

Kjellfrid Mæland

Jakta på den verdfulle skatten

Kulturskrinet i Karmøy kommune i eit
kvalitetsutviklingsperspektiv

Address:
Høgskolen Stord/Haugesund,
Postboks 5000,
N-5409 Stord,
Norway.
Order by email: info@hsh.no

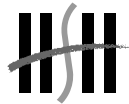
Copyright by Kjellfrid Mæland 2009
All rights reserved

Omslagslayout: Terje Rudi, HSH
Trykk: HSH

Kjellfrid Mæland

Jakta på den verdfulle skatten

Kulturskrinet i Karmøy kommune i eit
kvalitetsutviklingsperspektiv



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

2009

Forord

Skuleåret 2007-2008 fekk eg støtte frå Høgskolen Stord/Haugesund (HSH) til å gjennomføra ei empirisk undersøking i Karmøy kommune med fokus på *Kulturskrinet*. Bakgrunnen for denne undersøkinga er den store nasjonale satsinga på kulturformidling og kulturskaping i *Den kulturelle skulesekken*. Parallelt med dette har det vore ei omfattande satsing på kvalitetsutvikling og skulevurdering knytt til skulereforma *Kunnskapsløftet*.

Mi faglege interesse for temaet byggjer også på erfaringar frå doktorgradsarbeidet mitt, som vart avslutta i 2002. Her var temaet dagens barn i møte med Mostraspelet og kulturskiftet i Noreg for 1000 år sidan. Undersøkinga viste at samarbeid mellom skule, lokalmiljø og kunstnarar kan engasjera barna og gje fruktbare utfordringar i forhold til kulturmøte og kulturbryting.

Den føreliggjande undersøkinga er gjennomført på eige initiativ, og underteikna står ansvarleg for opplegg, innhald og analysar. Målgruppe for rapporten er leiinga for Kulturskrinet, skulane i kommunen og nasjonale og regionale leiarar og aktørar innan Den kulturelle skulesekken.

I ulike bakgrunnsdokument er det nytta ulike omgrep om dette temaet, som kunstfeltet, kulturfeltet, kulturektoren, skulefeltet, skuleektoren og opplæringsektoren. Eg nyttar til vanleg nemningane kulturektoren og skuleektoren.

Eg vil takka HSH, skule- og kulturetaten i Karmøy kommune, leiinga for Kulturskrinet, rektorar, kulturkontaktar og lærarar for deira bidrag og velvilje. Vidare vil eg også takka representantar for leiinga av Den kulturelle skulesekken på nasjonalt nivå og fylkesplan for gode innspel. Takk også til førstelektor Knut Roald (Høgskulen i Sogn og Fjordane), førstelektor Bjørn Meling og professor Magne Espeland (Høgskolen Stord/Haugesund) for faglege bidrag/kommentarar i forhold til kvalitetsdebatten.

Denne rapporten finst også i kortversjon (30 s.), med same tittel.

Stord, mars 2009

Kjellfrid Mæland

Innhold

1	Innleiing	5
1.1	Bakgrunn	5
1.2	Forskning om Den kulturelle skulesekken	6
1.3	Problemstilling	9
1.4	Metode	10
1.5	Teoretiske perspektiv	12
1.5.1	Innovasjonsperspektivet: Kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling	12
1.5.2	Danningsperspektivet	14
2	Kvalitetsutvikling i skulen	16
2.1	Kvalitetsdiskursen i grunnskulen	16
2.1.1	Kvalitetsutvalet	19
2.1.2	Kultur for læring	19
2.1.3	Kvalitet i skolen	20
2.1.4	Oppsummering	21
2.2	Kvalitetsdiskursen innan Den kulturelle skulesekken	22
2.2.1	Den nasjonale evalueringa av DKS (2006) om kvalitetsomgrepet	22
2.2.2	Kulturell skulesekk for framtida	23
2.2.3	Oppsummering	24
3	Analysemodellar	26
3.1	Modell for kvalitetsutvikling	26
3.1.1	Høg strukturkvalitet	27
3.1.2	Høg prosesskvalitet	27
3.1.3	Høg formidlingsmessig kvalitet	27
3.1.4	Høg kunstnarleg kvalitet	27
3.1.5	Høg resultatkvalitet	28
3.2	Idealtypar når det gjeld skulane si integrering av Kulturskrinet	28
3.2.1	Idealtipe A: Kulturskrinet er godt integrert i kvalitetsutviklinga	28
3.2.2	Idealtipe B: Kulturskrinet er delvis/lite integrert i kvalitetsutviklinga	28
4	Mål for Kulturskrinet	30
4.1	Mål for Den kulturelle skulesekken i Noreg	30
4.2	Mål for Kulturskrinet	31
4.3	Visjon for Kulturskrinet	31
4.4	Grunnskolen i Karmøy: Strategi- og utviklingsplan 2008-2011	32
4.5	Kulturskrinet Karmøy: Utviklingsplan 2008-2011	33
5	Historikk	34
5.1	Val av namn	34
5.2	Utviklingsfasar	34
5.2.1	Fase 1: 1990-talet. Følt behov	35
5.2.2	Fase 2: Ca 1997-2001: Idear og erfaringar	36
5.2.3	Fase 3: Ca 2001-2003 Pilotprosjekt. Plan for skuleåret	37
5.2.4	Fase 4: Kommunalt vedtak i 2003. Kommunal plan	38
5.2.5	Fase 5: 2005-2008: Storkommunemodellen	39
5.2.6	Fase 6: Frå 2008. Konsolidering eller ny kurs?	40
6	Organisering av Kulturskrinet	43
6.1	Kommunikasjonslinjer lokalt for Kulturskrinet	43
6.1.1	Den kulturelle skulesekken i Noreg (DKS Noreg)	44
6.1.2	Den kulturelle skulesekken Rogaland (DKS Rogaland)	45
6.1.3	Skule- og kulturetaten i Karmøy	45
6.1.4	Styringsgruppa for Kulturskrinet	46

6.1.5	Sekretariatet/den daglege leiinga i Kulturskrinet.....	46
6.1.6	Kulturkontaktane.....	47
6.1.7	Rektors/skuleleiars rolle.....	51
6.1.8	Rapportering.....	54
6.1.9	Kvalitetsutvikling og kvalitetssikring.....	54
7	Skulane si integrering av Kulturskrinet.....	55
7.1	Skulane si generelle satsing på kunst og kultur.....	55
7.2	Skulane sitt møte med Kulturskrinet.....	58
7.2.1	Kulturskrinet og Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	60
7.2.2	Integrasjon i skulens plandokument.....	63
7.2.3	Er Kulturskrinet skolsk?.....	66
7.2.4	Kulturskrinet og tilpassa opplæring.....	67
7.2.5	Tilpassing til kjønn.....	69
7.2.6	Tilpassing til det fleirkulturelle.....	70
7.2.7	Tilpassing til barne- og ungdomskulturen.....	71
7.3	Oppsummering.....	73
8	Meir om visjonen til Kulturskrinet.....	74
8.1	Danning.....	75
8.2	Informantane sitt syn på danning.....	76
8.2.1	Formidling av kulturarven.....	76
8.2.2	Danning som identitetsutvikling.....	77
8.2.3	Danning som arenakunnskap.....	78
8.2.4	Danning som allmenndanning.....	79
8.2.5	Oppsummering.....	80
8.3	Læring.....	80
8.3.1	Pedagogisk grunnsyn.....	81
8.3.2	Læring og formidling.....	83
8.3.3	Læring og elevaktivitet.....	84
8.3.4	Oppsummering.....	84
8.4	Opplæving.....	85
8.4.1	Opplævinga og kjenslene.....	86
8.4.2	Opplævinga som ei unik gåve.....	87
8.4.3	Opplæving som motivasjon, refleksjon og samtale.....	88
8.4.4	Opplæving som fellesskap.....	89
8.4.5	Den grenselause og sårbare opplævinga.....	89
8.4.6	Oppsummering.....	91
8.5	Forholdet mellom danning, læring og opplæving.....	92
9	Vurdering og rapportering.....	94
9.1	Vurdering i systemperspektiv.....	94
9.2	Elevsamtale og portfolio.....	97
9.3	Oppsummering.....	97
10	Bruk av heimeside og LMS.....	99
10.1	Heimesida til Kulturskrinet.....	99
10.2	Skulane sine heimesider.....	99
10.3	Oppsummering.....	100
11	Kompetanse.....	101
12	Ressursar.....	104
13	Utfordringar vidare.....	107
13.1	Høg kvalitet. Kvalitetsutvikling som prosess.....	107
13.2	Målsetting og resultatoppnåing. Forholdet til læreplanen.....	109

13.3	Nye stemmer?.....	109
13.4	Eigarforhold	110
13.5	Relevans	111
13.6	Organisasjon og økonomi.....	111
13.7	Oppsummering	113
14	Avsluttande drøfting.....	114
14.1	Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga i kommunen	114
14.2	Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga på den enskilde skulen	118
14.3	Konklusjon	119
14.3.1	Strukturkvalitet.....	120
14.3.2	Prosesskvalitet.....	120
14.3.3	Formidlingsmessig kvalitet	121
14.3.4	Kunstnarleg kvalitet	122
14.3.5	Resultatkvalitet.....	123
	Kjelder.....	126

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Kulturskrinet er Karmøy kommune sin variant av Den kulturelle skulesekken i Noreg. Gjennom dei siste åra har kommunen satsa mykje på kunst- og kulturformidling for elevar i grunnskulen. Spørsmålet er om dette er noko som pregar skulekvardagen, og om Kulturskrinet er ein integrert del av opplæringa og satsingsområda ved den einskilde skulen i kommunen.

Karmøy kommune har i perioden 2005-2008 delteke som ein av fire kommunar i ei prøveordning, der kommunen får midlar til Den kulturelle skulesekken (her: Kulturskrinet) direkte frå staten. Dei fire kommunane som har delteke, er Bergen, Bodø, Lørenskog og Karmøy. Desse var unnateke den nasjonale evalueringa som vart gjennomført våren 2006 (Borgen & Brandt, 2006).¹

Dei seinare åra er det blitt auka medvit om kor viktig skuleeigar og den lokale skuleleiinga er i forhold til verksemda ved skulen, og det er difor av interesse å spørja i kva grad skuleleiarane i Karmøy kommune har eit eigarforhold til, påverkar og set sitt preg på utviklinga av Kulturskrinet gjennom aktiv dialog med skuleeigar. Eller er tiltaket initiert og gjennomført i hovudsak som eit tiltak på kommunenivå, sidan det er kommunen som har fått godkjenning som prosjektkommune? I så fall, kva rolle synest den einskilde skuleleiar å ha? Har vedkomande ei forvaltnings- og administrasjonsrolle, eller er skuleleiaren/den einskilde skule ein aktiv part, med eige handlingsrom til å profilera opplegga med sitt eige kvalitetsstempel?

Som ein viktig del av denne kvalitetsdebatten vil eg trekkja inn spørsmål som gjeld målsetjinga i Kulturskrinet, med vekt på danning, læring og oppleving. Desse tema vil verta vurderte i lys av nasjonale og fylkeskommunale føringar for Den kulturelle skulesekken.

Karmøy kommune er ein tre-nivå kommune med eit aktivt engasjement innan skuleutvikling, og har, i samarbeid med fleire europeiske land, utvikla ein modell for skulevurdering, SITE-modellen.² I perioden 2005-2009 har alle skulane i delteke i eit kommunalt opplegg for skulevurdering. I den kommunale vurderinga deltok fleire parallelle team, med både interne og eksterne medlemmer. Fokus for den første vurderingsrunden har

¹ Det er også gjennomført ei evaluering (mastergradsoppgåve i dramapedagogikk) av storbymodellen i Bergen (Evjen, 2005).

² <http://ans.hsh.no/lu/ped/site/report/>

vore *tilpassa opplæring*, og det er utvikla kriterium og teikn på dette. Gjennom observasjon, intervju og spørjeskjema er det blitt henta inn og bearbeidd ei stor mengde data, som dannar grunnlag for rapport til skulen.³ Underteikna har gjennom tre år vore eksternt medlem av vurderingsteam. Den kommunale skulevurderinga har ikkje hatt fokus på verksemda i Kulturskrinet som del av den tilpassa opplæringa, og denne er lite/ikkje omtala i vurderingsrapportane. Bakgrunnen for dette er truleg at tilpassa opplæring er lovpålagt, men det er ikkje Den kulturelle skulesekken. Dette kan kanskje tyda på at integreringa av Kulturskrinet i den daglege verksemda ikkje er så sterk?

1.2 Forsking om Den kulturelle skulesekken

I 2003 vart det gitt ut eit forskingsnotat med tittelen *Den kulturelle skulesekken – forskning, utvikling og evaluering* (Aslaksen, Borgen, & Kjørholt, 2003). Her drøftar forfattarane ulike strategiar og perspektiv for forskning og evaluering av DKS. Det vert særleg framheva verdien av å retta søkelyset på barns og unges erfaringar med DKS, både ut frå læreplanen og ut frå konvensjonar om barns rettar. Kva grunnsyn på læring og på kunst og kultur ligg som basis? I kva grad er elevane deltakarar og kulturprodusentar eller tilskodarar og kulturmottakarar, eller er dette tilsynelatande motsetnader som ikkje er relevante i praksis? I kva grad er tilbodet interessant og aktuelt for elevane? Vidare vert det i notatet understreka at det er viktig å problematisera forholdet mellom dei ulike aktørane i samarbeidet og å drøfta kva teoretiske perspektiv ein vurderer ut frå. Av interesse er det også å vurdera organiseringsmodellar, t.d. i kva grad det lokale nivået har fått den handlingsfridomen som det vert lagt opp til både økonomisk og organisatorisk, og korleis dei ulike partane forstår dette. Det kan også tenkjast at det er ulike meiningar mellom kunstnarar/kulturformidlarar og lærar når det gjeld kva som er kvalitativt god kunst. Etter mitt syn peika ein i dette notatet på mange relevante problemstillingar, og eg vil i mi undersøking ha eit særleg fokus på kvalitetsdiskusjonen og det lokale handlingsrommet. Eg avgrensar meg til skuleperspektivet.

I 2006 vart det gjennomført ei nasjonal evaluering av Den kulturelle skulesekken, der mange av dei nemnde problemstillingane vert drøfta (Borgen & Brandt, 2006). Eg kjem attende til denne undersøkinga i ulike kapittel, der eg vurderer Kulturskrinet i lys av denne evalueringa.

³ <http://www.hkskole.no/portal/images/stories/dokumenter/vurderingkarmoy.pdf>

Ved innføringa av Den kulturelle skulesekken vart det ikkje sett i verk noko systematisk forskning for å følgja utviklingsprosessane. Førsteamanuensis Ivar Selmer-Olsen hevdar at ved innføringa av Den kulturelle skulesekken har ein har sett i gong eit stort kunst- og kulturformidlingstiltak utan "... et revidert kunnskapsarsenal og grunnsynsdiskusjon ...". Han hevdar at dette gjev grunn til bekymring, då ein står i fare for å enda opp i "... en tradisjonalisme uten mål og mening." (Selmer-Olsen, 2003).

Det har i perioden fram til 2008 vore gjort ein del større og mindre forskingsarbeid om Den kulturelle skulesekken. Nokre har hatt fokus på organisering, andre har hatt fokus på kva pedagogisk grunnsyn som ligg til grunn. Innan pedagogiske grunnsyn finn me to hovudperspektiv når det gjeld synet på barn og læring: Dannings- og tradisjonsformidlingsorienterte retningar versus barnesentrerte, kreative og meir konstruktivistisk prega retningar (Lyngsnes & Rismark, 1999; Solerød, 1994). Desse posisjonane finn me att i debatt og forskning om DKS. Drøftinga har vore sentrert om kunst- og kultursyn, syn på kulturformidling for barn og forholdet mellom lærarrolla og kunstnarrolla. (Liden 2001; Haugsevje, 2002; Runsjø 2002). Vidare har det vore ein del debatt om fordeling av økonomiske midlar. Felles for den forskinga som er gjort, er at barna i liten grad er trekte inn i planlegging og vurdering.

Hilde Liden (2001, 2004) har hatt fokus på korleis tiltak innan DKS artar seg i praksis, sett i forhold til elevane si deltaking, deira opplevingar og læringsaktivitetar. Vert tiltak innan DKS oppfatta som undervisningsopplegg eller 'pustehol', vert elevane tilskodarar eller deltakarar, og vert det einskildståande innslag eller blir tiltaka følgde opp? Dei yngste elevane synest å vurdere tiltaka meir positivt enn dei eldste, og jentene er jamt over meir positive enn gutane. Dilemmaet Liden tek opp, er kva kvalitetskriterium ein skal nytta. Skal formidlinga skje på dei vaksne sine premisser, eller med bakgrunn i elevane sine interesser, deira stil og uttrykksformer? Vidare spør Liden kva for kunst- og kulturuttrykk som skal/bør veljast ut i ein samansett nasjonalstat og i ei globalisert verd (Liden 2001, 2004).

Åsne Widskjold Haugsevje (2002) konkluderer i si undersøking med at både brukarar og produsentar er positive til DKS. Kvaliteten på produksjonane har vore høg. Dei negative erfaringane er mest knytte til organisering, samarbeid og informasjonsflyt. Når det gjeld elevane sine vurderingar, får me indirekte vita litt om dette ved at dei har gitt positive kommentarar til lærarane. Kunst- og kulturprodusentane legg vekt på estetiske opplevingar i augneblinken og at opplegga skal skapast på kunstens premisser. Dette synest også lærarane å akseptera, under føresetnad at dei har evne til å nå fram til elevane. Når det gjeld elevane si rolle, er fleire opptekne av at elevmedverknaden bør styrkjast. Skulane synest å meina at

samarbeidet med profesjonelle har hatt positiv innverknad på elevane sin eigenaktivitet. Lærarar ønskjer meir fokus på innhald og arbeidsformer. Det er stor semje om at opplevingane må integrerast i undervisninga, sjølv om det også må vera nokre 'pusterom'. Konklusjonen er at det ikkje er avdekka store sprik i haldningar og forventningar mellom produsent- og brukarside. Kunst og kultur synest å verta meir heilskapleg integrert i opplegget ved den einskilde skulen (Haugsevje, 2002).

Grethe Haugen Ghanizadeh (2003) drøftar i si hovudoppgåve i musikkpedagogikk *Den kulturelle skolesekken - I lys av sentrale momenter fra -L97* forholdet mellom danningperspektivet og polyestetikken. Ho viser til at L 97 legg vekt på at barna skal få opplevingar i møte med kunst. Kva som kjenneteiknar ei oppleving er likevel vanskeleg å vita. Det handlar om møte med noko som set spor. Dette møtet har element både av kontinuitet og diskontinuitet, av det som er planlagt og det som ikkje kan planleggjast.⁴ Ein av konklusjonane hennar er at kunstens eigenverdi og vesen har stor betydning. Både form og innhald er viktig. Det er dermed tale om eit både – og når det gjeld tradisjonsformidling og eigenaktivitet. Gjennom kulturmøte blir opplevingsdimensjonen viktig. Ein slikt møte både kan og bør førebuast, men det kan også medføra overraskingar og 'peak experiences'. Det er dermed ikkje nok at ein i skulen berre gjev ein 'smakebit' frå mange ulike kunst- og kulturformer, men ein må fordjupa seg, slik at det kan bli ei djupare erkjenning. Ein må bruka ulike 'kanalar' og ulike sansar. Gjennom dette kan ein få oppleva kunst som 'grensesprengjande'. Her kan Den kulturelle skulesekken gje positive bidrag (Ghanizadeh, 2003).

Spørsmålet om *kompetanse* vert elles teke opp i ulike kurs, debattinnlegg og artiklar. I kva grad kan/bør kunstnarar og lærarar ha ei felles plattform i møte med barn og unge? Eller er det slik at nettopp det at dei kjem frå ulike arenaer og har ulike grunnsyn, betyr at dei kan leggja til rette for eit spennande møte for elevane? Forsking elles kan tyda på at lærarar blir oppfatta som konservative i grunnsynet sitt og at dei ikkje har relevant eller tilstrekkeleg kulturell kompetanse (Danbolt & Enerstvedt, 1995), eller at dei har ulike pedagogiske grunnsyn og ulik didaktikk som gjer at det er vanskeleg å finna eintydige resultat. Spord Borgen formulerer dette dilemmaet slik: "Kunstnere har som del av sin profesjonelle identitet å bryte samfunnets normer, mens lærere og førskolelærere har som del av sin profesjonalitet å ivareta og videreformidle disse normene." (Borgen, 2003). Ho meiner det er ei spenning når

⁴ Jfr. Bollnows møteteori, ref. i: Ghanizadeh 2003, s. 102.

det gjeld det ho kallar 'definisjonsmakta' mellom barnehage, skule og kunst. Spørsmålet hennar er om DKS kan føra til eit fruktbart samarbeid mellom desse tradisjonane.

Eg vil hevda at motsetnadene i grunnsyn ikkje utan vidare dannar skilje *mellom* pedagogar og kunstnarar. Truleg vil ein finna ulike grunnsyn *på tvers* av gruppene når det gjeld forholdet mellom barnekultur, vaksenkultur, skolekultur, læring og oppleving. Så langt eg kan sjå av forskinga er det liten grad av kommunikasjon mellom kunst- og kulturformidlarane i forhold til pedagogane i utviklinga av tilbod. Kanskje ser me ei utvikling der pedagogane overlet feltet til kunstnarane, medan kunstnarane opplever at det blir stilt krav om pedagogiske relevans og tilrettelegging som styrer og avgrensar fridomen deira?

1.3 Problemstilling

Den kulturelle skulesekken er eit nasjonalt tiltak for kunst- og kulturformidling i skulen. Paradoksalt nok vert likevel skulesekken i stor grad organisert utanfor dei vanlege organisasjonsmessige strukturane i skulen (Borgen & Brandt, 2006). Det er difor av interesse å sjå korleis ein på kommunenivå har organisert dette tiltaket, og å sjå i kva grad skuleleiarane engasjerer seg i, eller blir trekte med i, prosessen med å utvikla og implementera Den kulturelle skulesekken som del av den heilskaplege, strategiske tenkinga ved den einskilde skulen.

Den overordna problemstillinga er:

I kva grad er Kulturskrinet integrert i kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling ved skulane i Karmøy kommune?

Delspørsmål:

Kva er visjonar og mål i Kulturskrinet?

Korleis er Kulturskrinet organisert?

Korleis er rammevilkåra?

Korleis vert Kulturskrinet integrert i kvalitetsarbeidet ved den einskilde skulen?

Kva er sentrale utfordringar framover når det gjeld kvalitetsutvikling i Kulturskrinet?

Rapporten er bygd opp slik: Først presenterer eg metodiske og teoretiske perspektiv. Her har teori om innovasjon og kvalitetsutvikling ein sentral plass. Ut frå dette har eg utvikla ein analysemodell. I presentasjonen av den empiriske undersøkinga gjev eg ei kort historisk oversikt over utviklinga av Kulturskrinet når det gjeld mål, historikk og organisering. Vidare drøftar eg korleis sentrale aktørar tolkar visjonen for Kulturskrinet. Hovudfokus er på i kva

grad Kulturskrinet vert integrert i skuleutviklinga og kvalitetsarbeidet i kommunen. Avslutningsvis drøftar eg sentrale utfordringar for framtida.

1.4 Metode

Undersøkinga er gjennomført som ein kasusstudie⁵, der det kommunale prosjektet *Kulturskrinet* er eining, men dette står i ein kontekst, der nasjonale mål og rammevilkår er styrande. Som metode har eg nytta dokumentanalyse og kvalitative forskingsintervju.⁶ Eg har nytta sentrale styringsdokument for Den kulturelle skulesekken i Noreg, som stortingsmeldingar og innstillingar, DKS Noreg si nettside, rapport frå den nasjonale evalueringa i 2006, diverse mindre evalueringsrapportar, styringsdokument for Kulturskrinet, nettsida til Kulturskrinet og diverse dokument, program og årsmeldingar. Vidare har eg gjennomført intervju med sentrale aktørar i kommuneleiinga og prosjektleiinga for Kulturskrinet, skuleleiarar og kulturkontaktar. Eg har også hatt samtale med leiaren for det nasjonale sekretariatet ved ABM-utvikling og ein representant for DKS Rogaland. Som faglege referansepersonar har eg nytta forskarar innan pedagogikk og kunstfag innan høgskulesektoren. Prosjektet er meldt til Personvernombodet, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste.

Det ligg føre ei prosjektbeskriving, og deltakarane fekk tilsendt ein intervjuguide før samtalen. Det var merka av på intervjuguiden kva for spørsmål som galdt dei ulike aktørane. Intervjuar nytta delvis strukturerte intervju, men var i liten grad bunden av rekkefølga på spørsmåla i samtalen, for å få ein god dialog. Dette har ført til at det har variert kor mykje vekt dei ulike spørsmåla har fått. Dette gjer at det til tider kan vera vanskeleg å samanlikna svara, og kan vera ein veikskap. Styrken er å ha fått med mange ulike perspektiv.

Det var ikkje krav om førebuing til intervjuet, og det varierte noko kor mykje informantane hadde førebudd seg og kor aktive dei var. Intervjua med skuleleiar (vanlegvis rektor, eventuelt inspektør, gjennomført som enkeltintervju) og kulturkontakt/lærer (ein eller to i lag) gjekk føre seg på skulane, i hovudsak hausten 2007 og våren 2008. Av praktiske grunnar vart det i nokre få tilfelle berre eitt intervju på skulen. Bearbeiding av materialet har i stor grad skjedd sommaren og hausten 2008. I denne perioden har det skjedd ein del endringar, både på nasjonalt og kommunalt hald når det gjeld DKS, og dette har eg prøvd å fanga opp.

⁵ Med kasusstudie meiner eg ein empirisk studie som utforskar eit fenomen i samtida i ein realistisk, livsnær kontekst, der grensene mellom fenomenet og konteksten ikkje er så klar (Yin 1994, s. 19).

⁶ Her byggjer eg på Kvale sin modell for det kvalitative forskingsintervjuet (Kvale, 1997).

Det var svært god oppslutning om undersøkinga ved skulane. Kommunen hadde gjeve si godkjenning av undersøkinga, og dette fungerte truleg som ein dørøpnar. Av 28 skular i kommunen var det 25 som deltok. I alt er gjennomført 50 intervju: Intervju med skuleigar/prosjektleiing (3 personar, 3 intervju), intervju med representantar for nasjonalt og fylkeskommunalt nivå (2 personar, 2 intervju) og intervju med skuleleiarar og kulturkontaktar (lærarar) (53 personar, 45 intervju). Alle ungdomsskulane i kommunen er representerte. Undersøkinga skulle dermed i stor grad kunna vera representativ for skuleleiarane og kulturkontaktane i kommunen. Av praktiske grunnar var det i denne omgang ikkje høve å ta med elevane og resten av personalet på skulane. Også kunstnarane og kulturarbeidarane er av same grunn heller ikkje representerte. Det vil vera viktig å kunna følgja opp desse gruppene i ei seinare undersøking.

Intervjua varte ca ½ time, og vart tekne opp på band. Intervjua vart transkriberte til tilnærma nynorsk eller bokmål, avhengig av målforma til informantane, og med bruk av dialektord. Informantane fekk intervjua til gjennomsyn og eventuell justering. Materialet vart deretter bearbeidd tematisk, med utgangspunkt i problemstillingane. Eg har prøvd å fanga opp det informantane sa, og deretter har eg tolka utsegnene i lys av dei teoretiske perspektiva eg har nytta i studien. Sidan eg nytta kvalitativt intervju, var eg oppteken av å kunna følgja opp synspunkt og svar frå informantane undervegs i samtalen. Det er difor ikkje alltid lett å samanlikna svara, eller telja opp kor mange som hadde dei ulike standpunkta, då det kan variera kva som vert vektlagt av dei ulike personane. Dette må ikkje tolkast som at dei ikkje er opptekne av moment det ikkje vart tid til å utdjupa. Svara må difor tolkast med varsemnd.

Eg nyttar omgrep som *fleire, mange, dei fleste, nokre* etc. når det gjeld å få fram kor mange som har fokus på dei einskilde synspunkta. Eg har vore meir oppteken av visa breidda i ulike synspunkt/stemmer i forhold til problemstillingane enn talet på kor mange som meiner kva. Eg har likevel gjort ei viss gruppering av skulane, med utgangspunkt i kriterium for kva plass kunst og kultur synest å ha, ut frå det aktørane seier om deira strategiske planar og arbeid med kvalitetsutvikling. Undersøkinga har dermed sine avgrensingar når det gjeld å få fram eit heilskapleg bilete av den einskilde skulen i forhold til Kulturskrinet. Eg meiner likevel det kan vera grunn til å peika på nokre trendar.

Den gode oppslutninga om undersøkinga kan ha sin grunn i at kommunen etter kvart har utvikla ein evalueringskultur, ikkje minst gjennom deltaking i mange ulike internasjonale prosjekt og i den kommunale skulevurderinga. Det vil vera rimeleg å tru at det er ein viss refleksjon over verksemda i Kulturskrinet og at denne er integrert i den totale verksemda ved den einskilde skulen. At Kulturskrinet er eit kommunalt tiltak, styrt etter storkommune-

modellen, kan også bety at skulane truleg har eit eigarforhold til dette. Spørsmålet er om dette eigarforholdet er utvikla med basis i den einskilde skulen nedanfrå, eller om dette er noko skulane føler skuleeigar pålegg dei ovanfrå. I så fall vil det vera rimeleg å tenkja seg at skulane opplever Kulturskrinet som ein satellitt, eller som noko ekstraordinært, ved sida av det dei eigenleg driv på med. Dette treng likevel ikkje utan vidare å vera negativt.

I den nasjonale evalueringa av Den kulturelle skulesekken (2006) opplevde forskarane at skulane var glade for å delta i undersøkinga, men at skulane truleg opplevde seg som mottakarar av ordninga (Borgen & Brandt, 2006). I Karmøy kan det vera slik at det er kommuneleiinga og prosjektleiinga som opplever seg som eigarar, og som dermed også er mest interesserte i resultatet av evalueringa. I så fall er kanskje det å dokumentera kvalitetsarbeidet i forhold til fylkesplan og nasjonalt plan som er av størst interesse. Vurderinga kan dermed ha både ein økonomisk-administrativ og ein pedagogisk funksjon, avhengig av aktørane si rolle i systemet. Dersom den einskilde skuleleiar har eit eigarforhold til Kulturskrinet, var antakinga mi på førehand at dette har fått gjennomslag i den strategiske planen ved skulen.

1.5 Teoretiske perspektiv

Som teoretisk bakgrunn for analysen nyttar eg to hovudperspektiv: a) *Teori om innovasjon og kvalitetsarbeid i skulen* og b) *teori om danning*. Når det gjeld innovasjonsteori, byggjer eg på kompleksitetsteori⁷, kombinert med teori om skulen som lærande organisasjon (Skogen & Standahl; Lillejord 2003; Utdanningsdirektoratet 2006; Senge 1999; Vanebo m. fl. 2007). Når det gjeld teori om danning, byggjer eg på teori om kategorial danning, supplert med nyare perspektiv på ”dannelsens forvandlingar” (Løvlie, Slagstad, & Korsgaard, 2003); (Aase, Børhaug, & Fenner, 2005); (Klafki 1983, 2001, 2002). Nær knytt til danningssomgrepet er også tema som tilpassa opplæring, læring og oppleving.

1.5.1 Innovasjonsperspektivet: Kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling

Kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling er nær knytt til omgrepet *innovasjon*. Med innovasjon forstår eg planlagt endring som har til føremål å betra praksis. Innovasjon er ofte assosiert

⁷ Skogen og Standahl byggjer på Morrison 2002 og Skogen 2004. Eg nyttar komplekstheori i eintal, men gjer merksam på at det er ulike framstillingar, slik at dette er meir eit perspektiv eller ei retning, enn ein avgrensa teori.

med kreativitet og nysgjerrigheit og det å vera på leit etter noko verdfullt. Metaforen ”Jakta på den verdfulle skatten” viser at innovasjon kan handla om å vera i rørsle, men også om verdjar. Spørsmålet er om aktørane meiner Kulturskrinet representerer noko verdfullt å ”jakta” på.

Kvalitetsomgrepet handlar om verdistandardar eller målestokkar der ein prøver å definera kva det er som gjer praksis god eller betre. Desse standardane er ikkje nøytrale eller objektive, men er kontekstavhengige og relative. Teoriar om danning viser at det til ulike tider har vore ulike tankar om kva ein skulle dannast til. Sidan Kulturskrinet representerer eit møte mellom skule og kultur, vil det difor vera rimeleg å tru at det finst ulike syn på dette. Det vert i ein del litteratur om DKS hevda at kunsten representerer det grensesprengjande og gjerne avantgardiske, medan skulesektoren representerer oppseding, normer og tradisjonelle verdjar (Dalaaker, 2007). Her vil det vera spørsmål om kven som har definisjonsmakta. Er det slik at det også på lokalt plan vert ein kamp om ”DKS-sjelen” (Borgen & Brandt, 2006)? Eg vil likevel hevda at denne tradisjonelle delinga mellom kulturektoren og skulesektoren kanskje ikkje er dekkande. Både skule og kultur er komplekse felt/ektorar i stadig endring, der ulike faktorar påverkar kvarandre gjensidig. Dette har også truleg prega utviklinga av Kulturskrinet. *Kompleksitetsteorien* (Skogen & Standahl, 2006) kan hjelpa oss å forklara og forstå dynamikken i endringsprosessane. Teori om implementering av læreplanar i grunnskulen viser m.a. at det er ingen lineær veg frå det nasjonale nivået til det lokale (Bachmann, 2005). Det kan difor vera grunn til å stilla spørsmål ved påstanden i den nasjonale evalueringa om at Den kulturelle skulesekken representerer ein revolusjon med tanke på den plass kunst og kultur har fått i skulen (Borgen & Brandt, 2006).

Når ein skal planleggja endring i skulen, må ein reflektera over kva som er målet for endringa, kva som skal endrast, kvifor og korleis, når det skal skje og kvar hen. Det er tale om både mål, innhald og strategiar. Sentrale stikkord i kompleksitetsteorien er læring, relasjonar, interaksjon og nettverk. Ein godt fungerande skule eller organisasjon har evne til å utvikla, tilpassa seg og rekonstruera strukturar og innhald. Organisasjonen vil då, i følgje teorien, vera prega av dialog og samspel mellom aktørane. Dei er opne for omgjevnadene, men er også medvitne om eigen identitet. Gjennom læring viser ein evne til endring. Ved å stimulera aktørane til å fortelja læringshistoriene sine, utviklar ein ei form for kollektivt minne, som er verdfullt å reflektera over i endringsprosessane. Ein er oppteken av interaksjon og relasjonar for å gje vurdering og tilbakemelding. Ein lærande organisasjon kan gjera seg nytte av dette på ein relevant måte. Ein har også framtidsperspektivet med, der ein handlar aktivt i forhold til det ein ser i horisonten. Ein har utvikla språk og handlingsberedskap for dette.

Innan kompleksteorien er det ulik vekt på kva som er drivkrafta for endringsprosessar. Nokre vil framheva krise eller misnøye, andre legg vekt på spenning eller ei form for ubalanse. Ofte kan eldsjeler, gjerne med uformell makt, vera nøkkelpersonar i endringsprosessar. Det sentrale er at aktørane utviklar eit eigarforhold til endringane og prosessane, og at dette er ein kontinuerleg prosess, der det skjer kunnskaps- og kompetanseutvikling. Eit uavklart spørsmål innan teorien er i kva grad det er ønskjeleg med balanse og harmoni. Kva skjer når ein har nådd dei måla ein først sette seg? Må organisasjonen stadig utfordrast, eller er det relevant å ønskja seg ”ro i skulen”, i alle fall for ein viss periode?

Skogen og Standahl (2006) meiner det er ein stadig pågåande innovasjonsprosess i skulen, og det handlar om å utvikla eigarforhold og toleranse for turbulens. Det kan oppstå maktstrukturar og koalisjonar, som igjen fører til motstand og barrierar. Her vert spørsmålet om legitimitet og autoritet viktig. I grunnskulen er rektor og skuleeigar sentrale berarar av legitim autoritet. Dei kan delegera sitt mynde. Å få fram desse styrings- og ansvarlinene vert dermed også viktig for å forstå utviklinga av Kulturskrinet.

I skulen vil det også ha utvikla seg skulekodar når det gjeld syn på pedagogiske spørsmål. Dei som representerer desse, er skulekodeberarar, og det vil vera viktig i endringsprosessane om dei har ei open eller lukka tilnærming. I endringsprosessar vil mange hevda at leiinga må ha fokus på å redusera motstand, medan andre meiner ein bør leggja vekt på det positive og skapa motivasjon. Både psykologiske, praktiske og verdimeslige barrierar må difor takast omsyn til om endringsprosessane skal lukkast.

