

# Hva har du i sekken?

En toposanalyse av Barnekulturmeldingen lest i sammenheng med Fagfornyelsens overordnede del

Marie Olga Giske Flood



NOR4091 – Masteroppgave i nordisk, Lektorprogrammet  
Retorikk og språklig kommunikasjon

Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
UNIVERSITET I OSLO  
Våren 2022

## Sammendrag

Synet på barn og barndom har på noen tiår endret seg radikalt. Innenfor kunst- og kulturfeltet har barna gått fra først og fremst å være mottakere og konsumenter til å bli aktive deltakere og produsenter. Dette skiftet vil trolig ha hatt konsekvenser for hvordan kunst formidles til barn. Jeg har gjort en toposanalyse av to sentrale styringsdokumenter med relevans til Den kulturelle skolesekken. Dette er en ordning som har alle elever i skolealder som sitt publikum. I avhandlingen undersøkes det hvilke kunstsyn og perspektiver på formidling som lar seg lese ut av Meld. St. (2020-2021) – *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. ("Barnekulturmeldingen").

Meldinger til Stortinget er tekster makt utøves gjennom, og det er et behov for å videreutvikle relevante lesemåter. Skolens styringsdokumenter legger en rekke føringer for formidling innad i utdanningssituasjonen. Barnekulturmeldingen undersøkes med utgangspunkt i Per Holmbergs aktiverte tekstbegrep. Meldingen forstås i lys av en pågående kommunikativ situasjon, en kjede av aktivitet, hvor tekster alltid vil inngå i tekstkjeder. Et særlig relevant ledd i Barnekulturmeldingens tekstkjede, er læreplanens overordnede del – Fagfornyelsens verdigrunnlag, punkt 1.4 "Skaperglede, engasjement og utforskning". Jeg har gjort en analyse av tekstenes *topoi* og *doxa*. Avhandlingen kartlegger hvilke verdier, holdninger og normer som ligger til grunn i Barnekulturmeldingen, lest i sammenheng med Fagfornyelsens overordnede del.

Den kulturelle skolesekken er en ordning som står mellom to sektorer; utdanning og kultur. I analysen viser jeg hvordan møtet mellom skolens og kulturlivets ulike forståelseshorisonter legger noen rammer for hvilke kunstsyn og hva slags forståelser av formidling som blir dominerende i Barnekulturmeldingen. Sentrale funn er at elevene skal være aktive deltakere i formidlingen i Den kulturelle skolesekken, og at formidlingen bør legges nært barnets verden. Den skal oppleves som relevant for barnas hverdag. Et relasjonelt kunstsyn blir dominerende som en konsekvens av dette.

Barnekulturmeldingen har særlig møtt kritikk for å ta barnas kunstopplevelser til inntekt for målsettinger utenfor kunsten selv. Argumentet for kunstens egenverdi er sjelden nevnt. I avhandlingen viser jeg hvordan skolens språk gis en dominerende posisjon, noe som et stykke på vei bekrefter gyldigheten av denne kritikken. Å gjøre kunsten "pedagogisk" kan være uttrykk for et instrumentelt kunstsyn. På samme tid kan møtet mellom kunst og pedagogikk skape nye estetiske mulighetsrom, både for barna og kunstformidlerne.

## Forord

For de av oss som har vært elever i den norske skolen på 2000-tallet og fremover, har Den kulturelle skolesekken vært en naturlig del av skolens evige syklus. Å skulle skrive om Den kulturelle skolesekken var likevel ikke noe åpenbart valg for mitt vedkommende. Valget av tema for denne masteravhandlingen kom ganske plutselig til meg en dag, gjennom en litt tilfeldig valgt anmeldelse av den såkalte ”Barnekulturmeldingen”, skrevet av en Bernhard Ellefsen. Som en kunstinteressert lærerstudent ble jeg raskt engasjert av å finne ut mer om kunst- og kulturopplevelser barn har tilgang til i skoletiden. Den kulturelle skolesekken sies også å være Norges største arbeidsplass for kunstnere og kulturprodusenter. Dette er med andre ord en ordning av betydning for folk i alle aldre.

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en reise inn i forvaltningstekstenes verden. Du kan ikke lese en melding til Stortinget som en roman, fra begynnelse til slutt. Jeg anbefaler det i alle fall ikke. Det har vært mitt mål å finne og videreutvikle relevante lese måter for slike tekster. Barnekulturmeldingen er forresten også en estetisk orientert tekst, med vakre illustrasjoner av Anna Fiske. Jeg anbefaler leseren å ta en titt!

Jeg vil rette en særlig stor takk til min veileder, Johan Tønnesson, for hans engasjement rundt prosjektet mitt. Gjennom sine gode råd og tilbakemeldinger har han vært en uvurderlig person.

Takk til Trygve Svensson for hjelp til å bedre forstå den litt særegne genren meldinger til Stortinget. Kjell Lars Berge vil jeg takke for nyttige innspill som gav skriveingen en retning på et tidlig stadium. Jeg vil også takke Ida Skjelderup for gode tips til bøker over en kopp kaffe.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for all støtte. Og særlig vil jeg si takk til min far for å ha vært en viktig kilde til inspirasjon gjennom skriveingen.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>II</b>
<b>Forord</b>	<b>III</b>
<b>1. Introduksjon</b>	<b>5</b>
1.1 <i>Den kulturelle skolesekken – en ordning mellom to sektorer</i>	6
1.2 <i>Problemstilling og relevante lesemåter</i>	7
<b>2. Teoretisk utgangspunkt</b>	<b>8</b>
2.1 <i>Meldinger til Stortinget som genre</i>	8
2.2 <i>Retorikk, topos og doxa</i>	9
2.3 <i>Perspektiver på kunstsyn og formidling innenfor internasjonal og norsk forskning</i>	10
2.4 <i>Fire grunnleggende kommunikasjonsmodeller sett i sammenheng med kunstformidling</i>	12
2.5 <i>Ulike instrumentelle begrunnelser innenfor det kulturpolitiske feltet</i>	13
2.6 <i>Utviklingen av barnekulturbegrepet og perspektiver på barn</i>	15
2.7 <i>Teorier og oppfatninger om praksis i kunstformidling for barn i og utenfor utdanningsinstitusjonen</i>	17
<b>3. Fremgangsmåte</b>	<b>19</b>
3.1 <i>Materiale</i>	21
3.2 <i>Metodiske avklaringer</i>	22
<b>4. Analyse</b>	<b>23</b>
4.1 <i>Barnekulturmeldingen</i>	23
Kapittel 9: <i>Opplæring (Innledende del)</i>	23
Kapittel 12: <i>Den kulturelle skolesekken (Innledende del)</i>	26
Kapittel 12.1.1: <i>Nasjonale mål for Den kulturelle skolesekken</i>	28
Kapittel 12.3: <i>Relevante representative tilbud</i>	31
4.2 <i>Fagfornyelsens overordnet del, Verdigrunnlag</i>	38
Punkt 1.4: <i>Skaperglede, engasjement og utforskertrang</i>	38
<b>5. Presentasjon av kritikk utviklet av andre</b>	<b>41</b>
<b>6. Resultater og drøfting</b>	<b>43</b>
6.1 <i>Påstander utledet av toposanalysen</i>	43
<b>7. Avsluttende kapittel</b>	<b>50</b>
7.1 <i>Formidling og kunstsyn i Den kulturelle skolesekken (DKS)</i>	50
7.2 <i>Kunsten å utøve makt</i>	54
<b>8. Litteratur</b>	<b>56</b>
<b>9. Vedlegg: Toposanalyse</b>	<b>61</b>
<i>Barnekulturmeldingen</i>	61
9: <i>Opplæring (Innledende del)</i>	61
12: <i>Den kulturelle skolesekken (Innledende del)</i>	64
12.1.1: <i>Nasjonale mål for Den kulturelle skolesekken</i>	66
12.3: <i>Relevante representative tilbud</i>	69
<i>Fagfornyelsens overordnet del, Verdigrunnlag</i>	78
1.4. <i>Skaperglede, engasjement og utforskertrang</i>	78

# 1. Introduksjon

Er barna et verdifullt kunst- og kulturpublikum? En mulig vei inn i dette spørsmålet, er å se til politikken verden. Verdien samfunnet tillegger barnets stemme, både innenfor politikk og kunst, har i lengre tid vært underlagt en forhandling (Danbolt & Enerstvedt 1995; Løkken 2000; Selmer-Olsen 2005). Ser vi til satsninger som Den kulturelle skolesekken, er det lett å konkludere med at barna er en målgruppe som prioriteres. Den kulturelle skolesekken, gjerne forkortet til DKS, skal sørge for at barn over hele Norge får tilgang til kunstopplevelser. Ordningen ble for alvor et nasjonalt satsningsområde fra 2002 (Holen, 2007, s. 48). Dette er altså en nasjonal ordning som skal sørge for at alle elever får et likeverdig tilbud av høy kvalitet på årlig basis (Utdanningdirektoratet, 2020). Er det slik at barn og deres perspektiver verdsettes på en annen måte enn tidligere?

I 2021 ble barne- og ungdomskultur for første gang presentert som et samlet felt i en egen melding til Stortinget. Populært omtales dette som ”Barnekulturmeldingen”, men formelt heter den Meld. St. (2020-2021) – *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Under lanseringen av Barnekulturmeldingen i 2021 annonserte kulturminister Abid Raja at meldingen skulle forstås som et startskudd, men et startskudd for hva? Barne- og ungdomskultur bør på ingen måte regnes som et nytt politisk satsningsområde. Interessen for barn og unge som målgruppe, innenfor kulturpolitikken, begynte allerede på tidlig på 1970-tallet (Tveit, 2015, s. 193). I St. meld. nr 52. *Ny kulturpolitikk (1973-1974)* ble barnekultur for første gang presenter som et sentralt begrep i et politisk styringsdokument (Tveit, 2015). Barnekulturmeldingen markerer likevel en retorisk interessant etablering av barne- og ungdomskultur som et  *eget*  politisk satsningsområde. Mer presist som noe annet enn kultur for voksne. Hvorfor er denne markeringen verdt å legge merke til?

At barne- og ungdomskultur gis en egen melding til Stortinget synliggjør barnets rolle i kunst og kultur på en annen måte enn tidligere. Barn skal få komme til orde. I det som i den norske oversettelsen kalles *Sanselighetens politikk* (2000), er den franske filosofen Jacques Rancière opptatt av relasjonen mellom kunstnerisk og politisk praksis. Det estetiske regimet er i kjernen av hvordan nye politiske og sosiale identiteter får gjennomslagskraft. Verdien som tillegges disse identitetene bestemmes av denne såkalte distribusjonen av det sanselige (Rancière, 2012, s. 11-12). Rancière mener at det er den dominerende sosiale ordenen i et samfunn som bestemmer hvilke identiteter som anerkjennes og gis en politisk betydning.

Dette handler først og fremst om hvilke stemmer som tillegges verdi og gjøres synlige (Ranci re, 2012, s. 11-12). Når nye perspektiver på barn og barndom går dem mer synlige, er det derfor nærliggende å tenke at barna har fått større gjennomslagskraft enn tidligere.

En undersøkelse av innrammingen av barnekultur i sentrale politiske tekster, kan fortelle oss noe om samfunnets syn på barn og deres rolle i kulturen (Selmer-Olsen 2005; Tveit 2015). Førsteamanuensis i biblioteks- og informasjonsvitenskap,  se Kristine Tveit, mener at kulturpolitiske tekster kan tolkes som et uttrykk for samfunnets prioriteringer og verdisyn: ”Hva kulturpolitiske styringsdokumenter nevner spesielt og hva de ikke nevner, gir [...] viktige signaler om hva som tilkjennes verdi og bør prioriteres.” (Tveit, 2015, s. 196). Kan barnas endrede rolle innenfor styringsdokumenter fortelle oss noe om deres sosiale og politiske status i det norske samfunnet? Dette spørsmålet danner et viktig bakteppe for denne avhandlingen.

### **1.1 Den kulturelle skolesekken – en ordning mellom to sektorer**

I Barnekulturmeldingen er DKS-ordningen gitt et eget kapittel. Den kulturelle skolesekken er underlagt Kulturdepartementet (KD), men har sterke bånd til opplæringssektoren. Dette samarbeidet er et viktig utgangspunkt om vi ønsker å forst u hvilke syn på formidling og kunstforst elser som dominerer i ordningen. Kunst- og kulturformidlingen som skjer innenfor skoleinstitusjonen, er bundet til styringsdokumenter som læreplanen. Dette er et styringsdokument som legger en rekke føringer for hvordan formidlingen skal skje. I denne sammenheng blir skillet mellom kvalifiseringsnormer og direktivnormer relevant.

Både læreplanverket og meldinger til Stortinget bør forst as som kvalifiseringsnormer. Kvalifiseringsnormer fastlegger en rekke kriterier for atferd, og videre hvilken atferd som vil oppfattes som korrekt i en gitt situasjon (Berge, 1990, s. 25-26). Direktivnormer, også kalt pliktnormer, styrer derimot om ”atferden er påbudt, forbudt, [eller] tillat i en gitt situasjon.” (Berge, 1990, s. 25). Verken Barnekulturmeldingen eller læreplanen kan anses som klare påbud som forplikter på samme m ter som for eksempel norske lover. Slike tekster legger derimot en rekke føringer for virksomme kunstsyn og perspektiver på formidling i DKS.

DKS er en ordning som befinner seg mellom utdannings- og kulturfeltet. Utdanningsdirektoratet (Udir) skriver følgende på sin hjemmeside: ”DKS er et samarbeidsprosjekt mellom kultursektoren og opplæringssektoren på nasjonalt, regionalt og lokalt niv u.” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette samarbeidet mellom utdannings- og kultursektoren er ikke særegent for Den kulturelle skolesekken. Politikktutvikling innenfor

kulturfeltet, spesielt barnekultur, skjer i dag i et krysningspunkt mellom de to sektorene. Professor Geir Vestheim er en av dem som har vært opptatt av relasjonen mellom utdannings- og kulturpolitikk: ”det finnes gode grunner til å hevde – som mange gjør – at den grunnleggende kulturpolitikken den har vi i skole- og utdanningspolitikk.” (Vestheim, 2009, s. 56).

Barnekulturmeldingen er et ektefødt barn av dette samarbeidet. I meldingens innledning blir dette samarbeidet eksplisitt: ”Vi må sjå kulturpolitiske og utdanningspolitiske mål og verkemiddel i samanheng.” (Kulturdepartementet, 2021, s. 9). Skolen virker å være en viktig premissleverandør for DKS-ordningen (Ellefsen 2021; Anadaur, Bergroth-Plur, Sæter & Høyem 2021).

## 1.2 Problemstilling og relevante lesemåter

Gjennom mitt arbeid har jeg erfart at det finnes lite forskningslitteratur om meldinger til Stortinget. Jeg håper gjennom min undersøkelse å bidra til å utvikle gode lesemåter for ”institusjonsskapende tekster”, altså tekster makt utøves gjennom (Tønnesson, 2008, s. 52). I min lesning av Barnemeldingen oppdaget jeg fort at genren krever en nokså kompetent leser. Et sitat fra artikkelen *Skal stortingsmeldinger leses?* (2014) skulle vise seg å bli en viktig nøkkel for mitt prosjekt. Her prøver Anders Johansen å sette fingeren på hvorfor meldinger til Stortinget oppleves som så lite leservennlig for et allment publikum:

Stortingsmeldinger blir ikke først og fremst skrevet for at noen skal bli klok på et samfunnsproblem, men for at ulike interesserte parter skal finne fram til vurderinger og forslag som angår nettopp dem. Derfor er framstillingen ofte klar på hvert punkt, men tung gjennom lengre partier og ugjennomtrengelig som helhet. (Johansen, 2014)

Legg særlig merke til påstanden om at en Meld. St. er skrevet med tanke på ”interesserte parter”. Johansen forsynte meg med noen nye briller for å forstå teksten på en relevant måte.

Å forstå Barnekulturmeldingen innenfor relevante rammer, handler i mine øyne om å forstå teksten i en kontekst. Med utgangspunkt i Per Holmberg (2012) sitt aktiverte tekstbegrep, skal enhver tekst forstås som et ledd i en tekstkjede (Holmberg, 2012, s. 79). Teksten blir slik en del av en pågående kommunikativ situasjon, eller en kjede av aktivitet. Slik vil tekster alltid inngå i tekstkjeder (Holmberg, 2012, s. 79). Her er det naturlig å trekke en linje til Mikhail Bakhtins yringsbegrep. Et sentralt poeng hos Bakhtin (1998) er at språket ikke kan studeres uavhengig av den kommunikative situasjon det inngår i. Det er den verbale interaksjon, her ment som dialog, som ligger til grunn for dette yringsbegrepet: ”[alle] ytringar er ledd i ei svært kompleks organisert yringskjede.” (Bakhtin, 1998, s. 11). Hva er så en relevant tekstkjede for Barnekulturmeldingen?

Det kan være utfordrende å etablere hvilke tekster som har særlig betydning for å forstå meldingen. Arbeidet med å finne relevante lese måter kan bli en svært omfattende oppgave. For å gjøre en teoretisk avgrensning fokuserer jeg særlig på utdanningspolitiske tekster med relevans til DKS-ordningen. Mitt prosjekt er å lese Barne- og kulturmeldingen i sammenheng med et utdrag fra Fagfornyelsens overordnede del. Gjennom avhandlingen søker jeg å synliggjøre hvordan syn på formidling og kunstforståelser i Den kulturelle skolesekken formes gjennom en forhandling mellom utdannings- og kulturfeltet. Kunnskapsinteressen i denne analysen er alltid å forstå nåtiden, og fokuset ligger primært på utviklingen av DKS-ordningen i norske politiske tekster. Jeg er interessert i å undersøke hvordan ulike syn på kommunikasjon kan forsyne oss med noen gode verktøy for å formulere relevante perspektiver på formidlingssituasjonen i og utenfor utdanningsinstitusjonen.

Problemstillingen i oppgaven er: *Hvilke kunstsyn og oppfatninger om kunstformidling knyttet til Den kulturelle skolesekken lar seg lese ut av Meld. St. (2020-2021) – Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge, med hensyn til forholdet mellom kommunikasjon og kunst i og utenfor utdanningsinstitusjonen?*

## **2. Teoretisk utgangspunkt**

### **2.1 Meldinger til Stortinget som genre**

Vi kan definere en melding til Stortinget ut fra den kommunikative situasjonen den fungerer i. En relativt presis beskrivelse av funksjonen ligger for så vidt i selve ordet; det er en melding fra den sittende regjeringen til Stortinget. For å utdype dette ytterligere kan vi si at stortingsmeldinger benyttes ”når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten å fremme forslag til vedtak.” (Regjeringen, 2022). Meldinger til Stortinget er saktekster skrevet av statsforvaltningen, nærmere bestemt av et departement (Stortinget, 2019).

Barne- og kulturmeldingen er på sin side skrevet av Kulturdepartementet. Kulturdepartementet har i korte trekk ”ansvar for utvikling av den nasjonale kulturpolitikken ved hjelp av juridiske og økonomiske virkemidler.” (Regjeringen, 2021). Meldingen står dermed mellom to tekstkulturer; juss og politikk. Regjeringen regnes som avsenderen til meldingen.

Meldinger til Stortinget er mektige tekster som produseres av fagpersoner for og med politikere. ”Språk er makt”, etablerte den andre maktutredningen (NOU, 2003, s. 19). Med maktutredningen som bakteppe, kom Kjell Lars Berge (2003) med en klar oppfordring om å studere ”institusjonsskapende tekster” (Berge, 2003). Videre etablerte han tre maktdimensjoner ved tekst. Den første dimensjonen er knyttet til ”teksten som en unik



handling”, altså hvordan teksten i seg selv tilegner seg makt gjennom sin overbevisningskraft (Berge, 2003, s. 30). Deretter har vi ”teksten som forekomst av en tekstnorm”, som knytter den enkelte tekst til en tekstkultur som forstås som verdifull og mektig. Til slutt har vi tekst som en representant for en type ideologisk posisjon eller en diskurs (Berge, 2003).

Spørsmålet er hvordan staten kommuniserer gjennom genre. Her er vi inne på Berges (2003) andre maktdimensjon, altså om teksten som norm. I den velkjente artikkelen ”Genre som sosial handling” (2001) beskriver Carloyn Miller genre som en retorisk tilbakevendende situasjon. Dette er en genreforståelse som ”tilbyr oss mellommenneskelige måter å handle på” (Kjeldsen, 2019, s. 99). Leserens forventinger til en tekst, er knyttet til en retorisk gjentakende situasjonstype (Miller, 2001). En Meld. St. blir benyttet når en regjering ønsker å presentere en helhetlig tenkning på et område (Svensson, 26. oktober 2021). Dette kan forstås som en genre regjeringen bruker til å formidle sin politiske visjon eller retning til Stortinget.

## 2.2 Retorikk, topos og doxa

Med en retorisk lese måte undersøker vi overbevisende språkbruk. Førsteamanuensis i norskdidaktikk, Jonas Bakken, mener veltalenhet er retorikkens domene. Han definerer veltalenhet som ”gode overtalende tekster.” (Bakken, 2007, s. 48). I tråd med denne forståelsen, er mitt primære fokus å undersøke tekster.

En nødvendig forutsetning for at en retor skal kunne overbevise sitt publikum, er at de møtes på et ”felles sted” (Kjeldsen, 2009, s. 151). Innenfor den greske tradisjonen heter dette topos, eller topoi i flertall. Den romerske retorikken benytter begrepene *locus* og *loci* (Kjeldsen, 2019, s. 151). Jeg tenker utelukkende å forholde meg til det førstnevnte, siden det er disse begrepene som er mest vanlig å benytte innenfor retorikkforskning. Jonas Bakken beskriver topoi som ”en form for generaliserte innholdskategorier som kan appliseres på en rekke konkrete saker [...]” (Bakken, 2007, s. 61). Spørsmålet vi bør stille oss er hvilke innholdskategorier som vil virke overtalende på et publikum. Vi har her å gjøre med en metode for å finne momenter til en overbevisende argumentasjon (Bakken, 2008, s. 48).

I *Topikk* (2008) redegjør Jonas Gabrielsen for topikkens mange ansikter. Det finnes ingen homogen retorisk forståelse av toposlæren (Gabrielsen, 2008, s. 10-11). Gabrielsen (2008) skiller mellom det pre-logiske og det logiske nivået i teksten. Dette skillet handler i korte trekk om hvorvidt innholdsmomenter inngår i en konkret argumentasjon. Johan Tønnesson og Kristen Sivesind (2013) etablerer en metode for å nærme seg dette pre-logiske nivået: “[...] vi kan undersøke – retrospektivt, så å si – hvilket forråds-kammer talerne har

hentet sitt materiale fra og hvilke matvarer de har plukket med seg.” (Tønnesson & Sivesind, 2013, s. 72). De henter begrepet ”forråds-kammer” fra den danske retorikeren Jørgen Fafner (Fafner, 1977, s. 16).

Chaim Perelman og Lucie Olbrechts-Tyteca (2006) skiller mellom det de kaller ”particular audience” og ”universal audience” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006). Det konkrete publikumet er faktiske personer som retor henvender seg til, mens et potensielt publikum kan forstås som en mer abstrakt størrelse. Vi kan karakterisere det som en mental størrelse som argumentasjon retter seg mot. Retors oppfattelse av det universelle publikum vil ha stor betydning for hvordan argumentasjonen i en ytring eller tekst konstrueres.

En vellykket argumentasjon kan settes i sammenheng med retors innsikt i publikums doxa. Når vi snakker om doxa-begrepet, referer vi gjerne til såkalte ”rådende tenkemåter” og kollektive forståelser ”av hva som er sant, usant, riktig eller galt” (Tønnesson, 2018, s. 158). Vi kan enkelt sagt kalle det for hverdagsforståelser, selv om dette ikke er en fullstendig dekkende beskrivelse av fenomenet. Den svenske tenkeren Mats Rosengren definerer doxa som en form for sosial konsensus, eller mer bestemt som: ”föreställningar, försanthållanden, tro på fakta och värderingar inom ett visst samhälle, en viss grupp, en viss disciplin vid en viss tid” (Rosengren, 2002, s. 72-73). Det første vi bør merke oss er at doxa her referer til kollektive holdninger og forestillinger. Deretter at disse er sosialt situert. Vi kan tenke oss hvordan menneskene som bærer på slike kollektive forståelser lever på et visst sted og til en gitt tid. Dette fører oss til slutt til tanken om at doxa er noe foranderlig (Rosengren, 2002, s. 71).

