene har en østvendt gavl og en sørvendt gavl. Den sørvendte gavlen hører til bygget mot rassikringsskråningen. I forbindelse med muringen av rassikringen er det anlagt et lite amfi i dette området. Området henvender seg mot det bratte hellende terrenget. Den østvendte gavlen er vendt mot det gjennomgående dalføret og den åpne sletta og himmelrommet over. I det østvendte området måles lufttemperaturen, der termometeret er montert i en enkel installasjon. Den har fått tittelen «Øret». I amfiområdet monteres et termometer i en lignende installasjon, «Foten», som måler temperaturen i jorda. I installasjonen og nærmeste takoverbygg monteres det høyttalere der det er mulig å lese av temperaturene med lyd, en slags LYDREBUS.

Fargen. Signalene fra disse målingene i lufta går via dataprogrammet som omformer temperaturene til en skala av varme og kalde farger. Den hele tiden aktuelle fargen projiseres i portalrommet. Jo lavere temperaturen er ute, desto varmere farge gir lysprojeksjonen inne i portalrommet i en sekvens om morgenen. Den vil utover dagen veksle komplementært.

Lyd. Signalene fra temperaturmåleren i jorda går via samme dataprogram som lufttemperaturen og styrer de forskjellige lydbildene. Lyden kan opptre i ulike sekvenser og ha forskjellige funksjoner. Den kan som lyset definere et rom og være situasjonsskapende. Den kan brukes som signal, f.eks. i stedet for ringeklokka.

Selve lydbildene, klangene, vil ha ulike uttrykk i forhold til hvilken funksjon lyden skal ha.

Bruk av lyd i portalrommet vil i sterkere grad bli benyttet når betingelsene for lyset er svekket. Fire høyttalere felles inn i hvert hjørne av taket. De ulike lydbildene vil således være aktive i portalen, enten sammen med lys eller alene og i de to områdene rundt temperaturmålerne. I tillegg kan et lydopplegg erstatte den nåværende ringeklokkefunksjonen.

I arbeidet med å skape de ulike lydbildene vil det være naturlig å vurdere om elevene sjøl kan være med og lage et register av basislyder, ved å opprette et lydverksted på skolen for en kortere periode. Forskjellige kilder til lydbearbeidelse vil bli brukt. Mange av kildene må elevene være med og finne fram til sjøl.

Dette kan være: Lydopptak på stedet, der tema kan være lek i forhold til årstider. Ord, ordspill, der tema er varmt-kaldt. Lydopptak i forhold til ulike bevegelser i snø, vann, jord.

I løpet av våren vil det være tre verksteder der en komponist er med 3.-klassingene og tar opp lyd, og viser med et enkelt dataprogram hvordan de forskjellige lydene kan bearbeides. (...) Lydverkstedet kan gjentas f.eks. annethvert år, slik at dataprogrammet får oppjustert lydmaterialiet, og legge dette inn i sin undervisning, ev. i samarbeid med opplegg gjennom den kulturelle skolesekken, fylkeskommunen.

Grunntanken i elevmedvirkningen var at kunstneren ønsket å bruke de erfaringene barna gjør hver dag når de er aktive ute. De kjenner for eksempel om det er kaldt eller varmt ute eller på bakken, de sklir på isen, de er omgitt av lyder og lys. Disse erfaringene ønsket hun å sette inn i en sammenheng, og en annen sammenheng enn det de opplever til daglig, nemlig inn i et kunstverk.

### **Den skapende prosessen**

I tråd med utsmykkingsplanen startet det konkrete arbeidet med lyd- og lysutsmykkingen våren 2002. Det var altså i arbeidet med å skape lyden til utsmykkingen at elevene medvirket i form av såkalte lydverksteder. Det var skolens 3.-klassinger som deltok i dette arbeidet. Kunstneren hadde hjelp av en komponist fra Oslo til å gjennomføre lydverkstedene med elevene. Komponisten hadde relativt stor erfaring med å jobbe med elever.

Til det første lydverkstedet ble alle tre klassene samlet. Kunstneren introduserte utsmykkingsprosjektet. Hun minnet elevene om de ønskelistene de engang hadde laget over hva de ønsket seg av uteområdet på skolen. Ett av ønskene hadde vært: «Vi vil bli møtt med varm musikk om morgenen.» Kunstneren fortalte elevene at hun hadde arbeidet videre med den ideen, og at det nok ikke ble musikk i tradisjonell forstand, men lyder som skulle møte elevene ved portalrommet. Hun hadde laget

en modell av portalrommet og konkretiserte utsmykkingsideen for elevene ved å peke på modellen og forklare hvor de to temperaturskulpturene skulle plasseres i uteområdet, hvordan den ene skulle måle lufttemperaturen og den andre bakketemperaturen, og at disse målerne også skulle sende signaler til en datamaskin, som igjen skulle sende lys og lyd inn i portalrommet.

Etter kunstnerens introduksjon overtok komponisten. Han startet med å få elevene til å lage mange forskjellige lyder med kroppen som instrument. Elevene ble på denne måten frikoblet fra tradisjonell musikkoppfatning, noe som ble ansett som viktig for det videre arbeidet. Deretter introduserte komponisten elevene for hvordan de skulle samle lyder på minidisker og samplere, og fortalte at dette materialet senere skulle bearbeides på data, for så å være lyder i lys- og lydutsmykkingen. Den ene av de tre 3.-klassene jobbet i den siste delen av dagen med å ta opp lyd. For de to øvrige klassene ble det arrangert lydverksteder senere. To av gruppene samlet i hovedsak lyder ute, mens den tredje gruppen på initiativ fra læreren jobbet med ordspill og kroppsllyder som illustrerte vinter og sommer. Ifølge kunstneren hadde barna et helt naturlig forhold til lydbruken, og hun opplevde at deres ideer til hva som gir lyd, og deres lydvariasjoner var helt åpne (logg 1).

Alle verkstedene ble drevet av komponisten i samarbeid med utførende kunstner og elevenes respektive lærere. Av praktiske årsaker ble en av samlingene arrangert på en ettermiddag. Da ble også foresatte oppfordret til å delta, noe mange gjorde. Underveis hadde kunstneren møte med lærerne på trinnet for å planlegge lydverkstedene og for å finne et opplegg som var praktisk gjennomførbart (kunstnerens logg 3).

Tidlig i mai 2002 og midt i prosessen med lydopptak og bearbeiding av disse opptakene for 3.-klassene samlet kunstneren alle skolens elever og ansatte. Det var i alt ca. 180 elever, pluss alle lærere og assistenter. Hun viste dem lysbilder og orienterte om prosjektet. Målet var «... at alle elevene skulle få kjennskap til utsmykkingen før det ville skje altfor mange fysiske inngrep i skolegården og portrommet» (kunstnerens logg nr. 5). Med tanken om å involvere alle skolens elever i en liten del av utsmykkingsprosessen hadde hun til denne fellessamlingen laget papirstrimler som alle fikk utdelt. Med disse papirstrimlene i hendene ble elevene oppfordret til å danne ulike former. Hun ønsket elevenes medvirkning til å finne måter å lage «Øret», «Bassen» og «Foten» på. Tanken var at elevene senere kanskje ville gjenkjenne noen av disse formene i skulpturene som skulle komme i skolens uteområde. «Øret», «Foten» og «Bassen» var altså betegnelsene på



installasjonene som målte henholdsvis lufttemperaturen, temperaturen i jorda og bassen i portrommet. Formene som elevene laget, ble montert på vinduene. I tillegg ble alle elevene også utfordret til å bygge en modell av portrommet og prøve ut lys ved hjelp av fargede filmstrimler og lommelykter. Kunstneren hadde på forhånd kuttet papir, film og kartong som barna kunne bruke til dette arbeidet. I forkant av samlingen hadde hun også laget en veggavis hvor hele utsmykkingsprosjektet ble forklart på en enkel måte. Her hadde hun også lagt inn noen spørsmål som elevene kunne svare på, for å gi henne ideer til hennes videre kunstneriske arbeid.

To dager etter at hele skolen hadde vært samlet, ble det igjen arrangert lydverksted for 3.-klassingene. Denne gangen skulle elevene bearbeide lydopptakene på datamaskiner. Hensikten var at alle skulle få et større «... innblikk i de mulighetene som gis ved å bearbeide lydene ved hjelp av D.S.P (Digital Signal Program)» (kunstnerens logg 7). DSP er en CD-ROM utviklet ved Universitetet i Oslo der barn og unge kan lære å komponere sin egen musikk ved hjelp av datateknologi. Det forklares som en slags blanding av supersynthesizer og sampler. All hjelp en trenger, skal ligge på CD-ROM-en, og en kan også følge musikken som animasjon på skjermen mens en spiller (<http://valhalla.norden.org/>). Den utførende kunstneren erfarte at elevenes arbeid på datamaskin var en tidkrevende aktivitet. Et annet kritisk moment var at det hadde gått relativt lang tid siden elevene hadde gjort lydopptakene som de skulle bearbeide på DSP-programmet. Noen elever hadde problemer med å gjenkjenne sine egne lydopptak.

Det siste lydverkstedet for 3.-klassingene var like før sommeravslutningen 2002. Da var det opptak av tallmateriale til termometerne i «Øret» (luft) og «Foten» (jord). Elevene leste inn to tall hver. Temperaturene kan høres når en oppsøker «Øret» eller «Foten».

### **Status ved prosjektets slutt**

Lyd- og lysutsmykkingen skulle vært ferdig til skolestart høsten 2002, men produksjonen av temperaturinstallasjonene og bassinstallasjonen tok lengre tid enn planlagt.

Om kvelden fredag den 25. oktober 2002 ble lyd- og lysinstallasjonen offisielt åpnet. Først var det en mottakelse på skolen for dem som hadde vært direkte involvert i prosjektet. Deretter fikk et stort antall fremmøtte lærere, foreldre, elever og andre en demonstrasjon av installasjonen i skolens uterom, hvor kunstnerne fortalte om utsmykkingen. Stedets ordfører, rektor og Utsmykkingsfondets representant i styringsgruppen talte ved åpningen.

## **Å sette farger mot lyset – skolen i Nordland**

### **Om skolen**

Skolen ligger i et tettsted i Nordland med ca. 500 innbyggere. Fisk og turisme er to betydelige næringer på stedet. Det er en fådelt 1–10-skole, med ca. 60 elever og 18 lærere. Skolen ligger ut mot havet og består av to bygninger. Den ene kalles «nybygget» og er fra 1964. Her holder mellom- og ungdomstrinnet til. Den andre bygningen kalles «gammelskolen» og er over 100 år gammel. Den huser småskoleklassene og skolefritidsordningen.

### **Skolen inn i prosjektet**

Skolen i Nordland var den andre av de to skolene som var med i prosjektet fra starten. Høsten 1998 søkte rektor ved skolen Norsk Form om økonomisk og faglig bistand til å utvikle en estetisk plan for utemiljøet ved skolen. Kommunen fikk innvilget sin søknad på kr 65 000 fra Norsk Form. En kunstner bosatt i nærmiljøet ble engasjert for å utføre planarbeidet. Skolen var allerede fra 1997 knyttet til et trivselsprosjekt og hadde fått tildelt tippemidler til å forbedre uteområdet på skolen. Deltakelse i utsmykkingsprosjektet ble på en måte en forsterkning av allerede igangsatt arbeid med skolens uteområde.

Kommunen hadde tidligere søkt Utsmykkingsfondet om midler til utsmykking. Den gangen ble søknaden avslått fordi kommunen ikke kunne bidra med den egenandelen som Utsmykkingsfondet krever for å støtte utsmykking av kommunale og fylkeskommunale bygg og uterom. Da kommunen på et senere tidspunkt ga signaler om at den ville kunne øke sin økonomiske medvirkning, ble det sendt en ny søknad til utsmykkingsfondet. Denne gangen ble søknaden kombinert med et ønske om å få delta i samarbeidsprosjektet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet og Norsk kulturråd.

### **Utsmykkingskomiteens sammensetning og fokus**

Utsmykkingskomiteen i Nordlandskommunen bestod av, i tillegg til kunstnerisk konsulent, en lærer som representerte skolens ansatte, skolens rektor, oppvekstsjefen, kultursjefen og en representant fra teknisk etat. Med representanter fra tre forskjellige etater i kommunen var utsmykkingskomiteen her tverretatlig.

Utsmykkingskomiteen hadde sitt første møte i november 1999. Det var særlig to forhold som ble fokusert. For det første ble det diskutert hvor omfattende planen for utsmykkings-/utformingsplanen skulle være. Komiteen syntes det så ut til å være «... stor avstand mellom mål og midler i utsmykkingsprosjektet». Med andre

ord er ideen med prosjektet større enn de relativt beskjedne midlene Norsk Form og Utsmykkingsfondet bidrar med (se referat fra møtet 10. november 1999). Opplevelsen av begrenset økonomi til tross valgte utsmykkingskomiteen å utarbeide en plan som ivaretok helheten, og heller belage seg på å gjennomføre utformingen og utsmykningen i faser og over lang tid. Komiteen var enig om at utformingen av skoleanlegget måtte ha både en funksjonell og en estetisk side. De ønsket å utvikle et offentlig rom hvor fokuset på arkitektur og design skulle være like tydelig som anskaffelse av kunstgjenstander. Det andre forholdet som stod sentralt på det første møtet, var utfordringen med å integrere utsmykkingsprosjektet i kunst- og håndverksfaget (ibid.).

Finansieringsspørsmål og økonomidebatt ble et gjennomgangstema på møtene i utsmykkingskomiteen gjennom hele prosjektet. Høsten 2000 stoppet fremdriften mer eller mindre opp på grunn av manglende økonomi. Den økonomiske situasjonen i prosjektkommunen var anstrengt, og det ble vurdert om kommunen måtte avvikle hele prosjektet (jf. brev fra oppvekstsjefen i kommunen, juni 2000).

Utsmykkingskomiteen hadde til sammen elleve møter i løpet av prosjektperioden. Fem av dem ble gjennomført det første halvåret av prosjektet.

### **Kunstnerisk konsulent – og hans tanker om realisering av prosjektet**

Den samme kunstneren som hadde oppdraget med å utvikle en helhetlig plan for utemiljøet på skolen, ble engasjert som kunstnerisk konsulent for prosjektet. På den måten mente utsmykkingskomiteen at de sikret kontinuitet og helhet i de ulike prosjektene skolen var med i. Kunstneren kjente dermed skolen fra før og kunne lett knytte seg til prosjektet.

«Alle utsmykkingsprosjekts hovedmål er vel å lage en så god utsmykking som mulig,» skrev konsulenten i sin første rapport. Når det gjaldt hovedmålene slik de var formulert for utsmykkingsprosjektet, mente han at de på en og samme gang var tydelige og uoppnåelige, og at de var «... knyttet til vanskelig målbare og langsiktige prosesser som normalt hører hjemme i formidlingshjørnet av kunstverden». Om prosjektets intensjon, at elever og lærere skulle involveres i utsmykkingsprosessen, skrev han: «Jeg forstår (...) ønsket om å utnytte utsmykkingsprosessen i skoleverket slik prosjektet legger opp til, men er samtidig i tvil om slike tileggsfunksjoner er til hjelp i utvikling av bedre kunst og arkitektur for skoler.»

For å nå målene i prosjektet ønsket den kunstneriske konsulenten å arbeide for at

både eierne og brukerne skulle gå inn for en gjennomgripende plan for skolens uterom og dens nære omgivelser. I planen for den kunstneriske utsmykningen ville han vektlegge trivsel og tilrettelegge for ulike aktiviteter. Han koblet elevenes involvering i arbeidet med trivselssprosjektet med utsmykkingsprosjektet. Skolegårdsprosjektet hadde pågått i 2–3 år da utsmykkingsprosjektet startet, og elevene hadde her kommet med mange ideer og ønsker. Konsulenten hadde integrert mange av ønskene i sin plan for uteområdet (ibid.). Han presiserte at «Det er viktig å huske at denne type prosjektbasert idéarbeid skal være prosessrettet mer en resultatorientert, med andre ord: Ingen må regne med å se sine ideer fullt og helt, men på denne måten viser elevene best hvordan de mener skolegården skal se ut, samtidig som de får erfaring i helhetlig planarbeid hvor estetikk og funksjon er viktigste stikkord» (ibid.). Han ville også gå i dialog med lærerne i kunst- og håndverksfaget og holde informasjonsmøter og foredrag for skolens ansatte. Elevenes og lærernes direkte involvering i prosjektet ville bli aktuelt når planen for uteområdet skulle realiseres.

Høsten 2000 flyttet konsulenten utenlands og ønsket blant annet derfor å løses fra oppgaven som kunstnerisk konsulent for utsmykkingsprosjektet ved årsskiftet. En ny konsulent ble relativt hurtig engasjert. Den nye konsulenten bodde i prosjektkommunens nabokommune. Han overtok på sett og vis den første konsulentens ideer og planer. Skriftet av kunstnerisk konsulent reverserte derfor ikke fremdriften i prosjektet.

### **Oppstarten**

Senhøstes 1999 og våren 2000 hadde den opprinnelige konsulenten fem–seks møter med skolens ansatte. Møtene var av ulik karakter, men dreide seg primært om informasjon og idéutvikling. Et par av møtene var bare sammen med skolens kunst- og håndverkslærere. Hensikten med møtene var å finne konkrete måter som lærerne kunne inkludere prosjektet på i undervisningen. En av konsulentens ideer som ble integrert i årsplanen, og som ble gjennomført, var å la elevene på samme sted til samme tid hver dag i flere måneder ta bilde av skolen og dens nærområder. Tanken var blant annet å visualisere hvordan lyset påvirket landskapet og skolen. Konsulenten hadde også møter med hele personalet, hvor han informerte om sine planer og drøftet disse planene med dem. Han holdt dessuten et foredrag for de ansatte med design og arkitektur som tema (jf. konsulentens rapport 1).

### **Utførende kunstnere**

Tidlig vinteren 2000 tok kunstnerisk konsulent kontakt med tre aktuelle kunstnere

og innhentet forslag til kunstneriske løsninger fra dem. Den ene av kunstnerne startet samme våren noe av arbeidet med å utvikle en mer detaljert plan for uteområdet, og i tillegg besøkte hun skolen og jobbet noe sammen med både elever og lærere to dager i juni (jf. kunstnerisk konsulents rapport 2). I løpet av våren 2000 oppstod det økonomiske problemer i kommunens skolesektor, slik at de driftsmidlene de hadde tenkt å benytte som kommunens egenandel i prosjektet (jf. Utsmykkingsfondets retningslinjer), ikke lenger var der. Usikkerheten rundt prosjektets økonomi resulterte i at det ikke ble inngått kontrakter med noen utførende kunstnere i løpet av 2000. Etter en betenkning om prosjektets status fra kommunens oppvekstsjef ble det vedtatt å redusere antallet kunstnere fra tre til to. Slik ble også omfanget av den planlagte utformingen og utsmykningen av skoleanlegget dermed redusert.

Etter at utsmykkingsideen ble begrenset og det ble en større klarhet i forhold til kommunens økonomi, ble det tegnet kontrakter med to utførende kunstnere våren 2001. Prosjektet hadde da skiftet kunstnerisk konsulent, men kunstnerne som ble knyttet til prosjektet, var de som den opprinnelige kunstneriske konsulenten hadde foreslått.

### **Utsmykkingsplanen**

Den opprinnelige kunstneriske konsulenten var allerede i gang med å utvikle en plan for skolens utemiljø og nærområde med midler fra Norsk Form da samarbeidsprosjektet om utforming og utsmykking offisielt ble i gang. I planen fremkom konsulentens ønske om å engasjere kunstnere eller arkitekter for å gjøre den endelige planleggingen av området og installasjon. Den planen konsulentene selv utarbeidet, skulle legge retningslinjer og premisser for kunstnernes og/eller arkitektenes arbeid. Utgangspunktet var tanken om at «utsmykningen skal bedre det visuelle miljøet gjennom en bedre organisering, fargesetting av bygningene samt stimulere til klarhet og underfundighet og mystisk tenkning gjennom en skulptur med uante funksjoner», slik konsulenten selv formulerte det i sin plan. Konsulentens plan var organisert innenfor seks hovedområder: 1) fargesetting av bygninger og installasjoner, 2) utvidelse av skoleområdet, 3) regulering av området, 4) definering av arealer, 5) sammenheng og helhet og 6) installasjoner og inngrep (jf. plan for ombygging av uteområdet ved Nordlandsskolen – 2000). Den kunstneriske konsulenten tenkte seg tre kunstnere knyttet til selve utføringen av prosjektet: en til planlegging og områdedetaljering, en til fargesetting av skolebygningene og en til å konstruere en lekeskulptur. Alle de påtenkte kunstnerne hadde tilhørighet på Vestlandet, altså

geografisk langt fra prosjektkommunen. På grunn av de økonomiske forholdene ble planen begrenset noe. To av tre utførende kunstnere ble engasjert, og det var planen om en kunstner til å produsere en lekeskulptur som utgikk.

Prosjektets to utførende kunstnere utarbeidet mer konkrete planer for utsmykningen. Kunstneren med ansvaret for utforming av en plan for uteområdet skriver i sitt forslag til omorganisering/utsmykking av uteområdet på Nordlandsskolen:

Intensjonen i forslaget er å skape eit mangfoldig uteareal, med klart definert soneinndeling og mulighet for ulike typar aktivitetar for elevar i alderen 6–16 år.

I samsvar med konsulentens anbefaling (...):

- definering av areal
- tar for seg heilskap og samanheng
- installasjonar og inngrep
- definering ulike typar dekke, overflater

Som heilskap definerer planen koplingar og delingar mellom ulike type areal, for eksempel småbarn, eldre barn, ulike typar idrett. Eg prøver å bevare det oversiktlege ved plassen, med visuell kontakt over heile tomte. Samstundes vil eg også gi ei betryggande deling ved hjelp av fysiske barrierar som skil sterkt utagerande leik frå stillare aktivitet, og leik frå trafikk.

Amfien gir rom for samling, framføring av musikk, teaterstykke, tale eller utandørs undervisning. Den vender seg til den åpne delen av plassen som fortsatt kan romme større forsamlingar.

Ved modellering av terrenget vil skuleplassen klart bli skilt frå resten av omgivnadene utan å vere inngjerda. To klart definerte inngangar vil også bidra til dette.

Utforminga av landskapet og klatreapparatet oppfatter eg også som skulpturelle handlingar midt opp i alminneleg planleggingsarbeid.

Beskriving:

Disponering av areal og omtale av enkelte område:

Område for små barn:

1. Leikeområde for dei minste, lokalisert nærmast «Gamleskolen», på plassen. Det inkluderer ulike leikeapparat plassert i to store «sandbasseng», oppdelt berre med tretrammer og omgitt av grøntareal. Området er klart avgrensa mot bilvei og andre aktivitetar med forhøgningar i terreng eller klart definert endring i dekke.
2. Leikeområde på sida av og bak Gamleskolen i kupert terreng, mellom eksisterande bygg. Dette er naturterreng med små rom og fin variasjon av høgder, og materialkvalitet, med svaberg og gras. Området blir i dag vurdert som utrygt for små barn, men i samanheng med sikring av idrettsbane kunne det utstyrt med nødvendige gjerde og nokre stader med tretrammar. Det vesle gule huset kunne romme spesielle aktivitetar, og inngå i rekke med «Hyttene» som eg foreslår å sette inn som del av gjerdet mot sjøen. (Denne delen kan realiseres samtidig med ballbingen eller separat, men kan også sløyfast utan større konsekvensar for det øvrige utearealet som heilheit.

Området for fysisk utfoldning:

3. Ballbinge mellom skolebygningane – egna for fotball, volleyball, basketball. Eg foreslår banestorleik på 20 x 13 m. Banen blir omgitt på to sider av tre meter høgt gjerde i ståande trepanel med delvis luftgjennomgang. For å bevare åpenhet mot landskapet bryt vi opp panelflata med ein del langsmale glassfelt. Veggen supplerast også med netting på toppen. Mot plassen bygger vi berre låge gjerde, for å behalde den visuelle kontakten med resten av plassen og mot landskapet. Dekket blir kunstgras med pukk og sand under.
4. Hjulrelaterte aktivitet på austsida av plassen, nærare vegen. Meininga er å gi eit eige avgrensa rom for fartskevande og «virtuose» hjulaktivitetar. Det plasserast ytst på plassen mot aust for å unngå kollisjonar med andre brukarar og sikre tilgang til sykkelstien. Banen skal ha klare oppbygde kantar mot bilveg og småbarns leikeplass. Dekket blir farga asfalt med avgrensingar i brustein.

Område for større barn – sørsida av plassen:

5. Klatreinstallasjon – sklie, lehus, tilkomst i kupert terreng – sørsida, nærare vegen. Toetasjes enkel konstruksjon, der etasjane er skuva litt i forhold til kvarandre og der planane legg seg inn på terrenget oppe i skråninga. Konstruksjonen blir sett saman av søyler og plan/rister plassert horisontalt og skrått. Elevane kan innta den via rampe/bru, stige og ved å bruke klatrevegg. Eitt av dei vertikale/skrå plana kan utstyrast med «klatreknottar». Under konstruksjonen blir det lagt gummiheiler. I bakkant av installasjonen legg eg ein sti som følger høgdedraget mot vest, og går vidare bakom amfien. Den fører fram vidare til «byggeplattformene».
6. Leskur blir plassert i gruppering med klatreinstallasjon og sklie. Det består av to former som omgir eit beskytta område med eit transparent tak. Taket er lett skrådd slik at rommet opnar seg mest mot klatreinstallasjonen og oppnår samspel, eit fellesareal med den.
7. Plattformer for byggeleik og klatring langs sti. På sørsida av Nyskulen fell det lett kupert terrenget med ein omtrent 3 meter høg steinvegg mot «skolegårdsgolv». Denne veggen skjuler eit par små stiar mellom nivåa. Ved å plassere mindre, irregulære treplattformer knytta til stien kan ein legge forholda til rette for fantasi- og byggeleik. I tillegg er veggen interessant for klatring. Den langsgåande stien ført fram frå klatreinstallasjonen og amfien knyter dei tre ulike aktivitetsdelane på rekka saman.
8. Amfi for ca. 50 personar. Tre rader med lett bueforma sittebenker. Benkene følger delvis terrenget, delvis må dei byggast opp for å behalde den åpne orienteringa mot plassen. Den kan gi mulighet for breiare bruk enn berre skolens elevar. Eg foreslår å legge opp benkane i stein og lage sitteflate på toppen i tre.

Dei tre sistnevnte installasjonane vil kreve spesielt god terrengtilpassing. Dei gir også godt rom for praktisk elevmedvirking. (Kunstnerens rapport fra arbeidet)

Den andre utførende kunstneren i Nordland formulerer sitt forslag til løsnig på oppdraget om fargesetting av skolebygningene på følgende måte:

1 Fargeforslag og begrunnelse

(...)

(Nyskolen) Bygg fra 1962/63

Bygningen har en streng funksjonalistisk arkitektur. Ønsker å jobbe med farger/flater som fremhever arkitekturen. Tar utgangspunkt i flateinndelinger som ligger i betong.

Skolen får hovedfarge: lys mint-grønn. Dette for å lette litt det massive uttrykket den har, samt at det er en farge som er spennende opp mot de ulike lysskiftingene på himmelen. Den vil også gi en følelse av lys, selv om det er grått og tungt ute.

Fargeflater på fasade mot gårdsplassen: Disse legges i en litt tyngre kjølig grønn mellom vinduene. Dette for å samle vindusflatene, da disse stort sett oppleves som mørke så lenge det ikke er lys inne på skolen. Skolen er langstrakt, og jeg ønsker med disse fargeflatene å strekke den opp i høyden. Feltene er malt der det er naturlige inndelinger i betongen. Helheten virker visuelt rolig. Der det er høye vinduer (gymsalen), ser jeg det naturlig å legge den mørke grønne fargen langs søylene mellom vinduene. Dette trekker også bygningene opp i høyden.

Endeveggen mot nord/øst: Den borteveggen deles inn i rutemønster. Inndelingene ligger allerede i betongen. Rutene har samme farge som de på framsiden. Den lille veggen får en varmere grønn fargetone. Den største veggen beholder grunnfargen i mint-grønn. Dette for å spille på rom, og for å bryte opp de massive veggflatene.

Baksiden av skolen får også mørkere grønne fargeflater mellom vinduene i høydeformat. Fargeflatene følger markeringen i betongen. Der det er søyler i betongen, legges disse i den mørkere grønne fargen. Baksiden er godt synlig ned mot bakken.

Grunnmuren får samme farge for begge bygningene. Vinduskarmer holdes hovedsakelig i hvitt.

(...)

Gammelskolen er en bygning fra ca. 1850. Den har gjennomgått diverse rehabiliteringer opp gjennom årene, og fremstår nå som et klassisk norsk hybridbygg.

Skolen males i en lys rosa/beige farge for å «lette» den. Slik den fremstår nå, er den altfor tett og tung. Hele skolen males i en farge. Denne fargen vil ha slektskap til nyskolen gjennom valør, og samtidig stå i kontrast pga kulør (rød-grønn-kontrast).

Inngangsdøren males i en kraftig kulørsterk farge, f.eks. oransje, vinduskarmene tar opp dette med en lysere utgave av samme farge. Ev. kan murvegg på bakside få samme farge som vinduskarmene. Vindskien på mønet males i samme farge som vinduskarmene. Det er snakk om at murbygget på baksiden skal rives. I så fall bør hele bygningen få samme farge og ikke deles inn i felt.

Det gamle huset på baksiden av skolen integreres og taes i bruk. Det får i utgangspunktet samme farge som gammelskolen. Grunnmuren får en grårød farge for å gi tyngde mot bakken.

Skolene har ulike karakter. Gammelskolen fremstår som et hybridbygg pga. div. moderniseringer. Nyskolen fremstår som en klar representant for den tidsepoken den ble bygget, og har ikke vært utsatt for store endringer. Det har kommet til rullestolrampe + luftkanaler/rør på utsiden. Detaljer som inngangsparti må avklares om de skal holdes intakte eller kan endres med farge. I utgangspunktet ønsker jeg at inngangspartiet beholdes slik det er med originale dører og umalt betong. Rullestolrampen blir erstattet med en ny som er mer integrert i skolens uteområde og fasade. (Kunstnerens rapport, april 2002).



### **Den skapende prosessen**

De utførende kunstnerne i Nordland mente at elevene ikke var kompetente til å føre givende diskusjoner og samtaler om utsmykkingens problemstillinger, ei heller å takle hverandres meninger (jf. de utførende kunstneres rapporter). Kunstnerne opplevde også at medvirkningsperspektivet i prosjektet hadde vært ganske dempet i forhold til planleggings- og utsmykkingsdelen, og at det ikke var økonomi i prosjektet til mye elevrelatert arbeid (ibid.). Likevel ble det tilrettelagt for tre samlinger hvor elevene møtte kunstnerne og jobbet sammen med en av eller begge disse. «Det er koplinga mellom utsmykkingas ulike fasar, eventuelt problemstillinger knytte til det og kunstnarens nærvere i skolen som er anledninga til den visuelle undervisninga, som blir gitt undervisnings- og visuelt oppdragings-potensial,» skrev den ene av de utførende kunstnerne i sin rapport (ibid.).

Sommeren 2001 møtte kunstnerne skolens personale og elever og var sammen med dem i to dager. Kunstneren med ansvar for uteområdet arbeidet i økter med elever fra 5.–9. klasse. Målet hennes var «... å fristille eleven i relasjon til konvensjonelle mål for produkt, opne for tredimensjonale uttrykk ut ifrå individuell romfølelse, skaffe erfaring med enkel praktisk 'rombygging' og gi tru på eige uttrykks 'riktighet' og verdi» (Kunstners rapport 2002, s. 5). Kunstneren ba alle elevene om å finne det stedet på skolens område som de likte best å oppholde seg på, eller som de syntes det var mest spennende å være. Her skulle elevene lage sitt eget rom ved å definere størrelse og høyde på rommet og om det skulle være vegger og tak. Elevene skulle bruke materiale de fant på plassen, eller noe de tok med seg, som tau, treleker eller plater. Da rommene var ferdige, fikk elevene vise dem frem og fortelle om dem. For kunstneren ble denne samarbeidsøkta med elevene også en del av forprosjekteringen til prosjektet. Hun så blant annet på elevenes aktivitetsmønster i skolegården.