I undersøkinga vil eg drøfta i kva grad implementeringa og utviklinga av Kulturskrinet representerer ein slik kompleksitet, både når det gjeld innhald og organisering. Ikkje minst vil det vera av interesse kva utfordringar sentrale aktørar har når det gjeld utfordringar i framtida, då både skule- og kulturfeltet er felt i endring.

1.5.2 Danningsperspektivet

Danning kjem av det tyske ordet *Bildung*. Gjennom tidene har ein hatt ulike danningstradisjonar med noko ulikt tyngdepunkt. Filantropien la vekt på at arbeidet dannar oss, nyhumanismen hadde vekt på danning gjennom den lærde skulen (latin og gresk språk og kultur), og folkedanninga hadde vekt på folks eige språk og eigen kultur (Løvlie et al., 2003).

For mange er dannelsingsomgrepet assosiert med finkultur eller ”pene manerer”, og dermed blitt noko ein markerer avstand til. I dei seinare åra har dannelsingsomgrepet igjen kome i fokus i den pedagogiske debatten, men her det viktig å understreka at det har skjedd

endringar i oppfatninga av kva danning er, både når det gjeld form og innhald. Mange vil avvise tidlegare danningideal, forstått som tradisjonar og mønster for handling. Inspirert av postmodernismen talar ein no om å utfordra gamle danningssmytar, der det ikkje lenger er tale om litterær kanon eller standardar. Mange ser på danning som ein flyktig prosess, ikkje som avhengig av eit bestemt innhald. Ein nyttar danning som eit kritisk-konstruktivt omgrep, der ein er kritiske til ferdige svar. Heller enn å gå inn i etablerte tradisjonar er det no tale om å delta i det komplekse, mangfaldige samfunnet, der danning tyder å ha evne til endring og sjølvdanning. Det handlar om å kunna navigera i kaossamfunnet (Dalaaker, 2007). Å kombinera danningsteori med innovasjon og kompleksitetsteori er dermed fruktbart, ikkje minst i ei tid med verdipluralitet, der det synest vanskeleg å finna eit felles grunnlag for danning. Her vert dialog, forhandling og samhandling viktige strategiar. Kva syn på danning ein har, vil vera avgjerande for kva tiltak og prosessar ein ønskjer å fremja. Dersom det er slik at ein innan skulefeltet meiner at Kulturskrinet skal representera stabile normer og verdiar, kan det til dømes bli ein konflikt dersom ein innan kulturfeltet tenkjer seg at Kulturskrinet skal representera subkulturar, provokasjon og det som er grensesprengjande.

Eit hovudspørsmål når det gjeld forståinga av danning er forholdet mellom tradisjon og fornying, mellom individ og fellesskap, mellom spesifikt fokus på bestemte fag eller kvalitetar, eller på ei breiare tilnærming, slik me finn i uttrykket allmenndanning. I kva grad finn ein vektlagt kulturarv og tradisjonar, og i kva grad er progressive element fokusert? Desse problemstillingane finn me også omtala i dei nasjonale styringsdokumenta i Den kulturelle skulesekken.

2 Kvalitetsutvikling i skulen

Målet med undersøkinga er å sjå Kulturskrinet i eit kvalitetsutviklingsperspektiv. I den nasjonale evalueringa (2006) forstår ein implementeringa av Den kulturelle skulesekken som ein systemisk innovasjon (Borgen & Brandt, 2006). Eg legg til grunn ei dynamisk oppfatning av kvalitetsomgrepet, bygd på teoriar om innovasjon og organisasjonsutvikling i skulen. Her er det sentralt å forstå kven som er aktørar i denne utviklinga, og korleis ansvarsforholdet og interaksjonen mellom dei ulike aktørane er. Når det gjeld Kulturskrinet, vil eg sjå særleg på forholdet mellom kommunenivået og den einskilde skulen. Samspelet og eventuelle konflikhtar på desse nivåa kjem i liten grad fram i den nasjonale evalueringa. I stor grad vert det i den nasjonale evalueringa teikna eit harmonisk bilete av verksemda på lokalt plan, men det vert samstundes understreka av det er store ulikskapar. Dette vert også støtta i St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*.

2.1 Kvalitetsdiskursen i grunnskulen

Som bakteppe for å forstå utviklinga av Kulturskrinet vil eg trekkja fram nokre trendar i den generelle skuleutviklinga dei siste 10-15 åra, med fokus på kvalitetsdiskursen.⁸ Våren 2008 kom St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Om lag parallelt med at denne kom, vart St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida* drøfta i Stortinget. Denne var lagt fram hausten 2007. Kvalitetsomgrepet er sentrale i begge meldingane, og spørsmålet er om det er ei felles forståing av dette. Vidare vil eg drøfta korleis aktørane i Kulturskrinet plasserer seg i forhold til kvalitetsdiskursen.

Omgrepet *kvalitet* kan handla om både eigenskapar ved eit produkt, eller måtar prosessar vert gjennomførde på. Det er vanlegvis eit ord med positiv valør, og ingen vil vera imot kvalitet (Dalaaker, 2007), men det har skjedd endringar i fokus, frå produkt til brukar, og frå ei lineær forståing til ei meir syklisk. Dalaaker stiller spørsmål ved kvifor kvalitetskriteriet er så viktig for DKS. At noko har kvalitet, tilseier også at det er noko som ikkje har kvalitet (Dalaaker, 2007). Kvalitet er dermed noko som må diskuterast, haldast vedlike, reviderast, betrast og fornyast. Til dette er det laga ulike modellar. Mange av teoriane og modellane for kvalitetsutvikling er baserte på interaksjon og forhandling gjennom dialog (Roald, 2009),

⁸ Med kvalitetsdiskurs meiner eg forhandlingar om korleis ein kan definera omgrepet, og kven som er sentrale aktørar i desse forhandlingane.

anten gjennom enkle eller doble ”kvalitetssløyfer”.⁹ Dilemmaet er at det er ein ambivalens i korleis ein forstår kvalitet. På den eine sida skal ein ta omsyn til det folkelege og breidda, på den andre sida er det eit visst elitistisk preg dersom noko er betre enn det andre (Dalaaker, 2007). Difor er det rimeleg å sjå kvalitetsdiskursen også som ein maktkamp. Det er ei tvetydigheit i kvalitetsforståinga i grunnskulen. Dette kjem kanskje særleg til syne i forhold til kva plass og funksjon Den kulturelle skulesekken skal ha. Den kulturelle skulesekken har eit noko anna fokus enn kvalitetsforståinga i skulen generelt. Sjølv om ein i begge stortingsmeldingar (nr. 8 og 31) understrekar at kvalitet er viktig, er det også viktige skilnader. Truleg heng dette saman med at Den kulturelle skulesekken sitt kvalitetsomgrep har røter innan kunstfeltet, medan ein innan skuleutvikling generelt no har utvikla ei kvalitetsforståing bygd på New Public Management tenking, slik ho er utforma i sentrale idear om kvalitetsutvikling og ansvarstyring i skulen. Denne tenkinga er sterkt prega av internasjonale trendar om resultatforbetring (Elstad, Hopmann & Langfeldt, 2008).

Den generelle delen av læreplanen, og også Prinsipper for opplæringa, har eit fokus på det heile mennesket, der kunst og kultur er sentrale element. Dette perspektivet er også sentralt i den internasjonale forskinga om kunst og kultur sin plass i opplæringa (Bamford, 2006). Dermed kan ein kanskje seia at alt fokuset på resultatvurdering i basisfaga kan bety at Den kulturelle skulesekken kan oppfattast som motkultur, ikkje først og fremst til samfunnet omkring, men til andre deler av verksemda i skulen, dersom det her vert einsidig vekt på prestasjonar og resultat. Ein må likevel konkludera med at ein i grunnskulen kanskje ikkje problematisert i særleg grad kva rolle kunst og kultur skal ha:

På den ene siden har vi de som argumenterer for hvor viktig kunst og kultur er, og på den andre siden finner vi de som oppfatter de kulturelle innslagene som et hyggelig avbrudd fra det hverdagslige. Å måtte hevde at kunst og kultur er viktig, kan også være en konsekvens av dens manglende status [i] opplæringen (Dalaaker, 2007).

Kulturskrinet er eit kommunalt prosjekt eller tiltak, basert på nasjonale mål og retningslinjer. Det vil då vera naturleg at den nasjonale, og eventuelt den fylkeskommunale, kvalitetsdiskursen pregar kvalitetsforståinga. På den andre sida er den einskilde skulen ei sjølvstendig eining, med sine krav til resultatorientering som kan føra til egne prioriteringar, og som kan påverka utviklinga og implementeringa av Kulturskrinet. Dalaaker peikar på at den moderne estetikkforståinga har ført til at kunsten har fått eigedomsretten på estetikken, og

⁹ Med doble kvalitetssløyfer meiner eg system som også trekkjer inn eksterne rådgjevarar i utviklingsfasane. Jfr. uttrykket dobbeltkretslæring.

er dermed blitt mindre viktig i skulen. Dette er eit paradoks, sidan det no skjer ei omfattande estetisering i samfunnet. Medan estetikken tidlegare var knytt til kvardagsaktivitetar, er han no redusert til pedagogiske prinsipp i foredla form, i følgje Dalaaker. I følgje denne tenkinga må ein innan DKS utvikla ein estetisk praksis som gjeld kvardagen, ikkje berre eit pusterom, eller eit lystbetont avbrekk frå skulens pensum (Dalaaker, 2007).

Eg vil drøfta kva funksjonar dei ulike aktørane har i forhold til denne kvalitetsutviklinga, og i kva grad det skjer interaksjon og forhandlingar om kvalitet i skulen. For å illustrera dette, viser eg til følgjande sitat i den nasjonale evalueringa: ”Utdanningsdirektoratet mener at skolelederen og læreren skal være aktive i forhold til innholdet i DKS.” (Borgen & Brandt, 2006). Spørsmålet er korleis desse føringane vert realiserte i skulekvardagen.

Kvalitetsomgrepet kan som nemnt forståast ut frå ulike perspektiv. Det handlar om verdisetjing og verdivurdering, sett i forhold til ein målestokk, men denne målestokken er ikkje objektiv, den er relatert til den samfunnsmessige konteksten. Fevolden og Lillejord hevdar at det kan sjå ut som me no er midt i eit paradigmeskrifte, der læringsprosessen får auka fokus, og der skulen som organisasjon får eit større ansvar for kvalitetsutviklinga. Undervisning og læring vert meir problematisert, og er ikkje berre eit ansvar for den einskilde lærar og elev (Fevolden & Lillejord, 2005). Dette aspektet vert også framheva i den nasjonale evalueringa av DKS, der konklusjonen er at det er spenningar i forståinga av kvalitet mellom kulturfeltet og skulefeltet, særleg på det nasjonale nivået (Borgen & Brandt, 2006).

Opplæringslova framhevar skuleeigars ansvar når det gjeld kvalitetsutvikling, og den einskilde rektor har eit definert ansvar i forhold til verksemda i skulen.¹⁰ Ein kan spørja om det er slik at summen av dei ulike skulane sitt kvalitetsarbeid i forhold til Kulturskrinet utgjer kvaliteten på kommunenivå, eller om det er slik at ei sterk styring og høgt kvalitetsmedvit frå kommunalt nivå er den faktoren som best medfører integrasjon av Kulturskrinet i verksemda ved den einskilde skulen. I så fall, kva rolle spelar skuleleiaren i denne prosessen?

Det har skjedd store endringar dei siste 20 åra når det gjeld rammevilkåra for skulen, frå regelstyring til målstyring og ansvarsstyring. Elevresultata er i større grad komne i fokus for styring av skulen. Den såkalla accountability-tenkinga, på norsk omtalt som ansvarsstyring, legg vekt på resultatmåling, men også på det at dei ulike nivåa i skulen har eit handlingsrom, der kvalitet handlar om at partane forhandlar om kva som er deira plikter og

¹⁰ <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-010.html#9-1>

kva dei maktar å gjera, ut frå dei føresetnader dei har. Her vil det vera avgjerande kva nivå dei ulike aktørane er på, når det gjeld ansvarsfelt og om dei maktar å vera i ein konstruktiv dialog (Roald, 2009; Elstad et al., 2008). Noreg har lang tradisjon for sterk nasjonal styring av grunnskulen, i form av læreplanar og organisering. Samstundes er det ei viss form for delegering til lokalnivået, her kommunane, som då har ein viss fridom. Kvalitetsdiskursen er dermed i spenninga mellom det lokale og det nasjonale, men me ser også at internasjonale trendar gjer seg sterkt gjeldande.

2.1.1 Kvalitetsutvalet

Kvalitetsdiskursen innan grunnskulen dei siste 10-15 åra har hatt fokus på (mangelen på) faglege resultat, særleg innan basisfaga. Ikkje minst heng dette saman med at norske elevar har fått dårleg skåre på i ei rekkje internasjonale testar, og der kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet har vore viktige forklaringsfaktorar. Kvalitetsutvalet sine to utgreiingar (NOU 2002:10 og NOU 2003:16) la grunnlaget for ei omfattande drøfting av kvaliteten i skulen. I særleg grad vil eg understreka verdien av det analytiske omgrepsapparatet dei nytta, der ein skil mellom strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet, og der resultatkvalitet skal vera det overordna. Ein viktig konklusjon i utvalet var at utdanningssektoren mangla grunnlag for å vurdere om kvaliteten var god og om ein nådde måla sine (Søgnen & Kvalitetsutvalget, 2002).

2.1.2 Kultur for læring

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* følgde opp kvalitetsdiskusjonen, med forslag til eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, ny nasjonal læreplan, nytt læreverk, brukarundersøkingar og kompetanseutvikling for skuleleiarar og lærarar. Ulike regjeringar har følgt opp desse forslaga, om enn med visse justeringar. Evalueringar har likevel vist at det går inga lineær retning når det gjeld implementering og resultat av desse endringane (Elstad et al., 2008; Roald 2009). Frå hausten 2007 har me no eit samanhengande prøve- og vurderingssystem, med kartleggingsmateriell, karakter- og læringsstøttande prøvar, rettleiingsmateriell, nasjonale prøvar, avgangsprøvar og eksamenar og internasjonale studiar (Roald, 2009).

Denne kvalitetsdiskursen har gått føre seg i ein periode prega av fokus på skulen som ein lærande organisasjon, med vekt på læring på ulike nivå, på systemtenking, på visjonar og mentale modellar og på teamarbeid. Ikkje minst har det handla om å ansvarleggjera dei ulike

ledda, men også å motivera til kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling. Dette har truleg også prega fokuset på kvalitet i Den kulturelle skulesekken, og dannar eit viktig bakteppe også for å forstå utviklinga innan Kulturskrinet. Den kulturelle skulesekken er nemnd spesifikt i meldinga, der det heiter at den skal styrkja og verkeleggjera den estetiske dimensjonen i opplæringa (kap. 4.6.2).

2.1.3 Kvalitet i skolen

St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* er det førebelse toppunktet for drøftinga av kvalitetsutvikling i skulen. Meldinga definerer kvaliteten slik: ”Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres.” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samfunnsmandatet vert presentert som opplæringslova, den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa og læreplanane i faga. Det som kan gje høgare kvalitet, er tidleg innsats, auka kompetanse hos personalet, betre gjennomføring av tilpassa opplæring og tettare oppfølging.

Meldinga presenterer mål for kvaliteten, og nokre indikatorar, slik at ein kan vurdere om ein når desse måla. Kvantitative vurderingar må supplerast med kvalitative vurderingar, heiter det. Måla for grunnopplæringa er å meistra grunnleggjande ferdigheit, gjennomføra vidaregåande opplæring med kompetansebevis og at alle elevar og lærlingar skal inkludertast og oppleve meistring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Fokus i det vidare arbeidet med kvalitetsutviklingsarbeidet skal vera å vurdere utviklinga i elevane sitt læringsutbytte. Det skal framleis vera ulike prøvar og testar, kartleggingar, kompetanseutvikling etc., men det som er nytt, er at ein vil ta tydelegare nasjonale grep for å styrkja kvaliteten, mellom anna obligatorisk leiarutdanning og fagleg utviklingsarbeid. Det skal bli auka fokus på undervisning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2008), og der bruk av IKT er ein viktig faktor. Meldinga har tydeleg fokus på ansvarsstyring og auka krav om resultatkvalitet.

Det kan vera grunn til å spørja om denne siste stortingsmeldinga tyder ei kursendring i kvalitetsforståinga, som også vil vera relevant for utviklinga av Kulturskrinet. Knut Roald peikar på at det framleis rår uvisse om korleis ein kan sikra ein god skule, då resultatmålingar og marknadsmekanismar åleine ikkje har løyst utfordringane. Ein leitar etter nye vurderingsformer, men utan å vita om det er fruktbart. Dette kan ha samband med at kvalitetsomgrepet har mange ”ansikt”: Frå produkt til prosess, frå lineær til sirkulær forståing, om det objektive i forhold til det subjektive (Roald, 2009). Med tilvising til Ogden (2004) peikar Roald på at me har to tilnærmingar til kvalitet i skolen: *ei effektivitetstenking*, med

fokus på læringsresultat, og *ei inkluderingstenking*, med fokus på eit breitt danningsideal. Spørsmålet er korleis me nyttar kvalitetsomgrepet, då ordbruken vår vil påverka, avgrensa og kanskje endra måla i skulen. Fokus på grunnleggjande ferdigheitar og på kompetansemål i fagplanane kan medføra at me er i ferd med å missa viktige mål i den generelle delen for auga.

Eit anna viktig moment i den sistnemnde stortingsmeldinga, er vekta på læraren som profesjonsutøvar, og dermed som sentral faktor eller premiss for kvalitet i skulen. Her vert det også peika på kor viktig samspelet mellom lærar og elevar er. Både opplæringslova og den siste stortingsmeldinga legg vekt på skuleeigars ansvar for kvaliteten i skulen, men også på det store ansvaret den einskile skulen har, særleg rektor, som er ansvarleg leiar for arbeidet i skulen, sjølv om det ikkje er noko eintydig samanheng mellom lærarars og rektorars kompetanse og resultat i skulen. Den kulturelle skulesekken er ikkje omtala i denne meldinga, truleg fordi den er omtala i eiga melding og i strategiplanen om kunst og kultur i utdanninga.

2.1.4 Oppsummering

Dei ulike dokumenta peikar på at skulen har mange gode kvalitetar. Det vert vist til god trivsel og vekt på demokrati. Samstundes vert det uttrykt stor bekymring for kvaliteten i skulen, særleg mangel på grunnleggjande ferdigheitar, som fører til svekka konkurransevne. Dette viser ei kvalitetsforståing tydeleg prega av fokus på læringsresultat. Det er vidare peika på eit spenningsfelt mellom nasjonal styring og lokal fridom, og der St.meld. nr. 31 legg klare føringar for auka nasjonal styring, både ved organisering, kompetanseutvikling, støtte og oppfølging. Det er difor grunn til å tru at det auka fokuset på dokumentasjon og resultatvurdering av grunnleggjande ferdigheitar og kompetansemål som har vore dei seinare åra, har prega den konteksten Kulturskrinet står i. Dilemmaet er om kva det er som skal telja i skulen, og om alt kan teljast av det som verkeleg tel noko. I alle høve er det gjennom vekta på resultatvurdering gitt signal om kva som er viktig: ”Ikke alt som teller kan telles, men det som telles, teller.” Det er dermed ein viss konflikt mellom eit relativt og dynamisk kvalitetsomgrep som St. meld. nr. 8 understrekar, og den vekta me i St.meld. nr. 31 no finn på standardar og læringsutbytte. Dette skulle tilseia at dersom Kulturskrinet er integrert i den totale verksemda ved skulen, vil det også vera fokus på læringsresultat og inkludering her. Viss ikkje, kan Kulturskrinet tolkast som noko unikt, som ein ikkje kan eller bør måla resultat av.

2.2 Kvalitetsdiskursen innan Den kulturelle skulesekken

Gjennom ideutviklingsstadiet 2000-2002, og frå då Den kulturelle skulesekken vart etablert som nasjonalt tiltak frå 2003, har det vore lagt stor vekt på å utvikla tilbod av høg kvalitet. Frå 2006 er Den kulturelle skulesekken ei varig, ikkje lovpålagt ordning. Denne ambivalensen tilseier at det blir gitt doble signal til skulane og skuleeigarane. DKS er viktig, men skulane kan sjølv velja kor mykje dei vil prioritera dette, særleg i forhold til basisfaga og vurderingsordningane.

Den kulturelle skulesekken (og dermed Kulturskrinet) vert utvikla i spenningsfeltet mellom det nasjonale, det fylkeskommunale og det kommunale nivået og den einskilde skule. På dei ulike nivåa er det samarbeid mellom kunst- og skulefeltet. Dette tilseier at det er kvalitetsdiskursar på mange ulike nivå. Frå det nasjonale sekretariatet si side vert det understreka at sjølv om St.meld. nr. 8 kjem frå Kultur- og kyrkjedepartementet, er Den kulturelle skulesekken eit felles tiltak saman med Kunnskapsdepartementet, og det er regjeringa som står bak alle stortingsmeldingar. Dette skulle tilseia at det også er/bør vera ei felles forståing av kvalitetsomgrepet i St.meld. nr. 31 frå Kunnskapsdepartementet, som gjeld skulen generelt, og i St.meld. nr. 8, som gjeld Den kulturelle skulesekken. Slik eg vurderer det, er det likevel noko ulikt fokus i dei to meldingane. Det handlar truleg om ulike grunnsyn når det gjeld kva som skal teljast, vegast og målast når det gjeld kvalitet, og dette vil truleg gje utslag i implementeringa på lokalt nivå.

2.2.1 Den nasjonale evalueringa av DKS (2006) om kvalitetsomgrepet

I den nasjonale evalueringa om Den kulturelle skulesekken frå 2006 hevdar Borgen og Brandt at DKS representerer ein revolusjon i skulen, fordi tiltaket bryt med korleis kulturformidling i skulen tradisjonelt har vore organisert. I stor grad har denne vore avhengig av eldsjeler. Dei hevdar også at det har skjedd ein tilsvarende revolusjon for aktørane på kulturens område (Borgen & Brandt, 2006) . Her har det skjedd ei demokratisering, der mottoet har vore at kunsten skal ut til folket.

Den nasjonale vurderingsrapporten drøftar kvalitetsforståinga i Den kulturelle skulesekken. På den eine sida vert det framheva at Den kulturelle skulesekken representerer mangfald og vert møtt med entusiasme. På den andre sida er konklusjonen at det er sterke spenningar mellom kultur- og skulefeltet i oppfatninga av kvalitetsomgrepet, særleg på det nasjonale nivået. Som basis for denne undersøkinga var føringar frå St.meld. nr. 38 (2003-2004) og St.meld. nr. 39 (2003-2004). I St.meld. nr. 38 heiter det at kvaliteten i Den kulturelle

skulesekken ”... dreier seg om kva som skjer i møtet mellom elevane og kunst- og kulturformidlaren.” Evalueringa meiner det har vore usemje om dette.

Gjennom dei åra Den kulturelle skulesekken har eksistert, har kvalitetsomgrepet i følge den nasjonale evalueringa, stadig stått på dagsorden, og medført spenningar. På den eine sida har kvalitetsforståinga vore på eit implisitt plan, gjennom bruk av omgrep og formuleringar, men på den andre sida har det vore ein del samlingar og møtestader der ein har diskutert kvalitet meir eksplisitt. Konklusjonen er at kvalitetskriteria har vore meir situasjonelle enn objektive, og til dels prega av at aktørane har hatt ulike kriterium (Borgen & Brandt, 2006).

I følge evalueringa gjer sekretariatet eit klart skilje når det gjeld kvalitetsforståinga, der kulturektoren vert definert som kvalitetssikrar, medan skuleektoren er mottakar. Frå skuleektoren si side vert det derimot understreka at det må utviklast kriterium i fellesskap mellom sektorane, og at skulen har eit sjølvstendig mandat.

Evalueringa peikar på ulike dimensjonar i kvalitetsdiskusjonen, som forholdet mellom kultur- og skuleektoren, om strategiar for innovasjon og implementering, og kommunikasjon, om formidling og aktivitet og om maktkamp og samarbeid. Her vert det også vist til døme frå ein kommune som deltok i storkommuneforsøket, som nettopp også nytta kvalitetsmessige vurderingar som grunngeving, der ein ønskte å ha meir fokus på samarbeid mellom skule og kultur når det galdt barna som målgruppe (Borgen & Brandt, 2006) (kap 4.2.). Dei mange ulike perspektiva på kvalitet kan vera fruktbare, men kan også vanskeleggjera ein konsistent diskusjon om kvalitet. Ein sentral konklusjon i evalueringa var at det var svak systemforståing på alle nivå. Organisasjonsmodellen var kompleks, og hadde til dels uklare ansvarsliner. Her vert det tilrådd å forenkla modellen på dei ulike nivåa. Ein må avklara tydelegare kva rolle den einskilde skule og lærarane skal ha og korleis ein kan tilpassa opplegget til mål og prioriteringar i skulen. Vidare bør ein få eit enklare system for rapportering. Bruk av digitale verktøy vart framheva for å forenkla arbeidet (Borgen & Brandt, 2006).

2.2.2 Kulturell skulesekk for framtida

Våren 2008 vart St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*¹¹ einstemmig vedteken i Stortinget. Den kulturelle skulesekken er ei varig, men ikkje lovpålagt ordning. Drøfting av kvalitet har stor plass i meldinga.

¹¹ <http://www.regjeringen.no/pages/2033431/PDFS/STM200720080008000DDDPDFS.pdf> [lese 09.07.08]

På den eine sida vert det understreka at Den kulturelle skulesekken har ei nasjonalt vedteken målsetjing, på den andre sida vert det understreka at det er stor lokal variasjon, ja at det er så mange ”skulesekkar” som det er skular. Denne spenninga mellom nasjonal styring og lokal fridom kjenner me att frå Kunnskapsløftet, men St. meld. nr. 31 legg opp til sterkare nasjonal styring og har langt større fokus på resultat enn St.meld. nr. 8. Rett nok legg den sistnemnde meldinga vekt på eit meir heilskapleg system for rapportering, men sidan målformuleringane og kvalitetskriteria er noko uklare, vil det truleg verta ei utfordring korleis desse rapportane skal utformast. Innan Den kulturelle skulesekken vil ein nettopp ikkje ha faste standardar, heiter det i St.meld.nr. 8.

Den kulturelle skulesekken skal byggja på den eksisterande læreplanen, men det er ikkje konkretiserte basisferdigheit og læringsmål i stortingsmeldinga. Denne ”transformasjonen” eller tolkinga må dermed skje på lågare nivå, eller av produsentane og tilbydarane. St.meld. nr. 8 knyter kvalitetsomgrepet til kunstnarleg nivå og god formidling. Sentrale omgrep frå Kvalitetsutvalet, som strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet er ikkje drøfta. At det skal vera høgt kunstnarleg og formidlingsmessig nivå, kan kanskje tolkast som eit resultatkrav, men dette er i liten grad knytt til elevens læringsresultat. Slik arbeidsdelinga er lagt opp til, har kultur- og skulesektoren fått ansvar for sine ledd i kvalitetssikringa, men det synest som kultursektoren har fått det overordna ansvaret, og at profesjonaliteten til kunstnarane og kulturformidlarane borgar for kvaliteten. Dette kan også kallast rammekvalitet og til ein viss grad prosesskvalitet (det som gjeld god formidling). Skulefeltet skal ha ansvar for føre- og etterarbeid. Meldinga presiserer at kvalitet ikkje er eit subjektivt omgrep, men må vera relatert til eit dynamisk fagmiljø. Her synest ikkje skulesektoren å vera på høgde, sidan det er så stort fokus på kunstfeltet sitt ansvar for profesjonalitet og kvalitet.

Slik eg tolkar meldinga, er ikkje kultursektoren og skulesektoren jambyrdige når det gjeld kompetanse og kvalitetssikring. Sidan det heller ikkje er dokumentert omfattande samarbeid mellom desse felta i utviklinga av tilboda, synest vesentlege føresetnader for god dialog å mangla, slik innovasjonsteorien føreset.

2.2.3 Oppsummering

St.meld. nr. 8, *Kulturell skulesekk for framtida*, legg stor vekt på kvalitetsomgrepet, men understrekar at omgrepet er relativt, og at ein dermed ikkje kan gje ferdige kriterium for kvalitet. Dette tilseier at kompleksitetsteorien i forhold til kunst- og kultursyn kan vera

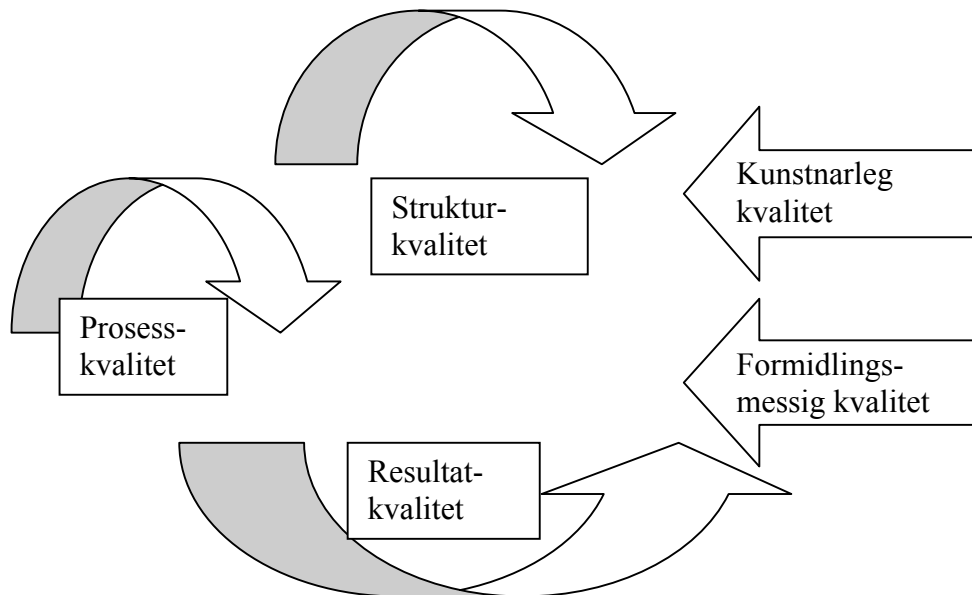
fruktbar. Kvalitet er eit kontekst- og tidsavhengig omgrep, men dette må vera knytt til relevante kunstnarlege og kulturfaglege kriterium. Samstundes vert det understreka at det nasjonale nivået og fylket må delta aktivt i kvalitetssikringa. Kvalitet vert dermed avgjerande for å verta prioritert, og det vert sett på som viktig å ha ein vedvarande diskusjon om kvalitet både i opplæringssektoren og i kultursektoren. Her må ein ha fokus både på mangfald og tilpassing. Implisitt i dette fokuset på kvalitet ligg at noko er betre enn noko anna. Kunstfeltet synest å ha fått legitimitet frå nasjonalt hald til å setja standarden her. Det interessante er at undersøkingar viser at også lærarane er samde i å gje kunstfeltet denne legitimiteten; (Haugsevje, 2002; Dalaaker, 2007).

Stortingsmelding nr. 8 legg vekt på debatt om kvalitetsomgrepet, og understrekar at det er viktig med kvalitetssikring. Med kvalitet meiner ein både det kunstnarlege og formidlingsaspektet. Det vert lagt opp til ei arbeidsdeling, der kultursektoren skal vurdere kvaliteten på det kunstnarlege, kulturfaglege og formidlingsmetodar, og der skulesektoren skal syta for tilknytning til læreplanen og til målgruppene, og korleis ein kan leggja til rette for og bearbeida læring og oppleving. Det vert også understreka at det må leggjast inn rutinar for kvalitetssikring på dei tre ulike nivåa (nasjonalt, fylke og kommune) og dei to felta (kultur og skule). Kvalitet vert knytt saman med profesjonalitet, tverrfagleg samarbeid og kompetanseutvikling. Fokuset på møtet mellom eleven og kunstnarane ser dermed ut til å ha vorte noko svekka. Dette heng kanskje saman med at målet om at elevane skal få ei positiv oppleving av kunst og kultur no er endra til at dei skal få *auka kunnskap og forståing* (mi utheving) av kunst og kultur. Informantane mine, både på nasjonalt og regionalt nivå, meiner dette er uttrykk for eit "rettare" eller meir relevant og komplekst kunstsyn, og gjer at ein kan vera opne for ulike dimensjonar innan kunstopplevinga. Me ser av dette at nettopp ulike kunstsyn vil kunna ha ulike pedagogiske implikasjonar. Utfordringa ligg i korleis dette vert tilrettelagt og oppfatta i den praktiske kvardagen i skulen.

3 Analysemodellar

3.1 Modell for kvalitetsutvikling

Kvalitetsutvalet (frå 2001)¹² la vekt på tre faktorar som viktige for å ha ei heilskapleg kvalitetsforståing, nemleg struktur-, prosess- og resultat-kvalitet, med hovudvekt på det siste (Fevolden & Lillejord, 2005). I det følgjande vil eg presentera ein idealfigur med sentrale faktorar i kvalitetsforståinga. Her har eg, med bakgrunn i St.meld. nr. 8, også fletta inn faktorane ”kunstnarleg kvalitet” og ”formidlingsmessig kvalitet”, då desse er framheva som mest sentrale (s. 26). Omgrepa formidling og kunstnarleg kvalitet er mykje nytta i St. meld. nr. 8, medan ein ikkje finn att omgrepa frå Kvalitetsutvalet. Desse er heller ikkje direkte omtala i St. meld. nr. 31, men her er det fokus på elevane sitt læringsutbytte, inkludering og meistring. Dette samsvarar med det eg legg i resultat-kvalitet og delvis med prosesskvalitet. Eg vil vurdera Kulturskrinet som del av kommunen og skulane sitt kvalitetssystem ut frå desse kriteria.



Figur 1: Modell for kvalitetsvurdering i Kulturskrinet

¹² http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2001/Kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=105662

I det følgjande vil eg beskriva *ein idealmodell*, der Kulturskrinet skårar høgt på alle faktorane. I drøftinga vil eg vurdere grad av oppnåing.

3.1.1 Høg strukturkvalitet

Med høg strukturkvalitet forstår eg at Kulturskrinet har ein klar, formell organisasjonsstruktur, og er del av kommunen og den enkelte skulen sitt kvalitetssystem. Kulturskrinet har gode rammevilkår. Det omfattar nasjonale retningslinjer for Den kulturelle skulesekken, godt samarbeid med Den kulturelle skulesekken på nasjonalt plan og i fylket, ein tenleg kommunal organisasjonsmodell og menneskelege og økonomiske ressursar knytte til verksemda i Kulturskrinet. Vidare er Kulturskrinet i samsvar med Kunnskapsløftet, og integrert i skulane sine strategiske planar og årshjul/årsplanar, semesterplanar og vekeplanar.

3.1.2 Høg prosesskvalitet

Med høg prosesskvalitet meiner eg at dei ulike aktørane i Kulturskrinet medverkar aktivt i dynamiske utviklingsprosessar. Dette omfattar prosjektleiinga, styringsgruppa, elevar, foreldre, lærarar, kulturkontaktar og rektorar, kunstnarar og kulturformidlarar. Det er god formell og uformell dialog og utveksling av erfaringar og ulike syn. Det er vekt på både informasjon og kommunikasjon. I dette punktet ligg også relasjonane og samarbeidet med det nasjonale og fylkeskommunale nivået.

3.1.3 Høg formidlingsmessig kvalitet

Med høg formidlingsmessig kvalitet meiner at eg budskapet gjennom form og innhald treff og engasjerer dei ulike partane. Tradisjonelt tenkjer ein seg at formidling handlar om monologisk framstilling, der avsendaren får fram ein budskap til ein passiv mottakar, men i denne samanheng vert det lagt vekt på at god formidling i høgste grad også representerer dialog og godt samspel mellom elevane og kunstnarane.

3.1.4 Høg kunstnarleg kvalitet

Med høg kunstnarleg kvalitet meiner eg at Kulturskrinet nyttar profesjonelle aktørar innan kunst- og kulturformidling. Dei har relevant utdanning og/eller god realkompetanse innan feltet, og dei er engasjerte i fagfeltet sitt. Produksjonane held høg fagleg standard, ut frå dei

kriterium kunstfeltet utviklar og gjev legitimitet. Også skuleleiarar, lærarar og elevar har ein legitim rett til å ytra seg om den kunstnarlege kvaliteten.

3.1.5 Høg resultat kvalitet

Med høg resultat kvalitet meiner eg at Kulturskrinet gjev god allmenndanning, medverkar til å gje sosial og kulturell kompetanse, utvikla grunnleggjande ferdigheitar og å nå kompetansemål i læreplanen. Tiltaka innan Kulturskrinet vert tekne med i skulens vurderingssystem.