### **2.3 Perspektiver på kunstsyn og formidling innenfor internasjonal og norsk forskning**

Et av estetikkens grunnproblemer er å finne et språk for å beskrive kunstens relasjon til et publikum. Billedkunstner Håkon Bleken stiller et tankevekkende spørsmål i artikkelen *Motstandens estetikk*: ”For hva skal man si om maling, terpentin og stoff som rett og slett er i stand til å sette folk i den sterkeste bevegelse?” (Bleken, 2012, s. 161). Kunsten taler direkte til vår evne til erkjennelse. Denne kollektive erfaringen av skjønnhet kan minne om en kantiansk tilnærming til estetikk. I *Kritikken av dømmekraften* skiller Immanuel Kant mellom det skjønne og det sublime. Dette kan beskrives som to måter å erfare verden på. Det skjønne taler til det mennesker opplever som harmonisk og hensiktsmessig. Det sublime er på sin side en nærmest truende kraft, en irrasjonell opplevelse av noe uforståelig (Bø-Rygg, 2013, s. 27).

Et grunnleggende spørsmål er hva som gjør oss mennesker i stand til å oppfatte et objekt i verden som kunst. Noen objekter fanger en kollektiv interesse gjennom sin skjønnhet. Kant benytter begrepet ”sensus communis” om den kollektive erfaringen av skjønnhet. Smak oppstår gjennom intersubjektivitet og forhandles frem. Språk vil være en nøkkel for å forstå hvordan kunnskap om det estetiske konstrueres (Wohl, 2014). Det er særlig interessant hvordan smak formes hos subjektet, og videre hvordan den bekreftes gjennom språklig samhandling. Når mennesker snakker med hverandre om sine estetiske opplevelser, konstrueres og justeres deres forståelse av virkeligheten.

Jeg vil argumentere for at denne forståelsen av smak skiller seg fra tanken om den ”gode” smak. I *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften* fra 1979, reflekterer Pierre Bourdieu over smak som noe sosialt betinget. Tanken om ”habitus” bryter med en individuell forståelse av smak, og binder den til sosio-økonomiske forhold (Bourdieu, 1995, s. 48). Å kunne gjøre de riktige distinksjonene beror på personens klasse, utdanning og oppvekstbetingelser (Bourdieu, 1995, s. 44-45). Kunstformidling har tradisjonelt handlet om at formidleren skal skape et språk som gir publikum tilgang til og forståelse av den gode smak (Solhjell & Øien, 2012, s. 44-45).

Bourdieu-inspirert forskning har et sterkt fotfeste innenfor norsk akademia. Dag Solhjell og Jon Øien (2012) har, med utgangspunkt i Bourdieu, utviklet et norsk begrepsapparat for det norske kunstfeltet. De redegjør for tre delfelt, noe de også kaller kretsløp, som gir uttrykk for ulike kunstsyn: (1) det eksklusive kretsløp; (2) det inklusive kretsløp; (3) det kommersielle kretsløp (Solhjell & Øien, 2012, s. 43). Modellen har eksplisitte forbindelser til begrepet ”kapital”. Hvert av feltene forholder seg til en feltintern logikk, og forståelsen av kapital avhenger av feltets mekanismer for anerkjennelse. Disse kretsløpene liknes til Katedralen, Rådhuset og Børsen (Solhjell & Øien, 2012, s. 43). Disse kretsløpene bærer i seg bestemte kunstsyn.

Av pedagogiske årsaker kan det være nyttig å organisere kunstsyn mellom to motpoler innenfor estetisk teori. Vi kan tenke oss slike kunstsyn langs en akse: I den ene enden finner vi den autonomiestetiske kunstforståelsen, og på den motsatte enden finner vi en relasjonell kunstforståelse. Videre kan vi også bruke begrepene heteronomi og autonomi når vi taler om verkets egenskaper. I antologien *Scenekunst og de unge* (2014) om Den kulturelle skolesekken, definerer Sidsel Graffer og Ådne Sekkelsten de to kunstsynene:

Vi forstår heteronomi slik: Et verks egenskaper som objekt defineres som form (formalt) og fra formidlingsnivået. Med autonom kunst forstå vi gjerne verk absolutt adskilt fra formidlingskontekst og publikum; det autonome i verket er et verk i kraft av sin abstraksjon av materiale og adskillelse fra formidlingskontekst og publikum. (Graffer & Sekkelsten, 2014, s. 11)

Å argumentere for kunsten som noe adskilt fra sitt publikum, kan forankres i et eksklusivt kretsløp. Det relasjonelle perspektivet forstås som et kontekst- og publikumsorientert blikk på kunst. I den heteronome kunsten er publikumet en integrert del av verket (Lange, 2013). Dette kan forankres i et inklusivt kretsløp (Solhjell & Øien, 2012).

## **2.4 Fire grunnleggende kommunikasjonsmodeller sett i sammenheng med kunstformidling**

Begrepet kommunikasjon har en ambivalent betydning innenfor humanistiske fag (Berge, 1995). Det kan være gunstig å bygge en bro mellom perspektiver på kunstformidling og teori om kommunikasjon. Kjell Lars Berge redegjør for fire grunnleggende kommunikasjonsmodeller i leksikonartikkelen *Communication* (1995). Den lineære modellen, også kalt rørmodellen, har lenge hatt en dominerende posisjon innenfor vestlige kulturer (Tønnesson, 2004, s. 69). Modellen består av tre ledd: Avsender → Budskap → Mottaker. Kommunikasjon defineres her som en form for direkte kanal mellom en avsender og en mottaker (Berge, 1995, s. 96). Denne modellen kritiseres gjerne for å innta en noe ensidig holdning til kommunikasjon (Berge 1995; Tønnesson 2004). Vi kan parallelt med dette hevde at rørmodellen lenge har dannet grunnlag for en dominerende forståelse av formidling: ”Muligens er til og med selve ordet formidling i for stor grad belastet med autoritære assosiasjoner og enveiskommunikasjon.” (Selmer-Olsen, 2005, s. 31-32).

Hvilken rolle skal formidleren innta mellom verket og publikumet? Tidligere fagkoordinator ved Nasjonalmuseet, Elisabeth Sørheim, mener at formidling handler om å aktivisere både publikum og kunst. Å formidle er å kontekstualisere kunst for et publikum, og det oppstår en kommunikasjonsprosess mellom formidler og publikum (Bore, 2019). Her kan det som Berge (1995) kaller sirkelmodellen avhjelpe situasjonen (Berge, 1995). I denne modellen foregår kommunikasjonen i en dynamisk samhandling mellom en avsender og en mottaker. Modellen kjennetegnes av en forhandling, hvor meningen oppstår i dialog mellom partene (Berge, 1995, s. 96). En forståelse av avsenderens intensjon ligger til grunn for både rørmodellen og sirkelmodellen. Innenfor et slikt dialogorientert perspektiv, kan vi si at formidleren skaper en kontakt mellom publikum og verket og at meningen forhandles frem.

Et annet og mer kritisk perspektiv på kommunikasjonen mellom en formidler og et publikum, synliggjøres gjennom det vi kaller Feedback-modellen. Å forstå motpartens intensjon er her ikke lengre en forutsetning for kommunikasjon. Tolkingsmulighetene blir slik ubegrenset (Berge, 1995). I samtaler mellom barn og voksne om kunst kan dette være en særlig interessant modell. Til forskjell fra andre mer lingvistisk orienterte modeller, blir

underliggende maktstrukturer et viktig element i Feedback-modellen (Berge, 1995, s. 96-97). Modellen kan slik være et godt tankeverktøy for å avdekke maktforhold i kommunikasjonsprosessen. Forholdet mellom formidleren og den det formidles til blir i seg selv objekt for undersøkelse. Det er rimelig å påstå at maktforholdet mellom voksne og barn som inngår i en formidlingssituasjon er asymmetrisk. Feedback-modellen gir oss tilgang til en slik bevissthet.

Den siste modellen Berge (1995) trekker frem er selv-kommunikasjon, også kalt autopoiesis. I masteravhandlingen *Vitenskapens stemmer* (1998), skriver Tønnesson at "[a]utopoiesis er den kommuniserendes selvrefleksjon, som skjer i et lukket, men dynamisk system." (Tønnesson, 1998, s. 46). De indre strukturene i menneskets sinn er den grunnleggende forutsetningen for vellykket kommunikasjon (Berge, 1995, s. 97). Tønnesson skriver at denne modellen bryter med hva vi "intuitivt mener nå vi snakker om kommunikasjon med skriftlige stykker som medium: Interessen vendes her bare mot den kommuniserendes egen selvrefleksjon i møtet med ord og bokstaver." (Tønnesson, 1998, s. 47). Denne kommunikasjonsmodellen er særlig relevant for analyse av tekst. Likevel kan modellen fortelle oss noe om hvordan mennesker forholder seg til verden og finner mening i kunst. En formidlingssituasjon hvor autopoiesis legges til grunn, kan for eksempel handle om at barnet selv får utforske og konstruere en forståelse av kunsten.

## **2.5 Ulike instrumentelle begrunnelser innenfor det kulturpolitiske feltet**

Bruker vi ord som "funksjon" eller "nytte" i vår omtale av kunst, beveger vi oss raskt over i et instrumentelt kunstsyn. Kunsten tas til inntekt for noe, eller blir et middel for å nå et mål. Å gjøre kunsten til et nyttig objekt bryter med modernismens diskurs. Vi kan beskrive denne diskursen som kunst- og kulturlivets rådende doxa (Habbestad 2011; Aure 2013).

I artikkelen *All kunstpolitikk er instrumentell* (2009) argumenterer Geir Vestheim for at en kulturpolitikk nødvendigvis må være instrumentell. Professor i kultursosiologi, Sigrid Røyseng, stiller seg også kritisk til hvor fruktbar en analyse av den instrumentelle kunsten kan være innenfor en politisk kontekst (Røyseng 2016). For å raffinere begrepsapparatet innenfor kulturpolitikkforskningen, bruker Røyseng (2016) begrepene "myke" og "harde" instrumentelle begrunnelser. De myke motivene er bundet til humanistiske og estetiske måter å begrunne kunst- og kulturpolitikken. Når kunst og kultur begrunnes med næringsutvikling, forstås dette som harde instrumentelle begrunnelser (Røyseng, 2016).

Et sentralt poeng hos Vestheim (2009) er at kulturpolitikken ikke skiller seg i større grad fra andre politikkområder: "Kulturpolitikken gir gjerne uttrykk for verdier som er

generelt akseptert i vedkommende samfunn.” (Vestheim, 2009, s. 56). Han argumenterer for at kultur- og utdanningspolitikken er to politikkområder som har en særlig sterk relasjon. En grunnleggende likhet ved de to feltene, er at de bidrar til å skape kunnskap, ideer og verdier (Vestheim, 2009, s. 56). Kanskje mest interessant er det at både kultur og utdanning er viktig for å ”utvikle eit demokratisk sinnelag” (Vestheim, 2009, s. 56-57).

Kulturpolitikken har bare relativ autonomi ved siden av andre politikkområder. Dette påstår Vestheim, før han presenterer ulike instrumentelle motiver i kulturpolitikk (Vestheim, 2009, s. 57). Han gjør rede for fire typer instrumentelle argumenter knyttet til målgrupper. Et grunnleggende poeng her er at ulike former for instrumentell argumentasjon fører til forskjellige typer prioriteringer. Jeg mener at disse meningsforskjellene viser behovet for å undersøke sentrale styringsdokumenter. Figur 1. viser til ulike argumenter for hvordan en statlig støtte av kunsten begrunnes.

Type argument	Argumentets målgruppe	Type instrumentalitet
Støtte den ”gode” kunsten pga. kunstens ”indre verdi”.	Enkeltmennesket som privatperson.	Estetisk og dannelsesorientert instrumentalitet.
Støtte kunst og kultur for å skape økonomisk utvikling.	Enkeltmennesket som økonomisk vesen.	Økonomisk instrumentalitet.
Støtte kunst og kultur for å skape sosial utvikling og integrasjon.	Enkeltmennesket som sosialt vesen.	Sosial instrumentalitet.
Støtte kunst og kultur for å bidra til opplysning og samfunnsengasjement.	Enkeltmennesket som samfunnsborger (citizen).	Politisk mobiliserende instrumentalitet.

**Figur 1:** Tabellen viser ulike typer instrumentelle argumenter knyttet til målgruppe. Hentet fra ”All kulturpolitikk instrumentell” av Geir Vestheim 2009, *Kultursverige*, s. 57

([https://www.researchgate.net/publication/279508404\\_All\\_kulturpolitikk\\_er\\_instrumentell](https://www.researchgate.net/publication/279508404_All_kulturpolitikk_er_instrumentell)).

Å legitimere kunstpolitikk fra et autonomiestetisk perspektiv, altså kunstens egenverdi, knyttes her til individet som privatperson og en estetisk form for dannelses (Vestheim, 2009, s. 57). Legg også merke til at Vestheim (2009) forstår dette som et instrumentelt kvalitetsargument. Implisitt i en slik argumentasjon bor tanken om at staten skal støtte den gode smaken (Vestheim, 2009, s. 58). Dernest peker Vestheim (2009) på et økonomisk vekstargument, som han binder til et nyliberalistisk tankesett (Vestheim, 2009, s. 59). Et eksempel vi kan trekke frem er arbeidsplasser. En mer indirekte argumentasjon er at en satsning på kunst fører til større nyskaping og innovasjon (Vestheim, 2009, s. 59).

Det tredje argumentet til Vestheim (2009) knytter særlig an til ”sosial utvikling og integrasjon” (Vestheim, 2009, s. 60). Bedre fysisk og psykisk helse, integrering av minoriteter, mening, trivsel og sosial tilhørighet er noen av hensynene som vektlegges

innenfor en slik argumentasjon (Vestheim, 2009, s. 60). Kunst og kultur tillegges her gode egenskaper som skal hjelpe mennesket i sin utvikling. Legitimeringen av kulturpolitikk forankres i en positiv nytteeffekt. Til slutt redegjør han for hvordan det såkalte ”demokratiske argumentet” historisk har stått sterkt i de nordiske landene. Her gis kunst og kultur en dannelsesfunksjon, som ”oppdrar og kvalifiserer borgarane slik at dei blir betre skikka til å ta del i og forstå demokratiske prosessar.” (Vestheim, 2009, s. 61). Legg merke til hvordan det konstrueres et skille mellom estetisk og demokratisk dannelse. Den ene fremstiller enkeltmennesket som privatperson, mens den andre knyttes til samfunnsborgeren.

## **2.6 Utviklingen av barnekulturbegrepet og perspektiver på barn**

La oss undersøke følgende påstand: Utviklingen av begrepet barnekultur går parallelt med dominerende forståelser av barn og barndom. Barnekulturforskere viser gjerne til en historisk analyse, hvor kulturbegrepet har endret seg i takt med anerkjennelsen av barndom som en viktig livsfase (Danbolt & Enerstvedt 1995; Løkken 2000; Vaagland 2000; Selmer-Olsen 2005). Det kan altså være nyttig å danne et overblikk over begrepet barnekultur i ulike utviklingsfaser (Løkken, 2000). Videre skal jeg ta for meg perspektiver på barn og barnets forhold til kunst, med et tyngdepunkt i kulturpolitiske tekster.

Et verk av særlig betydning for studiet av barndom er Philippe Ariès *Barndommens historie* fra 1960. Den grunnleggende påstanden til Ariès er at barndom først oppstod som en selvstendig fase i menneskets liv etter førmoderne tid (Ariès, 1980). For denne avhandlingens vedkommende, er det interessant at Ariès bygger sin tese på kunsthistorisk materiale, altså fremstillinger av barnet og barndom i kunst gjennom historien. Jacques Rancière har vist oss hvordan anerkjennelsen av nye identiteter først gjøres synlige gjennom kunsten, noe han kaller distribusjonen av det sanselige (Rancière, 2012).

Innenfor barnekulturforskning trekkes det gjerne et skille mellom barnets egen kultur og den ”voksenstyrte barnekulturen” (Tveit, 2015, s. 192). I denne forbindelse viser Gunnar Danbolt og Åse Enerstvedt (1995) hvordan kulturen først blir synlig når den beskrives, og videre at barnekultur synliggjøres gjennom en fortolkningspraksis (Danbolt & Enerstvedt, 1995, s. 32-33). Med et etnologisk forankret kulturbegrep studerer vi kulturen barnet selv konstruerer (Danbolt & Enerstvedt 1995; Tveit 2015). Det kan samtidig være vanskelig å trekke klare skillelinjer mellom de voksne og barnets kultur. I kulturpolitiske tekster på 1990-tallet ble tanken om barnets egen kultur mer nedtonet, og et generasjonsperspektiv ble viktig. Forholdet mellom voksne og barn stod i sentrum (Tveit, 2015, s. 195). Tveit (2015) peker på noen utfordringer som kan oppstå om barnekulturbegrepet nedtones:

Hvis barnekultur er i ferd med å oppløses som begrep både der beslutninger tas og der kunst produseres og kritiseres, beveger kulturfeltet seg i retning av en førmoderne tilstand uten differensiering mellom barn og voksne. Siden barn stadig mangler politisk innflytelse og økonomisk makt, er det en mulighet for at barna marginaliseres eller utydeliggjøres i en slik ”grenseløs” kultur. (Tveit, 2015, s. 199).

Det vil altså være viktig å undersøke hvordan kulturbegrepet til barn konstrueres i kulturpolitiske tekster.

La oss undersøke konstruksjonen av barn og barndom i rapporten ”Kulturpolitikken og de unge” (2000). Her redegjør Jorid Vaagland og artikkelforfatterne Halvor Fauske, Hilde Lidén, Roel Pujik og Hanne Riese, for en utvikling i barne- og ungdomsforskning i relasjon til kulturpolitikk. Gjennom det 20. århundre har barndommen gjerne blitt forstått som en forberedelse på voksenlivet (Vaagland, 2000, s. 289). Rapporten beskriver et viktig brudd fra 1990-tallet, hvor det vokste frem en dominerende forståelse av barndommens egenverdi. Innenfor barnekulturfeltet innebærer dette skiftet et økt fokus på barnets egne ytringsformer, og ”barn og unge som selvstendige sosiale og kreative aktører.”(Vaagland, 2000, s. 289). Barnet gjennomgår en rolleendring fra objekt til subjekt. De går fra å være konsumenter til å bli produsenter av kunst og kultur.

Etableringen av et tredelt barnekulturbegrep, nærmere bestemt kultur *for* barn, *med* barn og *av* barn er vel etablert innenfor barnekulturforskning (Drotner 2006; Juncker 2004; Balling 2014; Danbolt & Enerstvedt 1995; Løkken 2000). Klassifiseringen ble først introdusert i Norden på midten av 1990-tallet. (Danbolt & Enerstvedt 1995). Dette begrepet utvikler seg parallelt med perspektiv på barndommens egenverdi. Klassifiseringen har i praksis fungert som et arbeidsredskap, brukt av både kulturpolitikere og kulturformidlere (Drotner 2006; Balling 2014). Barnekulturmeldingen presenterer for første gang klassifiseringen i en samlende melding til Stortinget om barne- og ungdomskultur.

En annen analyse jeg også vil trekke frem er Ivar Selmer-Olsens notat ”beings og becoming” (2005), også skrevet på oppdrag fra Kulturrådet. Her konstrueres det en fortelling om et radikalt skifte i måten vi forstod kulturbegrepet for barn som begynte på 1970-tallet (Selmer-Olsen, 2005). Forståelsen av barnekultur går fra å være en naturlig del av voksenkultur, i retning av et kulturbegrep som tar barnets perspektiver i betraktning (Løkken, 2000). Fra 1980-tallet og utover har et nytt kulturbegrep festet seg, og barnets egen kultur står nå i sentrum (Selmer-Olsen, 2005). Forståelsen av barnet som en aktør, aktivt skapende og deltakende i samfunnet, begynner å få fotfeste innfor samfunnsforskning. Begrepene ”being” og ”becoming” representerer overgangen mellom disse to perspektiver på barndom (Selmer-Olsen, 2005). Vi bør skille mellom en aktiv- og en passiv forståelse av barn i analysen av politiske tekster.



Det er nærliggende å forstå tanken om barn som ”being” i relasjon til en form for menneskerettighetsdiskurs (Kjørholt 2004; Nagel 2016). Denne ”barneperspektiverte” vendingen er gjennomgående innenfor de fleste fagfelt (Selmer-Olsen, 2005, s. 1). FNs Barnekonvensjonen, anno 1989, bør likevel gis særlig oppmerksomhet. Dette er en juridisk tekst skrevet på et internasjonalt nivå. Deler av konvensjonen ble senere grunnlovsfestet i Grl. §104. Jeg vil trekke frem to faktorer ved Barnekonvensjonen, nærmere bestemt retten til deltakelse og vern. En aktiv rolleforståelse kan settes i forbindelse med dannelsesbegrepet. Barn forventes å delta i samfunnet på en helt annen måte en tidligere, og skal formes til medborgere. På samme tid har barn en ambivalent posisjon som aktører, siden er avhengig av de voksnes beskyttelse.

## **2.7 Teorier og oppfatninger om praksis i kunstformidling for barn i og utenfor utdanningsinstitusjonen**

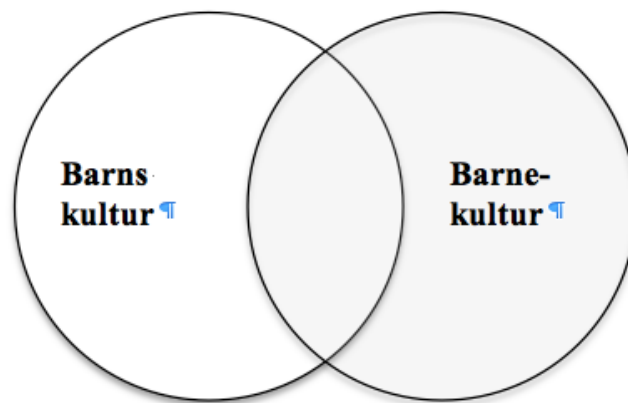
Hva vet vi om god kunstformidling til barn på tvers av fagfelt? Først og fremst er det viktig å poengtere at kunstformidling for barn er målgruppeorientert. I DKS er målgruppen for kunstformidling skoleelevene. Siden ordningen er et samarbeid mellom skolen og kulturlivet, kan det derfor være viktig å avdekke om det finnes ulike formidlingsbegreper innenfor ulike fagfelt. Arne Marius Samuelsen (2013) er opptatt av å utvikle forståelse mellom ulike aktører, eksempelvis kunstformidlere, kunstpedagoger og lærere. Disse aktørene arbeider med utgangspunkt i ulike kompetanser og rammebetingelser når de formidler kunst og kultur til barn (Samuelsen, 2013, s. 173). Det blir dermed viktig å forstå hvordan vi bør tolke formidlingsbegrepet i og utenfor utdanningsinstitusjonen.

La oss først se til formidlingen som skjer utenfor skolen. I sin avhandling ”Kampen om blikket” (2011) skriver Venke Aure om barnets møte med samtidskunst innenfor museumsinstitusjoner. Aure (2011) gjorde en empirisk studie basert på 70 intervjuer og observasjoner av 20 barn over en treårsperiode. Et sentralt premiss er at det oppstår en kollisjon mellom ulike kunstsyn i formidlingssituasjonen mellom kunstinstitusjoner og barn. Aure (2011) hevder at barn og unge slik utfordrer kunstinstitusjonenes dominerende kunstsyn. Kunstinstitusjonene preges av et ”ritualiserende blikk, kalt modernismens etablerte doxa” (Habbestad, 2011). Barna har på sin side ”en samtidsforankret og relasjonell orientering” (Habbestad, 2011).