Den andre utførende kunstneren, som hadde ansvaret for fargesetting av skolebygget, var også sammen med elevene i disse dagene. Hun møtte alle elever fra 1.–10. klasse i økter à 2 timer. Temaet var farge, og målet var at elevene skulle lære litt om farge. Det vil si kunstneren hadde i utgangspunktet ikke noe ønske om at elevene skulle forstå farge, men at de skulle oppleve farge. Opplegget var det samme for alle, men ble tilpasset de ulike alderstrinnene. Øktene var delt i to. Den første kalte kunstneren en sansedel, den andre en praktisk del. Kunstneren startet med å snakke om fargesirkelen og dens prinsipper. Til denne sansedelen hadde hun på forhånd malt opp flere fargeflater. Hun ønsket, slik hun selv uttrykte det, «... å vekke elevenes nysgjerrighet i forhold til farge – med fokus på fargens relativitet. Vi så på hvordan

fargen, temperaturen (varm/kald), valøren (lys/mørk), forandret seg ved hjelp av omliggende farger» (fra kunstnerens rapport pkt. 2). Den andre delen av 2-timersøkten var av mer praktisk art. Her fikk elevene øve på fargeblandinger som ligger langt fra de rene fargene. De skulle blande seg frem til brunt og videre ned mot sort. Kunstneren var ikke opptatt av at eleven skulle male noe motiv. På den måten ville hun unngå at de målte «flinkhet». Hun mente at selve «fargejakten» var mer enn spennende nok. Å oppleve farge var som sagt kunstnerens fokus i arbeidet med elevene, ikke direkte fargesetting av skolebygningene, som var kunstnerens kunstneriske oppdrag i prosjektet. Likevel var en liten frivillig gruppe av 9.- og 10.-klassinger med og malte opp ulike fargeforslag direkte på skolebygningen. Elevene fikk da komme med egne synspunkter på fargevalget. Kunstnerne brukte også de dagene de var i prosjektkommunene, til å presentere sine planer for det videre arbeidet (Rapport 3 fra kunstnerisk konsulent).

Skolen arrangerte i mars 2002 en kunstuke hvor kunstneren med ansvar for planlegging av uteområdet deltok. Innholdet her var, i likhet med de andre møtene, relativt uavhengig av selve utsmykningen, men elevene fikk jobbe sammen med kunstneren. I møtet med elevene ønsket kunstneren denne gangen å styrke elevenes konsentrasjonsevne gjennom såkalt «blindetegningsøvelser». Målet var å utvikle elevenes evne til sansing og abstrakt uttrykk i den visuelle verdenen. Hun ville også denne gangen utfordre elevene til å fristille seg fra det hun betegner som «... dei vanlege, sperrande ambisjonane om at resultatet skal bli noko som er riktig, artistisk, liknar eller er praktisk nyttig» (Kunstnerens rapport s. 6).

Omfanget av de utførende kunstneres direkte arbeid sammen med lærere og elever i Nordlandsskolen var relativt begrenset. Dels ble det forklart med den fysiske avstanden mellom kunstneres bosted og prosjektkommunen, og dels med at de utførende kunstnerne oppfattet det som om medvirkningsaspektet i prosjektet var «... ganske nedtona (...) i forhold til utsmykkings-/planleggingsdelen». Det fantes blant annet ikke noen tids- og finansieringsplan for denne delen av prosjektet (jf. utførende kunstneres rapporter). Skolen tok i utstrakt grad selv ansvar for den pedagogiske delen av prosjektet, særlig gjennom kunst- og håndverksfaget (jf. konsulentens rapport 2). Sammen med kunst- og håndverkslæreren utarbeidet klassene på mellom- og ungdomstrinnet for eksempel tredimensjonale figurer i skum. Elevenes skulpturer ble montert på en modell av skolen og dens utemiljø. Tanken var at kunstnerne skulle få en formening om hvordan elevene tenkte skulpturene i forhold til bygninger og plassering. Videre innlemmet kunst- og håndverkslæreren i samarbeid med andre lærere elevene i den delen av utsmykningen

som handlet om fargesetting. Elevene utarbeidet blant annet forslag til hvordan den planlagte klatreskulpturen kunne dekorerer. Kunst- og håndverkslæreren ble i en avisartikkel omtalt som krumtappen i prosjektet (Lofotposten 14. mars 2002). I prosjektets slutfase delte også denne læreren prosjektansvaret med den med den kunstneriske konsulenten (se avsluttende rapport fra kunstnerisk konsulent).

### **Status ved prosjektets slutt**

Ved prosjektets «offisielle» avslutning sommeren 2002 var fargesettingen av skolebygningene og utarbeidelsen av en plan for skolens uteområde det som var slutført. Dårlig økonomi og uavklarte økonomiske betingelser har vært et gjennomgangstema i denne prosjektskolen og forklares som grunnen til at prosjektet ikke har gitt flere synlige kunstneriske produkter. Kommunen og skolen søker aktivt midler fra ulike instanser, og det ser ut til at de med tid vil kunne få realisert kunstnerens plan for skolens uteområde.

## **Den fargerike velkomsten og den taktile steinen – skolen i Oslo**

### **Om skolen**

Skolen er plassert i en av Oslos drabantbyer og ble bygd i første halvdel av 1960-tallet. Skolen har landlige omgivelser med marka rett utenfor. Prosjektskolen har drøyt 300 elever, fordelt på trinnene 1–7. Skolen betegnes som multikulturell; over 90 % har en annen etnisk bakgrunn enn norsk, og det er 23 forskjellige morsmål representert.

Før prosjektet startet, hadde skolens uterom kun en kunstnerisk utsmykking. Skolegården er tradisjonelt utformet med et relativt stort asfaltert areal i tillegg til en gressbelagt fotballbane. Det er få lekeapparater i skolegården.

### **Skolen inn i prosjektet**

Osloskolen kom noe senere inn i prosjektet enn de to andre deltakerskolene. Årsaken til det var todelt. For det første ble det i planleggingsfasen av prosjektet diskutert hvorvidt det burde være to, tre eller fire skoler knyttet til prosjektet. Enkelte hevdet at to var mer enn nok, hvis en skulle gå dypt inn, mens andre på sin side mente at det ville bli et for snevert utvalg (jf. begrunnelser og forklaringer i referater fra før prosjektet startet). Institusjonene endte til slutt på at tre skoler ville være det optimale, og ønsket i tillegg til de to nevnte skolene i Nordland og Oppland en byskole. Invitasjon til deltakelse ble sendt Oslo kommune, i tillegg til en Østfoldkommune og en kommune i Sør-Trøndelag. Valget av den tredje skolen til prosjektet falt først

på en skole i Oslos nordlige bydeler. Det viste seg etter noen måneder og møter at denne skolen ikke var interessert i å gå inn i de prosessene som styringsgruppen mente at dette prosjektet ville kreve, det vil si prosessen der kunstnere inngår i et samarbeid med elever og lærere om utsmykningen. Skolen oppfylte derfor ikke sentrale kriterier for å delta i utsmykkingsprosjektet og ble trukket ut av prosjektet. I mars 2000 fant Oslo kommune frem til en ny skole. Styringsgruppen godkjente valget av skole og gjennomførte et møte med skolens rektor og representanter fra Oslos kunstsamlinger i begynnelsen av april. Skolen var allerede knyttet til et skolegårdsprosjekt, og de ønsket å knytte utsmykkingsprosjektet til dette for å skape en større helhet. Skolen i Oslo kom altså relativt sent inn i prosjektet i forhold til de to andre skolene. Likevel kom utsmykkingskomiteen ganske raskt i gang med arbeidet, noe som gjorde at Osloskolen høsten 2000 ikke var kommet påfallende kort i prosessen i forhold til de to øvrige skolene.

#### **Utsmykkingskomiteens sammensetning og fokus**

Utsmykkingskomiteen i Oslo bestod av en representant for skolens ansatte, skolens rektor, en representant for skoleetaten og en fra Oslos kunstsamlinger i tillegg til kunstnerisk konsulent og utførende kunstner. Det første møtet i utsmykkingskomiteen ble avholdt på skolen i midten av juni 2000. Skolen var allerede i gang med et skolegårdsprosjekt hvor det ble arbeidet med planer for skolens uteareal, og dette prosjektet skulle gå parallelt med utsmykkingsprosjektet. Det ble presisert at det var svært viktig av disse prosjektene skulle danne en helhet og utfylle hverandre. Blant annet ble det foreslått at skolens representant i det påbegynte skolegårdsprosjektet også skulle delta i utsmykkingskomiteen, for på den måten å sikre kontinuitet og helhet. Utførende kunstner ble også valgt på dette møtet.

Det har vært avholdt ni møter i utsmykkingskomiteen, og fem av dem ble gjennomført mellom juni og desember i 2000. Møtene gikk stort sett med til oppdatering når det gjaldt hvor de var i prosessen, og til videre planlegging av arbeidet.

#### **Kunstnerisk konsulent – og hans tanker om realisering av prosjektet**

Kunstnerisk konsulent ble engasjert i etterkant av møtet mellom kommunen, skolen og styringsgruppen i april 2000.

Konsulenten la i sin forståelse av målene for prosjektet at elevene gjennom et samarbeid med en kunstner skulle bli seg den nåværende situasjonen ved skolen bevisst. Denne bevisstheten om skolen og samarbeidet med kunstneren skulle igjen, slik konsulenten forstod målene, bidra til at elevene også ble seg bevisst de

mulighetene til forbedringer som skolens uteområde rommet, og hvordan dette kunne fremstå som et frodig og aktivitetsskapende uteanlegg. «Planlegging, estetisk materialvalg og detaljering for å oppnå økt trivsel inngår som en viktig del av prosessen,» skrev han i rapporten (jf. rapport 1). For å nå målene tenkte han at det ble den utførende kunstnerens oppgave å organisere og finne en strategi som gjorde at elever, lærere og foreldre i utstrakt grad kunne samarbeide på ulike plan og i ulike faser av prosjektet. Han mente at det var vesentlig for gjennomføringen at skolens ledelse, lærere, elever og foreldre var aktive og ga sin støtte til prosjektet. Helst burde utsmykningen og arbeidet med lærerne og elevene knyttes til eller inngå som en del av skolens ordinære undervisning. Videre fordret realisering av målene at den utførende kunstneren var seg bevisst kravet om høy kvalitet på utsmykningen.

### **Utførende kunstner**

Valget av utførende kunstner til prosjektet ble foretatt på det første møtet i utsmykkingskomiteen (juni 2000). Den kunstneriske konsulenten la i sitt forslag til valg av utførende kunstner for prosjektet vekt på at hun eller han måtte være profesjonell, men han mente også at kunstnerens evne til og erfaring med å jobbe praktisk og pedagogisk med barn måtte tillegges betydelig vekt. Den utførende kunstneren tolket det slik at hovedintensjonen med prosjektet var å «... samle de krefter som lar seg engasjere blant lærere, elever og foreldre, for i samarbeid med disse skape en utendørs kunstnerisk utsmykking som bidrar til at skolegården (...) blir et godt sted å være for brukerne (...) Samarbeidet mellom brukergruppe og kunstner er det som gjør prosjekt til et pilotprosjekt» (utførende kunstners referat fra første møte med skolens ansatte).

### **Oppstarten**

Kunstneren kom relativt fort i gang med arbeidet. Hun knyttet særlig kontakt med den læreren som skolens rektor hadde oppnevnt som kontaktperson.

Ved skolestart i august 2000 gjennomførte kunstneren informasjonsmøter på skolen for lærere, foreldre og elever. Tidlig på høsten ble lærerne orientert om det forestående prosjektet. I slutten av oktober samme høst arrangerte skolen en temadag for alle elevene, hvor utsmykkingsprosjektet var på agendaen. I løpet av den dagen var kunstneren inne i alle klassene og fortalte om prosjektet og forsøkte å motivere elevene til det kommende arbeidet. Elevene fikk komme med sine ønsker og ideer om hvordan skolegården deres burde se ut. Elevene ble utfordret til å illustrere dette på en to- eller tredimensjonal måte. Arbeidene ble vist på en utstilling i skolens

gymsal i begynnelsen av november 2000. Kunstneren hadde også et møte med skolens foreldrerepresentanter. Hun opplevde et labert engasjement hos foreldrene og «... en stille undring over hva man skulle med kunst, når det var så mye annet man trengte så mye mer» (kunstnerens logg fra høsten 2000).

### **Hva ønsket elever og lærere seg?**

På det første møtet i utsmykkingskomiteen kom det frem at skolens representanter ønsket at temaet for utsmykningen skulle være regnbuen, som symbol på et fargerikt felleskap.

Etter at kunstneren hadde møtt skolens ansatte, formulerte hun følgende i et notat om forholdet mellom skolens ønsker for utsmykningen og hennes tanker om utsmykningen:

Skolens ønske. De vil skape et uterom som virker fredsskapende, ikke konfliktskapende. De vil at det skal skapes et utemiljø hvor barna gleder seg til å komme ut og være aktive. De vil at det blir så mange muligheter til aktivitet at det ikke oppstår kø rundt apparater: Mange basketkurver, mange skrankeaktive turneting: henge, slenge, dumpe, dyppe. Alt må holde hærverk, og være funksjonelt

Kunstnerens ønske. Ønsket er å skape et uterom hvor poesi og visuell rikdom kan gi et løft. Overraskelse, ting man ikke forventer seg på små steder man ikke venter å finne noe. Stedets «rikdom» skaper minne om livets rikdom. Minst ett sted hvor det inviteres til å sitte stille i samtale, bål plass er påtenkt. Både bål plass og vannpost er steder hvor utsmykking kunne konsentreres.

På elevenes ønskeliste stod klatreapparater, sklier, en stor stein, taubaner, fontener, labyrinter, knertenfigurer og mye mer.

Kunstneren ga i en kommentar til elevenes ønsker uttrykk for at barna ikke har et kunstbegrep som er avgrenset mot et lekebegrep. Hun mente at det var årsaken til at det ved siden av mange ønsker om kunstnerisk utsmykking også kom inn en mengde forslag til lekestativer og andre rene aktivitetsinstallasjoner. Flere av elevenes ønsker var også preget av at de ville ha fine ting som de hadde sett andre steder, men det var også «... en god del ekte original kreativ tenkning» (utførende kunstner, rapport 1).

En av elevenes forslag om en stor stein i skolegården appellerte til den utførende kunstneren og var forenelig med hennes ideer.

## **Utsmykkingsplanen**

Ideen om steinen og arbeid med sjablonger ble den bærende utsmykkingstanken i dette prosjektet. Utsmykkingsplanen som ble vedtatt våren 2001 (og senere noe utvidet og bearbeidet), ble etter hvert inndelt i tre områder: «evig varighet», «10–15 års varighet» og «flyktig».

Den utførende kunstneren beskriver selv planen på denne måten:

Evig varighet. Steinen. Det skal skjæres et snitt (i steinen, egen merknad) som skal blankpoleres. «Skalken» skal ligge på bakken nedenfor, og skal også blankpoleres. På disse flatene skal vi sandblåse en komposisjon av barnetegninger. (...) Skolen ønsker at steinen skal plasseres utenfor skolegården, ved skråningen opp mot skogen, for at man skal kunne ha en fredfylt stund når man bruker stenen (fra kunstnerens logg av 22. januar 2000).

Varighet 15–20 år. Et velkomstskilt med skolens navn på som plasseres utenfor skolegården ut mot parkeringsplassen. Velkomstskiltet tenkes utført i vannfast kryssfiner med dekkklakk utenpå. Elevene kan jobbe direkte på platen, eller en kombinasjon av min overføring av deres sjablonger og noe maling av barna direkte.

Flyktig. Skolen har noen eviglange langsgående brunbeisete planker over alle vinduene. Tiloversblevne sjablonger tenkes brukt på disse. Malingsprøyte, kompressor og kranbil.

I ettertid ble den «flyktige ideen» byttet ut med en plan om å lage to bilder der barnas tegninger ble gullforylt og montert på to store plater som skulle henge innendørs.

## **Den skapende prosessen**

På skolens temadag høsten 2000 kom elevene med ideer til hva de ønsket seg i sin skolegård. Det var et prinsipp for kunstneren at hun ikke skulle ha noen formening eller overordnet idé å presentere for elevene i møte med dem, men snarere at elevene i utgangspunktet skulle stå fritt til å tenke, mene og ønske. Forslagene som kom inn og ble utstilt, ble utgangspunktet for kunstnerens videre idéarbeid. Etter utstillingen gikk kunstneren tilbake til alle klassene og fikk hver elev til å beskrive sitt prosjekt for hele klassen. Kunstneren noterte elevenes idé ned i detalj. «Jeg måtte gjøre det så grundig for å klare å ta barnas ideer innover meg i detalj,» som hun uttrykte det (jf. logg av våren 2001).

Etter en høst (2000) med flere møter i utsmykkingskomiteen og ikke minst mellom elever og kunstner tegnet det seg utover våren en idé om hva kunstneren kunne tenke seg å gjøre. Hun så for seg en stor stein der elevenes sjabloniserte tegninger kunne overføres ved hjelp av sandblåsing. Hun ønsket ikke et norsk helleristningsuttrykk, men snarere et uttrykk som kunne minne om buddhistiske bønnesteiner.

At steinen ble taktil, og at den fikk et harmonisk uttrykk, var sentralt i kunstneren idé. Ideen om steinen kunne ses på som et møte mellom kunstnerisk utsmykking og mange av barnas «lekestativ-ønsker».

Med steinen som den bærende hovedideen for utsmykkingen møtte kunstneren igjen elevene. Dagen var disponert slik at hvert klassetrinn fra 3.–7. fikk en skoletime hver med kunstneren. Hun presenterte elevene for ideen om steinen og viste dem eksempler på buddhistiske bønnesteiner og eksempler på enkle sjabloniserte uttrykk som kunne prege steinen. Hun viste også bilder fra et steinbrudd i Vestfold hvor de kunne få en granittstein. Kunstneren ba lærerne som var med elevene, om å ta kontakt med henne hvis de ønsket at hun skulle komme og jobbe sammen med dem. Det tok tid før hun hørte noe, men så kom det noen henvendelser, og hun grep fatt i dem.

Da steinen skulle plukkes ut, ble et utvalg elever, lærere og foreldre med den utførende kunstneren og den kunstneriske konsulenten til steinbruddet. Kunstneren hadde på forhånd tenkt seg en stein, men etter å ha befart flere steiner skal ungene ha løpt bort til en stein på nesten 40 tonn, som hadde en form som kunne assosieres med en sofa, krøpet resolutt opp på den og sagt: «Dette er vår stein!» Kunstneren kunne også godta denne steinen som utgangspunkt for sin kunstneriske utsmykking. Ifølge den kunstneriske konsulenten bidro turen til steinbruddet til et økt engasjement fra skolens rektor og lærere, men også elevene hadde virket mer entusiastiske til utsmykkingsarbeidet etter utflukten til steinbruddet.

Høsten 2001 ble en stille periode for prosjektet. For det første hadde ikke skolen satt av tid eller lagt inn arbeidet med utsmykkingen i sine planer for elevene denne høsten. Videre var prosjektet avhengig av et sted hvor en kunne arbeide, og hvor barnas sjablonger kunne henges opp og få henge uforstyrret under hele arbeidsprosessen. Et slikt sted skulle vise seg å være vanskelig å finne ved skolen. Den kunstneriske konsulenten og den utførende kunstneren var i kontakt med skolen flere ganger i løpet av høsten, og i oktober fant de et sted som kunne fungere som verksted. Det var innerste del av en spartansk, mørk og trang korridor, som sjelden ble benyttet. Til tross for hva en kan kalle noe kummerlige forhold, var både kunstneren og konsulenten fornøyd med å ha fått denne plassen. I løpet av høsten var også alle utkastene som barna hadde laget, og alle sjablongene blitt borte på skolen.

I januar tok skolen kontakt for å planlegge semesteret. Kunstneren og skolens



representant ble enige om å komme i gang og at kunstnerens arbeid sammen med elevene skulle være ferdig før påsken.

Kunstnerens plan for samarbeidet med elevene var at de skulle jobbe med sjablonger. Barna skulle tegne på gråpapir og etterpå klippe ut figurene. Figurene ble speilvendt og limt opp på et gråpapir igjen, «... slik at uttrykket blir lett og svakt, og slik at flatenes volum blir like viktig som streken» (jf. utførende kunstners logg av januar 2002). På den måten kunne elevene få et inntrykk av hvordan deres strek kunne bli seende ut på steinen når den ble sandblåst.

Kunstneren hadde frem til denne våren arbeidet med de fleste elevene ved skolen. Til utstillingen, som var basert på barnas tegninger og tredimensjonale fremstillinger av ønsker, deltok alle. Med unntak av 1.- og 2.-klassene fikk alle elevene på skolen møte kunstneren da hun hadde et lysbildeforedrag hvor hun fortalte elevene om sine tanker rundt hvordan steinen kunne bli. Da arbeidet med utsmykkingene ble intensivert, jobbet kunstneren inn mot enkeltklasser og enkeltelever, som laget figurer i gråpapir til steinen (jf. prosjektets «evigvarende utsmykking») og eventuelt veggen («den flyktige utsmykkingen»). En klasse fikk være med og aktivt utforme «velkomstskiltet» til skolen.

### **Status ved prosjektets slutt**

I første omgang var planen at steinen og hele utsmykkingen skulle være ferdig til skolestart 2001, det vil si ca. et år etter at prosjektet startet. Deretter ble det et håp om at steinen skulle innvies sammen med «Velkomstskiltet» 17. mai 2002. Nå, snart et halvt år etter at prosjektet formelt er avsluttet, er ennå ikke arbeidet ferdig. Velkomstskiltet ble ferdig våren 2002. Kunstnerens arbeid med barna ble avsluttet denne våren. Steinen kom på plass høsten 2002, men den er ikke fullført som kunstverk. Planen er at i løpet av våren 2003 skal steinen påføres et utvalg av elevenes sjabloniserte tegninger. En annen del av steinen, en skalk, kommer også i løpet av våren. På denne skalken skal det også sandblåses flere av elevenes motiver, og den skal legges ved siden av den store steinen. Planens tredje del, «den flyktige», blir antagelig ikke en del av dette utsmykkingsprosjektet.

### 3

## KUNSTNERE, LÆRERE OG ELEVER – SAMMEN I PROSESSER

Et av prosjektets to hovedmål var at utsmykkingsprosessen skulle bidra til å utvikle et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever, og at kravet til høy kunstnerisk kvalitet skulle danne premissene for prosessen (se Prosjektplan). Evalueringen har søkt å få svar på hvordan kunstnere og skolens aktører har arbeidet sammen i planleggings- og gjennomføringsfasen for å utvikle et samarbeid. Det ble gitt en beskrivelse av dette i rapportens del 2. Her fantes også fremstillingen av samarbeidet mellom kunstnere, lærere og elever og hvordan kunstnerne hadde jobbet for å inkludere elevene i det konkrete utsmykkingsarbeidet.

I denne delen av rapporten blir det blant annet svart på hva som var utgangspunktet for samarbeidet mellom kunstnerne og skolen. Hvordan utviklet samarbeidet seg? Hvilke erfaringer gjorde lærerne og kunstnerne i relasjonen til hverandre? Hvordan har aktørene tolket medvirkningsperspektivet i prosjektet? Hva syntes elevene om å jobbe sammen med kunstnere?

Det presiseres i prosjektplanens målformulering at «kravet til høy kunstnerisk kvalitet danner premissene for prosessen». Det har derfor også vært aktuelt å finne ut hvordan kunstnerne opplevde forholdet mellom å opprettholde høy kunstnerisk kvalitet og samtidig ivareta elevenes medvirkning i prosessen. Disse spørsmålene

har primært blitt besvart gjennom intervjuene av kunstnerne som har deltatt i prosjektet, men også gjennom samtaler og dokumentasjon fra de kunstneriske konsulentene som har vært knyttet til de enkelte prosjektene.

Intervjuene av kunstnere, lærere og elever har foregått på to av tre prosjektskoler (jf. rapportens innledning). Uttalelser fra den kunstneriske konsulenten og andre kommentarer fra involverte i prosjektet ved den tredje skolen, skolen i Nordland, vil bli brukt fortløpende i diskusjonene for å gi et videre bilde.

En vesentlig forutsetning for å etablere et godt samarbeid er at partene ønsker å samarbeide, at de har interesse for samarbeidets innhold og dermed ser verdien av det. Videre synes det å være en forutsetning at de har tillit og respekt for hverandre og hverandres kompetanse. At samarbeidet er initiert av de samarbeidende enhetene selv, det vil si at samarbeidet foregår uten ordre ovenfra, kan også være av betydning for hvor vellykket samarbeidet blir (jf. Knudsen 1993 og Stensaasen og Sletta 1996). Disse kriteriene er tjenlige å benytte i evalueringen av samarbeidet mellom lærere og kunstnere.

## **Om samarbeid som fenomen**

Samarbeid omtales i dag stort sett som et positivt og nødvendig fenomen. Vår tid er preget av en høy grad av segmentering. Med segmentering forstås den oppdelingen som har skjedd innenfor ulike deler av samfunnslivet. Vi snakker om et komplekst samfunn som blant annet er kjennetegnet ved fravær av felles kunnskaper og felles erfaringer (Hoëm 1978, s. 36). Vi lever i et utstrakt sektordelt samfunn hvor kunnskapen mer eller mindre er spesialisert, og hvor funksjonene er differensiert (Adam 1995, s. 18). Tverrfaglig samarbeid mellom ulike profesjoner og faggrupper har kommet som et svar på hvordan en kan binde deler sammen til en helhet. Det gjennomførte utsmykkingsprosjektet er i så måte et prosjekt i tidens ånd. Det har fordret samarbeid på alle nivåer: samarbeid mellom representantene for de tre nasjonale institusjonene, samarbeid i utsmykkingskomiteene og samarbeid mellom utførende kunstnere, elever og lærere. I tillegg har det fordret samarbeid mellom de ulike nivåene. Evalueringen konsentrerer seg særlig om samarbeidet mellom kunstnere, lærere og elever, i tillegg til samarbeidet mellom institusjonene.

Det finnes særlig to sentrale hovedargumenter for samarbeid. For det første er det tanken om økt kvalitet på resultatet, nemlig ideen om at resultatet av en oppgave blir bedre hvis to eller flere samarbeider, enn hvis hver enkelt skulle gjort oppgaven alene (Stensaasen og Sletta 1996). For det andre ser en ofte en økonomisk

begrunnelse for samarbeidet. Oppgaveløsning kan effektiviseres ved at flere samarbeider. Dermed får en mer ut av de økonomiske rammene som finnes for virksomheten eller virksomhetene (Repstad 1993a, 9). Det er spørsmålet om kvaliteten på samarbeidet som har vært av særlig interesse å se på når det gjelder samarbeidet mellom kunstnere, lærere og elever i utsmykkingsprosessen.

## **Hva er samarbeid?**

Samarbeid kan enkelt defineres som «... noe som finner sted når to eller flere, ved felles innsats går sammen om å løse en oppgave eller et problem» (Stensaasen og Sletta 1996). Knudsen (1993, s. 17) sier det er problematisk å definere presist hva samarbeid er, fordi det ifølge ham har en dobbelt betydning. Begrepet rommer for det første en oppfattelse av at det må finnes «... et mønster av vedvarende samhandling, eller en serie av suksessive transaksjoner (ytelse utvekslet mot ytelse, egen tilføyelse i parentes), der partene ser den enkelte transaksjon i lys av hele serien, og der ytelse vurderes mot ytelse for serien under ett» (ibid., s. 19). For det andre innebærer samarbeid også at «... selvstendige enheter evner å justere sin adferd og politikk, slik at samhandling kan skje rasjonelt, uten konkurranse og konflikt, og med best mulig ressursutnyttelse og best mulig ytelse totalt sett» (ibid.).

Det var et av prosjektets hovedmålsettinger at det gjennom utsmykkingsprosessen skulle utvikles et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever. For å nå målsettingen for prosjektet må det først utvikles et samarbeid mellom utførende kunstner og lærere.

## **Oppstarten – lærernes og kunstneres utgangspunkt for involvering**

### **Med ønske om et samarbeid?**

Det kan synes som om det optimale utgangspunktet for å etablere et samarbeid er at det er initiert av dem som skal samarbeide selv. Andy Hargreaves (1996) sier at det ideelle samarbeidet springer ut av de samarbeidende parters egne ønsker og behov for å utveksle kunnskaper og erfaringer. Gode samarbeidsrelasjoner oppstår ofte i tilknytning til aktuelle behov og er i skolesammenheng ikke timeplanfestet eller et resultat av andre administrative tiltak. I det optimale samarbeidet samarbeider en fordi det er noe en vil oppnå sammen, og ikke fordi noen har beordret samhandling (ibid.). Samtidig er det noen ganger behov for et mandat for samarbeidet, det vil si et påtrykk eller initiativ fra overordnede for å komme i gang (Madsen 1993, s. 40). Hva var utgangspunktet for samarbeidet hos lærere og kunstnere i Oppland og Oslo?

I intervjuet erindret kontaktlærerne for prosjektet i Opplandskommunen at rektor på et fellesmøte hadde orientert om utsmykkingsprosjektet. Det var blitt sagt at skolen skulle få tildelt noe mer midler enn det som vanligvis følger med nybygg. Innhold og form på prosjektet hadde vært uklart til å begynne med, men at «... noe var på gang», det hadde de fått med seg. Informanten mente at de ved den første introduksjonen kanskje særlig hadde festet seg ved at det skulle tilføres en del penger som de kunne bruke. Til tross for at prosjektet hadde blitt opplevd som litt uklart til å begynne med, hadde han umiddelbart blitt nysgjerrig og syntes det virket spennende å få delta. I tillegg hadde han blitt ytterligere motivert til å jobbe med prosjektet da de hadde fått vite hvilke kunstnere som skulle være med. Når det gjaldt skolens øvrige ansatte, opplevde kontaktlæreren at de fleste hadde vært overveiende positive til prosjektet, selv om enkelte hadde uttrykt det motsatte.

Den utførende kunstneren i Oppland kom inn i prosjektet en stund etter at skolen hadde begynt å forholde seg til det. Det var konsulenten som hadde hatt kontakt med skolen i etableringsperioden. Kunstneren takket ja til oppdraget fordi hun så det som en faglig stor utfordring. Hun var fra tidligere vant med å jobbe stedsspesifikt, men ikke like erfaren med å involvere andre i den kunstneriske prosessen. Særlig inspirerende syntes kunstneren det var at utsmykkingskomiteen og skolen ga henne en stor frihet og dermed muligheten til å prøve ut nye ting. En viktig, om enn sekundær, årsak til at hun innlot seg på dette samarbeidsprosjektet, var «... at hun måtte ha noe å leve av».

På spørsmål til kontaktlæreren ved Osloskolen om hvordan han ble involvert i prosjektet, forteller han:

Første gangen jeg fikk høre om det, så ringte telefonen, hjemme hos meg. Det var rektor på skolen, som sier: «Fra nå av så er du medlem av en kunstkomité på skolen. Vi snakkes seinere i uka.» «Ja vel,» sa jeg, « greit.» Og så kom jeg på skolen, og så fikk jeg høre mer om det, at det er kommet noen penger. Jeg ble innkalt på et møte nede på kontoret til rektor, og der satt vi og prata litt rundt dette her, og jeg fikk høre litt mer om hva det gikk ut på.

Læreren sa videre i intervjuet at innstillingen hans til prosjektet i starten «... var ganske lunka». Han opplevde at han hadde mer enn nok med hverdagen, og var ikke innstilt på merarbeid i sammenheng med dette prosjektet. Den sammen innstillingen mente han at de fleste av kollegaene hans hadde hatt da de ble kjent med prosjektet. Han trodde at noe av grunnen til denne skepsisen og kritiske innstillingen var at på det tidspunktet prosjektet ble introdusert, var lærerne fortvilet over hvor lite ressurser det var på skolen. De manglet pulter og bøker. De hadde

ifølge læreren blitt forespeilet at prosjektet innebar at det skulle brukes 1,4 millioner kroner til utsmykking. Dette hadde skapt frustrasjon og høylytte diskusjoner i forhold til ressursbruk. Var det forsvarlig å bruke så mye penger på en utsmykking, når skolen ikke engang hadde råd til bøker og pulter til elevene? Han presiserte likevel at denne sterke kritiske innvendingen hadde kommet før de fikk bedre kjennskap til hva prosjektet gikk ut på.

Lærernes motstand mot prosjektet i Oslo stod i sterk kontrast til den utførende kunstnerens innstilling. Hun opplevde at hun ble tilbudt drømmeprojektet da kommunens kunstneriske konsulent tok kontakt med henne. «Dette var realisering av en drøm jeg ikke var sikker på om jeg noen gang skulle få realisert,» sa hun under intervjuet. Hun var opptatt av det hun betegnet som «den kollektive skaperkraften». Det å få lage noe til den kollektive inspirasjonen og produsere noe som skulle være et resultat av den kollektive skaperkraften, så hun som svært inspirerende.

En oppdager at det var et ulikt utgangspunkt for samarbeidet ved de to prosjekt-skolene når det handler om de involvertes ønske om å samarbeide.

Det fantes nok vikarierende motiver både hos kontaktlæreren og kunstneren i Oppland for å samarbeide, men begge parter ga uttrykk for at de hadde hatt en positiv innstilling til prosjektet og til å samarbeide om produksjon av kunst til skolen. Læreren og kunstneren utviste en balanse seg imellom i forhold til motivasjon for å gå i gang med prosjektet. De vikarierende motivene for samarbeid lå kanskje i at begge partene også nevnte det økonomiske aspektet som en drivkraft. Det er heller ikke riktig å hevde at alle syntes å være innstilt på samarbeid i Oppland. Både kunstneren og læreren hadde et blandet inntrykk av det samlede lærerkollegiets motivasjon da kunstneren begynte sitt arbeid. Noen hadde vært direkte negativt innstilt, mens andre hadde vist et positivt og glødende engasjement. Klimaet mellom kunstneren og kontaktlæreren syntes å være basert på at de begge ønsket å inngå i et samarbeid.