3.2 Idealtypar når det gjeld skulane si integrering av Kulturskrinet

Eg har også konstruert to hovudkategoriar (idealtypar) å vurdere intervjumaterialet etter, som går på graden av integrering av Kulturskrinet i kvalitetsutviklinga i skulen:

3.2.1 Idealtipe A: Kulturskrinet er godt integrert i kvalitetsutviklinga

Dette er skular der Kulturskrinet er godt integrert i den totale verksemda. Tilboda er fletta inn i års-/semester-/vekeplanar, og det er lagt vekt på forarbeid og etterarbeid. Skulen har jamlege drøftingar om kunst og kultur, og understrekar verdien av kunst og kultur som del av allmenndanninga. Skulen har eit systematisk opplegg for vurdering av Kulturskrinet, både internt og i forhold til prosjektleiinga, og trekkjer inn Kulturskrinet systematisk som del av portfolio/elevsamtale. Lærarane får tilbod om kurs og etterutdanning, og skuleleiinga har ein tydeleg profil i forhold til kunst og kultur, både organisatorisk og ideologisk. Skulen gir ressurs til kulturkontakt i form av funksjonsstilling (nedsett lesetid). Skulen ser positivt på at Kulturskrinet er ei felles satsing for heile kommunen.

3.2.2 Idealtipe B: Kulturskrinet er delvis/lite integrert i kvalitetsutviklinga

Dette er skular der Kulturskrinet er som ein eigen "satellitt" ved sida av hovudverksemda. Det er ein eigen plan for Kulturskrinet, men denne er lite/ikkje integrert i skulens hovudplanar. Det er ein viss diskusjon om Kulturskrinet, men dette skjer på teamnivå eller uformelt på lærarrommet. Skulen har sporadisk og uformell vurdering internt av tilboda i Kulturskrinet, og har uformell tilbakemelding til prosjektleiinga. Kulturskrinet er ikkje omtala i portfolio/elevsamtale. Lærarane deltek på ein del kurs, men det er inga systematisk tenking om kompetanseoppbygging. Skulen legg vekt på praktisk tilrettelegging, og ser på

Kulturskrinet som ”ekstraordinært” eller som ”krydder i tilveret”. Kulturkontakten får ein symbolsk ressurs i form av bruk av bunden tid. Kulturskrinet vert oppfatta som ein eigen ”satellitt” også i det kommunale systemet.

Med bakgrunn i desse analysemodellane vil eg presentera resultata frå den empiriske undersøkinga. Kapittel 4-6 og 10-12 omhandlar mål, historikk, organisering og rammevilkår, og her ligg vekta på strukturkvalitet. Kapittel 7-8 og 13 omhandlar skulane si integrering av Kulturskrinet og korleis dei tolkar visjonen når det gjeld danning og oppleving. Her er vekta på prosesskvalitet, formidlingsmessig kvalitet og kunstnarleg kvalitet. Kapittel 9 omhandlar vurdering, og her er fokus på resultatkvalitet. I kapittel 14 har eg ei avsluttande drøfting, der eg ser dei ulike ledda i analysemodellen i samanheng i forhold til problemstillinga.

4 Mål for Kulturskrinet

4.1 Mål for Den kulturelle skulesekken i Noreg

Den kulturelle skulesekken i Noreg (DKS Noreg) er ei nasjonal satsing på kunst og kultur i skolen. I følgje St.meld. nr. 8 skal måla for Den kulturelle skulesekken i Noreg vera:

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

Den kulturelle skulesekken skal utformast og uavlateleg vurderast ut frå eit sett med prinsipp for ordninga:

- *Varig ordning*: Den kulturelle skulesekken skal vere ei varig ordning for elevar i skulen.
- *For alle elevar*: Den kulturelle skulesekken skal femne om alle elevar i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa, uavhengig av kva skule dei går på og kva økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn dei har.
- *Realisere mål i læreplanverket*: Innhaldet i kunst- og kulturtilboda i Den kulturelle skulesekken skal medverke til å realisere skulen sine mål slik dei kjem til uttrykk i den generelle delen i læreplanverket og i dei ulike læreplanane.
- *Høg kvalitet*: Elevane skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbod med høg kunstnarleg kvalitet.
- *Kulturelt mangfald*: Den kulturelle skulesekken skal omfatte ulike kunst- og kulturuttrykk med røter i eit mangfald av kulturar og frå ulike tidsperiodar.
- *Breidde*: Både musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv skal vere representerte i Den kulturelle skulesekken. Det skal vere variasjon i formidlingsmåtane.
- *Regularitet*: Elevane skal sikrast eit regelmessig tilbod på alle klassetrinn.
- *Samarbeid kultur–skule*: Arbeidet med Den kulturelle skulesekken skal skje i eit godt samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren på alle nivå. Det skal sikrast god forankring og tid til planlegging i skulen.
- *Rollefordeling kultur–skule*: Opplæringssektoren har ansvaret for å leggje føre- og etterarbeid pedagogisk til rette for elevane, medan kultursektoren har ansvaret for kulturinnhaldet i Den kulturelle skulesekken og for å informere om innhaldet i god tid.
- *Lokal forankring og eigarskap*: Den kulturelle skulesekken må forankrast lokalt, i den enkelte skulen, kommunen og fylket. Dette sikrar lokal entusiasme og gjev rom for mange lokale variantar, slik at alle skal kunne kjenne eigarskap til Den kulturelle skulesekken.

Av desse punkta er det særleg punkt 4-6 som er relevante for kvalitetsforståinga.

I retningslinene heiter det at ein skal sikra ulike kunst- og kulturuttrykk. Den mest vanlege inndelinga er: Film, scenekunst, visuell kunst (biletkunst, arkitektur, design og

kunsthåndverk), musikk, litteratur og kulturarv (Borgen & Brandt, 2006); (Kultur- og kirke departementet & Den Kulturelle skulesekken, 2007).

Hausten 2007 vart det som nemnt lagt fram ei ny stortingsmelding, nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*.¹³ Denne vart handsama i Stortinget våren 2008. Her er det føresett av Den kulturelle skulesekken er ei varig ordning, som også skal implementerast i den vidaregåande skulen.

4.2 Mål for Kulturskrinet

Kulturskrinet i Karmøy kommune har den same overordna målsetjinga som Den kulturelle skulesekken. Fram til sommaren 2008 var dei gjeldande måla er nedfelte i St.meld. nr. 38 (2003-2004) *Den kulturelle skulesekken* (Kultur- og kyrkjedepartementet) og St.meld. nr. 39 (2003-2004) *"Ei blot til Lyst": Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen* (dåverande Utdannings- og forskingsdepartementet). Det er i denne konteksten Kulturskrinet er utvikla.

Kulturskrinet understrekar grunnskulens oppgåve og muligheiter for kunst- og kulturformidling innan ramma av gjeldande læreplan. Kulturskrinet skal i følge målsetjinga vera:

- Forankret i gjeldende læreplan
- Integrert i skolens undervisning
- Et planlagt og variert tilbud for 1. – 10.klasse, med basis i lokalt kulturliv, men og med innslag av nasjonale og internasjonale elementer
- Skole- og kulturretaten har ansvaret for utvikling og gjennomføring av tiltaket
- Kulturskrinets program går inn som en del av undervisningstilbudet og skal være gratis for elevene.¹⁴

Som nemnt er det små endringar når det gjeld målsetjinga i den nye stortingsmeldinga. At Den kulturelle skulesekken no også skal omfatta den vidaregåande opplæringa, vert ikkje drøfta i denne rapporten. Eg vil i hovudsak nytta St.meld. nr. 8 som utgangspunkt for drøftingane.

4.3 Visjon for Kulturskrinet

Kulturskrinet har dei siste åra hatt ein tredelt visjon, nemleg danning, læring og oppleving:

¹³ <http://www.denkulturelleskulesekken.no/index.php?id=om> [lese 10.06.08].

¹⁴ http://www.karmoyeped.no/kulturskrinet/om_planen.htm [lese 10.06.08].

Danning: Elevene skal lære å kjenne og bruke lokale og regionale kunst- og kulturarenaer, og få forståelse for kunst og kultur sin rolle som brobygger og formidler av det spesielle og mangfoldige.

Læring: Ved å delta i skapende prosesser skal elevene lære å ta i bruk sine kreative evner, og hente inspirasjon av andre til å videreutvikle egne kunstneriske uttrykksformer. Elevene skal lære å se kulturen både ut fra et historisk- og samtidsperspektiv.

Oppleving: Kulturskrinet skal skape spontane møte mellom menneske og kunst, og legge til rette for at elevene får oppleve den estetiske dimensjon. Gjennom kunstnerisk egenutvikling og som betrakter skal enkelteleven få mulighet til å glede seg over kunsten i seg selv.

Denne visjonen er utvikla av leiinga av Kulturskrinet. I den nye utviklingsplanen frå hausten 2008 er desse elementa sett inn i ein overordna visjon: ”Aktive elever med kulturell bagasje”.¹⁵

4.4 Grunnskolen i Karmøy: Strategi- og utviklingsplan 2008-2011

I den kommunale strategi- og utviklingsplanen for grunnskolen i Karmøy 2008-2011, er Kulturskrinet omhandla. Med bakgrunn i St.meld. nr. 8 og den nasjonale planen *Strategiplan for kunst og kultur i opplæringa 2007-2010, Skapende læring*, vert det gitt føringar for utviklinga av Kulturskrinet. Kulturskrinet skal søkja om å vidareføra ordninga med direkte tildeling av midlar. Den daglege drifta er eit felles ansvar mellom PPS og kulturavdelinga. Programmet skal byggjast opp av både eigenproduserte og innkjøpte produksjonar. Arbeidet med Den kulturelle skulesekken skal førast vidare og gå inn i den faglege verksemda ved skulen og bidra til å realisera læringsmåla i skulen. I denne planen vert følgjande visjon presentert:

Visjon: Aktive elever med kulturell bagasje og estetiske opplevelser.

¹⁵ I kommunen sin strategi- og utviklingsplan heiter det: ”Visjon: Aktive elever med kulturell bagasje og estetiske opplevelser”.

4.5 Kulturskrinet Karmøy: Utviklingsplan 2008-2011

Kulturskrinet har frå hausten 2008 ein eigen utviklingsplan, og det er sendt søknad til Rogaland fylkeskommune om å vidareføra ordninga med direkte tildeling til kommunen av spelemidlane. Her vert gjort greie for oppbygging og organisering, og ein følgjer i stor grad den organiseringa ein har hatt, med visse justeringar. Ein merkar seg ein viss nyanseforskjell når det gjeld visjonen mellom utviklingsplanen for Kulturskrinet og for den kommunale strategi- og utviklingsplanen, der det i den siste er eit tillegg om ”estetiske opplevelser”. Prosjektleiinga sitt ansvar når det gjeld tilrettelegging, formidling og kvalitetssikring vert poengtert. Elles vert nemnt styringsgruppa, kulturkontaktane og skuleleiinga sine ansvarsområde. Her heiter det at skuleleiinga har ansvar for å ta imot og leggja til rette for aktivitetane. Tilboda er obligatoriske, og skal vera tilpassa eit bestemt trinn.

5 Historikk

5.1 Val av namn

Valet av omgrepet eller tittelen *Kulturskrinet* tilseier at det er lett å identifisera Karmøy sin variant av Den kulturelle skulesekken i forhold til andre. Så langt eg kjenner til, er det berre Larvik kommune som har valt tilsvarande namn.¹⁶ Metaforen kan gje litt andre assosiasjonar enn *skulesekk*, som viser til noko ein ber på ryggen og som ein puttar noko opp i, eller *kulturnista*, som refererer til noko ein skal eta, ein slags kulturell sikringskost. Eit *skrin* kan minna om eit smykkeskrin med noko fint oppi, eller ei skattkiste som inneheld noko spennande, ein skatt, noko ekstraordinært eller noko verdfullt. På den eine sida kan altså dei lokale namna på Den kulturelle skulesekken gje ulike assosiasjonar, og kanskje vera verknadsfulle og styrande, men på den andre sida kan dei også vera forførande eller tilslørande, sidan dei opnar for mange tolkingar. Det ser likevel ut til at det er rimeleg stor grad av semje kva dette er for noko, sjølv om ein finn ulike namn (Borgen & Brandt, 2006). Namnet *Kulturskrinet* ser ut til å fungera godt som identitetsmarkør, og er blitt ei merkevare for kommunen.

5.2 Utviklingsfasar

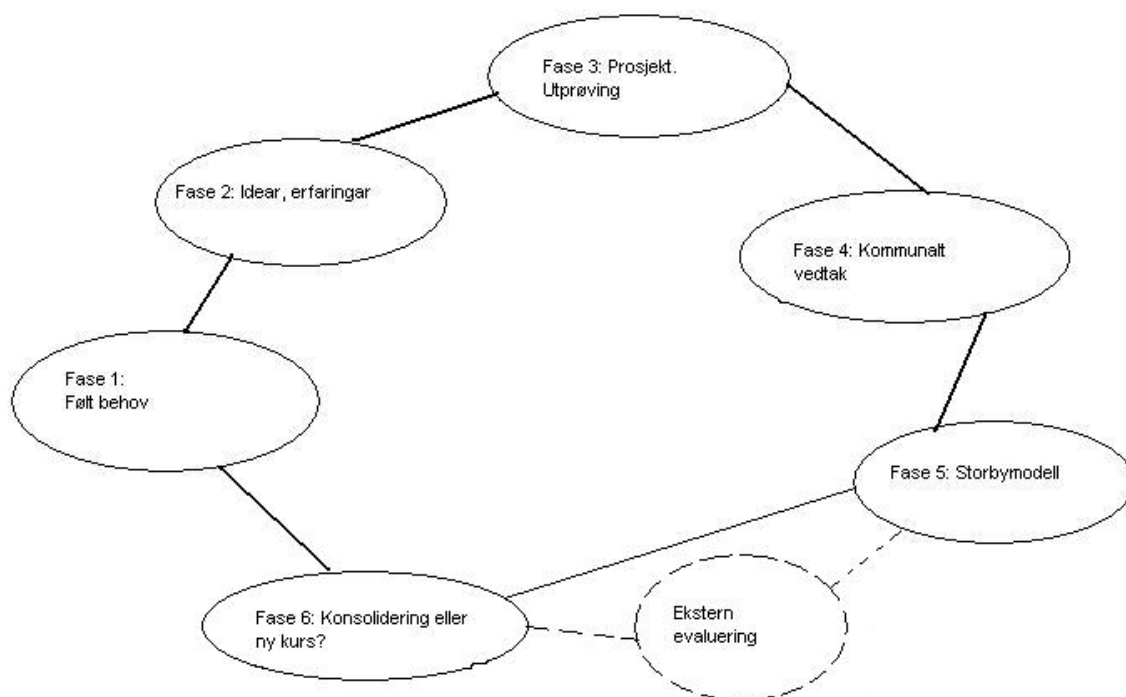
Dei siste 10 åra har det som nemnt skjedd store endringar i grunnskulen. Det er auka fokus på kvalitetsutvikling og kvalitetsarbeid, og både skuleeigar og skuleleiar har fått større ansvar når det gjeld å utvikla *ein lærande skule*. Samstundes har det skjedd auka vekt på kulturell deltaking og demokratisering av kunst og kultur. På den eine sida vert den estetiske dimensjonen halden fram som viktig i alle fag og at skulen har ei viktig oppgåve i forhold til sosial og kulturell kompetanse. På den andre sida er det auka vekt på læringstrykk og læringsresultat, først og fremst når det gjeld basisfaga. Spørsmålet er om desse perspektiva let seg sameina og kan gje ein synergieffekt, eller om det blir strid om prioriteringar i kvalitetsarbeidet, der ein må velja mellom kunst og fag.

Eg vil vera noko atterhalden med å seia at Den kulturelle skulesekken i praksis har betydd nokon revolusjon, slik Borgen og Brandt hevdar, då mange skular allereie har lang erfaring med kunst- og kulturformidling, og då det synes vera store skilnader mellom fylka og kommunane korleis Den kulturelle skulesekken vert realisert. På intensjonsplanet kan det

¹⁶ <http://larvik.ksys.no/> [lese 07.07.08].

kanskje kallast ein revolusjon. Og kanskje tilhøva har vore lagt til rette i Karmøy kommune for at denne revolusjonen kunne gjennomførast?

I det følgjande vil eg gje eit kort historisk riss av utviklinga av Kulturskrinet. Eg vil knyta dette til ein modell for kvalitetsutvikling, delt inn i 6 fasar.¹⁷



Figur 2: Modell for kvalitetsutvikling i Kulturskrinet

5.2.1 Fase 1: 1990-talet. Følt behov

Både innan skule- og kulturfeltet i Karmøy kommune har det over lengre tid utvikla seg eit engasjement for meir aktivt og systematisk å trekkja inn kunst og kultur i undervisninga. På 1990-talet kom *Broen og den blå hesten*, som la stor vekt på integrering av den estetiske dimensjonen i skulen og formidling av kunst og kultur (Kulturdepartementet & Kirkedepartementet, 1995). Vidare la Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) stor vekt på kunst og kultur (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) fører vidare denne tanken, særleg gjennom at det

¹⁷ Modellen er inspirert av Skogen og Standahl sin modell frå 2006.

vert understreka vekta på kulturell kompetanse (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006) .

I 1994 vart skule og kultur slått saman som ei felles eining i det kommunale systemet i Karmøy, og det var drøftingar om å finna ein arena for samarbeid. Her peika skulen seg naturleg ut, og det vart oppretta kulturkontaktar frå ca 1996 for å ivareta dette samarbeidet. Ein hadde nokre spreidde tiltak, og prøvde å få ting til. På grunn av sjukdom vart aktiviteten noko redusert. Denne kommunale organiseringa ser ut til å ha lagt viktige føringar for eit godt samarbeid om Kulturskrinet. Sidan ein også har valt ei 3-nivå deling i kommunen, med eigen skule- og kultursjef, synest dette også å ha styrka leiinga av Kulturskrinet på kommunalt nivå.

Ein har gjennom mange år hatt eit svært aktivt kulturliv på Karmøy, og den kommunale musikkskulen, seinare kulturskulen, har også medverka til den auka interessa. Mange av grunnskulane har hatt lærarar som har vore eldsjeler og aktive i å ta elevane med ut i nærmiljøet og gje dei møte med kunst og kultur. Vidare har det vore lang tradisjon ved mange av skulane å arrangera kultur dagar/-veker etc. Kommunen har også lang erfaring med internasjonalt samarbeid. Me kan dermed seia at ”jordsmonnet” var godt bearbeidd for Kulturskrinet. Å få dette inn som eit fast system eller ein modell var dermed noko som fleire aktørar opplevde som både viktig og nødvendig.

5.2.2 Fase 2: Ca 1997-2001: Idear og erfaringar

Den konkrete inspirasjonen til Kulturskrinet er i stor grad henta frå utviklinga av den nasjonale kulturelle skulesekken. I Sandefjord kommune (Hynne, 2005) hadde dei frå 1997 utvikla ein modell som seinare kom til å verta modell for det nasjonale prosjektet som statsminister Stoltenberg presenterte 6. juni 2000. Våren 2000 hadde også to representantar frå skuleetaten i Karmøy kommune vore på ein konferanse der Sandefjordsmodellen vart presentert. Modellen skapte begeistring og entusiasme hos skule- og kulturetaten, og ønskje om å få til noko tilsvarande i Karmøy. Det same året vart ulike aktørar, ca 40-50 i alt, både frå kulturlivet og kommunen, kalla inn til møte med idedugnad. Møtet vart leia av ein nyttilsett pedagogisk rettleiar, engasjert for å hjelpa nye lærarar og å utvikla kompetanse innan praktisk-estetiske fag, og som på den tida ikkje hadde høyrte om Den kulturelle skulesekken. Vedkomande fekk oppdraget som prosjektleiar for Kulturskrinet, og har i stor grad prega utviklinga av Kulturskrinet, ei utvikling som synest vera eit produktivt samspel av personleg engasjement og strategiske grep, ikkje minst på grunn av støtte frå leiinga i skule- og

kulturetaten og samarbeidet med Pedagogisk Psykologisk Senter (PPS) i kommunen, der prosjektleiar har vore del av eit stort, fagleg miljø.

Som nemnt har det vore ein lang tradisjon i kommunen for samarbeid mellom skule og kulturliv i Karmøy, og det var utover 1990-talet ei viss formidlingsordning ved hjelp av kulturetaten, men kor mykje desse tilboda vart nytta, var i stor grad avhengig av eldsjeler og entusiastiske lærarar. Det må likevel understrekast at den vidare utviklinga av Kulturskrinet i stor grad har bygt på erfaringar, relasjonar og kulturelt engasjement som allereie eksisterte. Det var, særleg i startfasen, tale om eit kulturelt spleiselag.

5.2.3 Fase 3: Ca 2001-2003 Pilotprosjekt. Plan for skuleåret

Strategien ved utviklinga av Kulturskrinet i den første utprøvningsfasen var å vera prosessorientert og utvikla enkeltståande prosjekt. Ein omdisponerte til ein viss grad midlar, og søkte om nye midlar. Ein starta altså ikkje med ein overordna plan som ein først fekk godkjent og deretter kunne setja i verk, men starta i det små.

Ein tar seg vel gjerne litt til rettes, og gjer det som ein sterkt ønskjer, og så kallar ein det for at me er i ein utprøvningsperiode (KL).

Prosjektleiinga opplevde i starten at ein fekk lita støtte i fagmiljøet i fylket på grunn av at ein ikkje hadde klare mål og politisk legitimitet, slik at ein kunne unngå å koma i ein situasjon der opplegget ikkje kunne følgjast opp. Men på administrativt hald i kommunen hadde prosjektleiinga støtte til å arbeida vidare med saka.

Dei første fire pilotprosjekta innan Kulturskrinet kom i stand skuleåret 2001-2002. Ein hadde dermed eit visst grunnlag då det på nasjonalt plan vart lyst ut prosjektmidlar sommaren 2001. Til alt hell vart ein av medarbeidarane merksam på denne utlysinga og fekk sendt søknad, som gav utteljing på 100 000 kroner til eit prosjekt, knytt til Avaldsnes kyrkje. I samband med kyrkjejubileet var det laga ei utstilling, og denne vart no vidareutvikla til eit prosjekt for skulane.

Skuleåret 2002-2003 var det første året Kulturskrinet gjekk ut med eit program for skulane. Her var intensjonen at ein på sikt skulle ha minst eitt obligatorisk opplegg pr. klasse pr. år. Allereie dette året var det god variasjon i tilboda. Det var forteljarbesøk, dokketeater, bibliotek- og museumsbesøk, dans, konsert, kino, teater og drama. I innleiinga til

planen uttrykte prosjektleiinga ønskje om at både elevar og lærarar skulle få fine opplevingar saman, i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. Det vart understreka at skulane måtte få med det som var obligatoriske tilbod, og at lærarane skulle ta det med i årsplanen. I brosjyren vart det gitt ei kort orientering om tilboda. Berre i nokre tilfelle var det teke med læringsmål. Som vedlegg til programmet vart det også presentert ei rekkje tilbod ekskursjonsmål og namn på institusjonar og kurshaldarar.

5.2.4 Fase 4: Kommunalt vedtak i 2003. Kommunal plan

Med bakgrunn frå dei nemnde prosjekta kunne ein så setja saka på den politiske dagsorden. Strategien med å ha erfaring frå nokre pilotprosjekt ser ut til å ha fungert godt. Forslaget til kommunal plan vart godt motteke, og i 2003 vart det gjort vedtak hovudutval for skule og kultur, og deretter einstemmig vedteke i formannskapet om at Kulturskrinet skulle vera ei permanent ordning:

1. Utviklinga av Den kulturelle skolesekken i Karmøy, Kulturskrinet, skal vera forankra i gjeldande læreplan for grunnskolen. Kulturaktivitetane skal vera integrert i undervisninga både i fag og tverrfagleg og medverka til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skolen sine læringsmål.
2. Kulturskrinet skal vera eit planlagt og variert kulturtilbod for 1. til 10. klasse, der basisen er lokal og regional kultur, men og med innslag av nasjonale og internasjonale element.
3. Utvikling og gjennomføring av tiltak er eit ansvar for heile Skole- og kulturetaten, og det føreset tett samarbeid og medverknad frå både skoleavdelinga og kulturavdelinga.
4. Finansiering av tiltaka må sjåast i samanheng med dei årlege budsjetta.
5. Tiltaka i Kulturskrinet går inn som ein del av undervisningstilbodet og skal vera gratis for elevane.¹⁸

Kulturskrinet fekk øyremerka eigen budsjettpost. Dette har truleg vore ein styrke, som gjer det meir tydeleg korleis pengebruken er, og kanskje også dermed vanskeleg å saldera om det skulle bli nedskjeringar. Frå 2002 har det blitt laga program for kvart skuleår. Då fylket bygde

¹⁸ Vedtak datert 26.06.03, sak nr. 0119/03.

opp Den kulturelle skolesekken i Rogaland (DKS Rogaland), kunne ein også byggja på erfaringar frå Karmøy.

Skuleåret 2004-2005 inneheld planen ei systematisk oversikt over dei ulike kunst- og kulturuttrykka ein skal dekkja, både scenekunst, kulturarv, litteratur, biletkunst, musikk, film og drama/teater. Her er tilvisinga tydeleg i forhold til nasjonale retningslinjer. Det er ikkje noko tematisk "raud tråd" i opplegga. Desse var laga i ein kombinasjon av kva som var av eksisterande tilbod og dels nye produksjonar. Programmet hadde ei stor spennvidde, både i tema og uttrykksformer. Det var tilbod om kurs for lærarane, og av interesse er det også å merka seg konferansen om Den kulturelle skolesekken i september 2004, med temaet "Opplevelser og læringsmål". Dette året var det i snitt tre obligatoriske tilbod pr. klassetrinn.

5.2.5 Fase 5: 2005-2008: Storkommunemodellen

Ei stor endring kom då det frå nasjonalt hald vart opna for at kommunar av ein viss storleik (over 30 000 innbyggjarar) kunne søkja om å få prosjektmidlar (2005-2008) direkte frå Kulturdepartementet til Den kulturelle skulesekken, den såkalla storkommunemodellen. Føresetnaden var at det måtte føreliggja ein kommunal plan og dokumentasjon på at ein kunne byggja opp eit kvalitativt godt tilbod av ein viss storleik. Ein måtte visa korleis ein skulle ivareta dei seks ulike kunst- og kulturuttrykka som skal vera i den kulturelle skulesekken, korleis tiltaket var forankra i politiske vedtak i kommunen, korleis kommunen deltok med eigne ressursar, korleis ein deltok i nettverk i regi av fylkeskommunen, korleis samarbeidet mellom skule- og kultursektor vart organisert og korleis tilboda var forankra på den einskilde skulen (Borgen & Brandt, 2006).

Internt i prosjektleiinga i Karmøy var det ein viss skepsis til å søkja midlar til opplegg av eit så stort omfang, då det var eit stort ansvar med å organisera og produsera alt sjølv. Men frå skule- og kulturetaten og styringsgruppa var det klare signal om at dette skulle dei prøva. Det syntest å vera ei sterk tru på og eit sjølvmedvit om at dette kunne kommunen makta. Ein var også klar over at eit slikt sjølvstende kanskje ikkje fall i god jord frå fylkeskommunen si side, som då hadde bygt opp ei ordning der alle kommunane skulle få eitt tilbod gratis, og dette skulle vera organisert og produsert frå fylket si side.

I den første tida var det ein viss dragkamp i forhold til ressursar, og det var ein kortare periode tale om utestenging frå det fylkeskommunale nettverket. Frå fylket si side var dette kanskje ikkje så underleg, då dei miste styringa med ein stor del av ressursane, ca 10 %. Prosjektleiinga i Kulturskrinet har ført saka vidare, ikkje minst ved å henta inn kunnskap om

erfaringar frå andre tilsvarende kommunar, og i dag understrekar ein både frå fylket og kommunen si side at det er eit godt samarbeid mellom Kulturskrinet og DKS Rogaland.

I perioden fram til sommaren 2008 har verksemda innan Kulturskrinet hatt ein stor auke i tilbod til skulane. Tilboda i dei årlege planane er komne inn i ein meir strukturert modell, med utgangspunkt i formelle vedtak i kommunen. Her vert det også understreka tilknytninga til lokal og regional kultur, men også med innslag av nasjonale og internasjonale element. Budsjettet er auka, noko som fører til eit breiare tilbod, både i omfang og i forhold til talet på samarbeidspartar. Ein merkar seg også at det er blitt eit innhaldsmessig breiare tilbod, der mellom anna mobbing og framandfrykt er tema. Ved fleire av tilboda er det tilvising til mål i læreplanen.

For perioden 2005-2007 vart det laga ein eigen plan med tanke på søknad om prosjektmidlar. Her vert forankringa i skulen og på det kommunale nivået understreka. Frå 2006 er den årlege katalogen blitt nokså omfattande, med obligatoriske tilbod for barne- og ungdomstrinn og tilbod skulane kan bestilla. Planane inneheld oversikt over klassetrinn, kunst/kulturuttrykk, namn på opplegget og aktørar. Det er også gitt kort informasjon om Kulturskrinet. Nærare orientering om dei einskilde opplegga finn ein på heimesida.

I prosjektperioden 2005-2008 har det vore utvikla 27 eigenproduserte tilbod, 27 tilbod ifrå eller i samarbeid med lokale kulturarenaer og 23 produksjonar er kjøpte inn av, eller tilpassa i samarbeid med regionale og nasjonale kulturaktørar. I skuleåret 2007-2008 fekk i snitt kvar elev minst fem kulturtilbod gjennom Kulturskrinet. Dette er ein omfattande auke, på 5 år. Dette skuleåret vart det også delt ut støtte til 6 skuleprosjekt (samarbeid mellom profesjonelle kunstnarar og einskilde skular), med til saman 6200 deltakarar. I perioden 2006-2008 vart det også gjennomført eit forsøksprosjekt med formidling til 2500 førskulebarn.

5.2.6 Fase 6: Frå 2008. Konsolidering eller ny kurs?

Prøveperioden for storkommuneprosjektet vart avslutta våren 2008. Det er no skjedd ei viss endring når det gjeld finansiering og ansvar. Kommunane har framleis høve til å søkja om midlar direkte, men det er ulike krav som må oppfyllast. Søknaden skal gå gjennom fylket.

Kulturskrinet i Karmøy har sendt søknad hausten 2008 om vidareføring av ordninga med direkte midlar. Som basis for dette er det laga ein utviklingsplan. Planen er bygt opp med utgangspunkt i dei ti suksesskriteria som gjeld for Den kulturelle skulesekken på nasjonalt plan (jfr. kap. 4.1).

Organisasjonsmodellen vert ført vidare, med små justeringar når det gjeld styringsgruppa. Eit sentralt mål i planen er å arbeida meir medvite for å gje rom til kulturuttrykk som ikkje er så lett tilgjengelege. Døme på dette spenner frå gløynde kunststartar som husflid og potetkakebaking til subkulturelle ungdomsuttrykk. Vidare skal det arbeidast målretta for å gje plass til produksjonar som eksperimenterer på tvers av kunststartar og kulturuttrykk, og/eller som gjev elevane muligheiter til å møta og utforska ulike kulturar. Det fleirkulturelle skal trekkjast meir inn, og leggjast stor vekt på verkstader og aktiv deltaking. I utviklingsplanen vert det også trekt fram at det er ulike lokale og nasjonale styringsdokument, og det er viktig å innarbeida desse i ein heilskapleg plan.

Ut frå dette er det grunn til å konkludera med at det skjer ein kontinuerleg revisjon og oppfølging av Kulturskrinet frå prosjektleiinga og styringsgruppa si side. Kulturskrinet er klart fundert i kommunens strategi- og utviklingsplan, som eitt av ni tiltaksområde, og med eigen utviklingsplan for Kulturskrinet, der det vert gjort greie for mål, pedagogisk og lokal forankring, organisering og kvalitetssikring. Her vert også gitt oversikt over ressursbruk og organisering og av samarbeidspartar på ulike nivå. Prosjektleiinga sitt ansvar, både for den daglege drifta og kvalitetssikringa er presisert.

Planen verkar godt gjennomarbeidd, der ein har teke omsyn til ulike signal både internt i kommunen og på nasjonalt plan. Det vert nemnt at dersom ein skal prioritera verkstader, kan dette gå ut over breidda og kvantiteten. I kva grad fokus på ”smalare” kunst- og kulturuttrykk kan føra til diskusjonar og ulike syn på prioriteringar vert lite synleggjort. Det er lite drøfting av tema og fagleg innhald; vekta er klart på det å visa mangfald og variasjon.

Utviklingsplanen må forståast som eit strategisk dokument for å få fagleg og økonomisk støtte til vidare arbeid. ”Avsendar” er Kulturskrinet og Karmøy kommune, og adressaten er DKS Rogaland (på delegasjon frå Kultur- og kyrkjedepartementet). Det er difor av interesse korleis verksemda vert presentert og kva prioriteringar ein vil gjera for framtida. Kulturskrinet skriv seg inn i den store forteljinga, der det heiter: ”DKS har utvidet scenerommet for profesjonell kunst- og kulturformidling og tilbyr en spennende arena for læring.” Her nyttar ein, interessant nok, læringsomgrepet. I planen er det vidare fokus på inkludering, at elevar får brei kompetanse innan kunst og kultur og at dette kan verta nyttig også innan alle fagområde i skulen, at Kulturskrinet har medverka til å utvikla kunst- og kulturmiljøet i fylket og hatt smitteeffekt på utviklinga av kulturtilbod til andre prioriterte målgrupper, som eldre og førskulebarn. Dette kan tolkast som at ein ser Kulturskrinet som ei merkevare som er verd å satsa på. Så lenge det spelemidlane som betaler prisen, er truleg dette uproblematisk.

Spørsmålet er om Kulturskrinet har ein plan B dersom det skulle bli skuleeigar eller den einskilde skuleleiinga som må ta rekninga?

6 Organisering av Kulturskrinet

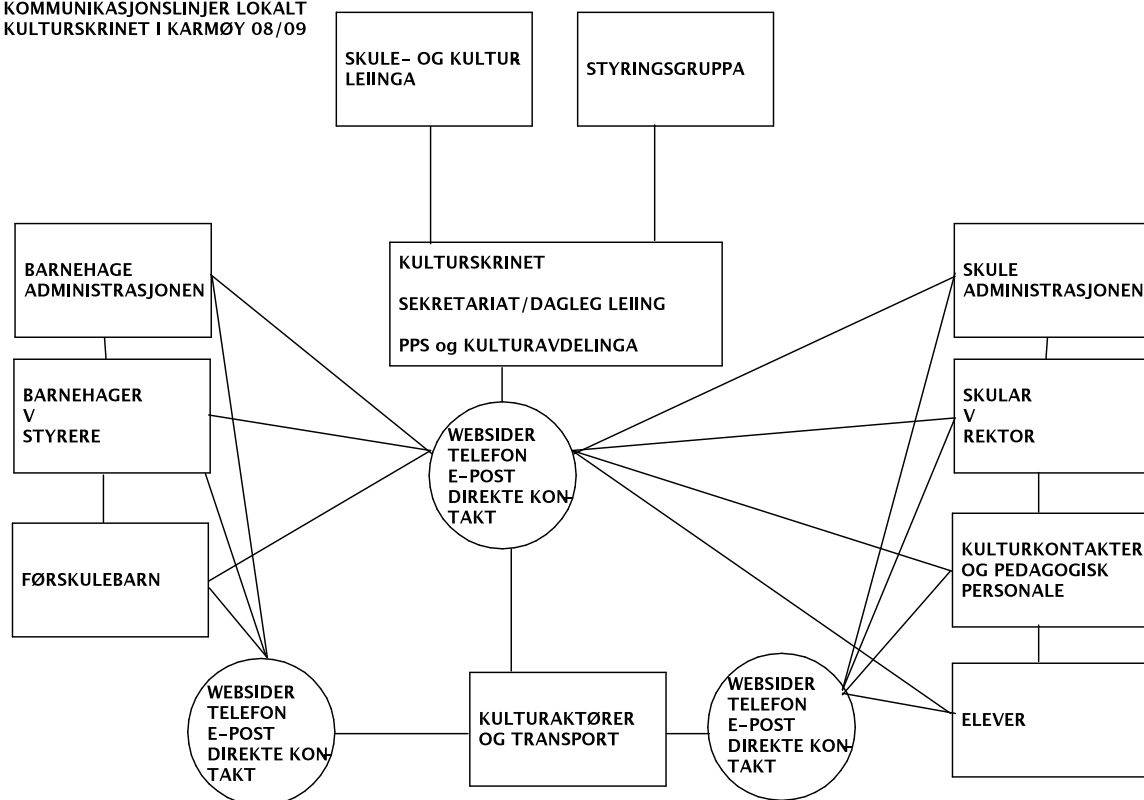
Den nasjonale evalueringa i 2006 stilte spørsmål ved organiseringa av Den kulturelle skulesekken (Borgen & Brandt, 2006. Kap.3.5) , og peika på at det var mange nivå og til dels uklare styringsliner. Denne kritikken vart i liten grad følgt opp i St.meld. nr. 8. Organisasjonsmodellen på nasjonalt plan vil i stor grad verta vidareført.