Tanken om den kontekstbundne kunstformidlingen for, med og av barn er vel etablert innenfor nordisk barnekulturforskning (Drotner 2004; Balling 2006; Aure 2011; Haugsevje, Stavrum & Heian 2019). Hva betyr dette i praksis? Først har vi sett at hverdagspråket til barn

står i sterk kontrast til kunstverden og deres formidlingspråk (Haugsevje, Stavrum & Heian, 2019, s. 106). Et grunnleggende trekk ved barns kultur er at den er oral, altså at barn først og fremst forholder seg til en muntlig kommunikasjonsform (Danbolt & Enerstvedt, 1995, s. 39). I møte med kunst uttrykker barn seg gjerne gjennom generelle adjektiver, og vektlegger praktiske sider ved kunstopplevelsen (Grothen, 2016). Hvilke konsekvenser bør dette få for kunstformidling for barn?

Gjennom en rekke formidlingsprosjekter, med særlig fokus på barn mellom 3-6 år, viser danske Beth Juncker (2004) at den mest effektfull formidling foregår i overlappet mellom barns kultur og barnekultur. Rapportens empiriske materiale bestod av syv formidlingsprosjekter. Venndiagrammet nedenfor viser overlappet mellom barns kultur og barnekultur.



**Figur 2:** Venndiagrammet viser overlappet mellom barns kultur og barnekultur. Det er laget etter modell fra rapporten *Børn & kultur i Norden: nordiske forskningsperspektiver i dialog: historien om et prosjekt*, av Beth Juncker, 2013. Scandinavian Book.

Hennes danske kollega og litteratursosiolog, Gitte Balling (2014), mener denne modellen ikke bør ekskludere elementer som befinner seg utenfor barns kultur. Formidlingen av kunst og kultur fungerer optimalt om den presenteres i en form og med begreper som ligger nært barnets forståelse av verden (Balling, 2014). Den mest vellykkede tilnærmingen til formidling i og utenfor utdanningsinstitusjonen, er oppsummert en som oppleves som relevant og nær barnets verden (Drotner 2004; Dagsland 2013; Balling 2014; Dagsland 2015).

Spørsmålet er hvordan formidlingen, i og utenfor utdanningsinstitusjonen, kan tilpasses det Selmer-Olsen (2005) så presist kaller de ”spesielle barnlige tilganger” (Selmer-Olsen, 2005, s. 33). Arne Marius Samuelsen argumenterer for en pragmatisk tilnærming til estetikk i skolen. Til forskjell fra en analytisk tilnærming, vil en pragmatisk vending innebære en mer praktisk formidling (Shusterman 1992; Samuelsen 2013). Samuelsen (2013) benytter i stor grad et begrepsapparat utviklet av John Dewey i *Art as experience* fra 1934. Han tar i

bruk det lånte begrepet ”estetisk erfaring” i sin utgreiing av hvordan skolen best kan legge til rette for gode møter mellom kunsten og barnet. En estetisk erfaring innebærer at elevene aktivt får ta i bruk sine ulike sanser i møte med kunst (Samuelsen, 2013, s. 37).

Åse Kristine Tveit (2015) mener at kunst- og kulturformidlere utenfor skoleinstitusjonen bør la barnet innta en mer utforskende deltakerrolle (Tveit, 2015, s. 203). Hva innebærer det å forstå barnet som en aktivt medvirkende part i formidlingssituasjoner? I avhandlingen ”Eleven som aktør i dialog med kunst” (2013), er Dagsland opptatt av at barna skal gis en aktiv rolle i formidlingssituasjoner. Hun viser til en forståelse av ungdommene som ”kompetente bidragsyttere til, eller meningsbærende aktører i, forskning som handler om undervisning i skolen.” (Dagsland, 2013, s. 4). Sagt på en annen måte ønsker hun å la seg engasjere i dialog med elevene med utgangspunkt i en subjekt-subjekt-relasjon (Skjervheim, 1996).

Hans Skjervheims essay ”Deltakar og tilskodar” fra 1975 kan gi oss noen gode verktøyer for å forstå hva det vil si å forholde seg til barnet som et subjekt. I en tredelt relasjon lar du deg engasjere i diskusjon med en annen om en sak, kort fortalt en subjekt-subjekt-relasjon. I en todelt relasjon gjøres den andre til et ”psykologisk kasus”, og vi har å gjøre med en subjekt-objekt-relasjon (Skjervheim, 1996, s. 72-73). Å forstå barnet som et subjekt, handler med andre ord om å la seg engasjere av barnets syn på verden og å gå i dialog med dem.

### 3. Fremgangsmåte

Det finnes et behov for å videreutvikle gode lesemåter for det vi kan kalle ”institusjonsskapende tekster” (Berge, 2003). En retorisk lesemåte vil være godt egnet til å undersøke tekstens evne til å svare direkte på politiske problemstillinger (Svensson, 26. oktober 2021). Begrepsapparatet jeg anvender er plassert innenfor en retorisk tradisjon. Med en retorisk lesemåte vil fokuset nødvendigvis ligge på språkets evne til å overbevise et publikum. Politiske tekster er bundet til mer eller mindre uttalte holdninger, normer og verdier. La oss kalle dette doxa. Jonas Gabrielsen (2008) skriver at om vi kartlegger de topoi ”der optræder i en konkret kulturel kontekst, kan topikken benyttes til at udfinde den doxa der hersker i denne kontekst.” (Gabrielsen, 2008, s. 65). Jeg ønsker å bruke toposanalysen som metode for å si noe om de rådende doxa.

En viktig innsikt jeg låner fra Ida Skjelderups masteravhandling *Fornuft, følelser og flerstemmighet* (2013), er at forholdet jeg her skisserer mellom kunstsyn og

formidlingsbegrepet nødvendigvis vil være teoretisk forankret (Skjelderup, 2013). Teoriutvalg og begreper vil i stor grad styre lesningen av materialet, og hvilke perspektiver jeg vektlegger. Jeg vil derfor argumentere for at min analyse kan leses i lys av barnekulturforskning. Innenfor barnekulturforskning er kravet til ethvert metodisk oppsett et refleksivt begrepsapparat (Tingstad, 2019). Forskningstradisjonene knyttet til barnekultur og barneformidling forankres gjerne i eksplisitt normative verdier (Juncker 2004; Selmer-Olsen 2015; Haugsevje, Stavrum & Heian, 2019). Her vil jeg trekke frem barnekulturforsker Ivar Selmer-Olsen (2015) som et forbilde på åpenhet rundt verdigrunnlag i egen forskning (Selmer-Olsen, 2015, s. 2). Han forteller leseren åpent om de ideologiske og normative vurderinger som legges til grunn.

En viktig del av analysen er å gjøre eksplisitt hvordan Barnekulturmeldingen iscenesetter barn og barndom, og videre hvilke verdier som konstrueres i teksten. Vebjørng Tingstad (2019) er opptatt av hvordan begreper og perspektiver på barn og barndom er normative:

[De] posisjoner vi som forskere tillegger barn og unge, [representerer] på ingen måte [...] nøytrale posisjoner. En konsekvens av dette og en forutsetning for å kunne bidra til god og dynamisk teoriutvikling er forskerens interesse for og evne til refleksivitet, med tanke på å identifisere og gjøre rede for forskerens egen ontologiske og epistemologiske posisjon. [...] Ens ontologiske posisjon, det vil si hvordan en forstår barns væren i verden, setter betingelser for epistemologien, og hvordan en skaffer til veie kunnskap om barns væren i verden. (Tingstad, 2019)

Hvilke begreper vi bruker for å forstå barndom har direkte innvirkning på empirisk kunnskap om barnet. Det er altså viktig å være bevisst på det voksne blikket. Haugsevje, Stavrum og Heian (2019) mener barnets blikk representerer en motstemme til dette voksne blikket: ”Barnas refleksjoner åpner opp for et annet blikk, et ikke-normativt blikk, på praksiser i et felt hvor normative oppfatninger om godhet og egen-verdi tillegges kunsten og kulturen.” (Haugsevje, Stavrum & Heian, 2019, s. 107). Hvorvidt barnet er fullstendig frigjort fra voksenkulturens normer kan og bør problematiseres.

Jeg låner elementer fra en abduktiv tilnærming som en strategi i min lesning av materialet. Det teoretiske rammeverket i avhandlingen danner et viktig utgangspunkt for de overordnede toposgruppene. Hiesh og Shannon (2005) redegjør for det vi kan kalle en *rettet tilnærming*, altså en metode mellom en deduktiv og en induktiv lesning: ”Using existing theory or prior research, researchers begin by identifying key concepts or variables as initial coding.” (Hiesh & Shannon, 2005, s. 1281). Bakken og Andersson (2021) viser hvordan en slik fremgangsmåte først tar utgangspunkt i teori, og deretter justeres for å tilpasse kodene til et konkret materiale (Bakken & Anderson, 2021, s. 314). Denne avhandlingens teoretiske del konstruerer et par normative briller som toposanalysen i noen grad vil farges av. Med en annen og mer åpen tilnærming ville jeg trolig tatt utgangspunkt i andre toposgrupper. Jeg ser

det likevel som tjenlig å inngå i en form for gjensidig forhandling med teori og tekstmateriale under lesningen. Gjennom denne avhandlingen håper jeg slik å bidra til begrepsutvikling.

### 3.1 Materiale

Jeg skal ta utgangspunkt i Barnekulturmeldingen, formelt også kalt *Meld. St. (2020-2021) – Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Dette er en multimodal tekst illustrert av barnebokillustratør Anna Fiske. Tekstens oppbygning er av særlig interesse. Barnekulturmeldingen er i alt 180 sider, og er delt inn i fire deler og 14 kapitler. Målformen er nynorsk. De fire delene fokuserer på generelle og spesifikke delområder innenfor barne- og ungdomskultur: 1) Barne- og ungdomskultur; 2) Deltakelse og egenproduksjon til barn og unge; 3) Kunst og kultur for og med barn og unge; 4) Den digitale kulturen. Særlig viktig for denne avhandlingen er kapittel 12 som tilhører del tre. Kapitlet heter ”Den kulturelle skolesekken”, og er i alt på 17 sider inkludert illustrasjoner og tekstbokser.

De markerte tekstboksene i meldingen er et viktig kjennetegn ved tekstens strukturelle oppbygning. Disse markerte boksene er gjerne utdrag hentet direkte fra andre tekster eller som en parafrasering av andre tekster. Jeg vil argumentere for at disse tekstboksene fungerer som brudd med hovedteksten. Jeg har derfor valgt å dele teksten i hovedtekst og tilleggstekst. Mitt analyseobjekt er først og fremst hovedteksten, og jeg har valgt å ikke inkludere tekstboksene.

Et tekstutvalg til denne analysen kunne vært gjort på ulike måter. En mulighet jeg har valgt bort, er å basere analysen på et helhetlig tekstkorpus hvor all tekst eksplisitt handler om DKS-ordningen. Min kunnskapsinteresse ligger ikke på ordningens strukturelle oppbygning og utfordringer, og jeg vil i stor grad se bort fra deler av teksten som handler om organisering og finansiering. Målet er å gjøre et utvalg som kan skape en dypere forståelse av dens verdier, holdninger og normer knyttet til kunstsyn og formidling.

Det samlede tekstkorpus fra Barnekulturmeldingen er som følger: 9. (Introduksjon til) *Opplæring og fordypning i kunst og kultur*; 12. (Introduksjon til) *Den kulturelle skolesekken*; 12.1.1 *Nasjonale mål for Den kulturelle skolesekken*; 12.3 *Relevante og representative tilbud*. Utvalget som er gjort har en hovedvekt på del 3. Utvalget fra del 2 inkluderes ut fra et relevanskriterium, og handler i hovedsak om formidling i relasjon til utdanningsløpet.

Om vi tar utgangspunkt i Holmbergs (2012) arkiverte tekstforståelse, vil en relevant tekstkjede være å lese Barnekulturmeldingen i sammenheng med grunnlagsdokumenter som Læreplanen. På sin hjemmeside skriver Den kulturelle skolesekken:

DKS-tilbudet skal *samspille med skolens læreplaner*. Det betyr ikke at kunsten skal være pedagogisk, men at DKS skal sees i sammenheng med skolens overordnede mål om dannelse, de fagovergrepene målene eller kompetansemål for fag, der det er naturlig. Det skal gis rom til for- eller etterarbeid, slik at elevene får et best mulig utbytte av DKS-tilbudet. (Kulturtanken, 2022)

Her fremgår det i klartekst at DSK-ordningen skal forstås i kontekst av skolens verdisystem og læreplaner. Gjennom toposanalysen vil det være interessant å undersøke hvorvidt det finnes belegg for at DKS-ordningen *skal* tolkes i sammenheng med gjeldende læreplanverk. Jeg vil erkjenne at min kunnskapsinteresse her kan styre lesningen i en gitt retning. Om det derimot ikke finnes belegg for et slikt syn i meldingen, vil jeg påstå at dette også vil være et svært relevant funn.

Det er først og fremst relevant å forstå DKS-ordningen i lys av Fagfornyelsens (LK20) overordnede del, mer presist delen kalt ”Opplæringens verdigrunnlag”. Kapittel ”Opplæringens verdigrunnlag” er delt inn i syv underkapitler. Jeg gjør mitt tekstutvalg basert på hvilken del som har særlig relevans til oppgavens problemstilling. Mitt utvalg er derfor som følger: ”Skaperglede, engasjement og utforskertrang”.

### **3.2 Metodiske avklaringer**

Barnekulturmeldingen har som mål å etablere en samlende politikk for både barn- og ungdomskultur: ”Målgruppa for politikken i denne første barne- og ungdomskulturmeldinga er barn og unge mellom 0 og 19 år.” (Kulturdepartementet, 2021, s. 14). Samlebetegnelsen ”barn og unge” er gjennomgående brukt. Det vil være viktig å avklare begrepsbruken i institusjonsskapende tekster som dette. Barnekulturmeldingen forholder seg særlig til målgruppene slik de defineres i rapporten ”Barn og unges stemmer – Kunst og kultur” (BUSK). BUSK-rapporten skiller hovedsakelig det mellom to målgrupper: Yngre barn (3-11 år) og ungdommer (12-19 år) (Kulturtanken, 2019, s. 12). Videre bygger rapporten også på de fire alderskategoriene barnehage, barnetrinn, ungdomstrinn og videregående (Kulturtanken, 2019, s. 12).

I min analyse av Barnekulturmeldingen ønsker jeg kun å forholde meg til begrepet barnekultur, og i stor grad se bort fra ungdomskultur. Videre forholder jeg meg hovedsakelig til begrepet barn, nærmere bestemt barn i barneskolealder. Jeg mener det er mest hensiktsmessig å forholde seg til aldergruppene i barnetrinnet, altså barn mellom 6-12 år. På tross av at BUSK-rapporten bruker kategorien ”yngre barn” for denne aldersgruppen, velger jeg å utelukkende forholde meg til begrepet ”barn”.

## 4. Analyse

### 4.1 Barnekulturmeldingen

Her skal jeg gjøre en skjematisk analyse av Barnekulturmeldingen. Jeg går fra teksten og gjennom parafrase I og parafrase II, videre til topoi og til slutt til toposgrupper. Parafrase I er utledet direkte fra utklippene. Parafrase II er, etter modell fra Johan Tønnessons toposanalyse i *Teksten som partitur* (2004), en ”presisering av det saklige innholdet i parafrase I” (Tønnesson, 2004, s. 223). En slik presisering kan bidra til å synliggjøre nyanser i teksten. Topoi er deretter utledet fra parafrase II.

Videre har jeg valgt å kun inkludere deler av skjemaene til tekstutvalget i selve analysedelen. Skjemaene i sin helhet legges til vedlegg. Jeg nummerer radene mellom hver periode og referer til disse gjennom analysen. Slik kan leseren selv avgjøre gyldigheten av tolkningene. Topoi og toposgrupper er delt inn i koder med bokstaver og tall. Dette gjør jeg av hensyn til leservennlighet.

Jeg vil allerede nå presentere leseren for de syv overordnede toposgruppene basert på funn fra analysen: (1) Politikktvikling, (2) Organisering, (3) Barnekulturformidling, (4) Opplæring, (5) Mangfold og sosial inkludering, (6) Dannelse og (7) Egenverdi. De tre første gruppene er knyttet til konkrete forhold ved formidling i DKS. Politikktvikling handler mer presist om demokratisk forankrede prosesser som frembringer en form for endring over tid gjennom tiltak eller målsettinger. Den fjerde gruppen sikter til kunstfaglig opplæring innenfor skolens vanlige undervisning, altså den formidlingen som skal være godt forankret i læreplanverket. De tre siste handler om underliggende verdisystem som styrer formidlingen, og som danner grunnlag for en min lesning av et eller flere kunstsyn i meldingen.

#### Kapittel 9: Opplæring (Innledende del)

Først vil jeg kommentere bruken av *bør* i parafrase II. Av dette følger det at jeg leser ut noe normativt ved ytringen. I de ytringene jeg anser som klart deskriptive, har jeg benyttet *skal* eller presens.

Utklipp (perioder)	Parafrase I	Parafrase II	Topoi	Toposgrupper
1. Opplæring og meistring er ein viktig del av barne- og ungdomskulturen.	Opplæring inngår i barne- og ungdomskulturbegrepet.	Vi bør forstå opplæringen som en del av kulturbegrepet knyttet til barn og ungdom.	T-4B: Slik bør opplæringsbegrepet forstås	TG-4: Opplæring
2. Å leggje til rette for at så mange som	Å tilrettelegge for deltakelse i	Tilretteleggende tiltak for deltakelse i	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og	TP-1: Poltikkutvikling

mogleg skal få sjansen til å utfalde seg kunstnarisk, kan vere med på å utvide rekrutteringsgrunnlaget til vidare kunstfaglege utdanningar og til det utøvande kunstfeltet.	kulturlivet vil virke positivt for rekruttering til kunstfaglig utdanning og praksis.	kulturlivet bør forstås som et middel for rekruttering.	mangfold	
3. Dei fleste barn og unge skal ikkje bli profesjonelle utøvarar, men utan ei brei rekruttering risikerer kunst- og kulturlivet å gå glipp av potensielle talent.	Målet med opplæringen er ikke å rekruttere alle inn i kunst- og kulturlivet.	Opplæringen bør ikke ha en målsetning om å gjøre alle til profesjonelle aktører.	T-4B: Slik bør opplæringsbegrepet forstås	TG-4: Opplæring
	En bred rekruttering vil sikre talentutvikling.	Gjennom opplæringen bør skolen tilrettelegge for talentutvikling.	T-4A: Talentutvikling er viktig i skolen	TG-4: Opplæring
4. Barn og unge får opplæring i kunst og kultur på eit mangfald av arenaer.	Opplæring i kunst og kultur skal forgå på ulike arenaer.	Opplæring i kunst og kultur bør ikke utelukkende være bundet til utdanningsinstitusjoner.	T-4C: Opplæring skal foregå i og utenfor utdanningsinstitusjonen	TG-4: Opplæring
5. Barnehage, skole, kor, korps, kommunale og private kulturskolar, kyrkjer og andre trussamfunn og det profesjonelle kunst- og kulturlivet er nokon eksempel på slike arenaer.	Utdannings-situasjoner, kulturinstitusjoner trossamfunn og det profesjonelle kulturlivet er arenaer for kulturfaglig opplæring.	Kulturfaglig opplæring kan knyttes til arenaer i og utenfor utdanningsinstitusjoner.	T-4C: Opplæring skal foregå i og utenfor utdanningsinstitusjonen	TG-4: Opplæring

Særlig interessant er det at kapittel 9 i sitt anslag binder opplæring og utdanning til kulturbegrepet (T-4B). Vi kan legge merke til at opplæringsbegrepet slik får innta en sentral rolle i barns kultur. Opplæring i kunst- og kulturuttrykk blir også knyttet til aktører i og utenfor utdanningsinstitusjonen (T-4C). Dette er særlig fremtredende mellom rad 4-5.

Elevenes deltakelse i kreative aktiviteter innenfor skoletiden settes i sammenheng med målet om en bred rekruttering til kulturlivet (T-4D). Dette tiltaket er implisitt knyttet til et mål om å rekruttere og utdanne barna til å bli profesjonelle kunstnere senere i livet.

Talentutvikling har her en viktig plass innenfor kreativ opplæringen på skolen (T-4A).



Fokuset i teksten ligger med andre ord på barn med naturlige begavelser. På samme tid understreker meldingen at skolens opplæring ikke har som mål å gjøre alle til profesjonelle aktører i kulturlivet (T-4B).

Empiri blir vektlagt i meldingen, og referanser til tidligere forskning danner et viktig utgangspunkt for videre arbeid med DKS-ordningen. Se vedlegg ved rad 6, 28 og 67. Teksten har en rekke metakommentarer, altså henter den sitt innhold fra et metaspråklig nivå (T-1C). Legg merke til at vår lesning av meldingen i noen grad styres av slike metakommentarer. Dette finner vi et tydelig eksempel på mellom rad 9-10 nedenfor.

8. Å ha gode lærerlar innanfor dei praktiske og estetiske faga blir anerkjend som sentralt for å gi alle barn og unge anledning til å lære om ulike kunst- og kulturuttrykk.	Kompetente lærere er et viktig satsningsområde for de praktisk-estetiske fagene.	Lærerens praktisk-estetiske kompetanse bør styrkes.	T-1A-4: Tiltak for kompetanseheving	TP-1: Poltikk-utvikling
9. Dette kapitlet viser korleis kunst og kultur og dei praktisk og estetiske faga er ein del av barnehagen og skolen.	Kapitlet skal gi et overblikk over kunst og kultur i de praktiskeestetiske fagene innenfor utdanningsinstitusjoner.	Kapitlet skal leses i lys av opplæring.	T-1C: Slik bør teksten leses	TP-1: Poltikk-utvikling
10. Kapitlet beskriv arenaer der barn og unge får opplæring og fordjuping i kunst og kultur, og korleis arbeidet med fordjupning kan bli styrkt framover.	Kapitlet skal leses som en fordypning innenfor opplæring.	Opplæring er et særlig fokus i teksten.	T-1C: Slik bør teksten leses	TP-1: Poltikk-utvikling
	Kapitlet oppfordrer til styrkning av kunst og kultur i skolen.	Teksten oppfordrer til styrkende tiltak i opplæringen.	T-1C: Slik bør teksten leses	TP-1: Politikk-utvikling

Undervisningen innenfor utdanningsinstitusjonen har som mål å heve elevenes kompetanse. Barnets kreative praksis blir her knyttet til utviklingen av kompetanse. Å styrke lærerens kompetanse presenteres som et tiltak (T-1A-4). En viktig funksjon ved teksten er å fremme tiltak som kan styrke elevene og lærernes kompetanse. Dette finner vi et eksempel på ved rad 8.

Videre mener jeg det er gunstig å skille mellom mer overordnede målsettinger knyttet til DKS og de konkrete tiltakene. Jeg tolker noe som et tiltak om det er rimelig å forutsette at tekstens avsender forplikter seg, eller på en annen måte skaper en forventning hos mottakeren om at noe konkret skal iverksettes. Se i vedlegg mellom rad 40-52.

## Kapittel 12: Den kulturelle skolesekken (Innledende del)

DKS-ordningen fremstilles som en særegen ordning med stor verdi for det norske samfunnet (T-1F). Meldingen gjør med andre ord en eksplisitt vurdering av DKS som en verdifull arena for kunst og kultur. Skoleelevene anses også som et verdifullt publikum for kunst og kultur (T-3B). Dette blir særlig tydelig mellom rad 11-13.