I Oslo virket ikke forholdet mellom kunstneren og læreren å være samstemt. Læreren uttrykte at han egentlig ikke ønsket å være med, mens kunstneren på sin side hadde fått «drømmeprojektet». Det synes opplagt at disse to nærmest diametralt forskjellige utgangspunktene når det gjaldt ønske om samarbeid ved Osloskolen, fikk konsekvenser for utviklingen av samarbeidet ved skolen. Både den utførende kunstneren og kontaktlæreren ved Osloskolen ga i intervjuet mer eller mindre direkte

uttrykk for at de opplevde at lærerne ved skolen på en måte var tvunget til å delta i prosjektet. Dette kan ses som en form for påtvunget kollegialitet (Hargreaves 1996). Påtvunget kollegialitet utvikler seg ikke på frivillig basis, men på grunn av et administrativt pålegg. Deltakelse er obligatorisk og er å forstå som en del av jobben, «om man vil det eller ei». De samarbeidende parter, eller den ene enheten i samarbeidet, må gjennomføre tiltak som andre har bestemt. Samarbeidet springer ikke ut av deres eget initiativ, og det er heller ikke forankret i et ønske om samarbeid.

Det er rimelig å anta at samarbeidet mellom kontaktlæreren og den utførende kunstneren i Oppland hadde relativt gode forutsetninger, i og med at begge parter uttrykte et ønske om samarbeid, selv om initiativet til samarbeidet kom fra rektor og ikke fra læreren selv. Søknaden om å få delta i prosjektet kom opprinnelig fra rektor ved skolen, men prosjektet appellerte tydelig til enkelte likevel. Her var det kanskje behov for et mandat og ikke minst noen økonomiske forutsetninger for å få samarbeidet i gang, uten at utgangspunktet for samarbeidet ble forringet av den grunn.

### **Om kunstnerens pedagogiske interesse og pedagogenes kunstneriske interesse**

En annen sentral faktor for at et samarbeid skal ha gode muligheter for å utvikle seg positivt, er at de samarbeidende enhetene har interesse for innholdet og ser verdien av det. Samarbeidet mellom kunstnere og lærere fordret en interesse for hverandres profesjoner og kompetanseområder. Det vil si at det krevde at lærerne hadde en interesse for det kunstfaglige feltet, og at kunstneren på sin side viste vilje og lyst til å gå inn i et prosjekt med mange pedagogiske komponenter.

Kunstneren i Oppland uttrykte i intervjuet ikke en direkte interesse for det pedagogiske fagfeltet eller for skolen som arena for produksjon av kunst. Derimot utviste hun et engasjement for elevenes idéverden og hvilke muligheter den åpnet for om en virkelig lyttet til elevene og tok dem på alvor.

Kunstneren i Oslo sa heller ikke eksplisitt noe om en pedagogisk interesse, men hun fortalte at hun tidligere hadde sittet i styret for Kunst i skolen og tilkjenner på den måten et engasjement for forholdet mellom kunst og skole. Hennes entusiasme for den kollektive skaperkraften kan også forstås som en pedagogisk idé. Hun formidlet en tro på at alle mennesker er skapende, men at det må utvikles klimaer hvor det å skape erfarer som noe positivt. «Folk går rundt og er veldig skapende – eller folk går rundt og er ikke veldig skapende,» sa hun og mente videre at uansett

kunne vi alle ha vært mer skapende hvis forholdene ble lagt til rette for det, og hvis skapende aktiviteter var mer akseptert. At hun skulle få være med og legge til rette for at det ble et klima for skapende virksomhet i skolen, opplevde hun som svært positivt.

Læreren i Oppland betegnet seg selv som «alminnelig interessert» i kunst, og konkretiserte dette med at han gikk på kunstutstillinger, drev med litt akvarellmaling på hobbybasis og var opptatt av musikk som kunstnerisk uttrykk. I sin lærerutdanning hadde han hatt fordypning i musikk. Han syntes det var viktig at kunst fikk en mer sentral plass i skolens hverdag, og at skolen generelt hadde behov for å knytte sin virksomhet sterkere til de estetiske aspektene i tilværelsen. Med tanke på at skolen skal bidra til å utvikle hele mennesket, så læreren viktigheten av at elevene fikk mulighet til å utvikle den kreative og skapende siden av seg selv på skolen, og mente at dette prosjektet kunne bidra til det.

Kontaktlæreren i Oslo utviste ikke et tilsvarende engasjement for kunst og kunstens plass i skolen. Han betegnet riktig nok seg selv som «... ikke spesielt interessert, kanskje litt over gjennomsnittet» når det gjaldt kunst. Når det gjaldt prosjektets karakter, sa han at «det ikke er min greie, nei, rett og slett». Han oppfattet at det var helt tilfeldig at han ble valgt ut til å være prosjektets kontaktperson. Han formidlet ingen direkte positiv holdning til prosjektets innhold, at lærere, elever og kunstnere skulle utvikle et samarbeid om utsmykking der kunstnerisk kvalitet skulle danne premissene, og der prosessen skulle bidra til å heve barns og unges bevissthet. Han uttrykte heller ikke det motsatte.

Interesse for samarbeidets innhold og at en opplever at det en samarbeider om, er verdifullt, er en viktig forutsetning for at samarbeidet skal ha gode utviklingsmuligheter (Knudsen 1993). Ser en på de representantene som er intervjuet på de to skolene, oppdager en en dissens mellom partene som samarbeidet. Dissensen er mest påfallende i Osloskolen. Dette kommer særlig til uttrykk ved at kunstneren utviste et enormt ønske om å kunne bidra til å etablere et skapende miljø for elevene ved skolen. Læreren på sin side viste ikke entusiasme for prosjektet. I Oppland var det læreren som i intervjuene uttrykte det største engasjementet for kunst i skolen og for prosjektets innhold. Samtidig var det ikke noe i kunstnerens uttalelser som tydet på at hun ikke var opptatt av skolen som arena for kunst og viktigheten av at barn og unge utvikler en estetisk bevissthet. For begge skolene kan det likevel tyde på at det kunne vært heldig for prosjektets utvikling av et samarbeid mellom kunstnere og lærere at det hadde vært en større eller mer uttalt og likestilt interesse



for de andres fagfelt. I Nordland synes det som om skolens engasjement for å få kunsten inn og for å involvere elevene i den skapende prosessen var større enn ønsket fra kunstnerens side om å komme inn i skolen og jobbe med elevene (jf. del 2).

### **Utviklingen av samarbeidet mellom lærere og kunstnere**

Det synes rimelig å anta at det lokale prosjektet i Oppland hadde et relativt godt utgangspunkt for å utvikle et positivt samarbeid mellom kunstneren og lærerne, mens samarbeidet mellom kunstneren og lærerne i Oslo hadde et vanskeligere utgangspunkt å gå videre på. I Nordland tydet ikke signalene på at det var klare motsetningsforhold mellom aktørenes interesse for kunst, men kanskje en uenighet om elevenes plass i prosjektet?

Det er tre områder som utmerket seg i utviklingen av samarbeidet: for det første de samarbeidende partenes tillit og respekt for hverandre, for det andre partenes oppfatning av hverandres profesjon og tenkemåter og for det tredje betydningen av stedstilhørighet og hyppige møter.

#### **Tillit og respekt eller fravær av det samme?**

Ulike teorier om samarbeid vektlegger ulike kriterier som de vesentligste for utviklingen av et godt og konstruktivt samarbeid. Felles for de fleste er at de synes å enes om at tillit og respekt mellom de samarbeidende partene er helt vesentlig (jf. Knudsen 1993, s. 17). Faktorene er nødvendige for at partene skal kunne stå i en samarbeidsrelasjon til hverandre over tid. Tillit kan forklares som en tiltro til den andre parts pålitelighet. En tror godt om den andre og forutsetter at det som blir avtalt, overholdes, og at den en samarbeider med, forholder seg til de rammene som i fellesskap er blitt satt for samarbeidets organisering, innhold og omfang. Respekt er intimt bundet sammen med tillit. Respekt innebærer at partene i samarbeidet anerkjenner hverandre og hverandres erfaringer, kompetanse og profesjon. Tillit og respekt blir i så måte nødvendig for å utvikle og opprettholde et godt samarbeid.

Hvis det ikke er tillit og respekt mellom samarbeidsaktørene i utgangspunktet, så er det viktig at det bygges opp, og uansett synes det viktig å vedlikeholde tilliten og respekten gjennom samarbeidet.

Det er flere forhold som kan tyde på at begrepene tillit og respekt er hensiktsmessige å benytte i en vurdering av hvordan samarbeidet utviklet seg på henholdsvis skolen i Oppland og skolen i Oslo.

Kunstneren i Oppland uttrykte at hun var blitt litt overrasket da hun møtte lærerne den første gangen; hun hadde trodd de var bedre orientert og mer engasjert i forhold til prosjektet enn hva hun opplevde at de var. Hun følte til å begynne med at hun og lærerne snakket to helt forskjellige språk, og at lærerne var direkte negative til hele prosjektet. Likevel hadde forholdet mellom henne og lærerne utviklet seg veldig positivt, sa hun i intervjuet. Hun mente det snudde markant da de begynte å jobbe konkret med prosjektet. Uavhengig av kunstnerens uttalelser sa kontaktlæreren at det hadde vært «naturlig forvirring» og diskusjoner i kollegiet til å begynne med, men mente at det er høyst vanlig i prosjektsammenheng. Diskusjonen i kollegiet hadde i stor grad handlet om tidsforbruket og nytteverdien av prosjektet. Han hadde ikke opplevd at det hadde vært en direkte motstand mot utsmykkingsprosjektet, men kanskje snarere en likegyldighet hos enkelte. Han på sin side karakteriserte kunstneren som «et funn» og sa at samarbeidet med henne hadde vært svært positivt. Han konkretiserte dette blant annet med at hun hadde nådd frem til elevene på en god måte. Han mente også at hun måtte gis mye av æren for at prosjektet hadde foregått på en så strukturert måte. Begge parter i prosjektet uttrykker en positiv holdning til den andre parten, men særlig læreren gir et tydelig inntrykk av respekt og tillit til den utførende kunstneren.

I Oslo var ikke utgangspunktet for samarbeid det beste. Dette så heller ikke ut til å endre seg underveis, kanskje så en snarere en negativ utvikling i samarbeidet mellom lærerne og kunstneren. Riktignok påpekte både kontaktlæreren og kunstneren flere ganger i intervjuet at de hadde et helt greit forhold til hverandre. Læreren sa at det ikke var noe problematisk i forhold til kommunikasjon, men at prosjektet var altfor lite konkret for ham, og at det hele tiden var «... store, store planer, uten at det blir noe ut av dem». Uttalelsen gir antydninger om en manglende tillit til at kunstneren kom til å realisere de planene hun presenterte. Læreren anerkjente også den kunstneriske konsulenten som «topp kar», men syntes det var vanskelig å forstå hvordan både konsulenten og kunstneren tenkte. Kunstneren på sin side uttrykte at hun var imponert over alt kontaktlæreren fikk gjort innenfor den rammen han hadde på jobben. Hun syntes det var imponerende at han tok på seg å administrere dette prosjektet når det ikke var satt av noen ekstra timer til det i hans arbeidsplan. På det området uttrykte hun klart en respekt for læreren. Når det gjaldt lærerens kompetanse på det kunstneriske feltet, var hun ikke imponert. «Han har ikke greie på kunst, overhodet,» som hun uttrykte det. Ingen av partene ga uttrykk for at de hadde samarbeidet. Læreren brukte ord som at de kommuniserte og pratet greit, men mente at kunstneren ikke var lett å samarbeide med. «Hun kan jo være ganske overkjørende og styre på,» som han sa. Kunstneren ga uttrykk for at det ikke ble

etablert et reelt samarbeid mellom henne og læreren eller lærerne. Samarbeidet hadde etter hvert primært gått ut på at noen av lærerne ga henne timen sin, slik at hun kunne jobbe med elevene.

Det er flere områder som kan tjene som eksempler på manglende tillit og/eller respekt mellom de partene som skulle «... utvikle et samarbeid», som det het i prosjektbeskrivelsen (jf. Prosjektplan). Et eksempel er det halvåret prosjektet stoppet opp. Grunnen var at det etter sigende ikke fantes et rom som kunne fungere som verksted over et visst tidsrom, der elevene og kunstneren kunne jobbe sammen, og der arbeidene kunne henge uforstyrret. Kunstneren var også frustrert over at hun aldri fikk et skap på skolen. Hadde hun fått det, hadde for eksempel ikke alle tegningene og forslagene til barna blitt borte, noe som skjedde i løpet av det halvåret prosjektet var uten fremdrift. Med vilje og planlegging skulle en tro at det fra skolens side hadde vært mulig å skaffe til veie et sted som kunne brukes som verksted, før det var gått et halvt år. Fra skolens side vitner dette om, slik jeg ser det, manglende respekt for prosjektet som helhet eller manglende tillit til kunstneren.

Et annet eksempel var i forbindelse med utvelgelsen av elever som skulle arbeide direkte med velkomstkiltet eller med sjablonger som kanskje skulle sandblåses på steinen. Kontaktlæreren hadde foretatt en utvelgelse og etablert grupper som skulle jobbe sammen med kunstneren. Kunstneren var langt fra enig i lærerens måte å velge ut elever til prosjektet på. Hun mente at det var de tradisjonelt «flinke» elevene som var trukket ut, mens hun ønsket å studere elevenes arbeider og på det grunnlaget foreta en utvelgelse. Hun identifiserte seg også mer med de litt mer usynlige, som hadde en skjult, ubenevnelig evne, sa hun. Kunstneren valgte å gå utenom kontaktlærerens opplegg og tok kontakt med lærere enkeltvis og gjorde avtaler med dem og enkelte elever fortløpende. Hun mente altså at andre elever enn dem kontaktlæreren hadde valgt, burde arbeide sammen med henne videre. «Lærerne klarte ikke å se de skapende kreftene eller skaperlysten i det hele tatt. Dette kan de rett og slett ikke. Dette har ikke lærerne utdannelse til,» sa hun. Kunstneren viste ikke tillit til lærerens måte å velge ut elevene på.

Et tredje og siste eksempel som kan tjene som illustrasjon på manglende respekt for prosjektet og dermed for kunstneren, kan være i forbindelse med avslutningsseminaret som ble avholdt for samtlige involverte (med unntak av elevene). Første innkalling til seminaret kom flere måneder før det faktisk skulle gjennomføres. Fra de øvrige deltakerskolene møtte minimum kontaktlæreren og rektor som representanter fra skolen. Fra Osloskolen kom sosiallæreren, som ikke på noe tidspunkt

hadde vært involvert i prosjektet.

Det virker riktig å hevde at det ved skolen i Oppland i overveiende grad var respekt og tillit mellom partene, og at det var fravær av det samme ved skolen i Oslo. Respekt og tillit mellom partene er som vi har sett, vesentlig for samarbeidets kvalitet.

### **Profesjon og tenkemåte. Om prosess og mål**

Lærerne er «... vant med å definere mål og veien til målet. En kunstner tilhørere en annen tradisjon, der en arbeider mer løsrevet fra strenge tidsrammer og med et stort fagområde. En kan si at mens lærerne er opptatt av mål og veien til målet, er for en kunstner veien et mål i seg selv», var en erfaring som ble gjort i Pilot-galleriprojektet (Aure og Hauge 1996, s. 69). Den samme erfaringen synes å ha blitt vesentlig i dette prosjektet også. Kunstneren i Oslo uttrykte midt i utsmykkingsprosessen at hun syntes det var et dilemma å skulle forholde seg til skolens plan og planmessige arbeidsmåte, hvor fokuset var på mål og resultat. Det fungerte dårlig sammen med kunstnerens prosesstenkning, hvor det ifølge henne ikke går an å planlegge. Hun erfarte at lærerens hverdag var tettpakket og uten særlig rom for kreative prosesser. Hun mente dessuten at lærerne var uten erfaring når det gjaldt å tenke i kreative prosesser. Hun antok at skolen hadde behov for faste planer i sitt arbeid, og understreket at poengteringen av fravær av kreative prosesser ikke var ment som en kritikk mot lærerne.

En kreativ prosess beskrev hun på følgende måte (kunstnerens rapport 1):

Man får en ide og begeistres. Samtidig vet man øyeblikkelig og med absolutt sikkerhet at dette ikke er den beste ideen, derfor vet man automatisk, og nesten uten at det rekker opp i bevisstheten, at denne ideen kanskje skal annulleres uten at man derved skal annullere begeistring. Man mater hjernen med ideen og dveler. Man prøver å rydde distraksjoner av veien, omtrent som man luker i et blomsterbed. Man foretar praktiske undersøkelser. Hindringer av uante og kolossale dimensjoner dukker opp. Nå må den enten kraftig revurderes, eller kanskje til og med annulleres. Prøv å ikke gråte nå. Prosessen er så velkjent at den på engelsk har blitt konkretisert i begrepet: 'kill your darlings'. Da er det trøstefullt at dette er en hverdagslig sak som mange har gjennomlevd. Og vips, o mirakel, dukker det opp ikke bare en, men drøssevis av nye ideer. Dette fordi den kreative prosessen er i gang. Hjernen har jo blitt matet, og så ordner den opp. På norsk har vi begrepet 'å sove på det', italienerne sier: 'dormirci sù'. På tysk har de et begrep som lyder slik: 'Die fruchtbare Langweile'. Oversatt til norsk blir det 'den fruktbare kjedsomheten'.

Ja, for disse nye ideene krever oppmerksomhet, de vil bli lyttet til, de krever eksistensielt rom omtrent som små barn og ektefeller. Da må ytre begivenheter og spennende distraksjoner få en underordnet plass i en periode. Det er kanskje her det butter for mange: det oppleves som kjedelig å 'gå rundt i sine egne tanker' i stedet for å fylle

livet med 'fart og spenning'. Nye praktiske undersøkelser, nye annulleringer, ny opprydding blant distraksjonene. På ganske mange språk har man uttrykket: 'å møte veggen'. En biff stekt to minutter på hver side kan vekke begeistring. Men hva hvis vi marinerer den? Noe må koke lenge, noe må heves og stekes, noe må til og med fermentere og destilleres. Noe skal 'gå opp i en høyere enhet', noe skal man ha en 'ekstrakt' av. Når man så omsider har fått en ekstrakt av mange ideer, så skal det hele realiseres. Når så den kreative prosessen koker videre på egen hånd selv om man har slått av platen, kan det nok hende at man med gråten i halsen må foreta noen bestialske mord. På fransk kaller man dette 'èsprit d'escalier', fritt oversatt: 'etterpåkløkskap'. Det er alle de geniale ideene som kommer for sent.

Jeg tror at den kreative prosess tilhører menneskeheten, og ikke er forbeholdt kunstnere. Jeg tror på den hellige alminnelige skaperkraft. Men jeg tror også at bevisstheten om og erfaringene rundt hvordan man dyrker frem skaperkraften, er nokså lav i vårt samfunn og i vårt samfunns lærerkrefter. Man kan peke på mange årsaker til dette. Men jeg tror at en økt bevissthet rundt skaperkraftens betingelser er av stor betydning når et fruktbart samarbeid mellom lærere, elever og kunstnere skal finne sted. Dette kan kanskje være kunstnerens viktigste bidrag og 'overordnede mål'.

Kunstnerens opplevelse av at skolen tenkte mål og kunstneren prosess, manifesterte seg for så vidt i samtalen med lærerne. Ved Osloskolen virket de ganske oppgitt over all den tiden som var gått med til dette prosjektet, og over at utsmykkingsideene hadde forandret seg underveis. Hvis kontaktlæreren skulle ha rådet noen andre i sammenheng med et lignende utsmykkingsprosjekt, ville han, i samarbeid med kunstner, elever, konsulent og eventuelt andre involverte, fått avklart hvilke rammer en skulle forholde seg til, og hva som skulle utvikles. Han så for seg at da ville de ha sluppet «... å havne i den suppa vi gjorde her, med hundre ideer som kokte ned til en stein, et skilt, to bilder og en taubane». Den samme læreren kunne også fortelle at mange av lærerne på skolen hadde syntes at kunstneren brukte utrolig lang tid på å få laget velkomstsiltet sammen med elevene. For at arbeidet skulle gå fortere, hadde kollegaene etter sigende foreslått at han burde ha tatt med seg skiltet på sløyden og gjort det ferdig. «I skolen må vi få ting unna. Hvis vi skulle drevet på denne måten, hadde det skåret seg fullstendig,» forklarte han.

Læreren bekreftet det inntrykket kunstneren ved denne skolen hadde, nemlig at her var det stor avstand mellom lærernes og hennes måte å tenke på når det gjaldt hvordan en på best mulig måte skulle legge til rette for realisering av prosjektets intensjoner. I en samtale vi hadde underveis i prosjektet, reflekterte hun rundt det hun opplevde som en skoleverden og en kunstnerverden: Kanskje er ikke kunstnerverdenen og skoleverdenen forenelige, men det uforenelige bør ikke i seg selv være konfliktfylt. Hun billedgjorde videre sin tenkning ved å sammenligne samarbeidet, eller det hun opplevde som to ulike verdener, med en elv av svart og gul maling. Blandes disse, blir det en grå masse, men hvis fargene får flyte side om

side, så kan det bli ganske spennende. Skolens hverdag må kanskje, slik hun så det, i høy grad være preget av målstyring, men det burde også være rom for den kunstneriske verden, det vil si for de skapende prosesser, der målene ikke er det primære.

Kunstneren i Oppland mente også at lærerne manglet trening i å være i en prosess, og trodde det var en forutsetning at lærere generelt ble flinkere til prosesstenkning hvis kreative prosesser skulle finne rom i skolen. Utover ønsket om å bruke elevenes dagligdagse erfaringer og sette dem inn i en ny sammenheng var kunstnerens mål med utsmykningen ganske diffust, som hun sa det selv. Hun så at dette kunne stå i en skarp kontrast til lærernes klare målsettinger for det de drev med. Læreren bekreftet at han og kollegaene i perioder ikke hadde hatt det klart for seg hvordan utsmykningen ville bli, «... vi vandra litt sånn i begynnelsen fra den ene ideen til den andre», men han mente at det er en naturlig prosess. Forvirrende prosesser i starten av et prosjekt var velkjent for lærere, sa han. Prosjektarbeid og prosessorientert skriving var begge arbeidsmåter som krevde at elever og lærere var i prosesser over tid. Å arbeide og tenke i prosesser var ikke ukjent for læreren, men likevel sa han at «... lærere trenger i hvert fall å tenke gjennom korleis vi skal jobbe, uten at vi nødvendigvis har helt klare mål». Han presiserte at en kan ha mål, men en bør ikke alltid vite hvor en ender. Fordelen ved å ha klart definerte mål og linjer for en undervisningssekvens er at det ofte blir mindre uro blant elevene, det er mer effektivt, og en har større kontroll over læringsarbeidet. Prosessjobbing er fint, men det krever tid.

I didaktisk tenkning er det vanlig å skille mellom ulike måter å tenke mål og hensikt for en læringssekvens på, og disse skillene er lette å relatere til den diskusjonen som har foregått i prosjektet i forhold til mål og prosesstenkning. Pedagogen Elliot Eisner (1969 og 1975 referert i Ulstrup Engelsen 1998, s. 98 ff.) skiller blant annet mellom atferdsmål og ekspressive aktiviteter. Kunstnerens og for så vidt lærernes tenkning i forhold til mål og prosess kan relateres til en pedagogisk kontekst. Kunstnerne og kanskje spesielt Oslokunstnerens tanker om prosess tangerer Eisners tenkning om ekspressive handlinger. Eisner var svært opptatt av hvilken betydning kunsten kunne ha i de unges liv, fordi kunsten rører ved et område av den menneskelige bevissthet som ingen andre områder når frem til. Eisner mente at deler av skolens virksomhet måtte planlegges og gjennomføres som ekspressive aktiviteter for å stimulere og utvikle elevenes kreative evner. Når en tilrettelegger for ekspressive handlinger, gir det ekspressive resultater, det vil si at en ikke har bestemte formeningene om hva elevene skal sitte igjen med etter endt undervisnings-

sekvens, ut over at det skal ha berørt dem og fordret kreativ tenkning. Oslokunstneren uttalte i en sammenheng at hvis hun hadde satt spor etter seg i prosessen, så er det viktigere enn hvordan den kunstneriske utsmykningen ble.

Oslo-læreren hadde kanskje et ønske om at prosessen skulle foregå mer i tråd med teorier som vektla mål formulert i atferdstermer. Atferdsmål vil si at en først finner presise mål for hva elevene skal sitte igjen med etter prosessen. Deretter må en finne ut hvilke erfaringer og opplevelser som en tenker fører elevene frem til de oppsatte målene. Det neste trinnet blir så å finne ut hvordan en kan legge til rette for at elevene får disse erfaringene og opplevelsene på en effektiv måte. Kunstneren og læreren representerer i dette tilfellet to ulike tradisjoner. Det vil føre til uenighet når de to møtes, fordi den grunnleggende tenkningen er ulik. Ved skolen i Oppland, derimot, synes det å være samsvar mellom lærerens og kunstnerens tenkning om hvordan barna best arbeidet. I en samarbeidssituasjon blir det viktig at en gjennom en faglig diskusjon klargjør for hverandre hva en står for, hvordan en tenker at barn jobber best, og hva som er utgangspunktet.

### **... men må det ta så lang tid?**

Det synes å være en enighet fra skolesiden i de tre lokale prosjektene om at prosessen ble for langvarig, det vil si at det tok for lang tid fra start til (det skulle være) slutt.

Kontaktlæreren i Oslo sa at det var på dette punktet hans hovedinnsigelse mot prosjektet kom. Han sa han ofte hadde tenkt at «... nå må det skje noe, nå må vi se å komme i gang, nå har vi venta i så mange måneder». Han mente også at motivasjonen blant barna hadde falt utover i prosjektet; de glemte hva de var med på, og hva de holdt på med, fordi det gikk så lang tid mellom hver gang de møtte kunstneren. «For unger planlegger du en ting, og du gjennomfører tingen, og det må gå fort. Hvis det går for lang tid mellom planlegging og gjennomføring, så mister de interessen,» sa han.

Læreren i Oppland mente også at det ville vært en styrke for prosjektet om ting hadde skjedd litt raskere. Han mente hele skolesamfunnet ville satt pris på det. Han uttrykte forståelse for at kunstneriske prosesser tar tid, men mente samtidig at en må tenke annerledes i forhold til tidsaspektet når en jobber med barn, enn når en har med voksne mennesker å gjøre. Han brukte på mange måter den samme argumentasjonen som Oslo-læreren. Når prosesser blir langvarige og fragmenterte, lærer ikke elever å være i prosesser, sa han. Ved slike langvarige prosjekter som

utsmykkingsprosjektet hadde vært, må en ta hensyn til og sette seg inn i barns måte å oppleve tid og prosess på. «Voksne (...) kan vente, men barn har vanskeligere for å vente, og der ligger det en begrensning. Det er spesielt viktig for elevene at vi kutter litt ned på tiden,» avsluttet han.

Fra Nordland rapporterte rektor avslutningsvis om noe av det samme, om enn mer indirekte. Enkelte lærere hadde kommentert at det hadde gått for lang tid fra den kunstiske ideen ble presentert til resultatet kom, og at det hadde vært til hinder for opplevelsen.

Prosess og måltenkning har blitt aktualisert gjennom prosjektet og ført til både diskusjon og frustrasjon mellom aktørene. Som vi har sett, kan det til dels skyldes ulik pedagogisk tenkning. Samtidig synes «skolesiden» å enes om at prosesstenkning eller ei, så må prosessen ikke bli for langvarig for elevene, og ikke for fragmentert. Det må være en form for helhet og kontinuitet i arbeidet, slik at elevene erfarer prosessen og ikke bare fragmentene.

### **Om betydningen av stedstilhørighet og hyppige møter**

Prosjektet fordret at en annen yrkesgruppe enn de som tradisjonelt virker i skolen, skulle inn og arbeide med elever og sammen med lærere over en viss tid. Mange av aktørene i de lokale prosjektene kom i ulike sammenhenger inn på at det er av stor betydning for utviklingen av samarbeidet at kunstnerne har en stedstilknytning, og at de har mulighet til å være ofte til stede på skolen og bli en del av miljøet der.

Den utførende kunstneren i Oslo opplevde ikke at hun fikk etablert noe reelt samarbeid med lærerne ved skolen, verken med ham som fungerte som kontaktlærer, eller med andre. Hun fortalte at hun fra første stund og mange ganger hadde oppfordret lærere til å ta kontakt med henne, og at hun gjerne kom inn i klassene og arbeidet med elevene. Svært få hadde tatt kontakt. For å få «adgang» til elevene måtte hun gå om lærerne, så hun var avhengig av å etablere en form for kontakt. Løsningen, slik hun erfarte, var å være mye til stede på skolen. På den måten ble hun kjent med skolen, med lærerne og elevene. Etter et par år hadde hun «... følt seg like akseptert som vaskehjelpen», som hun selv uttrykte det, og presiserte at det var en positiv opplevelse. I relasjonen til lærerne og ikke minst når det gjaldt arbeidet med elevene, opplevde hun det som helt avgjørende for prosjektet, og særlig for elevmedvirkningsaspektet, at hun hadde vært mye til stede på skolen.

Læreren i Oslo så også dette som et viktig poeng, men hadde ikke opplevelsen av



at kunstneren hadde vært der mye. Det vil si hun «... har riktig nok vært mye til stede i perioder, men vi har ikke sett mye til henne. Hun har holdt til i en gang med et par elever». Han spør seg hvorfor det ikke ble valgt en lokal kunstner til å utføre kunsten, ikke en som bodde på andre siden av byen. Hvis kunstneren hadde vært fra nærområdet, kunne de ha hatt kunstneren mer til stede og hatt jevnlig dialog, mente han.

Læreren og kunstneren i Oslo er altså enige om betydningen av tilstedeværelse og det å være i dialog og om viktigheten av å ha lokal tilhørighet til prosjektstedet. Derimot har de ulik oppfatning om hvordan dette i realiteten har vært i prosjektet. Kunstneren synes hun har vært der mye, og at det har vært viktig at hun er fra byen. Kontaktlæreren synes kunstneren bodde for langt unna, at det har blitt for få møter ansikt til ansikt, og at for mye av kommunikasjonen har foregått over telefon.

I Oppland bodde kunstneren i en bygd omtrent ti mil fra prosjektkommunen, men det syntes som om lærerne opplevde at de hadde en lokal kunstner knyttet til seg. Både kunstneren og lærerne vektla i ulike sammenhenger at det var viktig for prosjektet og utviklingen av samarbeidet at kunstneren hadde mulighet til å komme ofte til skolen, om enn bare for å ha kortere møter med lærerne.

I Nordland bodde kunstnerne svært langt unna prosjektstedet. Dette påpekes ikke som negativt, men det kom frem at kontakten mellom kunstnerne og skolen ble sjelden og møtene korte og hektiske. De utførende kunstnerne sa også at avstanden til prosjektstedet hadde vanskeliggjort hyppig og nær kontakt med skolene.

### **Utviklingen av samarbeidet – en oppsummering**

Utvikling av et samarbeid mellom kunstnere og lærere var et ledd i å nå prosjektets mål om å utvikle et samarbeid mellom treenigheten lærere, kunstnere og elever. På bakgrunn av intervjuer, rapporter og observasjoner synes det å være skjellig grunn til å hevde at utviklingen av samarbeidet mellom kunstnere og lærere på de tre ulike prosjektstedene har vært svært forskjellig.

I Oppland syntes det som om samarbeidet ble bra, partene så ut til å ha respekt og tillit til hverandre. Partene her formidlet svært lite frustrasjon i forhold til hverandre. Ved observasjon av samhandling mellom lærere og kunstnere i konkret arbeid med elevene virket de relativt samkjørte. Kunstneren hadde hånd om innholdet og til dels organiseringen. Læreren gjorde en del praktisk arbeid med det tekniske og til dels med organiseringen av arbeidet. Elevene opplevde at læreren og kunstneren jobbet sammen.

I Oslo derimot ser det ut til å være belegg for å hevde at utviklingen av samarbeidet mellom kunstner og lærere ikke ble bra. Lærerne tilkjennegir liten tillit til og respekt for kunstneren og for så vidt for hele prosjektet. Kontaktlæreren og kunstneren formidlet indirekte helt ulike pedagogiske syn og arbeidsmåter. Dette inntrykket ble også bekreftet i observasjon av samhandlingen mellom kunstner og lærere i Oslo, der atferden til mange av lærerne kunne tolkes som mistillit til kunstnerens måte å realisere prosjektet på.