Når det gjeld organisasjonsmodell for Kulturskrinet, er denne i endring i og med at dei har søkt om å vidareføra ordninga med direkte løyving. På kommunalt nivå har skule- og kulturetaten ansvar for Kulturskrinet. Det er etablert ei styringsgruppe og eit sekretariat med ansvar for den daglege leiinga. Sekretariatet/dagleg leiing består av prosjektleiar¹⁹ og kulturkonsulent, som til saman dekkar eit årsverk.

6.1 Kommunikasjonslinjer lokalt for Kulturskrinet

Figur 3 synet kommunikasjonslinjer i det daglege arbeidet. Her ser vi at det er ein omfattande infrastruktur som er bygt opp, og der den daglege leiinga/sekretariatet er i sentrum, og der bruk av elektroniske kommunikasjonskanalar, telefon og direkte kontakt er nøkkelfunksjonar.

¹⁹ Eg nyttar nemninga prosjektleiar, sjølv om prosjektperioden formelt er over.



Figur 3: Kommunikasjonslinjer lokalt i Kulturskrinet. Kjelde: Sekretariatet.

Som figuren viser, er Kulturskrinet på lokalt nivå ei nokså kompleks eining, og det er difor av interesse korleis aktørar på ulike nivå vil oppleva og tolka situasjonen og utfordringane. I det følgjande vil eg også trekkja inn omtale av aktørar på nasjonalt og regionalt nivå, men eg gjer merksam på at også her skjer det endringar.

6.1.1 Den kulturelle skulesekken i Noreg (DKS Noreg)

Den kulturelle skulesekken er ei permanent ordning, organisert som eit samarbeid mellom Kultur- og kyrkjedepartementet (KKD) og Kunnskapsdepartementet (KD) gjennom ei eiga styringsgruppe. Den tidlegare referansegruppa vert no lagt ned, og det vert lagt opp til meir fleksible forum, tilpassa dei ulike problemstillingane. Sekretariatet er lagt til ABM-utvikling, men dette skal flyttast til Kultur- og kyrkjedepartementet. Samstundes har Senter for kunst og kultur i skolen (Bodø) eit visst ansvar for oppfølging av Den kulturelle skulesekken. Dette samarbeidet og ei vidare ansvarsdeling er under utgreiing. Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen er også sentrale aktørar innan opplæringssektoren. Fylkeskommunane har fått eit særleg ansvar for utviklinga av Den kulturelle skulesekken. Representantar frå

Kulturskrinet deltek på ulike nasjonale konferansar og i nasjonale nettverk. Frå det nasjonale sekretariatet si side vert det understreka at det er godt samarbeid med leiinga av Kulturskrinet og at kommunen har sett av ressursar. Det vert nemnt at verksemda i DKS er personavhengig i mange kommunar, og at dette også kan vera slik i Karmøy. Difor er det viktig med ein god organisasjon.

6.1.2 Den kulturelle skolesekken Rogaland (DKS Rogaland)

Den vanlege ordninga er at fylkeskommunen har ansvar for Den kulturelle skulesekken i fylket. DKS Rogaland har i dag ca fire årsverk. I tillegg kjem 1 ½ årsverk for Rikskonsertane. Dette er fordelt på ca 7 tilsette. I prosjektperioden 2005-2008 har Kulturskrinet fått midlar direkte frå KKD, og det er sendt søknad til fylket om vidareføring av ordninga. Også Stavanger kommune ønskjer ein tilsvarende modell. Dette fører til at fylket har mindre å produsera for, men det vert også færre mottakarar, i og med at Karmøy og Stavanger produserer/kjøper alt sjølv. Frå fylket si side vert det lagt vekt på god dialog med alle kommunane.

Kulturskrinet deltek på nettverksmøte, kurs og samlingar på lik line med dei andre kommunane i DKS Rogaland. Det er eit visst samarbeid gjennom gjensidig kjøp/utvikling av produksjonar, formidling etc. Frå fylket si side opplever dei at det er god styring av Kulturskrinet og at prosjektleiinga har høg kompetanse. Både leiinga i Kulturskrinet og DKS Rogaland legg vekt på at dette samarbeidet kan styrkjast vidare.

Fylket arrangerer m.a. ein større konferanse, SAMSPEL og andre tiltak for kompetanseheving. Koordinator for DKS Rogaland legg stor vekt på oppbygging av nettverk og gode system for rettleiing når det gjeld planlegging, gjennomføring og kvalitetssikring. I kvar kommune er det kommunekontaktar, og ved kvar skule er det kulturkontaktar eller kulturgrupper. På skulane prøver ein å engasjera lærarane og gje dei rettleiing. Det er også forsøk med elevar som arrangørar. Ein prøver å byggja opp kunstnariske råd innan ulike sjangrar som kan medverka til kvalitetssikring, men dei har ikkje lister med ferdige kriterium. Koordinator meiner det er svært viktig å få skuleleiarane og dei skulefagleg tilsette i kommunane "på banen". Dei vert ein "akilleshel" om samarbeidet ikkje fungerer.

6.1.3 Skule- og kulturetaten i Karmøy

Skule- og kulturetaten i Karmøy kommune er, som nemnt, frå 1994 organisert i ei felles eining, med eigen skule- og kultursjef. Dette medfører at ein kan samkjøra arbeidet med

Kulturskrinet, og truleg slepp ein konflikta mellom to etatar eller ”felt”, slik ein elles kan finna døme på, i følgje den nasjonale evalueringsrapporten. Sambandet mellom skule og kultur representerer eit fagleg potensiale, men samstundes kan det vera eit spenningsforhold som både kan vera fruktbart og kime til konflikta. Kulturskrinet er organisert som eigen budsjettpost i det kommunale økonomisystemet. Slik eg tolkar det, er skuleeigar heilt sentral når det gjeld utviklinga av Kulturskrinet, både når det gjeld organisering, fagleg støtte og rammevilkår. Generelt kan ein ikkje konkludera med at tre-nivå kommunar får til ei betre ordning med DKS enn to-nivå kommunar, men mi vurdering er at i Karmøy er tre-nivå organiseringa ein svært sentral suksessfaktor for Kulturskrinet.

6.1.4 Styringsgruppa for Kulturskrinet

Styringsgruppa for Kulturskrinet har følgjande medlemmer: Skule- og kultursjef, avdelingssjef for kultur, fagansvarleg ved PPS, ein representant for skulane og ein representant for utøvarane. Kulturkonsulent og prosjektleiar har ansvar for sakshandsaminga. Det er styringsgruppa som legg føringar for det årlege programmet i Kulturskrinet. Her har prosjektleiinga stor innverknad. Styringsgruppa har møte ca 3 gonger i året, og godkjenner program og budsjett.

Gjennom styringsgruppa kjem det tydeleg fram at Kulturskrinet er godt fundert i det kommunale styringssystemet. Dette kan tyda på at eigarforholdet til Kulturskrinet er sterkare på dette nivået enn på den einskilde skulen.

6.1.5 Sekretariatet/den daglege leiinga i Kulturskrinet

Sekretariatet består av prosjektleiar²⁰ og kulturkonsulent, og desse dekkar til saman ei stilling. Prosjektleiar har i ein periode, på grunn av sjukdom, hatt hovudansvaret for den daglege drifta av Kulturskrinet, men dette er frå hausten 2007 igjen delt på to. Pedagogisk Psykologisk Senter (PPS) har også ein sentral funksjon, i og med at prosjektleiar er del av dette senteret. Skulane ser ut til å oppfatta senteret som ei fagleg støtte eller eit ressurscenter også når det gjeld kunst og kultur, og dette knyter Kulturskrinet nær til skulen som organisasjon, både formelt og fagleg. Dette ser ut til å vera ein viktig nøkkel for å vurdere Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga i skulen.

Prosjektleiar har ein svært sentral funksjon, og får særleg god omtale av alle informantane, både skuleleiarar og kulturkontaktar/lærarar. Lang erfaring og høg kompetanse,

²⁰ Sjølv om prosjektperioden no er gått ut, nyttar eg nemninga prosjektleiar.

både frå skule- og kulturfeltet, synest å gje høg legitimitet, både innan kommunen og i høve til fylkeskommunalt og nasjonalt nivå. Denne doble kompetansen er interessant å merka seg, då ein kanskje her unngår den spenninga som tradisjonelt vert trekt fram mellom kunstfeltet og skulefeltet når det gjeld kvalitetsvurderinga. Prosjektleiari gjev uttrykk for at det er god støtte frå leiinga i skule- og kulturretaten og at politikarane også viser interesse for saka. Prosjektleiinga synest å oppleva godt samarbeid med ulike nivå.

Som medarbeidar til prosjektleiari vart det i 2007 tilsett ein ny person i stillinga som kulturkonsulent. Vedkomande er lokalisert på rådhuset, og er no i større grad trekt inn i den daglege drifta. I intervjuet skuleåret 2007-2008 var det lite omtale av denne funksjonen av informantane på skulane, truleg fordi vedkomande då var ny i stillinga, men kanskje også fordi vedkomande ikkje har bakgrunn frå skulen. Denne kontakten er no styrka. Vedkomande har høgare utdanning innan kunst- og kulturfeltet, og har også arbeidd som kulturformidlar i høve til barn. Dei to medarbeidarane ser dermed ut til å utfylla kvarandre, men det vil også vera interessant å sjå om forskjell i alder og bakgrunn kan føra til ulike prioriteringar på litt sikt.

Mange av informantane i undersøkinga understrekar kor viktig det er med gode personlege og faglege kvalifikasjonar og kvalitetar hos dei som har ansvaret for prosjektleiinga. Mange legg vekt på at den gode leiinga av Kulturskrinet er personavhengig, men fleire nemner også at det er viktig å ha eit godt system og at ingen er uerstatteleg. Med det sterke fokuset som informantane har på prosjektleiarar personlege og faglege kvalitetar, synest det vera vanskeleg for mange å tenkja seg Kulturskrinet utan vedkomande.

I ulike kommunar varierer det mykje korleis leiarsfunksjonen for DKS er lagt opp når det gjeld ressursar og fagleg tilknytning. Det ser ut til at Karmøy kommune har funne ei ordning som partane er svært nøgde med.

6.1.6 Kulturkontaktane

Som nemnt er det innført ei ordning med kulturkontaktar på alle skulane. I tillegg er det også kulturkontakt i vaksenopplæringa, vidaregåande skule, då det er eit visst samarbeid med desse. Kulturkontaktane synest å ha ein nøkkelfunksjon i Kulturskrinet, særleg frå prosjektleiinga sin synsvinkel. Det er laga ein liten informasjonsbrosjyre for kulturkontaktane. Her vert måla i Kulturskrinet presenterte, saman med ei kort oversikt over oppgåver. Det lite konkrete føringar på kva omfang denne funksjonen skal ha og kva ressursar dette inneber, og dette vert opplevd som eit dilemma for mange. I brosjyren heiter det at kulturkontakten bør

avklara oppgåvene saman med rektor. Samstundes vert kulturkontakten oppmoda om å dokumentera arbeidsoppgåver og tidsbruk, slik at leiinga kan setja av nødvendig tid til arbeidet. Ressursbruk er såleis eit forhandlingstema på den einskilde skulen.

Alle informantane har ei klar oppfatning av at kulturkontaktane er eit viktig bindeledd mellom skulen og Kulturskrinet, med vekt på informasjon og kommunikasjon. Det kjem tydeleg fram at det er informasjonsdelen som vert vektlagt. Dette betyr å delta på om lag tre møte i skuleåret, der dei får informasjon frå prosjektleiinga. Alle informantane legg også vekt på at kulturkontaktane si hovudoppgåve er å formidla informasjon til lærarane. Dei mottek e-post, programoversikter etc. frå prosjektleiar, og deler dette ut til kollegaer. Dei følgjer også med på om det er endringar i opplegget. Mange av kulturkontaktane seier at dette informasjonsarbeidet går greitt, sidan opplegget er svært godt tilrettelagt frå prosjektleiar si side. Det er også døme på at ein kulturkontakt "silar" informasjon og tilbod, dersom det kolliderer med allereie planlagde opplegg på skulen. Mange av kulturkontaktane seier at dei brukar mykje tid på oppgåvene, som dei ser ut til å utføra samvitsfullt:

Så du må følge med som en smed. Har ikke lyst at plutselig så står de der, uten at vi har fulgt med! Akkurat den biten føler jeg er litt slitsom (LK).

Nokre av kulturkontaktane seier dei er medvitne på å avgrensa arbeidet i forhold til den tidsressursen dei har fått. Andre legg ikkje vekt på å dokumentera omfanget, og ser på arbeidet som ein "dugnad".

Ein del av kulturkontaktane trekkjer også fram det kommunikative aspektet, ved at dei prøver å motivera og samtala med kollegaer om tilboda i Kulturskrinet. Også brosjyren for kulturkontaktane understrekar kor viktig den einskilde læraren er for at Kulturskrinet skal lukkast. Motivasjonsdelen synest ikkje å ha så stor plass i arbeidet til kulturkontaktane, då alle skulane seier at opplegget er bra, og lærarane til vanleg er svært positive og godt motiverte. Berre unntaksvis vert det nemnt at nokre lærarar synest det kan bli for mange tiltak utanfrå, slik at det går ut over den vanlege undervisninga.

Kulturkontaktane har også høve til å koma med innspel til prosjektleiinga. Dei seinare åra har dei blitt meir aktive her.

Det mest aktuelle spørsmålet i forhold til kulturkontaktane, er godtgjeringa for arbeidet. Det er nokre få som får ½ - 1 time nedsett lesetid, men dette er då i kombinasjon med andre oppgåver knytte til kunstfagleg undervisning, prosjekt eller kulturformidling. Fleire kulturkontaktar gjev uttrykk for at dei ikkje får nokon ressurs for arbeidet:

Som kulturkontakt så kunne vi godt hatt avsatt noe tid, - det har vi jo ikke (LK).
Det er veldedighet, som så mye annet (LK).

Andre ser på det ”... som en del av min vanlige jobb. Ja, det gjør det” (LK). Med ressurs forstår informantane anten direkte godtgjersle i form av ekstra løn eller nedsett lesetid. Samstundes fortel mange at dei gjer dette som del av den bundne arbeidstida, og dei får kanskje litt avspasering. Det blir heilt klart oppfatta av mange informantar som meir rettferdig eller ønskjeleg om dei kan få ein ressurs i form av nedsett lesetid enn det å vera kulturkontakt som del av den bundne arbeidstida. Somme understrekar at dei ved å vera kulturkontakt slepp andre oppgåver i den bundne tida, medan andre truleg oppfattar dette som ei symbolsk godtgjering, då denne potten for fleire er svært liten, t.d. 4 – 10 timar året. Det er kanskje difor ikkje så unaturleg at dei ikkje oppfattar det som noko godtgjering i det heile, dersom det ”berre” skal takast av den bundne tida.

Somme nemner at dei får ei lita godtgjersle frå prosjektleiinga i form av gratis kinobilletter. Nokre få av kulturkontaktane fortel at dei har fått reisa på kurs, t.d. i fylkesregi, og at dette vert opplevd som svært utbytterikt. Slik ordninga no er, er det opp til den einskilde skule å finna ordning med ressursar, gjennom forhandlingar. Interessant nok medførte denne undersøkinga til ei viss gjennomtenking av ressursbruk på einskilde av skulane. Nokre av skuleleiarane understreka at den økonomiske situasjonen ved skulen medførte at det ikkje var midlar til kulturkontakten pr. i dag.

Sidan omfanget av arbeidet varierer med storleiken på skulen, er det rimeleg med ein viss skilnad i ressurs, men prosjektleiinga er oppteken av at det må utviklast ei ordning med kulturkontakt som funksjonsstilling med nedsett lesetid. Sidan omfanget av arbeid for kulturkontakten har auka, synest dette å vera eit rimeleg krav, meiner mange av kulturkontaktane. Kanskje det er slik at kommunen også har skapt forventningar, og må svara for kritiske kommentarar:

Det er jo litt at dette er ei fane, - at Kulturskrinet har eit bra opplegg, men utad på skolane så har ikkje kommunen lagt ut noko for at folk skal ha frigjort tid (LK).

Skuleleiarane er, ut frå deira budsjettansvar, noko reserverte til at den einskilde skule skal dela ut ressursar i form av nedsett lesetid. Dei må vera ”... litt gjerrige med timane”, seier fleire av dei. Det vert også nemnt av ein skuleleiar at føresetnaden for å få ein viss ressurs må vera at kulturkontakten er aktivt engasjert og kan få noko ut av denne ressursen. Spørsmålet

om ressursar og om forholdet til skuleleiinga må dermed sjåast i samanheng med forventningar:

Viss kulturkontaktane hadde fått sett av timar til kompetanseheving innan kunst og kultur, så kunne det kanskje blitt ei forandring der. Sånn som det fungerer no, så blir det meir praktiske ting (PL).

Eit anna viktig spørsmål er kulturkontakten sin funksjon i forhold til leiinga ved skulen. Er dette ei reint praktisk ordning, eller har det å vera kulturkontakt også ein ideologisk funksjon? Både leiinga og kulturkontaktane får no den same informasjonen via Internett. På den eine sida ser dette ut til å fungera godt, der partane hjelper kvarandre til å hugsa ting og få det praktiske til å gli greitt. På den andre sida ser det ut til å vera ein del dobbeltarbeid på ein del skular. Det heiter gjerne at leiinga delegerer arbeidet med Kulturskrinet til kulturkontakten, men slik det fungerer, er det helst det praktiske som vert delegert, ikkje den overordna tenkinga og strategien. Somme kulturkontaktar har hatt møte med leiinga for å avklara rutinane, medan andre er førespegla slike avklaringar, utan at dette enno er avgjort. Fleire av kulturkontaktane understrekar verdien av ei positiv skuleleiing.

Mange av kulturkontaktane seier dei opplever oppgåvene som interessante og at dei har fått utvida horisonten sin. Det er fleire som seier dei har fått auka innsikt i og større forståing av den verdi kunst og kultur har i skulen. Andre er allereie sterkt engasjerte i kulturlivet, og har dermed ikkje opplevd Kulturskrinet til å ha auka kompetansen deira på dette feltet. Fleire nemner verdien av å ha fått auka kjennskap til lokalkulturen, ikkje minst gjennom det å ha møta på ulike kulturelt interessante plassar i kommunen.

Det varierer korleis kulturkontaktane vert rekrutterte, frå det å ha ei personleg interesse for, eller ha ei formell utdanninga innan kunst- og kulturfag, til det å verta utpeika av leiinga, med melding om eller oppfordring til at no er det din tur. Nokre få av kulturkontaktane har også eit særleg ansvar for undervisning knytt til kunst- og kulturfag eller for å utvikla eit tilbod innan kulturaktivitetar generelt på skulen, som t.d. fellessamlingar ein gong i veka eller i månaden. Nokre av desse har som nemnt ein ekstra timeressurs til dette. På nokre av skulane ser det ut til å vera litt reservasjon blant lærarane mot å ta på seg oppgåva som kulturkontakt, fordi ein opplever å ha ein travel kvardag og at dette kjem på toppen.

Kulturkontaktane gjev uttrykk for svært god tilrettelegging frå Kulturskrinet si side, og understrekar at dei vert oppmoda til å koma med tilbakemeldingar og innspel. Dei er svært nøgde med organisasjonsmodellen, og synest å ha etablert eit godt samarbeid med

prosjektleiinga. Denne gruppa synest å vera nøkkelpersonar når det gjeld den vidare utviklinga av Kulturskrinet.

6.1.7 Rektors/skuleleiars rolle

I følge Opplæringslova (§ 9-1) har rektor ansvar for opplæringa i skulen.²¹ Sidan deltaking i Kulturskrinet er obligatorisk for skulane, er det av interesse å undersøkje rektors både faglege og administrative rolle i forhold til kvalitetsutviklinga. Som me ser av organisasjonsmodellen, er ikkje rektor formell deltakar eller part i Kulturskrinet. Skulane har ein representant i styringsgruppa. Skuleleiarane i kommunen (rektor og inspektørar) har sine faste leiarsamlingar. I den nye utviklingsplanen (2008-2011) er det eit kort avsnitt om ”Kulturkontakter og skolens administrasjon”. Her heiter det at i tillegg til at kulturkontaktane har tre nettverksmøte i året med informasjon og dialog om tilboda, informerer Kulturskrinet jamleg ved skuleleiar møte.

I følge retningslinene til Kulturskrinet har skuleleiinga ansvar for å leggja til rette for og ta imot utøvarane. Slik eg tolkar informantane, er rektor i liten grad medverkande når det gjeld det faglege innhaldet og opplegget for Kulturskrinet. Skuleleiarane får informasjon av prosjektleiar på skuleleiarsamlingane, ca ein gong i året. Skuleleiarane er svært nøgde med denne informasjonen, og har stor tillit til at opplegget er av høg kvalitet. Som regel er rektor eller inspektør, saman med kulturkontakt, opptekne av å få til ei god, praktisk tilrettelegging. Det ser ut til at rektor i liten grad har nokon ”translatør”- eller omformingsrolle i forhold til opplegga frå Kulturskrinet.

Prosjektleiinga si oppfatning er at det er store forskjellar mellom skulane når det gjeld leiinga si haldning til kunst og kultur, men også internt i kollegiet på skulane. Dette kan kallast ”open” og ”lukka” kode (Lillejord, 2003) . I teori om skuleutvikling er skuleleiinga sett på som svært sentral i forhold til implementering av nye tiltak, og det er auka fokus på den pedagogiske leiinga.

Ut frå samtalane med rektorane synest det å vera eit visst grunnlag å seia at det er ein forskjell i forhold til kor viktig Kulturskrinet ser ut til å bli oppfatta, sett i forhold til andre oppgåver skulen prioriterer. Alle skuleleiarane understrekar at dei opplever Kulturskrinet som positivt, men det er ein del skuleleiarar som seier at dei i si prioritering av tid og opplegg legg hovudvekta på det som vert mest etterspurt, og det er resultat på nasjonale prøvar og karakterresultat. Her er det ikkje utan vidare slik at ungdomsskulane som skil seg frå

²¹ <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-010.html#9-1> [lese 18.06.08].

barneskulane, sjølv om ein her har eit visst press i forhold til karakterar. Truleg er haldningane og det pedagogiske grunnsynet viktige her, der nyttefunksjonen og vekta på målbare resultat i basisfaga er i fokus:

Altså, det er klart, når me veit at me skal ha skoleevaluering og me veit me skal ha nasjonale prøvar, og me veit me blir målt og testa på dei områdene, og me ser kva virksomhetsplanar og kva områder årsmeldinga legger på, så følger me det. (...) Altså, mi rolle, eller jobb, er å gjera det som blir etterspurt til ei kvar tid (R).

Dette illustrerer den spenninga som er i Skule-Noreg når det gjeld forholdet mellom effektivisering og inkludering. Mange skuleleiarar gjev klart uttrykk for at det er eit press i forhold til resultat og ansvarsstyring. Kommuneleiinga og prosjektleiinga legg også stor vekt på andre internasjonale trendar som vektlegg verdien av kunst og kultur i opplæringa (Bamford, 2006) . Ein del av rektorane er også opptekne av denne dimensjonen, særleg dei som har integrert Kulturskrinet tydeleg i planane sine. Konklusjonen er likevel at det varierer kor sterkt den estetiske dimensjonen og verdien av kunst og kultur blir målbore og drøfta ved den einskilde skulen.

Dei fleste rektorane seier dei har høve til å koma med tilbakemeldingar om tilboda i Kulturskrinet, anten direkte til prosjektleiinga eller via kulturkontakten, men det ser ut til at få nyttar seg av denne sjansen. Det er berre nokre få som seier at dei diskuterer Kulturskrinet, anten det gjeld skuleleiarsamlingar eller på skulane. Truleg er det i dei respektive teama på klassetrinna at det kan bli ein viss diskusjon i forhold til Kulturskrinet sitt opplegg på trinnet. Dei fleste rektorane synest ikkje i særleg grad å initiera ei kunstfagleg, pedagogisk eller organisatorisk drøfting. Forklaringa deira er at dei er nøgde med opplegget, og tilboda har høg legitimitet. Somme av rektorane seier dei kunne ha engasjert seg, dersom dei hadde blitt utfordra, men mange understrekar at kvardagen er så full av andre viktige oppgåver at dei er glade for at tilbodet kjem som ”ferdig pakke”. Hovudet er ”fullt” allereie, seier ein.

Skuleleiarane er samstemte om at organisasjonsmodellen er god og tenleg. Dette heng truleg saman med at dei også er nøgde med at Karmøy er ein tre-nivå-kommune, der det er eit etablert kommunalt system for skuleutvikling, og der kommunen har vore svært aktiv. Skuleleiarane ønskjer ikkje ei endring, der dei t.d. får meir midlar til skulen, med ansvar for å utvikla eigne tilbod. Somme informantar nyttar uttrykket at dei er ”på sidelinja”, men der synest dei å ønskja å bli ståande. Dei ser at midlane ”koker litt vekk i kålen” om kvar einskild skule skulle ha sitt eige kulturskrin. Dei ønskjer å vera positive støttespelarar til opplegget

som no er, men fleire etterlyser klarare retningslinjer for organiseringa på skulane, ikkje minst bruk av ressursar.

Rektorane synest i liten grad å engasjera seg aktivt ideologisk eller pedagogisk i utforminga av Kulturskrinet. Somme stiller spørsmål i intervjurunden om dei kanskje burde ha engasjert seg meir. Mange er særns nøgde med situasjonen slik han er, for dei meiner dei har nok ansvar. Fleire seier også at dei ikkje har den nødvendige oversikt og kompetanse innan kulturfeltet til å ta dette ansvaret på seg. Andre viser til at det ville bli ”mange kokkar og mykje søl” dersom kvar rektor skulle ha ansvaret. Dei meiner at prosjektleiinga har stor kompetanse og brei kulturell innsikt. Eit viktig poeng for somme av rektorane er også dette at ein gjennom Kulturskrinet kan bidra til å utvikla eit felles opplegg; det å realisera Karmøyskolen:

... eg trur ikkje me hadde fått verken kvaliteten eller den mengden, skulle me strevd på kvart vårt nes her. Og så syns eg det er eit poeng dette at alle Karmøyelevane får dei same opplevelsane. Om ikkje alle opplevelsane, så i alle fall ein god del av dei. Og litt fellesskapsting. At det ikkje blir så voldsomt stor forskjell frå den eine skulen til den andre (R).

Sjølv om dei fleste er godt nøgde med opplegget og informasjonen, er det somme som ser at Kulturskrinet har konkurranse med mange andre tilbod når det gjeld merksemd. Det er ei viss sjølvverkjenning og sjølvkritikk på at ein ikkje maktar å halda fokus, og kanskje stoler i meste laget på at Kulturskrinet tek ansvaret:

... frå prosjektleiar si side så syns eg alt er organisert godt. Men så er det jo dette problemet at me mottar enormt mykje informasjon. Det kommer sikkert 1000 e-postar til dagen. Så altså, me kan drukna i informasjon også. Altså, ikkje frå prosjektleiar, men frå alle andre også. Me klarer ikkje å ta inn ...(...) Så det er klart me kunne jo gjort ein endå bedre jobb der, med å integrera ting. Men me tenkjer vel kanskje litt sånn: Ok, nå er det ivaretatt av Kulturskrinet (R).

Ut frå det empiriske materialet vil eg konkludera med at skuleleiarane legg stor vekt på god administrativ tilrettelegging og er svært positive til Kulturskrinet, men i møte med resultatkrava i basisfaga i skulen og mange andre gjeremål, synest verdien av Kulturskrinet for ein del skuleleiarar å vera på vikande front når det er tale om merksemd, tid og økonomi. Truleg er det nasjonale og internasjonale føringar som ligg bak dette trykket, ikkje minst gjennom St.meld. nr. 31. Om skuleleiarane oppfattar at skuleeigar gjev dei støtte til denne nedprioriteringa av kunst og kultur, er vanskeleg å seia. Slik eg tolkar samtalan, oppfattar

skuleleiarane ikkje at skuleeigar seier at då må dei redusera trykket på læringsresultata og prioritera kunst og kultur. Truleg oppfattar dei at skuleeigar seier ”Ja, takk, begge deler.”

6.1.8 Rapportering

I St.meld.nr. 8 heiter det at rapporteringa skal styrkjast. Det kan vera ulike tolkingar av dette. Sidan verksemda i dei ulike kommunane og fylka er så ulike, kan det vera vanskeleg å laga retningsliner som høver for alle. Det synest vera greitt å få oversikt over talet på tilbod og kor mange som deltek. Vanskelegare er det når det gjeld evaluering av kvalitet og innhald.

For Kulturskrinet sin del synest rapporteringa å fungera bra. Det har vore ei viss usikkerheit om rapportering i forhold til det nasjonale og fylkeskommunale nivået, men dette er no avklara. Det er utvikla evalueringsskjema for tilbakemelding frå skular og klassar. Dette skjemaet ligg i Fronter. Det vert også oppmuntra til tilbakemelding via telefon og e-post og via møte i styringsgruppe og møte for kulturkontaktar. Det er lagt godt til rette for både formell og uformell tilbakemelding. Spørsmålet er i kva grad dette vert følgt opp. Dette vert drøfta i eige kapittel om vurdering.

Som del av det kommunale rapporteringssystemet vert det laga økonomirapportar og årsmeldingar.

6.1.9 Kvalitetsutvikling og kvalitetssikring

Gjennom den formelle organisasjonsstrukturen i DKS Noreg er det lagt opp til kvalitetsutvikling og kvalitetssikring på alle nivå. Kvalitet er eit honnørord som går att i alle dokument og retningsliner. Det ser ut til å vera semje om at dette er eit relativt omgrep, som får si meining og sine kriterium utvikla i fagleg fellesskap i ulike kontekstar, særleg er ulike nettverk framheva. Dette kan likevel vera eit paradoks, då nettverk ikkje er del av det formelle organisasjonskartet. Desse nettverka har likevel ein viktig funksjon, og kan oppfattast som trendsetjar når det gjeld kvalitetsforståing. Kulturskrinet er aktiv deltakar i slike nettverk på regionalt og nasjonalt nivå, og ser det som sitt ansvar å styrkja dei lokale nettverka. Prosjektleiinga meiner det er gode rutinar for kvalitetsvurdering. Dei nyttar også i større grad prøvoførestellingar for nye produksjonar. Som modell for kvalitetssikring har dei m.a. nytta den danske Ønskekvistmodellen, som har fokus både på kunstnarleg og formidlingsmessig kvalitet. Dette samsvarar med den vekta St.meld. nr. 8 har på kunstnarleg og pedagogisk kvalitet.

Samanlikna med storbymodellen i Bergen, slik denne er framstelt av Evjen (2005), finn me ein del fellestrekk, men også skilnader i organisasjonsmodell, ikkje minst fordi kommunane har ulik storleik. I Bergen er det ca 30 000 elevar det gjeld, i Karmøy er det 6000. Felles er at det er lagt stor vekt på skuleeigar sitt ansvar gjennom ein tydeleg kommunal organisasjon gjennom styringsgruppe og sekretariat/prosjektleiing. Det er utvikla kontaktnett med ulike institusjonar, produsentar og nettverk og det å nytta lokale ressursar, særleg kulturskulen. Det vert lagt vekt på eit samspel mellom formidling og aktiv deltaking. I Bergen har også bydelskontora eit ansvar i prosessen. Evjen peikar på at den store utfordringa i Bergen ligg i korleis skulane tek mot og nyttar seg av tilboda. Her ser det ut til at det er større fridom for den einskilde skule i forhold til Karmøy, der det er lagt stor vekt på obligatorisk deltaking, der alle skulane får same tilbod. Denne skilnaden har nok praktiske grunnar, men truleg også ideologiske i forhold til kor viktig det er med felles, obligatoriske tilbod for alle. Her synest Bergen kommune å leggja større ansvar for val på den einskilde skule og skuleleiar. Begge kommunane legg stor vekt på DKS som identitetsbyggjande, men også det magiske, det kreative og nyskapande vert trekt fram. Begge kommunane synest å vera stolte over å kunna utvikla Den kulturelle skulesekken, og på intensjonsplanet er det høge ambisjonar. Det er difor viktig å utvikla kunnskap om korleis aktørane på ulike nivå opplever dette.

7 Skulane si integrering av Kulturskrinet

I målsetjinga for Den kulturelle skulesekken vert det understreka at tiltaket skal medverka til å utvikla ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål. I utviklingsplanen for Kulturskrinet 2008-2011 heiter det:

Den enkelte skole skal planmessig inkludere kunst og kultur i skolehverdagen. Kulturskrinet skal bli en del av den enkelte skole sin årsplan, og skolen sin årsmelding skal synliggjøre hvordan kunstneriske og kulturelle innslag har bidratt til å oppnå konkrete læringsmål i 2008-11.

I det følgjande vil eg presentera informantane sine synspunkt på den plassen kunst og kultur har ved skulen deira, og i kva grad Kulturskrinet er integrert i verksemda.

7.1 Skulane si generelle satsing på kunst og kultur

Utviklinga av Kulturskrinet må forståast i forhold til den plass kunst og kultur har på den einskilde skulen og i kommunen generelt. Som nemnt har det vore lange tradisjonar for ulike

kunst- og kulturaktivitetar ved mange av skulane, og kulturetaten hadde oppretta ein viss kontakt med skulane.

Det peikar seg ut nokre trekk som gjer at det kan vera grunn til eit visst analytisk skilje mellom skulane, basert på informantane si framstilling av kva plass kunst og kultur har når det gjeld ulike tiltak, som kunstveker, prosjekt etc. Det er vanskeleg å plassera skulane i forhold til beskrivinga av dei to idealtypene eg presenterte i kap. 3.2. Ut frå eit samla inntrykk av svara, har eg funne at 20 skular har relativt god satsing på kunst og kultur, medan 5 skular gjev uttrykk for å ha delvis eller lita satsing. I det følgjande presenterer eg ei inndeling basert på informantane si subjektive skildring:

Skulen si satsing på kunst og kultur Tal på skular	God satsing på kunst og kultur: Kunst- og kulturveker. Prosjekt. Ulike kultur-Arrangement.	Delvis/lita satsing på kunst og kultur.
20 skular	X	
5 skular		X

Tabell 1: Skulane si satsing på kunst og kultur

Alle skulane har ulike tiltak og aktivitetar innan kunst og kultur. Det kan vera innan drama/teater, musikk, kunstutstillingar, kunstdagar/-veker, jamlege fellessamlingar for heile skulen etc. Ved mange av skulane har dei hatt, eller planlegg, større tilstellingar, førestellingar, musikalar, festivalar eller liknande i kulturhus eller gymnastikksalar, der familien og lokalmiljøet også gjerne vert inviterte. Mange har erfaring med å ha kunstnarar på skulen gjennom ein viss periode. For somme er dette ein lang tradisjon, med systematisk oppfølging, ved andre skular er dette meir sporadiske ting, avhengig av eldsjeler eller kva personale ein har til ei kvar tid. Det er difor ein viss skilnad når det gjeld korleis skulane sjølv vurderer engasjementet sitt. Tabellen er difor inga objektiv registrering, men ei subjektiv oppfatning i intervjuet. Tilstanden vil også variera over ein viss periode:

Det har nok gått litt opp og ned i bølgedaler. Det kommer an på hva slags lærere du har. Hva slags kompetanse de sitter inne med og ... (R).

Det vert meldt om samarbeid med mange ulike aktørar, særleg kulturskulen og museet, men også kyrkja, andre utdanningsinstitusjonar etc. Ved mange av skulane er også foreldra trekte aktivt med i slike tiltak. Opplegga er ofte tverrfaglege, og elevane deltar gjerne på tvers av alder. På nokre skular har også lærarane eigne kulturgrupper. Det varierer, i følge informantane, kor sterkt den estetiske dimensjonen gjennomsyrrer verksemda ved skulen:

... det er jo klart at i disse tider, med voldsomt trykk på kunnskap og kompetanse og desse orda her, så er det nok ein dimensjon som ikkje blir prioritert for tida. Altså, me prøver jo å få han med, men det ligg liksom ikkje i tida at det er det me skal trykkja mest på (R).