Utklipp (perioder)	Parafrase I	Parafrase II	Topoi	Toposgrupper
11. Den kulturelle skolesekken (DKS) er ei unik ordning.	DKS-ordningen har egenart.	Ordningens egenart bør gjøre den særlig verdifull.	T-1F: DKS har verdifull egenart	TP-1: Politikk-utvikling
12. Det er eit kulturtilbod som har alle elevane i skolen som publikummet sitt.	Kulturtilbudet har skoleelever som publikum.	DKS-tilbud bør tilpasses etter elever som målgruppe.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling
13. DKS bidreg til å sikre at barn og unge over heile landet får kunst- og kulturopplevingar.	DKS skal sikre at alle norske barn opplever kunst og kultur.	Barn og unge over hele landet bør ha tilgang til kunst og kultur gjennom DKS.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling

Formidlingen i DKS er målgruppeorientert, og tilbudet skal være relevant for barn og unges liv (T-3A). Se eksempelet hentet fra rad 14. Videre skal formidlingen skje i barn og unges nærmiljø. Kunst- og kulturtilbudet i ordningen skal være tilgjengelig for alle norske barn, og skal slik sørge for at alle får tilgang til et godt tilbud. Ordningen i seg selv kan forstås som et politisk utjevneende tiltak (T-1A-2). Se nærmere på dette i vedlegget mellom rad 25-26.

14. Kunstnarar og kulturformidlarar møter barn og unge på ein kjend stad i kvardagen deira, eller let barn og unge få delta og oppleve kunst og kultur på scenar og i rom, bygningar og andre tilrettelagde	Barn og unge skal møte kunstnere og kulturformidlere i sin hverdag.	Begrepene barne- og ungdomskultur bør ha relevans til som barn og unges hverdagsliv.	T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
---	---	--	---	-----------------------------

lokaliteter for kunst- og kulturformidling i nærmiljøet sitt.	Formidlingen skal skje i nærmiljøet på og utenfor skolen.	Formidling bør skje i nærmiljøet til barn.	T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
---	---	--	---	-----------------------------

DKS-ordningen forankres politisk innenfor to sektorer; utdannings- og kultursektoren. Meldingen understreker at de som arbeider med ordningen bør forholde seg til rammene samarbeidet setter (T-2A). Samarbeidet mellom sektorene krever samhandling over tid. Videre har også ansvarsfordelingen mellom sektorene utviklet seg gradvis. Ordningen organiseres på et lokalt og et sentralisert nivå (T-2B). Her vil jeg særlig trekke frem eksempelet ved rad 15. Se også vedlegg mellom rad 17-19.

15. DKS er eit samarbeid mellom kultursektoren og utdanningssektoren på statleg, fylkeskommunalt og kommunalt nivå.	Kultur- og utdanningssektoren samarbeider om DKS.	Tilbudene bør skapes i samarbeidet mellom kultur- og utdanningssektoren.	T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS	TG-2: Organisering
	DKS organiseres på et statlig-, fylkeskommunalt- og kommunalt nivå.	DKS bør organiseres på sentralt og desentralisert nivå.	T-2B: Sentralisert og desentralisert	TG-2: Organisering

Det konstrueres et skille mellom utdanning og dannelse i meldingen (T-6A). Under finner vi et eksempel fra rad 16. Denne presiseringen virker betydningsfull i mine øyne. Ved å understreke dette skillet, vil formidlingen i DKS i noen grad frigjøre seg fra den vanlige undervisningens rammebetingelser. Jeg sikter her til mål- og kompetansekrav i læreplanen.

16. For at barn og unge skal få eit godt tilbud, må alle som er involverte i ordninga jobbe aktivt for at elevane møter	Et godt tilbud er relevant for barn og unges hverdag.	DKS ser etter tilbud som bør være relevante for barn og unges hverdag.	T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
---	---	--	---	-----------------------------

kunst og kultur som er relevant for livet og skolekvardagen deira, og som bidreg til danninga og utdanninga deira.	DKS-tilbudet skal bidra til danning og utdanning.	Det skal være forskjell på kunst og kulturs dannende og utdannende funksjon.	T-6A: Danning er noe annet enn utdanning	TG-6: Danning
--	---	--	--	---------------

### Kapittel 12.1.1: Nasjonale mål for Den kulturelle skolesekken

Å skape et likeverdig DKS-tilbud har en bred politisk forankring (T-1B). Dette understreker meldingen i den innledede delen av kapittel 12. Dette kommer til uttrykk på rad 21 nedenfor.

Utklipp (perioder)	Parafase I	Parafase II	Topoi	Toposgrupper
21. Der er brei politisk einigheit om at barn og unge skal få eit kunst- og kulturtilbod av høg kvalitet uansett kvar dei bur i landet.	Det er bred politisk enighet om at alle norske barn skal ha tilgang til et likeverdig DKS-tilbud.	Målet om å skape et likeverdig DKS-tilbud er forankret i en bred politisk konsensus.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Poltikk-utvikling
22. Det er òg ein del av dei overordna verdiane og prinsippa for grunnopplæringa at elevane skal få oppleve eit variert spekter av kulturuttrykk gjennom tida si i skolen.	Gjennom opplæring skal elever oppleve varierte kulturuttrykk.	Opplæringen bør legge til rette for ulike kulturuttrykk.	T-5C: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykksformer	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
23. Sentrale utfordringar er at det ikkje finst profesjonelle kunst- og kulturinstitusjonar som teater og orkester overalt i landet, og at tilbodet frå kunstnarar til barn og unge er skeivt fordelt.	Geografiske forskjeller er en utfordring i forhold til å gi alle norske barn lik tilgang til kunst og kultur.	Alle barn bør ha lik tilgang til kunst og kultur.	T-5D: Det finnes regionale forskjeller i kulturtilbud	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
24. I tillegg til dei geografiske forskjellane heng kunst- og kulturbruken til barn og unge òg tett saman med den sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunnen foreldra har.	Kulturbruken til barn og unge må forstås i sammenheng med foreldrenes sosio-kulturell og økonomisk bakgrunn.	Kulturbruken til barn bør forsås i sammenheng med foreldrenes bakgrunn.	T-5E: Kulturbruk er sosio-økonomisk betinget	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

Ovenfor ser vi at behovet for varierte kulturuttrykk fremmes, noe som settes i direkte forbindelse med mangfold hos utøvere (T-5C) (T-1A-1). Barnets kulturbruk forstås i sammenheng med foreldrenes kulturbruk, og i forlengelse deres sosio-økonomiske bakgrunn (T-5E). Regionale forskjeller blir også trukket frem som en utfordring, om målsettingen til DKS er å gi alle norske barn tilgang til et kunst- og kulturtilbud av høy kvalitet (T-5D). DKS-tilbudet blir som en konsekvens et sosialt utjevnet tilbud, hvor alle barn får tilgang til og blir introdusert for kunst og kultur. Dette kommer tydelig til uttrykk mellom rad 25-26 nedenfor.

25. Den kulturelle skolesekken (DKS) er eit svar på desse utfordringane ved at han gir alle barn og unge eit gratis kunst- og kulturtilbod i skoletida.	DKS er et utjevnet tiltak, og gir barn og unge gratis tilgang til kunst og kultur.	DKS-ordningen bør forstås som et sosialt utjevnet tiltak.	T-1A-2: Tiltak for sosial utjevning	TP-1: Politikk-utvikling
26. DKS-ordninga er det viktigaste verkemiddelet vi har for å unngå geografiske og økonomiske skeivskapar når det gjeld tilgang på og bruk av kunst- og kulturtilbod.	DKS er Norges viktigste virkemiddel for å gi alle barn tilgang til kunst- og kulturtilbud.	DKS-ordningen skal være Norges viktigste utjevnet tiltak knyttet til kunst- og kulturtilbud til barn.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
27. Samtidig er det ei generell utfordring å sikre og ta vare på eit breitt og mangfaldig tilbod i DKS, som blir opplevd som relevant, og som representerer eit mangfald av tilbod og utøvarar.	Det er vanskelig å skape og ivareta et mangfaldig DKS-tilbud.	Å ivareta et variert kulturtilbud bør anses som viktig for å legge til rette for et større mangfold i DKS.	T-5C: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykksformer	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
	Det er utfordrende å legge til rette økt representasjon av mangfold hos utøvere.	Det bør være en målsetting å tilrettelegge for et økt mangfold blant DKS-utøvere.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling

Videre fremgår det at kapittel 12 skal leses i forbindelse med grunnlagsdokumenter knyttet til opplæring (T-1D). Se særlig rad 30-31 nedenfor. Dette underbygger min påstand om at Barnekulturmeldingen skal leses i sammenheng med læreplanen. Se også vedlegg ved rad 58.

29. Verdigrunnlaget til skolen understrekar at	Verdigrunnlaget i skolen sier at kunst- og kulturopplevelser	Utdannelses-institusjoner bør vektlegge	T-7A: Kunst-opplevelser har egenverdi	TG-7: Egenverdi
--	--	---	---------------------------------------	-----------------

kunst- og kulturopplevingar har ein eigenverdi.	har egenverdi.	kulturopplevelser egenverdi.		
30. Innhaldet i dei ulike faga famnar breitt, og læreplanane er tett kopla til verdigrunnlaget.	Skolefagene skal forstås i lys av skolens verdigrunnlag.	Skolens verdier danner grunnlag for opplæringen innenfor utdanningsinstitusjoner.	T-1D: Læreplanen skal vektlegges	TP-1: Politikkutvikling
31. Koplinga mellom kunstnarane og utøvarane, skolen og lærarane og barn og unge må sjåast i denne konteksten.	Samarbeidet mellom skolen og kulturlivet bygger på skolens verdigrunnlag.	Skolens verdigrunnlag bør være en forutsetning for samarbeid mellom kulturlivet og utdanningsinstitusjoner.	T-1D: Læreplanen skal vektlegges	TP-1: Politikkutvikling

Samarbeidet mellom kultursektoren og utdanningssektoren er viktig i meldingen, og samarbeidet skal ta utgangspunkt i skolens grunnlagsdokumenter (T-2A). Se vedlegg mellom rad 17-19. Kunst og kultur på skolen settes i direkte forbindelse med skolens dannelsesprosjekt. På rad 32 nedenfor defineres DKS-tilbudet som noe annet en vanlig undervisning (T- 3C). Formidlingssituasjonen befinner seg utenfor den vanlige undervisning, men den er samtidig integrert i skolehverdagen.

Meldingen vektlegger at kunstopplevelser har egenverdi innenfor utdanningsinstitusjonen (T-7A). Oppleggene skal likevel forankres i utdanningsinstitusjonens verdigrunnlag (T-1D). Se særlig rad 33 nedenfor.

32. Sidan starten av DKS-ordninga har det blitt poengtert at ordninga er eit supplement til vanleg undervisning, og at tilboda ikkje må komme til å erstatte ei satsing på dei praktiske og estetiske faga i skolen.	DKS er et supplement til undervisningen, og skal ikke erstatte praktiske og estetiske fag.	DKS-tilbudet bør forstås som noe annet en vanlig undervisning i praktisk-estetiske fag.	T- 3C: Formidling i DKS er noe annet en undervisning	TG-3: Barnekulturformidling
--	--	---	--	-----------------------------

33. Kunst og kultur har ein sjølvstendig plass i dannelsingsoppdraget skolen har.	Kunst og kultur har en selvstendig plass i skolen.	Kunst og kultur-opplevelser bør ha en selvstendig plass i utdanningsoppdraget.	T-7A: Kunst-opplevelser har egenverdi	TG-7: Egenverdi
	Kunst og kultur er en viktig del av skolens dannelsesoppdrag.	Kunst og kultur bør ha en dannende funksjon innenfor utdannelsesinstitusjonene.	T-6C: Kunstopplevelser i skolen bør knyttes til dannelse	TG-6: Dannelse

Særlig viktig er det å legge merke til hvordan tilbudene i DKS skal utvikles i relasjon til skolens verdier. Det er likevel ikke klart i hvilken grad kunstopplevelsene bindes til masten av dette verdisystemet. La meg være helt klar på dette punktet: Det er uklart i hvilken grad kunstnerisk yringsfrihet i DKS blir påvirket av skolens overordnede verdier.

### Kapittel 12.3: Relevante representative tilbud

Barn og unge defineres i meldingen som en sammensatt målgruppe (T-5B). Formidlingen i DKS skal skape felles kulturelle rammer for barn. Dette blir særlig tydelig mellom rad 34-35.

Utklipp (perioder)	Parafrase I	Parafrase II	Topoi	Toposgrupper
34. Barn og unge har forskjellig bakgrunn og erfaringar.	Barn og unge er en heterogen gruppe.	Vi bør forstå barn og unge bør som en sammensatt målgruppe.	T-5B: Barn og unge er en sammensatt målgruppe	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
35. For at Den kulturelle skolesekken (DKS) skal kunne bidra til å skape ei fellesskapsopplevelse rundt kunst og kultur, må innhaldet opplevast som relevant for ulike grupper av barn og unge.	DKS skal skape fellesskap rundt kunst og kultur.	DKS bør skape felles kulturelle referansepunkter.	T-6D: Kunstopplevelser er formative	TG-3: Barnekulturformidling
	Kulturen skal oppleves som relevant for barn og unge.	Kulturbegrepet bør ha relevans ovenfor barn og unge.	T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling

36. I overordna del av læreplanverket blir det slått fast at eit godt samfunn er tufta på eit inkluderande og mangfaldig fellesskap, og at dei erfaringane elevane får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjonar, bidreg til å forme identiteten deira.	Læreplanens overordnede del bygger på inkludering og mangfold.	Utdanningsinstitusjon er bør arbeide med utgangspunkt i et inkluderende kulturbegrep.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
	Barnas møter med kunst og kultur bidrar til å forme deres identitet.	Kulturopplevelser bør forme barn og unges identiteter.	T-6B: Kunst-opplevelser er formative	TG-6: Dannelse

Ovenfor vektlegger Meldingen at tilbudene både skal inkludere nyere og mer etablerte kunst- og kulturuttrykk. Videre understreker meldingen behovet for et kunst- og kulturtilbud som oppleves som relevant for barn (T-3A). Det konstrueres et inkluderende kulturbegrep som representerer mangfoldet i det norske samfunnet. Vi kan legge merke til at behovet for et variert kunst- og kulturtilbud blir mer fremtredende i denne delen av meldingen, trolig fordi delkapittelet nettopp handler om relevante og representative tilbud i DKS. Se gjerne mellom rad 37-38 nedenfor.

37. I DKS-sammenheng handlar det både om attkjenning og det å bli kjent med nye og kanskje framande kunst- og kulturuttrykk.	Kulturtilbudet i DKS skal både inkludere kjente og ukjente kunst- og kulturuttrykk.	DKS bør vektlegge både etablerte og nye kunst- og kulturuttrykk.	T-5C: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykks-former	TG-3: Barnekultur-formidling
38. Det er ei målsetjing at utøvarane, produksjonane og apparatet elevane møter frå DKS, speglar det mangfaldige samfunnet vårt og synleggjer førebilete og rollemodellar for å bidra til eit inkluderande og mangfaldig fellesskap.	DKS setter seg som mål å reflektere mangfoldet i samfunnet.	Det bør være viktig at DKS-tilbudene representerer mangfoldet i det norske samfunnet.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
	DKS skal fungere som en rollemodell for inkludering og mangfold.	DKS bør innta en foregangsrolle knyttet til inkludering og mangfold.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Poltikk-utvikling



Meldingen presenterer en rekke tiltak for å skape et mer representativt tilbud i DKS. Målet er å fremme et større mangfold i tilbudet og hos utøverne som rekrutteres til ordningen (T-1A-1). Kjønnbalanse, sosialt- og kulturelt mangfold og minoritetsperspektiver blir særlig viktig. Se vedlegg mellom rad 47-52. Samisk kultur gis betydelig plass. Det finnes et særlig behov for å styrke samiske kunst- og kulturuttrykk i DKS. Dette kommer til uttrykk i eksempelet mellom rad 53-55.

53. Årsrapporten for 2019 viser eit aukande og relativt høgt tal på samiske arrangement og aktivitetar, og at samiske kunstnarar og produksjonar innanfor alle dei seks kunstuttrykka er godt representerte i DKS.	Samiske kultur er i økende grad representert i DKS.	Bevissthet rundt og inkludering av samiske kultur har ført til økt representasjon i DKS.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
54. Samtidig er det framleis betydelege skeivskapar mellom regionane.	Det er fortsatt store regionale forskjeller knyttet til representasjon.	Det er viktig å skape bevissthet rundt utfordringer i forholdet mellom representasjon og regionale forskjeller.	T-5D: Det finnes regionale forskjeller i kulturtilbud	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
55. At samiske innhaldsleverandørar får moglegheita til å utvikle sitt eige kunstnarar, og at utøvarar med samisk bakgrunn får god informasjon om DKS-ordninga, har vist seg å vere viktige verkemiddel for å styrkje den samiske representasjonen i DKS.	Å gi samiske innhaldsleverandørar god informasjon om DKS er et viktig tiltak for inkludering.	Inkludering av samiske utøvere forutsetter tilgang til god informasjon om DKS.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Politikk-utvikling

Utøvere med nynorsk som sin målform prioriteres også. Tilbudene i DKS er lokalt forankret, men regionale forskjeller skal ikke forhindre representasjon av mangfold eller minoriserte eller minoritetsperspektiver på et nasjonalt plan (T-5D). Nedenfor kommer dette perspektivet tydelig til uttrykk mellom rad 56-58.

56. Det er eit overordna mål å auke andelen produksjonar i DKS med nynorsk som målform.	DKS har et overordnet mål om å inkludere produksjoner med nynorsk målform.	DKS bør tilrettelegge for flere produksjoner med nynorsk som målform.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikkutvikling
57. I 2020 blei det inngått ein samarbeidsavtale mellom Kulturtanken, tre fylke og Nynorsksenteret.	DKS arbeider aktivt for inkludering av nynorsk gjennom samarbeid mellom organisasjoner.	Samarbeid mellom organisasjoner vil kunne bidra til å styrke nynorsk i DKS.	T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS	TG-2: Organisering
58. Samarbeidet har som mål å få opp talet på nynorske produksjonar i DKS, auke den geografiske spreinga av visningane, styrkje koplinga mellom DKS, norskfaget og overordna del av læreplanverket og å ta vare på språkleg mangfald og identitet.	DKS skal tilrettelegge for flere nynorske produksjoner.	Nynorske produksjoner bør prioriteres.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikkutvikling
	Nynorske produksjoner skal ikke være regionalt begrenset.	Nynorske produksjoner bør formidles på et nasjonalt plan.	T-5D: Det finnes regionale forskjeller i kulturtilbud	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
	Læreplanen vektlegger vern av språklig mangfold og identiteter.	Læreplanen har relevans for DKS produksjoner.	T-1D: Læreplanen skal vektlegges	TP-1: Politikkutvikling

Arbeidet med dette et inkluderende kulturbegrep skjer gjennom aktiv tilrettelegging, samarbeid og tilgang til informasjon. Se vedlegg mellom rad 53-55. Meldingen er eksplisitt i sin inkludering av alle barn som sitt publikumet til DKS. Tilrettelegging for barn og unge med nedsatt funksjonsevne får slik relevans for formidling i DKS (T-1A-5). Det fremgår ikke tydelig hva dette i praksis innebærer. Dette blir særlig tydelig i eksempelet fra rad 59. Se også vedlegg mellom rad 47-48.

59. Det er òg eit krav at barn og unge med nedsett funksjonsevne skal ha tilgang og anledning til å delta i DKS, og	Barn og unge med nedsatt funksjonsevne skal gis anledning til å delta i DKS.	Det skal tilrettelegges for at barn og unge med nedsatt funksjonsevne får delta.	T-1A-5: Tiltak for tilrettelegging	TP-1: Politikkutvikling
---	--	--	------------------------------------	-------------------------

at fleire tilbyr tilrettelagde DKS-tilbud for elevar med nedsett funksjonsevne.	Barn og unge med nedsatt funksjonsevne skal ha lik tilgang til DKS-tilbud.	Alle barn og unge skal ha lik tilgang til DKS-tilbud.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
---	--	---	------------------------------------	--------------------------------------

Et viktig tiltak for å fremme elevmedvirkning i DKS, er at barn skal involveres på et tidlig stadium i utviklingen av kunst- og kulturtilbud (T-1A-3). Se særlig eksemplet under rad 62. Barn skal få anledning til å aktivt delta i avgjørelser. Barnet forstås også som en deltaker i formidlingssituasjonen i DKS (T-3E). Se rad 63 under, og i vedlegg mellom rad 68-71.

60. Deltakinga og medverknaden til barn og unge i DKS-ordninga har vore diskutert over lengre tid, og fleire arbeider systematisk med å involvere barn og unge i ulike delar av prosessen.	Det arbeides aktivt med å involvere barn og unge som deltakere	Barn og unge bør ha en deltakerrolle i DKS.	T-3E: Barnet er en deltaker	TG-3: Barnekulturformidling
	Barn og unge skal være medvirkende aktører i DKS-ordningen.	Barn og unge bør få medvirke aktivt i DKS.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling
61. Kulturtankens årsrapport for 2019 viser at dei fleste fylkeskommunane og mange kommunar let elevane medverke i DKS-tilbodet.	Kommuner og fylkeskommuner er ansvarlige for elevmedvirkning i DKS.	Ansvar for elevmedvirkning i DKS bør legges på et kommunalt- og et fylkeskommunalt nivå.	T-2C: Kommunalt- og fylkeskommunalt nivå	TG-2: Organisering
62. Mange inkluderer elevar i faglege råd, arrangerer kurs for elevarrangørar eller involverer elevane på ulike måtar i formidlinga.	Elevmedvirkning blir gjennomført gjennom ulike tiltak.	Gjennomføring av politiske tiltak skal legge til rette for elevmedvirkning i DKS.	T-1A-3: Tiltak for elevmedvirkning	TP-1: Politikkutvikling
	Elever blir involvert i formidling.	Elever bør involveres i formidlingen i DKS.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling

63. Å involvere elevene er med på å utvikle ordninga, kvaliteten på opplevinga og forståinga av kunst- og kulturuttrykk hos elevene.	DKS-ordningen utvikles gjennom elevmedvirkning.	Fokus på elevmedvirkning bør forstås som en viktig måte å utvikle DKS-ordningen.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling
	Kvaliteten på kunst og kulturtilbud bedres gjennom elev-medvirkning.	Kvalitetsbegrepet bør forstås i sammenheng med grad av elev-medvirkning.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling

I meldingen understrekes det at kunst- og kultur skal være relevant for barnet (T-3A).

Formidling i DKS bør altså bli påvirket av barnets deltakerrolle og legges nært opp til barnets verden. Dette finner vi et eksempel på ved rad 64 nedenfor. Tiltakene som fremmes handler om å fremme elevmedvirkning, noe som blir tydelig gjennom forslaget til barne- og ungdomsråd (T-1A-3). Se vedlegg mellom vedlegg mellom rad 68-71.

64. Elevene gir uttrykk for at formidlingsforma og ulike former for deltaking kan bidra til at kunstmøte blir opplevd som relevante.	Formidlingen av kunst i DKS skal oppleves som relevant for barn og unge.	DKS bør ha en formidling av kunst som oppleves relevant for mottakeren.	T-3A: Formidling bør foregå nær barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
65. Det finst fleire eksempel på innovasjon og utvikling av kunstmøta i DKS der barn og unge blir involverte gjennom for eksempel breie medverknadsprosessar i forkant av framsyningane.	Innovasjon i DKS kan skje gjennom elevmedvirkning i et tidlig stadium av prosjekt-utvikling.	Innovasjon bør drives frem gjennom elevmedvirkning fra et tidlig stadium.	T-3E: Barnet er en deltaker	TG-3: Barnekulturformidling
66. Slik blir innhaldet meir relevant og engasjerande for målgruppa.	Innholdet i DKS skal tilpasses barn og unge som målgruppe.	Innholdet i DKS bør tilpasses og formidles med tanke på målgruppe.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling

Samhandling og samarbeid mellom utdannings- og kultursektoren vil kunne bli påvirket av elevmedvirkning i DKS (T-2A). Dette kommer til uttrykk på rad 67 og 70.