I Nordland erfarte de at det ikke er smertefritt å samarbeide på tvers av profesjoner, men mente at samarbeidet hadde bedret seg og blitt godt etter hvert. Likevel har kunstnerne vært relativt lite til stede ved skolen og ikke ønsket å la elevene medvirke i den konkrete kunstneriske utformingsprosessen.

Avslutningsvis er det verdt å merke seg at alle de intervjuede partene i samarbeidet uttrykte at de godt kunne tenke seg å jobbe i lignende samarbeidsprosjekter igjen, men med ulike forbehold.

### **«Litt vanskelegar, mykje arbeid òg» – elevenes erfaringer med kunstnere i skolen**

De aktørene som må sies å ha den mest sentrale plassen i prosjektet, nemlig elevene selv, hvordan har de opplevd å arbeide sammen med kunstnere? Alle elevene som ble intervjuet, formidlet at det hadde vært «morsomt» eller «bra» å jobbe sammen med en kunstner. Dessuten sa alle elevene at de kunne tenke seg å gjøre dette igjen. Riktignok uttrykte et par av informantene fra Oslo en form for skuffelse, «... hun glemte oss, eller no'». Dette var antakelig elever som først var valgt ut av læreren, men som kunstneren mente ikke fungerte i den skapende settingen som hun ønsket. «Først tegna vi noen figurer til å ha på skiltet, men så ble ikke det noe av. Vi fikk ikke gjort så veldig mye sammen med henne. Men det vi gjorde, var morsomt.»

I samtaler med elevene under observasjonene formidlet alle, med et par unntak, at de trivdes med å jobbe sammen med kunstnerne. Læreren i Oslo fortalte at hans klare inntrykk var at dette hadde elevene likt godt. De var «... veldig ivrige på å jobbe sammen med henne. De syntes det var kjempegøy. Selv om vi drev med noe morsomt i klasserommet, ville de heller jobbe med kunstneren», sa han. Om ikke samarbeidet fungerte godt mellom lærerne og kunstneren ved Osloskolen, så det ut til at samhandlingen med elevene og kunstneren fungerte bra.

Fra Oppland ble det også fortalt om høyt engasjement og stor kreativitet hos elevene

da de arbeidet med lydopptak og bearbeiding av dette. I Oppland virket altså alle partene i samarbeidet tilfredse. Men kontaktlærerne både i Oslo og Oppland mente at barna til tider hadde «ramlet av» prosjektet fordi det gikk for lang tid mellom møtene med kunstneren. De mente også at motivasjonen og læringseffekten av prosjektet ville vært større hvis kontinuiteten i arbeidet hadde vært bedre og tidsspennet fra idé til produkt kortere. Det er likevel bare to av elevene som kommer inn på dette forholdet i intervjuet. Den ene var redd for at prosjektet ikke skulle være avsluttet før hun var ferdig på skolen, slik at hun ikke fikk sett det noen gang. En annen uttrykte oppgitthet over at det hadde gått så lang tid, og tvilte på om det noen gang ble ferdig.

På spørsmål om hva de syntes hadde vært morsomt, svarte alle elevene relativt kjapt: «mykje», «være med på skiltet», «tegne figurer», «ta opp lyd», «lage lyder» og «jobbe på dataen». Ingen av elevene kunne komme på noe de syntes hadde vært kjedelig i samarbeidet med kunstneren, det vil si en gutt i Oppland syntes det hadde vært litt kjedelig «... å lese inn gradene til foten».

Elevene svarte veldig ulikt i Oppland og Oslo da de ble spurt om de syntes det hadde vært annerledes å jobbe sammen med en kunstner istedenfor læreren. Ved Opplandsskolen var det få som mente de merket forskjell, bortsett fra at de gjorde litt andre ting sammen med kunstneren. Enkelte mente også at det hadde vært mye jobb. En av jentene svarte på spørsmålet om det hadde vært annerledes å jobbe sammen med kunstneren: «Ja, litt vanskelegar, mykje arbeid òg». Hun opplevde at arbeidsmengden var litt mindre når de jobbet sammen med lærerne sine.

I Oslo svarte samtlige, og veldig tydelig, at det å jobbe sammen med en kunstner hadde vært nytt og annerledes. De fleste syntes at kunstneren hadde vært morsom. Hun hadde for eksempel vært morsom fordi: «Hun sa sånn 'krise! Krise!' Og dro seg sånn i håret» og «... synger sånn rare sanger og sånn». En annen mente at kunstneren skilte seg fra lærernes væremåte fordi «... hun ble så fort sur, hvis vi gjorde en liten feil, så ble hun sint». Denne jenta mente at lærerne var flinkere til å gjenta ting og fortelle hvordan en kunne gjøre ting, men samtidig påpekte hun at kunstneren også var «... veldig flink til å lære oss det og sånn. Og når hun skulle lære oss det, så sang hun og sånn, det var veldig fint.» Felles for alle informantene i Oslo var at de mente at «annerledesheten» ikke hadde noe med personen å gjøre, men at hun var kunstner. «Kunstnere er litt rare og sprø.» Det kan virke som om kunstneren i Oslo har levd opp til en kunstnermyte, hvis en med det kan forstå den litt eksentriske, temperamentsfulle og fargerike personen.

Ut fra observasjoner, kunstneres og lærernes vurderinger og intervjuer virket det som om de aller fleste elevene hadde likt godt å arbeide sammen med kunstnere. De hadde hatt det morsomt, og de hadde møtt nye utfordringer. Men i hvilken grad hadde de medvirket i selve utsmykkingsprosessen?

## **Elevmedvirkning i utsmykkingsprosjektet**

### **Hva rommer begrepet elevmedvirkning?**

I tråd med en økende demokratiseringstendens i den norske skolen er begrepet elevmedvirkning blitt allment. I opplæringsloven blir elevmedvirkning gitt et helt kapittel (kap. 11), og L97 legger sterke føringer på at skolen må legge til rette for at elevene kan være aktive og medvirkende (jf. også rapportens innledning og L97 s. 28, 62, 75 og 79). Til tross for at, eller kanskje nettopp fordi, elevmedvirkning har glidd inn som en naturlig del av vokabularet i den praktisk-pedagogiske hverdagen, er det sjelden vi ser det definert.

Elevmedvirkning er ikke et entydig begrep, noe som også ble synliggjort både i praksis og gjennom diskusjoner i løpet av prosjektperioden. For det første står det «... utvikle et samarbeid med elever» i prosjektbeskrivelsen (se Prosjektplan, min utheving). Derimot stod det elevmedvirkning i de fleste skriv som ble sendt ut fra styringsgruppen underveis i prosjektet, f.eks. «Utsmykkingsprosjekt med vekt på elevmedvirkning» (min uthevelse). Samarbeid er tidligere i rapporten definert som: «... noe som finner sted når to eller flere, ved felles innsats går sammen om å løse en oppgave eller et problem» (Stensaasen og Sletta 1996). I samarbeidet er partene mer eller mindre sidestilt.

I idéheftet «Kvalitetsutvikling i videregående skole» (KUF 1999, s. 13) sies det at elevmedvirkning kan foregå på fire ulike nivåer, som betegner graden av medvirkning fra elevene. Det er 1) innspill, 2) dialog, 3) medbestemmelse og til slutt 4) selvbestemmelse. Innholdet i de ulike trinnene spesifiseres ikke ytterligere i idéheftet. Det er rimelig å forstå medvirkningsbegrepet som overordnet disse fire nivåene. Innspill betegner da den laveste graden av medvirkning, og refererer til medvirkning fra elever i situasjoner en mener at de har få forutsetninger til å delta aktivt i, men der deres stemme bør bli hørt hvis de har en formening. Forholdet mellom de samhandlende partene, elev – lærer/kunstner, er asymmetrisk. Lærere/kunstnere kan og vet, og elevene er relativt ukyndige. Det neste trinnet, dialog, kan forstås som en samtale mellom de to partene hvor for eksempel innhold, organisering og arbeidsmåter blir diskutert. I dialogen er forholdet mellom partene mer symmetrisk enn på innspillsnivået, men fortsatt er det læreren/kunstneren som sitter

med nøkkelen. Det er læreren/kunstneren som tar den endelige avgjørelsen. Det tredje nivået i taksonomien, medbestemmelse, innebærer at den autoritative parten i samhandlingen må gi slipp på noe av sin makt. Elevene skal her være med og bestemme, deres meninger skal komme til syne i avgjørelser som blir tatt, o.l. Det øverste nivået, selvbestemmelse, kan kobles til det som ofte også kalles brukerstyring, det vil si at elevene får fullstendig beslutningsmyndighet over et felt. Læreren/kunstneren har i slike tilfeller gitt fra seg all myndighet til elevene. På hvilket nivå en involverer elevene, vil avhenge av den kompetansen elevene har til å medvirke.

### **Prosjektdeltakernes oppfatning av begrepet**

Begrepene samarbeid og medvirkning ble, som antydning innledningsvis her, brukt om hverandre i prosjektdokumentene som om de var synonymmer. Det ble ikke avklart hvilke føringer begrepene ga. Medvirkning som fenomen ble heller ikke i nevneverdig grad diskutert internt i styringsgruppen, men var på agendaen som gruppediskusjon på den første fellessamlingen for alle involverte. I referatet herfra kom det frem et spekter av ulike oppfatninger av begrepet:

Medvirkning vil si

- at kunstnere bidrar til å gjennomlyse sitt kunstneriske virke slik at det blir tilgjengelig og forståelig for elevene
- at en informerer elevene jevnlig. Å opprette en nær dialog med elevene betraktes som svært viktig
- at en lar elevene få oppleve at dette er en måte å forstå omverdenen på
- at kunstneren lar elevene få ta del i aha-opplevelser underveis
- at elevene øves til å se noe nytt. Kunstneren må bidra til at elevene drives videre i sin søken fra det kjente til det mer ukjente, at de bevarer sin evne til å være utforskende
- at elevene helt konkret blir tatt med i en prosess
- at elevene får se kunstneren i arbeid (i kunstnerens atelier eller at kunstneren jobber på skolen)
- at elevene gis parallelle oppgaver/prosjekter, ved siden av kunstneren
- at kunstneren bidrar i undervisningen før og/eller etter utsmykningen, men uten at elevene deltar i selve utsmykkingsarbeidet

Det er, som vi ser av denne rekken, lite som skiller dette fra det som ofte betegnes som ordinær undervisning, det vil si litt monolog, litt dialog, litt gruppearbeid og litt individuelt arbeid. Med dette som utgangspunkt kan det synes som om all samhandling mellom kunstnere og elever går under kategorien elevmedvirkning eller samarbeid.

Lærerne og kunstnerne ble i intervju bedt om å definere hva de mente at elevmedvirkning innebar. Oslokunstneren sa at hun mente at det innebar at elevene

et eller annet sted i prosessen måtte være direkte og konkret medvirkende med hendene sine. Hun mente også at elevene skulle være medvirkende på idéstadiet, f.eks. gjennom å komme med forslag, ideer og ønsker, men at det ikke var tilstrekkelig for å kalles «medvirkning». Elevmedvirkning innebar altså slik hun så det, en konkret og synlig handling. Kunstneren i Oslo og kunstneren i Oppland synes å ha tangerende oppfatning av begrepet elevmedvirkning. Det vil si Opplandskunstneren ga uttrykk for at elevene måtte få medvirke konkret i deler av utsmykningen.

Oslo-læreren definerte begrepet som følger: «At elevene får lov til å aktivt delta, men med en påholden penn. De må ha en voksenperson ved siden av seg, til å korrigere litt, men ideene må få lov til å komme fra elevene, og de må også få se det utført i praksis.»

Læreren i Oppland mente at elevmedvirkning ideelt sett innebar at elevene måtte få lov til å være med på prosessen fra A til Å. I praksis så han at det var vanskelig, og mente at en måtte velge ut noe de kunne være med på. Som vi ser, er det relativt høy grad av konsensus mellom lærernes og kunstnerens oppfatning av begrepet, selv om det er mulig at lærerne mente at elevens medbestemmelse skulle være større enn hva kunstnerne mente.

### **Ulike grader av elevmedvirkning**

Kan elevmedvirkningen i prosjektet plasseres inn i en slik taksonomisk oppfattelse av begrepet?

Ser en på Oslo-lærerens forståelse av begrepet, synes hans oppfatning å nærme seg selvbestemmelse. Slik han så det, var det elevenes ideer og produkter som måtte realiseres i kunstproduksjonen, men med «påholden penn» fra en kyndig. Kontaktlæreren i Oppland mente at elevene ideelt sett burde være med på alle prosessene i utsmykningen. Det kan innebære at han tenkte innspill på enkelte områder, dialog på et annet og medbestemmelse på et tredje. Kunstneren i Oslo virket å være på linje med Opplandslæreren i sin oppfattelse av begrepet. Hun snakket både om innspill av ideer, at elevenes uttrykk skulle komme til syne, og at de aktivt skulle delta. Hun mente derimot ikke at elevene skulle få bestemme hvordan det endelige kunstneriske uttrykket skulle være. Det er heller ikke mye som skiller Opplandskunstneren fra de to sistnevnte, bortsett fra at hun mente at medvirkningen skulle gjelde deler av utsmykningen. I Nordland syntes det som om lærerne hadde klare forventninger om aktiv medvirkning både i form av innspill og

medbestemmelse, mens de utførende kunstnerne koblet medvirkning til «undervisning» og presiserte at de ikke på noe tidspunkt hadde til intensjon å gjøre utsmykningen til et elevprosjekt. Grunnen til det var blant annet oppfatningen av at elevene ikke var kompetente til å delta (jf. avklaring av begrepet ovenfor). Nordlandskunstnerne skriver i rapportene (den ene med henvisning til den andre) at: «Elevane på dette trinnet (1–10. kl, min tilføyelse) manglar medviten visuell erfaring og begrepsapparat til å kunne føre ein givande diskusjon om utsmykkingas problemstillingar og takle kvarandre sine meiningar. Eit slik «samarbeid» er dømt til å munne ut i synsingar og er avhengig av kunstnarane si kyndige manipulering. Kva som då blir resultatet, og kven si utsmykking det er tale om, kan diskuteras.» Kunstnerne her var, slik jeg oppfatter det, av den formening at elevene ikke er kompetente til medvirkning. Kan hende hadde de også fokus på samarbeidsbegrepet, som jo er brukt i prosjektbeskrivelsens målformuleringer, og ikke medvirkningsperspektivet, slik det er redegjort for ovenfor. Slik jeg ser det, innebærer et samarbeid en større forpliktelse til å inkludere elevenes synspunkter, fordi i et samarbeid er partene å forstå som mer likeverdige (jf. medbestemmelse), og at en tenker seg at resultatet blir bedre fordi en er flere om problemløsningen. Samarbeid og medvirkning er ikke ensbetydende begreper og kunne med hell ha vært tydeligere avklart i prosjektet. I det videre forholder jeg meg til medvirkningsbegrepet.

I praksis har en i prosjektet sett ulike grader av medvirkning fra elevene. I Nordlandsskolen har elevene i (foreløpig) i liten grad vært involvert i produksjonen av selve kunstverkene. De har heller ikke i nevneverdig grad blitt inkludert eller vært med på å gi innspill til de planene som er utarbeidet. Ved Opplandskolen har elevene vært direkte medvirkende i produksjonen av deler av lyden til installasjonen. I Oslo har elevene vært involvert og medvirkende i de fleste prosesser i utsmykningen.

### **«Det er liksom vi som har lagd det» – elevenes erfaringer med medvirkningen**

Elevene var de aktørene som primært skulle medvirke i prosessen frem til et ferdig kunstverk. Syntes de at de hadde medvirket i prosjektet, å på den måten at de hadde blitt hørt, fått være med og jobbe og/eller fått være med og bestemme? Ja, det syntes de aller fleste både i Oslo og i Oppland at de hadde. Men elevene hadde ulike oppfatninger av om de hadde fått deltatt nok, bestemt nok og jobbet nok i forhold til kunstverkene. Variasjonen i svarene viser ingen skiller mellom de to prosjektkommunene som informantene tilhører. En av jentene i Oppland sier at

hun syntes hun hadde fått «... være med på å bestemme hvordan det skulle bli. Det er liksom vi som har lagd det». Hun opplevde tydelig at kunstverket var deres, men samtidig kunne hun «... gjerne vært med på å bestemme litt mer». Elevene uttrykte et ønske om å bli involvert, og enkelte befant seg nærmest på nivået for selvbestemmelse. En av guttene i Oppland syntes de hadde fått jobbet mye med lyden, men var ikke fornøyd med beslutningsmyndigheten til elevene. Han ville gjerne bestemt mer. På sett og vis var svarene lignende i Oslo, selv om det innad her virket som det gikk et skille mellom dem som hadde «fått med sine ting på skiltet», og dem som ikke hadde det. De elevene som hadde arbeidet aktivt og konkret med skiltet, svarte at de syntes de hadde fått være med på den måten de ønsket, og at de hadde vært med på å bestemme hvordan skiltet skulle se ut. Disse elevene var tydelig svært fornøyd med delaktigheten. De elevene som ikke hadde vært med på skiltjobbingen, var ikke like fornøyd, og mente at kunstneren hadde tatt for mange avgjørelser alene og ikke lyttet til hva elevene ønsket seg.

Det virket ikke som om elevene hadde en felles oppfatning av hva de skulle medvirke i og på, og i hvilken grad. Det kunne virke som om enkelte i utgangspunktet trodde at de skulle få bestemme hva slags kunstverk de skulle ha, og hvordan det skulle se ut. Elevene i denne kategorien ville naturlig nok bli skuffet. Flertallet var likevel fornøyd med graden av involvering og aktivitet i forhold til prosjektet.

På samme måte som det synes viktig at kunstnere og lærere avklarer hvilke forventninger de har til samarbeidet, og hvordan de mener dette bør foregå, synes det viktig at en gjør det klart for elevene hvordan en tenker at de skal jobbe, og hvor stor innflytelse og medbestemmelse de skal få. Det virker opplagt at hvis elevene tror at de i utstrakt grad skal få bestemme, eksempelvis hvordan skolegården skal se ut, hvilke lekeapparater de skal få, eller hvordan utsmykningen skal se ut, så vil skuffelsen bli stor når de erfarer at så ikke er tilfellet. En bør forespeile elevene tidlig i prosessen hva som forventes. Det forutsetter igjen at kunstnerne, lærerne og kanskje foreldrene har en felles forståelse av i hvilken grad og på hvilken måte elevene skal medvirke, og at alle parter formidler dette til elevene på en relativt entydig måte.

### **Treenigheten: kunstnere, lærere og elever**

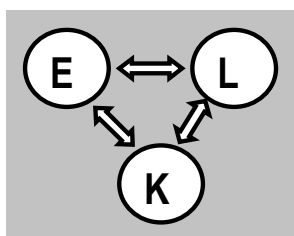
Det lå i prosjektets hovedmålsetting at «Utsmykkingsprosessen skal bidra til å utvikle et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever». Som vi har sett, synes det ikke som om det ubetinget ble utviklet et slikt samarbeid.



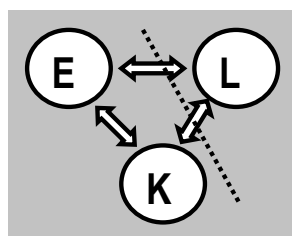
I Oppland ble det dokumentert gjennom observasjoner, rapporter og intervjuer at det ble utviklet et samarbeid mellom alle tre partene, og på en måte som alle parter grovt sett ga uttrykk for at de var fornøyd med. I Oslo syntes det ikke som om samarbeidsforholdet mellom kunstner og lærere ble utviklet til et reelt samarbeid, utover at kunstneren fikk «låne timer av lærerne», som hun selv uttrykte det. Derimot formidlet både hun og de fleste av elevene at samarbeidet dem imellom hadde vært bra.

I og med at det ikke er foretatt intervjuer og observasjoner i Nordlandsskolen, er det vanskeligere å gi noen karakteristika av samarbeidet der, men ut fra de dokumenter som foreligger, og ut fra samtaler på ulike samlinger kan det her synes som om kontaktlæreren og elevene har jobbet mye og systematisk rettet mot utsmykkingsarbeidet, men at kunstnerne kun i begrenset grad har vært delaktige i dette arbeidet.

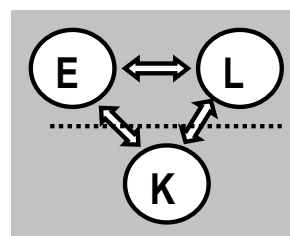
Svært skjematisk og overforenklet kan nedenstående figurer tjene som en illustrasjon på samarbeidsrelasjonene mellom kunstnere (K), lærere (L) og elever (E) ved de tre deltakende skolene i prosjektet.



Figur 2 Samarbeidet i Oppland



Figur 3 Samarbeidet i Oslo



Figur 4 Samarbeidet i Nordland

## **Elevmedvirkning og høy kunstnerisk kvalitet – et tema for diskusjon**

### **Om kunstnerisk kvalitet**

På 1990-tallet ble fokuset på kunstnerisk kvalitet forsterket og det utvidede kulturbegrepet med bredde og egenaktivitet dempet i kulturpolitikken. Det ble klart at også barn hadde krav på å møte kunst av høy kvalitet (Larsen 1997). «Voksenprodusert kultur for barn og unge må ikke fremstilles som noe som står i veien for eller i motsetning til barn og unges egenaktivitet. Kulturtilbudet til barn og unge skal fylle de samme kravene til kvalitet som det vi forventer ellers i kulturlivet,» stod det i stortingsmeldingen «Kultur i tiden» (St.meld. nr. 61, 1991–

92, s. 91). Begrepet kunstnerisk kvalitet er i dag godt innarbeidet, men hva det inneholder, er fortsatt noe diffust.

Det er en vanlig oppfatning at det er de profesjonelle kunstaktørene som innehar kompetansen til å vurdere hva som er kunst av høy kvalitet (Borgen 2002, s. 29). Profesjonelle kunstnere har gjennom sin utdanning og i dialog med kunstaktører og miljøer oppøvd en evne ikke bare til å skille kunst fra ikke-kunst og gode kunstverk fra dårlige, men de kjenner også til «... konvensjonene, normene, reglene, det implisitte og tause og det som kan formuleres eksplisitt gjennom valgene kunstnerne gjør» (ibid.). En profesjonell kunstner er en fagutdannet person med formell yrkeskompetanse, som har kunst som sitt arbeidsfelt, og som lever av denne kunsten (Simonsen 1999, s. 15). I tillegg regnes også ofte kriterier som kunstnerens aktivitetsnivå og at de må kunne dokumentere kvalitet i sin kunstneriske produksjon (ibid., s. 16). Alle de involverte konsulentene og utførende kunstnerne tilfredsstilte disse kriteriene. Det var likevel ikke enighet om hvorvidt det var mulig å kombinere elevmedvirkning i prosessen og kravet til høy kunstnerisk kvalitet på produktet.

### **Hva gir kvalitet? Et tema for diskusjon**

Kravet til høy kunstnerisk kvalitet skulle danne premissene for samarbeidsprosessen mellom kunstnerne, lærerne og elevene (jf. Prosjektplan). Det var således kunstnerens ansvar å produsere kunst av høy kvalitet. Ivaretagelsen av høy kunstnerisk kvalitet på utsmykningen skulle danne premissene for hvordan samarbeidet skulle foregå, og i hvilken grad elevene skulle medvirke.

Det kom tidlig frem i prosjektet at flere opplevde kravet til elevmedvirkning og høy kunstnerisk kvalitet på utsmykning som i beste fall problematisk og i verste fall uforenelig. Meningene var høyst divergerende og dypest sett forankret i ulike kunstsyn. Dette var antakelig det punktet i prosjektet som vakte størst diskusjon, spesielt blant dem med kunstutdanning. Enkelte hevdet at det beste ville være å endre prosjektets målformuleringer på dette området, i den forstand at kunstbegrepet burde settes til side. Isteden tenkte en seg en prosess der elever og kunstnere arbeidet sammen og skapte noe, men at dette skapte ikke kunne kalles kunst. Det kunstneriske resultatet ville, slik enkelte så det, få høyest kvalitet hvis kunstneren fikk arbeide helt fritt, på selvstendig grunnlag og på egne premisser. Kunst burde ikke instrumentaliseres og brukes i pedagogikkens tjeneste, ble det hevdet.

Den første kunstneriske konsulenten som var engasjert i Nordlandskommunen, tematiserte også dette i en av sine rapporter. Han skrev:

Elevmedvirkning.

Jeg ser liten kunstnerisk gevinst i elevmedvirkning. I den grad man mener skoleutsmykkinger ikke tar hensyn til sin lokalisering, må man kritisere den aktuelle konsulent og utførende kunstner. For meg, og jeg tror for de fleste av mine kollegaer, er det en selvfølge å ta hensyn til sammenhengen man arbeider innenfor, når man gjør utsmykkinger.

Utsmykking/utforming av skoleanlegg med vekt på elevmedvirkning og høy kunstnerisk kvalitet bringer opp flere paradokser:

Prosjektets mål om elevmedvirkning krever ekstra arbeid fra kunstnerens side. Konsekvensen er at det blir mindre penger igjen til utførelsen av utsmykkingen (med høy kunstnerisk kvalitet) enn det normalt er.

Vanligvis er det en sammenheng mellom høy kunstnerisk kvalitet og ettertraktede utøvere. Paradoks nr. to i denne sammenhengen blir altså at man ønsker kunstnere som sannsynligvis ikke har tid til å gå inn i den prosessen som elevmedvirkning krever.

Elevmedvirkning i utsmykkingsammenheng har større pedagogisk enn kunstnerisk betydning og hensikt. Jeg ser derfor ingen grunn til å bruke midler øremerket for kunst for å nå pedagogiske mål.

På den andre siden, og blant flertallet av de kunstnerne som var involvert i prosjektet, ble et motsatt syn fremmet. Det vil si, alle så «farene» for at medvirkning kunne føre til et dårligere resultat på utsmykkingen, men de så samtidig at målene om høy kunstnerisk kvalitet og elevmedvirkning var høyst forenelige, selv om det ikke var enkelt. Et av motargumentene handlet om at ikke all kunst behøver å være spektakulær eller genial, begreper som sosial kunst og stedsspesifikk kunst kunne med hell knyttes til dette prosjektet, ble det sagt. En problemstilling som ble reist, var om det kunne være mulig å snakke om at kravet til høy kunstnerisk kvalitet var oppfylt hvis prosjektet ga elevene kvalitative estetiske opplevelser i utsmykkingsprosessen. Videre ble spørsmålet om hva som er kunst med høy kvalitet, og hvem som bestemmer hva som kvalitetsmessig er bra, og hva som er dårlig, også gjenstand for diskusjon i gruppen.

Langdalen (2002, s. 21) sier: «Den kunstneriske kvaliteten defineres ulikt fra genre til genre og fra miljø til miljø. Men innenfor hvert enkelt felt er det ofte en stor grad av konsensus. Forståelsen og innsikten på tvers av feltene synes dessuten å bli stadig bedre.» Konsensusen var ikke påfallende blant de kunstneriske konsulentene og de utførende kunstnerne som var med i prosjektet. Selv om det kanskje er slik at forståelsen og konsensusen i vurderingen av hva som er kvalitetskunst, stadig blir bedre på tvers av kunstfeltene, tilhørte muligens de involverte kunstnerne i utsmykkingsprosjektet så ulike miljøer og uttrykksformer at oppfatningene vanskelig kunne forenes. Uansett er det betimelig å spørre om det ikke er en premiss for et

vellykket prosjekt, sett i lys av målene, at de involverte er enige i de målsettingene som er satt for prosjektet, og at målet bør være av vesentlig betydning når en velger kunstneriske konsulenter og utførende kunstnere.

### **Utførende kunstners vurdering av eget arbeid i lys av kvalitetskravet**

Kunstneren som utførte utsmykkingsarbeidet i Oppland, hadde vært noe skeptisk til forholdet mellom kvaliteten på kunsten og elevmedvirkning da hun gikk i gang med prosjektet. Hun hadde sett for seg at elevmedvirkningen bare ville bli et alibi, som «litt krydder og litt underholdning» i skolehverdagen. Litt selvironisk fortalte kunstneren at hun hadde hatt en idé på forhånd som hun tenkte at hun nok skulle «... få trødd nedover dem på et eller annet finurlig vis.» Slik hadde det ikke blitt. Kunstneren i Oppland mente, etter endt prosjekt, at kunsten hun hadde produsert, var et av de arbeidene hun hadde gjort, som hun var mest fornøyd med. Hun hadde erfart at det hadde «... vært en styrke i dette prosjektet her å ha med ungene. (...) og det har vært en styrke for det kunstneriske uttrykket».

Hun mente at det kunstneriske uttrykket var blitt styrket ved barnas deltakelse, delvis gjennom en ærlighet som en erfarer når en jobber stedsspesifikt og sammen med andre. «Det krever en form for ærlighet. Du blir satt på plass hele tiden. Du blir korrigert,» sa hun. At det hadde vært en klar arbeidsdeling i forhold til hvor elevenes medvirkning skulle inn, så hun videre på som viktig med tanke på å produsere kunst av høy kvalitet og samtidig ivareta et elevmedvirkningsperspektiv. I prosjektet i Oppland medvirket barna særlig i produksjonen av lyden, og de hadde fått et eget område hvor deres egne komposisjoner fikk plass i form av det hun kalte «soloer». Videre var hun fornøyd med utformingen av skulpturene, som også ble skapt med elevenes medvirkning. Kunstneren i Oppland har altså ikke opplevd det problematisk å ivareta høy kunstnerisk kvalitet og samtidig involvere elever i den kunstneriske prosessen. Men hun ser at det kan være problematisk i andre sammenhenger.

Oslokunstneren oppfattet formuleringen «høy kunstnerisk kvalitet» nærmest som et faguttrykk for kunst skapt av profesjonelle utøvere. Hun oppfattet målet som at det var en kunstner som skulle ha ansvaret for prosessen, og kunstnere skulle ha et profesjonelt nivå. Ved å bruke formuleringene «høy kunstnerisk kvalitet» mente hun at prosjektskaperne ville sikre seg at utsmykkingen ved skolene ikke ble «glade barnetegninger på vegg a la 70-årene», som hun uttrykte det. Selv ville hun ha omformulert uttrykket. Hennes tolkning var at det var en kunstner som skulle ha ansvar for sluttresultatet, men at elevenes uttrykk skulle være med.

Kunstneren mente at en i billedkunstmiljøet, i hvert fall så lenge hun selv hadde vært aktiv der, prinsipielt hadde vært motstandere av slike samarbeidsprosjekter. Til en viss grad med god grunn, mente hun. Det var opplagt at det var mye lettere å få et oppdrag, finne ut hva en skulle gjøre, gjøre det og så komme og levere det. Slike oppdrag skapte mindre forstyrrelser i den skapende prosessen, og kan hende ble resultatet også bedre. Derfor fordret slike prosjekter hvor medvirkning var en premiss, at det lå flere motivasjoner bak deltakelse og forventninger til produktet. Definisjonen av høy kunstnerisk kvalitet måtte være mer vidtfavnende. Kunstneren så mange problemer som måtte løses når elever skulle medvirke i prosessen, men hun så ikke dilemmaet.

Kunstnerens utsmykking var tredelt: et velkomstskilt, en stein og to bilder. Bare velkomstskiltet var ferdigstilt da prosjektet formelt var avsluttet. I alle de tre utsmykkingene er barnas tegninger integrert. Oslokunstneren forklarte sin tenkning om bruk av barnas tegninger på følgende måte: «Når du ser på en barnetegning, så ser du egentlig to ting. Du ser barnets barnslige strek, barnets tegning, og så ser du barnets materialbruk, som er uproft. Du ser både en dilettant eller amatørmessig materialbruk, og du ser en barnslig strek.» Kunstneren ønsket på en måte å skille de to. Hun ville ha med barnets strek og så overføre det til materialbruk. Hun tok ansvaret for materialbruken, og hun tok ansvaret for å ta med barnets strek. Det var kjernen i tenkningen, sa hun. Hun hadde plukket opp barnas kunstneriske uttrykk, men tatt et eget, profesjonelt grep når det gjaldt hvilke rammer de kunne ha for å utfolde seg.

Oslokunstneren går i liten grad inn på å vurdere sitt eget uttrykk i skiltet. Med tanke på forholdet mellom elevmedvirkning og kunstnerisk kvalitet var hun relativt fornøyd. Hun påpekte likevel at skiltet ville blitt annerledes hvis hun hadde visst hvilken vegg det til slutt skulle henges opp på. (Det var først bestemt at det skulle henge på en brun trevegg. Etter at skiltet var ferdig, besluttet rektor at det skulle henges opp på en gul mursteinsvegg isteden.) Hun ville ha avstemt skiltet fargemessig. «... nå er det blitt rødt, blått og gult. Det er blitt så veldig folkelig, hadde nok gjort det mer subtilt,» avsluttet hun.