Graden av engasjement hos skuleleiarar og kulturkontaktar/lærarar i forhold til kunst og kultur er noko ulik, og framstillinga av skulane si generelle satsing på kultur varierer. På den eine sida er det dei som seier at elevane gjennom Kulturskrinet i alle fall får eit visst minimum gjennom året. Desse skulane har ikkje nokon gjennomarbeidd strategi for kunst og kultur. På den andre sida finn me skular som er svært medvitne på at deira generelle satsing på kunst og kultur og tilboda innan Kulturskrinet til saman gjev ein synergieffekt. Til dømes deltek ein av skulane i KOM-prosjektet (Kulturelt oppvekstmiljø), og ved ein annan skule har dei innført såkalla K-dag for elevane (undervisning i kunstfag). På fleire av skulane er kunstfaga/dei praktisk-estetiske faga høgt prioriterte, men dette er også avhengig av kompetansen i personalet. Somme informantar meiner at gjennom dei siste åra har det skjedd ei endring i synet på verdien av kunst og kultur:

Det har jo blitt mye meir viktig, kunst og kultur. For før så var det sånn at det hadde vi ikke tid til. Da var det bare de som brant for tinga. Nei, den holdninga har snudd, altså. Heilt klart (LK).

Ein annan informant vil hevda at tilstanden var betre før når det galdt kunst og kultur:

Eg trur me var bedre før, eg. (...) Eg trur at nå er det vel kanskje litt meir idrett, og mindre sang og musikk og så vidare (R).

Fleire understrekar at haldninga hjå lærarane betyr mykje. Leiinga ved skulen synest også vera viktig:

... eg føler me har ein rektor som er opptatt av estetikk og kunst, og han er med på å hjelpa oss så godt som han kan, ut fra sine forutsetningar (LK).

Mange av skuleleiarane synest å ha eit reflektert forhold til kunst og kultur i skulen, men dette tyder ikkje utan vidare at dei initierer ein debatt om temaet i personalet. Her varierer det på skulane kor aktive skuleleiarane er. Kva plass Kulturskrinet har, ser ut til å ha samanheng med den generelle satsinga på kunst og kultur ved skulen.

Nokre få informantar nemner at satsinga på Kulturskrinet kan ha ført til ei ”uniformering”, der ein no ikkje har høve til så mykje satsing på eigne prosjekt ved den einskilde skulen som før. I nokre tilfelle har Kulturskrinet overteke opplegg den einskilde skule hadde eit eigarforhold til. I andre høve har det blitt så omfattande opplegg innan Kulturskrinet at ein ikkje har ressursar og tid til å gjennomføra eigne kulturtiltak. Hovudintrykket er likevel at dei fleste opplever ein positiv synergieffekt her, mellom eiga satsing og tilbod frå Kulturskrinet. Mange informantar seier at dei har, eller ønskjer å ha, eit breitt kunst- og kultursyn. Samstundes er det ein del som avgrensar seg i forhold til å trekkja inn idrett som del av eit utvida kulturomgrep. Ein av skuleleiarane understrekar at ein heller bør leggja vekt på deler av kulturen som ikkje er i fokus i reklame og media generelt, og vera ein form for motkultur. Innan denne måten å tenkja på kan det også vera rom for subkulturar. Dette er det nokre få informantar som meiner ein også vera open for i Kulturskrinet.

7.2 Skulane sitt møte med Kulturskrinet

Eit sentralt moment i samtalanene med informantane har vore å få fram deira syn på i kva grad Kulturskrinet oppnår målet om høg kvalitet. Den nasjonale evalueringa legg vekt på at kvalitet er relatert til det som skjer i møtet mellom elevane og kunst og kultur (Borgen & Brandt, 2006). Samstundes vert det understreka både i stortingsmeldingar og i ulike teoretiske perspektiv at kvalitetsomgrepet er relativt og tid- og stadbunde. Spørsmålet er om lærarane og skuleleiarane ser på seg sjølv som bindeledd mellom eleven og kunstverda.

Alle informantane gjev uttrykk for at dei opplever møtet med Kulturskrinet som svært positivt. Mange understrekar verdien av at det ligg ei kvalitetssikring i dette at tilbodet er obligatorisk for alle. Det sikrar eit visst minimum:

Eg syns det [Kulturskrinet] er eit flott tiltak. Eg føler at me no på ein måte har fått kvalitetssikra at alle ungane i kommunen får ein viss basiskunnskap i forhold til kultur og at

alle får ein lik bakgrunn i forhold til kulturformidling og det som ligger i det. Så sånn sett så syns eg at dette har vore bra (R).

Alle informantane meiner opplegget er variert, har høg kvalitet, er svært godt organisert og har elevane i fokus. Det er likevel somme som understrekar oppsodingsaspektet sterkare enn andre. Følgjande sitat kan stå som døme på dette:

... eg føler at det tilbudet me har, og variasjonen, er med på å gjera våre elevar til bra mennesker som veit kva som rører seg (R).

Ikkje minst finn me ei positiv haldning til Kulturskrinet ved mindre skular og skular som ligg eit stykke frå sentrum i kommunen. Dette å få tilbod ut til seg på skulane og det å få dekkja kostnader til skyss, vert opplevd svært positivt.

Det er også nokre få døme på meir reservasjon, der ein kulturkontakt opplever at reaksjonane i kollegiet er "... sånn litt blanda", men dei fleste kollegaene er "skrekkelig positive" og elevane "skrekkelig glade" for tilboda. Kulturskrinet representerer noko anna og meir enn det skulane sjølve kan gje. Det er karakteristikkar som "voldsomt flott", kjempegodt, fantastisk etc. Fleire er opptekne av at det er positivt at det er eit felles opplegg for alle elevane i Karmøy kommune.

... det er med og kvalitetssikra at alle elevane, ikkje berre i Karmøy, men at alle elevane, uansett kva klasse dei går i, så får dei den samme formidlinga og den samme opplevelsen, og at det styrker skolen og elevane (R).

Somme har ei klar kulturpolitisk og sosial grunngeving for denne positive haldninga. Det bør vera like muligheter for alle elevar i kommunen, vert det sagt, då det handlar om identitet og sosial utjamning. Dette demokratiperspektivet vert også framheva i den nasjonale evalueringa.

Alle informantane vurderer det som svært positivt at det er så stor variasjon i innhald og sjanrar. Det er lite fokus på at det er bestemte tema eller bestemte haldningar som skal fremjast. Tilboda i Kulturskrinet vert opplevd å ha blitt betre med åra. Det er veldig sjeldan skulane er misnøgde med noko, eller at opplegg vert trekte ut på grunn av negative erfaringar. I mange tilfelle ser det ut til at skulane oppfattar seg som mottakarar av tilbod, "... altså en ferdig pakke" (R), der deira oppgåve er å leggja dei praktiske forholda til rette. Andre skular ser ut til å vera meir aktive i tilnærminga si og i kommunikasjonen, og er opptekne av å integrera Kulturskrinet i heile skulen si verksemd. Det er dermed noko variasjon i forhold til om skulane opplever Kulturskrinet som noko ekstraordinært eller som noko "selvfølgelig" (jfr

Brandt og Borgen, 2006). At tilbakemeldingane er så positive, kan på den eine sida tolkast som at Kulturskrinet legg vekt på harmoni og hyggje, og kan få eit visst preg av underhaldning. Beskrivingar som ”fantastisk”, ”kjempekjekt” og liknande kan minna om det. På den andre sida vert det nemnt at Kulturskrinet også har teke opp vanskelege spørsmål, som mobbing etc. Dette tilseier at ein vågar å gå inn i utfordrande og eksistensielle spørsmål, særleg på ungdomstrinnet.

Det har også vore reist kritikk mot språkbruk i form av banning og tabuord, og dette har retta seg, i følgje informantane. Det er også nokre få skuleleiarar som meiner at Kulturskrinet bør gje stemme til subkulturar og gjerne presentera noko som skulane ikkje likar. Dette vert drøfta meir i kapittel 13 om utfordringar.

Slik eg tolkar informantane, legg dei stor vekt på at tilboda i Kulturskrinet har høg kunstnarleg og pedagogisk kvalitet, men dette er ikkje utan vidare basert på eigne profesjonelle vurderingar. Det synest vera prosjektleiinga som legitimerer denne kvaliteten. Struktur og prosessar ser ut til å fungera godt og ha høg kvalitet. Det som er lite i fokus, er resultat kvalitet. Det er lite tale om innhald og tema, men mykje tale om variasjon. Poenget synest ikkje å vera at ein skal gå i djupna på eit smalare felt, men å ha breidde. Dette kan ha samanheng med at det er nasjonale krav om at Kulturskrinet skal dekkja ulike uttrykksformer, og at informantane er medvitne om dette. Kravet om variasjon kan også tolkast som at Kulturskrinet ikkje skal vera staden for ”kjepphestar”. Fokuset på at 2008 er mangfaldsåret kan også vera ein grunn til denne vekta på variasjon.

7.2.1 Kulturskrinet og Læreplanverket for Kunnskapsløftet

I målsetjinga for DKS Noreg og for Kulturskrinet heiter det at opplegget skal vera knytt til gjeldande læreplan, men som ulike læreplanstudiar viser, kan det vera skilnad mellom visjonar og realitetar (Bachmann, 2005; Engelsen, 2006). Den nasjonale evalueringa peikar på at det er ei viktig utfordring å knyta Den kulturelle skulesekken til læreplanarbeidet ved den einskilde skule (Borgen & Brandt, 2006).

Det varierer noko mellom skulane kor opptekne dei er av at dei ulike opplegga skal vera knytte til læreplanen. Dei fleste stolar på at prosjektleiinga tek ansvar for dette, og at det faktisk er gjort ei slik legitimering. Andre er ikkje så opptekne av om det er samsvar, men meiner at det meste kan grunnjevast ut frå læreplanen. Det er også døme på at skuleleiarane legg ansvaret på lærarane når det gjeld å knyta tilboda i Kulturskrinet til læreplanen. Dette er ikkje alle lærarane utan vidare samde om at dei treng gjera:

Du treng ikkje alltid, syns eg da, personlig, vera tilknytta læreplanen. Eg syns at det er så viktig for ungane å få liksom kulturelle innslag og få det inn i skulen og at dei av og til må ut av skulen for å vera med på ting. At eg syns ikkje at det *må* vera tilknytta læreplanen. Men av og til så er det det, og så får du ein bonus der, sant? (LK).

Mange har referansar til generell del av læreplanen når dei snakkar om legitimering av Kulturskrinet. Den generelle delen kjenner mange att frå L97, som no er vidareført i LK06. Dei omtalar den generelle delen med fokus på allmenndanning, heilskapssyn, kreativitet og meistring. Mange knyter Kulturskrinet til den estetiske dimensjonen i læreplanen, først og fremst til praktisk-estetiske fag. Andre understrekar at den estetiske dimensjonen høyrer med i alle fag, og at dette også har relevans for Kulturskrinet:

Men i den nye fagplanen så skal me jo ha det i alle fag, så det må vel og gå seg til, sånn som alt annet (LK).

Men møtet med Kunnskapsløftet har ikkje vore utan problem når det gjeld kva plass den estetiske dimensjonen, og også Kulturskrinet, får i praksis:

... nå i det siste så har eg merka at det her læringstrykket som me har hatt, med ny læreplan, det har tatt så mykje tid, at me har måtta bruka meir tid på det enn kva me brukte på kunst og kultur før (R).

Ein del av skuleleiarane har fokus på basisfaga. Den kulturelle kompetansen blir av somme vurdert som ikkje så eksplisitt viktig, av di det ikkje er etterspurt resultat av dette. Dette må forståast ut frå at nasjonale prøvar skal gjennomførast i nokre av faga, og karakterane på ungdomstrinnet stiller også krav til satsing. Men det er også ein informant som meiner ein bør vera på vakt overfor utviklinga:

Nå er dei nasjonale prøvane i gang igjen. Det er trykk på dei. På ferdighetene. Eg føler ikkje at det har tatt livet av den kulturelle, sosiale og estetiske dimensjonen, - eg føler ikkje det altså, men eg trur me må være veldig bevisste på å sei det, både innad og utad, at det er både det reint faglege og det er noe i den generelle biten som må vektleggast (R).

Ein del er også tvilande til at Kulturskrinet kan bidra til å styrkja resultata innan basisfaga. Fleire brukar uttrykk som at "... det er jo tross alt skole me driver", så dermed bør ein ikkje ha for mange tilbod innan Kulturskrinet. Det vert vist til eit auka press i forhold til "... matte og meir sånn typiske skulefag".

Ja, me driver skole! Faktisk ..., matte og norsk, KRL og så vidare. Og så innimellom så får me besøk. Eller drar på besøk (LK).

I denne tenkinga er basisfaga (særleg norsk og matematikk) i fokus, sjølv om ein veit ein skal i tillegg driva med andre tema og fag. I sitatet er omtalen av Kulturskrinet formulert som det å få og dra på besøk, altså noko ekstraordinært, og noko som fell utanom faga. Andre kan også uttrykkja skepsis når det gjeld Kulturskrinets bidrag til faga, men ser tilboda som eit positivt supplement:

Når eg les den faglege delen [av læreplanen], så har det vel ikkje akkurat slått meg at me dekker det via Kulturskrinet altså (LK).

Et supplement (LK).

Andre er ikkje så opptekne av om det er ein klar link til læreplanen, men meiner at tilboda i Kulturskrinet har relevans til ting elevane jobbar med. Her er det fleire som nemner tilbod innan musikk eller opplegg om rasisme som døme. Ein av informantane meiner at Kulturskrinet også må opna for perspektiv og tema som læreplanen ikkje omhandlar:

Int.: Du vil opna for fleire subkulturar inn i [Kulturskrinet], eller?

R: Ja, for subkulturar er jo ein viktig del av det som foregår. Men av ein eller annan grunn så har jo både læreplanar og andre greidd å holde det borte ifra skolen, da (...), så det er jo litt rart, på ein måte.

Sjølv om skulane opplever at det er samanheng mellom Kulturskrinet og læreplanen, er det ulike grader av fokus på å knyta Kulturskrinet til konkrete kompetansemål eller grunnleggjande ferdigheitar. Somme seier at det er sjeldan at dei kan seia tilboda er ein del av tema, andre understrekar at det er lærarane sin jobb å binda dette saman. Det er også døme på at nye tilbod vert utvikla, nettopp med basis i tema i læreplanen, t.d. opplegg innan animasjon. Somme oppfattar ein relasjon til kompetansemål som ein ekstra bonus, men ser det ikkje som avgjerande for at dei skal oppleva Kulturskrinet positivt. Korkje lærarar eller skuleleiarar er opptekne av å ha kontrollfunksjon i forhold til om Kulturskrinet er i samsvar med læreplanen. Følgjande utsegn kan vera dekkande:

Eg trur ikkje me sånn til kvardags går og undersøker Kunnskapsløftet, sjekkar om det stemmer, for å sei det sånn. Det trur eg nok ikkje me gjer. Då har me vel tillit til at dei som sit og organiserer Kulturskrinet, dei har ein viss oversikt over akkurat den biten (R).

Informantane har tillit til at prosjektleiinga kjenner godt til læreplanen og lagar opplegg som er legitimerte her. Mange gjev døme på opplegg i Kulturskrinet som har passa inn i dei tema og det ”pensum” dei har i årsplanen, sjølv om dei også legg vekt på at Kulturskrinet handlar om opplevingar. Men desse må, med tilknytning til fagplanen, setjast inn i ein samanheng. Her er det ein viss ambivalens i forhold til kor omfattande dette bør vera. Informantane synes å sjå at det er ein veg frå Kulturskrinet til Kunnskapsløftet, men det er ikkje nokon tydeleg veg i motsett lei:

Når me har jobba med Kunnskapsløftet, så har me ikkje jobba med Kulturskrinet, det har me ikkje gjort. (...) Når me har gått inn og sett på kompetansemålene i Kunnskapsløftet, så har me ikkje tenkt Kulturskrinet. Det har me ikkje gjort bevisst. Samtidig ser me jo at der er visse ting innforbi Kulturskrinet som på ein måte gir oss noe gratis. Men me har ikkje jobba med det (R).

Ein annan seier at dei ved skulen har jobba mykje med kompetansemål. Dei har starta med basisfaga, og opplever at dei praktisk-estetiske faga kjem i etterkant. Dette er no intensjonen å retta opp. Men danningselementet frå den generelle delen har dei med seg i det daglege arbeidet. Kulturskrinet er heller ikkje nemnt som del av skulevurderingsopplegget i Karmøy kommune, der det er fokus på tilpassa opplæring.

Svara kan tyda på at det er ulikt medvit om forholdet mellom Kulturskrinet og læreplanen. På den eine sida vert læreplanen oppfatta som at han legitimerer det meste. Til inntekt for dette viser ein til den generelle delen av læreplanen og Prinsipper for opplæringa. Andre legg større vekt på kompetansemåla i fagplanane, og det er her dei største skilnadene viser seg. Mange har fokus på basisfag, og meiner det er godt med ei motvekt mot dette. Det er få som har gått inn i diskusjonen om det å integrera kunstfag i skulen også gjev betre læringsresultat i kjernefaga (Bamford, 2006). Men mange meiner at nettopp Kulturskrinet legg vekt på eit heilskapleg læringssyn, og dette verdset dei.

7.2.2 Integrasjon i skulens plandokument

Eit sentralt moment når det gjeld implementering av utdanningsreformer er korleis desse vert integrerte i plandokumenta i kommunen og ved den einskilde skulen. Spørsmålet er i kva grad dette skjer, og om det er ein føresetnad for god integrasjon av Kulturskrinet at dette er gjort tydeleg i den strategiske planen. Her varierer også ordbruken noko. Med ein strategisk plan (utviklingsplan) meiner eg ein plan som har eit meir langsiktig perspektiv (2-4 år). Med årsplan/halvårsplan meiner eg ein plan for skuleåret (handlingsplan). Somme kallar dette eit årshjul. Alle skulane har veke- og/eller lekseplan for det einskilde trinnet eller klassen.

Eg har ikkje gjennomgått alle skulane sine planar, men byggjer på informantane sine framstillingar, med det atterhald at det kan vera noko ulik bruk av omgrep. Kulturskrinet synest i liten grad vera spesifisert som satsingsområde i den strategiske planen/utviklingsplanen ved den einstilte skulen. Dette heng truleg saman med at Kulturskrinet har eigen utviklingsplan, og er inkorporert i den kommunale utviklingsplanen for grunnskulen. Det som derimot utgjer ein skilnad mellom skulane, er i kva grad årsplanen frå Kulturskrinet vert integrert i årshjulet/ årsplanen/halvårsplanen. Ca 1/3 av skulane seier at dei ikkje er så flinke, eller er middels flinke til å leggja det inn i års-/halvårsplanar. Fleirtalet, derimot, meiner at dette lett let seg gjera, då dei får informasjon i god tid. Det varierer likevel kven som har ansvaret for denne integrasjonen. Ved ein del skular har rektor eller inspektør eit trykk på dette, ved andre skular overlet leiinga dette til den einstilte lærar eller til trinnet/teamet. Sidan Kulturskrinet har ein eigen årsplan, meiner også fleire at det ikkje er nødvendig å fletta dette inn i skulens eigen plan. Det gjeld berre å følgja med på dei ulike planane. Når det gjeld vekeplan/lekseplan, er det vanleg praksis ved alle skulane å informera om tilboda den aktuelle veka til elevar og foreldre. Det er difor grunn til å seia at formelt er det høg grad av medvit om integrasjon i planane. Kva dette innber i forhold til det faglege opplegget, varierer likevel noko. I det følgjande vert desse prosessane utdjupa litt nærare.

Prosjektleiinga i Kulturskrinet har ferdig ein plan i mai/juni for komande skuleår. Denne vert vedteken i styringsgruppa og informert om til kulturkontaktane og skuleleiarane. Frå skuleleiinga i kommunen er det klare signal til skulane om at dei skal leggja inn tilboda i Kulturskrinet inn i planane for skulen. Korleis dette vert oppfatta og praktisert, er noko ulikt:

Ja, ja. Eg er ikkje tilhengar av at alt mulig skal inn i ein sånn plan, - altså, me som har levd nokre år, me har høyrte om 5-årsplanar borte i Sovjetunionen i gamle dagar, og me har høyrte om mange slags planar. Og me har lagt mange planar. Og me veit at det er ikkje alltid så mykje som kjem ut av det, desse planane. Dei må vera jordnære, og så må ein halda seg til det som funkar. Det er lett å ta av og bli (...) både skrivebordspedagogar og andre ting (R).

Dei aller fleste skulane seier dei får informasjonen i god tid før dei legg egne planar, medan nokre få seier dei får informasjonen etter at dei har lagt egne planar:

Me får jo dette tilbudet etter at me har lagt planar og sånn, så då er det jo heller å rydda plass. Og er me så heldige at det passar inn, og me klarer å snu om, så gjør sikkert noen det, uten at eg heilt veit det. Og kanskje tar litt etterarbeid etterpå (R).

Somme skuleleiarar seier dei i liten grad får integrert det i dei overordna planane, men dei overlet til lærarane å få det med i deira planar. Her varierer styringa noko frå skuleleiaren. Her er døme på ein skuleleiarar som legg stor vekt på å integrera det i skulens planar:

Det lar seg gjøre i aller høyeste grad! (...) Altså, nå i vår deler vi ut de foreløpige planene til Kulturskrinet, sånn at neste års kontaktlærer skal være orientert om det som er planen for Kulturskrinet, både når det gjelder innhold og tidspunkt. (...) De får hele oppsettet til Kulturskrinet, sånn at de kan bake det inn i sine halvårsplaner i de forskjellige fagene (R).

Om det ikkje kjem med i års- eller semesterplan på alle skulane, kjem det i alle høve på vekeplanen, både i papirversjon til alle elevane, og som regel også på skulen si heimeside. Det synest å vera svært god informasjon om opplegget til elevar og foreldre. Ansvar for for- og etterarbeid ligg som regel på det einskilde teamet eller den einskilde læraren, men det varierer kor stor vekt og kor omfattande dette er. For somme vert det ein ”annerledes dag”, utan særleg føre- og etterarbeid, andre legg vekt på å knyta det til tema.

På grunn av at det også kan verta endringar i tidspunkt, har somme skular valt å ha eigen plan for Kulturskrinet ved sida av dei andre planane. Slik det ser ut, treng ikkje dette utan vidare å bety at dei legg mindre vekt på integrasjon i praksis enn dei som har det formelt i årshjulet:

Så i tankegangen, sjølv om ikkje det er nedskrevet, så er det der (LK).

Det synest å vera lite fokus på Kulturskrinet i skulane sine strategiske planar. Umiddelbart kan ein tolka dette som at Kulturskrinet difor er ein satellitt på sida av verksemda, men forklaringa er truleg at den kommunale utviklingsplanen for Kulturskrinet vert oppfatta som styrande i seg sjølv, og ikkje trengst integrerast i andre planar. Kulturskrinet er også synleggjort i den overordna kommunale strategi- og utviklingsplanen, og såleis svært godt fundert på skuleeigarnivå. Dette er ein styrke for gjennomføring av innovative tiltak.

Skulane er svært positive til at Kulturskrinet er obligatorisk for alle elevane i kommunen, men nokre er også litt reserverte, dersom dette på litt sikt svekkar profilen til den einskilde skulen. Fleire skular understrekar at det er positivt at dei kan søkja midlar til eigne prosjekt innan Kulturskrinet. Her har skulane handlingsrom, og dei meiner det vert mogleg å profilera eigen skule noko tydelegare, men fleire legg mest vekt på at dei får ein ”ferdig pakke”.

7.2.3 Er Kulturskrinet skolsk?

I den nasjonale evalueringa var det ei viss uro mellom ein del kunstnarar for at opplegga i Kulturskrinet kunne verta for ”skolske”. I denne konteksten hadde ordet ein negativ klang, forstått som at opplegga vert altfor pedagogiske, og det kreative kom i bakgrunnen.

Omgrepet skolsk kan, litt meir nøkternt forstått, bety at opplegget følgjer ein pedagogisk/didaktisk modell, der ein er oppteken av planlegging, mål, gjennomføring og resultat. Ein del av informantane er samde i at Kulturskrinet er litt skolsk, andre ikkje. Om dette er reell usemje er vanskeleg å seia, då informantane truleg tolkar omgrepet noko ulikt. Somme er opptekne av at ein ikkje må vera for skolske, men kunna sprengja litt grenser, t.d. ved å trekkja inn rock. Andre opplever ikkje det ”skolske” som eit reelt problem, og hevdar at i alle situasjonar er det behov for visse rammer. Skal ein kunstnar møta elevar, må vedkomande ha eit opplegg anten ein vil eller ikkje:

... viss du setter 350 elever i bevegelse, er de ikkje så lette å kontrollera. Du veit ikkje kva retning det tar (LK).

Svært mange av informantane rosar kunstnarane som kjem, av di dei er så dyktige i det å ”treffa” elevane og å ha eit friare opplegg:

Me kan bare ta den siste som me var på nå. Den var ikkje skolsk i det heile tatt. Det var voldsomt sånn ..., ja, heilt noko anna enn det elevane sit og ser på når dei er på skulen ellers. Og voldsomt friske og ingen hemningar i det heile tatt. Og dei fekk verkeleg sjå noko anna, - eit avbrekk, og oppleve ... Akkurat som du var i ein annan kultur og i eit anna land når dei holdt på (LK).

Her er omgrepet skolsk forstått som noko er kjedeleg, negativt og noko ein bør unngå. Fleire forstår omgrepet skolsk som at ein då legg vekt på læring i staden for oppleving, og dette tek ein avstand frå:

Så la dei få ein god opplevelse og kosa seg med det og ha det som eit krydder i kvardagen. Det trur eg er det viktigaste (R).

Om opplegget er skolsk eller ikkje, må også sjåast saman med informantane si oppfatning av lærings- og opplevingsdimensjonen. Ordet skolsk ser ut til å fungera dårleg i diskusjonen, då det er så mangetydig. Men det får fram ein viktig diskusjon om i kva grad tilboda i Kulturskrinet bør gå inn i eit systematisk didaktisk opplegg, og her er meiningane noko delte.

Føringane i nasjonale dokument er at det er skulen si oppgåve med føre- og etterarbeid, og dermed vert det eit visst handlingsrom for å velja kor ”skolske” opplegga skal verta.

7.2.4 Kulturskrinet og tilpassa opplæring

Ei sentral oppgåve i skulen er å gje tilpassa opplæring i ein inkluderande skule, uansett evner, alder, kjønn, sosial og etnisk bakgrunn. Dette vert også understreka i Kulturskrinet, som skal vera eit tilbod til alle elevar i kommunen. Dette demokratiske perspektivet er svært tydeleg, i og med at det er så pass mange tilbod som kjem alle elevane til gode gjennom skuleløpet.

Tilpassa opplæring kan forståast både i ei smal og ei vid tyding. I den smale tydinga er det fokus på tilrettelegging og differensiering i forhold til den einskilde eleven, i den vide tydinga er fokuset på inkludering og fellesskap (Bachmann & Haug, 2006).

For mange av informantane er det noko uvant å kopla tilboda i Kulturskrinet saman med prinsippet om tilpassa opplæring. Dei hadde likevel synsmåtar som er relaterte til dette. Eitt av grunnprinsippa i Den kulturelle skulesekken er at det skal vera for alle elevane. Prosjektleiinga understrekar at dette er eit sentralt prinsipp, som også gjeld elevar med ulike funksjonshemmingar. Tilboda er tenkt for alle elevane, på deira nivå. Men, som det gjeld generelt for prinsippet om tilpassa opplæring, betyr ikkje dette tilpassing på enkeltnivå, med plan for den einskilde. I Kulturskrinet er det nokre få tilbod som gjeld felles for alle elevane på skulen; dei fleste tilboda er for alle på eitt bestemt trinn. Inkludering i fellesskapet er viktig.

Informantane meiner tilboda i stor grad treff den aktuelle målgruppa, både i alder og i variasjon innan alder, og at dette er ei viktig form for tilpassing. Somme nemner variasjon i arbeidsmåtar og bruk av ulike sanseintrykk som døme på god tilpassing. Samstundes trekkjer fleire fram at Kulturskrinet i stor grad treff elevar som elles gjerne fell utanfor, og kan vera positivt for elevar som kanskje slit på andre område. Somme skular legg ekstra vekt på å trekkja desse med i felles opplevingar i Kulturskrinet, då fleire av dei kan vera flinke innan kunst og kultur. Kulturskrinet kan vera med og ”... setja elevar på sporet”, seier ein. For fleire kan det også vera ei god oppleving å vera med i fellesskapet. Kulturskrinet vert beskrive som å ha noko for alle, og at alle kan delta på sitt vis:

... at det er så variert i bredden og at det er så mellommenneskelig at alle får noe (R).

På den eine sida synest det som om tilboda i Kulturskrinet har ulike ”lag” i seg, og ved bruk av humor kan den einskilde tilpassa desse til seg. Dei ulike elevane vil gjera dette ut frå sine føresetnader:

Du kan ikkje gå inn og måla det i form av produkter og karakterer og sånne ting, så det blir sånn at du dekkar bordet, ikkje sant, og så forsyner den enkelte seg etter det ein er i stand til å nyttigjera seg. (...) Og så arbeider sjølsagt me vidare med noe av dette. Prøver å leggja til rette ting som skal utdjupa opplevelsen til den enkelte (R).

Andre erkjenner at det er ikkje så godt å vita kva den einskilde får med seg, og difor vanskeleg å seia at opplegget er tilpassa. Det er ikkje tale om ”skreddarsaum” for den einskilde, men kva den einskilde tek inn over seg. Ein av informantane seier at sidan det er så stor vekt på opplevingsbiten, tenkjer ein kanskje ikkje så nøye på dei ulike ressursane elevane har. I så fall vert det lærarane si oppgåve å vidareføra arbeidet dersom det skal gå inn som del av ein læringsprosess. Då må ein relatera det til den einskilde sine føresetnader.

Skulane synest i stor grad å leggja vekt på fellesskapet, og dei meiner Kulturskrinet er tilpassa elevane. Somme trekkjer likevel fram det store mangfaldet og ulikskapen som viktig i tilpassinga:

Alle opplever jo dette tilbudet på forskjellig måte, og det er ganske interessant å snakka med elevane i etterkant, korleis dei har opplevd ting, kva dei har fått med seg, kva dei har vektlagt, for det kan vera voldsomt forskjellig, faktisk. Og der er det ikkje nokon forskjell på om det er ein elev som følgjer hovedstrømmen eller sin som får noe tilpassa faglig, det er det ikkje (LK).

Prosjektleiinga får ros for å vera aktiv i å be om tilbakemelding og at dei endrar opplegg dersom det er lite tilpassa. Mange av informantane meiner at kunstnarane som kjem til skulane har jobba mykje med det pedagogiske, og at dette er grunnen til den gode tilpassinga. Men sidan dei ikkje har kjennskap til den einskilde eleven, må dei ha fokus på trinnet. Det er lettare å tilpassa opplegget til trinnet, enn for heile elevgruppa på skulen.

Ein del informantar finn det noko uvanleg å knyta opplegget innan Kulturskrinet til prinsippet om tilpassa opplæring. Dei tenkjer ikkje på Kulturskrinet som del av kvardagen i klasserommet. Viss opplegget ikkje er godt integrert i skulens si totale verksemd eller tankegang enno, kan ein dermed, etter mitt syn, vanskeleg tala om tilpassa opplæring. Kulturskrinet er heller ikkje noko eksplisitt tema i den kommunale skulevurderinga om tilpassa opplæring. På den andre sida kan det verka som om Kulturskrinet nettopp er ein nøkkel til tilpassa opplæring, då det vert understreka så sterkt at tilboda ”treff” elevane. Her

synest altså kunst og kultur ha dimensjonar i seg som gjer at det appellerer til alle, ikkje berre sosialt, men også fagleg.

7.2.5 Tilpassing til kjønn

Det har vore lite diskusjon på skulane om Kulturskrinet i forhold til kjønnsperspektivet. Somme grunngjev dette med at diskusjonen om tilpassing ikkje bør gå på kjønn, men på individ. Det er forskjellar innan kjønna, meir enn mellom kjønna, vert det hevda. Det er difor meir relevant å ha fokus på personlegdommen. Ein informant argumenterer med at det er viktig med opplegg som inkluderer alle. Ein av informantane meiner at mytane om kjønnskilnader vert viska vekk når ein får oppleve noko saman. Dei finn dermed problemstillinga lite relevant, slik dei kjenner skulekvardagen. Det er også mange som seier at dei ikkje har tenkt på problemstillinga.

Nokre seier at sidan skulen generelt synest vera meir tilpassa jenter enn gutar, er dette ei utfordring også innan Kulturskrinet. Det vert også nemnt at skulen nok avspeglar kjønnskulturen i samfunnet elles. Nokre nemner at jentene kan vera litt lettare å få i tale enn gutane, og dei let seg lettare begeistra. Dei er heller ikkje så kritiske, vert det hevda. Det vert også nemnt at sidan jentene på ungdomstrinnet er tidlegare modne enn gutane, kan dette også slå ut i forhold til opplevinga av tilbod i Kulturskrinet. Somme trekkjer fram at det er overrepresentasjon av kvinner som deltar i tilboda i Kulturskrinet, og at dette kan ha ei viss betydning. Andre har ikkje reagert på dette, og veit heller ikkje om det er slik.

Eitt tema som eksplisitt vert teke opp, er diskusjonen om gutar og dans. Sidan dans av mange er blitt oppfatta som feminint, har prosjektleiinga lagt vekt på å få inn dansedag på ungdomstrinnet, der ein også har hatt med mannlege instruktørar, og der ein har valt moderne uttrykk som hip hop etc. Dette har i følgje både prosjektleiarane og skulane slått svært godt an. Somme hadde venta at opplegget ville fenga jentene meir enn gutane, men ved fleire skular var gutane dei mest nøgde med opplegget.

Eitt anna tema som vert nemnt, er bruk av data, særleg opplegget med animasjon. Argumentasjonen er noko ulik her. Somme meiner at temaet appellerte spesielt til gutar, då dei er mest opptekne av data som aktivitet, medan jentene var meir opptekne av praktisk bruk.

Me ser at prosjektleiinga har teke initiativ til nokre opplegg med fokus på kjønnsperspektivet, og at dette har gitt god respons, men det har vore lite diskusjon. Det ser heller ikkje ut til at skulane har vore aktive i å etterlysa tema eller opplegg med utgangspunkt i kjønn og likestilling. Dette heng truleg saman med at det generelt er lite fokus på temaet i

drøftinga av Kunnskapsløftet. Forsking på temaet peikar på at skuleleiarane sitt engasjement er viktig for å trekkja dette perspektivet inn (Imsen, 2000).

7.2.6 Tilpassing til det fleirkulturelle

Den nasjonale evalueringa av DKS tyder på at det er lite fokus på elevar frå etniske minoritetar. Det er store variasjonar i fylka med omsyn til tilbod og korleis dei gjer tilboda innan Den kulturelle skulesekken tilgjengelege for desse elevane. Nokre lagar tilbod som er felles for alle elevane, og andre lagar tilpassa opplegg for ulike grupper. Somme poengterer også at dei har fokus på kulturelt mangfald, og at desse tilboda har verdi for alle (Borgen & Brandt, 2006).

Ved skulane i Karmøy kommune er det relativt få elevar med bakgrunn frå språklege minoritetar. Innslaget varierer noko mellom dei ulike skulane. Det er lite fokus på bakgrunnen til desse elevane når det gjeld opplegg i Kulturskrinet. Det er nokre få som nemner deira bakgrunn i forhold til musikk og til det å inkludera ulike kulturar. Andre trekkjer fram at den internasjonale påverknaden er stor innan kunst og kultur, og at dette også pregar Kulturskrinet. Fleire skular fortel om kulturinnslag frå ulike nasjonalitetar. Somme meiner det er stor vekt på det internasjonale perspektivet i Kulturskrinet, men at det er den vestlege kulturen som pregar opplegga mest. Andre seier at det er middels eller lite vekt på det internasjonale. Mange har vanskar med å vurdera kva som pregar opplegget mest av det lokale, det nasjonale og det internasjonale, og fleirtalet konkluderer med at det har vore ein god balanse.

Grunnen til denne usikkerheita er truleg at det er ei uklar forståing av forholdet mellom det lokale, det nasjonale og det internasjonale, og kva det er å vera ein fleirkulturell skule (Hauge, 2007). Mange vil seia at nettopp kunsten sprengjer slike grenser, og hentar impulsar frå ”alle kantar”. På den andre sida er føresetnaden for å tala om mangfald og ”flerhet” nettopp at det eksisterer ulike kulturar og ulike ”enheter”. Korleis Kulturskrinet skal ivareta det fleirkulturelle og internasjonale aspektet, synest å vera noko uavklart på skulane. Er det nok at ein har internasjonale kunstnarar? Eller er det særtrekk i kunsten som er annleis i ulike land? Eller er det at ein skal ta omsyn til elevane frå andre kulturar, og presentera deira kultur?