67. Seanse – senter for kunstproduksjon – viser til prosjektet #Ung kunst og skole som har som mål å bidra til innovasjon ved å prøve ut nye måtar for samarbeid, blant anna med vekt på å utvikle modellar for elevmedverknad i kunstprosessar over tid og hensiktsmessige samarbeids-strategiar mellom kunstnarar, lærarar, skoleleiarar, skoleeigarar og kunstinstitusjonar.	Det finnes prosjekter som legger til rette for samarbeid mellom elever og kunstlivet.	Det er relevant å trekke inn erfaringsbasert kunnskap for å videreutvikle samarbeid.	T-1E: Empiri er viktig	TP-1: Politikk-utvikling
	Innovative prosjektene danner utgangspunkt for modeller for samarbeid mellom utdannings- og kultursektoren.	Samarbeid mellom sektorer bør modelleres etter innovative prosjekter.	T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS	TG-2: Organisering
68. Kulturtanken oppretta i 2017 eit eige ungdomsråd.	Kulturtanken har opprettet et råd for å fremme elevmedvirkning blant ungdom.	Elevmedvirkning i DKS kan fremmes gjennom korporative organer.	T-1A-3: Tiltak for elev-medvirkning	TP-1: Politikk-utvikling
69. Dette er eit rådgivande organ danna i samarbeid med Elevorganisasjonen, Ungdom og fritid og Landsrådet for Noregs barne- og ungdoms-organisasjonar.	Rådgivende organ for elevmedvirkning samarbeider med andre organisasjonar for og med barn og unge.	Korporative organer bør samarbeide med andre interesse-organisasjonar for og med barn og unge.	T-1A-3: Tiltak for elev-medvirkning	TP-1: Politikk-utvikling
70. Mandatet til Ungdomsrådet er å hjelpe Kulturtanken med råd om ungdomskultur, trendar og teknologi og samarbeid mellom skole, elevar og DKS.	Ungdomsrådet skal drive med informasjons-innhentning og kultur.	Ungdomskultur-begrepet i DKS blir påvirket av elevmedvirkning.	T-1A-3: Tiltak for elev-medvirkning	TP-1: Politikk-utvikling
	Ungdomsrådet skal utvikle samarbeidet mellom elever, skole og DKS.	Elevmedvirkning bør fremme samarbeid mellom sektorer.	T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS	TG-2: Organisering

71. Kulturtanken har i tillegg oppretta eit prosjekt om elevmedverknad som skal bidra til at elevane blir inkluderte som sentrale aktørar i DKS-ordninga og får medverke gjennom dialog, deltaking og innverknad.	Elevene forstås som aktører innenfor DKS-ordningen.	Elevene bør ha en aktiv rolle i DKS.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling
	Elevene skal delta gjennom dialog.	Elevene bør få medvirke gjennom dialog som deltakere i DKS.	T-3E: Barnet er en deltaker	TG-3: Barnekulturformidling

Videre legger meldingen til grunn at innovative prosjekter og opparbeidet kunnskap om elevmedvirkning skal legges til grunn for det videre arbeidet. Ansvar for elevmedvirkning i DKS legges til et fylkeskommunalt- og kommunalt nivå (T-2C).

## 4.2 Fagfornyelsens overordnet del, Verdigrunnlag

### Punkt 1.4: Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Mitt mål er å lese Barnekulturmeldingen og læreplanens overordnede del i sammenheng. Jeg legger til grunn Holmbergs (2012) aktiverte tekstbegrep. Teksten inngår alltid i en kommunikativ situasjon, og må dermed tolkes i lys av en tekstkjede (Holberg 2012).

Læreplanen er skrevet som et grunnlagsdokument for grunnskolen og videregående skole. Verdigrunnlaget er en del av den overordnede delen i Fagfornyelsen. Skolens verdigrunnlag, slik det fremgår av dette kapitlet, danner grunnlag for undervisning innenfor offentlige utdanningsinstitusjoner. Tekstens avsender er Utdanningsdirektoratet (Udir). En læreplan skiller seg på mange områder fra en melding til Stortinget, både i form og innhold. Det vil nødvendigvis bli utledet noen nye topoi.

Utklipp (perioder)	Parafase I	Parafase II	Topoi	Toposgrupper
72. Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med	På skolen skal elevene få utøve seg kreativt i praksis.	Barn bør ha en kreativ og utøvende rolle på skolen.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling

å se muligheter og omsette ideer til handling.	Elevene skal engasjeres gjennom utforskende aktivitet.	Utforskende aktiviteter vil virke engasjerende.	T-4G: Utforskeren	TG-4: Opplæring
73. Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape.	Nysgjerrighet er en egenskap hos barn og unge.	Vi bør dyrke frem barnets naturlige nysgjerrighet til og trang til å skape.	T-4G: Utforskeren	TG-4: Opplæring
	Barn og unge ønsker å oppdage og skape.	Barn er drevet av behovet for å skape og oppdage.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring
74. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang.	Opplæringen skal være engasjerende.	Opplæringen bør virke engasjerende.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring
	Opplæringen skal ha en utforskende form.	Utforskende undervisning er et ideal.	T-4G: Utforskeren	TG-4: Opplæring

Kreativitet blir her aktivitet knyttet til læringssituasjoner. Barnet konstrueres som et skapende vesen som er naturlig søkende og nysgjerrig (T-4G). Kreativitet i skolen blir knyttet til enkeltindividets behov for å uttrykke en identitet. Se vedlegg ved rad 86. Barn har her en aktiv rolle i å skape kunst- og kulturuttrykk (T-3D). Eleven i rollen som utforsker blir forbundet med egenskaper som engasjement og nysgjerrighet. Dette finner vi et eksempel på mellom rad 72-74 ovenfor. Utforskende undervisningssituasjoner blir satt i sammenheng med praktisk, skapende og sanselige aktiviteter (T-3G). Se rad 77.

75. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring.	Kritisk tenkning og utprøving er en sentral del av dybdelæring.	Kritisk tenkning og utprøving er viktig for dybdelæring.	T-4F: Dybdelæring i skolen	TG-4: Opplæring
76. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på.	Det er viktig at skolen er åpen for individuelle forskjeller og uttrykksmåter.	Kreativitet bør forstås som en måte enkeltmennesker uttrykker sin individualitet.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling
77. Elevene skal lære og utvikle seg	Læring og utvikling skjer	Man lærer best gjennom praktisk	T-3G: Sanseintrykk bør	TG-3: Barnekultur-

gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.	gjennom sansing, tenkning, estetikk og praksis.	og sanselig deltakelse i kreative aktiviteter.	være en del av formidlings-situasjonen	formidling
--	---	--	--	------------

Barnets sanselighet bør være en del av formidlingsbegrepet innenfor utdannings-situasjonen (T-3G). Med sanselighet menes for eksempel praktisk undervisning, hvor barnet får anledning til å bruke sine kreative egenskaper og utvikle sin estetiske sans. Barnets naturlige nysgjerrighet og utforskertrang kan settes i sammenheng med dette (T-4G). Se dette blir også tydelig ved rad 83 nedenfor.

83. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver.	Estetisk sans utvikles i direkte møte med kulturuttrykk.	Fysiske møter med kulturuttrykk bør forstås som en forutsetning for å utvikle estetisk sans.	T-3G: Sanseinntrykk bør være en del av formidlings-situasjonen	TG-3: Barnekultur-formidling
	Kulturuttrykk forstås som ytringer for ulike perspektiver.	Kulturuttrykk bør forstås som ytringer.	T-6F: Kunst og kultur er ytringer	TG-6: Dannelse
84. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling.	Kunst og kultur påvirker personlig utvikling.	Kunst og kultur bør forstås av en del av menneskelig utvikling.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekultur-formidling

Kunstuttrykk blir ved rad 83 rammet inn som ytringer (T-6F). Når vi forstår kunst- og kulturuttrykk som ytringer, har dette noen konkrete konsekvenser. Gjennom §100 i Grunnloven fremgår det at staten ikke bare skal verne om ytringsfriheten, men den har også et særlig ansvar for å aktivt legge til rette for ytringer. Staten skal med andre ord legge til rette for kunstnerisk ytringsfrihet innenfor utdanningsinstitusjonen.

85. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen.	Kulturelle opplevelser har egenverdi.	Kultur-opplevelsens egenverdi bør vektlegges.	T-7A: Kunst-opplevelsen har egenverdi	TG-7: Egenverdi
	Elevene skal få tilgang til et variert tilbud.	Elever bør presenteres for varierte kulturuttrykk.	T-5F: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykksformer	TG-5: Mangfold og sosial inkludering



86. I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling.	Skapende læring er en forutsetning for dannelse.	Dannelse på skolen bør skje gjennom skapende læringsprosesser.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring
	Skapende læring er viktig for å utvikle en identitet.	Skapende læringsprosesser vil kunne påvirke formingen av unges identitet.	T-6B: Kunstopplevelser er formative	TG-6: Dannelse
87. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen.	Grunnopplæringen vedsetter egenskaper som vitebegjær og skaperkraft.	Skolen bør prioritere opplæring som fremmer skaperkraft og nysgjerrighet.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring

Udir understreker at kunstopplevelser innenfor skoletiden skal gis egenverdi (T-7A). Se særlig rad 85. Dette fremstår likevel ikke som et dominerende perspektiv i teksten. Skapende læringsprosesser blir konstruert som en forutsetning for dannelsesprosjektet i skolen (T-4E). Gjennom skapende og utforskende aktiviteter skal barnet begynne å utvikle et selv. Kreativitet blir slik en formativ opplevelse (T-6B). Å arbeide kreativt også satt i sammenheng med entreprenørskap. Barnets kreativitet og kunstnerisk praksis blir slik presentert som noe samfunnsnyttig (T-5G). Se vedlegg mellom rad 79-80 og 82.

## 5. Presentasjon av kritikk utviklet av andre

Jeg finner det nødvendig å trekke en tydelig linje mellom kritikk formulert av andre og påstander utledet av funn fra toposanalysen. Under skal jeg utlede to påstander med utgangspunkt i tidligere forskning på Den kulturelle skolesekken. Jeg undersøker Ivar Selmer-Olsens analyse i notatet "Being and becoming" (2005). Dette mener jeg kan bli et viktig bakteppe for presentasjonen av mine egne funn. Denne delen kommer som en prelude til drøftelsen av funnene fra toposanalysen. Jeg ønsker å gå i dialog med utvalgte deler av Selmer-Olsens (2005) kritikk.

På mandat fra Kulturrådet, tar han for seg barnekulturformidling i DKS. Selmer-Olsen bruker nærlesning som metode i sin lesning av meldinger til Stortinget (Selmer-Olsen, 2005). Han undersøker mer presist St. meld. nr. 38 (2002-2003) - *Den kulturelle skolesekken* og St.

meld. nr. 39 (2002-2003) – ”*Ei blot til Lyst*” *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskole*. Der jeg tenker en nærlesning kan komme til kort, handler om å undersøke meldingenes evne til å svare direkte på politiske problemstillinger (Svensson, 26. oktober 2021). Dette krever i mine øyne at genren blir forstått som et kulturelt produkt i retorisk tilbakevendende situasjoner (Miller, 2001). Legg også merke til at påstandene under formuleres fritt etter Selmer-Olsens analyse. Jeg forsøker likevel å gjengi meningsinnholdet i kritikken, og bevare forfatterens opprinnelige intensjon ved å inkludere tekstutdrag.

## **1. Nye perspektiver på barndom krever en annen tilnærming til kunstformidling**

På et normativt grunnlag beskriver Selmer-Olsen (2005) en vending mot barnet som subjekt, og redegjør for hvilke konsekvenser et slikt skifte bør ha for formidling i DKS:

Barn kan ikke lenger betraktes som mer uferdige vesener enn voksne, som små vesener som bare skal lære å bli som oss store. Kunsten og kulturen forventes å ha relevans til barns eksistensielle liv - her og nå, barn skal ikke bare lære, ikke bare vente på å få utviklet voksen - intellektuelle tilganger, de skal også respekteres for sine spesielle barnlige tilganger, og da kanskje særlig de sanselige. (Selmer-Olsen, 2005, s. 33).

Et slikt skiftet kan beskrives som en vending mot barnets perspektiv. Denne vendingen karakteriseres gjerne som et paradigmeskifte (Danbolt & Ensertvedt 1995; Selmer-Olsen 2005). Å tenke radikalt nytt om barn innebærer også en ny tilnærming til fremtidig kompetanseutvikling. Konsekvensen av dette skiftet bør nødvendigvis være at samfunnsforskerne analyserer offentlige dokumenter med nye briller (Selmer-Olsen, 2005, s. 1).

## **2. Kollisjonen mellom forskjellige syn på formidling har blitt underkommunisert i meldinger til Stortinget**

Selmer-Olsens (2005) tar til orde for at en sterkere rolleforståelse vil hjelpe aktørene i DKS sin evne til samarbeid. Et sentralt poeng er at aktørene innenfor ulike fagfelt bør utvikle en forståelse for sin egen og andres roller som formidlere. Kritikken til Selmer-Olsen handler kort oppsummert om at forvaltningens tekster sjelden inngår i noen form for refleksjon rundt underliggende forskjeller i ordningen. Det finnes altså underkommuniserte forskjeller mellom ulike formidlingsbegreper i kulturlivet og innenfor utdanningsinstitusjonene i slike tekster (Selmer-Olsen 2005; Tveit 2015). Selmer-Olsens kommer med en rammende kritikk av melding 38, en forgjenger til Barnekulturmeldingen:

Men meldingen om DKS prøver på mange vis å harmonisere forholdet mellom læring og opplevelse, mellom skole og kulturliv, mellom pedagogikk, kunsthøgskole og andre fag. Man beskriver kunst både som

estetiske læringsprosesser og som livskvalitet. Dette kan føre til misforståelser og sjøslag i grunt farvann. Man kunne ha valgt å tydeliggjøre dypereliggende forskjeller i perspektiv og således bygge respektfulle broer mellom skjærene i stedet for å påstå at det er samme landet. (Selmer-Olsen, 2005, s. 11)

Konflikten mellom kunst og pedagogikk har, om vi skal tro kritikken, blitt underkommunisert i sentrale politiske tekster som dette. Denne konflikten som kan oppstå mellom ulike formidlingsbegreper, blir tydelig gjennom ordninger som Den kulturelle skolesekken.

## 6. Resultater og drøfting

### 6.1 Påstander utledet av toposanalysen

Undersøker vi de ”stedene” en tekst henter sitt innhold fra, synliggjør vi samtidig hvordan innholdsmomenter skaper ulike rammer for fremstillingen av en sak (Gabrielsen, 2008, s. 178-179). Videre skal jeg redegjøre for fem påstander utledet direkte fra toposanalysen. Jeg redegjør her for analysens mest relevante funn. Jeg er særlig interessert i hvilke perspektiver på formidling og kunstsyn som lar seg lese ut av Barnekulturmeldingen, lest i sammenheng med læreplanens overordnede del. Perspektiver på mangfold og inkludering i DKS faller slik jeg ser det utenfor problemstillingens omfang.

#### 1. Den norske fellesskolen normative perspektiver på barn og barndom vil kunne legge føringer for kunstsyn og formidling i DKS

I analysen ovenfor har jeg lest Barnekulturmeldingen i sammenheng med Fagfornyelsens overordnede del, og forholder meg til et aktivert tekstbegrep (Holmberg, 2012). Dette har også vært et viktig utgangspunkt for utvelgelsen av avhandlingens materiale. Et særlig relevant funn fra analysen er at det finnes belegg i meldingen for å vektlegge Fagfornyelsens overordnede del. Meldingen og læreplanen inngår med andre ord en tekstkjede, eller en kjede av aktiviteter (Holmberg, 2012). I tråd med Bakhtins ytringsbegrep, forstår vi her språket i en kommunikasjonssituasjon (Bakhtin, 1998, s. 11).

TG-1: Politikktvikling ◇ T-1C-2: Læreplanen skal vektlegges
--

Formidlingen som er en del av vanlig undervisning, enten i grunnskolen eller på videregående skole, er bundet til styringsdokumenter som læreplanen. Dette dokumentet legger en rekke føringer for hvordan formidlingen skal skje. Mitt prosjekt har vært å lese

Barnekulturmeldingen i sammenheng med underkapittelet i Fagfornyelsens overordnede del, ”Skaperglede, engasjement og utforskertrang”.

Når vi leser meldingen i sammenheng med Fagfornyelsens overordnede del, er det særlig interessant å undersøke hvordan barn og barndom fremstilles. La oss ta utgangspunkt i elevmedvirkning i kunstformidlingssituasjoner. Dette er i mine øyne et særlig viktig funn fra toposanalysen. Læreplanen legger til grunn en aktiv elevforståelse, hvor eleven selv skal oppdage og utforske et tema. Barn blir forstått som naturlige nysgjerrige vesener, som har et behov for å utforske verden rundt seg.

*TG-4: Opplæring*

◊ T-4E: Læring skal være kreativt ◊ T-4F: Dybdelæring i skolen ◊ T-4G: Utforskeren

Om DKS-ordningen skal ta konsekvensen av et slikt syn på barnet, vil dette legge en rekke føringer for formidlingssituasjonen. I meldingen finner vi en rekke tiltak og målsettinger som skal legge til rette for elevmedvirkning. Barnet skal også forstås som en aktiv deltaker i formidlingssituasjoner.

*TG-1: Politikutvikling*

◊ T-1A-3: Tiltak for elevmedvirkning

*TG-3: Barnekulturformidling*

◊ T-3D: Barn bør forstås som aktør ◊ T-3E: Barn er en deltaker

## **2. Formidlingen i DKS blir ikke direkte knyttet til skolens vanlige undervisning, noe som etablerer et skille mellom formalisert undervisning og annen kunstformidling innad i utdanningsinstitusjonen**

Et viktig funn fra analysen er at Barnekulturmeldingen trekker en skillelinje mellom formidlingen innenfor DKS, og den formidlingen som foregår gjennom vanlig undervisning. På samme tid viser analysen at kunstopplevelser innad i utdanningsinstitusjonen bør forankres i skolens dannelsesprosjekt. Dette kan ved først øyekast fremstå som to motstridende standpunkter i teksten. Meldingen trekker et interessant skille mellom dannelse og utdanning.

Denne nyansen understreker slik jeg ser det, at formidlingssituasjonen i DKS foregår utenfor den vanlige undervisningen.

*TG-3: Barnekulturformidling*

◇ T-3B: Formidling i DKS er noe annet en undervisning

*TG-6: Dannelse*

◇ T-6E: Kunstopplevelser i skolen bør knyttes til dannelse ◇ T-6A: Dannelse er noe annet enn utdanning

På DKS-ordningens nettside finner vi en formulering som er av stor interesse. Dette er en veileder til DKS-utøvere:

DKS-tilbudet skal *samspile med skolens læreplaner*. Det betyr ikke at kunsten skal være pedagogisk, men at DKS skal sees i sammenheng med skolens overordnede mål om dannelse, de fagovergrepene målene eller kompetansemål for fag, der det er naturlig. Det skal gis rom til for- eller etterarbeid, slik at elevene får et best mulig utbytte av DKS-tilbudet. (Kulturtanken, 2022)

Tar vi utgangspunkt i disse formuleringene vil det variere i hvilken grad DKS benytter et formidlingsbegrep hvor kunstopplevelsen har en direkte relasjon til den vanlige undervisningen. Dette vil i praksis innebære at kunstformidlingen som foregår utenfor undervisningen, i noen grad skal forankres i skolens vanlige undervisning. Det skjer for eksempel gjennom før- og etterarbeid. Gjennom analysen har vi sett at formidlingssituasjonene i DKS ikke blir direkte forankret i skolens vanlige undervisning i Barnekulturmeldingen. Dette synet er med andre ord i tråd med formuleringen på DKS-ordningens nettside.

Danske Beth Juncker etablerte i 2004 et nytt barnekulturbegrep, hvor hun skilte estetiske opplevelser fra et pedagogisk kulturbegrep. Hun er kritisk til å gjøre barnas kunstopplevelser til et pedagogisk prosjekt. Hennes danske kollega, Kristen Drotner, fokuserer på sin side på formidling som en ad-hoc prosess. Legger vi et slikt perspektiv til grunn, vil det ikke oppstå et behov for å definere barnekulturbegrepet i motsetning til læring og undervisning (Drotner, 2006, s. 13). Drotner (2006) peker på samme tid på forskjellen mellom formidling som foregår innenfor formalisert undervisning, og den som skjer på ikke-formelle arenaer (Drotner, 2006, s. 13-14).

Spørsmålet er om det pedagogiske prosjektet bør forstås som en mulighet eller en trussel for kunstformidlingen i DKS. Drotner (2006) mener utfordringene melder seg når vi ikke differensierer mellom ulike former for læring innenfor barnekultur (Drotner, 2006). Altså oppstår behovet for å differensiere ulike formidlingsbegreper. En lærer og en kunstformidler

som arbeider på et museum, vil for eksempel kunne forholde seg til ulike formidlingsbegreper. I sin kritikk er Selmer-Olsen (2005) særlig opptatt av at slike forskjeller lenge har vært underkommuniserte i meldinger til Stortinget. Hva så med Barnekulturmeldingen?

Videre vil betydningen av opplæringsbegrepet bli særlig aktuelt å undersøke nærmere. Fokuset på empiri for å utvikle DKS og behovet for økt kompetanse hos formidlere, er noe som kommer tydelig til uttrykk i Barnekulturmeldingen.

*TG-1: Politikktutvikling*

◇ T-1A-4: Tiltak for kompetanseheving ◇ T-1B: DKS-målsetting ◇ T-1C-3: Empiri er viktig

I Barnekulturmeldingen blir opplæringsbegrepet blir bundet til formidlingssituasjoner innenfor og utenfor utdanningsinstitusjonen. I dette begrensede tekstutvalget finnes det ikke holdepunkter for å si at meldingen differensierer mellom ulike kompetansebegreper. En utvidet lesning kunne ha avdekket dette bedre.

*TG-4: Opplæring*

◇ T-4C: Opplæring skal foregår i og utenfor utdanningsinstitusjonen

Forholdet mellom kunst og læring har en sentral plass i Barnekulturmeldingen. I kapittel 9 blir barnets kreativitet på skolen knyttet eksplisitt til læring. Særlig interessant er det også at talentutvikling skal prioriteres innenfor utdanningsinstitusjonen. Det naturlige begavede barnet settes slik i fokus i formidlingssituasjoner innenfor vanlig undervisning.

*TG-4: Opplæring*

◇ T-4A: Talentutvikling er viktig i skolen ◇ T-4C: Opplæring skal foregår i og utenfor utdanningsinstitusjonen

Både i læreplanens overordnede del og i Barnekulturmeldingen, skal barna forme sin identitet gjennom kreative aktiviteter og kunstopplevelser. Kunstsynet som etableres som en konsekvens er relasjonelt. På samme tid understreker meldingen at kulturopplevelsen innenfor utdanningsinstitusjonen skal ha egenverdi. Sistnevnte topos gjentas mindre enn en håndfull ganger i meldingen. Et autonomiestetisk kunstsyn etableres ikke som det rådende doxa i

DKS-ordningen. I læreplanens overordnede del understrekes også perspektivet på kunstopplevelses egenverdi innad i utdanningsinstitusjonen. Her kun med én setning.

*TG-7: Egenverdi*

◇ TG-7A: Kunstopplevelser har egenverdi

*TG-6: Dannelse*

◇ T-5D: Kunstopplevelser er formative

### **3. Samhandling mellom utdannings- og kultursektorer er utfordrende, og krever samarbeid over tid og bevissthet rundt egen og andres kompetanse**

DKS-ordningen er spesiell ordning, siden den eksisterer i et krysningpunkt mellom kulturlivet og skolesektoren. I meldingen legges løsningen for mange utfordringer på evne til samarbeid mellom sektorer. Meldingen retter selv oppmerksomhet mot utfordringer ved samarbeidet. Særlig viktig er det at samarbeidet mellom sektorer har utviklet seg gradvis, og at ansvarsfordelingen slik har skjedd på en organisk måte. Det fylkeskommunale- og kommunale nivået i DKS sin organisering er av stor betydning.