Når det gjelder de utførende kunstnerne i Nordland, synes forholdet mellom elevmedvirkning og kunstnerisk kvalitet ikke å være en aktuell diskusjon i forhold til det de skapte. Kunstnerne her definerte ut elevene i den kunstneriske prosessen og i de kunstneriske produktene, men hadde det de betegnet som undervisningsøkter sammen med elevene (jf. avsnittet om elevmedvirkning).

### **Elevmedvirkning i kunstproduksjon – en oppsummering**

De kunstnerne som i prosjektet har gått inn på medvirkningsperspektivet, synes å ha gjort relativt gode erfaringer med dette, sett i forhold til kravet om høy kunstnerisk kvalitet. Det synes opplagt at elevenes kompetanse for medvirkning må vurderes, at det går en grense for hva som er optimal medvirkning, og at dette blir individuelt fra prosjekt til prosjekt. I møte med elever som i liten grad har fått utviklet og stimulert sine skapende krefter, vil det med tanke på at kunstverket skal ha en høy kunstnerisk kvalitet, ikke være hensiktsmessig å la elevene medvirke på medbestemmelsesnivået eller høyere. Alternativt kan en finne små avgrensede områder innenfor det helhetlige kunstverket der elevene kan bidra sterkere enn med innspill eller dialog. Ser en derimot for seg at etablerte, profesjonelle kunstnere går inn i et utsmykkingsprosjekt med vekt på medvirkning sammen med fjerdeårsstudenter ved Statens kunstakademi, er det rimelig å anta at disse studentene kan bidra på medbestemmelsesnivået eller høyere, samtidig som den kunstneriske kvaliteten på produktet blir ivaretatt.

Det er rimelig å anta at det å finne graden av medvirkning for å ivareta et krav om høy kunstnerisk kvalitet på utsmykningen er lettest i et godt samarbeidsforhold mellom kunstner og lærer. Læreren kjenner elevene godt og er trent i og har det som en del av sin profesjon å tilpasse oppgaver og utfordringer til hver elev. Kunstneren kjenner det kunstneriske feltet, vet hva som gir høy kunstnerisk kvalitet, og kan sammen med læreren finne velegnede områder hvor elevene kan medvirke i prosessen frem mot et ferdig kunstverk.

## 4

# ESTETISK BEVISSTHET – KOMPLISERT TEORI OG DIFFUS PRAKSIS

### **Om estetisk bevissthet**

Utsmykkingsprosjektet hadde to hovedmål. Det ene var at utsmykkingsprosessen skulle bidra til å utvikle et samarbeid mellom kunstner, lærere og elever, hvor kravet til høy kunstnerisk kvalitet skulle danne premissene for prosessen. Den andre hovedmålsettingen var at en gjennom en utforming og utsmykking av skoleanlegg skulle heve barns og unges estetiske bevissthet.

Begrepene estetikk og bevissthet, som samlet uttrykk eller hver for seg, er høyst teoretiske. Estetisk bevissthet som fenomen har gjennom tidene fanget filosofisk, pedagogisk og interfakultær interesse. Uttrykket defineres dessuten ulikt avhengig av hvilken kontekst det er plassert inn i. Kompleksiteten i begrepet gjør det vanskelig tilgjengelig og dermed problematisk å operasjonalisere. Uttrykkets karakter gjør dermed også hovedmålet i prosjektet, å «heve barns og unges estetiske bevissthet», problematisk. Særlig problematisk blir det fordi uttrykket ikke på noen måte er gjort operasjonaliserbart. Det vil si det gis ingen antydninger om hva styringsgruppen ønsket at elevene skulle ha gjort av estetiske erfaringer, opplevelser og erkjennelser når prosjektet var ferdig.

Innenfor denne evalueringens rammer er det ikke plass til en drøfting av begrepet estetisk bevissthet. Jeg må derfor her nøye meg med en relativt enkelt avklaring av hva begrepet kan romme. Selve ordet estetikk kommer av det greske *aisthesis* og

betyr 'fornemmelse, følelse eller den erkjennelsen som kommer gjennom sansene. Estetisk kan derfor bety det som sanses. I dagligtale kobles «estetisk» ofte til noe vakkert, men egentlig omslutter begrepet også alt vi sanser som pent og stygt, tiltrekkende og frastøtende, osv. Bevissthet som frittstående begrep er et uttrykk for den genuint menneskelige egenskapen, nemlig menneskets evne til å tenke, reflektere og erkjenne. Estetisk bevissthet innbefatter således en evne til å tenke eller reflektere over det en sanser. I tradisjonen etter Baumgarten og hans lansering av uttrykket i sitt verk 'Aesthetica fra 1750 er det en vanlig oppfatning at «estetisk bevissthet» favner om noe mer og noe annet enn begrepene gjør hver for seg. Estetisk bevissthet defineres som noe annet enn en rasjonell bevissthet, idet estetisk bevissthet sikter til en sensitiv erkjennelse. En tenker seg at estetikken åpner opp og berører en annen side ved tilværelsen, en dimensjon som ikke den rasjonelle bevissheten gir mennesket tilgang til (Jørgensen 2001, jf. også Adam 1995).

I offentlige dokumenter ser en ofte at «estetisk bevissthet» eller lignende formuleringer blir benyttet, men i likhet med planen for utsmykkingsprosjektet (jf. Prosjektplan) gis uttrykkene sjelden et nærmere innhold. Formuleringene blir gjerne brukt i sammenhenger der en vil uttrykke noe relativt utfordrende og noe som har med det skapende mennesket å gjøre, sier Bringager (1996, s. 79). Det er på ingen måte grunnlag for å hevde at styringsgruppen ikke fant operasjonaliserbare målformuleringer for «estetisk bevissthet» i den hensikt at de ikke ønsket å gjøre dette målet forpliktende. Kanskje snarere var det en underkommunisert oppfatning av at en visste hva begrepet rommet, og dermed så det som unødvendig å konkretisere det. Uansett, ved å benytte et så teoretisk uttrykk i målformuleringen, uten at det ble gjort operasjonaliserbart, stod prosjektet i fare for at målet i verste fall ble uforpliktende for aktørene eller i beste fall overlatt til kunstnerne og lærernes egne, uuttalte oppfatninger av begrepet.

Mot denne bakgrunnen gir det seg også at dette målet ble vanskelig å evaluere ved å si noe om intensjonen ble nådd eller ikke. Likevel har det vært av interesse å finne ut hva lærerne og kunstnerne i prosjektet i Oppland og Oslo forstår med estetiske bevissthet, og videre la dem vurdere hvorvidt de mener at elevenes estetiske bevissthet ble hevet gjennom utsmykkingsprosessen. Jeg har også spurt elevene selv hva de synes om den utsmykkingen de har deltatt i utformingen av, og litt om deres tanker om kunst generelt. Gjennom observasjoner av elever i aktivitet sammen med kunstneren har det også til en viss grad vært mulig å identifisere elevens utsagn og annet som lar seg knytte til problemstillingen om elevenes estetiske bevissthet.



## **Estetisk bevissthet: kunstneriske konsulenters, utførende kunstneres og lærernes forståelse**

Da de kunstneriske konsulentene i starten av prosjektet ble bedt om å redegjøre for hvordan de forstod målene for prosjektet, gikk ingen av dem nærmere inn på hva de forstod med uttrykket estetisk bevissthet. Det var kun den kunstneriske konsulenten i Oslo som var konkret når det gjaldt hvordan han tolket målet om å heve barns estetiske bevissthet. Han skrev «At elevene gjennom et samarbeid med en kunstner skal bli bevisst den nåværende situasjonen ved skolen, for gjennom en samarbeidsprosess skal elevene gjøre seg bevisst de muligheter til forbedringer skolegården kan få, slik at den fremstår som et frodig aktivitetsskapende uteanlegg. Planlegging, estetisk materialvalg og detaljering for å oppnå økt trivsel inngår som en viktig del av prosessen» (Rapport 1, kunstnerisk konsulent i Oslo).

De utførende kunstnerne ble også i forkant av oppstarten bedt om å redegjøre for sin oppfattelse av målene for prosjektet. Det var bare den utførende kunstneren i Oslo som leverte denne rapporten. Hun skrev at «Det ønskes – gjennom praksis – å bevisstgjøre elevene på et kunstnerisk plan». I intervjuet konkretiserte hun dette. Hun la til grunn en taksonomisk forståelse. Det laveste trinnet innebar en aksept av, eller visshet om, at det finnes en estetisk eller kunstnerisk dimensjon i tilværelsen. Det å i første rekke få begrepet på banen var første kime til å øke bevisstheten. Videre oppover fulgte evnen til å føre en diskusjon om hva som er stygt eller pent, meningsfylt eller ikke meningsfylt. Mot toppen av taksonomien var det naturlig å tenke at en hadde estetisk bevissthet til å kunne avgjøre, bedømme og velge på et innsiktsfullt grunnlag. Sagt enkelt mente hun at det å kunne føre en samtale om estetikk, på et eller annet nivå, ble den estetiske bevisstheten.

De øvrige utførende kunstnerne syntes det var «trøblete» eller «vanskelig» å skriftliggjøre sine tanker om målene for prosjektet, og underforstått da også «estetisk bevissthet». De henviste til logger, rapporter og utsmykkingsplaner, men det var vanskelig å lese hva de la i uttrykket, ut fra de dokumentene. Nordlandskunstnerne ble som kjent ikke intervjuet og fikk derfor heller ikke mulighet til å verbalisere muntlig hva de forstod med «estetisk bevissthet». Opplandskunstneren fikk derimot den muligheten og sa i intervjuet at estetisk bevissthet innebar at en i vid forstand evner å reflektere over det miljøet og de fysiske omgivelsene en har rundt seg. I en noe mer snever forståelse kunne det også innebære at en evnet å innta en kritisk oppfatning av tingene en har rundt seg, at en kan skille mellom hva en synes er bra og ikke bra.

Læreren i Oppland koblet estetisk bevissthet til tenkning og konkretiserte dette med evnen til å kunne diskutere og argumentere for hvorfor en liker noe fremfor noe annet, hva en mener er pent, og hva en synes er stygt, og gjerne kunne begrunne påstandene.

Oslolæreren sa at i estetisk bevissthet la han «forståelse av kunst».

Av de definisjonene de ovennevnte aktørene har gitt, ser en at samtlige definerer uttrykket forskjellig. Likevel har de en sentral faktor til felles, nemlig at estetisk bevissthet i en eller annen form fordrer en kognitiv aktivitet, det vil si erkjennelse eller tenkning. Opplandskunstneren må sies å ha den videste forståelsen av begrepet, mens Oslolæreren tilkjenner den snevreste oppfatningen.

### **Økt estetisk bevissthet?**

Som sagt var ikke målet gjort operasjonaliserbart i utgangspunktet, ei heller utover i prosjektet. Det har derfor ikke vært mulig å vurdere hvorvidt den estetiske bevisstheten til deltakende elever har økt gjennom prosjektet. Evalueringen kan altså ikke gi svar på det. Derimot kunne lærerne og de utførende kunstnerne si noe om hvorvidt de, på bakgrunn av den definisjonen de har gitt av begrepet, mente at elevenes estetiske bevissthet hadde økt gjennom prosjektet.

Både læreren og den utførende kunstneren i Oppland ga uttrykk for at de syntes det var svært vanskelig å hevde at elevenes estetiske bevissthet var hevet, men de håpet og trodde at så var tilfellet. Kunstneren hadde realisert intensjonen om å bruke elevenes dagligdagse erfaringer og sette dem inn i en ny sammenheng, nemlig inn i et kunstverk. Gjennom dette håpet hun at elevene hadde blitt mer estetisk bevisste på den måten at de i større grad enn tidligere evnet å reflektere over sine omgivelser. Kunstneren tolket det også som positivt at elevene gjennom hele prosessen hadde vært nysgjerrige og undersøkende og latt seg begeistre. Læreren trodde at elevene i hvert fall hadde fått utvidet kunstbegrepet sitt noe, og «... kanskje også fått større erfaringsbakgrunn til å velge ting, ta avgjørelser i forhold til sine omgivelser».

I Oslo var kunstneren og læreren mer definitive i sin oppfatning av om elevenes estetiske bevissthet var hevet eller ei. Kunstneren mente definitivt at en gjennom arbeidet hadde nådd målet. Hennes begrunnelse var: «Det har faktisk blitt gjennomført, det er nå en utsmykning av en skolegård der, som ikke var der før. En har satt estetikk på dagsordenen.» Læreren på sin side svarte i intervjuet et resolutt: «Overhodet ikke» på spørsmålet om han mente at elevenes estetiske bevissthet

hadde økt gjennom prosjektperioden. Han opplevde at elevene ikke forstod hvorfor utsmykningen var blitt som den var blitt. «Hvorfor har vi endt opp med den steinen, når fjellsida som ligger bak, er mye finere, hvorfor har vi endt opp med et skilt, vi hadde et skilt.» Det er samtidig verd å huske på at kunstneren og læreren her hadde svært forskjellige oppfatninger av hva begrepet innebar.

Med unntak av sistnevnte lærer mente aktørene i Oppland og Oslo at elevenes estetiske bevissthet på en eller annen måte var blitt hevet gjennom prosjektet.

### **«Det fineste på skolen er skiltet og steinen» – elevenes oppfatninger av kunstverkene**

Estetisk bevissthet kan som sagt defineres som en evne til å reflektere over de sansemessige opplevelsene en gjør. Refleksjonen kan selvsagt foregå på forskjellige nivåer, fra enkel tenkning til evnen til å foreta reflekterte estetiske valg. Samtlige definisjoner av begrepet som ble gitt av konsulenter, utførende kunstnere og lærere, omfattet også tenkning i en eller annen form. I intervjuene ble elevene bedt om å si noe generelt om hva de syntes om omgivelsene sine på skolen, eller konkret hva de syntes var pent, og hva de syntes var stygt på skolen. Her var det stor forskjell på elevenes svar på de to skolene. Elevene i Oppland hadde vanskeligheter med å svare eller svare utfyllende på dette. Informantene blant elevene i Oslo evnet i større grad å verbalisere oppfatningene sine. Det er naturlig å forklare i hvert fall deler av forskjellen i svarene med at elevene i Oslo var ca. 3 år eldre enn elevene i Oppland og dermed hadde et høyere kognitivt refleksjonsnivå. Felles for begge elevgruppene var at de fant det mye enklere å finne svar på hva de syntes var pent på skolen, enn hva som var stygt. Svært få fant noe de syntes var stygt, bortsett fra toalettene i Osloskolen ...

Da elevene ble spurt om hva de syntes om de kunstverkene som var blitt produsert, hadde alle en formening. Oslolærerens oppfatning av at elevene ikke forstod hvorfor utsmykningen var blitt som den var blitt, ble ikke entydig bekreftet av elevene, de uttrykte snarere en relativt nyansert oppfatning. Så å si alle uttrykte begeistring for velkomstskiltet. Flere påpekte at det som gjorde skiltet så fint, var at det var så fargerikt. I tillegg nevnte flere at det var fint at så mange av elevenes tegninger og figurer var kommet med. En gutt syntes det var synd at det fine skilte var hengt opp på «... den styggeste veggen på hele skolen. Det er så mange høl og sånn der». En annen mente det var uheldig at det var så mye lakk på skiltet, slik at det kunne sprekke opp og gå i stykker hvis en kastet snøballer på det. Når det gjaldt steinen,

var oppfatningene mer varierte, fra «veldig fin» til «ganske grusom». En av elevene syntes at steinen og skiltet var det fineste på hele skolen. Hun likte formen på steinen, at det gikk an å gå opp på den. Hun så frem til at den skulle få sandblåste figurer på. En annen jente syntes på sin side at steinen var «ganske grusom». Hun likte ikke at den bare var polert på den ene siden og at den var så «ruglete og ekkel oppå». Hun så likevel muligheten for at hun kunne komme til å like den når den ble ferdig.

Alle elevene som ble intervjuet i Opplandsskolen, ga med tonefall og mimikk tydelig uttrykk for at de syntes kunstverket «Øret, bassen og foten» var blitt bra. De hadde ikke like mange ord på hva de syntes var bra med verket. Enkelte utfylte riktignok sin karakteristikk med kommentarer som «... fint at det kommer lyd», «veldig pent lys» og «fint med nye ting i skolegården».

Som sagt var det relativt stor forskjell på evnen (eller viljen) til å verbalisere hva de syntes om sine omgivelser og kunstverkene, ved skolen i Oppland og Oslo. Likevel hadde elevene det til felles at de snakket lettere om de kunstverkene som var blitt produsert, enn om omgivelsene sine generelt.

### **Mer estetisk bevisste elever? En oppsummering**

Å utvikle estetisk bevissthet hos elever tenker jeg i praksis må innebære at en legger til rette for at barna får varierte kunstneriske opplevelser, som er av både kognitiv og sansemessig karakter, og som har kvaliteter som fester seg i individenes biografiske livslinjer (Dale 1992 og Adam 1995). Kunstneriske opplevelser og utvikling av estetisk bevissthet står i et uløselig innvendig forhold til hverandre. Opplevelsene kommer ikke forutsetningsløst, og det gjør heller ikke den estetiske bevisstheten. Jo større mulighet det er for å erfare og uttrykke følsomhet og jo større åpenhet for sanseintrykk, dess større blir muligheten til å oppleve noe og dermed utvikle den estetiske bevisstheten (Adam 1995, s. 8, jf. også avklaringen av begrepet estetisk bevissthet innledningsvis).

Sagt enkelt mener jeg hensikten med kunstformidling i ulike former blant annet er å hjelpe den enkelte til å sanse, bli oppmerksom på, fordype seg i og bearbeide inntrykk.

Som tidligere påpekt er det ikke grunnlag for å vurdere hvorvidt elevene som har deltatt i utsmykkingsprosjektet, er blitt mer estetisk bevisste. Men på bakgrunn av det ovenstående, lærernes og kunstneres vurderinger, elevenes oppfatninger av

kunstverkene og den gleden samtlige elever i en eller annen form uttrykte over å ha jobbet sammen med en kunstner, er det i hvert fall rimelig å anta at de har gjort erfaringer av både kognitiv og sansemessig karakter. Dette har kanskje styrket eller utvidet deres estetiske bevissthet og åpnet litt opp for et område i tilværelsen som ikke er tilgjengelig for den rasjonelle bevisstheten.

## 5

# MÅLET OM Å SAMARBEIDE OG SAMARBEIDETS MÅL

Ett av delmålene for prosjektet var at det gjennom prosjektet skulle skje en «Utprøving av samarbeidsmodell mellom institusjonene Norsk Form, Norsk kulturråd og Utsmykkingsfondet» (jf. Prosjektplan). Gjennom prosjektet om utforming og utsmykking av skoleanlegg samarbeidet representanter fra de tre nevnte institusjonene for første gang om et felles prosjekt. Representanter fra institusjonene utgjorde, sammen med en representant fra deltakende kommuner, styringsgruppen for prosjektet.

Det var et ønske fra oppdragsgiveren at evalueringen skulle belyse samarbeidet mellom institusjonene. Sentrale problemstillinger har derfor vært om styringsgruppens medlemmer har fått større kjennskap til hverandres institusjoner og kunnskapsområder. Ble innsatsen koordinert slik at hver enkelt institusjons kompetanse kom særlig til uttrykk i prosjektgjennomføringen? Innenfor rammen av en teori om samarbeid er disse problemstillingene blitt besvart. Svarene er gitt gjennom intervjuer med hvert enkelt styremedlem, gjennom observasjoner på styringsgruppemøtene og gjennom dokumentanalyser av referater og andre prosjektdokumenter.

Styringsgruppen stod bak etableringen av prosjektet og hadde det organisatoriske

og faglige ansvaret for gjennomføringen av det. De besluttet hvilke mål prosjektet skulle søke å nå, hvilke avgrensninger det måtte ha, og hvordan fremdriften skulle være. Det har derfor også vært naturlig å se på hvordan styringsgruppen organiserte arbeidet, og hva som har vært deres rolle i prosjektet, og å gi noen vurderende kommentarer til det.

Del 5 av rapporten er derfor todelt. For det første er samarbeidet mellom de tre institusjonene studert relativt uavhengig av prosjektets innhold og resultater. For det andre inneholder rapporten en del hvor jeg ser nærmere på hva som har vært styringsgruppens arbeid relatert til prosjektgjennomføringen.

### **Mål om samarbeid – Norsk kulturråd, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Form i samarbeid**

Norsk kulturråd, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Form er alle statlige institusjoner med tilknytning til Kulturdepartementet.

Norsk kulturråd ble etablert i 1965 og har tre særlige oppgaver. For det første skal Kulturrådet forvalte Norsk kulturfond og oppgaver delegert fra Kulturdepartementet. For det andre skal det være et rådgivende organ for staten og det offentlige i kulturspørsmål, og for det tredje skal det være Norsk kulturråds oppgave å ta initiativ til forsøksvirksomhet på områder innenfor kulturlivet hvor det er behov for særskilt innsats (<http://www.kulturrad.no>). Norsk kulturråd er inndelt i sju ulike faglige utvalg, og ett av dem er Faglig utvalg for barne- og ungdomskultur. «Barne- og ungdomskultur» er et tverrkunstnerisk område. Norsk kulturråds representant i styringsgruppen er rådgiver for dette utvalget. Opprinnelig satt også en representant fra området «arkitektur og kulturbygg» i styringsgruppen, men hun valgte å trekke seg ut allerede i januar 2000. Fra 2001 ble dessuten «arkitektur» tatt ut av Kulturrådets virksomhet på grunn av daværende regjeringens reduksjon av Norsk kulturfond og omfordeling av arkitekturmidler til Norsk Form, Norsk Arkitekturmuseum og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg (ibid.).

Utsmykkingsfondet for offentlige bygg ble opprettet i 1977. Institusjonens primære oppgave er å bidra til at en i offentlige bygg «... gir plass for kunst av den høyeste kvalitet», og at den plasseres der mange mennesker ferdes. Utsmykkingsfondet for offentlige bygg har «... et selvstendig kunstnerisk ansvar for å få fram kunst i arkitektonisk sammenheng», som det heter i Utsmykkingsfondets presentasjon av seg selv. Utsmykkingsfondet forvalter tre ulike utsmykkingsordninger, nemlig 1)

utsmykking av statlige bygg, 2) utsmykking av statlige leiebygg og eldre statsbygg og til slutt 3) tilskudd til utsmykking av kommunale og fylkeskommunale bygg og uterom (<http://www.utsmykkingsfondet.no>). I styringsgruppen satt fagkonsulenten for kommunale og fylkeskommunale saker.

Norsk Form ble etablert i 1993 og har som formål å bidra til økt innsikt i og engasjement for vår tids sosiale, økologiske og estetiske utfordringer. Norsk Form har et spesielt ansvar for det bygde miljøet, dagliglivets gjenstander, bygninger og by- og tettstedsutviklingen. Norsk Form skal ta initiativ til forskning og utredning og drive opplysning innenfor hele det estetiske området. Arbeidet er organisert innenfor sju tematiske hovedområder, og ett av dem er området «Skole og omgivelser». «Skole og omgivelser» ble først organisert som et treårig program, men ble ved utgangen av 2000 innlemmet i institusjonens ordinære virksomhet. Norsk Form hadde to representanter i styringsgruppen, og den ene av dem fungerte som prosjektleder. Begge representantene var knyttet til arbeidsområdet «Skole og omgivelser».

I samarbeidet mellom institusjonene har spørsmålet om kvaliteten på samarbeidet vært av særlig interesse, selv om også effektivitetsspørsmålet er berørt. Samarbeid ble i del 3 definert som «... noe som finner sted når to eller flere, ved felles innsats går sammen om å løse en oppgave eller et problem» (Stensaasen og Sletta 1996). Knudsen (1993) la et dobbelt innhold i begrepet, nemlig «... et mønster av vedvarende samhandling, eller en serie av suksessive transaksjoner, der partene ser den enkelte transaksjon i lys av hele serien, og der ytelse vurderes mot ytelse for serien under ett» (ibid., s. 19). For det andre innebærer samarbeid også at «... selvstendige enheter evner å justere sin adferd og politikk, slik at samhandling kan skje rasjonelt, uten konkurranse og konflikt, og med best mulig ressursutnyttelse og best mulig ytelse totalt sett» (ibid.). I samarbeidsprosjektet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd er de flere som ved felles innsats har gått sammen om å løse en begrenset oppgave. De har gjennom 3 år hatt et mønster av vedvarende samhandling, hvor handlinger (eller ytelser) har foregått i lys av gruppens oppfatning av hvilken retning prosjektet skulle ta, og hvilke mål som skulle nås. En betingelse for at samarbeidet skal skje på en rasjonell måte, er ifølge Knudsen (ibid.) at enhetene evner å justere sin politikk og sin atferd i forhold til de andre.

På mange måter erfarte representantene at de tilhørte til dels svært ulike organisasjoner, men at de hadde beslektede arbeidsoppgaver. Ut fra representantenes



karakteristika av egne og hverandres organisasjoner kan det synes som om Norsk Form og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg på hver sin måte representerer to ytterpunkter i måten å arbeide på, og at Norsk kulturråd plasserer seg mellom disse. Norsk Form ble karakterisert som «... velsignet frie» fra strenge regelverk og byråkratiske systemer fra en av sine egne representanter og omtalt som en organisasjon som jobber litt «hals-over-hode» av Utsmykkingsfondets representant. Den sistnevnte karakteriserte sin egen organisasjon som et byråkrati, hvor en måtte gjennom mange ledd og til stadig få aksept for de tingene en gjorde. Videre mente hun at de hadde et godt regelverk for å kvalitetssikre utsmykningen. Både Norsk Forms og Norsk kulturråds representanter ble overrasket over Utsmykkingsfondets «... rigide regelverk».

På hver sin måte identifiserte den ene av Norsk Forms representanter og Utsmykkingsfondets representant til en viss grad sine organisasjoner med Kulturrådets, noe som kanskje er en indikasjon på at Norsk kulturråds organisasjon blir en mellomting mellom Norsk Form og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg. Det er rimelig å anta at jo mer ulike arbeidsmåtene er, dess større evne til tilpassing kreves det fra hver enhet for å få til et rasjonelt samarbeid. Institusjonenes ulike organisasjonsmessige ordninger og måter å arbeide på opplevde noen av representantene i styringsgruppen som en vesentlig utfordring. Fagkonsulenten i Utsmykkingsfondet sa i intervjuet at det, i positiv forstand, hadde vært utfordrende å forstå hvordan de andre institusjonene arbeidet. Samarbeid, slik det er definert i det ovenstående, innebærer at hver enkelt enhet må justere sin politikk og sine handlemåter i forhold til de andre enhetene i samarbeidsrelasjonen. En annen i styringsgruppen stilte spørsmålet om de kanskje i for sterk grad hadde måttet tilpasse seg hverandre gjennom dette samarbeidet. Hun hadde opplevd at en del av de kompromissene som den institusjonen hun representerte, hadde måttet inngå i starten, hadde kjentes noe smertefulle.

### **Samarbeidets beveggrunner**

En vesentlig forutsetning for å få til et godt samarbeid er at de samarbeidende partene ønsker å samarbeide, at de aner verdien av det, at de takler samarbeid som arbeidsform, og ofte at samarbeidet er initiert av de samarbeidende enhetene selv, det vil si at samarbeidet foregår uten ordre ovenfra.

Representantene fra Norsk Form, Utsmykkingsfondet og Norsk kulturråd hadde ulike erfaringer med å arbeide tverrfaglig og tverrinstitusjonelt. Både lederen for styringsgruppen og representanten fra Norsk kulturråd hadde bred erfaring på dette

feltet, mens de to øvrige sa de hadde liten erfaring med tverrfaglig eller tverrinstitusjonelt samarbeid da prosjektet startet. Majoriteten i styringsgruppen hadde ikke tidligere arbeidet direkte med utsmykkingsprosjekter hvor brukermedvirkning var en sentral komponent. Dels var prosjektets organisering og dels var innholdet nytt for de fleste i styringsgruppen. Hva var det som drev institusjonene inn i et tverrinstitusjonelt samarbeid om nettopp dette prosjektet, med det utgangspunktet? Lederen for prosjektet var opptatt av at de tre institusjonene fikk etablert et samarbeid fordi de hadde såpass tangerende arbeidsfelt. Hun mente at de i utstrakt grad ville kunne dra nytte av hverandres kompetanse gjennom et samarbeid med felles målsettinger. Noe av det samme utgangspunktet hadde fagkonsulenten i Utsmykkingsfondet for offentlige bygg. Hun mente at det at de samarbeidet, var viktig i seg selv. I tillegg til utsikter for gode resultater mente hun at samarbeidet kunne åpne for muligheten til å se seg selv og sin egen institusjon utenfra og slik kunne reflektere over sin egen praksis. Videre så hun det som interessant at de gjennom et samarbeidsprosjekt med Norsk Form og Norsk kulturråd kunne bruke Utsmykkingsfondets innfallsvinkel for å fokusere mer på medvirkning i utsmykkingsprosessen. Kulturrådets representant fortalte at de på sin side ikke hadde vært spesielt opptatt av selve det tverrinstitusjonelle samarbeidet, men snarere den tematikken prosjektet hadde. Området for barne- og ungdomskultur i Norsk kulturråd hadde i lengre tid sett behovet for et større fokus og en bredere satsing på medvirkningsperspektivet i kunstformidling til barn og unge. Da Norsk Form og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg inviterte Norsk kulturråd til å delta i prosjektet, grep de muligheten til å være med og tematisere medvirkningsperspektivet i et kunstformidlingsprosjekt. De ønsket at prosjektet relativt raskt skulle få opp konkrete utsmykkingsprosjekter, og at disse prosjektene kunne fungere som gode forbilder. De mente at feltet sårt trengte gode eksempler og erfaringer med nye samarbeidsformer mellom kunstnere, lærere og elever. De ønsket at prosjektet kunne bidra til at det ble utviklet en metodikk og en ideologi på dette området.

Representantene for de tre institusjonene formidlet ulike primærmotivasjoner for å delta i prosjektet. Representantene for Norsk Form og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg vektla det å etablere et samarbeid mellom institusjonene som vesentlig, selv om de også betonte innholdet i prosjektet som en viktig motivasjon. For Norsk kulturråd virket det som om prosjektets problemstillinger var det primære. At det var et samarbeidsprosjekt, var i seg selv underordnet, men ikke uviktig.

## **Et vellykket samarbeid?**

### **Tre kriterier for et vellykket samarbeid**

Med utgangspunkt i Knudsens (ibid., s. 37) teoriutlegging er det særlig tre kriterier som må være oppfylt for at samarbeidet kan betegnes som vellykket. Det er det han omtaler som domenekompatibilitet, ideologisk og kvalitetsmessig kompatibilitet og mandatkompatibilitet. En analyse av samarbeidsprosjektet vil skje i lys av disse kriteriene. I tillegg vil eventuelle læringsgevinster bli belyst.

### **Domenekompatible samarbeidsinstitusjoner?**

Forholdet mellom de samarbeidende parter domeneavgrensninger synes å være helt avgjørende for hvor vellykket samarbeidet er. Hvis de samarbeidende enheter har helt sammenfallende domener, vil et samarbeid ofte innebære en konkurranse, og samarbeidspartene vil stå i fare for å beskytte sitt eget domene og sin eksistens fremfor å samarbeide om felles mål. Konfliktpotensialet er relativt høyt i slike samarbeidsrelasjoner. I tillegg vil samarbeidende parter med sammenfallende domener sannsynligvis ha lite å tilføre hverandre i, og med at de antakelig har tilgang til like typer ressurser (ibid., s. 38). På den andre siden vil heller ikke samarbeidsparter uten noen som helst form for domeneoverlapping ha noe særlig å vinne på et samarbeid, nettopp fordi de ikke har noe felles verken med tanke på tid, rom, funksjon eller kompetanseområde. Nytteaspektet er lavt. Det ønskelige utgangspunktet for et samarbeid er mellomkategorien: delvis overlappende domener. Samarbeidende parter hvor domeneene delvis overlapper hverandre, vil kunne utfylle hverandres kompetanser og ha nytte av hverandre. Her vil konfliktpotensialet være relativt lavt og nytteaspektet høyt. Det er dette Knudsen (ibid.) betegner som domenekompatibilitet, og som er den første betingelsen som bør være til stede for å inngå et samarbeid.

I prosjektplanen skrev styringsgruppen at «Norsk Form, Utsmykkingsfondet og Norsk kulturråd representerer til sammen en kompetanse innenfor profesjonell kunst og kultur, arkitektur og barn og unges oppvekstmiljø, som er viktig for gjennomføringen av et utviklingsprosjekt på dette området» (jf. Prosjektplan). Det går frem av institusjonenes selvoppfatning at deres domener samlet representerer noe større eller mer enn hver enkelt institusjon isolert, og at de har til dels sammenfallende kompetanseområder. Opplevelsen av at institusjonene hadde kompatible domener, ble også bekreftet av institusjonenes representanter etter at prosjektet var avsluttet. Lederen av prosjektet mente at de alle jobbet med så tilgrensende oppgaver at det ville vært meningsløst å ikke samarbeide om de tangerende arbeidsoppgavene de stod overfor. Institusjonenes kompetanse og ressurser måtte ses i sammenheng og

slik at det kom målgruppen «barn og unge» til gode, mente hun. Alle de tre institusjonene er på vegne av staten satt til å forvalte et område med mange sammenfallende områder, påpekte representanten fra Kulturrådet. Utover en helt generell innsikt mente hun at institusjonene tidligere ikke hadde hatt særlig kunnskap om hverandres domener. Representanten fra Utsmykkingsfondet erfarte at institusjonene arbeidet med til dels forskjellige områder og med ulike tilnærminger til feltet, men at feltene hadde viktige tangeringspunkter.