7.2.7 Tilpassing til barne- og ungdomskulturen

Eit viktig spørsmål i den nasjonale evalueringa av DKS var i kva grad ein bør ha fokus på målgruppa. Vil det svekka den kunstnariske kvaliteten om ein tek omsyn til bestemte målgrupper og krav om relevans for desse (Borgen & Brandt, 2006)? Ikkje minst gjeld dette i kva grad ein skal vera motkultur til den gjeldande barne- og ungdomskulturen.

Slik prosjektleiinga tolkar utviklinga innan Kulturskrinet, har det vore ei endring frå fokus på formidling av kulturarven til vekt på oppleving og elevaktivitet. Her har det vore eit auka press på det å gjera tilboda relevante og aktuelle i forhold til barn og unges kvardag og fritid. Samtidig er ein oppteken av å representera tradisjonar og ”gammal kultur”. Ein del av løysinga synest vera å bruka moderne hjelpemiddel for å presentera tradisjonelle kulturelle uttrykksformer. Det vert hevda at det går an å presentera veldig mykje for barn og unge viss du gjer det på rette måten. Her er det likevel nyansar i prosjektleiinga i forhold til kor stor vekt som skal liggja på det som er populært og på ”ungdommens banehalvdel” og det å løfta fram små, smale kulturuttrykk, sånn at elevane ikkje blir så ”main stream”, der det vert lagt vekt på at barn og unge må få utfordringar og hjelp til å møta massekulturen og mediekulturen på ein kritisk måte.

Skulane har noko ulike oppfatningar om i kva grad Kulturskrinet avspeglar barne- og ungdomskulturen og i kva grad Kulturskrinet representerer ein motkultur. Ca. halvparten av informantane vurderer tilboda i hovudsak som motkultur eller at det handlar om noko som er annleis eller fjernt frå fritids- eller barne- og ungdomskulturen. Resten deler seg på eit både - og standpunkt eller at det er stor vekt på fritidskulturen. Det er likevel ikkje utan vidare sakssvarande å gjera ei slik inndeling, då fleire meiner at dei som deltek i kulturskulen eller andre kulturelle samanhengar på fritida, på mange måtar er inne i det kulturfeltet som Kulturskrinet representerer. Dette feltet representerer eit stort spenn, frå hip hop og animasjon til klassisk musikk. Dermed blir dette også ei form for samsvar med, eller er inkludert i, barnas fritidskultur. Mange barn og unge er aktive i kulturskulen og i skulekorps, og gjennom denne møter dei mange ulike kunst- og kulturuttrykk. Dei er vane med å gå i teater, på utstillingar og konsertar, i følgje lærarane, og mange er aktive utøvarar. Informantane viser også til at mange elevar kjem frå ressurssterke heimar, som betyr at elevane har med seg kulturell kapital. I så fall representerer Kulturskrinet ei stadfesting og ei styrking av den kulturen dei allereie kjenner. På den andre sida er det mange elevar som i følgje informantane sjeldan deltek på kulturelle arenaer. Fleire understrekar at elevane får oppleva ”... ein annan type kultur” gjennom Kulturskrinet; kultur som representerer noko heilt nytt for mange elevar:

... når det gjelder populærkultur, altså den kulturen som dei lever oppi til daglig, så får de plenti av den ... (...), så derfor trur eg at det er riktig at Kulturskrinet representerer litt av den klassiske arven. At de viser det at de har noe annet enn det som akkurat er tilgjengelig i dag, altså. Og da er Kulturskrinet et veldig godt middel til det (R).

Fleire informantar meiner Kulturskrinet medverkar til å utvida horisonten til elevane, då mange elevar er altfor opptekne av fotball og data. I somme av kommentarane kan ein få inntrykk av at barna då ikkje får del i kulturelle opplevingar. Andre nemner at barna sjølvsagt opplever kultur, men det er kanskje ikkje ein kultur som er verdsett av skulen. Her vert nemnt fotball og ulike subkulturar, innan til dømes musikk. Spørsmålet er då om skulen skal representera alternativ, eller om skulen skal gå sterkare inn i diskusjonen om det utvida kulturomgrepet. Somme informantar meiner at dette treng ikkje Kulturskrinet gjera, då idretten alt er godt bygt ut og har sitt eige system.

Det kan synast som om mange opplever at Kulturskrinet formidlar kunst og kultur på ein ny og frisk måte, som gjer at også til dømes opera kan skapa stor begeistring. Men kanskje denne begeistringa også kan ha sin grunn i at det i like stor grad er dei vaksne som opplever fornyinga som engasjerande, som elevane? Her saknar ein meir dokumentasjon frå elevane sin synsvinkel.

Argumentasjonen til dei som ser Kulturskrinet som motkultur i positiv tyding, er at elevane sjeldan møter slike uttrykk utanom skulen, og det er ei viktig oppgåve å formidla slik type kultur, til dømes klassisk kunst. Fleire meiner skulen skal vera eit alternativ:

... eg er veldig enig med den måten at dei skal utvida deira apetitt på kunst, ikkje rockekonsertar og sånt som dei går på, det får dei sikkert ein del av utanom (R).

Fleire understrekar at skulen og Kulturskrinet må representera ei motvekt mot kommersialisering og vera "... litt kvile for ørene av og til". Dei har tru på at profesjonelle kunstnarar kan makta å fanga barn og unge og få dei over på sin banehalvdel, dersom dei formidlar kunsten sin på ein god måte. Mange meiner at fleirtalet av elevar hadde gått glipp av desse opplevingane om ein ikkje hadde Kulturskrinet. Det kan difor verka som eit paradoks at skulane i liten grad diskuterer kunst og kultur og kva som er bra for barn og unge. Dei ulike syna på musikk viser at det truleg er ulike prioriteringar internt på skulane. Ein god del av informantane understrekar at Kulturskrinet maktar å halda ein god balanse mellom det å ta utgangspunkt i elevane sine interesser og det å formidla alternativ kunst, formidla nye kunstuttrykk og vera motkultur:

... eg syns at i de fleste tilfeller så har de likevel klart å få til en form som gjør at barna aksepterer det. Det er ikkje bare sånn motkultur, - å sitte og lese Ibsen og synge arier og sånt for barna. Eg syns de har klart å gjøre det til noe som er på barnas premisser og, samtidig som det er en motkultur (R).

Det er verd å merka seg at den siste stortingsmeldinga om DKS har svekka fokuset på det kjenslemessige, og legg større vekt på det refleksive.

7.3 Oppsummering

Samanfattande kan me seia at skulane opplever Kulturskrinet svært positivt, og prosessen med å implementera tilboda på skulane synest å ha fungert godt. Det er likevel eit paradoks at det kjem fram mange og komplekse problemstillingar når ein tek opp ulike spørsmål knytt til forholdet mellom Kulturskrinet og planarbeidet ved skulane. Her varierer det noko, både mellom lærarane/kulturkontaktane og skuleleiarane når det gjeld synet på forholdet mellom Kulturskrinet og læreplanen. I stor grad er det overlata til prosjektleiinga eller til det einskilde teamet/den einskilde læraren å knyta dette sambandet. På mange måtar vert læraren ein nøkkelperson, utan at dette er drøfta i særleg grad. Dette kan vera problematisk i dei tilfelle der lærarane ikkje ser det som viktig å knyta slike band.

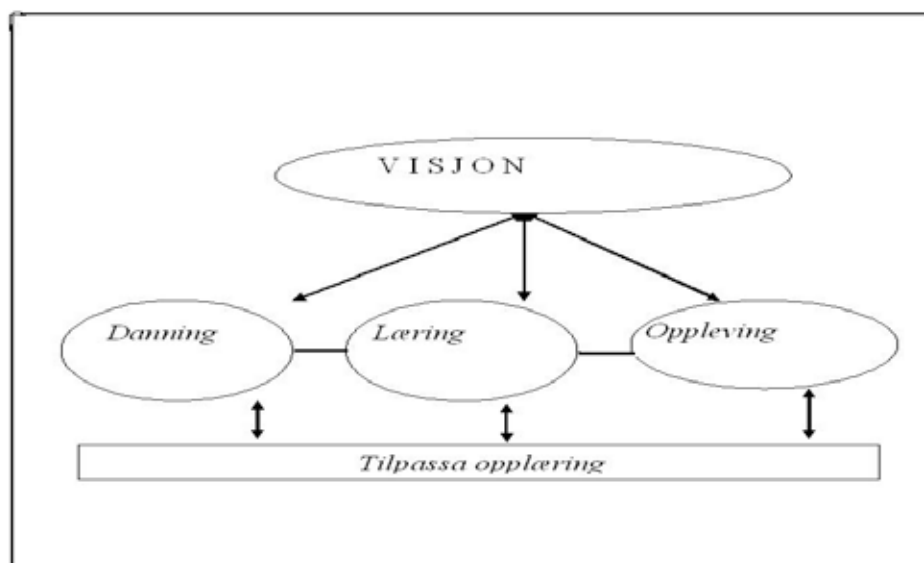
Skuleleiinga er i liten grad aktiv når det gjeld å initiere pedagogiske diskusjonar. Dette kan tyda på at dei ser på kunst og kultur som supplement til verksemda i skulen, eit supplement som er positivt når det kjem gratis og som ferdig pakke. Dalaaker beskriv det som moderne estetikk når kunst vert oppfatta som skilt frå det andre, i motsetnad til ein radikal estetikk, der det estetiske er vevd inn kvardagserfaringar, og dannar ei meir totalforståing (Dalaaker, 2007). I så fall representerer mange informantar ei moderne, ikkje ei radikal forståing.

Ein viktig føresetnad i dei nasjonale retningslinene er at skulen har ansvar for føre- og etterarbeid. Dette går inn som viktig del av den pedagogiske kvaliteten. Skulane ser ut til å følgja godt opp dei tilbod om kurs dei får. Dei tek også godt mot det planleggingsmateriellet dei får, men det er opp til lærarane kva dei gjer ut av både føre- og etterarbeid. Her stolar både prosjektleiing og skuleleiing i stor grad på den autonome læraren. Sentrale pedagogiske spørsmål, som tilpassa opplæring, kjønnsperspektivet og den fleirkulturelle skulen er lite drøfta i forhold til Kulturskrinet.

8 Meir om visjonen til Kulturskrinet

Kulturskrinet har ein tredelt visjon, nemleg danning, læring og oppleving. Desse omgrepa vil eg sjå i relasjon til kvarandre, og drøfta korleis dei er integrerte i kvalitetsarbeidet innan Kulturskrinet, med særleg vekt på pedagogisk og kunstnarleg kvalitet. I presentasjonen av visjonen stiller prosjektleinga omgrepa danning, læring og oppleving ved sida av kvarandre.

I det følgjande vil eg presentera korleis informantane tolkar visjonen, og drøfta korleis denne vert relatert til kvalitetsarbeidet i kommunen og på dei einiskilde skulane. Skulen skal gje tilpassa opplæring til den einiskilde. Tilpassa opplæring er ikkje eit mål, men ei tilnærming, eit prinsipp som gjer at elevane opplever meistring i forhold til grunnleggjande ferdigheitar og kompetansemål. Innhaldet i desse omgrepa kan gje ei utdjupa forståing for kva informantane legg i kvalitetsomgrepet.



Figur 4: Visjonen for Kulturskrinet

8.1 Danning

Omgrepet danning kjem av det tyske ordet Bildung, som tyder danning, form, struktur, utdanning.²² Gjennom tidene har det vore både ulike mål og ulike metodar for danninga. Svein Østerud skriv i boka *Mediedanning og mediepedagogikk*:

Vi ser en dreining over mot en mer dynamisk dannelsesprosess, der mennesket ikke nøyer seg med å overta nedarvede forestillinger og oppsamlede kunnskar, men aktivt danner seg selv i dialog med sine kulturelle og sosiale omgivelser (Østerud, 2007).

Det har skjedd store endringar i synet på danning, frå eit statisk syn, der ein overtok normer og tradisjonar, til at individet no er aktiv i sjølvdanninga si og kan navigera i ei kaotisk verd. Spørsmålet er i kva grad dette avspeglar seg i forståinga av danning som grepet i Kulturskrinet. Har det skjedd slike ”dannelsens forvandlingar” (Løvlie et al., 2003) også her?

Danning handlar om å sjå læring, undervisning, sansing, opplevingar, erfaringar og normer i ein samanheng. I følgje Wolfgang Klafki sin teori om kategorial danning, høyrer både det materiale (innhald) og det formale (form) saman i eit dialektisk samspel, der barnet opnar seg for verda, og verda opnar seg for barnet. I didaktikken legg han vekt på det elementære, det fundamentale og det eksemplariske (Klafki, 2001). Det gjeld å velja gode døme, der ein får fram struktur, kunnskarar og haldningar som er sentrale innan feltet. Vidare er det viktig å kunna ta personlege val (sjølvbestemming), det å delta aktivt i eit fellesskap (medbestemming) og å visa solidaritet. Klafki meiner vår tid utfordrar til å engasjera seg innan tema som gjeld medieutviklinga, fred, miljø og samfunnsskapt ulikskapar (Strand, 2002). I dette ligg ei sterk oppmoding til etisk ansvar i danninga.

Sidan innhaldsdimensjonen er nedtona i LK06, men med fokus på ferdigheitar og kompetansemål, er det av interesse å sjå kva dei ulike aktørane i Kulturskrinet legg i danning som grepet. Mange av informantane ser på omgrepet danning som eit vanskeleg omgrep:

Det er eit vanskelig begrep, dette med danning! Det er ganske svært! (R).
... eg syns ikkje det er vanskeleg å knytta ein link til det dannande, sjølv om eg ikkje finn gode ord for det i øyeblikket (R).

²² http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=bildung&search_type=&publications=7 [lese 25.06.08]

Gjennom tidene har ein hatt ulike danningstradisjonar med noko ulikt tyngdepunkt. Filantropien la vekt på at arbeidet dannar oss, nyhumanismen hadde vekt på danning gjennom den lærde skulen (latin og gresk språk og kultur), og folkedanninga hadde vekt på folks eige språk og eigen kultur. I dei seinare åra har igjen danningssomgrepet kome i fokus i den pedagogiske debatten, og her er poenget at det har skjedd endringar i oppfatninga av kva danning er, både når det gjeld form og innhald. Mange vil avvise tidlegare danningssideal, forstått som tradisjonar og mønster for handling. Inspirert av postmodernismen talar ein no om å utfordra gamle danningssmytar. Det er ikkje lengre tale om litterær kanon eller standardar. Mange ser på danning som prosess, ikkje som innhald. Ein nyttar danning som eit kritisk-konstruktivt omgrep, der ein er kritiske til ferdige svar. Heller enn å gå inn i etablerte tradisjonar er det no tale om å delta i det komplekse, mangfaldige samfunnet, der danning tyder å ha evne til endring. Ikkje minst i ei tid med verdippluralitet synest det vanskeleg å finna eit felles grunnlag for danning.

Eit hovudspørsmål når det gjeld forståinga av danning er forholdet mellom tradisjon og fornying, mellom individ og fellesskap, mellom spesifikt fokus på bestemte fag eller kvalitetar, eller på ei breiare tilnærming, slik me finn i uttrykket allmenndanning. I kva grad finn ein vektlagt kulturarv og tradisjonar, og i kva grad er progressive element fokusert? Dette er spørsmål som også prosjektleiinga i Kulturskrinet har stilt seg.

8.2 Informantane sitt syn på danning

Ikkje alle informantane på skulane var like familiære med omgrepet danning, og ein del hadde få kommentarar. Dette kan ha samband med at omgrepet har vore lite i bruk dei seinare åra i den allmenne debatten, kanskje fordi danning er blitt oppfatta som noko elitistisk. Det er også relativt mange som seier at dei på skulen i liten grad diskuterer temaet danning.

8.2.1 Formidling av kulturarven

I den første perioden var det lagt stor vekt på formidling av kulturarven. Det var fokus på museum, kulturminne og biblioteket. Seinare har barne- og ungdomskulturen og opplevingsaspektet kome sterkare inn, ikkje minst gjennom tilbod innan dans og innan ulike sceniske uttrykk, der elevane kan kjenna att kvardags- og fritidssituasjonar. Prosjektleiinga gjev uttrykk for at Kulturskrinet kjenner ansvar for elevens danning, i det å få med seg både ”kulturell bagasje” i form av kunnskapar og tradisjonar og det å få ”estetiske opplevingar”. I den første tida vart det lagt vekt på ei klassisk, material danning. Dette var også i tråd med

slik ein del informantar ønskte og hadde forventningar om. Ein av informantane uttrykkjer seg slik i forhold til spørsmålet om danning:

Jo, det er noe som eg syns me manglar ganske mykje her til lands! Ikkje berre det å kunna oppføra seg, men det er litt meir enn det. Det er jo å ha peiling på kulturen vår, kulturarven på eit breitt felt. (...) Det handlar om å ha ein sånn felles europeisk referanse som er ein del av vår kultur. Samtidig så må me vera litt åpne for andre, for kulturuttrykk i det heile tatt. (R).

Mange av informantane trekkjer fram det positive i at elevane får møta kulturarven, både i form av lokalkultur og nasjonal kultur, ikkje minst gjennom musikk og litteratur. Denne dimensjonen har hatt stor plass.

8.2.2 Danning som identitetsutvikling

Mange informantar er opptekne av at Kulturskrinet skal medverka til utvikling av identitet. Somme legg vekt på det med sjølvutvikling, i dette at ein gjennom møtet med kunst og kultur får personlege utfordringar og noko å ”spegla seg i”. Andre knyter dannelsingsaspektet til dette at Kulturskrinet styrkjer kjensla av å høyra til i eit fellesskap, både på den einskilde skulen og i Karmøyskulen. Fleire trekkjer fram at danninga er viktig når det gjeld den nasjonale og den lokale tilhøyrsla. Nokre få nemner også kor viktig det fleirkulturelle perspektivet er; at danning handlar om at kulturen er viktig for forståinga mellom menneske. Kulturskrinet kan hjelpa til med å få ”... verden brakt til oss” (R), og dette ser ein som viktig i utviklinga som menneske i eit moderne, globalt samfunn.

Nettopp dette å utvikla identiteten i relasjon til andre kan Kulturskrinet gje høve til, slik at ”... dei kan finna ut kva dei likar og ..., finna ut kven dei er i forhandling med resten av samfunnet” (PL). I dette perspektivet blir Kulturskrinet viktig som ei personleg ballast som gjer at ein er ”... på rett kjøl”, som ein av informantane uttrykkjer det. Fleire trekkjer fram at Kulturskrinet medverkar til å gjera elevane rikare og dei får utvida horisonten sin. Ein annan formulerer danning som det å foredra mennesket (R). Kulturskrinet skal, slik ein annan formulerer det, ikkje først og fremst formidla fragmentert kunnskap, men gje barna tryggleik og hjelp til ”... å stå på beina” (KL). Kulturskrinet må formidla ulike dimensjonar ved livet, både sorg og glede. Ein slik måte å forstå danning på, utelukkar likevel ikkje kunnskapsdimensjonen:

Ein kjem jo ingen vei berre med dannelse, men ein kjem jo heller ingen vei berre med kunnskap! (KL).

Intensjonen for mange av informantane er dermed at Kulturskrinet skal medverka både til personlegdomsdanninga til elevane og dette å læra om ulike kunstartar og å bli glad i kunst og kultur, eller i alle fall å leggja grunnlag for at dei seinare får behov for kunst og kulturopplevingar. Danninga handlar om oppdraging i vid forstand, i denne måten å forstå danningselementet i Kulturskrinet. Gjennom møte med tilbod av høg kvalitet lærer barna respekt for kultur som form, i følgje ein av informantane. Her er det vekt på at barna får formidla verdiar utanfrå, og at Kulturskrinet representerer dette. Nokre få av informantane trekkjer eksplisitt fram at danning handlar om menneskesyn og å sjå mennesket som ein heilskap:

... det er jo det som er dannelsesbegrepet og, at du skal få veldig forskjellig input for at du skal kunne bli et helt menneske (R).

Kunst og kultur gjer noko med mennesket, er det ein som seier. Dei får med seg verdiar vidare i livet. Ein av informantane trekkjer også fram det vedkomande kallar ein slags åndeleg dimensjon, som gjev ein ny dimensjon i utviklinga som menneske. Denne måten å forstå danning på, tyder på at Kulturskrinet påverkar barn og unge, men kva denne påverknaden dreiar seg om, og graden av den, kan variera. Somme seier dei opplever Kulturskrinet som eit lite drypp eller eit krydder. Dette tilseier at påverknadsgraden kanskje ikkje vert oppfatta å vera så stor. På den andre sida kan tilstrekkeleg mange drypp utretta mykje, og det skal kanskje berre litt krydder til for å prega smaken, om det berre er sterkt nok.

Andre informantar viser til at gjennom Kulturskrinet får elevane møta modellar som påverkar dei, eller dei møter menneske og roller dei kan identifisera seg med. Kor sterk denne påverknaden kan eller bør vera, er det ulike meiningar om. Ein av informantane meiner elevane både må læra seg å nyta kunst og forstå kunst. Difor må danningselementet også tolkast i forhold til læringsomgrepet.

8.2.3 Danning som arenakunnskap

Svært mange av informantane understrekar verdien av Kulturskrinet i forhold til det å utvikla barn og unges arenakunnskap. Mange definerer det som at barna lærer folkeskikk:

At elevane tar imot dette her på ein fin måte. At dei er høflege, at dei er rolege, at dei ikkje ”buuer”. At dei kan være på ein sånn arena, utan at det skal vera noko kræsje (R).

Barna skal læra at det er ulike arenaer og at det kan vera ulike kodar for oppførsel på desse arenaene. Dette blir ein viktig del av den kulturelle kompetansen:

... det er jo det å vera i det samme rommet som hundre, kanskje to hundre andre ungar og klara å vera i det same rommet. Få med deg det som skjer på scenen, utan å øydeleggja for andre, og oppføra deg skikkeleg (LK).

Mange av informantane understrekar at elevane må læra seg å ha respekt for dei som kjem. Det ligg også ei sosialisering i dette at yngre elevar lærer av dei eldre, og dette verkar oppdragande. Mange av skulane framhevar at dei legg stor vekt på å læra barna rutinar, som det å setja skoa på rett plass, gå inn i/ut av salen, sitja stille og lytta, klappa til rett tid og å vera opne for det som kjem. Og om dei ikkje syns det er så bra, så skal dei vera stille for det. Dei framhevar gjerne at dette er elevane blitt særflinke til, og at dei ofte frå skryt for dette frå gjestene som kjem. Eit dilemma som ein informant trekkjer fram, er at lærarane kan bli altfor opptekne av å passa på elevane. Dei må sjå skilnaden på det å bli rivne med av begeistring og det å laga negativ uro.

Mange ser på kunstnarane og kulturformidlarane som gjester, som ein skal ta imot på høfleg vis, gjerne gjennom at barna er kulturvertar og at lærarane/skulen legg alt praktisk godt til rette for dei. Ofte er det gymnastikksalen som er arenaen, og det vert framheva at det er positivt at tilboda kjem til skulen. Andre understrekar at det er viktig at elevane nettopp får koma på andre arenaer, som kulturhus, kunstgalleri, teater etc. Mange informantar legg vekt på at dette er arenaer og tilbod som elevane elles ikkje deltek på.

Mange av informantane framhevar også at Kulturskrinet ikkje berre handlar om å læra seg å vera eit danna "publikum", men det handlar om at dei sjølv får læra å delta ved å opptre. Her er det noko meir vekt på sjølvdanning og eigenaktivitet.

8.2.4 Danning som allmenndanning

Mange oppfattar danning som eit vidt omgrep, som fangar inn variasjon og breidde. Det handlar om at ein er open for ulike kunstartar og kulturelle uttrykksformer, og at ein har respekt for andre sine syn. Sidan Kulturskrinet nyttar ulike "kanalar", får dei også fram det å vera allsidig. Dette er viktig i møte med barn og unge, vert det sagt. Allmenndanninga vert oppfatta som ein kombinasjon av læring og oppleving som gjeld heile mennesket. Her viser mange til den generelle delen av læreplanen.

8.2.5 Oppsummering

Informantane har noko ulikt forhold til danning somgrepet. Ein del finn omgrepet litt gammaldags, andre oppfattar det noko høgtidleg, gjerne knytt til klassisk danning, tradisjonar og kulturvern/minne. Her handlar det om å tileigna seg kunnskapar og verdiar og haldningar som kan påverka identitets- og personlegdomsdanninga. Andre ser på det meir praktisk som å utvikla god folkeskikk og vita korleis ein skal oppføra seg på ulike arenaer. Få nemner utfordringar med den teknokulturelle danninga og at det har skjedd store endringar i synet på danning. Me ser likevel at nettopp den teknologiske utviklinga vert trekt fram i den nye utviklingsplanen for Kulturskrinet. Det etiske aspektet av danninga, som Klafki var oppteken av, finn me også ansatsar av, til dømes i temaet om mobbing, men her må ein gå meir inn i dei ulike tilboda og drøfta desse, for å kunna ta stilling til realitetane.

Fleire av informantane trekkjer tråden til den generelle delen av læreplanen når det gjeld danningaspektet. Her kjem også oppsedingselementet fram, der det vert understreka at også Kulturskrinet skal medverka til å utvikla ”gagns menneske”. Dette perspektivet er likevel ikkje særleg framtrekande, sett i forhold til den vekta mange legg på ”her og no” opplevinga. Det vil difor vera av interesse med vidare forskning om kva elevane sjølve legg i ordet danning, og korleis dei skriv inn Kulturskrinet i si eiga danningshistorie. Slik eg ser det, er danning somgrepet overordna dei andre omgrepa, og styrer tolkinga av både tilpassa opplæring og synet på læring og oppleving.

8.3 Læring

Den kulturelle skulesekken skal knytast til den til ei kvar tid gjeldande læreplanen. Spørsmålet er dermed kva fokus læringsomgrepet har. I dokument innan Kunnskapsløftet er det tale om læringstrykk, læringsintensitet, læringsprosessar og læringsresultat, kort sagt: Kultur for læring. Dette er ein språkbruk som ikkje utan vidare gjennomsyrrer framstillinga av Den kulturelle skulesekken i St.meld. nr. 8. I St.meld. nr. 31 ligg vekta på læringsresultat og meistring.

Ei av hovudutfordringane i Den kulturelle skulesekken har vore å engasjera barn og unge, slik at dei vert aktive deltakarar. Den nasjonale evalueringa av DKS konkluderer med at det i praksis vert lagt stor vekt på formidling, men i grunnlagsdokumenta og i stortingshandsaminga er det lagt stor vekt på elevaktivitet (Borgen & Brandt, 2006). Desse perspektiva finn me att i ulike syn på danning, oppleving og læring.

Kunnskapsløftet sitt motto er *Kultur for læring*. Skulen si fremste oppgåve er å fremja elevane si læring. Fagplanen opererer med kompetansemål, og gjennom det nasjonale vurderingssystemet er det tydeleg fokus på læringsresultat.

Karmøy kommune har tilpassa opplæring som satsingsområde. I kva grad synest så dette å vera fletta inn i Kulturskrinet? Eller vert Kulturskrinet oppfatta som noko annleis eller utanfor i forhold til dei skulefaglege læringsprosessane?

Eg vil drøfta læringsomgrepet ut frå to hovudperspektiv som tradisjonelt har vore kjenneteikn innan pedagogiske grunnsyn, nemleg eit kultursentrert og eit barnesentrert perspektiv. Ei anna tilsvarende inndeling som vert nytta i faglitteraturen er det progressive og den tradisjonalistiske perspektivet (Lyngsnes & Rismark, 1999; Solerød, 1994). I desse perspektiva har ein noko ulikt syn på formidling og elevaktivitet, og dette spenningsfeltet finn me att i fleire av rapportane som omhandlar Den kulturelle skulesekken (jfr. kap. 1.2).

8.3.1 Pedagogisk grunnsyn

Eit kultursentrert perspektiv er kjenneteikna ved fokus på tradisjon og kulturarv, og det er opplæringa si oppgåve å formidla det beste av dette til barn og unge. Dette perspektivet vert ofte oppfatta som tradisjonalisme og å leggja vekt på ei monologisk undervisningsform.

Innan eit kultursentrert perspektiv tek samfunnet gjennom verksemda i skulen ansvar for å bringa vidare det som er verdfullt til nye generasjonar. Opplæringa i den norske grunnskulen skal byggja på kristne og humanistiske verdiar/tradisjonar. Læreplanverket av 1997 (L97) la stor vekt på å beskriva innhaldet i kva som skulle formidlast. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) fører vidare den generelle delen, men har endra fokus frå innhaldsmoment til kompetansemål. L97 la stor vekt på formidling av nasjonale verdiar, medan LK06 legg vekt på det fleirkulturelle, men det er også stor lokal fridom.

Eit barnesentrert perspektiv er kjenneteikna ved fokus på eleven og elevens føresetnader og interesser. Elevaktivitet og elevmedverknad er sentrale omgrep her. Elevens kreativitet, kompetanse og evne til meistring er sentral, men det er meir tale om prosessar og samarbeid enn læringsresultat. L 97 si vekt på prosjektarbeid støttar opp om eit slikt perspektiv. LK06 legg opp til metodefridom, og med fokus på elevaktivitet vil ei dialogisk undervisningsform ha sin viktige plass.

Denne inndelinga mellom monologisk og dialogisk form ser ut til å liggja til grunn for den nasjonale vurderinga av DKS, der formidling av mange vert oppfatta som noko negativt og passiviserande. Motsetnaden mellom ei monologisk og ei dialogisk form må nyanserast.

Det er grunn til å hevda at også formidling i stor grad kan verka engasjerande, og dette vert understreka i St.meld. nr. 8. Det er også grunn til å minna om at stor elevaktivitet ikkje utan vidare fører til læring.

I det følgjande vil eg presentera informantane sine tankar om elevens læring når det gjeld Kulturskrinet. Er det relevant å snakka om læring og læringsmål? Korleis er læring relatert til oppleving. Kan kunst lærast? Og lærer ein det best gjennom formidling eller gjennom elevaktivitet?

Mange av informantane gjev uttrykk for at det er eit spenningsforhold mellom det å få tilbod innan Kulturskrinet og det dei oppfattar som faglege krav og krav om læring. Samtidig tenkjer fleire at noko har vel elevane fått med seg også av læring:

Ja, men ungene har i alle fall lært noe, og sett at det kan bli noe (LK).

Elevane lærer ein del, eller får modellar for å kunna vera meir kreative i sin formidling (R).

Desse formuleringane illustrerer ambivalensen fleire har når det gjeld læringsaspektet i Den kulturelle skulesekken. Læring vert forstått som eit "biprodukt", eller kan vera eit instrument for å oppnå noko anna og betre, nemleg å vera kreative, eller for å kunna oppleva noko. Kulturskrinet kan gje modellar for imitasjon, og dette er eit viktig moment i læring. Mange informantar legg også vekt på at for å kunna oppleva kunsten, må elevane læra om kunst. "Då er du blitt opplært i forkant til å nyta kunsten" (LK). Me kan kalla dette ein læringspiral, der ein byggjer opp kulturell kapital.

Kulturskrinet vert ikkje utan vidare oppfatta som integrert i dei skulefaglege læringsprosessane. Fleire seier dei ser på Kulturskrinet som ein "happening", der det er lite føre- og etterarbeid. Mange gjev uttrykk for at dei er ikkje så opptekne av at barna skal læra noko gjennom tilboda i Kulturskrinet, og det er lite diskusjon om det i kollegiet. Andre viser til at det er mange linkar til dei ulike faga, og meiner at Kulturskrinet også kan bidra i den faglege læringa. Atter andre understrekar eit breiare læringsyn, der fagleg, sosial og kulturell kompetanse er knytt saman i ein integrert heilskap i Kulturskrinet. Ved ein del skular er dei inspirerte av teori om dei mange intelligensar (Gardner), læringsstilar (Dunn og Dunn) og om læringsstrategiar, og meiner Kulturskrinet med si breidde gjev elevane hjelp til å læra gjennom ulike "kanalar" og gjennom ulike strategiar. På denne måten synest Kulturskrinet ha eit fruktbart potensiale.

Tilboda innan Kulturskrinet er mange og ulike, og det er truleg vanskeleg for informantane å gje ei heilskapleg vurdering av læringsdimensjonen. Fleire understrekar at

læring, oppleving og danning går i eitt. Kor djuptgripande læringa er, er det ulike framstillingar av, frå det å imitera ulike kulturelle uttrykksformer til det å integrera opplevingar i personlegdommen. Nokre av informantane legg vekt på ei sosialkonstruktivistisk framstilling, med fokus på at elevane lærer gjennom fellesskap, samarbeid og samhandling, andre på eit meir kognitivt perspektiv, med fokus på refleksjon og ettertanke, atter andre legg vekt på det emosjonelle. Fleire har med framtidsperspektivet, gjennom det å ta opplevingar i Kulturskrinet med seg som ballast seinare i livet. Me finn også spor av åtferdslæring, i dette at elevane får ros av læraren eller av rektor om dei oppfører seg fint på tilstellingar og framføringar. At det også kan skje dobbeltkommunikasjon i læring, finn me døme på, t.d. tilfelle der kunstnarar målber verdiar og har ein utfordrande språkbruk som skulen i den daglege verksemda tek avstand frå i forhold til elevane. Her er nokre av skuleleiarane opptekne av at tilboda i Kulturskrinet må vera på skulens premisar.

8.3.2 Læring og formidling

Leiinga i Kulturskrinet oppteken av å formidla kulturarven. Dette tyder ikkje at kulturarven vert oppfatta som ein ferdig ”pakke”, for det er tale om stadig utvikling og forbetring av opplegg, forstått som ein dynamisk, innovativ prosess. Det ligg eit visst press på det å formidla dei ulike typane kunstnariske og kulturelle uttrykk, slik det er eksplisitte føringar om i gjeldande retningslinjer.

Fleirtalet av informantar meiner det heile vegen har vore større vekt på formidling enn elevaktivitet. Andre meiner det har gått litt i bølger. Det er også ein del som meiner det har vore ein god balanse. Mange av informantane framhevar det positive i det å få formidla eit fagstoff eller ei oppleving:

Av og til så treng du det løftet å få noko inn. Få noko input. Du må jo det for å få noko ut igjen! Så av og til må me bare sitta fint og høyra og (R).

I kva grad det er nokon meirverdi eller noko nyskaping i det som vert ”output”, seier dette sitatet ikkje noko om, men det vert understreka at i ein kreativ prosess trengst det eit råmateriale å jobba vidare med, og slike bidrag kan Kulturskrinet gje. Ein annan informant formulerer det slik at i Kulturskrinet er det nokon som formidlar noko til elevane, som ut frå dette opplever noko, men ut frå sine egne føresetnader. Elevane vil sjølve i stor grad tilpassa formidlinga til seg. Det er også nokre få som nemner at eleven treng ikkje vera passiv, sjølv om det er vekt på formidling. Ein kan vera ein aktiv lyttar og vera engasjert. Fleire peikar

også på at kunstnarane ofte trekkjer inn elevar, t.d. i song, dans etc. som del av eit formidlingsprogram. Informantane synes dermed i stor grad å ha ei positiv oppfatning av formidlingsaspektet. Dette er eit noko anna fokus enn konklusjonen i den nasjonale evalueringa.

8.3.3 Læring og elevaktivitet

Som nemnt er elevaktivitet ei uttrykt målsetjing i Den kulturelle skulesekken. Også Kulturskrinet har fokus på det kreative og elevaktive i læringssynet sitt. Det vert lagt stor vekt på eleven som aktiv utøvar, og prosjektleinga meiner det har skjedd ei dreining mot bruk av verkstader og elevdeltaking. Dette er mange av informantane samde i. Men auka fokus på elevaktivitet kan også ha ei negativ side, dersom det er krav om deltaking heile tida:

Det må ikkje vera sånn at kvar gong du har hatt ei oppleving, så skal det følgja med eit arbeid. Det må også vera nokre sånne "events" der du får lov til berre å lena deg tilbake og trampa takten eller kva det måtte vera vidare. Når du går ut, så må du ha lov å seia: Dette var kjekt! Og så er du ferdig med det! (KL).

Ved fleire av skulane meiner dei verkstadtenkinga ikkje har vore dominerande, men ho har vore der. Andre meiner at det har vore ein god balanse mellom formidling og elevaktivitet. Somme trekkjer fram at det er krevjande å ha verkstader, og det er ein viss ambivalens i forhold til dette mellom lærarane. Andre understrekar at dei har hatt eit svært godt samarbeid med kunstnarane, nettopp med tanke på elevaktivitet. Somme nemner at det er dyrt å ha kunstnarar ved skulen over ein periode, slik at den ønska elevdeltakinga vert redusert av økonomiske grunnar. Mange oppfattar elevaktivitet som kjenneteikn på eit vellukka opplegg, men det er også nokre få som seier dei har hatt negative erfaringar med dette, der ein ikkje fekk den kontakten med elevane som ein vona.