*TG-2: Organisering*

◇ T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS ◇ T-2B: Organisering skjer sentralt og desentralisert ◇ T-2C: Organisering på kommunalt- og fylkeskommunalt nivå ◇ T-2D: Organisering på nasjonalt nivå

### **4. Et barnerelevant kunst- og kulturtilbudet vil ha konsekvenser for kunstsyn og tilnærmingen til formidling i DKS**

Barnekulturmeldingen legger vekt på det jeg velger å kalle et barnerelevant kunst- og kulturtilbud i DKS. Det er her en overlapp mellom barnekultur og barns kultur, og som en konsekvens blir alt som er ”relevant” av hverdagskultur trukket inn i kulturbegrepet. Et sentralt funn fra analysen, er at det skal å skapes et relevante tilbud for barn og unges hverdag.

*TG-3: Barnekulturformidling*

◇ T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden

Hva dette i praksis innebærer for kunstformidlere, lar seg ikke lese ut av meldingen. Å oppleve kunst som relevant kan for eksempel handle om å formidle med et språk som ligger nært barnets forståelseshorisont (Balling 2006; Balling 2014). Det er likevel klart at meldingen i praksis legger seg nært et relasjonelt kunstsyn. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom fokuset på barnerelevant kunst og kultur i DKS. Innenfor barnekulturforskningen er det vel etablert at barn forholder seg til et relasjonelt kunstsyn (Dagsland 2013; Aure 2011; Aure 2013).

Barnekulturforsker Beth Juncker (2004) mener det er gunstig å arbeide ut fra en smalere definisjon av barnekultur, slik at kultur ikke omfatter alle områder av barnets liv og hverdag (Juncker, 2004). Det kan være gunstig å skille mellom barns kultur og barnekultur (Balling 2006; Balling 2014). Samtidig mener jeg det er viktig å understreke barnets egen kultur, den som de selv skaper, ikke nødvendigvis etterlikner kulturen de voksne finner verdifull. Hva som regnes som verdifull kunst er i stadig endring, noe som bør påvirke kunstformidling for barn:

De kulturelle endringene skjer stadig raskere, og det blir dermed stadig tydeligere at kultur er prosess, at selv kulturarven er et høyst relativt begrep, og det tvinger seg stadig tydeligere fram en humanistisk, verdibasert diskusjon om hva som skal formidles til barn, hva som er kvalitativ kunst og verdifull kultur for barn. (Selmer-Olsen, 2005, s. 33).

Å forstå betydningen av barnerelevant kultur i relasjon til formidling, handler også om å finne det Selmer-Olsen kaller de ”spesielle barnlige tilganger” (Selmer-Olsen, 2005, s. 33). I læreplanens overordnede del, blir barnets estetiske og sanselige opplevelse satt i høysetet. Lek er viktig del av barns egen kultur, særlig for de yngste barna.

*TG-3: Barnekulturformidling*

◊ T-3D: Lek er barns kultur ◊ T-3F: Sanserintrykk bør være en del av formidlingssituasjonen

Det er viktig å erkjenne at barn opplever kunst på andre måter enn voksne. Juncker (2006) viser hvordan barnekulturbegrepet endrer seg parallelt med et endret syn på barnets evne til estetisk erkjennelse. Tveit (2015) oppsummerer denne endringen på følgende vis: ”Vi får et fornyet barnekulturbegrep ved å regne inn følelsenes erkjennelse som likeverdig med den kognitive.” (Tveit, 2015, s. 198). Gjennom analysen ser vi hvordan perspektiver på barnet som et sanselig vesen får relevans for formidlingen i DKS.



## 5. Om elever skal medvirke i utvikling av DKS tilbud fra et tidlig stadium, vil dette kunne påvirke formidling og kunstsyn i ordningen

Barnekulturmeldingen iscenesetter barnet i ulike roller, både som deltakere og aktører. Et relevant funn fra analysen er at elevene etableres som et viktig og verdsatt kunstpublikum. DKS har som mål å inkludere barn og unge i utviklingen av ordningen, og en rekke tiltak foreslås som en konsekvens. Meldingen legger til grunn at barn skal få anledning til å delta som kompetente bidragsytere i kultur- og kunstarenaer. Barnets deltakelse i kunst- og kulturarenaer forankres i perspektiver på dannelse.

*TG-5: Dannelse*

◊ T-5A: Barn bør forstås som aktører ◊ T-5B: Barn er en deltaker

*TG-3: Barnekulturformidling*

◊ T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum ◊ T-3A: Formidling bør foregå nær barnets verden

*TG-1: Politikktvikling*

◊ T-1A-3: Tiltak for elevmedvirkning ◊ T-1B: DKS-målsetting

Meldingen iscenesetter barn som aktør i kulturlivet. At barn skal forstås som aktører bør, ifølge Selmer-Olsen, påvirke formidlingssituasjonen i DKS (Selmer-Olsen, 2005). Min påstand er at denne aktørrollen nå har blitt et sentralt premiss for kunst- og kulturformidling i DKS. For å legge til rette for deltakelse og medvirkning skal man blant annet å opprette rådgivende barne- og ungdomsorgan. Barn inkluderes som kompetente bidragsytere i utviklingen av DKS.

Hvilke utfordringer møter vi når barnet inkluderes som et kompetent subjekt? I denne situasjonen står barn i en tvetydig posisjon. De konstrueres som aktive agenter som har egne meninger, men er samtidig avhengige av de rammene voksne setter for dem. En gjennomgående kritikk av denne nye rolleforståelsen har vært at barnets forhold til kreativitet profesjonaliseres (Nagel 2016; Røed 2016). Det er mulig å stille spørsmål ved om inkluderingen av såkalte autentiske perspektiver faktisk gjør beslutningene i DKS bedre. En fallgrube er å tro at barn er mer kompetente enn de egentlig er. Det kan også være en felle å bli styrt av et mål om å motbevise en forståelse av at barn er passive eller enkle (Buckingham, 2000). Når barna skal få delta i utviklingen av DKS, forutsetter dette et barn med evne til å

reflektere rundt og å kommunisere sine egne synspunkter. Dette synliggjør i mine øyne det normative perspektivet på barn og barndom i Barnekulturmeldingen.

## **7. Avsluttende kapittel**

### **7.1 Formidling og kunstsyn i Den kulturelle skolesekken (DKS)**

Synet på barnets rolle i samfunnet har på noen tiår endret seg radikalt. Vending mot barnets perspektiver er intet mindre enn et paradigmeskifte (Danbolt & Enerstvedt, 1995; Selmer-Olsen 2005). Barn skal i dag få komme til orde innenfor kunst- og kulturarenaer på en annen måte enn tidligere. Det filosofen Hans Skjervheim kalte en subjekt-subjekt-relasjon ligger til grunn for det underliggende synet på barn (Skjervheim, 1996). Selmer-Olsen (2005) argumenterer for at barnekultur er forankret i normative verdier som med fordel kan gjøres eksplisitte (Selmer-Olsen, 2005). Å undersøke iscenesettelsen av barn og barndom i sentrale politiske tekster som Barnekulturmeldingen er derfor viktig.

Min analyse viser hvilke formidlingsstrategier og kunstsyn som kan leses ut av Barnekulturmeldingen. I avhandlingen leses meldingen i sammenheng med dokumentet ”Skolens verdigrunnlag” i Fagfornyelsens overordnede del. Om DKS-ordningen skal ”samspille med skolens læreplaner”, vil dette få konsekvenser for hvordan vi leser meldingen (Kulturtanken, 2022). Å forstå teksten på en relevant måte krever at vi forstår teksten i den kommunikative situasjonen den har oppstått i. I tråd med Bakhtins ytringsbegrep, blir meldingen tolket som et ledd i en kjede av ytringer (Bakhtin, 1998). Jeg har gjennom avhandlingen undersøkt en mulig tekstkjede Barnekulturmeldingen inngår i, og legger her til grunn et aktivert tekstbegrep (Holmberg, 2012, s. 79).

Gjennom analysen og drøftelsen har vi sett hvordan det i meldingen vektlegges at barna skal få delta aktivt i skapende prosesser. Vi har også sett hvordan det gis uttrykk for at Den kulturelle skolesekken bør arbeide med utgangspunkt i en formidlingssituasjon hvor barna gis en stemme, og at formidlingen bør legges nært opp til barnets verden. Jeg vil på bakgrunn av dette påstå at en relasjonell kunstforståelse blir dominerende i meldingen, altså at kunstens betydning konstrueres i sin relasjon til et publikum. Det er barnets opplevelse som settes i høysetet i Den kulturelle skolesekken. Ordningen presenteres i teksten som en villet politisk prioritering for å sørge for at alle norske barn får oppleve kunst og kultur som oppleves relevant for deres hverdag.

Et særlig viktig funn fra analysen er at barnet bør få innta en aktivt deltagende rolle i formidlingssituasjoner i DKS. Selmer-Olsen (2005) har vist oss hvordan nye perspektiver på barn og barndom krever en ny tilnærming til kunstformidling. Hvilket syn på kommunikasjon kan legges til grunn i formidlingssituasjonen, i og utenfor utdanningsinstitusjonen, for å gjøre barna til aktive deltakere? Gjennom teorikapittelet har vi sett hvordan Kjell Lars Berges (1995) fire modeller på kommunikasjon kan gi oss noen verktøy for å synliggjøre ulike måter å tilnærme seg kunstformidling for barn. Rørmodellen har lenge ligget til grunn for en allmenn oppfattelse av kommunikasjon, men den kritiseres for å være for snever (Berge 1995; Tønnesson 1995; Tønnesson 2004). Om vi legger til grunn en slik modell, vil vi i liten grad inngå i en kommunikasjonssituasjon som er dynamisk nok til å slipper barna til orde på en meningsfull måte.

Det Berge (1995) kaller sirkelmodellen er mer interessant i denne sammenhengen. Gjennom dialog kan barnets nysgjerrighet på verket settes i gang i en formidlingsprosess. Verkets mening konstrueres gjennom samtalen mellom formidleren og barnet. Formidleren blir i metaforisk forstand en slags ”fødselshjelper”, som oppdrar barnet til å se verket på nye måter. Dette perspektivet kan forankres i et relasjonelt kunstsyn. Verkets betydning aktiveres i samspill med et publikum. Gjennom teorikapittelet har vi sett hvordan Barnekulturmeldingen presenterer et tredelt kulturbegrepet: Kultur for, med og av barn. Formidling *med* barn legger opp til en dialogorientert form (Christensen, 2022).

Feedback-modellen kan synliggjøre underliggende maktforhold i kommunikasjonssituasjonen (Berge, 1995). Vi bør gjøres bevisste på makten et voksent blikk utøver over barnet. Åse Kristine Tveit (2015) har vist oss hvordan forståelsen av kontrasten mellom barnet som et følelsesvesen og en voksen fornuft, vil bli problematisk i en formidlingssituasjon. Å utfordre det voksne blikket, handler om å forstå ”følelsesmessig erkjennelse som likeverdig med den kognitive.” (Tveit, 2015, s. 198). Barna forholder seg til kunsten gjennom sine sanser i større grad enn voksne (Selmer-Olsen 2005; Samuelsen 2013). Gjennom analysen av læreplanens overordnede del har vi sett hvordan barnets sanselighet blir særlig fremtredende. Dette er av interesse for formidlingen i DKS. I drøftingsdelen påstår jeg med utgangspunkt i analysen at skolens normative syn på barn og barndom vil påvirke formidlingen.

I en formidlingssituasjon hvor autopoiesis, Berges fjerde kommunikasjonsmodell, legges til grunn, vil målet være å igangsette barnets egen fantasi. Slik deltar barnet gjennom en aktivt skapende virksomhet i sin egen bevissthet. Her blir barnet en medskaper og deltaker i formidlingssituasjonen. Barnets erkjennelsesprosess i møte med kunsten settes i fokus

gjennom et slikt kommunikasjonssyn. Både sirkelmodellen og autopoiesis tenker jeg kan være interessante modeller å utforske videre, om barnet skal gjøres til en aktiv deltaker i formidlingen i DKS.

I Den kulturelle skolesekken foregår formidlingen i stor grad innenfor utdanningsinstitusjonen, men den kan også legges til kunstinstitusjoner som museer eller kulturhus. Innenfor kunstinstitusjoner er modernismens diskurs dominerende. Gjennom teorikapittelet har jeg redegjort for hvordan barnets relasjonelle kunstsyn kolliderer med kunstinstitusjonens rådende doxa (Aure, 2013). Hva så med kunstformidling innenfor utdanningsinstitusjonen?

Utdanningsfeltets rådende doxa har satt dype spor i Barnekulturmeldingen. Toposanalysen viser hvordan kunstopplevelser for barn i noen grad blir tatt til inntekt for læring, og at skolens dannelsesprosjekt har en dominerende plass i teksten. Å gi barna kulturell kompetanse, eller å gjøre kunstopplevelsen til en læringssituasjon, vil sette noen tydelige rammer for kunstformidling. Analysen viser at formidlingssituasjonen i DKS likevel blir forstått som noe annet enn vanlig undervisning i meldingen. Dette er et grunnleggende, men likevel helt sentralt funn. Det etableres ikke et tydelig ad-hoc formidlingsbegrep, altså at formidlingen i DKS blir integrert i en lengre prosess knyttet til undervisning i skolen.

Å forstå møtet mellom kunsten og det pedagogiske som en mulighet, mener jeg kan åpne opp for noen nye perspektiver på formidling i ordninger som DKS. Graffer og Sekkelsten (2014) argumenterer for at ”formidlingens funksjon utenfor kunstinstitusjon må utforskes som estetisk mulighetsrom fremfor som et politisk spørsmål om instrumentalitet.” (Graffer & Sekkelsten, 2014, s. 14). Det frie rommet som åpner seg mellom pedagogisk formidling og kunstformidling i Barnekulturmeldingen, er noe jeg tenker vil kunne skape et estetisk mulighetsrom. Formidlingen skal ikke skje i dirkede forlengelse av den vanlige undervisningen. På samme tid skal styringsdokumenter som læreplanen tillegges vekt, noe jeg har funnet belegg for gjennom analysen. Skolens verdigrunnlag får konsekvenser for kunstsyn og formidling i DKS.

Det finnes en utbredt skepsis i kulturlivet for den ”pedagogiske” kunsten (Lange, 2013). Barnekulturmeldingen har blitt kritisert for å gi det pedagogiske en for stor plass, noe som skjer på bekostning av kunsten (Andaur, Bergroth-Plur, Sæter & Høyem, 2021). Bernhard Ellefsen går så langt som å kalle Kulturdepartementet et lydrike (Ellefsen, 2021). Er denne skepsisen til det pedagogiske prosjektet i kunstformidling egentlig berettiget? Andaur, Bergroth-Plur, Sæter & Høyem (2021) tar til orde for at kampen mellom kunst og pedagogikk er foreldet (Andaur, Bergroth-Plur, Sæter & Høyem, 2021). Hvis vi likevel betrakter

modernismens diskurs som aktuell, vil vi legge vekt på at kunsten ikke skal tjene noen annen herre enn seg selv (Aure, 2013). Om utdanningspolitiske ambisjoner får utradere det frie rommet til å uttrykke seg i DKS, er dette en form for instrumentalitet som jeg tenker vil kunne true kunstnerisk integritet. Men er det grunnlag for å påstå at kunsten utelukkende gjøres til et pedagogisk verktøy i meldingen?

Noen steder i Barnekulturmeldingen kommer det eksplisitt frem at kunstopplevelser skal tillegges egenverdi. Det dominerende inntrykket er likevel at kunsten skal tjene et mål utenfor seg selv. Geir Vestheim (2009) gjør rede for fire instrumentelle begrunnelser som benyttes innenfor det kulturpolitiske feltet. Argumentet om kunstens egenverdi blir i hans analyse forstått som elitepreget, kunsten skal ikke komme folk flest til gode (Vestheim, 2009, s. 58). Uten at jeg bastant skal påstå at et slikt perspektiv er lagt til grunn i Barnekulturmeldingen, er det interessant å legge merke til hvordan egenverdi-argumentet knapt nevnes. Dette fraværet av kunstopplevelsen egenverdi, er noe Ellefsen også peker på i sin kritikk av meldingen (Ellefsen, 2021). Tabellen nedenfor illustrerer hvilke kunstsyn og formidlingsstrategier som jeg på bakgrunn av analysen, mener gis en dominerende plass i meldingen.

<b>Kunstsyn</b> <b>Formidlings-Strategier</b>	Autonomiestetisk: <i>Kunsten eksisterer uavhengig av et publikum.</i>	Relasjonelt: <i>Kunstens betydning konstrueres i sin relasjon til et publikum.</i>	Instrumentelt: <i>Kunsten fungerer som et middel for å nå et kunsteksternt mål.</i>
Estetisk dannelses: <i>Formidlingen skal oppdra og berike enkeltmennesket.</i>	+		
Pedagogikk: <i>Formidlingen inngår i en læringsprosess knyttet til kompetanser og ferdigheter.</i>			+ +
Aktivere barn: <i>Formidlingen skal engasjere barna gjennom dialog til aktiv deltakelse.</i>		+ + +	

Skal vi tro Geir Vestheim (2009), er all kulturpolitikk nødvendigvis instrumentell. Å kunne differensiere mellom ulike former for instrumentelle begrunnelser, er imidlertid noe jeg mener er et godt verktøy for å bedre forstå kunstsyn i institusjonsskapende tekster som meldinger til Stortinget. Sigrid Røyseng (2016) skiller begrepsmessig mellom harde og myke instrumentelle begrunnelser for å differensiere mellom kulturpolitikk som bygger på humanistiske og estetiske verdier, til forskjell fra den som ligger nært opp til næringsutvikling (Røyseng, 2016). Barnekulturmeldingen bygger, slik det kommer frem av min analyse, på de myke instrumentelle begrunnelsene. Jeg vil argumentere for at meldingen tar kulturopplevelser for barn på alvor, selv om det pedagogiske prosjektet gis betydelig plass. Likevel vil jeg stille meg kritisk til vekten på alle de positive funksjonene kunsten skal tjene i barnas liv. Den estetiske erfaringen til barnet står i fare for å bli borte blant alle meldingens gode intensjoner.

## **7. 2 Kunsten å utøve makt**

Meldinger til Stortinget gir Regjeringen en anledning til å presentere en helhetlig tenkning og å formidle en politisk visjon til Stortinget (Svensson, 26. oktober 2021). Gjennom analysen og drøftingsdelen har vi sett at Barnekulturmeldingen rammer inn barnekultur som noe verdifullt, og videre at elevene er et viktig kunstpublikum. Med en slik visjon lagt til grunn, løftes barnas perspektiver frem innenfor kunst- og kulturarenaer som Den kulturelle skolesekken. Er Barnekulturmeldingen en retorisk vellykket tekst, og hvem søker teksten å overbevise?

I Barnekulturmeldingen kan vi tale om et retorisk publikum av ”interesserte parter” (Johansen, 2014). Jeg vil på bakgrunn av Anders Johansens lesning av en melding til Stortinget i tidsskriftet *Prosa*, påstå at genren henvender seg til de som blir direkte berørt og som opplever at teksten angår dem (Johansen, 2014). Dette kan regnes som meldingens universelle publikum, altså en abstrakt størrelse retor konstruerer sin argumentasjon for (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006). Johansen (2014) viser hvordan meldinger til Stortinget ikke har som mål ”at noen skal bli klok på et samfunnsspørsmål” (Johansen, 2014). Tekster som denne kan derfor oppleves som vanskelige og lite leservennlige for de brede lag av befolkningen.

Meldinger til Stortinget er tekster som makt utøves gjennom. Kjell Lars Berge redegjør for tre maktdimensjoner ved tekst (Berge, 2003). Johan Tønnesson peker på hvordan den andre av disse maktdimensjonene ”gjelder måten teksten fremtrer på, det vil si teksten som forekomst av en tekstnorm, altså sjanger.” (Tønnesson, 2018, s. 158). Jeg vil påstå at en

Meld. St. er en mektig genre innenfor en norsk tekstkultur. Barnekulturmeldingen kan i kraft sin genre forstås som en retorisk tilbakevendende situasjon (Miller, 2001). På samme tid bidrar den til å etablere en ny tekstnorm innad i genren, nemlig meldinger til Stortinget som eksklusivt fokuserer på barne- og ungdomskultur som felt. Her er vi ved Berges (2003) første maktdimensjon, teksten som en unik handling (Berge, 2003). Barnekulturmeldingen kan, slik tidligere kulturminister Abid Raja så treffende beskrev det, forstås som et startskudd. Meldingen utøver særlig makt ved at den for første gang etablerer barne- og ungdomskultur som et samlet felt. Regjeringen presenterer oss her for første gang for en helhetlig offisiell politisk tenkning på dette området.

Til slutt har vi kommet til maktdimensjonen som undersøker teksten som en representant for en ideologisk posisjon (Berge, 2003). Toposanalysen har vist oss hvordan meldingen forankrer DKS innenfor både utdannings- og kultursektoren. Å forstå ordningen krever, slik jeg ser det, en bevissthet rundt brytningene som oppstår mellom ulike forståelseshorisonter når skolen og kulturlivet skal samarbeide. I meldingen kolliderer kulturlivets og utdanningsinstitusjonens rådende doxa. Skolens pedagogiske språk har en dominerende plass i meldingen. Jeg vil likevel argumentere for at Den kulturelle skolesekken har en særlig verdi nettopp fordi den står med én fot innenfor skolens verden og den andre i kulturlivet.

I sin kritikk er Selmer-Olsen (2005) opptatt av hvordan grunnleggende forskjeller mellom kunst- og utdanningsfeltet ikke kommer tydelig nok frem i tidligere meldinger til Stortinget. Jeg vil gå et skritt videre, og betrakte slike underkommuniserte forskjeller i meldingen som et uttrykk for utøvelse av ideologisk makt. I Barnekulturmeldingen legges alt til rette for å skape en unik mulighet for meningsutveksling, hvor kunstformidlere får inngå i en gjensidig utveksling av ulike kunstsyn og formidlingskompetanser. Det er imidlertid et pedagogisk språk som har overtaket, og skolens ideologi inntar en privilegert posisjon gjennom Barnekulturmeldingen.

## 8. Litteratur

- Anadaur, K. U., Bergroth-Plur, U., Sæter, A. E. & Høyem Ø. (2021). Kunst versus pedagogikk – har vi virkelig ikke kommet lenger? Spør Samarbeidsforum for estetiske fag. *Periskop*.  
<https://www.periskop.no/kunst-versus-pedagogikk-har-vi-virkelig-ikke-kommet-lenger-spor-samarbeidsforum-for-estetiske-fag/>
- Ariès, P. (1980). *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/efd16bdeba62377b0d496c6bea6da5b2?index=1#3>
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktisk diskursanalyser*. [Doktoravhandling]. Stockholms universitet.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *Nordic Journal of Art & Research* 2 (1). <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Bakhtin, M. (1998). Mikhail M. Bakhtin: Spørsmålet om talengenrane. I Slaattelid, T. (Red.) *Spørsmålet om talengenrane*. (s. 1-45). Bergen: Ariadne forlag.  
[https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010061612002?page=5](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010061612002?page=5)
- Bakken, J. (2007). *Litteraturvitenskapens retorikk. En studie av tekstnormene for gode norske empiriske litteraturvitenskapelige artikler i perioden 1937-57*. [Doktoravhandling, Universitet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/77564>
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Balling, G. (2006). Fortælling mellem børnekultur og børns kultur. Fortælling som formidlingsform for 3-6 årige. *Børnekulturens Nætværk*.  
[https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/0\\_SLKS/Dokumenter/Boern\\_og\\_unge/BKN/12\\_fortaeling\\_1\\_.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/BKN/12_fortaeling_1_.pdf)
- Balling, G. (2012). Det er i mødet, der sker – om kulturpolitikk og kulturformidling med børn i centrum. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 14 (1-02) 8-32. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN2000-8325-2011-01-02-04>
- Berge, K. L. (1990). *Tekstnormers diakroni: noen idéer til en sositekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm: Stockholms universitets Institution för nordiska språk.
- Berge, K. L. (1995). Communication. I R. Asher (Red.) *Encyclopedia and linguistics*. (s. 95-102). London: Elsevier.