Det at prosjektet har gitt representantene innsikt i hverandres arbeidsfelt eller domener, ble trukket frem av samtlige som en av samarbeidsprosjektets særlige styrker. Norsk kulturråds representant sa at den største gevinsten hun hadde hatt av å samarbeide med Norsk Form og Utsmykkingsfondet, var at hun hadde fått vite mer om deres arbeidsfelt og arbeidsmåter, og at dette hadde kommet til nytte i hennes øvrige arbeid. Hun hadde for eksempel fått en mer fullstendig oversikt over ulike støtteordninger. Lignende erfaringer uttrykte også de øvrige representantene. Samtidig var de fleste enige om at en svakhet ved samarbeidet var at den kunnskapen og innsikten de hadde fått om hverandres domener, ikke i tilstrekkelig grad hadde nådd ut til institusjonene generelt og blitt en del av kollegaenes kompetanse og innsikt. Representantene hadde håpet at de gjennom samarbeidet skulle få en bredere kunnskap om de forskjellige institusjonene. Prosjektet hadde på mange måter begrenset seg til kunnskap og innsikt om representantenes arbeidsområder og institusjonenes organisering.

Det synes som om kriteriet for domenekompatibilitet var til stede blant de samarbeidende enhetene. Samarbeidet så ikke ut til å ha vært preget av at det eksisterte et konkurranseforhold mellom partene. At det oppstår et konkurrerende klima fremfor samarbeidsklima, ser en spesielt der enhetene som det er ment skal samhandle, har for sammenfallende domener (Knudsen 1993). Videre var det heller ingen forhold i prosjektet som tydet på at partene hadde opplevd at de hadde for ulike arbeidsoppgaver å administrere til at et samarbeid kunne fungere. Ingen ga uttrykk for at de følte det lite nyttig å samarbeide med hverandre, selv om opplevelsen av graden av nytte varierte noe.

### **En styringsgruppe med compatible ideologier og compatible kvalitetsmessige oppfatninger?**

Den andre betingelsen for et vellykket samarbeid er at partene har compatible ideologier og compatible kvalitetsmessige oppfatninger. Med compatible ideologier forstås at de samarbeidende partene har en rimelig samsvarende oppfatning av hva

som for eksempel er tjenlige måter å organisere et prosjekt på, hva som er gode målsettinger, hvilke teoretiske tilnæringer som er hensiktsmessige, osv. Intimt bundet sammen med ideologisk kompatibilitet er tanken om at et godt samarbeid fordrer kvalitetsmessig kompatibilitet. Kvalitetsmessig kompatibilitet er et uttrykk for hvordan partene vurderer hverandres faglige prestasjoner. Det innebærer ikke nødvendigvis at partene bør være topp kvalifisert, men at de har noenlunde likt faglig nivå, eller at de respekterer hverandres faglighet (ibid., s. 38).

Det fremkom både av saksdokumenter fra møter som ble holdt før prosjektets etableringsfase, og i prosjektbeskrivelsen at prosjektet var av en slik art at det krevde flere møter før en fikk avklart prosjektets innhold, omfang, organisering og gjennomføring. Det hadde vært nødvendig å få avklart at partene hadde en samsvarende oppfatning av hva som skulle være prosjektets målsettinger, hvordan det mest hensiktsmessig skulle organiseres, og hva som skulle være omfanget. Utarbeidelsen av målene hadde foregått i dialog mellom institusjonene og som en prosess. Alle hadde hatt mulighet til å komme med innspill. Representantene fortalte at det til slutt stort sett hadde vært konsensus i gruppen når det gjaldt hva de ønsket å oppnå gjennom prosjektet. På den andre siden råder det i ettertid noe ulike oppfatninger om hvem som i hovedsak var premissleverandører for hva som skulle være prosjektets mål. Norsk Forms representanter opplevde begge at deres perspektiv på en del områder ble borte i etableringsfasen. Lederen for prosjektet fortalte at hun hadde vært enig i og fortrolig med den retningen som prosjektet fikk, men at hun samtidig opplevde at det var Norsk Form som hadde måttet fire mest på det de opprinnelig hadde tenkt, da de initierte prosjektet. De hadde vektlagt et forebyggende aspekt og ønsket svar på hvordan en bevisst estetisk utforming av skoleanlegget hvor elevene var medvirkende i utformingen, ville virke inn på skolemiljøet. Det forebyggende perspektivet var blitt borte, og prosjektet fikk karakter av et renere utsmykkingsprosjekt, der det å heve barns og unges estetiske bevissthet ble det vesentligste. Representantene fra de to andre institusjonene opplevde at det i hovedsak var Norsk Form som var premissleverandør for prosjektets mål og målformuleringene. Utsmykkingsfondet for offentlige byggs representant sa at det nok primært var Norsk Forms formuleringer som fikk størst gjennomslag, men at det ikke hadde vært vanskelig å tilpasse seg de intensjonene i og med at det var utsmykking av skoleanlegg som var det sentrale. Kulturrådets representant erindret at de hadde hatt en del møter for å komme frem til hvilke mål de skulle ha for prosjektet, og at det var Norsk Form, ved lederen for prosjektet, som hadde kommet med forslag til formuleringer som de kunne gi innspill til. Det er ikke helt samsvar i oppfattelsen av den prosessen som førte frem til at målene ble formulert.

Likevel sa ingen i styringsgruppen at det rådet uenighet om de målene prosjektet fikk.

Styringsgruppen ga indirekte uttrykk for at det rådet en ideologisk kompatibilitet i gruppen. Likevel er det rimelig å spørre om det i utgangspunktet kanskje var en noe større uenighet i gruppen om hva som skulle være prosjektets ideologiske føringer, og hvordan de skulle organiseres, enn det som fremkom i intervjuene. Målene som ble satt for prosjektet, var både ambisiøse og vidtfaavnende, og uten særlig retningsgivende karakter.

Et av de mest sentrale kjennetegnene ved et prosjekt er at det har definerte mål eller problemstillinger, hvis ikke kan det ikke kalles et prosjekt (Illeris mfl. 1997). I evaluering av mange prosjekter har det kommet frem at det å formulere mål med høy grad av tydelighet er spesielt viktig, ikke minst når samarbeidet involverer ulike institusjoner og organisasjoner (Ulfrstad 1998). Klare mål synes altså også å være viktig for å lykkes med et prosjekt. På den andre siden innebærer det en viss grad av risiko å formulere seg tydelig, for da blir det tydelig hva en ønsker, og lett å se om prosjektet ikke oppfyller de intensjonene en hadde. I en del samarbeidsrelasjoner er det ikke uvanlig å spore et ønske hos deltakerne om å unngå konfrontasjon og søke konsensus. Dette kan føre til at gruppen som skal samarbeide, godtar vage og uklare målformuleringer. Samtidig avdekkes ikke gruppens ideologi, og dermed blir det uklart om de virkelig ønsker det samme, og om de har et godt grunnlag for å samarbeide.

Felles for alle i styringsgruppen er at de opplevde at det hadde vært åpenhet i gruppen, og at det hadde vært rom for eventuelle faglige motsetninger. Styringsgruppens leder bekreftet erfaringene de andre tilkjennega, nemlig at det hadde vært uproblematisk å komme med egne synspunkter i diskusjoner. Hun trodde at styringsgruppens medlemmer hadde hatt ganske like meninger om hva som er viktig i en utsmykkingsprosess som denne. Det hadde vært konsensus om at prosessen primært skulle foregå på kunstens premisser, utføres av en profesjonell kunstner og kvalitetssikres gjennom Utsmykkingsfondets retningslinjer. Det pedagogiske måtte være det sekundære. Men hun sa samtidig at de nok hadde latt være å sette dyptgående faglige temaer på møteagendaene, temaer som kunne ha avdekket uenighet. Dette kan igjen være en indikasjon på en svakere ideologisk kompatibilitet enn det representantene ga uttrykk for.

Nær knyttet til ideologisk kompatibilitet er altså oppfatningen om at et godt

samarbeid fordrer kvalitetsmessig kompatibilitet mellom partene. Kvalitetsmessig kompatibilitet er et uttrykk for hvordan partene vurderer hverandres faglige prestasjoner, og den respekten de har i forhold til hverandre.

Da jeg høsten 1999 ble engasjert for å evaluere prosjektet og blant annet se på samarbeidet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet og Norsk kulturråd, ble jeg fortalt av oppdragsgiveren at disse institusjonene i utgangspunktet ikke hadde de beste forutsetningene for å samarbeide. På et møte med de kunstneriske konsulentene tidlig i prosjektperioden sa lederen for prosjektet at det i etableringsfasen hadde eksistert en del spenninger og ulike tenkemåter mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet og Norsk kulturråd, men at det meste av uenigheten og de fleste spenningene var ryddet av veien før prosjektet kom i gang. I observasjoner av styringsgruppen har spenningene ikke vært fremtredende. I intervjuene ble styringsgruppen spurt om de kjente til spenningene og hva de gikk ut på. Alle bekreftet at de kjente til spenninger og «negative oppfatninger». Derimot avkreftet de alle at de var berørt eller opptatt av dem, men antok at andre i institusjonen var det.

Tre spenningsområder ble imidlertid avdekket i intervjuene. Den mest fremtredende (forstått som den flest nevnte) var at noen i Utsmykkingsfondet og Kulturrådet mente at Norsk Form i flere sammenhenger ukritisk hadde tatt æren for gode prosjekter og arbeider uten at de samtidig hadde synliggjort at det hadde vært mange andre aktører som hadde bidratt. Dette kan ha vært bakgrunnen for at enkelte hadde vært skeptiske til at deres institusjon skulle inngå i et samarbeid med Norsk Form.

Et annet spenningsforhold var at Utsmykkingsfondet for offentlige bygg etter sigende ser seg selv som en kunstinstitusjon på linje med for eksempel Museum for samtidskunst og Riksutstillingene. Utsmykkingsfondets selvoppfatning til tross antydte Kulturdepartementet for noen år siden at de burde slås sammen med Norsk Form. I en stortingsproposisjon (KKD – st.prp. nr. 1 1999–2000) stod det:

*Samordning av saksfeltet utsmykking, byggekunst og formgivning*

(...) Økende krav til profesjonalisering, administrasjon og økonomistyring, samt utvikling av digital kommunikasjon forsterker behovet for å få mer veldrevne og profesjonelle institusjoner. Kulturdepartementet vil derfor legge opp til en prosess med sikte på å samorganisere og integrere eksisterende institusjoner og mindre statsstøttede tiltak med beslektet virksomhet i en ny institusjon. Aktuelle aktører i prosessen vil være Utsmykkingsfondet for offentlige bygg, Norsk Form, RAM Galleri, Institutt for romkunst og Galleri ROM. Målet vil være å kunne fullføre prosessen i løpet av 2000, for å kunne etablere én ny institusjon fra 1. januar 2001.

Dette vakte protester i Utsmykkingsfondet, blant annet fordi de ikke så seg selv som en del av en design- eller forminstitusjon. Det var faglige motsetninger som skapte spenningene, og som gjorde at store deler av Utsmykkingsfondets styre heller ikke ønsket å inngå samarbeid med en institusjon de ikke ønsket å bli sammenlignet med. Med andre ord ville de ikke bli sett på som en institusjon som hadde sammenfallende eller overlappende domener med Norsk Form, eller tilkjennegi det Knudsen (1993) betegner som kvalitetsmessig kompatibilitet.

Det tredje spenningsområdet handlet om ulik forståelse av enkelte av Kulturdepartementets bevilgninger og omstruktureringer av midler. Noen i Kulturrådet opplevde at de måtte avgi midler og dermed makt over feltet til de to øvrige institusjonene, henholdsvis på feltet uterom (Utsmykkingsfondet) og arkitektur (Norsk Form). Dette ble oppfattet av enkelte i Kulturrådet som en revirkamp, så en av informantene.

Hovedinntrykket er at en kritisk innstilling rettet seg fra Norsk kulturråd og Utsmykkingsfondet mot Norsk Form, men ikke motsatt. Det er likevel verd å presisere at styringsgruppens medlemmer ga uttrykk for at de selv ikke, eller i liten grad, var berørt av disse omtalene av hverandre. Noen av informantene uttalte snarere at noe av motivasjonen for å inngå et samarbeid blant annet handlet om å bryte med de etablerte oppfatningene og søke å utnytte hverandres ressurser. I utgangspunktet synes det som om det ikke eksisterte noen særlig grad av kvalitetsmessig kompatibilitet, forstått som respekt og opplevelse av faglig likestilling mellom institusjonenes kollektive forståelse, men at den fantes mellom de aktørene som samarbeidet. Informanter i styringsgruppen ga på ulike måter også uttrykk for en faglig respekt for hverandre.

På spørsmålet om samarbeidsaktørene opplevde at deres kompetanse hadde fått komme til uttrykk i prosjektet, er bildet variert. Den eneste som svarte et ubetinget ja, var representanten fra Utsmykkingsfondet. Hun opplevde at Utsmykkingsfondet hadde vært den mest fremtredende institusjonen i prosjektet i og med at det var utsmykking og produksjon av kunst som var det primære, en posisjon som direkte og indirekte også ble bekreftet av de andre. Lederen for prosjektet svarte både ja og nei på spørsmålet om hun hadde opplevd at hennes kompetanse hadde fått komme til uttrykk. Når det gjaldt hennes evne til å lede et tverrinstitusjonelt prosjekt, følte hun at hun hadde tilført prosjektet mye kunnskap og erfaring. Med hensyn til det faglige innholdet i prosjektet, utsmykking, syntes hun ikke at hun kunne bidra vesentlig. Utsmykking lå, slik hun oppfattet det, utenfor hennes primære fagområde.



Styringsgrupperepresentantene fra henholdsvis Norsk Form og Norsk kulturråd svarte begge litt vagt på om de opplevde at deres kompetanse hadde kommet til uttrykk, men sa at de følte at deres synspunkter var blitt hørt.

I samarbeidsprosjektet for utsmykking og utforming av skoleanlegg synes kriteriet om domenekompatibilitet å være til stede. Institusjonene synes å ha overlappende, men ikke konkurrerende arbeidsfelt når det gjelder kunstformidling til barn og unge i vid forstand. På bakgrunn av foreliggende datagrunnlag er det selvsagt ikke mulig å slutte at dette også gjelder for de øvrige arbeidsområdene i de respektive institusjonene. Når det gjelder kompatible ideologier og kompatible kvalitetsmessige oppfatninger, er bildet noe mer uklart, men samtidig synes det som om de samarbeidende aktørene erfarte både at de hadde tangerende ideologier, og at det eksisterte en gjensidig faglig respekt, som nok var tiltrekkelig for å kunne få til et vellykket samarbeid, til tross for noe motstand i enkelte av institusjonene. Tillit mellom de samarbeidende partene og at samarbeidet virkelig oppleves som nyttig, regnes som de mest sentrale komponentene i et godt samarbeid (Knudsen 1993, s. 17 og jf. del 3). Hvis det er fravær av tillit mellom partene, vil det kunne bli en «... kostbar, ineffektiv og kjedelig affære», hevder Knudsen (ibid.). Hvis samarbeidet ikke har noen reell nytte, er det også bortkastet å bruke tid på det (ibid.). Det må være et behov for samarbeid om samarbeidet skal fungere. Styringsgruppens medlemmer uttrykte både tillit til hverandre og så nytten av at de hadde samarbeidet om dette prosjektet.

### **Behov for mandatkompatibilitet?**

Det er god sjanse for at et samarbeid vil lykkes hvis de to ovenstående kriteriene er oppfylt. Selv om mulighetene for et godt samarbeid er til stede, er det likevel ofte at et samarbeid ikke blir etablert (Knudsen, s. 40). Det kan være nødvendig med et påtrykk eller et mandat fra en overordnet instans. Med referanse til de omtalte spenningsområdene og styringsgruppens uttalelser er det ingen ting som tyder på at styringsgruppens medlemmer fikk et pålegg fra sine nærmeste overordnede om å delta i prosjektet. I ett av tilfellene snarere tvert imot. Utsmykkingsfondets representant fortalte at det hadde tatt lang tid før hun fikk overbevist det forrige styret i Utsmykkingsfondet om at dette var et godt prosjekt å satse på. Dels hadde motstanden mot prosjektet handlet om at de ikke burde involvere seg i et prosjekt der elevmedvirkning skulle blandes med produksjon av kunst, dels var det skepsis til å inngå i et samarbeid med Norsk Form.

Motivasjonen til samarbeid mellom institusjonene på området kunstformidling til

barn og ungdom med et medvirkningsperspektiv kom ikke som et påtrykk fra arbeidsgiverne, men fra de konkrete aktørene selv. Det kan likevel hende at samarbeidet fikk den legitimiteten det trengte i de ulike styrene gjennom de føringene som departementet ga til kjenne i stortingsproposisjonen, og etter at ideen om sammenslåing av institusjonene var forlatt, nemlig at «Norsk Form, (...) og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg forutsettes å koordinere innsatsen slik at hver institusjons kompetanse, særtrekk og styrke gjensidig forsterker hverandre» (KKD – st.prp. nr. 1 2000–2001, jf. også innledningen).

### **Læringsgevinster av samarbeidet**

Samarbeid kan gi partene hensiktsmessige læringsgevinster. Knudsen (1993, s. 47) skisserer opp kompetansespredning, kompetanse»pool» og erfaringseffekten som tre viktige gevinster en kan få gjennom et samarbeid. Med kompetansespredning tenker en på den muligheten samarbeidet gir for økt samhandling og fellesskap, og at en er sammen om å løse problemer. Dette gir igjen muligheten for å lære på tvers av organisasjons- eller institusjonsgrensene. Samarbeidspartene blir kjent med en mengde ulike måter å tenke løsning av problemet på, og blir kjent med andres ideer og erfaringer. Kompetanse»pool» som læringsgevinst gjennom samarbeid vil si at en i samarbeidsrelasjoner kan danne arbeidsgrupper sammensatt med ulik kompetanse og fra forskjelling institusjoner eller ulike avdelinger, på en måte som gjør at en får en ønsket kompetansesammensetning (ibid.). Erfaringseffektgevinsten innebærer at samarbeidet «... gir mulighet for spesialisering, som igjen muliggjør utnyttelsen av erfaringskurver/læringskurver og spesialisert kompetanseutvikling» (ibid.). Knudsen understreker at slike gevinster ikke gir seg selv, og at de vanligvis heller ikke er særlig iøyenfallende.

Samarbeidsprosjektet har kanskje særlig fått gevinster i forhold til kompetansespredning og noe i forhold til kompetanse»pool». Alle deltakerne fremhevet at den største fordelen ved at de hadde inngått et tverrinstitusjonelt samarbeid om utsmykking og utforming av skoleanlegg med vekt på medvirkning, var at de hadde fått innsikt i og kunnskap om hverandres institusjoner, og at dette vil være til hjelp i det videre arbeidet internt i de respektive institusjonene. Spesielt trakk lederen for prosjektet og representanten for Norsk kulturråd frem at det hadde vært særlig nyttig og lærerikt å få kjennskap til Utsmykkingsfondets arbeid og innsikt i deres kompetanseområde. Deltakerne i styringsgruppen syntes å være seg bevisst den læringsgevinsten prosjektet hadde hatt i forhold til kompetansespredning. Det de savnet, var at de også hadde evnet å spre denne kompetansen ut i sine respektive institusjoner, noe de i liten grad opplevde at de hadde lyktes med. Det

vil si representanten fra Utsmykkingsfondet opplevde at prosjektet var godt kjent i hennes institusjon. I tillegg syntes hun at holdningene til de samarbeidende institusjonene var blitt endret i løpet av de årene prosjektet hadde pågått. Denne holdningsendringen mente hun riktig nok skyldtes flere forhold enn bare prosjektet, nemlig at trusselen om sammenslåing så å si var borte, og at styret i Utsmykkingsfondet hadde fått en ny sammensetning.

Når det gjelder kompetanse»pool», synes det som om partene til en viss grad i hvert fall opplevde at de var sammensatt på en hensiktsmessig måte, slik at de fikk utnyttet hverandres ressurser og samtidig fikk hevet sin egen kompetanse. Utsmykkingsfondet bidro med kunnskap om utsmykking og utsmykkingsprosessen og med kjennskap til kunstnere og konsulenter. Norsk kulturråd bidro med særlige erfaringer i forhold til barn og unge, i tillegg til at de disponerer en del økonomisk midler. Norsk Form hadde kanskje særlig kompetanse når det gjaldt kontakt og formidling rettet mot skoler og lærere og det å lede et prosjekt med alt det innebærer av administrasjon.

### **Utsmykkingsfondets sentrale posisjon**

Innenfor samarbeidsteorier tillegges maktforholdet mellom de samarbeidende partene vesentlig betydning for samarbeidets kvalitet og form. Hver enhets evne til å få gehør for det de ønsker å oppnå gjennom samarbeidet, er et speilbilde av enhetenes makt og av deres strategiske posisjon i samarbeidet (Knudsen 1993, s. 23). En betydelig maktfaktor er kontrollen med sentrale funksjoner, f.eks. beslutningsmyndighet, kontroll over regel- og lovverk og disponering av fellestjenester (ibid.). Et av forholdene som tydeligst utpekte seg gjennom dette samarbeidet, var den sentrale posisjonen Utsmykkingsfondet fikk i prosjektet. Det er rimelig å anta at hovedårsaken til denne sentrale posisjonen var at det lå som en forutsetning for samarbeidet at prosjektet skulle følge Utsmykkingsfondets retningslinjer for utsmykking av kommunale og fylkeskommunale bygg. På den måten fikk institusjonen samtidig kontroll og makt over helt sentrale beslutningsområder i prosjektet, blant annet i valg av skoler, kunstneriske konsulenter, utførende kunstnere og rapporteringsrutiner. Denne posisjonen kom til uttrykk på ulike måter i intervjuene. På den ene sidene hadde de andre opplevd at Utsmykkingsfondets representant hadde tilført prosjektet mye, og at hennes kompetanse hadde vært veldig nyttig for prosjektet. På den andre siden nevnes det også at Utsmykkingsfondets retningslinjer kunne virke begrensende på prosjektet. Det hadde, mente en av informantene, vært ønskelig at rammene for hvem en kunne henvende seg til når det gjaldt valg av kunstnere og konsulenter, var videre, slik at

en ikke var bundet til de kunstnerne og konsulentene som Utsmykkingsfondet hadde i sine kartoteker.

Et vellykket samarbeid krever også at partene er i besittelse av et minimum av makt og ressurser, slik at de har mulighet til å komme i forhandlingsposisjon om samarbeidets retning og innhold (Knudsen 1993, s. 24). Ingen av representantene ga uttrykk for at de følte seg overkjørt, eller at de hadde for liten makt eller mulighet til å påvirke prosjektet. En kan derfor anta at de følte at de hadde en rimelig grad av innflytelse og forhandlingsmulighet. Likevel nevnte alle styringsgruppens representanter, med unntak av Utsmykkingsfondets egen representant, på en eller annen måte at Utsmykkingsfondets retningslinjer var rigide. Altså de samme retningslinjene (med to unntak, jf. del 2) som prosjektet hadde forpliktet seg til å følge. Utsmykkingsfondets medlem i styringsgruppen erkjente selv at prosjektet på mange måter hadde hatt basis i Utsmykkingsfondet, men at det ble en jevnbyrdig fordeling ved at prosjektet ble styrt og ledet gjennom den ene av Norsk Forms representanter.

Med tanke på at det var Utsmykkingsfondets retningslinjer som i høy grad styrte prosjektet, at Norsk Form satt med ledelsen av prosjektet, og at målformuleringene var vage og lite retningsgivende, synes det som om Norsk kulturråd var den institusjonen som ble minst synlig og hadde minst innflytelse på prosjektet. Dette bekreftet på sett og vis Kulturrådets egen representant, som fortalte at motivasjonen for å delta i prosjektet hadde dalt noe etter at prosjektet var i gang. Grunnen til det hadde primært vært at arkitekturområdet forsvant fra Kulturrådet. Slik ble Kulturrådets rolle mer diffus og støtten fra egen institusjon i forhold til prosjektet heller ikke like sterk. Norsk kulturråds rolle eller forankring i prosjektet var også uklar for flere. I flere referater fra de lokale prosjektene og noen avisartikler som ble publisert i lokalavisene i prosjektkommunene, nevnes ikke Norsk kulturråd som samarbeidspartner. Utsmykkingsfondets og Norsk Forms rolle var nok tydeligere for de involverte i de lokale prosjektene.

## **Et samarbeid – en oppsummering**

Avgjørende for et godt samarbeid er motivasjon til å delta, tillit mellom de samarbeidende parter og at partene ser at samarbeidet vil kunne være til nytte. Hvis det ikke allerede er, eller en underveis i samarbeidet ikke evner å etablere, et tillitsforhold, vil samarbeid ofte være ineffektivt, kostbart og kanskje virke helt mot sin hensikt (Repstad 1993a, s. 17). Det kan synes som om dette prosjektets deltakere har utviklet et tillitsforhold til hverandre underveis og derfor har evnet å

samarbeide uten å ende i store konflikter. Videre tyder det meste på at de samarbeidende partene i dette prosjektet var motivert for samarbeid og opplevde at det hadde vært nyttig å samarbeide. Flere av informantene understreket at de hadde hatt stort utbytte av å være med. Samtidig er det forhold som indikerer at samarbeidet hadde en del svakheter som kan ha vært til hinder for at utbyttet og synergieffektene av prosjektet ikke har blitt større. På mange måter synes det som om prosjektet, kanskje særlig for representantene fra Norsk Form og Norsk kulturråd, ble personifisert i den forstand at erfaringer underveis ikke ble kjent i institusjonen for øvrig.

I en tid da det synes som om samarbeid på alle nivåer er svaret på det meste, er det viktig å huske at samarbeid alltid har en pris (Repstad 1993a, s. 10). Fordelen ved samarbeidet må alltid ses i forhold til de ulempene det kan medføre, både med hensyn til det endelige resultatet og med hensyn til de kostnadene det vil gi (ibid.). I intervjuene ble styringsgruppens medlemmer spurt om hvilke ulemper de så ved at de hadde samarbeidet. Ingen så noen abere. Når det gjaldt de kostnadene prosjektet medførte for de tre institusjonene, virket informantene usikre på om de hadde stått i forhold til resultatene. Likevel påpekte de fleste eksplisitt at det i seg selv hadde vært verdifullt at de hadde samarbeidet. For det første hadde de fått et innblikk i hverandres institusjoner, fagområder og måter institusjonene organiserer sitt arbeid på. Denne kunnskapen mente de kunne være betydningsfull senere. For det andre kunne en betrakte dette samarbeidet som et innledende samarbeid som kunne få ringvirkninger i form av økt samarbeid mellom disse tre institusjonene senere.

I det kommende vil jeg se nærmere på innholdet i samarbeidet og hvordan de organiserte arbeidet.

### **Samarbeidets mål – initiering, etablering, gjennomføring og avslutning**

Det faglige og administrative ansvaret for prosjektet ligger hos prosjektets styringsgruppe. Det var blant annet styringsgruppens ansvar å fastsette målene, beslutte tids- og kostnadsrammer, følge opp faglige og ressursmessige forhold i prosjektet og fatte vedtak om endringer og avvik i prosjektet underveis. Styringsgruppens helt sentrale rolle i prosjektet gjorde det naturlig også å se på deres rolle og arbeid i gjennomføringen av prosjektet, selv om dette ikke var et fokusert område fra oppdragsgiveren for evalueringen.

### **Initiering og etablering**

I kjølvannet av Norsk Forms skole- og kulturpolitiske konferanse «Særdeles bra eller lite godt?» (Trondheim, september 1998) ble det første initiativet til et samarbeidsprosjekt mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd tatt. Norsk Form og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg begynte å jobbe med ideen og inkluderte etter hvert også Norsk kulturråd. De tre institusjonene mente at de samlet sett hadde en kompetanse innenfor områdene profesjonell kunst og kultur, arkitektur og barns og unges oppvekstmiljø. Denne samlede kompetansen anså partene som viktig for å kunne realisere et skolerettet kunstformidlingsprosjekt. Etter flere møter kunne de tre institusjonene enes om å samarbeide om kunstnerisk utsmykking av skoleanlegg, der det skulle legges vekt på samarbeidet mellom kunstnere og skole, elevmedvirkning og stimulering av fysisk aktivitet. Endelig prosjektbeskrivelse forelå i mai 1999. Prosjektet fikk som kjent to hovedmål og tre delmål. Hovedmålene var: 1) Gjennom en utforming og utsmykking av skoleanlegg heve barns og unges estetiske bevissthet. 2) Utsmykkingsprosessen skal bidra til å utvikle et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever og hvor kravet til høy kunstnerisk kvalitet danner premissene for prosessen. I delmålene som var satt for prosjektet, het det at det skulle være 1) en utprøving av en modell for gjennomføring av utsmykking med høy kvalitet hvor elever er med i en utsmykkingsprosess og 2) en utprøving av en samarbeidsmodell mellom institusjonene Norsk Form, Norsk kulturråd og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg. At prosjektet skulle dokumenteres, og at det skulle skje en videreformidling av modellen, ble formulert som delmål 3).

Beslutninger om hva som skal være prosjektets mål, og selve formuleringen av disse målene er et svært sentralt og viktig arbeid i etableringsfasen (jf. ovenfor og Westhagen 2002). Målene forteller hva en ønsker å oppnå med prosjektet. Med bakgrunn i målene styres prosjektet i en bestemt retning. I ettertid blir resultatene av prosjektet vurdert i lys av målene. Ulike teorier om målformuleringer gir ulike svar på hvordan mål best mulig formuleres. Det er ikke rom for å gå inn i disse teoriene her, men det synes å være enighet om at mål i prosjekter bør være operasjonelle, det vil si at de i hvert fall til en viss grad lar seg måle, og at de har en retningsgivende karakter. Videre mener en det er viktig at målene er klart formulert, slik at en best mulig sikrer at alle aktørene i prosjektet har en relativt samsvarende oppfatning av hva målene innebærer og betyr. Det er også viktig at de som skal realisere målene, er fortrolig med og enig i innholdet og konsekvensene (ibid.). Erfaringer viser (jf. Ulfrstad 1998 og Westhagen 2002) at det å utarbeide mål og deretter formulere dem etter ovennevnte kriterier er vanskelig og et av de mest

kritiske punktene i et prosjekt. Det er tidligere antydning at målene for dette prosjektet var ambisiøse, diffuse og lite retningsgivende. Målene var ambisiøse i den forstand at de ga antydninger om at en gjennom prosjektet skulle oppnå mye og på mange områder og nivåer (se ovenfor). Blant annet skulle det utvikles et samarbeid mellom tre nasjonale institusjoner som aldri tidligere har samarbeidet. Samtidig skulle en på lokalnivået utvikle samarbeidsformer mellom lærere og kunstnere og kunstnere, lærere og elever. Dette skulle foregå på tre ulike skoler i tre forskjellige prosjektkommuner. Tidligere prosjekter har vist at samarbeid mellom ulike profesjoner er svært krevende. Prosjektet skulle også heve barns og unges estetiske bevissthet. Det er ikke uvanlig at en ønsker å oppnå mest mulig og å kunne hente ut mye kunnskap av ett og samme prosjekt. Likevel har en sett at kvaliteten på prosjektgjennomføringen og resultatene ofte blir bedre hvis en evner å stille realistiske forventninger til hva en kan oppnå. Ambisjonsnivået i prosjektet kan synes å ha vært for høyt. Det virker som om det har vært vanskelig for styringsgruppen å holde styring og struktur på alle områdene og nivåene i prosjektet. I tillegg til å være ambisiøse er målene diffuse og lite retningsgivende, noe som ikke letter styringsarbeidet. Ingen av målene er gjort særlig operasjonaliserbare. De gir antydninger, men åpner i høy grad opp for ulike tolkninger. Innenfor de fleste målene kunne aktørene selv tolke hva de mente inngikk av forventninger. Styringsgruppen ønsket riktignok å gi de lokale prosjektkommunene høy grad av autonomi i gjennomføringen, og de vage målformuleringene kan til en viss grad legitimeres i lys av det. Likevel er det rimelig å anta at prosjektet som helhet hadde fått tydeligere form og innhold hvis målene for prosjektet i sterkere grad hadde vært retningsgivende, og hvis en hadde sikret at aktørene var relativt enige om innholdet og hvilken retning prosjektet skulle ta. En annen indikasjon på at innholdet og målsettingene i prosjektet i realiteten kan ha vært uklare for styringsgruppen, var at prosjektet ikke har hatt en entydig benevnelse. I skriv som har utgått fra styringsgruppen eller enkeltrepresentanter herfra, har jeg funnet at det er brukt i alt elleve ulike titler på prosjektet.<sup>1</sup>

Da styringsgruppen ble etablert, bestod den av to representanter fra Norsk Form, to fra Norsk kulturråd og en fra Utsmykkingsfondet for offentlige bygg. I tillegg ble det bestemt at det skulle inn et medlem i styringsgruppen som representerte

<sup>1</sup> Ulike titler på prosjektet: "Samarbeidsprosjekt om utsmykking/utforming av skoleanlegg", "Samarbeidsprosjekt om utsmykking og utforming av skoleanlegg", "Samarbeidsprosjektet estetisk utforming av skoleanlegg", "Samarbeidsprosjekt om utsmykking og utforming av skoleanlegg med vekt på elevmedvirkning", "Utsmykkingsprosjektet", "Planlegging og utsmykking av skoleanlegg med vekt på elevmedvirkning", "Samarbeidsprosjekt med vekt på elevmedvirkning", "Samarbeidsprosjekt mellom Norsk kulturråd, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Form om utforming og utsmykking av skoleanlegg", "Planlegging og utsmykking av skoleanlegg med vekt på elevmedvirkning - Samarbeidsprosjekt mellom Norsk kulturråd, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Form", "Utsmykking av skolen som en del av undervisningen".

kommunene som skulle delta. Ved årsskiftet 2000 kom kommunenes representant inn, samtidig som representanten fra Norsk kulturråds fagområde «Arkitektur» valgte å trekke seg ut av prosjektet. Det var Norsk Form som hadde det administrative ansvaret i prosjektet. Oppgaven som leder og sekretær for prosjektet skulle innebære faglig veiledning og oppfølging av prosjektskolene, innkalling til aktuelle samlinger og oppfølging av det lokale dokumentasjonsarbeidet. Lederen av prosjektet har stått bak alle møteinnkallinger, gjennomføring av møtene, referatskriving og planlegging av ulike typer samlinger for involverte. Styringsgruppen har vært svært stabil. Med unntak av at den ene av representantene for Norsk kulturråd trakk seg ut tidlig i prosjektet, har styringsgruppen fra etablering til avslutning bestått av de samme personene. Dette har antakelig bidratt til at styringsgruppen har maktet å holde en relativt god kontinuitet i arbeidet. Prosjektet har også hatt den samme lederen gjennom alle tre årene. Dette kan også ha bidratt til sammenheng og stabilitet i oppfølgingen av prosjektets ulike aktiviteter. Det synes som om lederen for prosjektet hadde god kompetanse til å styre den administrative delen av prosjektet. Det var da også flere aktører i prosjektet som berømmet prosjektlederen for nettopp denne delen av arbeidet.