8.3.4 Oppsummering

Det ser ut til å vera ei noko ambivalent haldning til læringsomgrepet i forhold til Den kulturelle skulesekken, og dette avspeglar seg også i undersøkinga om Kulturskrinet. På den eine sida legg ein vekt på å ha eit heilskapleg læringssyn, der opplevingar, ferdigheitar, kunnskapar og haldningar er vevde tett saman. Samstundes er somme redde for at læring i Kulturskrinet skal bli assosiert med pugging og resultatorientering, og det er ein imot. På den andre sida er mange opptekne av verdien av å knyta opplevingane i Kulturskrinet til føre- og

etterarbeid, og at det å få møta ”ekspertar” av ulikt slag frå kunst- og kulturfeltet, både kan motivera til læring og supplera det lærarane og skulen har kompetanse på til dagleg. Det ligg såleis eit element av at i Kulturskrinet er det lærdom som kan overførast frå ekspertar til noviser. Vekta på elevaktivitet har auka, men samstundes seier fleire at dette ikkje i seg sjølv sikrar læring.

8.4 Oppleving

Dei seinare åra har opplevingsomgrepet kome i fokus innan mange ulike felt, og er eit nøkkelord også innan Den kulturelle skulesekken.

Ei oppleving kan pirra sansane våre, røra ved kjenslene, vera ekstatisk eller kontemplativ (Mæland, 2008). Det er ulike oppfatningar av om oppleving av kunst og kultur er ei særreiga form for oppleving, eller om ei kvar oppleving har ein estetisk dimensjon. Opplevinga kan forståast som ein brubryggjar mellom leik og læring, eller ho kan forståast som ein sentral del av all erfaring og læring.

Opplevinga er tvetydig. På den eine sida er det filosofar som hevdar at opplevinga ikkje kan planleggjast eller føreseiast (Bollnow 1976; Ghanizadeh, 2003). På den andre sida er det nettopp det å leggja til rette for det ekstraordinære ved opplevinga som mange meiner er styrken ved Den kulturelle skulesekken. Fleire informantar i den nasjonale evalueringa av DKS understreka også at opplevinga har ein funksjon i forhold til sosialisering og kvalifisering. Opplevinga må setjast i ein samanheng. Det kan til og med handla om å læra å oppleve (Borgen & Brandt, 2006).

I planen *Skapende læring : strategiplanen for kunst og kultur i opplæringa* (Kunnskapsdepartementet, 2007), vert det understreka at elevens oppleving og læring uansett må stå i sentrum. Her er det tale om å gje gode døme på formidling og oppleving.

Innan kunst- og kulturformidlinga i skulen har den såkalla ”wow-faktoren” fått mykje merksemd, dette at kunst og kultur påverkar oss. Det handlar om begeistring, oppdaging, kreativitet og motivasjon til nyskaping. Det er ei potent kraft som driv oss vidare, sjølv om me ikkje kan definera denne klart (Bamford, 2006).

I St.meld. nr. 8 vert det presentert ei arbeidsdeling, der det heiter at Den kulturelle skulesekken skal ha fokus på opplevinga, medan kulturskulane skal ha fokus på læring, og Ungdommens kulturmønstring på aktivitet. Det er all grunn til å stilla spørsmål om ei slik deling er relevant eller fruktbar, særleg med tanke på samarbeidet mellom skule- og kulturfeltet. I skulen er læringsprosessar og læringsresultat det overordna.

8.4.1 Opplevinga og kjenslene

Når det gjeld opplevingsomgrepet, er det verd å merka seg at det har skjedd ei endring i målsetjinga frå St.meld. nr. 38 til St.meld. nr. 8. Medan det tidlegare heitte at elevane skulle få eit positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag, heiter det no at elevane skal få oppleva, gjera seg kjende med og utvikla forståing for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk. Her er det kognitive og refleksive momentet styrka, medan oppsedingsmomentet (få eit positivt forhold til kunst) er svekka. I den siste meldinga er det også auka fokus på at ei oppleving kan provosera eller vera sårbar.

Dei ulike grunnlagsdokumenta syner at kunst- og kulturopplevingar er tenkt å ha ein dobbel funksjon, både som eigenverdi og som basis for fag- og personlegdomsutvikling.

Mange av informantane oppfattar opplevinga som noko unikt og subjektivt, noko som vanskeleg let seg beskriva eller forklara. Ein filosof som Dewey, derimot, var oppteken av at nettopp opplevingane måtte gjerast transparente og bearbeidast (Mæland, 2008). Det er stor semje mellom informantane at Kulturskrinet har gitt elevar og tilsette gode opplevingar, men mange har vanskar med å beskriva meir desse opplevingane. Når dei skal prøva på det, peikar kroppen seg ut som signalberar for kjenslene. Her er informantane truleg inspirerte av filosofar som legg vekt på at dei kroppslege erfaringane talar sitt eige språk:

Opplevelsane til ungane, dei trur eg du kan se. Du merkar det på øynene og du kan se på ungane, på oppførselen, om dei får ein god opplevelse av noe (R).
Dei smiler og dei klappar. (...) Du ser det på dei. Dei viser det! (LK).

Dei vaksne meiner dei kan lesa kroppane til elevane om opplegget har vore vellukka eller ikkje. Elevane er til stades med heile seg. Det vert skapt ei god stemning, og det er rom for spontane reaksjonar. Det er i stor grad tale om smil og latter, blide ansikt, glede, klapping. Det er lite av uro og ”buing”. Opplevinga vert dermed nær knytt til kroppen og kjenslene. Du blir ”berørt”:

... det handlar jo om følelsar. Gjerne at ein kan bli provosert eller ein kan bli glad (R).

Det synest ikkje vera nokon skilnad mellom kjønna når det gjeld dei kroppslege uttrykksformene. I svært liten grad er det tale om negative uttrykk, heller ikkje om elevane er

likegyldige. Sjølv om nokre få seier at det kan vera noko variert oppleving, er det gjennomgåande svært positive karakteristikkar i forhold til elevane sine opplevingar.

Opplevinga har ein sentral funksjon i informantane sin omtale av Kulturskrinet. Opplevinga blir også ei innleving; ei verd eller ein kultur barn og unge kan leva seg inn i. For mange er opplevinga det sentrale målet med Kulturskrinet, og denne ”reine” opplevinga må ikkje reduserast med krav om læring:

Eg syns og kultur skal vera opplevelse, og viss me tar for mye fokus på alt det andre, så vil jo ikkje opplevelsen vera der (LK).

Du kan sei at Kulturskrinet er jo ikkje tenkt på primært at dei skal læra noe, men at dei skal få oppleve noe (R).

Somme knyter dette til at kunstnarane som kjem, ikkje legg så stor vekt på det pedagogiske; at dei ikkje er så ”skolske”. Andre legg vekt på at opplevinga er knytt til høg kvalitet på tilboda. Ei anna side kan også vera at opplevinga vert positiv i og med at elevane får ”fri” frå dei vanlege timane. Dermed får Kulturskrinet for somme ein verdi som fråver av noko anna (kjedeleg).

8.4.2 Opplevinga som ei unik gåve

Ein del av informantane ser på opplevinga av kunst og kultur som noko som kan skiljast frå andre opplevingar. Dette byggjer på ideen om at det er noko som kan destillerast til ”rein oppleving”. Dette minner mykje om ”peak experiences” (Bollnow, 1976), eller ”wow-faktoren”, som ikkje let seg forklara (Bamford, 2006).

Det er ein opplevelse som dei får med seg, som ikkje er lik alle dei andre opplevelser som dei får når dei kanskje sitter med sine dataspill, eller når dei ser fjernsyn eller (LK).

... eg føler at dei har hatt det kjekt ved å ha opplevd det (R).

Noen ting er rein opplevelse, og andre ting ligger det mye meir arbeid i (R).

I denne måten å tenkja på ligg det ein skilnad mellom basisfag der det stillest krav, til dømes norsk, matematikk og engelsk, og på opplevingsfag. Ein av informantane kallar opplevingsfaga ”lettvektarar”, men det er fleire som meiner at det i praksis er ei slik deling av viktige og mindre viktige fag i skulen, sjølv om ein ikkje vil hevda dette som sitt pedagogiske grunnsyn. Fleire nyttar musikk som døme på opplevingsfag, som altså på den eine sida er veldig viktig i forhold til danning, men som på den andre sida ikkje er viktig, då resultatata her ikkje er etterspurde i testar og nasjonale prøvar. Ein informant formulerer det slik:

Og musikk er jo opplevelse. Det går ikke på tilpassing i den forstand. Altså, du tar det til deg! Anten du er svak faglig eller du er sterk faglig, så er det noe som berører deg på en måte, mennesket på en helt annen måte enn du kan gjøre med ..., eller andre fag vi har (LK).

Dette tyder at det er ein viss ambivalens i forhold til å legitimera tilboda i Kulturskrinet i forhold til skulen som heilskap. På den eine sida representerer kunst noko unikt og ulikt andre fag, på den andre sida prøver ein å gjera Kulturskrinet allment og allminneleg, integrert i verksemda. Det er mange som seier at Kulturskrinet skal gje elevane opplevingar. Mange av utsegnene kan tyda på at Kulturskrinet vert oppfatta som ei gåve elevane får ta imot, heller enn ein skatt deltakarane saman jaktar på eller som noko dei skapar saman. Det er dei profesjonelle kunstnarane som er avsendar eller formidlar av denne gåva. Me kan ana ein stor vørndnad for desse kunstnarane hos mange av informantane. Dette samsvarar med den vekta St.meld. nr. 8 legg på kunstfeltet som kvalitetssikrar av tilboda og med hovudansvar for opplevingane.

8.4.3 Oppleving som motivasjon, refleksjon og samtale

Fleire informantar seier at eit teikn på at elevane har gode opplevingar gjennom Kulturskrinet, er at dei seinare brukar idear, eller imiterer det dei har sett. Dei blir motiverte og får kanskje inspirasjon til sjølv å spela den same musikken heime, eller lesa meir om emnet. Dette at elevane blir motiverte til å bruka opplevingane vidar, trekkjer fleire fram som eit kjenneteikn på at elevane har hatt ei god oppleving. Særleg synes ulike danseførestellingar å ha engasjert elevane til å bruka dei i eigne framstillingar på skulen. Her er opplevinga ein motivasjonsfaktor og ein brubyggjar til læring. Ei viktig kjelde til kunnskap om elevane sine opplevingar i forhold til Kulturskrinet er samtalan mellom lærarar og elevar, både i førekant og etterkant.

Opplevelsen i seg sjølv er god mange gonger, men det er godt å bearbeida det og, mange gonger (LK).

Det er lagt stor vekt på desse samtalan på skulane. I mange tilfelle handlar det om å "... lufta tankane og følelsane sine". I nokre tilfelle vert opplevingane bearbeidde gjennom skriftlege oppgåver, teikningar eller andre formingsoppgåver. Men me ser også at på mange skular er det lite systematisk bearbeiding av opplevingane, både i elevgruppa og blant dei tilsette. Ein slik refleksjon er framheva i St. meld. nr. 8.

8.4.4 Oppleving som fellesskap

Mange informantar legg vekt på at det er viktig med opplevingar i fellesskap, og fleire grunnjev dette med skulens ansvar for sosial og kulturell utjamning. Nokre trekkjer fram at det er viktig at elevane får dei same opplevingane. Andre understrekar at elevane jo ikkje opplever det same; det kan faktisk vera ganske stor forskjell på det, men at det likevel utviklar seg eit fellesskap. Det skaper samhold og samkjensle i elevflokkene å vera til stades i det fysiske fellesskapet, men det er også ei form for immaterielt fellesskap gjennom kunst og kultur. På denne måten ser Kulturskrinet ut til å ha ein viktig fellesskapsfunksjon i ei tid med auka vekt på individualisme.

Verdien av skulen som fellesskapsarena er også framheva av styresmaktene. Dalaaker (2007) stiller likevel spørsmål ved om dette fellesskapet er så sterkt som ein likar å tru, og at nettopp forskjellane i barns ulike kulturelle kompetanse og kapital, nettopp kan verta styrka gjennom Den kulturelle skulesekken. Hennar poeng er at det innan DKS er ein ambivalens mellom elite og breidde. Slik eg tolkar informantane i Kulturskrinet, legg dei stor vekt på at det er breidde og variasjon i tiltaka, men at dei ulike tilboda er av høg kvalitet, og dermed representerer noko dei noko elitistisk, samstundes som dei skal vera for alle. Nettopp at så mange av tilboda er obligatoriske for alle elevane i kommunen, underbyggjer at Kulturskrinet kan fungera som fellesskapsbyggjande. Opplegga vert opplevde som inkluderande for ulike elevar og elevgrupper, og det er heilt klart i samsvar med målsetjinga. Men det er også rimeleg å tru at einskildelevar kan finna støtte for sine individuelle interesser og ferdigheitar, dersom dei er engasjerte i eit smalare felt innan kunst og kultur, dersom dette vert presentert i Kulturskrinet. I utviklingsplanen 2008-2011 har ein også fokus på å ivareta dette aspektet.

8.4.5 Den grenselause og sårbare opplevinga

I stor grad kan det synast som Kulturskrinet blir opplevd som at det fremjar fellesskap og gode opplevingar, der harmonien råder. Men blant alle dei positive tilbakemeldingane dukkar det også opp glimt av uro og provokasjon, det grensesprengjande og det sårbare. Dette vert ikkje utan vidare oppfatta som negativt av informantane.

Det er svært få som kan hugsa at dei har blitt provoserte. Somme har kanskje høyrte om andre som er blitt provoserte, og nokre meiner dette kanskje gjeld mest i ungdomsskulen, men dei som svarar at dei har vorte provoserte, kjem både frå barne- og ungdomstrinnet. Dei skil seg noko frå kvarandre når det gjeld oppfatninga av kva som provoserer og korleis dei

handterer dette. På den eine sida blir provokasjonen forklart som noko som engasjerer og fører til ein frisk diskusjon både blant elevar og i kollegiet. Til dømes har presentasjonen av moderne kunst ført til provokasjon og meiningsbryting, både blant tilsette og elevar. Det vert også nemnt at kunstnarane kan provosera på ein morosam måte, til dømes ved å karikera mobbarar. Då kan somme kanskje føla seg trefte, utan at det treng vera negativt. Klesdrakta til utøvarane kan også verta kommentert av elevane. På den andre sida vert det nemnt døme på provokasjon som krenkande språkbruk i forhold til elevane sine verdiar. Dette har skulane teke opp, og fått endra. Det er også nemnt nokre få døme som gjeld religiøse forhold ved bruk av litteratur og i forhold til kyrkjebesøk, eller at ei førestelling er blitt nekta vist.

Det er også døme på at nokre tema kan vera utfordrande i høve til elevar i sårbare situasjonar, t.d. når det gjeld framandfrykt eller vanskelege familieforhold. For somme kan det vera sorg. Læraren har "... sett ei tåre i augekroken her og der". Ein annan av informantane understrekar at det å få del i triste opplevingar, det er ein del av livet, det og. Nokre få av skulane nemner at dei har ein etisk beredskap i forhold til slike utfordringar, også i Kulturskrinet, men det ser ut for at slike situasjonar vert takla der og då.

Opplevingane blir framstelte som at dei på den eine sida har verdi i seg sjølv. Det handlar om å vera her og no. På den andre sida har opplevingane eit perspektiv framover: Mot det elevane skal bli. Skulane er difor opne for tema og opplevingar av ulikt slag. Ein av informantane er oppteken av at ein i skulen ofte framhevar at elevane må læra å ta ansvar, og at ein set mål langt framme, men Kulturskrinet må også bidra til det som er kjekt og morosamt her og no, utan at ein nødvendigvis må vera målretta med tanke på framtida.

Det er som nemnt relativt få som trekkjer fram provokasjon og det sårbare som kjenneteikn på opplevinga. Ein av informantane har eit anna perspektiv, nemleg at det er det vakre som gjev inntrykk:

Ein skulle tru at ungdom ..., at de kanskje ikkje er så lett tilgjengelige, - de er nå litt tøffe og har ein litt frikanta, uferdig, ja, litt kantete måte å være på. "Tøff i trynet", som det heiter. Men det viser seg at når de blir presentert for det vakre, da, og får en opplevelse i forhold til det, så virker jo det veldig sterkt på de. Og det har jo absolutt dannende virkning, sånn som eg ser det (R).

Ein annan informant understrekar at bruk av humor og det som er uventa, påverkar opplevinga. Gjennom musikk, lyd og involvering spelar ein på kjenslene, og dette har effekt. Det er kanskje ikkje underleg at ein av lærarane uttaler at vedkommande føler at i møtet med profesjonelle utøvarar så taper ein vanleg "stakkars lærar" som skal ha musikk og ikkje har utdanning i det, i kampen om eleven si oppleving.

Nokre få åtvarar mot å ha altfor stort fokus på opplevingane, og seier at det også er viktig å ta omsyn til dei elevane som ikkje har tilgang på kulturelle opplevingar utanom skulen. Dette tolkar eg som eit verdiorientert kultursyn, til forskjell frå eit antropologisk, med vekt på at kultur er noko som alle både er og har, utan å ta stilling til kva som er mest verdfullt.

Ein av informantane seier at opplegget i Kulturskrinet er så generelt at ein føler ikkje at det er nokon som har det vondt eller tar skade av det på nokon måte. Det er såleis ikkje grunn til å hevda at kunstfeltet utan vidare legg vekt på det grensesprengjande, provoserande, progressive og nyskapande, medan skulen står for normer og verdiar, og skal ta vare på tradisjonen. Det ser ut til at Kulturskrinet og kunstfeltet er seg medviten om at ein må ta omsyn til skulekonteksten. Om dette representerer ei endring i forhold til kva kunstfeltet elles ville presentera for denne aldersgruppa er vanskeleg å seia, då eg ikkje har intervjuet kunstnarane.

8.4.6 Oppsummering

Mitt inntrykk så langt er at skulane opplever at kunstnarane tek barna på alvor, og ikkje firer på kvalitetskrava ved å laga eit annleis (forenkla) opplegg, ut frå skulekonteksten. Samstundes har fleire av dei store institusjonane, som til dømes Rikskonsertane, egne utval som gjennomgår det pedagogiske opplegget før det vert sendt ut til skulane. Dette tyder på at dei legg stor vekt på pedagogisk kvalitet, men dette vert ikkje drøfta med den einskilde skule. Slik sett er det ikkje nokon direkte samanheng mellom førearbeid, gjennomføring og etterarbeid. Her vert prosjektleiinga i Kulturskrinet ein viktig mediator, gjennom informasjon og arrangør av kurs for lærarane. Det ser ut til at skulane opplever Kulturskrinet og kunstfeltet som ei viktig drahjelp.

Opplevingsdimensjonen er i fokus hos informantane. Mange legg større vekt på det karismatiske elementet enn på oppsedingsfunksjonen. Mange meiner Kulturskrinet representerer ei verdfull, ”rein” og harmonisk oppleving, prega av glede, humor og fellesskap. Få nemner døme på provokasjon og det sårbare, sjølv om det også vert teke opp vanskelege tema. Opplevingane vert lite problematisert, men nokre skular seier dei vurderer opplegga i forhold til etiske normer. Her er kjennskapen til elevar og føresette eit viktig moment. Det er ikkje tale om at foreldre søker fritak for elevane frå å delta i dei ulike opplevingane, til dømes at det er religiøse tema/aktivitetar eller opplevingar som kan oppfattast støytande eller krenkjande. Dette tyder på at Kulturskrinet ivaretek dette ansvaret.

8.5 Forholdet mellom danning, læring og oppleving

Visjonen til Kulturskrinet er tredelt, men det er noko uklart for mange av informantane korleis desse ledda står til ein annan. Fleire av informantane har noko uklare tankar om danningssomgrepet, kanskje fordi dei i utdanninga eller i skulekvardagen ikkje har utvikla eit analytisk språk for dette. Mange tolkar danning som folkeskikk, og har lite fokus på utfordringane i ei postmoderne tid, med ”dannelsens forvandlingar” og dette med sjølvdanning. Nokre få trekkjer liner til det klassiske, andre legg vekt på danning som utvikling av personlegdom og identitet. I denne samanhengen er kunst og kultur viktig.

Kulturskrinet skal knytast til gjeldande læreplan, og danningselementet vert knytt til den generelle delen. Det synest likevel som fagplandelen no er komen meir i fokus, med vekt på kompetansemål, læring og læringsresultat. Sjølv om mange trekkjer liner mellom Kulturskrinet og læreplanen, særleg gjennom føre- og etterarbeid, synest læringa vera meir å oppfatta som eit godt og ønskjeleg biprodukt til opplevinga, enn eit eksplisitt mål. Det er lite fokus på konkrete, systematiske læringsresultat, det er heller tale om spreidde døme.

Opplevingsdimensjonen synest heilt klart vera den overordna kvaliteten. Dette er interessant å merka seg, i og med at Kulturskrinet også har arrangert konferanse (2004) med fokus på forholdet mellom oppleving og læring.

Kunstopplevinga vert framstelt som ei særreiga form for oppleving. Dette samsvarar med kulturfilosofen Ernst Cassirer si vekt på kunst som ei særskilt form for å tolka verda. Læreplanen sitt fokus på at den estetiske dimensjonen skal gjennomsyra alle fag, minner meir om Dewey si forståing av estetiske erfaringar, der estetikk ikkje er avgrensa til kunst, men gjeld alle fagområde (Mæland, 2002, 2008). Dette samsvarar også med Dalaaker si forståing av den radikale estetikken, som inkluderer kvardagserfaringar.

Slik eg ser det, er danningssomgrepet eit omfattande omgrep, som inkluderer både læring og oppleving, men som også inkluderer den etiske dimensjonen. Fleire forskarar har teke til orde for å tydeleggjera skilnader mellom omgrep som læring og oppleving, for å kunna byggja bru mellom desse (Selmer-Olsen 2003; Lillemyr, 2004). Skulane relaterer ikkje Kulturskrinet til tilpassa opplæring. Dette har truleg samanheng med at læringsfokuset og det individuelle fokuset ikkje er så tydeleg her. Det var også ei overrasking for mange av informantane å få spørsmål om læringsresultat og elevsamtale knytt til verksemd i Kulturskrinet. Det tyder at vurderingsfokuset i Kulturskrinet ikkje går på elevresultat, men på korleis ein kan betra den kunstnarlege kvaliteten og formidlingskvaliteten for elevgruppa eller

felleskapet. Dette tilseier at å drøfta spørsmål av den art som visjonen utfordrar til, er krevjande, og ei oppgåve som er lite prioritert på mange skular. Ved nokre skular er det likevel døme på fruktbare drøftingar, også på skulenivå. Her er det potensiale for utvikling og dialog ved alle skulane. Truleg vil skuleleiarforumet på kommunalt nivå vera staden der skuleeigar og prosjektleiing kan initiera ein slik debatt.

9 Vurdering og rapportering

Den nasjonale evalueringa av DKS viste at det var mange ulike system og uklare ordningar når det gjaldt vurdering og rapportering, og forskarane etterlyste enklare ordningar (Borgen & Brandt, 2006). I særleg grad vart det understreka verdien av gode nettbaserte system.

Vurdering handlar om verdsetjing. I kva grad har ein nådd dei måla ein sette seg? Når det gjeld vurdering og Kulturskrinet, vil eg dela inn i to hovudperspektiv, nemleg vurdering i eit systemperspektiv, eller som del av skulevurdering på lokalt og kommunalt nivå, og vurdering med fokus på elevens læring, her med vekt på elevsamtale og bruk av portfolio.

Med vurdering i systemperspektiv meiner eg i kva grad det skjer vurdering av Kulturskrinet på organisasjonsnivå, både på skulenivå og kommunalt nivå. Kven er deltakarar/aktørar i denne vurderinga? Er det rutinar for vurdering, og gjennom kva kanalar skjer vurderinga?

Med elevsamtale meiner eg ein planlagt og systematisk samtale med eleven, med fokus på læring i forhold til Kulturskrinet, der ein også trekkjer inn elevens portfolio, anten fysiske eller virtuelle mapper, der eleven presenterer døme på undervisningsopplegg, resultat og refleksjonar over læringsprosessen og læringsresultatet.

Vurdering er ein viktig del av læringsprosessen. Me kan skilja mellom tilbakemelding i forhold til resultat og prosessar (sjå også kapittel om rapportering), og me kan ha eit framoverperspektiv, med vekt på utvikling og læring.

9.1 Vurdering i systemperspektiv

I organisasjonsmodellen er det mange ulike grupper eller aktørar som vert inviterte til å koma med innspel og vurdering. Det er utvikla eit eige skjema for vurdering. Dette er tilgjengeleg på Fronter, skulane i Karmøy si læringsplattform. Ønsket er no å laga eit elektronisk vurderingsskjema som gjer oppsummeringa lettare.

I den første fasen av Kulturskrinet var det lagt stor vekt på å innhenta tilbakemeldingar, men etter kvart viste det seg altfor omfattande å bearbeida og følgja opp denne vurderinga. Seinare er det prøvd ut ei ordning der ein vel ut nokre skular om gongen. Det synest ikkje vera noko systematisk oppfølging av denne evalueringa. Kanskje heng dette saman med at ein har litt ulike mål med skjemaet. Ein del tilbod er inne for ein kortare periode, og då kan det vera lettare med uformell tilbakemelding undervegs for å retta opp ting, enn å få ei meir omfattande vurdering. Det kan også hengja saman med at dersom

elevane sine opplevingar og deira haldningar er viktigare enn deira læringsresultat, vert det straks vanskelegare å måla dette. Eit skjema kan difor verka for byråkratisk og tidkrevjande, dersom ein ikkje har nokon umiddelbart nytte av det, eller vil bearbeida det for ein større samanheng.

I første rekkje er det styringsgruppa som har det overordna ansvaret for Kulturskrinet, saman med prosjektleiinga. Kulturkontaktane er inviterte til å gje tilbakemelding, både på møta dei har med prosjektleiinga og gjennom året. Her skjer det ei viss vurdering og tilbakemelding, og i følgje prosjektleiinga er denne tilbakemeldinga blitt meir konkret med åra. Dette kan ha samanheng med at kulturkontaktane er blitt betre kjende med kvarandre og med ordninga, og at det er utvikla tillit. Det kan også ha noko med erfaringar om at det nyttar å koma med innspel, både kritiske kommentarar og ønskje/idear om framtidige opplegg. Truleg er det slik at desse aktørane kjenner ei auka systemforståing for innovasjon og implementering, og tek ansvar her, også på vegne av eiga skuleleiing.

Det er no få som nyttar vurderingsskjemaet. Mange nyttar e-post eller telefon, med uformell kontakt med prosjektleiar. Mange seier dei nyttar dette, somme for å seia frå dersom det var noko som ikkje fungerte, andre for å gje ros og takka for tilbodet. Kulturkontaktane byggjer på uformell informasjon frå lærarkollegiet, som igjen har hatt uformell samtale med elevane. Nokre få av lærarane kjem med innspel i forhold til det å gjera tilbakemeldinga lettare, men også meir systematisk. Det vert foreslått å nytta eit pc-basert skjema, der ein kan få fram resultatet umiddelbart.

Informantane gjev unisont inntrykk av at prosjektleiinga er open for kritikk og innspel, og det synest vera ein god dialog. Det er gitt nokre døme på tilbod som er blitt teke bort eller justert på bakgrunn av vurdering frå skulane. I nokre få tilfelle har det ikkje vore samsvar mellom forventningar og utbytte. Men sjølv om informantane seier at det er lett å ta ein telefon til prosjektleiar, meiner sistnemnde at det ikkje utan vidare tyder at dei får medhald. Tilbakemeldingane vert vurderte, ut frå det ansvar og den forståing prosjektleiinga har.

Til ein viss grad er også skuleleiarane aktive når det gjeld uformell kontakt med prosjektleiaren. Sidan mange kjenner prosjektleiar personleg, kan dette tyda på at dei har ei oppleving av at vedkomande er lett tilgjengeleg, men utan at dei i praksis tek så ofte kontakt. Skuleleiarane på kommunenivå er i liten grad aktive i vurderinga på skuleleiararmøta i kommunen, sjølv om dei i denne undersøkinga seier at dei får svært god informasjon og er svært nøgde med opplegget. Dette skulle tilseia at dei ikkje er så aktive i å drøfta og å utnytta eit eventuelt handlingsrom på eigen skule. Til vanleg synest ikkje skuleleiarane å oppleva noko særleg handlingsrom for den einskilde skulen i forhold til dei faste, obligatoriske

opplegga, anna enn å koma med ønskje om datoar, og det å formidla ei generell motivering for føre- og etterarbeid.

Det er eit godt utbygt organisasjonsapparat i Kulturskrinet, og det er tilgjengeleg gode kommunikasjonsverktøy (Fronter og heimeside), men det synest i mindre grad å vera utvikla ein systematisk vurderingskultur i forhold til Kulturskrinet, særleg på skulane. Dette kan ha samanheng med at skuleleiarane ser kvardagen som så travel og med så mange andre viktigare arbeidsområde å fokusera på, at dei er glade for å overlata ansvaret til prosjektleiar. Dette er truleg også ein viktig grunn til at Kulturskrinet på ein del skular ikkje er integrert i skulens strategiske plan.

Det kan verka som ei sjølvmotseiing at eit tiltak som har så unison oppslutning og positiv tilbakemelding, ikkje er meir eksplisitt satsingsområde ved mange av skulane. Grunnen er truleg at det eksisterer separate planar, både for Kulturskrinet og for kommunen, der Kulturskrinet er omhandla.

Skuleleiarane synest å ha full tillit til prosjektleiinga, og ser det difor truleg ikkje som viktig eller relevant å ha nokon kritisk funksjon. Ein av grunnane kan vera at det kan vera utfordrande å starta ein verdilada diskusjon på dette nivået. Sidan prosjektleiinga har høg fagleg kompetanse, stor legitimitet og eit omfattande nettverk, vil det også vera krevjande å utfordra grunnlagstenkinga. Sidan skuleleiarane også i liten grad initierer ein diskusjon om kunst og kultur i eige kollegium, kan dette vera ei rimeleg tolking. Ein annan grunn kan vera meir pragmatisk at på den tida informasjonen om Kulturskrinet kjem, er dei travelt opptekne med andre tema. Her har Kulturskrinet ein klar konkurrent i kravet om læringsresultat i basisfaga. Dei fleste skuleleiarane er truleg ikkje overtydde om at satsing på kunst og kultur (les: Kulturskrinet) gjer elevane betre i basisfaga, sjølv om dette er argument som blir framheva i debatten, med tilvising til internasjonal forskning (Bamford, 2006).

Skuleleiarane oppfattar Kulturskrinet som godt integrert i den overordna skuletenkinga i kommunen, og heller ikkje som noko negativt som blir ”tredd ned over dei”, men som ei positiv styrking av kvaliteten, både ved den einskilde skulen og ved Karmøyskulen som heilskap. Det kan tenkjast at skuleleiarane er redde for å bli oppfatta som negative, dersom dei kjem med kritiske merknader, og at dette kan svekka motivasjonen hos prosjektleiinga og kulturkontaktane. Slik det er no, synest det vera viktig for dei å gje sin fulle tilslutnad. Ei slik løysing kan likevel, i følgje teori om innovasjon, vera ei utfordring, då kjelda til vidare suksess ikkje utan vidare er å følgja det same sporet. Kanskje må det nye kriser til? I så fall vil eg tru at dei heller kan vera økonomiske enn ideologiske.

Det at mange kjenner prosjektleiar ser ut til å gjera det lett å ta kontakt, og både interaksjonen og kommunikasjonen synest å vera god. Samstundes kan dette gjera det vanskelegare å halda ein kritisk distanse. Fleire informantane seier at ansvaret ligg på skulane når det gjeld å følgja opp med tilbakemelding, då systemet er lagt godt til rette. Dei nemner eksplisitt å trekkja elevane meir aktivt inn. Her ser det ut til å vera potensiale for betring.

9.2 Elevsamtale og portfolio

Mange av skulane har eit fast opplegg med elevsamtalar, men det er berre eit fåtal som trekkjer inn Kulturskrinet i desse samtalanene, og dette kan verka noko tilfeldig. Det er likevel døme på at dette kan vera verdfullt og gje god informasjon:

Når vi i elevsamtaler et halvt år etterpå stiller en elev spørsmålet: Hva har du opplevd i det siste året som var veldig kjekt, hva har du lyst å gjøre mer av, - og når de da nevner noe som var i Kulturskrinet for et halvt år siden, da meiner eg vi har nådd et stort mål! (LK)

Nokre få seier at dei trekkjer Kulturskrinet inn i elevsamtalen i møte med elevar med særlege behov eller funksjonshemmingar. I nokre få tilfelle har ein også lagt inn element frå Kulturskrinet i portfolioen, kanskje mest knytt til kunst og handverk. I opplegg der ein har verkstader som del av Kulturskrinet, er det fleire som lagar utstilling. Her kjem vurderingselementet tydelegare fram. I dei fleste tilfella samtalar ein uformelt om opplegget i klassen dagen etter.

Konklusjonen min at Kulturskrinet ikkje går inn som del av den individuelle elevvurderinga, og at det i liten grad er fokus på eksplisitte læringsmål og læringsresultat. Dette svekkar inntrykket av at Kulturskrinet er godt integrert i verksemda, sjølv om det har plass i årsplanar og vekeplanar, då nettopp vurderingsordninga for elevane truleg er den faktoren som tydelegast viser kva som er prioritert i skulen.

9.3 Oppsummering

Formelt er det lagt godt til rette for vurdering på systemnivå, med gode rapporteringsrutinar og skjema for tilbakemelding. Kanskje var ein i starten noko ambisiøs her, og truleg var fokus meir på korleis dei ulike tilboda frå kunstfeltet si side kunne betrast, både kunstnarleg og formidlingsmessig, enn på elevane sine læringsresultat. No ser det ut til å ha blitt eit meir realistisk nivå på omfanget av tilbakemeldingar, men mange skular ser kanskje ikkje heilt verdien av å svara på desse skjema, då det her ikkje er faglege resultatkrav som skal

innrapporterast. Teknologisk sett har ein gode moglegheiter å få til god kommunikasjon. Ein overgang til bruk av elektroniske skjema kan letta bearbeidinga av ulike spørjeskjema, men spørsmålet er kva som skal vera i fokus, det kunstnarlege eller det pedagogiske. Her er det truleg ulike forventningar. Skulane synest ikkje vera interesserte i meir interaktive system, då dei tenkjer at dette kan bli meirarbeid. Dei er meir nøgde med ei uformell og opplevingsbasert vurdering. Truleg må skuleleiinga på den einskilde skulen engasjera seg meir, dersom vurderingselementet skal sterkare inn. Her har skulane og kommunen erfaringar frå skulevurderinga med fokus på tilpassa opplæring, der også eksterne partar har delteke. Sidan Kulturskrinet ikkje var definert inn i dette opplegget, ser Kulturskrinet ut til i ein viss grad å vera fristilt, sjølv om skuleeigar klart definerer intensjonen om integrasjon i den einskilde skulens planar. Her synest skuleleiar sitt engasjement å vera av betydning, ikkje minst i forhold til å engasjera personalet i ein felles debatt og å støtta den lokale kulturkontakten, som også er ein nøkkelperson i vurderingsarbeidet.

10 Bruk av heimeside og LMS

I ein så kompleks organisasjon som Kulturskrinet er, er det svært avgjerande å ha gode informasjons- og kommunikasjonslinjer. Her er bruk av elektroniske hjelpemiddel av stor verdi, og dette er sett i eit godt system. Kommunen har eit samordna system for kommunikasjon og ein god infrastruktur.

10.1 Heimesida til Kulturskrinet

Kulturskrinet har eiga nettside med eigen webansvarleg. I tillegg nyttar ein e-post og Fronter til informasjon og kommunikasjon. Skulane gjev god tilbakemelding på bruk av dette. Dei finn særst god informasjon, men fleire seier dei må vera ekstra merksame, då det ofte skjer endringar. Ein av informantane ønskjer at det kunne vera ein funksjon som viste dei siste endringane, slik at ein slapp å leita. Prosjektleiinga sender samstundes ut e-post dersom det er endringar, så det ligg allereie ordningar i systemet for å hindra glipp i informasjonen. Informasjonen til skulane går både til administrasjonen og til kulturkontakten. På nokre skular synest det å vera ein del dobbeltarbeid her, då både skuleleiinga og kulturkontakten hentar ut det same stoffet. Samstundes som det er ei god sikring for at ein får med seg endringar. Det varierer noko i kor stor grad rektor overlet til kulturkontakten å ha ansvar for informasjon og kommunikasjon.