- Berge, K. L., Coppock, P. & Maagerø, E. (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bore, K. K. (2017, 31. mai). Hvordan skal vi lære å snakke om kunst? *Morgenbladet*.  
<https://www.morgenbladet.no/portal/2017/05/31/hvordan-skal-vi-laere-a-snakke-om-kunst/>
- Borgen, J. S. & Ødegaard, E. E. (2015). Barnekultur som forskningsfelt – et interdisiplinært vitenskapelig emne. *Barn* 33 (3-4), 5-17. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3455>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Bø-Rygg, A. (2013). Det fullendte fragment. Om Arnold Schönbergs Moses und Aron. *Studia Musicologica Norvegica* 39 (1), 9-36. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2960-2013-01-02>
- Christensen, T. W. (2022). Kultur for barn – en lek blant voksne. *Nordisk kulturpolitisk Tidsskrift* 25 (1), 77-94. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.1.6>
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk skole*. [Doktoravhandling] Åbo Akademis förlag. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-685-6>
- Dagsland, T. P. (2015). Ringer i vann: Forskningsbasert kunst- og håndverksundervisning. *FORM akademisk* 8 (2). 1-18. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1412>
- Danbolt, G. & Enerstvedt, Å. (1995). *Når voksenkultur og barns kultur møtes. En evaluering om de kunstformidlingsprosjekter for barn som Barnas Hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Drotner, K. (2006). Formidlingens kunst. Formidlingsformer og børnekultur. I *Når børn møder kultur. En antologi om formidling i børnehøjde*. 8-15.  
[https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/0\\_SLKS/Dokumenter/Boern\\_og\\_unge/BKN/16\\_born\\_moderkultur\\_1\\_.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/BKN/16_born_moderkultur_1_.pdf)
- Ellefsen, B. (16. mars 2021). Én gruppe kan juble over barnekulturmeldingen: De som tjener penger på å evaluere på statens regning, skriver Bernhard Ellefsen. *Morgenbladet*.  
<https://www.morgenbladet.no/kultur/kommentar/2021/03/26/en-gruppe-kan-juble-over-barnekulturmeldingen-de-som-tjener-penger-pa-a-evaluere-pa-statens-regning-skriver-bernhard-ellefsen/>
- Fafner, J. (1977). *Retorikk. Klassisk og moderne*. København: Akademisk forlag.
- Gabrielsen, J. (2008). *Topikk. Ekskursjoner i retorikkens toposlære*. Åstrop: Retorikforlaget.

- Graffer, S. & Sekkelsten, Å. (2014). Introduksjon. I S. Graffer og Å. Sekkelsten (Red.) *Scenekunst og de unge. En antologi fra scenekunstbruket*. (s. 11-15).  
[https://www.kulturradet.no/documents/10157/ef2c6fd5-7f1c-4dd0-a697-a1962f34de0d/content/uploads/2019/12/Scenekunsten\\_og\\_de\\_unge\\_web\\_191204\\_dell1.pdf](https://www.kulturradet.no/documents/10157/ef2c6fd5-7f1c-4dd0-a697-a1962f34de0d/content/uploads/2019/12/Scenekunsten_og_de_unge_web_191204_dell1.pdf)
- Grothen, G. (2016). Bruken av kultur – barrierer, incentiver, essenser og intensiteter. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 19 (1), 137-154. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2016-01-08>
- Haugsevje, Å., Stavrum, H., Heian, M. T. (2019). Barn om kunst. Metodeutfordringer i forskning om kunst og kultur for barn og unge. *Centrum för kulturpolitisk forskning* 22 (1), 90-109.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2019-01-06>
- Holen, A. (2007). Fakta om Den kulturelle skolesekken. I *Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken*. (s. 34-36). <https://www.kulturradet.no/documents/10157/b36373f7-2275-4250-925f-77e38bda37d0>
- Holmberg, P. (2012). Kontext som aktivitet, situationstyp og praktik. En kritisk analyse av kontextbegreppet i system-funktionell teori. *Språk och stil*, 22 (1), 67-86.  
<https://gup.ub.gu.se/publication/162596>
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277-1288. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177%2F1049732305276687>
- Johansen, A. (2014, 8. august). Skal stortingsmeldinger leses? *Prosa*.  
<https://web.archive.org/web/20140808063719/http://2001-10.prosa.no/artikkel.asp?ID=375>
- Johansson, B., Kampmann, J. & Brembeck, H. (2004). *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Juncker, B. (2004). Børnekultur: fra klassifisering til begreb. I J. Thorhauge, H. Camre, S. Hvass, P. Bache (Red.) *Børnekulturens Netværk: Statusrapport 2004*. (s. 34-39).  
[https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/SLKS/Services/Publikationer/BKN\\_statusrapport\\_2004\\_tilg.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/SLKS/Services/Publikationer/BKN_statusrapport_2004_tilg.pdf)
- Juncker, B. (2013). *Børn & kultur i Norden: nordiske forskningsperspektiver i dialog: historien om et prosjekt*. Oslo: Scandinavian Book.
- Kjeldsen, J. E. (2019). *Retorikk i vår tid*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. [Doktoravhandling, NTNU]. ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/publication/277867772\\_Childhood\\_as\\_a\\_social\\_and\\_symbolic\\_space\\_discourses\\_on\\_children\\_as\\_social\\_participants\\_in\\_society](https://www.researchgate.net/publication/277867772_Childhood_as_a_social_and_symbolic_space_discourses_on_children_as_social_participants_in_society)

Kulturdepartementet (2021). Oppleve, skape dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge (Meld. St. 18 (2020-2021)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/?ch=1>

Kulturtanken (2019). Barn og unges stemmer – Kunst og kultur. *Kulturtanken*.  
[https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2020/11/Kulturtanken\\_Busk\\_rapport\\_sjer\\_m\\_print.pdf](https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2020/11/Kulturtanken_Busk_rapport_sjer_m_print.pdf)

Kulturtanken (2022). DKS for utøvere. *Den kulturelle skolesekken*.  
<https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/utover/>

Lange, T. F. (2013, 4. juni). Scenekunst og pedagogikk – to sider av samme sak? *Scenekunst*.  
<https://www.scenekunst.no/sak/scenekunst-og-pedagogikk-to-sider-av-samme-sak/>

Løkken, G. (2000). Forskningsmetodiske utfordringer i studiet av barnekultur. *Barn* 18 (2). 79-94.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v18i2.4705>

Meld. St. (2020-2021) – *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>

Miller, C. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica* 18, 19-35.  
<https://doi.org/10.52610/CWKE3326>

Nagel, L. (2016). Hvem er de kompetente barna? *Periskopet*. <http://www.periskop.no/hvem-er-de-kompetente-barna/>

NOU 2003: 19. *Makt og demokrati*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2006). *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, oversatt av Wilkinson, J. og Weaver, P. University of Notre Dame Press.

Rancière, J. (2012). *Sanselighetens politikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Regjeringen (2022). Om kongen i statsråd. *Regjeringen*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-statsrad/id593521/?ch=14>

Rosengren, M. (2008). *Doxologi: En essä om kunnskap*. Skive: Retorikkforlaget.

Røed, K. (2016). Hvorfor utpeke barn som profesjonelle kunstnere? *Periskopet*.  
<http://www.periskop.no/utpeke-barn-profesjonelle-kunstnere/>

- Røyseng, S. (2016). Myk og hard instrumentalisme i kulturpolitikken – Innledning til 2/2016. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 19 (2). 159-162. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2016-02-01>
- Samuelsen, A. M. (2003). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Selmer-Olsen, I. (2005). "Beings" and "becomings". *Kulturrådet*. <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/publikasjon-beings-and-becomings>
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatic Aesthetics – Living Beauty, Rethinking Art*. USA: Blackwell Press.
- Skjelderup, I. (2013). *Fornuft, følelser og flerstemmighet. Kunstkritikk som arena for brytning mellom sakprosanormer og kunstnerisk praksis*. [Masteravhandling, Universitet i Oslo]. DUO vitenarkiv <https://www.duo.uio.no/handle/10852/39008>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010062120010?page=72](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010062120010?page=72)
- Solhjell, D. & Øien, J. (2012). *Det norske kunstfeltet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortinget (2019). Om regjeringens publikasjoner. *Stortinget*. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 5. 96-110. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1512>
- Tveit, Å. K. (2015). Barnekulturens veier i politikk, estetikk, forskning og formidling. I H. Rodderstrøm, redaktør & T. Vold (Red.). *Litteratur- og formidling: Nye analyser og perspektiver*. (s. 189-211). Oslo: Pax Forlag.
- Tønnesson, J. (1998). *Vitenskapens stemmer: vitenskapsbilder, dialogisme og forskernærver i fire tekster for allmennheten*. [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26754?show=full>
- Tønnesson, J. (2004). *Teksten som partitur*. [Doktoravhandling, Universitet i Oslo]. Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/nbsok/nb/2a7ad9b923749297dab134e5d2f998e4?lang=no#237>
- Tønnesson, J. (2008). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. & Sivesind, K. (2013). Grunnlovens unge ambassadører. *Maal og Minne*, 105 (2), 65-95. <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/230>
- Tønnesson, J. (2018). Respekt! Om kunnskapssenterets rapporter. I K. Bjørkdahl (Red.), *Rapporten. Sjanger og styringsverktøy*. (s. 156-175). Oslo: Pax Forlag.
- Utdanningdirektoratet (1. september 2020). Den kulturelle skolesekken. *Utdanningdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/den-kulturelle-skolesekken/>

Utdanningdirektoratet (2020). Kompetanse i fagene - Overordnet del. *Utdanningdirektoratet*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

Vaagland, J. (2000). Kulturpolitikken og de unge. Rapport nr 19. En utredning om barne- og ungdomskultur og lokal kulturpolitikk. *Kulturrådet*. <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/publikasjon-kulturpolitikken-og-de-unge>

Vestheim, G. (2009). All kulturpolitikk er instrumentell. *Kultursverige*. 56-63.

[https://www.researchgate.net/publication/279508404\\_All\\_kulturpolitikk\\_er\\_instrumentell](https://www.researchgate.net/publication/279508404_All_kulturpolitikk_er_instrumentell)

Wohl, H. (2014). Communities of Sense: Maintaining "Good Taste" in an Erotic Arts Club. *Center for Cultural Sociology at Yale University*.

[https://ccs.yale.edu/sites/default/files/files/Working%20Papers/WP5\\_WOHL.pdf](https://ccs.yale.edu/sites/default/files/files/Working%20Papers/WP5_WOHL.pdf)

Østberg, T. (2005). Barnet og kunsten. *Kulturrådet*.

<https://www.kulturradet.no/documents/10157/02373357-3607-4787-ad9e-751008aedf2b>

## Annenn korrespondanse

Trygve Svensson, leder for Tankesmien Agende og tidligere Statssekretær i Næringsdepartementet, 26. Oktober 2021.

## 9. Vedlegg: Toposanalyse

### Barnekulturmeldingen

#### 9: Opplæring (Innledende del)

Utklipp (perioder)	Parafrase I	Parafrase II	Topoi	Topos-grupper
1. Opplæring og meistring er ein viktig del av barne- og ungdomskulturen.	Opplæring inngår i barne- og ungdomskultur-begrepet.	Vi bør forstå opplæringen som en del av kulturbegrepet knyttet til barn og ungdom.	T-4B: Slik bør opplærings-begrepet forstås	TG-4: Opplæring
2. Å leggje til rette for at så mange som mogleg skal få sjansen til å utfalde seg kunstnarisk, kan vere med på å utvide rekrutterings-	Å tilrettelegge for deltakelse i kulturlivet vil virke positivt for rekruttering til kunstfaglig utdanning og praksis.	Tilretteleggende tiltak for deltakelse i kulturlivet bør forstås som et middel for rekruttering.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Poltikk-utvikling

grunnlaget til videre kunstfaglege utdanningar og til det utøvande kunstfeltet.				
3. Dei fleste barn og unge skal ikkje bli profesjonelle utøvarar, men utan ei brei rekruttering risikerer kunst- og kulturlivet å gå glipp av potensielle talent.	Målet med opplæringen er ikke å rekruttere alle inn i kunst- og kulturlivet.	Opplæringen bør ikke ha en målsetning om å gjøre alle til profesjonelle aktører.	T-4B: Slik bør opplæringsbegrepet forstås	TG-4: Opplæring
	En bred rekruttering vil sikre talentutvikling.	Gjennom opplæringen bør skolen tilrettelegge for talentutvikling.	T-4A: Talentutvikling er viktig i skolen	TG-4: Opplæring
4. Barn og unge får opplæring i kunst og kultur på eit mangfald av arenaer.	Opplæring i kunst og kultur skal forgå på ulike arenaer.	Opplæring i kunst og kultur bør ikke utelukkende være bundet til utdanningsinstitusjoner.	T-4C: Opplæring skal foregår i og utenfor utdanningsinstitusjonen	TG-4: Opplæring
5. Barnehage, skole, kor, korps, kommunale og private kulturskolar, kyrkjer og andre trussamfunn og det profesjonelle kunst- og kulturlivet er nokon eksempel på slike arenaer.	Utdannings-situasjoner, kulturinstitusjon er trossamfunn og det profesjonelle kulturlivet er arenaer for kulturfaglig opplæring.	Kulturfaglig opplæring kan knyttes til arenaer i og utenfor utdanningsinstitusjoner.	T-4C: Opplæring skal foregår i og utenfor utdanningsinstitusjonen	TG-4: Opplæring

6. I BUSK-rapporten uttrykkjer barn og unge eit ønske om å bli introduserte for fleire kunst- og	Empirisk kunnskap viser at kunst- og kulturtilbud i skoletiden gir barn og unge kunnskap om kunst og kultur.	Empiri bør danne grunnlag for satsning på kunst og kultur innenfor utdannings-situasjoner.	T-1E: Empiri er viktig	TP-1: Politikk-utvikling
--	--	--	------------------------	--------------------------

kulturuttrykk i skoletida, og mange av dei eldste ungdommane har spelt inn at faga på skolen og DKS-tilboda dei har fått, har vore avgjerande for kunnskapen dei har om kunst og kultur.	Tradisjonell opplæring og DKS-tilbudet er en avgjørende kilde til kunst- og kulturfaglig kunnskap for elever.	Kunst- og kulturtilbud innenfor skoletiden bør heve elevenes faglige kunnskap.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
7. Skolen blir trekt fram som ein sosialt utjamn- ande arena.	Skolen virker sosialt utjevne.	Skolen bør ha en utjevne funksjon.	T-4D: Opplæring har en sosialt utjevne funksjon	TG-4: Opplæring
8. Å ha gode lærarar innanfor dei praktiske og estetiske faga blir anerkjend som sentralt for å gi alle barn og unge anledning til å lære om ulike kunst- og kulturuttrykk.	Kompetente lærere er et viktig satsningsområde for de praktiske og estetiske fagene.	Lærereens praktiske og estetiske kompetanse bør styrkes.	T-1A-4: Tiltak for kompetanseheving	TP-1: Politikk-utvikling
9. Dette kapitlet viser korleis kunst og kultur og dei praktiske og estetiske faga er ein del av barnehagen og skolen.	Kapitlet skal gi et overblikk over kunst og kultur i de praktiske og estetiske fagene innenfor utdanningsinstitusjoner.	Kapitlet skal leses i lys av opplæring.	T-1C: Slik bør teksten leses	TP-1: Politikk-utvikling
10. Kapitlet beskriv arenaer der barn og unge får opplæring og fordypning i	Kapitlet skal leses som en fordypning innenfor opplæring.	Opplæring er et særlig fokus i teksten.	T-1C: Slik bør teksten leses	TP-1: Politikk-utvikling

kunst og kultur, og korleis arbeidet med fordjupning kan bli styrkt framover.	Kapittelet oppfordrer til styrkning av kunst og kultur i skolen.	Teksten oppfordrer til styrkende tiltak i opplæringen.	T-1C: Slik bør teksten leses	TP-1: Politikk-utvikling
---	--	--	------------------------------	--------------------------

## 12: Den kulturelle skolesekken (Innledende del)

Utklipp (perioder)	Parafrase I	Parafrase II	Topoi	Toposgrupper
11. Den kulturelle skolesekken (DKS) er ei unik ordning.	DKS-ordningen har egenart.	Ordningens egenart bør gjøre den særlig verdifull.	T-1F: DKS har verdifull egenart	TP-1: Politikk-utvikling
12. Det er eit kulturtilbod som har alle elevane i skolen som publikummet sitt.	Kulturtilbudet har skoleelever som publikum.	DKS-tilbud bør tilpasses etter elever som målgruppe.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling
13. DKS bidreg til å sikre at barn og unge over heile landet får kunst- og kulturopplevingar.	DKS skal sikre at alle norske barn opplever kunst og kultur.	Barn og unge over hele landet bør ha tilgang til kunst og kultur gjennom DKS.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
14. Kunstnarar og kulturformidlarar møter barn og unge på ein kjend stad i kvardagen deira, eller let barn og unge få delta og oppleve kunst og kultur på scenar og i rom, bygningar og andre tilrettelagde lokalitetar for kunst- og kulturformidling i nærmiljøet sitt.	Barn og unge skal møte kunstnere og kulturformidlere i sin hverdag.	Begrepene barne- og ungdomskultur bør ha relevans til som barn og unges hverdagsliv.	T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
	Formidlingen skal skje i nærmiljøet på og utenfor skolen.	Formidling bør skje i nærmiljøet til barn.	T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling



15. DKS er eit samarbeid mellom kultursektoren og utdanningssektoren på statleg, fylkeskommunalt og kommunalt nivå.	Kultur- og utdanningssektoren samarbeider om DKS	Tilbudene bør skapes i samarbeidet mellom kultur- og utdanningssektoren.	T-2A: Samhandling mellom sektor er viktig for DKS	TG-2: Organisering
	DKS organiseres på et statlig-, fylkeskommunalt- og kommunalt nivå.	DKS bør organiseres på sentralt og desentralisert nivå.	T-2B: Sentralisert og desentralisert	TG-2: Organisering
16. For at barn og unge skal få eit godt tilbod, må alle som er involverte i ordninga jobbe aktivt for at elevane møter kunst og kultur som er relevant for livet og skolekvardagen deira, og som bidreg til danninga og utdanninga deira.	Et godt tilbud er relevant for barn og unges hverdag.	DKS ser etter tilbud som bør være relevante for barn og unges hverdag.	T-3A: Formidling bør foregå nær barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
	DKS-tilbudet skal bidra til danning og utdanning.	Det er forskjell på kunst og kulturs danning og utdannende funksjon.	T-6A: Danning er noe annet enn utdanning	TG-6: Danning
17. Samarbeid og samspel på tvers er viktig på alle forvaltningsnivåa for å få ei felles forståing av ordninga og for å leggje til rette for at alle dei involverte aktørane jobbar for dei same måla.	Det er viktig med samarbeid for å skape en felles forståelse av mål mellom sektorene.	Premisset for et godt samarbeid bør være felles forståelse om mål.	T-2A: Samhandling mellom sektor er viktig for DKS	TG-2: Organisering
18. Å leggje til rette for at samarbeidet og samhandlinga	Utvikling av samarbeid og samhandling må skje	Godt samarbeid krev samhandling over tid.	T-2A: Samhandling mellom sektor er viktig for	TG-2: Organisering

mellom kultursektoren og utdanningssektoren skal fungere best mogleg, er eit kontinuerleg utviklingsarbeid.	kontinuerlig.		DKS	
19. Oppgåve- og ansvarsfordelinga mellom stat, fylkeskommune og kommune har utvikla seg over tid.	Utviklingen av oppgave- og ansvarsfordeling har vært en lengre prosess.	Ansvarsfordeling i ordningen har tatt tid.	T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS	TG-2: Organisering
20. Regjeringa foreslår eit breitt spekter av tiltak for å byggje opp under og styrkje arbeidet som gjennomførast av eit stort mangfald av aktørar.	De styrkende tiltak er varierte fordi det er viktig å ha et mangfold av aktører.	Regjeringen skal tilrettelegges for mangfold hos utøvere.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Poltikkutvikling

### 12.1.1: Nasjonale mål for Den kulturelle skolesekken

Utklipp (perioder)	Parafrase I	Parafrase II	Topoi	Toposgrupper
21. Det er brei politisk einigheit om at barn og unge skal få eit kunst- og kulturtilbod av høg kvalitet uansett kvar dei bur i landet.	Det er bred politisk enighet om at alle norske barn skal ha tilgang til et likeverdig DKS-tilbud.	Målet om å skape et likeverdig DKS-tilbud er forankret i en bred politisk konsensus.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Poltikkutvikling
22. Det er òg ein del av dei overordna verdiane og prinsippa for grunn-	Gjennom opplæring skal elever oppleve varierte kulturuttrykk.	Opplæringen bør legge til rette for ulike kulturuttrykk.	T-5C: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykksformer	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

opplæringa at elevane skal få oppleve eit variert spekter av kulturuttrykk gjennom tida si i skolen.				
23. Sentrale utfordringar er at det ikkje finst profesjonelle kunst- og kulturinstitusjonar som teater og orkester overalt i landet, og at tilbodet frå kunstnarar til barn og unge er skeivt fordelt.	Geografiske forskjeller er en utfordring i forhold til å gi alle norske barn lik tilgang til kunst og kultur.	Alle barn bør ha lik tilgang til kunst og kultur.	T-5D: Det finnes regionale forskjeller i kulturtilbud	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
24. I tillegg til dei geografiske forskjellane heng kunst- og kulturbruken til barn og unge òg tett saman med den sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunnen foreldra har.	Kulturbruken til barn og unge må forstås i sammenheng med foreldrenes sosio-kulturell og økonomisk bakgrunn.	Kulturbruken til barn bør forstås i sammenheng med foreldrenes bakgrunn.	T-5E: Kulturbruk er sosio-økonomisk betinget	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
25. Den kulturelle skolesekken (DKS) er eit svar på desse utfordringane ved at han gir alle barn og unge eit gratis kunst- og kulturtilbod i skoletida.	DKS er et utjevneende tiltak, og gir barn og unge gratis tilgang til kunst og kultur.	DKS-ordningen bør forstås som et sosialt utjevneende tiltak.	T-1A-2: Tiltak for sosial utjevning	TP-1: Politikk-utvikling
26. DKS-ordninga er det viktigaste verkemiddelet vi har for å unngå	DKS er Norges viktigste virkemiddel for å gi alle barn	DKS-ordningen skal være Norges viktigste utjevneende tiltaket	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling

geografiske og økonomiske skeivskapar når det gjeld tilgang på og bruk av kunst- og kulturtilbud.	tilgang til kunst- og kulturtilbud.	knyttet til kunst- og kulturtilbud til barn.		
27. Samtidig er det ei generell utfordring å sikre og ta vare på eit breitt og mangfaldig tilbod i DKS, som blir opplevd som relevant, og som representerer eit mangfald av tilbod og utøvarar.	Det er vanskelig å skape og ivareta et mangfaldig DKS-tilbud.	Å ivareta et variert kulturtilbud bør anses som viktig for å legge til rette for et større mangfold i DKS.	T-5C: Det finnes et behov for varierte estetiske uttryksformer	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
	Det er utfordrende å legge til rette økt representasjon av mangfold hos utøvere.	Det bør være en målsetting å tilrettelegge for et økt mangfold blant DKS-utøvere.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling

28. Det er behov for å styrkje kunnskapen om korleis DKS-ordninga bidreg til å realisere denne målsetjinga.	Det er et behov for mer kunnskap om hvorvidt DKS oppfyller sine målsettinger.	Empiri bør danne grunnlaget for vurderinger av DKS-ordningen.	T-1E: Empiri er viktig	TP-1: Politikk-utvikling
29. Verdigrunnlaget til skolen understrekar at kunst- og kulturopplevingar har ein eigenverdi.	Verdigrunnlaget i skolen sier at kunst- og kulturopplevelser har egenverdi.	Utdannelse-institusjoner bør vektlegge kulturopplevelser er egenverdi.	T-7A: Kunst-opplevelser har egenverdi	TG-7: Egenverdi
30. Innhaldet i dei ulike faga famnar breitt, og læreplanane er tett kopla til verdigrunnlaget.	Skolefagene skal forstås i lys av skolens verdigrunnlag.	Skolens verdier danner grunnlag for opplæringen innenfor utdanningsinstitusjoner.	T-1D: Læreplanen skal vektlegges	TP-1: Politikk-utvikling
31. Koplinga mellom kunstnarane og utøvarane, skolen	Samarbeidet mellom skolen og kulturlivet bygger på skolens	Skolens verdigrunnlag bør være en forutsetning for	T-1D: Læreplanen skal vektlegges	TP-1: Politikk-utvikling

og lærarane og barn og unge må sjåast i denne konteksten.	verdigrunnlag.	samarbeid mellom kulturlivet og utdanningsinstitusjoner.		
32. Sidan starten av DKS-ordninga har det blitt poengtert at ordninga er eit supplement til vanleg undervisning, og at tilboda ikkje må komme til å erstatte ei satsing på dei praktiske og estetiske faga i skolen.	DKS er et supplement til undervisningen, og skal ikke erstatte praktiske og estetiske fag.	DKS-tilbudet bør forstås som noe annet en vanlig undervisning i praktisk-estetiske fag.	T- 3C: Formidling i DKS er noe annet en undervisning	TG-3: Barnekulturformidling
33. Kunst og kultur har ein sjølvstendig plass i danningsoppdraget skolen har.	Kunst og kultur har en selvstendig plass i skolen.	Kunst og kulturopplevelser bør ha en selvstendig plass i utdanningsoppdraget.	T-7A: Kunstopplevelser har egenverdi	TG-7: Egenverdi
	Kunst og kultur er en viktig del av skolens dannelsesoppdrag.	Kunst og kultur bør ha en dannende funksjon innenfor utdanningsinstitusjonene.	T-6C: Kunstopplevelser i skolen bør knyttes til dannelse	TG-6: Dannelse

### 12.3: Relevante representative tilbud

Utklipp (perioder)	Parafase I	Parafase II	Topoi	Toposgrupper
34. Barn og unge har forskjellig bakgrunn og erfaringar.	Barn og unge er en heterogen gruppe.	Vi bør forstå barn og unge bør som en sammensatt målgruppe.	T-5B: Barn og unge er en sammensatt målgruppe	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

35. For at Den kulturelle skolesekken (DKS) skal kunne bidra til å skape ei fellesskapsoppleveling rundt kunst og kultur, må innholdet opplevast som relevant for ulike grupper av barn og unge.	DKS skal skape fellesskap rundt kunst og kultur.	DKS bør skape felles kulturelle referansepunkter.	T-6D: Kunstopplevelser er formative	TG-3: Barnekulturformidling
	Kulturen skal oppleves som relevant for barn og unge.	Kulturbegrepet bør ha relevans ovenfor barn og unge.	T-3A: Formidling bør foregå nært barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
36. I overordna del av læreplanverket blir det slått fast at eit godt samfunn er tufta på eit inkluderande og mangfaldig fellesskap, og at dei erfaringane elevane får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjonar, bidreg til å forme identiteten deira.	Læreplanens overordnede del bygger på inkludering og mangfold.	Utdanningsinstitusjoner bør arbeide med utgangspunkt i et inkluderende kulturbegrep.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
	Barnas møter med kunst og kultur bidrar til å forme deres identitet.	Kulturopplevelser bør forme barn og unges identiteter.	T-6B: Kunstopplevelser er formative	TG-6: Dannelse
37. I DKS-sammenheng handlar det både om attkjenning og det å bli kjent med nye og kanskje framande kunst- og kulturuttrykk.	Kulturtilbudet i DKS skal både inkludere kjente og ukjente kunst- og kulturuttrykk.	DKS bør vektlegge både etablerte og nye kunst- og kulturuttrykk.	T-5C: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykksformer	TG-3: Barnekulturformidling
38. Det er ei målsetjing at utøvarane, produksjonane og apparatet elevane	DKS setter seg som mål å reflektere mangfoldet i samfunnet.	Det bør være viktig at DKS-tilbudene representerer mangfoldet i det norske samfunnet.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

møter frå DKS, speglar det mangfaldige samfunnet vårt og synleggjer førebilete og rollemodellar for å bidra til eit inkluderande og mangfaldig fellesskap.	DKS skal fungere som en rollemodell for inkludering og mangfold.	DKS bør innta en foregangsrolle knyttet til inkludering og mangfold.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
--	--	--	----------------------	--------------------------

39. Fylkeskommunane og kommunane har gjennomført mange aktivitetar for å sikre at ordninga speglar samfunnet, og har prioritert ulike satsingar i arbeidet med mangfald og inkludering, slik det står i DKS' årsrapport 2019.	Tiltakene for å tilrettelegge for mangfold og inkludering ligger på et kommunalt- og fylkeskommunalt nivå.	Tiltak for inkludering og mangfold bør legges til et kommunalt- og fylkeskommunalt nivå.	T-2C: Kommunalt- og fylkeskommunalt nivå	TG-2: Organisering
40. Dette inkluderer – arbeid for å ha kunst- og kulturuttrykk med røter i eit mangfald av kulturar og tidsepokar på programmet	Et tiltak er å inkludere et mangfold av kulturuttrykk fra ulike tidsepoker.	Inkludering av ulike kulturuttrykk bør virke positivt på mangfold.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Politikk-utvikling
41. - arbeid for å sikre mangfald gjennom sjangerbreidde og variasjon i kunst- og kulturuttrykk	I arbeid med å inkludere kunst- og kulturuttrykk skal man vektlegge bredde og variasjon.	Inkludering basert på bredde og variasjon bør føre til et større mangfold innenfor kunst- og kulturuttrykk.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Politikk-utvikling
42. - DKS-utøvarane som speglar av heile befolkninga ved	DKS-utøvere skal være et representativt utvalg av befolkningen.	Et representativt utvalg av befolkningen bør ivareta et krav om mangfold i DKS.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
43. at ulike	Utøvere skal ha	Ulik kulturell	T-1B: DKS-	TP-1: Politikk-

bakgrunnar og kulturar er representerte	ulik kulturell bakgrunn.	bakgrunn bør vektlegges hos utøvere.	målsetting	utvikling
44. at det er ein god kjønnsbalanse	Det skal være kjønnsbalanse i utvalget av utøvere.	Kjønnsbalansen hos DKS-utøvere bør vektlegges.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
45. at det blir rekruttert utøvarar med minoritets-bakgrunn og opphav frå andre land	Utøvere med minoritets-bakgrunn skal rekrutteres.	DKS bør tilrettelegge for inkludering av utøvere med minoritets-bakgrunn.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
46. Det kan òg omfatte arbeid på institusjonelt og organisatorisk nivå gjennom korleis ein set saman råd og elevjuryar som kan påverke tilbodet i DKS-ordninga.	Inkludering av mangfold er viktig på et organisatorisk nivå.	Inkludering av mangfold er verdier som bør stå i fokus på alle nivåer i organiseringen av DKS.	T-1A-1: Tiltak rekruttering og mangfold	TP-1: Politikk-utvikling
	Gjennom råd eller juryer, skal elever få medvirke og påvirke DKS-tilbudet.	Elever skal få medvirke til utvikling og vurdering av DKS-tilbudet gjennom råd og juryer.	T-1A-3: Tiltak for elev-medvirkning	TP-1: Politikk-utvikling
47. Arbeidet med mangfald og inkludering skjer også i stor grad gjennom produksjonar der ulike former for utanforskap blir tematiserte.	Mangfold- og inkludering skal være et tema i DKS-tilbud.	Gjennom arbeid med DKS-tilbudene bør produsentene oppfordres til å tematisere mangfold og inkludering.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Politikk-utvikling
48. Fleire vektlegg òg arbeid med å inkludere elevar med særskilde behov eller livssituasjonar gjennom eigne formidlings-	DKS skal skape egne formidlings-opplegg som er tilrettelagt elever med særskilte behov.	DKS bør tilrettelegge for positiv diskriminering ovenfor elever med særskilte behov.	T-1A-5: Tiltak til-rettelegging	TP-1: Politikk-utvikling



opplegg.				
49. Sidan 2017 har det vore ei målretta satsing på samisk i DKS som har hatt tre mål	Det er en satsning på samisk kultur innenfor DKS-ordningen.	Plassen til samisk kultur skal styrkes innenfor DKS.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
50. - å få fleire utøvarar med samisk bakgrunn	Utøvere med samisk bakgrunn prioriteres.	Utøvere med samisk bakgrunn skal inkluderes i større grad.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Politikk-utvikling
51. – betre geografisk spreing av samiske produksjonar	Samiske produksjoner skal være et nasjonalt tilbud.	Samiske produksjoner skal formidles på et nasjonalt nivå.	T-2D: Nasjonalt nivå	TG-2: Organisering
52. – kunnskapsheving og bevisstgjerung om det samiske i DKS-programmeringa I tilskottsbrev til fylkeskommunar og kommunar blir det stilt krav om at samiske kunst- og kulturuttrykk skal vere ein integrert del av ordninga.	Økt kunnskap og bevissthet på kommunalt- og fylkeskommunalt nivå vil fremme integreringen av samisk kulturuttrykk i DKS.	Arbeidet med integreringen av samiske kulturuttrykk i DKS skal skje på et kommunalt- og fylkeskommunalt nivå.	T-2C: Kommunalt- og fylkeskommunalt nivå	TG-2: Organisering
53. Årsrapporten for 2019 viser eit aukande og relativt høgt tal på samiske arrangement og aktivitetar, og at samiske kunstnarar og produksjonar innanfor alle dei seks kunstuttrykka er godt representerte i DKS.	Samiske kultur er i økende grad representert i DKS.	Bevissthet rundt og inkludering av samiske kultur har ført til økt representasjon i DKS.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
54. Samtidig er det framleis betydelege skeivskapar	Det er fortsatt store regionale forskjeller knyttet til representasjon.	Det er viktig å skape bevissthet rundt utfordringer i forholdet	T-5D: Det finnes regionale forskjeller i	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

mellom regionane.		mellom representasjon og regionale forskjeller.	kulturtilbud	
55. At samiske innhaldsleverandørar får moglegheita til å utvikle sitt eige kunstnarskap, og at utøvarar med samisk bakgrunn får god informasjon om DKS-ordninga, har vist seg å vere viktige verkemiddel for å styrkje den samisk representasjonen i DKS.	Å gi samiske innhaldsleverandørar god informasjon om DKS er et viktig tiltak for inkludering.	Inkludering av samiske utøvere forutsetter tilgang til god informasjon om DKS.	T-1A-1: Tiltak for rekruttering og mangfold	TP-1: Politikk-utvikling
56. Det er eit overordna mål å auke andelen produksjonar i DKS med nynorsk som målform.	DKS har et overordnet mål om å inkludere produksjoner med nynorsk målform.	DKS bør tilrettelegge for flere produksjoner med nynorsk som målform.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
57. I 2020 blei det inngått ein samarbeidsavtale mellom Kulturtanken, tre fylke og Nynorsksenteret.	DKS arbeider aktivt for inkludering av nynorsk gjennom samarbeid mellom organisasjoner.	Samarbeid mellom organisasjoner vil kunne bidra til å styrke nynorsk i DKS.	T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS	TG-2: Organisering
58. Samarbeidet har som mål å få opp talet på nynorske produksjonar i DKS, auke den geografiske spreinga av visningane, styrkje koplinga mellom	DKS skal tilrettelegge for flere nynorske produksjoner.	Nynorske produksjoner bør prioriteres.	T-1B: DKS-målsetting	TP-1: Politikk-utvikling
	Nynorske produksjoner skal ikke være regionalt begrenset.	Nynorske produksjoner bør formidles på et nasjonalt plan.	T-5D: Det finnes regionale forskjeller i kulturtilbud	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

DKS, norskfaget og overordna del av læreplanverket og å ta vare på språkleg mangfald og identitet.	Læreplanen vektlegger vern av språklig mangfold og identiteter.	Læreplanen har relevans for DKS produksjoner.	T-1D: Læreplanen skal vektlegges	TP-1: Politikk-utvikling
59. Det er òg eit krav at barn og unge med nedsett funksjonsevne skal ha tilgang og anledning til å delta i DKS, og at fleire tilbyr tilrettelagde DKS-tilbod for elevar med nedsett funksjonsevne.	Barn og unge med nedsett funksjonsevne skal gis anledning til å delta i DKS.	Det skal tilrettelegges for at barn og unge med nedsett funksjonsevne får delta.	T-1A-5: Tiltak for tilrettelegging	TP-1: Politikk-utvikling
	Barn og unge med nedsett funksjonsevne skal ha lik tilgang til DKS-tilbud.	Alle barn og unge skal ha lik tilgang til DKS-tilbud.	T-5A: Kultur bør være inkluderende	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

60. Deltakinga og medverknaden til barn og unge i DKS-ordninga har vore diskutert over lengre tid, og fleire arbeider systematisk med å involvere barn og unge i ulike delar av prosessen.	Det arbeides aktivt med å involvere barn og unge som deltakere	Barn og unge bør ha en deltakerrolle i DKS.	T-3E: Barnet er en deltaker	TG-3: Barnekulturformidling
	Barn og unge skal være medvirkende aktører i DKS-ordningen.	Barn og unge bør få medvirke aktivt i DKS.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling
61. Kulturtankens årsrapport for 2019 viser at dei fleste fylkeskommunane og mange kommunar let elevane medverke i DKS-tilbodet.	Kommuner og fylkeskommuner er ansvarlige for elevmedvirkning i DKS.	Ansaret for elevmedvirkning i DKS bør legges på et kommunalt- og et fylkeskommunalt nivå.	T-2C: Kommunalt- og fylkeskommunalt nivå	TG-2: Organisering
62. Mange inkluderer elevar i faglege råd, arrangerer kurs for elevarrangørar eller involverer elevane på ulike måtar i	Elevmedvirkning blir gjennomført gjennom ulike tiltak.	Gjennomføring av politiske tiltak skal legge til rette for elevmedvirkning i DKS.	T-1A-3: Tiltak for elevmedvirkning	TP-1: Politikk-utvikling

formidlinga.	Elever blir involvert i formidling.	Elever bør involveres i formidlingen i DKS.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling
63. Å involvere elevane er med på å utvikle ordninga, kvaliteten på opplevinga og forståinga av kunst- og kulturuttrykk hos elevane.	DKS-ordningen utvikles gjennom elevmedvirkning.	Fokus på elevmedvirkning bør forstås som en viktig måte i utviklingen av DKS-ordningen.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling
	Kvaliteten på kunst og kulturtilbud bedres gjennom elevmedvirkning.	Kvalitetsbegrepet bør forstås i sammenheng med grad av elevmedvirkning.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling
64. Elevane gir uttrykk for at formidlingsforma og ulike former for deltaking kan bidra til at kunstmøte blir opplevd som relevante.	Formidlingen av kunst i DKS skal oppleves som relevant for barn og unge.	DKS bør ha en formidling av kunst som oppleves relevant for mottakeren.	T-3A: Formidling bør foregå nær barnets verden	TG-3: Barnekulturformidling
65. Det finst fleire eksempel på innovasjon og utvikling av kunstmøta i DKS der barn og unge blir involverte gjennom for eksempel breie medverknadsprosessar i forkant av framsyningane.	Innovasjon i DKS kan skje gjennom elevmedvirkning i et tidlig stadium av prosjektutvikling.	Innovasjon bør drives frem gjennom elevmedvirkning fra et tidlig stadium.	T-3E: Barnet er en deltaker	TG-3: Barnekulturformidling
66. Slik blir innhaldet meir relevant og engasjerande for målgruppa.	Innholdet i DKS skal tilpassas barn og unge som målgruppe.	Innholdet i DKS bør tilpassas og formidles med tanke på målgruppe.	T-3B: Elevene er et viktig kunstpublikum	TG-3: Barnekulturformidling

67. Seanse – senter for kunstproduksjon – viser til prosjektet #Ung kunst og skole som har som mål å bidra til innovasjon ved å prøve ut nye måtar for samarbeid, blant anna med vekt på å utvikle modellar for elevmedverknad i kunstprosessar over tid og hensiktsmessige samarbeidsstrategiar mellom kunstnarar, lærarar, skoleleiarar, skoleeigarar og kunstinstitusjonar.	Det finnes prosjekter som legger til rette for samarbeid mellom elever og kunstlivet.	Det er relevant å trekke inn erfaringsbasert kunnskap for å videreutvikle samarbeid.	T-1E: Empiri er viktig	TP-1: Politikkutvikling
	Innovative prosjektene danner utgangspunkt for modeller for samarbeid mellom utdannings- og kultursektoren.	Samarbeid mellom sektorer bør modelleres etter innovative prosjekter.	T-2A: Samhandling mellom sektorer er viktig for DKS	TG-2: Organisering
68. Kulturtanken oppretta i 2017 eit eige ungdomsråd.	Kulturtanken har opprettet et råd for å fremme elevmedvirkning blant ungdom.	Elevmedvirkning i DKS kan fremmes gjennom korporative organer.	T-1A-3: Tiltak for elevmedvirkning	TP-1: Politikkutvikling
69. Dette er eit rådgivande organ danna i samarbeid med Elevorganisasjonen, Ungdom og fritid og Landsrådet for Noregs barne- og ungdomsorganisasjonar.	Rådgivende organ for elevmedvirkning samarbeider med andre organisasjonar for og med barn og unge.	Korporative organer bør samarbeide med andre interesseorganisasjonar for og med barn og unge.	T-1A-3: Tiltak for elevmedvirkning	TP-1: Politikkutvikling
70. Mandatet til Ungdomsrådet er å hjelpe Kulturtanken med råd om ungdomskultur, trendar og teknologi og samarbeid mellom skole, elevar og DKS.	Ungdomsrådet skal drive med informasjonsinnhentning og kultur.	Ungdomskulturbegrepet i DKS blir påvirket av elevmedvirkning.	T-1A-3: Tiltak for elevmedvirkning	TP-1: Politikkutvikling
	Ungdomsrådet skal utvikle samarbeidet	Elevmedvirkning bør fremme samarbeid	T-2A: Samhandling mellom	TG-2: Organisering

	mellom elever, skole og DKS.	mellom sektorer.	sektorer er viktig for DKS	
71. Kulturtanken har i tillegg oppretta eit prosjekt om elevmedverknad som skal bidra til at elevane blir inkluderte som sentrale aktørar i DKS-ordninga og får medverke gjennom dialog, deltaking og innverknad.	Elevene forstås som aktører innenfor DKS-ordningen.	Elevene bør ha en aktiv rolle i DKS.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling
	Elevene skal delta gjennom dialog.	Elevene bør få medvirke gjennom dialog som deltakere i DKS.	T-3E: Barnet er en deltaker	TG-3: Barnekulturformidling

## Fagfornyelsens overordnet del, Verdigrunnlag

### 1.4. Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Utklipp (perioder)	Parafrase I	Parafrase II	Topoi	Toposgrupper
72. Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.	På skolen skal elevene få utøve seg kreativt i praksis.	Barn bør ha en kreativ og utøvende rolle på skolen.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling
	Elevene skal engasjeres gjennom utforskende aktivitet.	Utforskende aktiviteter vil virke engasjerende.	T-4G: Utforskeren	TG-4: Opplæring
73. Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape.	Nysgjerrighet er en egenskap hos barn og unge.	Vi bør dyrke frem barnets naturlige nysgjerrighet til og trang til å skape.	T-4G: Utforskeren	TG-4: Opplæring
	Barn og unge ønsker å oppdage og skape.	Barn er drevet av behovet for å skape og oppdage.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring

74. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang.	Opplæringen skal være engasjerende.	Opplæringen bør virke engasjerende.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring
	Opplæringen skal ha en utforskende form.	Utforskende undervisning er et ideal.	T-4G: Utforskeren	TG-4: Opplæring
75. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring.	Kritisk tenkning og utprøving er en sentral del av dybdelæring.	Kritisk tenkning og utprøving er viktig for dybdelæring.	T-4F: Dybdelæring i skolen	TG-4: Opplæring
76. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på.	Det er viktig at skolen er åpen for individuelle forskjeller og uttrykksmåter.	Kreativitet bør forstås som en måte enkeltmennesker uttrykker sin individualitet.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling
77. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.	Læring og utvikling skjer gjennom sansing, tenkning, estetikk og praksis.	Man lærer best gjennom praktisk og sanselig deltakelse i kreative aktiviteter.	T-3G: Sanseintrykk bør være en del av formidlings-situasjonen	TG-3: Barnekulturformidling

78. For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.	Lek er viktig for kreativitet og læring hos yngre barn.	Yngre barn er kreative gjennom lek.	T-3F: Lek er barns kultur	TG-3: Barnekulturformidling
79. Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet.	Kreativitet og skaperevne er egenskaper som samfunnet setter pris på.	Skaperevne bør forstås som en nyttig egenskap for samfunnet.	T-5G: Skaperevne er samfunnsnyttig	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
80. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap,	Evne til samarbeid forstås i sammenheng med nyskapning	Evne til samarbeid bør forstås som en forutsetning for	T-5G: Skaperevne er samfunnsnyttig	TG-5: Mangfold og sosial inkludering

slik at nye ideer kan omsettes til handling.	og entreprenørskap.	kreativ nyskapning og entreprenørskap.		
81. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.	Læring som fokuserer på skapende virksomhet gjør elevene til problemløserne.	Kreativ læring bør gjøre elevene i stand til å løse problemer.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring
	Gjennom skapende virksomhet utvikler elever språk og kritisk tenkning.	Skapende virksomhet fremmer kritisk tenkning hos elever.	T-4G: Utforskeren	TG-4: Opplæring
82. Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen.	Kunst og kultur er består av ulike fagfelt.	Kunst og kultur bør forstås som en variasjon av uttrykksformer innenfor ulike fagfelt.	T-5F: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykksformer	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
	Kunst og kultur påvirker omgivelsene og samfunnsutviklingen.	Samfunnet blir påvirket av kunst og kultur.	T-5G: Skaperevne er samfunnsnyttig	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
83. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver.	Estetisk sans utvikles i direkte møte med kulturuttrykk.	Fysiske møter med kulturuttrykk bør forstås som en forutsetning for å utvikle estetisk sans.	T-3G: Sanseinntrykk bør være en del av formidlings-situasjonen	TG-3: Barnekulturformidling
	Kulturuttrykk forstås som ytringer for ulike perspektiver.	Kulturuttrykk bør forstås som ytringer.	T-6F: Kunst og kultur er ytringer	TG-6: Dannelse
84. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling.	Kunst og kultur påvirker personlig utvikling.	Kunst og kultur bør forstås av en del av menneskelig utvikling.	T-3D: Barn bør forstås som aktører	TG-3: Barnekulturformidling



85. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen.	Kulturelle opplevelser har egenverdi.	Kulturopplevelsens egenverdi bør vektlegges.	T-7A: Kunstopplevelsen har egenverdi	TG-7: Egenverdi
	Elevene skal få tilgang til et variert tilbud.	Elever bør presenteres for varierte kulturuttrykk.	T-5F: Det finnes et behov for varierte estetiske uttrykksformer	TG-5: Mangfold og sosial inkludering
86. I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling.	Skapende læring er en forutsetning for dannelse.	Dannelse på skolen bør skje gjennom skapende læringsprosesser.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring
	Skapende læring er viktig for å utvikle en identitet.	Skapende læringsprosesser vil kunne påvirke formingen av unges identitet.	T-6B: Kunstopplevelser er formative	TG-6: Dannelse
87. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen.	Grunn-opplæringen vedsetter egenskaper som vitebegjær og skaperkraft.	Skolen bør prioritere opplæring som fremmer skaperkraft og nysgjerrighet.	T-4E: Læring skal være kreativt	TG-4: Opplæring