### **Styringsgruppens møter og innhold**

Styringsgruppen har hatt jevnlige møter gjennom de tre årene som prosjektet har vært aktivt. I alt er det blitt avholdt 13 ordinære møter i styringsgruppen. Møtene har hatt en varighet på 2–3 timer pr. gang. Sted for gjennomføring av møtene har alternert mellom de ulike institusjonene.

Sentrale og gjentakende saker på dagsordenen har vært godkjenning av utsmykkingsplaner, rapporteringer fra de ulike prosjektskolene og planlegging av samlinger av ulikt omfang for involverte deltakere i prosjektet. Det er særlig administrative forhold som har vært drøftet i prosjektet. Styringsgruppen hadde i utstrakt grad mulighet til å fatte beslutninger uten å måtte gå om sine respektive institusjoner. Dette gjorde styringsgruppens arbeid effektivt når det gjaldt de praktiske forholdene.

I atskillig mindre omfang har faglige problemstillinger vært satt på agendaen for styringsgruppemøtene. Det er ikke uvanlig at så skjer i prosjekter, nettopp fordi administrative, praktiske forhold som planlegging av møter, økonomiske spørsmål o.l. ofte krever at beslutninger fattes og handling iverksettes. Praktiske forhold tvinger prosjektledelsen til handling. Så er ikke tilfellet med mer faglige spørsmål. Faglige drøftinger er i tillegg tidkrevende og nedprioriteres derfor ofte i en tidspresset arbeidsdag. I praktiske forhold står en i handlingstvang, i faglige diskusjoner er en



fri for denne tvangen. Faren ved at en styringsgruppe ikke avsetter tilstrekkelig tid til faglige drøftinger, er at prosjektet ikke får den faglige forankringen det krever, og at de som styrer prosjektet, ikke har etablert en grunnleggende faglig forståelse av sentrale forhold i prosjektet. I utsmykkingsprosjektet handlet det om spørsmål som: Hva er kunst og kunstnerisk utsmykking? Hva er kunst med høy kvalitet? Hva rommer medvirkningsbegrepet? Hva innebærer prosjektets krav om samarbeid mellom ulike profesjoner? En del av spørsmålene har vært berørt på seminarer (se nedenunder og jamfør del 3 og del 4), men nok ikke i tilstrekkelig grad. Prosjektet fikk ikke det faglige fundamentet som målformuleringene fordret. Med unntak av representanten fra Utsmykkingsfondet sa alle informantene i styringsgruppen at de ikke i uttalt grad hadde benyttet sin faglige kompetanse i prosjektet. Ett av medlemmene opplevde at prosjektet hadde fått et faglig innhold som lå noe utenfor hennes kompetanseområde. En annen mente at medlemmenes fagkompetanse bare i noen grad hadde kommet til uttrykk, fordi styringsgruppen ikke hadde opptrådt som et faglig rådgivende organ for de lokale prosjektene. Fravær av faglig kompetanse, eller fravær av uttrykt kompetanse, i styringsgruppen kan ha hatt uheldig virkning på prosjektresultatene.

### **Befaring i prosjektkommunene**

Styringsgruppen har vært på befaring i alle prosjektkommunene og på skolene minst en gang i løpet av prosjektperioden. Disse besøkene har hatt ulik varighet, men har inkludert både et skolebesøk og møter med sentrale aktører på det kommunepolitiske planet. Det var i høy grad de lokale prosjektstedene som selv utarbeidet innholdet i besøkene.

Særlig prosjektets leder har påpekt viktigheten av å gjennomføre møter på de lokale prosjektstedene og med de lokale aktørene. Selv om enkelte har stilt spørsmål ved de økonomiske kostnadene ved slike befaringer i kommunene, har tilbakemeldingene fra skolene og de kommunale etatene vært overveiende positive. Betydningen av synlig prosjektleidelse er kjent. Det er rimelig å anta at det har hatt positiv betydning for kommunenes forankring i prosjektet at styringsgruppen prioriterte befaringer på prosjektstedene, og at de lokale aktørene fikk kontakt med den sentrale ledelsen på sine premisser.

### **Kontaktmøter mellom de kunstneriske konsulentene og styringsgruppen**

Tre ganger har det vært arrangert samlinger for kunstneriske konsulenter. Den første samlingen ble holdt 9. desember 1999. Møtet varte i 5 1/2 time. På agendaen stod presentasjon og gjennomgang av prosjektets mål og forutsetninger. Videre fortalte

hver av de kunstneriske konsulentene om sitt lokale prosjekt. Etter lunsj bidro tre eksterne foredragsholdere med innlegg under overskriften «Utsmykking med vekt på medvirkning og integrering i skolens undervisning. Formidling av erfaringer og synspunkter fra andre prosjekt.» Det var glasskunstner Ulla-Mari Brantenberg som snakket om «Synspunkter på utsmykking med vekt på medvirkning», Helge Jensen fra Høgskolen i Bergen fokuserte på «Opplevelseskunst for barn», og til slutt kom billedkunstneren Svein Arild Berntsen og formidlet sine erfaringer fra Signalprosjektet i Harstad. Dagen ble avsluttet med en gjennomgang av opplegget for evaluering og rapportering fra prosjektet. Konsulenten fra Nordland mente det var viktig å møte de to andre kunstneriske konsulentene som var involvert i prosjektet i de andre deltakerkommunene. Videre fant han det nyttig å få innspill til den pedagogiske siden av prosjektet, det vil si elevmedvirkningen. Den kunstneriske konsulenten fra Oppland kommenterte at møtet «... var godt lagt opp, med gode, og svært relevante foredragsholdere. Rett møte, rett innhold til rett tid» (Konsulentens rapport 1).

Andre gangen de kunstneriske konsulentene møttes til samling, var medio mai 2000. Denne gangen hadde styringsgruppen valgt å legge opp til et møte bare mellom konsulentene, det vil si uten innspill eller foredrag utenfra. Møtet skulle romme en erfaringsutveksling mellom de kunstneriske konsulentene, en gjennomgang av opplegg for rapportering og evaluering og en seanse om hvordan prosjektet burde formidles på Internett. Det var på dette tidspunktet blitt klart hvilken Osloskole som skulle inn i prosjektet, og kunstnerisk konsulent for dette var da relativt nylig engasjert. Han syntes at han hadde hatt godt utbytte av dette møtet nettopp fordi han var ny. Gjennom møte med de andre konsulentene og den sentrale styringsgruppen fikk han bedre innsikt i prosjektet generelt og hvordan de andre hadde organisert sine lokale prosjekter, hvor langt de var kommet, og hvilke erfaringer de hadde gjort så langt i prosjektet. De to andre konsulentene rapporterte derimot at utbyttet ikke var særlig stort. Konsulenten fra Nordland mente at det var liten informasjon som ble gitt, og at innholdet i møtet ikke kunne forsvare en dags reise fra Nordland. Opplandskonsulenten kommenterte at det var OK med kontaktmøter, men i og med at slike møter innebærer såpass omfattende reiser for to av tre, syntes han at en burde «... legge inn mer tid, mer idémateriale og relevant informasjon» (jf. rapport 1 fra hver av de kunstneriske konsulentene).

Det siste fellesmøtet som kun var for de kunstneriske konsulentene, var i september 2001. Mye av tiden her var også satt av til erfaringsutveksling mellom de tre kunstneriske konsulentene. I tillegg var to eksterne foredragsholdere invitert til å

innlede: forsker Jorunn Spord Borgen fra NIFU og professor Marianne Kjønn fra Kunsthøgskolen i Oslo. Konsulenten fra Oslo karakteriserte møtet som «... oppklarende og hyggelig» (jf. konsulentens rapport 4). Kommunen i Nordland måtte som tidligere nevnt skifte kunstnerisk konsulent våren 2001. Dette var derfor det første møtet den nyengasjerte kunstneriske konsulenten fra Nordland hadde med de to andre konsulentene og den sentrale styringsgruppen. Han syntes at han hadde godt utbytte av dette møtet og fant det nyttig og informativt (jf. konsulentens rapport 4).

Det synes som om konsulentene har hatt faglig utbytte av å møte hverandre jevnlig gjennom prosessen, og at disse møtene har vært best når det i tillegg til erfaringsutveksling har blitt gitt faglige innspill fra eksterne innledere. Dette viser at faglig fokusering i prosjektet er vesentlig (jf. ovenfor).

Konsulentene var styringsgruppens representanter i de lokale prosjektene. Slik sett ble disse møtene også viktige for at styringsgruppen skulle få innsikt i og kunnskap om de lokale prosjektene de hadde ansvaret for. Likevel bar møtene primært preg av å være arrangert for konsulentene og med eksterne faglige innspill for å støtte konsulentene i deres arbeid. Kanskje kunne fokuset i noe sterkere grad også ha vært rettet inn mot at konsulentene fikk formidlet til styringsgruppen hva de ønsket at styringsgruppen skulle ta tak i, hvilke behov de hadde, sentrale dilemmaer i prosjektet, osv.

### **Seminarer for prosjektkommunene og -skolene**

Det har også to ganger vært arrangert samlinger som har inkludert de lokale utsmykkingskomiteene, utførende kunstnere, involverte lærere, foreldre-representanter og den sentrale styringsgruppen. Kort sagt: alle involverte med unntak av elevene.

Det første seminaret ble arrangert 15. og 16. januar 2001. Sentralt på dette seminaret var presentasjon av prosjektet på den enkelte skole og gruppediskusjoner hvor blant annet prosjektets sentrale målsettinger ble diskutert. I tillegg var det hentet inn flere eksterne foredragsholdere: Professor Birgit Cold fra Institutt for byggekunst snakket om «Betydningen av estetikk i skolehverdagen». Tekstilkunstner Eirik Buvik, som også er leder av Norsk Kunsthåndverk, bidro med foredraget »Kunsthåndverk med barn og unge – prosess eller resultat?». Billedkunstner Guro Giske ga seminardeltakerne «Eksempler på og drømmer om kunstnerisk utsmykking med vekt på elevmedvirkning». Daglig leder av Landslaget formgivning, kunst og

håndverk i skolen og redaktør av tidsskriftet Form, Hilde Degerud, orienterte om sitt virke relatert til utsmykking av skoler. I tillegg holdt prosjektleder i Norsk Form, Alf Howlid, et foredrag om «å erfare arkitektur – utsmykking og utvikling av skolens fysiske miljø som gjørefag i kunst- og håndverksundervisningen».

Konsulenten fra Oppland opplevde at deltakerne fra hans kommune hadde hatt svært god nytte av dette seminaret. Han mente at slike seminarer var særdeles viktige for å holde engasjementet ved like og for å øke forståelsen for prosjektet ytterligere. Han formulerte det på følgende måte: «Her ligger nøkkelen til å få en bredest mulig deltagelse fra kommune, skole og foreldre, som igjen er nøkkelen til elevdeltagelsen» (se konsulentens rapport 3). Konsulenten og kunstneren i Oslo støttet Opplandskonsulentens oppfatning av seminarets betydning, særlig for skolens aktører. De opplevde at forståelsen for prosjektet ved skolen hadde økt betraktelig etter dette (kunstnerens logg våren 2001 og konsulentens rapport 3).

Det andre seminaret ble arrangert 23. og 24. mai 2002 og hadde karakter av et avslutningsseminar for prosjektet. I likhet med det første seminaret var det også her satt av tid til at hvert lokale prosjekt fikk formidlet sine erfaringer og prosjektets status, og sentrale temaer innenfor prosjektet ble debattert både i plenum og i grupper. For øvrig var det hentet inn eksterne foredragsholdere: Erlend Høyersten fra Sørlandet Kunstmuseum snakket om «En annen verden. Fra passivt mottak til aktiv bruk», professor ved Statens kunstakademi, Sverre Wyller, fortalt om erfaringer fra et utsmykkingsprosjekt ved Haug skole i Bærum, og Milena Adam (under-tegnede) bidro med et foredrag kalt «Skolefolk og kunstnere – makkere eller motparter? – en invitasjon til diskusjon».

På samme måte som det første fellesseminaret ble også avslutningsseminaret svært godt mottatt av deltakerne. Det ble igjen påpekt at de faglige innspillene var viktige og inspirerende for arbeidet med slike prosjekter.

Det synes som om styringsgruppen, og primært styringsgruppens leder, som har vært ansvarlig for innholdet og gjennomføringen av alle seminarene og kontakt-møtene mellom konsulentene, har lyktes svært godt i dette arbeidet. Det er verdt å merke seg at erfaringsutveksling mellom aktørene ikke synes å være tilstrekkelig for å lykkes, og at det som har løftet de fem seminarene som har vært avholdt, er de faglige innleggene.

## **Rapporter fra de kunstneriske konsulentene og formidling av prosjektet underveis**

Det var en forutsetning for prosjektet at det skulle dokumenteres lokalt. I prosjektplanen står det: «Dokumentasjonen forutsettes i all hovedsak dekket av lokale deltakere (...) Midler fra Norsk Form til dokumentasjon skal ivareta oppfølging og kvalitetskontroll av dokumentasjon og rapportering og danne grunnlag for formidling av prosjektet på et senere stadium. Rapportering skal systemiseres og skje ved skriftlig dokumentasjon, foto og video og vise prosessen og samarbeidet mellom kunstner, elever og lærer.» Det ligger også i Utsmykkingsfondet for offentlige byggs retningslinjer for kunstneriske konsulenter at de skal sende inn halvårslige rapporter, billedokumentasjon og avslutningsrapport. Det er bakgrunnen for at Utsmykkingsfondet også vektlegger konsulentenes evne til rapportarbeid når de engasjeres (jf. Utsmykkingsfondets kontraktmal for kunstneriske konsulenter og deres «Vedlegg til retningslinjer for utsmykking av kommunale og fylkeskommunale bygg»). Mot denne bakgrunnen utviklet styringsgruppen, i samarbeid med evaluator, rapporteringsmaler både til kunstneriske konsulenter og til utførende kunstnere i prosjektet. Det var konsulentene som hadde ansvaret for den lokale rapporteringen. Rapporteringen fra kunstnerne skulle skje via halvårsrapportene til de kunstneriske konsulentene. Rapporteringen har skjedd halvårlig, det vil si totalt fem halvårsrapporter fra hver av de tre kunstneriske konsulentene. Rapportene har i noen grad fungert som en statusbeskrivelse og fortalt hvor stor aktivitet det har vært det siste halvåret, hva som har skjedd, personlige inntrykk, osv. Rapportene har også til dels bidratt til at styringsgruppen har kunnet ta fatt i forhold i prosjektkommunene som de har ment det har vært vesentlig å få klarhet i før prosjektet har gått videre, blant annet graden av elevmedvirkning og forhold rundt det kunstneriske produktet.

Alle konsulentene har levert rapporter hvert halvår. Rapportenes innhold og fylde har vært svært forskjellig fra de ulike prosjektstedene. Det kan være ulike grunner til det, blant annet konsulentenes evne og vilje til å verbalisere, men også konsulentenes involvering i prosjektet. Det er også mulig at styringsgruppen kunne ha uttrykt tydeligere hva de ønsket av konsulentene, og fulgt rapporteringen tettere opp. Til tross for at den interne rapporteringen ble fokusert i planleggingen av prosjektet og i styringsgruppens formuleringer i prosjektbeskrivelsen, har det ikke virket som om gruppen har hatt et eierforhold til rapportene. Utover de føringene som Utsmykkingsfondets retningslinjer gir til dokumentasjonen, virket det heller ikke som om styringsgruppen hadde klare formeninger om hvilke områder de ønsket at konsulentene skulle rapportere fra. Det fremgår også i bakgrunnsdokumentene

for prosjektet at det var lederen for prosjektet som hadde ansvaret for oppfølgingen av det lokale dokumentasjonsarbeidet. Det kan nok likevel ha vært uklart hvem som skulle, og hvem som burde ta dette ansvaret, styringsgruppens leder og/eller ekstern evaluator.

Styringsgruppen ønsket også at prosjektet skulle formidles underveis i prosessen og i etterkant, gjennom for eksempel tidsskrifter, tv-program, konferanser og Internett (jf. Prosjektplan og andre dokumenter fra etableringsfasen). Til en viss grad er prosjektet blitt formidlet til prosjektaktørene gjennom de seminarne som har vært arrangert. Alle skoleprosjektene har blitt presentert i lokalpressen, og en av skolene har fått bred omtale i et fagtidsskrift. Formidling gjennom Internett har også til en viss grad skjedd. Men hvis en velger å benytte Internett som verktøy for å formidle prosessen i et prosjekt, er det særdeles viktig at sidene vedlikeholdes, slik at ny informasjon om prosjektene kommer jevnlig. Prosjektets hjemmesider ble i svært liten grad oppdatert. Informasjonen som lå ute ved prosjektslutt i 2003, stammet fra 2000. Formidlingen gjennom Internett har derfor ikke tjent sin hensikt for dem som har besøkt sidene, kanskje snarere tvert imot. Hvis hjemmesidene til et pågående prosjekt ikke er oppdatert, kan dette blant annet gi besøkende signaler om at prosjektet ikke er aktivt, eller at det er lite betydningsfullt.

### **Mål og innhold i styringsgruppen – en oppsummering**

Denne femte delen av rapporten har vært todelt i sin form. For det første har den sett på hvordan representantene i styringsgruppen fra Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd har opplevd å samarbeide med hverandre. Her har innholdet i samarbeidet vært forsøkt holdt utenfor. Alle uttrykte at de hadde hatt glede av og syntes det hadde vært nyttig og lærerikt å samarbeide med hverandre. Synergieffekten ut i de respektive institusjonene hadde vært liten, påpekte noen av representantene, men så samtidig på dette prosjektet som et innledende samarbeid som burde gjentas med de samme eller andre aktører.

I den andre delen er det fokusert på styringsgruppens rolle og innholdet i prosjektet. Tre forhold utpeker seg. For det første har de ikke lyktes i formuleringen av målene. Målene er ambisiøse, utydelig formulert og lite retningsgivende og operasjonaliserbare, med de konsekvenser det kan ha hatt for gjennomføringen i de lokale prosjektene. For det andre har det stort sett vært fravær av faglige diskusjoner internt i styringsgruppen. Dette kan ha fått konsekvenser for styringsgruppens egen følelse med prosjektet og bevissthet om i hvilken retning de som styringsgruppe

ønsket å styre det. I kombinasjon med svakhetene i målformuleringene kan mangelen på faglige diskusjoner også ha medført at aktørene i de lokale prosjektene ikke har fått en grunnleggende forståelse av hva som ble forventet. Det tredje forholdet som utmerket seg, var seminarne og kontaktmøtene som ble arrangert. Disse ble, med ytterst få unntak, svært godt mottatt. Kombinasjonen av erfaringsutveksling og relevante faglige innspill ble sett på som en viktig motivasjon for prosjektarbeidet. Det er rimelig å anta at det også har vært av betydning for de lokale aktørene. Slik kunne de få opplevelsen av å være forankret i et større prosjekt med felles intensjoner og få diskutert felles problemstillinger.

## 6

# LANGSOMT BLE KUNSTEN VÅR EGEN?

«Langsomt ble landet vårt eget ...» Slik starter Nordahl Griegs dikt. Jeg har gitt rapporten tittelen: Langsomt ble kunsten vår egen, og satt et spørsmålsteget bak. Samarbeidsprosjektet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd om utsmykking og utforming av skoleanlegg har kanskje tre særlige kjennetegn: Prosjektet har vart i 3 år, det er en lang prosess for elever å delta i. Produksjon av kunst med høy kvalitet har stått helt sentralt. Gjennom samarbeid med kunstnere skulle elevene bli mer estetiske bevisste. Kunsten skulle bli deres egen. Langsomheten i prosjektet, eller den tiden det har tatt fra start til mål, blir på noen områder karakterisert som prosjektets styrke, på andre områder som dets svakhet.

De lokale prosjektene har hatt svært ulike utgangspunkt, både med tanke på det fysiske utgangspunktet ved skolene, økonomiske ressurser, koblinger til andre prosjekter, menneskelige forutsetninger, osv. Det kjennes derfor noe urimelig å rangere skolene etter grad av vellykkethet. Når de lokale prosjektene i det nedenforstående likevel kort vurderes i lys av prosjektets målsettinger og «langsomheten», er det samtidig i visshet om at de har hatt ulike utgangspunkt.

### **Oppland i møte med lyden**

På mange områder fremtrer det lokale prosjektet i Oppland som det mest vellykkede, relatert til målene for prosjektet. Her har kunstneren og de lærerne som har vært



særlig involvert, utviklet et samarbeid som syntes å være bygd på en gjensidig tillit og respekt. Begge parter virket fortrolige med prosjektets betoning av elevmedvirkning, og de syntes å ha en omforent forståelse av hva dette innebar. Videre så begge parter verdien av at kunst og skapende prosesser fikk plass i skolens ellers så rasjonelle hverdag. Elevene uttrykte at de hadde hatt det morsomt, og opplevde at de hadde fått medvirke. En av elevene sa til og med at «det er jo liksom vi som har lagd det». Kunsten var blitt hennes egen. Kunstneren formidlet at hun var godt fornøyd med sitt kunstverk, og mente at elevenes medvirkning hadde vært en styrke for det kunstneriske uttrykket. Utsmykningen er ferdigstilt i form av en lyd- og lysinstallasjon. Prosjektet har fått relativt mye publisitet både i lokalpressen og i tidsskrifter. Prosjektets aktører i Oppland har også fått mange positive tilbakemeldinger fra styringsgruppen og andre. Det har ikke vært gjenstand for diskusjon i denne evalueringsrapporten, men det kunne vært interessant å se på sammenhengen mellom tett oppfølging, positiv tilbakemelding og det endelige resultatet. I enkel atferdspsykologiske tenkning er det en nær sammenheng her.

Langsomt ble kunsten deres egen. Kultursjefen i Opplandskommunen uttrykte at den tiden som var satt av til prosjektet, hadde vært en svært viktig premisse for den positive utviklingen prosjektet hadde hatt ved skolen. Det hadde vært viktig at det var gått fra et 2-årig til et 3-årig prosjekt. Rektor bekreftet viktigheten av en langsom prosess. Til å begynne med hadde han ikke hatt så mye forståelse for de kunstneriske ideene, fortalte han, men gjennom tid og kommunikasjon hadde han «... virkelig sett lyset». Konsulenten i Oppland konkluderte i sin avsluttende rapport med at «... først og fremst skyldes det gode samarbeidet at vi har gått langsomt fram. Gjennom dette har ingen fått følelse av å bli fortalt hva de skal gjøre».

Nå er selvsagt ikke bildet herfra heller entydig, og den lange prosessen ble ikke applaudert av alle. Kontaktlæreren opplevde at det var vanskelig for elevene å følge prosessen og delta i den når den ble så langvarig, og når møtene skjedde med ujevne mellomrom. Prosessen stod i fare for å bli for fragmentert for barna. Noen av de elevene som var involverte til å begynne med, hadde for lengst sluttet på den skolen. Samtidig er det min vurdering at når det gjaldt selve det konkrete arbeidet med lyd- og lysutsmykningen, så var denne prosessen relativt kortvarig for elevene; den strakk seg over noen måneder, våren 2002. At noen elever en gang for noen år siden hadde satt ønsket om «... å bli møtt med varm musikk om morgenen» på en liste, det kan ha kjentes fremmed for dem som faktisk ble involvert.

## **Oslo med fargerik velkomst og taktil stein**

Prosjektet i Oslo har gjennom 2 år generert mye aktivitet blant elevene sammen med kunstneren. Frem til prosjektets slutt er dette konkretisert gjennom et skilt med skolens navn, hvor elevenes uttrykk er integrert i verket. I skolegården er det også kommet en stein. Den er ikke ferdigstilt, men selve steinen ble valgt av elevene selv, og noen av barnas tegninger skal senere sandblåses på den. Elevene uttrykte i overveiende grad at de syntes det hadde vært spennende, morsomt og lærerikt å jobbe med kunstneren. Det inntrykket hadde også kunstneren og kontaktlæreren. At kunsten var blitt deres egen, ga også mange av elevene uttrykk for. Dette gjaldt særlig dem som hadde «fått med tegningene sine» på skiltet. Deler av skolesamfunnet uttrykte begeistring over å ha hatt en kunstner tilknyttet skolen i perioder. Til tross for at steinen ikke er ferdig, ble det sagt at den var blitt et yndet sted å oppholde seg og leke for elevene. «Det mysser av unger der hele tiden,» sa kontaktlæreren.

Likevel er det flere forhold i prosjektet som ikke har fungert slik aktørene hadde håpet. Kunstneren og kontaktlæreren ved skolen fikk ikke etablert et reelt samarbeid, selv om de begge påpeker at de har «kommunisert greit». Det synes som om deres pedagogiske tenkning stod i et motsetningsforhold til hverandre. Kunstnerens tillit til lærerens kunstforståelse var lav. På samme måte var lærernes tillit til kunstnerens pedagogiske kompetanse lav.

Det har vært vanskelig å planlegge prosessene. Dels kan det forklares med at kunstneren opplevde at hennes virksomhet ikke kunne innlemmes i skolens undervisningsplaner. Dels har personlige og praktiske forhold spilt inn (jf. blant annet problemet med å finne et egnet verksted på skolen). Skolens rektor satt i utsmykkingskomiteen, men det synes som om han trakk seg ut av prosjektet og delegerte det meste av arbeidet til kontaktlæreren. At skolens rektor er engasjert og fortrolig med den aktiviteten som skal foregå, betegnes som spesielt viktig i skoleprosjekter der andre yrkesgrupper er involvert.

Kontaktlæreren mente at prosjektets klareste slagside hadde vært den tiden prosjektet hadde tatt. Langsomheten ble ikke oppfattet som positiv for elevenes opplevelse av prosjektet, snarere tvert om, mente han. Tiden har gjort at prosessen er blitt for langvarig og for oppstykket. På samme måte som læreren i Oppland delvis uttrykte det, opplevde læren i Oslo at elevene til tider «falt av prosjektet». Grunnen til det mente han var at prosjektet hadde pågått i drøyt 2 år, og at det i seg selv var en for lang prosess å involvere elevene i. Barn trenger å trenes i prosessjobbing, men å

involvere barn i slike langvarige prosesser krever innsikt i barns opplevelse av tid og at en tilpasser prosjektet deretter. Selv om det er et komplekst forhold som forklarer hvorfor ikke utsmykningen står ferdig, så har ikke elevene innsikt i disse forholdene. Dette kan ha hatt en utilsiktet og uheldig effekt på elevenes helhetlige opplevelse av den kunstneriske prosessen de har vært en del av. Rektor mente også at den langvarige prosessen hadde medført en del frustrasjon og gjort det vanskelig å opprettholde motivasjonen hos elevene og lærerne.

### **Nordland som satte farge mot lyset**

Aktørene i prosjektkommunen i Nordland ble ikke intervjuet, ei heller har det vært gjennomført systematiske observasjoner der. De slutningene som trekkes, trekkes derfor på et lite empirisk grunnlag. Det må ligge som en viktig forutsetning for de vurderingene som er gjort i det kommende.

Samarbeidsforholdet mellom kunstnere, elever og lærere hadde ifølge rektor stadig blitt bedre underveis, og hun betegnet det ved i slutten av prosjektperioden som «greit». Det er likevel mitt inntrykk at det ikke har blitt etablert et ønsket samarbeidsforhold mellom partene. Det synes som om det i hovedsak var skolens interne aktører, med støtte fra den kunstneriske konsulenten, som hadde stått for kontinuiteten og elevmedvirkningen i prosjektet. Kunstnerne hadde bevisst valgt å ikke ta med elevene i de konkrete utsmykkingsprosjektene. De gjennomførte undervisningssekvenser med elevene, hvor noe kunne relateres til selve det kunstneriske arbeidet.

Rektor ved skolen skrev i et notat at det å oppleve kunst tar tid, og at det er skolens oppgave å sette av tid slik at elevene kan få bearbeide nye ideer, nye impulser og nye påvirkninger som kunsten kan gi. På denne måten understøttet hun oppfatningen av at kunstneriske prosesser bør være langsomme, og at de bør finne sin plass i skolen. Likevel kom det også frem her at enkelte opplevde at prosessen hadde blitt for lang, og at dette kunne ha vært til hinder for den kunstneriske opplevelsen, og kanskje også følelsen av å ha vært med i en kreativ prosess.

I løpet av prosjektperioden er skolens bygninger blitt malt, og det er kommet en helhetlig plan for skolens område. Det er altså lite som er synliggjort for elevene foreløpig. Mens forsinkelsene i Oslo forklares på mange ulike måter, forklares mangelen på synlige resultater i Nordland ved at prosjektet hele tiden har lidd under dårlig økonomi. En manglende opplevelse av å ha deltatt i et utsmykkingsprosjekt og dets prosesser kan på samme måte som i Oslo, eller kanskje i enda

sterkere grad, være tilfellet for elevene i Nordland.

### **Langsomhetens mange sider ...**

Langsomheten i prosjektet har som vi har sett, flere sider. At det er brukt langsomme prosesser i motiveringen av lærere og elever, omtales som positivt og viktig for prosjektet (jf. Oppland). At elevene har vært involvert på en eller annen måte gjennom alle de tre årene, ble ikke karakterisert som udelt positivt fra skolenes side. Alle tre skolene syntes å være enige i det. Prosessene rundt et slikt omfattende utsmykkingsprosjekt som dette er lange. De blir langsomme blant annet fordi en kunstnerisk prosess i seg selv ofte er lang, og når det i tillegg skal involveres så mange samarbeidspartnere, lærere, andre kunstnere, kanskje foreldre, osv., blir prosessen enda lengre. Lærere, rektorer og elever kommenterte at hvis det går for lang tid mellom idé og resultat, mister elevene prosjektet av syne, enkelte glemmer hva de holder på med, og de blir utålmodige etter å se resultatet. Av dette kan en slutte at i utsmykkingsprosjekter der elevene skal medvirke, bør en ha en klar formening om hva en vil ha med elevene på, hva de kan få være med og bestemme. Videre synes det viktig å forespeile dem realistiske tanker om når prosessen vil være avsluttet, og når de vil se resultater av arbeidet. Det kan være en idé å legge inn små «milepæler» underveis – i form av utstillinger eller andre synlige produkter av utsmykkingsprosessen, men hvor høy kunstnerisk kvalitet er påkrevd. Det kan gjøre at elevene makter å henge med og holde motivasjonen oppe. Når prosessen tillegges så stor vekt, bør kanskje ikke alt kun handle om det ferdige kunstverket.

### **Styringsgruppen**

#### **Målet om samarbeid**

Ett av målene befant seg på et nasjonalt nivå, nemlig delmålet «utprøving av en samarbeidsmodell mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd».

Representanter innenfor fagfeltene barne- og ungdomskultur, arkitektur og design i skolen og utsmykking av kommunale og fylkeskommunale bygg fra de ovennevnte statlige institusjonene skulle samarbeide for første gang. Samarbeidet ble initiert av personer innenfor institusjonene og ikke gjennom institusjonelle organer. Prosjektet ble satt i gang i en periode da det fra departementalt hold blant annet ble gitt signaler om at Norsk Form og Utsmykkingsfondet for offentlige bygg burde slås sammen. Hva reaksjonene på det var i Norsk Form, vites ikke, men det går frem at Utsmykkingsfondet for offentlige bygg ikke ønsket en slik sammenslåing. Kan hende var det et strategisk grep å etablere et samarbeid mellom disse

institusjonene med tangerende arbeidsområder. På den måten kunne de i noen grad imøtekomme departementets intensjoner ved en samorganisering av Norsk Form og Utsmykkingsfondet, nemlig «... å sikre stor bredde, høy kvalitet og godt samspill innenfor området offentlig rom/utsmykking/byggekunst/formgiving, samt legge forholdene til rette for utvikling og nytenkning» (KKD – st.prp. nr. 1 1999–2000), og vise at de evnet å samarbeide og utnytte hverandres ressurser uten at de ble sammenslått. I intervjuene ble noen spenningsforhold mellom institusjonene som styringsgruppens medlemmer representerte, avdekket, men ingen av partene følte at de var berørt eller opptatt av disse forholdene i samarbeidet.

Det er særlig to forhold som kom i relieff i dette samarbeidet. For det for første opplevde alle parter at samarbeidet hadde vært vellykket, i den forstand at de hadde lært mye om og av hverandre. For det andre synes Utsmykkingsfondet for offentlige bygg å ha hatt en fremtredende posisjon i prosjektet.

Samarbeidet mellom representantene i styringsgruppen har hatt mange nyanser, men må sies å ha vært vellykket. Det er i hvert fall det samtlige av informantene herfra formidlet. Det som trådte tydeligst frem, var den kunnskapen representantene hadde fått om hverandres institusjoner og arbeidsområder. Dette var kunnskap de alle mente de nå drar nytte av i sitt daglige virke. Samarbeidet mellom representantene bar ikke preg av konkurranse eller at de hadde behov for å beskytte egne arbeidsdomener. Det forekom ingen omfattende fagdiskusjoner internt i styringsgruppen etter at prosjektet kom i gang. Det kan ha vært fordi gruppens medlemmer stort sett hadde sammenfallende syn på sentrale forhold i prosjektet. Det kan også skyldes at de unngikk å sette faglige spørsmål på agendaen nettopp for å unngå konflikter, eller at det var en underforstått antakelse at de var enige.

Det andre forholdet som tydelig kom til syne, var som sagt den posisjonen Utsmykkingsfondet fikk. Det er rimelig å anta at hovedårsaken til denne posisjonerings skyldtes at en av premissene for samarbeidet var at Utsmykkingsfondets retningslinjer for utsmykking av kommunale og fylkeskommunale bygg skulle følges. På den måten fikk institusjonen samtidig kontroll og makt over helt sentrale beslutningsområder i prosjektet, blant annet i valg av skoler, kunstneriske konsulenter, utførende kunstnere og rapporteringsrutiner.

### **Samarbeidets mål**

Om målet om at de tre institusjonene skulle samarbeide, syntes å være nådd og ble opplevd positivt av samtlige representanter, så er det flere problemer forbundet

med det de samarbeidet om, nemlig styringen av utsmykkingsprosjektet. I likhet med mange andre prosjekter utarbeidet de mål for prosjektet som var ambisiøse, uklare og lite operasjonaliserbare. Det kan ha ført til at utviklingen av prosjektene i kommunene synes litt tilfeldig. Dessuten tok styringsgruppen i liten grad opp faglige problemstillinger til diskusjon internt, til tross for at prosjektet favnet så vidt og hadde mange store faglige utfordringer, som at det skulle etableres samarbeidsrelasjoner på flere nivåer, at elevene skulle medvirke, at den estetiske bevisstheten skulle økes, og at den kunstneriske kvaliteten på utsmykkingsproduktet skulle være høy.

En utpreget positiv tilbakemelding som styringsgruppen generelt og lederen av prosjektet spesielt har fått fra dem som har vært involvert i prosjektene lokalt, er de seminarene og kontaktmøtene som har vært arrangert. Det ble hevdet av flere at både det faglige innholdet i møtene og det at alle møttes, hadde vært viktig. Det hadde hatt stor betydning for motivasjonen til å fortsette prosjektet og for å opprettholde en følelse av forankring til et prosjekt som strakk seg ut over det lokale.

Samarbeidsprosjektet mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk kulturråd favner vidt. Prosjekter med store og vidtfavnende mål som beveger seg på mange nivåer, har den fordelen at de berører mange felt, og at det gjøres mange erfaringer innenfor ett og samme prosjekt. Så har også vært tilfellet her. Nærmest samtlige informanter fortalte om alt de hadde lært gjennom prosjektet, på godt og vondt. Dessverre er prosjekter med vide mål på mange nivåer også ofte befengt med at de sjelden lykkes, i hvert fall ikke hvis en måler graden av vellykkethet i forhold til de målene som er satt for prosjektet.

Det kan være at styringsgruppen forsøkte å favne om for mye i prosjektet. Representantene for de tre institusjonene skulle utvikle et samarbeid seg imellom, et samarbeid som stod overfor mange utfordringer. I tillegg var det mange intensjoner de ønsket å få realisert gjennom de tre prosjektkommunene og på områder som fordret relativt bred og solid faglig kompetanse. For to av de tre institusjonene var selve utprøvingen av samarbeidet dem imellom en vesentlig motivasjonsfaktor for å la seg involvere. Med dette som bakteppe er det rimelig å anta at prosjektet kunne blitt mer helhetlig og resultatene mer konkrete hvis omfanget av prosjektet var blitt betydelig begrenset, kanskje ved at de hadde begrenset seg til én skole. Det er vanlig at initiativtakere til prosjekter ønsker å berøre flest mulig områder for på den måten å kunne hente ut flest mulig gevinster og resultater av prosjektet. Det ser

likevel ikke ut til å være noen sammenheng mellom stort omfang og mange gevinster og gode resultater.

### **En avslutning og et perspektiv**

Prosjektet som helhet skiller seg i utgangspunktet ikke nevneverdig ut fra mange andre prosjekter som har vært gjennomført i skolen. At kunstnere kommer inn i skolen og gjør noe sammen med elevene, har etter hvert blitt en tradisjon innenfor kunstformidlingen i skolen. Etter hvert har vi også sett flere eksempler på at kunstnere arbeider sammen med elever og lærere om utsmykking og utforming av skoleanlegget, med lignende intensjoner som dette prosjektet hadde. Det er likevel tre forhold som peker seg ut som spesielle for dette prosjektet. For det første har det vært en sentral styringsgruppe som har bestått av representanter fra tre statlige institusjoner med tangerende arbeidsfelt, men som likevel aldri tidligere har samarbeidet. For det andre er prosjektet kjennetegnet ved at det var tre utsmykkingsprosjekter med vekt på medvirkning som ble gjennomført lokalt, men som har hatt en felles styringsgruppe. De lokale prosjektene skulle få utstrakt grad av autonomi til å forme sine prosjekter, men samtidig skulle de fungere innenfor den rammen som styringsgruppen hadde satt. For det tredje er dette prosjektet blitt relativt godt dokumentert dels gjennom halvårsrapporter og avsluttende rapporter fra kunstneriske konsulenter, kunstnere, rektorer og utsmykkingskomiteer, dels gjennom formidling på Internett og nå til slutt gjennom denne evalueringsrapporten. Dokumentasjonen av prosjektet kan tjene som en formidling av erfaringer i sammenheng med lignende prosjekter, men de tre lokale prosjektene fremstår ikke entydig som gode eksempler på utsmykkings-/utformingsprosjekter der medvirkning av elevene i prosessen står sentralt. Prosjektet hadde som et delmål å prøve ut en modell for gjennomføring av utsmykking med høy kvalitet, hvor elever skulle medvirke i prosessen. Begrepet modell kan forstås som et forenklet bilde av en komplisert virkelighet. På bakgrunn av teoretiske betraktninger og praktiske erfaringer vil en modell sette opp noen idealer for handlingsmønstre som synes hensiktsmessige og virksomme. De lokale prosjektene har virket innenfor en ramme hvor aktørene har søkt å nå de samme målene. Utover dette har ikke prosjektet utviklet en eller flere klare modeller for hvordan utsmykkingsprosjekter i skolen med elevmedvirkning kan eller bør foregå. Samlet sett har en likevel gjennom prosjektet fått belyst svært mange erfaringer og synliggjort problemstillinger som vil være høyst relevante for gjennomføringen av tilsvarende prosjekter, og som det derfor er viktig å få videreformidlet.

Prosjektet har rørt ved et sentralt punkt innenfor kunstformidling i skolen som det

hadde vært interessant å se nærmere på ved en senere anledning. Det er ikke uvanlig å forstå kunstfeltet i skolen som et tredelt felt (Thavenius 2000). Det første kjenner vi godt fra dette prosjektet, nemlig at kunstnere eller kunstformidlere kommer inn i skolen og samarbeider med lærere og jobber med elever (f.eks. gjennom teaterforestillinger, utstillinger eller forfatterbesøk). Det andre området har også vært inkludert i dette prosjektet, nemlig elevenes egne skapende arbeider. Dette har vi sett eksempler på når elevene har tatt opp ulike lyder og bearbeidet dem, som i Oppland, og når de har jobbet med sjablonger til skiltet og steinen ved skolen i Oslo. Prosjektet har bevisst forsøkt å legge til rette for å kombinere disse to måtene å jobbe med kunst på i skolen. Det tredje feltet er skolens samlede oppfatning av kunstens betydning og kunnskap om den. Det innebærer blant annet lærernes, elevenes og ledelsens kunnskap om estetikkens betydning og forhold til kunst og kultur generelt, eller det den utførende kunstneren i Oslo betegnet som «miljø for skapende virksomhet». Det er min oppfatning at mange kunstformidlingsprosjekter ikke lykkes nettopp fordi kollektive positive holdninger og kunnskaper om kunst og estetikk er fraværende i mange norske skoler. Skolene som har deltatt i dette prosjektet, er av disse. Det er også verdt å se på de kunstinterne miljøenes holdninger til og oppfatning av det å produsere kunst til og/eller sammen med elever i skolen. Kan hende er det også behov for en holdningsendring blant kunstnere når det gjelder kunstformidling i vid forstand til barn og unge. En videre diskusjon og utgreiing om skolens generelle kunst- og estetiskforståelse tilhører en annen arena enn denne.

Det brister ikke alt som knaker, er det er gammelt ordtak som sier. På bakgrunn av intervjuer, observasjoner, samtaler og dokumentanalyser er dette til dels illustrerende for det hovedinntrykket en sitter igjen med etter endt prosjekt. Det er mye som ikke har gått slik en tenkte, i dette prosjektet. To av tre utsmykkingsarbeider er ikke ferdige, og det til tross for at prosjektet ble forlenget med et år. Ved to av tre skoler har det kun i beskjeden grad utviklet seg et samarbeid mellom kunstnere, lærere og elever. Men prosjektet har ikke bristet, det har skjedd mye. I perioder har det vært høy aktivitet rundt utsmykkingen ved alle skolene, elever har fått jobbe sammen med kunstnere på alle prosjektstedene, elevene synes det har vært morsomt, og lærerne har formidlet at de synes det har vært mye spennende. Kunstnerne synes stort sett å formidle at de har likt å jobbe med barna, og i den grad kunstverkene er slutført, mener de at verkene har høy kunstnerisk kvalitet.



## LITTERATUR

Adam, Milena (1995). *Varehus og kulturhus*. Om moderne sosialisering og estetisk oppdragelse. Hovedfagsoppgave, Det samfunnsvitenskaplige fakultetet, UiO

Alrø, H. & Dircknick-Holmfelt, L. (red.) (1997). *Videoobservation*. Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 3. Aalborg Universitetsforlag

Aure, Venke og Jarleiv Hauge (1996). *Pilotgallerier for barn og unge: Kunstformidling på tvers?* Rogalandsforskning, RF-1996/277

Bastøe, Per Øyvind og Dahl, Kjell (1994). *Hjørnesteiner i sosialt arbeid*. En innføringsbok for sosialarbeidere. Oslo: Ad notam Gyldendal

Blomberg, J., Giacomi, J., Mosher, A. and Swenton-Wall, P. (1993). Chapter 7: *Ethnographic Field Methods and their Relation to Design*. Participatory Design: Principles and Practises. Schuler, D. and Namioka, A., New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, s. 123–155

Borgen, Jorunn Spord (2002). *Aspirantordningen*. Ny stipendordning for nye kunstnerroller? Norsk kulturråd – notatserien

Bringager, Frithjof (1996). *Skolen og estetikken. Problemer og dilemmaer i grunnskolens kunst og kulturformidling*. I: Barn nr. 1–1996, Senter for barneforskning

Dale, Erling Lars (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunnet. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S

Danbolt, Gunnar (1989). *Noen tanker om estetisk oppdragelse*. I: Tobiassen, Tormod (red.) *Menneskesyn og pedagogikk*. Bergen Lærerhøgskole

Engelsen, Britt Ulstrup (1998). *Kan læring planlegges?* Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Illeris, Knud mfl. (1997). *Innføring i prosjektarbeid*. Fag og kultur. Otta

Jørgensen, Dorte (2001). *Skønhedens metamorfose*. De æstetiske idéers historie. Odense: Odense Universitetsforlag

Hargreaves, Andy (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid. Det utdanningsvitenskapelige bibliotek, Oslo: Ad notam Gyldendal

Hoëm, Anton (1978). *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget

Knudsen, Harald (1993). *Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser*. I: Repstad (red.) *Dugnadsånd og forsvarsverker*. Oslo: Tano AS

Langdalen, Jørgen (2002). *Musikkliv og musikkpolitikk*. En utredning om musikkensemblerne i Norge. Norsk kulturråd – rapportserien

Larsen, Marianne (1998). *Å formidle kunst til barn*. Rapport nr. 36, Institutt for medievitenskap, Universitet i Bergen

Repstad, Pål (red.) (1993a). *Dugnadsånd og forsvarsverker*. Oslo: Tano AS

Repstad, Pål (1993b). *Mellom nærhet og distanse*. Kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget

Simonsen, Mie Berg (1999). *Kunstnere i Norge*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Stensaasen, Svein og Sletta Olav (1996). *Gruppeprosesser*. Læring og samarbeid i grupper. Oslo: Universitetsforlaget

Ulfrstad, Lars-Marius (1998). *Kulturforvaltning i bydeler*. Evaluering av prosjektet «Kultur for og med barn og unge i drabantbyer» i Stovner og Ullern bydeler. Prosjektrapport / Norges byggforskningsinstitutt; 242. Oslo: Norges byggforskningsinstitutt

Vedung, Evert (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur

Westhagen Harald mfl. (2002). *Prosjektarbeid – Utviklings- og endringskompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk

Offentlige publikasjoner

Barne- og familiedepartementet, Stortingsmelding nr. 39 (2001–2002) Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge

Kirke- og undervisningsdepartementet, Stortingsmelding nr. 62 (1982–83) Om grunnskolen

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Stortingsmelding nr. 12 (1999–2000) – og yrke skal båten bera – Handlingplan for rekruttering til læreryrket

Kulturdepartementet, Stortingsmelding nr. 23 (1981–82) Kulturpolitikk for 1980-åra

Kulturdepartementet, Stortingsmelding nr. 61 (1991–1992) Kultur i tiden

Kulturdepartementet, Stortingsproposisjon nr. 1 (1999–2000) For budsjetterminen 2000

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

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97, Nasjonalt læremiddelsenter (1997)

Norsk kulturråd og Grunnskolerådet (1992?), Inntrykk, uttrykk, avtrykk. Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen

Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2000

Utdannings- og forskningsdepartementet – Rundskriv F-034-00

Stortingsinnstilling nr. 15 (Stortinget 1995)

### **Internett-kilder**

<http://valhalla.norden.org/info/nyt/landene/norge/maj99/>

## **Om forfatteren**

Milena Adam (f 1967) er cand. Polit. med hovedfag i pedagogikk fra Universitet i Oslo. Hun har siden 1995 arbeidet som høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning, studiested Elverum. Adam skrev hovedoppgaven «Varehus og kulturhus – Om moderne sosialisering og estetisk oppdragelse» hvor hun blant annet viste hvordan skolen kunne fungere som en moderne kulturinstitusjon der kunst og kultur formidlet av profesjonelle aktører er av vesentlig betydning. Hennes FoU-prosjekter ved HiH har i hovedsak vært konsentrert om estetikk og pedagogikk – kunst, kultur og utdanning. Hun har publisert artiklene «Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet» og «Noen tanker om estetikk og formidling i allmennlærerutdanningen.»

# UTREDNINGER FRA NORSK KULTURRÅD

Norsk kulturråd utgir utredninger i to skriftserier:

**Rapporter:** Her utgis hovedsaklig sluttrapporter fra utrednings- eller evalueringsprosjekter av et visst omfang, og som har potensielt bred interesse for norsk kulturliv.

**Notater:** Her utgis arbeider av mindre omfang eller av mer foreløpig karakter.

Notatene utgitt før 2000 er utgått. Notatene fra 37 er tilgjengelige i pdf-format på Norsk kulturråds hjemmesider, [www.kulturrad.no](http://www.kulturrad.no).

## Rapportserien

- Rapport nr. 31: Jørgen Langdalen: *Musikkliv og musikkpolitikk - en utredning om musikk ensemblene i Norge*, 2002
- Rapport nr. 30: Jostein Gripsrud: *Populærmusikken i kulturpolitikken*, 2002
- Rapport nr. 29: Bergljot Baklien og Unni Krogh: *Evaluering av Mosaikk – et program under Norsk kulturråd*, 2002
- Rapport nr. 28: Anne-Britt Gran: *Mosaikk – når forskjellen forener*. En evaluering av programmet for kunst og det flerkulturelle samfunn, 2002
- Rapport nr. 27: Georg Arnestad: *”Men vi skal koma i hug at tradisjonen alltid vert oppløyst og omskapt...”* Om folkemusikk og folkedans i det seinmoderne Noreg, 2001
- Rapport nr. 26: Halfdan W. Freihow: *Den edle hensikt – heller den midlene?* En utredning om statens innkjøpsordninger for litteratur, 2001
- Rapport nr. 25: Geir Vestheim: *Ni liv*. Om legitimitet og overlevingssevne i innkjøpsordningane for norsk skjønnlitteratur, 2001

- Rapport nr. 24: Anton Fjeldstad: *Å sette pris på bøker*. Om prissystema i ein del vesteuropeiske land, 2001,
- Rapport nr. 23: Nils Asle Bergsgard og Sigrid Røyseng:—*Ny støtteordning – gamle skillelinjer*. Evaluering av ordningen med tilskudd til fri scenekunst, 2001, 139 sider.
- Rapport nr. 22: Christian Lund, Per Mangset og Ane Aamodt (red.) *Kunst, kvalitet og politikk*. Rapport fra Norsk kulturråds årskonferanse 2000, 2001, 158 sider
- Rapport nr. 21: Cecilie Wright Lund: *Kritikkens rom – rom for kritikk?* Kulturstoffets rolle i dagspressen, 2000, 139 sider.
- Rapport nr. 20: Pernille Haugen: *Litterær mediedebatt 1998*, 2000, 187 sider.
- Rapport nr. 19: Jorid Vaagland, Halvor Fauske, Hilde Lidén, Roel Puijk og Hanne Riese: *Kulturpolitikken og de unge*, 2000, 344 sider
- Rapport nr. 18: Ellen K. Aslaksen og Christian Lund: *Grenseløs utkant?* Norsk kulturliv mellom sentrum og periferi, 2000, 129 sider.
- Rapport nr. 17: Sigrid Røyseng: *Operadebatten*. Kampen om kulturpolitisk legitimitet, 2000, 147 sider
- Rapport nr. 16: Ellen K. Aslaksen: *Teater ut til bygd og by?* Scenekunstformidling på 90-tallet - to forsøksprosjekt og to tenkemåter, 2000, 106 sider.
- Rapport nr. 15: Tom Eldegard: *Kunstnere og trygd*. Om konsekvenser av kunstnerens arbeids- og lønnsvilkår for de pensjons- og trygdeytelser de oppnår, 1999, 84 sider.
- Rapport nr. 14: Jørgen Langdalen, Christian Lund og Per Mangset (red.): *Institusjon eller prosjekt - organisering av kunstnerisk virksomhet*. Rapport fra kulturrådets årskonferanse 1998, 1999, 128 sider.
- Rapport nr. 13: Anne-Britt Gran: *uLike barn leker best*. En evaluering av prosjektet "Teater for alle", 1999, 111 sider.
- Rapport nr. 12: Svein Bjørkås: *Det muliges kunst. Arbeidsvilkår blant utøvende frilanskunstnere*, 1998, 148 sider.
- Rapport nr. 11: Per Mangset: *Kunstnerne i sentrum*. Om sentraliseringsprosesser og desentraliseringspolitikk innen kunstfeltet, 1998, 280 sider.
- Rapport nr. 10: Knut Løyland: *Produksjon av nynorsk litteratur*. En vurdering av noen statlige virkemidler, 1997, 75 sider.

- Rapport nr. 9: Per Mangset: *Kulturskiller i kultursamarbeid*. Om norsk kultursamarbeid med utlandet, 1997, 362 sider.
- Rapport nr. 8: Ellen Aslaksen: *Ung og lovende*. 90-tallets unge kunstnere - erfaringer og arbeidsvilkår, 1997, 167 sider.
- Rapport nr. 7: Odd Skaarberg: *Evaluering av prosjektet «Aktiv musikk for alle»*, 1996, 109 sider.
- Rapport nr. 6: Georg Arnestad & Per Mangset (red.): *Kulturfeltet i storbyene*. Rapport fra en konferanse i Trondheim 19.-20. juni 1995, 1996, 111 sider.
- Rapport nr. 5: Einar Harboe, Advokatfirmaet Bugge, Arentz-Hansen & Rasmussen: *Kunstneres skatte- og trygdeforhold*, 1996, 90 sider.
- Rapport nr. 4: *Improvisasjon sett i system - om etablering av Norsk jazzforum*. Utreiing frå ei arbeidsgruppe oppnemnd av Norsk kulturråd, 1995, 62 sider.
- Rapport nr. 3: Lidvin M. Osland og Per Mangset: *Norwegian Cultural Policy. Characteristics and Trends*, 1995, 21 sider.
- Rapport nr. 2: Gunnar Danbolt og Åse Enerstvedt: *Når voksenkultur og barns kultur møte*. En evaluerings rapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas Hus, Bergen, har satt i gang, 1995, 134 sider.
- Rapport nr. 1: Mie Berg Simonsen: *Evaluering av Landsdelsmusikerordningen i Nord-Norge*, 1995, 90 sider.

## Notatserien

- Arbeidsnotat nr. 54: Georg Arnestad og Per Mangset: *Kulturstatistikk – med vekt på næringsmessige og økonomiske tilhøve*. 2003
- Arbeidsnotat nr. 53: Referansegruppen for Norsk kulturråds utredningsprosjekt om bokbransjen: *«Strukturendringer i bokbransjen»*. Slutt-rapport, 2003
- Arbeidsnotat nr. 52: Terje Fredriksen: *«Den usynlige hånd» eller «Lovens lange arm» – Et bakgrunnsnotat om Bransjeavtalen, litteraturlov og bokpriser*, 2003.
- Arbeidsnotat nr. 51: Anton Fjeldstad: *Får man lov? Bokpris på norsk*, 2003.
- Arbeidsnotat nr. 50: Ellen K. Aslaksen: *Fornyet og forbedret? – En evaluering av Norsk kulturråds innkjøpsordning for samtidskunst*, 2003.
- Arbeidsnotat nr. 49: Jorun Spord Borgen: *Asprantordningen – ny stipendordning for nye kunstnerroller?*, 2002.



- Arbeidsnotat nr. 48: Ane Aamodt: *Inn i teksten? En evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder*, 2002.
- Arbeidsnotat nr. 47: Geir Møller: *Evaluering av Fond for lyd og bilde (Kassettavgiftsfondet)*, 2002.
- Arbeidsnotat nr. 46: Odd Are Berkaak: *Fri for fremmede*. En evaluering av signalprosjektet Open Scene, 2002.
- Arbeidsnotat nr. 45: Rikke Gürgens: *Tegn i tiden – minoritetskultur eller ren kunst?* Evaluering av Det norske Tegnspråketeater, 2001.
- Arbeidsnotat nr. 44: Shanti Brachamachari (ed.): *New Stages*. Conference at Norsk kulturråd, February 2001.
- Arbeidsnotat nr. 43: Jorunn Spord Borgen: *Møter med publikum*. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel, 2001
- Arbeidsnotat nr. 42: Odd Are Berkaak: *Seriøs og beskyttet*. En evaluering av Norsk musikkinformasjon, 2001, 85 sider
- Arbeidsnotat nr. 41: Anne-Britt Gran: *Produksjon og formidling av opera og ballett i Norge*. Rapport fra konferanse i Haugesund mars 2000, 2000, 96 sider.
- Arbeidsnotat nr. 40: Jöran Lindvall: *Utredning om norsk arkitekturmuseums utveckling*, 2000, 116 sider.
- Arbeidsnotat nr. 39: Eivind Smith: *Inhabil eller inkompetent?* Om kravene til habilitet i Norsk kulturråd. 2000, 40 sider.
- Arbeidsnotat nr. 38: Lars Marius Ulfrstad: *Evaluering av Kritikerakademiet*. 2000, 61 sider.
- Arbeidsnotat nr.37: Odd Are Berkaak: *Evaluering av Norsk Kassettavgiftsfonds internasjonale lanseringsstipendfor musikere/artister 1998 - 1998*, 2000, 84 sider
- Arbeidsnotat nr.36: Ellen Os: *Klangfugl - kulturformidling med de minste*. Rapport fra et forprosjekt i regi av Norsk kulturråd, 2000.
- Arbeidsnotat nr.35: Kristin Ellefsen, Christian Lund, Ane Aamodt (red.): *Rom for kunst*. Rapport fra dagsseminar i regi Norsk kulturråd, 2000.
- Arbeidsnotat nr.34: Svein Bjørkås: *Danse med ulver*. En analyse av virksomheten ved Nye Carte Blanche Danseteater AS 1996-1999. 1999, 29 sider.
- Arbeidsnotat nr.33: Jørgen Langdalen og Per Mangset (red.): *Kultursektor i endring*. Rapport fra et forskningsseminar om kommunal kultursektor, 1999, 66 sider.

- Arbeidsnotat nr.32: Halvor Fauske og Roel Pujik: *Ungdommens kulturmonstring og andre kulturtiltak for barn og unge – et kommuneperspektiv*, 1999, 95 sider.
- Arbeidsnotat nr.31: Anne Wiland: *Skjønnheten og utstyret. Produsjonsnettverk for elektronisk basert billedkunst*. Innstilling fra arbeidsgruppe oppnevnt av Norsk kulturråd 1997, 1999, 54 sider.
- Arbeidsnotat nr.30: Anton Fjeldstad: *Norsk kulturråds innkjøpsordning for ny norsk faglitteratur for barn og ungdom 1996–1998 – ei evaluering*, 1999, 45 sider.
- Arbeidsnotat nr.29: Dag Grønnestad: *Distribusjon og markedsføring av norske fonogrammer i de smale genrene*, 1999, 79 sider.
- Arbeidsnotat nr.28: Anton Fjelstad: *På ramnevengar til utlandet? MUNIN og faglitteraturen 1996-1998*, 1998, 36 sider
- Arbeidsnotat nr.27: Halvard Vike og Erik Henningsen: *Evaluering av "Nasjonalt nettverk for dokumentasjon av barns kultur*, 1998, 31 sider.
- Arbeidsnotat nr.26: Jorid Vaagland: *Norsk kulturråds innkjøpsordning for samtidskunst og kunsthåndverk*, 1998, 68 sider.
- Arbeidsnotat nr.25: Nils Asle Bergsgard, Erik Henningsen og Joar Sannes: *En evaluering av prøveprosjektet "Alternativ musikkundervisning" ved Dissimilis Kultur- og Kompetansesenter*, 1998, 60 sider.
- Arbeidsnotat nr.24: Hilde Rudlang: *Barn og unges boklesing - en kunnskapsoversikt*, 1998, 44 sider.
- Arbeidsnotat nr.23: Einar Økland: *Lynnesvägar - ein tøddel kystkultur*, 1998, 14 sider.
- Arbeidsnotat nr.22: Sigurd Allern, Nils Asle Bergsgard og Brynjulv Eika: *Evaluering av tidsskriftet Kulturnytt*, 1997, 48 sider.
- Arbeidsnotat nr.21: Arnfinn Åslund: *Bjørnstjerne Bjørnson og norsk kulturpolitikk*, 1997, 15 sider.
- Arbeidsnotat nr.20: Øivind Danielsen: *Kommunale og fylkeskommunale utgifter til kulturformål 1991-95*, 1997, 48 sider.
- Arbeidsnotat nr.19: Ellen Aslaksen: *Flerkulturelle tiltak i kultursektoren*, 1997, 46 sider.
- Arbeidsnotat nr.18: Mie Berg Simonsen: *Musikkdilla*. Evaluering av et samarbeidsprosjekt mellom Norsk kulturråd, NRK og Rikskonserterne, 1997, 36 sider.

- Arbeidsnotat nr.17: Aslaksen, Bjørkås, Mangset, Rønning: *Om St meld nr 47 (1996-97) "Kunstnarane"*, 1997, 30 sider.
- Arbeidsnotat nr.16: Erling E. Guldbrandsen: *Evaluering av Oslo Sinfonietta*, 1997, 89 sider.
- Arbeidsnotat nr.15: Georg Arnestad og Ove Osland: *Fritidskulturlivet i Norge - ein forstudie*, 1997, 63 sider.
- Arbeidsnotat nr.14: Nils Asle Bergsgard: *Kunstskoleforsøket for barn og unge, 1994-96*. En oppsummering av erfaringer, 1997, 30 sider.
- Arbeidsnotat nr.13: Ellen K. Aslaksen: *Evaluering av Kulturdepartementets utstillingstipend for billedkunstnere, kunsthåndverkere og frie fotografer, og Norsk kulturråds debutant- og utyrstøtte*, 1997, 43 sider.
- Arbeidsnotat nr.12: Jon Bing: *Rettslige aspekter ved elektronisk formidling av materiale fra arkiv, museum, bibliotek, universitet og visse andre institusjoner*, 1996, 24 sider.
- Arbeidsnotat nr.11: Georg Arnestad og Lidvin M. Osland: *Norsk kulturråd og det frivillige kulturlivet*, 1996, 10 sider.
- Arbeidsnotat nr.10: Ellen Aslaksen, Svein Bjørkås og Per Mangset: *Kunstnerkår og kunstner politikk*. Tre prosjektbeskrivelser, 1996, 43 sider.
- Arbeidsnotat nr. 9: Viggo Vestel: *Evaluering av «Oslo Groove Company»*, 1996, 38 sider. Arbeidsnotat nr. 8: Jon Bing: *Gjenbruk av Norsk rikskringkastings arkivmateriale*, 1996, 11 sider.
- Arbeidsnotat nr. 7: Arvid O. Vollsnæs: *Fonogramproduksjon og -distribusjon i Norge*, 1996, 54 sider.
- Arbeidsnotat nr. 6: Geir O. Rønning: *Evaluering av opplæringsprogrammet KULTUR OG REISELIV*, 1995, 37 sider.
- Arbeidsnotat nr. 5: Knut-Arne Futsæther: *Kartlegging av programinnholdet i P4*, 1995, 21 sider.
- Arbeidsnotat nr. 4: Knut-Arne Futsæther: *Kartlegging av programinnholdet i nærradioer*, 1995, 78 sider.
- Arbeidsnotat nr. 3: Geir H. Moshuus: *Kulturentreprenører i det flerkulturelle Norge*. En evaluering av Internasjonalt Kultursenter og Museum, 1995, 47 sider.
- Arbeidsnotat nr. 2: Geir R. Johansen: *Evaluering av BIT 20 Ensemble*, 1995, 34 sider.
- Arbeidsnotat nr. 1: Geir O. Rønning (red.): *Evaluering av prosjekter i Norsk kulturråd*, 1995, 27 sider.