Dei aller fleste seier at heimesida er oversiktleg og lett å finna fram i. Nokre få seier det kan vera litt vanskeleg, men at det har betra seg. Sidan undersøkinga vart gjennomført, er det gjort endringar for å få heimesida til å fungera endå betre. Prosjektleiinga har ønskje om å få til meir interaktiv bruk av heimesida, men dei aller fleste skulane meiner at dette ikkje er eit behov hos dei. Nokre få nemner at ein kanskje kan engasjera elevane meir ved at dei får gje tilbakemelding og utvikla stoff. Nokre nemner også at ein kanskje kan leggja ut meir bilete og lydfiler. Slik heimesida fungerer i dag, er det i stor grad vekt på einvegskommunikasjon, sjølv om prosjektleiinga ønskjer tilbakemelding og god dialog. Tilbakemeldinga skjer som regel via e-post og telefon.

10.2 Skulane sine heimesider

Alle skulane i kommunen har eiga heimeside, bygd opp etter same system. Dei aller fleste skulane legg stor vekt på å presentera opplegg innan Kulturskrinet på heimesida si. Dei legg ut informasjon på førehand, og dei har link til heimesida til Kulturskrinet. Det varierer noko

kor tydeleg denne linken er. Skulane er stolte av at dei kan presentera tilbod i Kulturskrinet på heimesidene sine. Ein lærar eller rektor har i oppgåve å ta bilete og å skriva litt om tilboda. Skulane prioriterer dette arbeidet, og meiner at det gjev god informasjon, ikkje berre til foreldre og føresette, men også til slekt og vener. Skulane kan sjå at besøkstala på heimesida aukar. Til dømes kan det vera far som er ute på oljeinstallasjon eller mormor som bur langt vekke. Heimesida er som eit album, der dei finn att eleven, og dette er mange skular svært nøgde med:

Vi har fått tilbakemeldingar både fra besteforeldre og foreldre som bor andre steder i Norge (og fra slektninger i andre land) om at de er veldig glade for at de gjennom skolens hjemmeside får del i ungene sine opplevelser ... (LK).

Det er få av informantane som problematiserer dette å leggja ut bilete på heimesida. Tvert i mot er det fleire som ønskjer at det også kan leggjast ut små videosnuttar og lydfiler. Dei meiner dette er lettare no, med gode tekniske løysingar. Ein informantane seier derimot at dei ved skulen legg bileta i Fronter, og argumenterer med at dette er meir skjerma i forhold til bruk av heimeside. Alle foreldre/føresette har tilgang til Fronter, slik at dette er eit val den einskilde skulen kan gjera.

10.3 Oppsummering

I alle innovasjonsprosessar er det viktig med god informasjon og kommunikasjon, og det ser ut til at Kulturskrinet i stor grad gjer seg nytte av teknologien. Heimesidene er brukte aktivt, både på kommunalt nivå og skulenivå. Ved bruk av Fronter viser somme skular at ikkje alt skal vera tilgjengeleg for alle. Det er eit fåtal skular som legg bileta her, og ikkje på eiga heimeside. Det kan stillast spørsmål ved den omfattande bruken av bilete på heimesida, der det til tider er lett å kjenna einskildelevar. Truleg har skulane dei nødvendige godkjenningar frå føresette, og det ser også ut til at slekta er stolt av å kjenna att sine, men slik eg ser det, bør denne praksisen vurderast noko meir inngåande på skulane.

Omtalen av Kulturskrinet på alle skulane sine heimesider fungerer truleg godt som merkevarebygging; som ei informasjons- og reklameside. Det varierer derimot i kor stor grad dette vert supplert med meir omfattande kritiske drøftingar på skulane. Her er heller ikkje foreldra trekte inn i nokon grad.

11 Kompetanse

I teori om innovasjon og utvikling av skulen som ein lærande organisasjon er det lagt vekt på at det ikkje er berre elevane, men også personalet som skal læra. Å utvikla kvaliteten på kompetansen vert dermed viktig.

Prosjektleiinga legg stor vekt på kompetanseheving gjennom Kulturskrinet, og ser også Den kulturelle skulesekken som eit instrument eller påtrykk for det å styrkja dei praktisk-estetiske faga, både i grunnskulen og i lærarutdanninga.

Skulane er svært nøgde med kvaliteten på det kunstnarlege og pedagogiske nivået til kunstnarane og kulturformidlarane. Det vert berre unntaksvis nemnt at desse kanskje ikkje lukkast, og då gjeld det formidlinga, ikkje den kunstnarlege kvaliteten. Både kunstfeltet og skulefeltet synest dermed vera einige om at det i hovudsak er kunstfeltet som borgar for kvaliteten i tilboda. Skulefeltet har i tillegg tillit til at prosjektleiinga kvalitetssikrar tilboda, både fagleg og pedagogisk.

Informantane meiner at også personalet ved skulane har generelt god fagleg og relevant bakgrunn, men fleire trekkjer fram at lærarane manglar kompetanse på ”kunst og kultur”. Her ser det ut til at Den kulturelle skulesekken generelt vert oppfatta med fokus på kunst, og at det noko breiare kulturperspektivet kjem noko i bakgrunnen. Lærarane og skuleleiarane ”flaggar” i mindre grad seg sjølve som viktige kulturberarar og kulturbyggjarar, og som ressurspersonar i Kulturskrinet. Fleire skuleleiarar trekkjer likevel fram at særleg dei lærarane som underviser i estetiske fag, er flinke til å nytta kompetansen sin i ulike kulturelle tiltak. Her varierer erfaringane mykje i forhold til storleiken på skulen. Små skular har ikkje den same breidda i fagleg portefølje. Somme informantar etterlyser fleire faglærarar i skulen, og meiner det er viktig med fordjuping når det gjeld fagleg kompetanse, andre er meir opptekne av klasselærarfunksjonen. Dette meiner dei er relevant også i forhold til å trekkja inn erfaringar frå Kulturskrinet i mange fag.

Ein del av kulturkontaktane seier at dei gjennom Kulturskrinet har fått ei breiare forståing for kunst og kultur i skulen, og er blitt meir interesserte. Dei har også fått ei betre oversikt over kva dei ulike trinna får som tilbod.

Det har vore prøvd ut ulike modellar for samarbeid med skulane, med ulik grad av kompetanseutvikling. I ein tidleg fase hadde ein nokre opplegg som var baserte på at lærarane skulle vera formidlarar av ferdige opplegg. Dette krov god informasjon på førehand, og var svært krevjande. Fleire lærarar sa at dei då vegra seg for å ta imot tilboda. Etter kvart har det

vorte mindre ansvar for lærarane, men for ein del tilbod er det kurs for lærarane, ein eller to dagar. Som døme kan nemnast kurs i dans eller i animasjon, der målet var at lærarane skulle læra seg dette, og kunna følgja opp vidare i klassane. Kursa er som regel frivillige, men det er god oppslutnad, og desse vert opplevde å gje god hjelp til føre- og etterarbeid.

Det varierer kor mykje kontakt skulen og lærarane har med kunstnarane og kulturformidlarane på førehand. Dette er eit paradoks, ut frå slik stortingsmeldinga legg opp til om arbeidsdeling. Mange informantar understrekar likevel kor viktig det er med eit godt føre- og etterarbeid. Her er både interesse og fagleg bakgrunn viktig, vert det hevda, men også tidsfaktoren og økonomien er avgjerande. Fleire seier at mange av opplegga no er så godt tilrettelagde at det ikkje er behov for kurs. Samstundes innser ein at det er mykje opp til den einskilde læraren kva ein gjer ut av det. Nokre gonger har ikkje skulen særleg kontakt med dei som kjem. Også omfanget av etterarbeid varierer:

Noen ganger så snakker me ikkje med dei i det heile tatt; - du har bare tatt imot dei og ønskjer dei velkommen og seier takk for nå (LK).

I slike tilfelle er det lite rimeleg å tru at Kulturskrinet har medverka til omfattande kompetanseutvikling for lærarane. Dei fleste informantane ser positivt på kursa som vert haldne, men desse er spesifikt knytte til avgrensa opplegg. Nokre få gjev uttrykk for at verdien av slike korte kurs kanskje ikkje er så stor. Det ser ut til at det er lite behov for vidareutdanning med utgangspunkt i Kulturskrinet. På kommunalt plan ønskjer ein meir kompetanse innan musikk og kunst og handverk. Dette heng truleg saman med at dette er fagområde som vert sett på som viktige når det gjeld å få til kulturelle og sosiale tiltak ved skulane.

Somme av lærarane synest å kjenna seg lite ”bekvemme” med utfordringa til å ha ansvar for føre- og etterarbeid. Det vert også nemnt at mange av lærarane i kommunen nærmar seg pensjonsalderen, og kanskje kvir seg for nye opplegg, men dette er truleg ikkje representativt. Det vert også hevda at mange lærarar teke nye utfordringar, og har vist at dei har meir kompetanse enn dei sjølv trudde. For somme er det eit spørsmål om tid til å delta på kurs. Til vanleg legg skuleleiarane godt til rette for at lærarane skal kunna delta på kurs i Kulturskrinet. Nokre få av kulturkontaktane har delteke på kurs i fylkesregi. Elles opplever ein del av kulturkontaktane møta deira som ei form for kompetanseutvikling. Her opplever dei støtte frå skuleleiarane.

Dei skulane som synest å ha styrkja kompetansen også i forhold til Kulturskrinet, er dei skulane som aktivt deltek i spesielle prosjekt knytt til kunst- og kulturformidling, kunstveker og utvikling av skulemiljøet. Her er det integrert ein del kurs og kompetanseutvikling.

12 Ressursar

I den perioden Kulturskrinet har eksistert, har det skjedd store endringar når det gjeld finansiering. I 2001 vart det for første gong sett av statlege midlar til Den kulturelle skulesekken. I dag kjem størstedelen av midlane frå spelemidlar gjennom statlege løyvingar til Den kulturelle skulesekken. Borgen og Brandt (2006) meiner økonomien også påverkar maktrelasjonane mellom kultur- og skulefeltet.

Ein viktig bakgrunn for å søkja storkommunemodellen, var at midlane då kom direkte frå departementet til kommunen. Frå å vera ein dugnadsinnsats der ulike aktørar deltok med sine bidrag, har Kulturskrinet no ein ordna og oversiktleg økonomi, og har eigen budsjettpost i kommunen. Frå skuleåret 2005-2006 har Kulturskrinet fått statlege midlar, og for skuleåret 2007-2008 utgjorde dette beløpet 1 010 422 kr. I tillegg kjem at kommunen har løyvt 300 000 kr. I tillegg dekkar også skule- og kulturetaten ein personalressurs på eitt årsverk til prosjektleiinga og kursverksemd/nettverksamarbeid med 50 000. Det er interessant å merka seg at i søknaden om prosjektmidlar for 2005-2007, opererte kommunen med inntekter på 245 000 kroner (frå DKS Rogaland og inntekter konferanse), medan kommunens eigen ressursbruk var 652 500 kroner. Dersom dei statlege midlane skulle falla bort, vil det verta eit stort løft for kommunen å halda oppe verksemda på 2008-nivået.

Den følgjande tabellen syner utviklinga frå byrjinga og for den perioden Kulturskrinet har motteke direkte midlar i storkommuneprosjektet. Som me ser, har det vore ein markant auke. Eg gjer her merksam på at variasjon i dei tildelte summene har samanheng med elevtalet det aktuelle året:

	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009
Statlege, fylkesvise og kommunale midlar	Eit årsverk	Eit årsverk	264.500 652 000 (inkludert eit årsverk)	953.799 Eit årsverk	973.748 300.000 50.000 Eit årsverk	1.010.422 300.000 50.000 Eit årsverk	972.935 300.000 50.000 Eit årsverk

Tabell 2: Oversikt over inntekter/midlar

Den følgjande tabellen viser oversikt over samla deltakartal på tilboda:

2001	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009
4.013				16.517	26.893	30.487	

Tabell 3: Oversikt over deltakarar:

Dei statlege midlane utgjer ryggraden i budsjettet, men kommunen viser vilje til satsing også i forhold til ressursar til prosjektleiing. Det er stor semje blant informantane om at kommunen bør setja av ein ressurs til kulturkontaktane i form av funksjonsstilling (nedsett lesetid). Så lenge skulane ikkje får øymerka tilskot til dette, er ikkje dette ei prioritert sak på skulane. Skuleleiarane opplever at ei slik tildeling vert i konkurranse med tilbud til elevane. Skuleeigar har dermed ei utfordring i å prioritera denne gruppa høgare ressursmessig, dersom det skal vera eit visst samsvar med den betydninga alle er einige om at kulturkontaktane har.

Dei fleste informantane har lite konkret oversikt over dei økonomiske ressursane Kulturskrinet disponerer, men dei har ei positiv, subjektiv oppfatning av at det er godt med ressursar, og at desse vert forvalta på ein god måte.

Mykje av det som har vore gjort i Kulturskrinet har vore det du for enkle midlar har gjort ein del ut av.

Den store utfordringa vidare vert den økonomiske modellen. Informantane er klar over at kommuneøkonomien er stram, men dei meiner Kulturskrinet no er godt etablert og såleis har ein sterk posisjon, også i det politiske miljøet. Mange av skuleleiarane tolkar det likevel slik at skal det skje reduksjonar i skuleøkonomien, vil basisfaga vinna i kampen om midlar og prestisje. Dersom dei statlege midlane forsvinn, synest det vera vanskeleg å tenkja seg tilsvarende drift ved eigne midlar. Ingen ser for seg at arbeidet skal skje vidare med sponsormidlar. Truleg er ein tilbake til dugnadssituasjonen som var i starten for Kulturskrinet, men der også nye eldsjeler kanskje dukkar opp. Det avgjerande vil då truleg vera om den einskilde skulen opplever Kulturskrinet så viktig at dei satsar meir av eigne midlar. Men det kan også henda at mentaliteten har endra seg, og at viljen til felles kulturløft er redusert.

13 Utfordringar vidare

I dette kapitlet presenterer eg informantane sitt syn på dei vidare utfordringane i Kulturskrinet, før eg avrundar med ei samanfattande drøfting og oppsummering i kapittel 14. Er det slik at erfaringane frå Kulturskrinet har auka skulane sitt ambisjonsnivå når det gjeld å styrkja elevane sitt medvit om kunst og kultur? Har dei tankar om at no gjeld det å gå frå ”good practise” til ”exellent practise”? Hovudintrykket mitt er at det er ein viss ambivalens i forhold til kva utfordringar Kulturskrinet har framover.

13.1 Høg kvalitet. Kvalitetsutvikling som prosess

Behovet for å stadfesta etablerte posisjonar er ein kritisk faktor i innovasjonsteori og skuleutvikling. Er det ei positiv utvikling å få meir av det same, eller ser ein for seg at kriser er nødvendige og kan ha ei positiv betydning?

Mange av informantane ser ikkje så store utfordringar. Dette heng saman med at dei er svært nøgde med situasjonen, slik han er:

Utfordringen? Eg får vel håpa me ikkje blir leie av det opplegget då! Men ellers så ser eg ikkje noe utfordringar eg. Nei (LK).

Så eg ser ikkje for meg at det er behov for nokon sånne, kva skal eg sei ..., noko slags utvikling av det, for eg syns dei har utvikla seg til eit stadium som me er fornøyde med. Og som eg trur, viss dei kan opprettholda det framover, så må det vera store ting. Det syns eg (R).

Den første formuleringa minner oss om at det går an å bli ”matlei”, også av eit innovativt tiltak som Kulturskrinet, der skulane kan bli kresne etter kvart. Di betre, og di meir omfattande tilboda vert, kan det også henda at ”magen” blir mett før augo, og at ein ikkje har plass for fleire tilbod. Dei fleste meiner at omfanget og kvaliteten no er på eit høveleg nivå. Det er ingen som tek til orde for at dette kostar meir enn det ”smakar”. Men kva det eigenleg kostar, er altså noko uklart for mange.

Ein god del informantar seier likevel at dei har høge forventningar til den vidare utviklinga av Kulturskrinet, ved at det kan skje ei kontinuerleg fornying og utvikling:

Altså, me har jo etter kvart ganske høge forventningar. Det er jo ei utfordring! Å holda den koken, sant!? Å holda nivået oppe! Å stadig utvikla og utvida tilbudet, sånn som me er vant med. For me har i alle høve forventningar (LK).

Det er ikkje utan vidare lett å vita kva desse forventningane går ut på. Ikkje alle føler at dei saknar noko, eller har så mykje dei treng jobba vidare med. Mange har heller ikkje nye idear å komma med. Somme åtvarar mot å leggja for mykje ansvar på lærarane. For mange synest det vera å få meir av det ein alt har, eller å halda oppe det nivået ein no har, men nokre nemner også at det er viktig med ei viss fornying:

Eg syns det er så bra det de har nå, og er fornøyd med måten det har blitt gjort på de siste årene, at klarer de å halda den kvaliteten, og forbedra den bare litt, så er eg veldig fornøyd (R).

Målet for Den kulturelle skulesekken er å formidla kunst og kultur av høg kvalitet. Det vert sett på som ei kontinuerleg utfordring å ha eit høgt kunstnarleg og pedagogisk nivå. Når informantane i denne undersøkinga skal forklara nærare kva ein legg i høg kvalitet, er det tale om mangfald, variasjon og det å få inn fleire uttrykk, slik at det ikkje vert veldig smalt. Nokre få legg vekt på at Kulturskrinet også bør presentera ”smale” tilbod, subkulturar og tilbod ”... i den der spenstiga gata”. Nokre etterlyser meir biletkunst, skriving, litteratur, forfattarbesøk, bokveke og fleire ”workshops”. Somme nemner også meir bruk av lokale kunstnarar. Fleire understrekar også at det er viktig at ein del type tilbod kjem att fleire år, slik at dei fleste elevane får koma gjennom det. Det må også vera ein god balanse mellom det som er ”trygt og gammalt” og det som er nytt, eller sagt med andre ord: Ja, takk, begge deler! Det er lite tale om at det er tilbod eller kunstuttrykk som må prioriterast bort.

Ein av informantane meiner at den største faren er at det nasjonale trykket på dei grunnleggjande ferdigheitene og den fagleg biten vert for sterkt.

Det er få forslag om konkrete nye tilbod framover. Ein nemner at det er viktig å få Kulturskrinet inn i fleire fag, og andre seier at det er viktig å få med det som rører seg i (fram-)tida. Det er dermed ei utfordring innan Kulturskrinet å motivera skulane og gje fagleg påfyll gjennom å gje tilbod om nye kurs framover. Kulturskrinet gjev også eit tilbod til barnehagar og til eldre i kommunen (Den kulturelle spaserstokken), og det er ei utfordring å få dette utvida. Fleire trekkjer fram kor viktig det unike og ekstraordinære med Kulturskrinet er, og dette er knytt til opplevingsdimensjonen:

Eg syns det er viktig at du får formidla noe, at du får gitt ein opplevelse av eitt eller anna som dei ikkje hadde fått, viss ikkje via Den kulturelle skulesekken. Dei går ikkje sjølv på sånne ting. Dei aller fleste gjer ikkje det (LK).

Mange har vidare forventningar til at Kulturskrinet skal representera noko ekstraordinært for elevane. Dette tolkar eg som at dei meiner at i Kulturskrinet ligg det ein verdfullt skatt og

ventar, og det ligg for mange ein sterk, oppsedande funksjon i dette, som kan føra dei inn i eit nytt kulturelt landskap. Hos fleir informantar kjem det tydeleg fram at elevane ikkje sjølv utan vidare ville ha funne denne skatten.

13.2 Målsetting og resultatoppnåing. Forholdet til læreplanen

Særleg prosjektleiinga er oppteken av at Kulturskrinet i framtida må verta endå betre integrert i skulens totale verksemd. I den nye utviklingsplanen vert det vist til korleis ulike tilbod kan relaterast til læreplanen. Denne tilknytninga ser ut til å ha fått auka merksemd. Fleire av skulane seier at dette vil dei prioritera tid til å arbeida vidare med. Men det er også åtvarande røyster her:

... at ikkje du ”skoler det i hel”, sant, at elevane knytter det meir til noe de skal læra, enn å få med seg gleden og opplevelsen (LK).

Ein annan formulerer det slik:

På den eine sida , så trur eg faktisk at Kulturskrinet skal ha lov til å vera det lufterommet og den opplevelsen det er. (...) Men så trur eg og at ungane sine opplevsar, dei blir bedre når dei er godt forberedt. (...) I kva grad me vil knytta Kulturskrinet sterkare til planarbeidet vårt og utviklingsarbeidet, det veit eg ikkje, for det har eg i grunnen ikkje tenkt på (R).

Skulane har arbeidd mykje med kompetansemål dei siste åra. Som nemnt har det ikkje vore nokon tydeleg link mellom tilboda i Kulturskrinet og kompetansemåla ved mange av skulane. Nokre få nemner at dette med mål og måloppnåing også må drøftast i forhold til Kulturskrinet. Det blir viktig at Kulturskrinet ikkje er noko som er utanfor det skulane driv på med, men opplevd som ein ekstra berikelse, og som har tilknytning til fagplanen. Kva dette skal bety, kan vera vanskeleg å vita, då få skular seier at dei eksplisitt legg tilboda i Kulturskrinet inn som del av den individuelle vurderinga, og mange synest vera overraska, og kanskje usamde, berre ved tanken. Det verkar som det er motstand mot å gjera opplevinga om til noko du kan vega og måla. Samstundes er det innspel frå nyare forskning om at det er viktig å knyta kunst og kultur saman med basisfaga. Den pedagogiske drøftinga vert såleis viktig framover.

13.3 Nye stemmer?

På den eine sida har det vore meldt om stor variasjon og stor tilfredsheit når det gjeld innhaldet i Kulturskrinet. Det er få konkrete forslag til forbetringar, og dei fleste av desse

synest å vera kosmetiske. Men somme av innspela er kanskje meir provoserande enn andre, nemleg forslaget om å trekkja inn subkulturar. Kven desse er, vert formulert som følger:

Int.: ... at ein skulle gje stemme til dei som ikkje har stemme. Er det sånn du tenkjer?

(R): Det er sånn eg tenker. Dei som me veit driver og jobbar her i nærmiljøet, men også nasjonalt, med dette med subkulturar – såne uttrykk skulle også få lov til å komma med i Kulturskrinet.

Int.: Trur du det ville provosera?

(R): Det er godt mulig, men det trur eg er bra! Altså, eg er for ein kritisk, positiv provokasjon. Den trur eg er av det gode. Då får du i gang ein samtale, då får du glød og då får du engasjement.

Med nye stemmer kan ein også få inn ettertanke og utfordringar. Dette er det somme som etterlyser:

Det er til og med greitt om Kulturskrinet hadde kommet med noe som hadde vært annerledes, som me kanskje ikkje hadde likt, for då får du og tenka litt. Ja (R).

Medan mange trekkjer fram glede, humor og harmoni som viktige deler av Kulturskrinet, er det interessant å merka seg at nokre få informantar etterlyser meir vekt på subkulturar og det som kan provosera. Dette kan verta ein utfordrande debatt, ikkje minst i skuleleiarforumet, som ikkje har engasjert seg så sterkt i det ideologiske.

13.4 Eigarforhold

Ein av informantane gav uttrykk for å ha hatt ei avventande haldning til innføringa av Kulturskrinet, av di vedkomande var redd for at det kunne gå på bekostning av andre prosjekt ein ønskte å gjennomføra. Utviklinga har paradoksalt ført til at vedkomande no opplever at med den organiseringa ein har, så har ein fått frigjort energi til å gjera andre ting. Ein annan skuleleiar var oppteken av at ein kanskje burde ha eit sterkare eigarforhold til Kulturskrinet. Konklusjonen min er at medan informasjonskanalane er gode, synest det også vera viktig å setja av tid til drøfting av det kunstnarlege og pedagogiske innhaldet.

Eit anna paradoks er at dei ulike aktørgruppene meiner at den vidare utviklinga er personavhengig, men medan kulturkontaktar og skuleleiarar i stor grad viser til at Kulturskrinet er avhengig av prosjektleiaren, meiner prosjektleiaren at utviklinga framover er avhengig av korleis personane ute i skulen integrerer Kulturskrinet i undervisninga, dvs. lærarar, kulturkontaktar og skuleleiarar. Det ligg dermed ei utfordring til dialog mellom

skuleeigar, prosjektleiing og skuleleiing når det gjeld eigarforholdet vidare. Ein slik kontinuerleg dialog er framheva i teori om innovasjon og kvalitetsutvikling.

13.5 Relevans

Fleire informantar understrekar kor viktig det er at Kulturskrinet vert opplevd som viktig og relevant, og at opplevingane kan gjera inntrykk og setja spor. Somme peikar på kor viktig fellesskapet er, andre har mest fokus på einskildindividet og personlegdomsutviklinga og det å få eit større vidsyn, og kanskje også at ein kan endra oppfatning i forhold til tidlegare tankebanar. Det er heller ikkje berre tale om relevans her og no, men om at Kulturskrinet gjev utfordringar også i framtida, ved at kunst og kultur blir ei viktig ballast.

Ein annan av informantane understrekar også at det er viktig på organisasjonsnivå å kunna fanga opp elevane sine oppfatningar og synspunkt på relevans. Nettopp dialogen med elevane ser ut til å vera viktig å setja i eit betre system. Mange legg vekt på dei uformelle samtalanane med elevane, men i organisasjonsmodellen er det lite tydeleg korleis linjene går vidare. Forsøk med elevvertar, det å fletta tilboda inn i ulike undervisningstema og det å utvikla interaktive tilbod der elevane sjølve kan delta i vurderinga, vil kunna gjera tilboda relevante for elevane. Hovudsaka er likevel truleg at elevane opplever at dette har noko med deira eiga dannelsesreise mot framtida å gjera. Her er det ei utfordring å få fram samspelet mellom fortid, notid og framtid. Fokuset på barn og unge sitt sosiale og kulturelle landskap, og det å ha dei både som lyttepostar og aktivt deltakande, synest vera noko som utfordrar både skulane og prosjektleiinga.

13.6 Organisasjon og økonomi

Alle skulane er svært nøgde med organiseringa av Kulturskrinet, og det er difor få forslag til endringar, men det vert understreka verdien av å ha gode system. Somme nemner at det er ei utfordring også i framtida å få kvalifiserte folk i leiinga som har lyst og brenn for saka.

Ein har hatt eit toårig prosjekt med tilbod til barnehage, og det er vedteke at dette skal vera varig, men det er ikkje løyvd pengar til det (pr. hausten 2008). Det har også vore einskild tilbod til eldre (Den kulturelle spaserstokken), og det er ei utfordring å kunna føra desse tilboda vidare. Her ønskjer prosjektleiinga å vera realistisk og avgrensa innsatsen, dersom det ikkje er midlar.

Nokre av informantane er også opptekne av å trekkja kulturskulen meir aktivt inn i samarbeidet, og ein annan nemner at Kulturskrinet også burde få ansvar for leirskulen. Det

vert også nemnt at tilboda i Kulturskrinet er avhengig av og avspeglar den kulturelle aktiviteten i kommunen og regionen. Her er det viktig med eit godt samspel:

Viss det ikkje finst i kommunen naturleg, så er det ikkje tjangs, altså. Nå er det vel en liten opptur på heile Haugalandet når det gjelder kunst og kultur og konsertar. Det har aldri vært så mye som nå, - me får kanskje håpa at det er en trend. For det er jo heilt enormt, viss dette her er naturleg for ungar og ungdom, så vil de jo se når de blir voksne at det er den virkelige verden (LK).

Fleire av informantane trekkjer også fram kor viktig det er å få behalda den økonomiske ordninga som ein no har hatt. Nokre konkretiserer dette med at ein vil ha Kulturskrinet med ei kommunal forankring, og ønskjer ikkje å bli del av ein fylkeskommunal kultursekk. Prosjektleiinga ønskjer å vidareutvikla Kulturskrinet på ein kreativ måte, og ikkje berre administrera andre sine tilbod. På skulane er ein redd nedskjeringar framover, også innan Kulturskrinet, og ein er då oppteken av at ein ikkje må setja løyvingar til Kulturskrinet opp mot løyvingar til svake grupper. Spørsmålet er dermed om ein løyser dette problemet ved at det er på kommunalt nivå ein må avgjera dette, dersom den samla summen ein skal dela, vert den same. Her vil det truleg vera avgjerande kor godt ein har integrert Kulturskrinet i den totale verksemda.

Det temaet som dei fleste er opptekne av når det gjeld økonomi, er at kulturkontaktane som nemnt bør få ein kommunal ressurs i form av funksjonsstilling, då arbeidet etter kvart er blitt nokså omfattande, og dette vil vera ei synleggjering og verdsetjing av dette. Mange meiner dette er ei avgjerd som må takast på kommunenivå, då dei fryktar at det elles vil verta ulikt på skulane. Omfanget må likevel sjåast i forhold til storleiken på skulen.

Eit anna moment mange informantar er opptekne av, særleg ved dei minste skulane, er at ordninga med gratis skyss kan halda fram.

Nokre få av skulane nemner også at det er ei utfordring å ha god kommunikasjon og god arbeidsdeling internt på skulane. Andre nemner at det er viktig med god kommunikasjon med prosjektleiinga, der skulane deltek i ein litt meir omfattande prosess, der dei kan koma med eigne ønskje om prosjekt. No er det ein del skular som tek mot obligatoriske tilbod med takk, men er lite aktive sjølv i å utvikla eigne opplegg. Desse skulane kan kanskje trengja litt meir hjelp.

13.7 Oppsummering

Kulturskrinet har no vore i ein fase med konsolidering. Verksemda har auka sterkt, både kvalitativt og kvantitativt. For mange synest det vanskeleg å tenkja seg at det no skal koma nyorientering eller krise. Mange meiner utfordringa er å få meir av det ein alt har. Somme har eit blikk for situasjonen i andre kommunar, og ser sjølv at ein har det godt, men samstundes vil ein tryggja eksisterande posisjon:

Eg vil sei det hadde vore både viktig og ein god ide om andre kommunar i Noreg får det like godt som me har det. For me har det godt. Bør ikkje få det dårlegare (R).

Det er få som ser for seg nokon umiddelbar krise som vil endra utviklinga; det einaste er noko uvisse i forhold til den kommunale økonomien. Det er lite tale om prioritera auka økonomisk satsing på Kulturskrinet på den einskilde skulen. Ei satsing må dermed skje på kommunalt nivå. Dette er ei utfordring skuleeigar står overfor.

Tilknyttinga til læreplanen er noko alle synest er viktig, men det er ulike syn på kva konsekvensar dette skal få. Mange knyter Kulturskrinet til den generelle delen, og til utvikling av sosial og kulturell kompetanse, og dermed vert verksemda sett på som viktig. Samstundes er mange av skulane opptekne av resultatkrava i basisfaga, og det er ikkje alle som ser nokon umiddelbar (eller ønskjeleg) link mellom dette og Kulturskrinet. I møte med framtida vil truleg denne ambivalensen gjera seg gjeldande, dersom ein ikkje maktar å byggja bru mellom kunst og kultur og basisfag, gjennom ei forståing av at ein radikal estetikk grip inn i og gjennomsyrrer alle faga.

14 Avsluttande drøfting

I dette kapitlet vil eg trekkja saman trådane, ut frå den overordna problemstillinga om Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga i Karmøy kommune. Med utgangspunkt i teori om innovasjon og kvalitetsutvikling, vil eg vurdere funna i den empiriske undersøkinga.

14.1 Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga i kommunen

For å kunna vurdere Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga i Karmøyskulen, er det relevant både å skilja mellom det kommunale nivået og den einskilde skulen og å sjå ledda i eit dynamisk system. Kulturskrinet er svært godt fundert i kommunale vedtak, og synest i stor grad å følgja opp føringar frå DKS Noreg når det gjeld kvalitetssikring. Sidan ein på nasjonalt nivå legg stor vekt på at kultursektoren er premissleverandør for kvalitetssikringa, er det verd å merka seg at Kulturskrinet er utvikla i ein kommune der skule og kultur er knytt til ei felles kommunal eining, med eigen skule- og kultursjef. Dette har ført til god konsolidering, både organisatorisk og fagleg, og styrkjer teori som legg vekt på at ei tydeleg leiing på skuleeigarnivå er ein viktig faktor i kvalitetsutvikling. Erfaringane med Kulturskrinet tyder på at ei tre-nivå deling i kommunen fungerer godt når det gjeld å sikra eit felles opplegg for skulane i kommunen og å leggja føringar for det vidare kvalitetsarbeidet.

I leiinga for Kulturskrinet er det sterkt medvit om kor viktig det er med høg kvalitet, men samstundes har undersøkinga vist at i ulike nasjonale styringsdokument er det mange dimensjonar i kvalitetsomgrepet, og der tradisjonane er noko ulike innan skulesektoren og kultursektoren. Det er ei spenning mellom det at ein i skulen opererer med kompetansemål og standardar, medan ein i DKS Noreg understrekar vekta på det relative og kontekstuelle. Samstundes understrekar ein i St.meld. nr. 8 at ulike miljø opererer med sine klart definerte standardar, som ikkje vert oppfatta som subjektive. Denne nasjonale kvalitetsdebatten har den daglege leiinga følgt med i gjennom åra, og det ser ut til at ein har prøvd å balansera mellom desse perspektiva, men der ein understrekar at skulens mål og retningslinjer må vera det overordna.

Det er utvikla ein organisasjonsmodell som ein både på kommunalt og lokalt skulenivå er samde om at fungerer svært godt. Det er likevel verd å merka seg at i startfasen hadde ein ikkje formelle vedtak og klar struktur, men ein gjekk i gong likevel. Starten var i stor grad prega av engasjementet til eldsjelene, men mange informantar understrekar også i dag at utviklinga er personavhengig, særleg med tanke på prosjektleiinga. Den personlege og

uformelle kontakten mellom aktørane på dei ulike nivåa er kanskje like viktig som dei formelle strukturane, sjølv om ein no har fått ein relativt stabil organisasjonsmodell. Denne modellen prøver ein også å justera litt undervegs, ut frå det som vert opplevd som tenleg. Her synest det vera lite av formelle barrierar.

På kommunalt nivå er det klare føringar når det gjeld ansvar og mynde for Kulturskrinet, og det er eige budsjett for tiltaket. Kommunen har vore aktiv når det gjeld å involvera skulane gjennom kulturkontaktar og at rektor/administrasjon skal ha eigarforhold og ta ansvar for implementering. Kulturskrinet har tydelege kommunikasjonslinjer i forhold til den einskilde skule og til kommunalt, fylkeskommunalt og nasjonalt nivå. Både strukturar og rammer ligg dermed godt til rette for samarbeid.

Undersøkinga viser likevel døme på at denne ordninga kan vera ei skjør løysing, politisk sett, då ein er avhengig av kommunal prioritering. Dersom (spele-)midlane frå staten opphøyrer, er ikkje informantane utan vidare overtydde om at ein på lokalt hald vil kunna halda oppe ei tilsvarande satsing. For å sikra dette strategisk, legg Kulturskrinet difor vekt på god dokumentasjon, ut frå dei kvalitetskriterium ein har frå nasjonalt hald. Gjennom årsmeldingar og budsjett/rekneskap har myndigheitene på ulike nivå fått god informasjon om programtilbod og talet på deltakarar. Denne dokumentasjonen fungerer likevel ikkje systematisk når det gjeld tilbakemelding frå skulane, særleg ikkje frå elevane. Her må truleg både prosjektleiinga og skuleleiinga ta sin del av ansvaret. Kulturkontaktar og styringsgruppe, derimot, har regelmessige møte, og det ser ut som det er auka medvit hos desse partane når det gjeld å delta i profilering og utvikling av tilbod.

Gjennom heimeside og bruk av Fronter er det lagt godt til rette for formell og uformell evaluering. Bruken av formelle vurderingsskjema har blitt redusert gjennom åra, truleg fordi prosjektleiinga ikkje har hatt ein organisasjon som har makta å gjera seg nytte av all informasjonen ein då fekk. Det ser ut til å ha oppstått ein viss trøttleik i forhold til mengda av tilbakemelding. Dette er eit paradoks i ei tid med auka press på evidensbasert skuleutvikling.

Det er også eit paradoks at elevane sine læringsprosessar og læringsresultat er så lite framme i vurderinga. Medan mange skular i realiseringa av Kunnskapsløftet har fokus på bruk av elevsamtale og mappevurdering (portfolio), er dette nesten fråverande i diskusjonen, både på skulenivå, fylkeskommunalt nivå og nasjonalt nivå når det gjeld Den kulturelle skulesekken generelt. Dette finn me også att i Kulturskrinet. Går me tilbake til kvalitetssirkelen som er presentert i kapittel 3, ser me dermed at tilbakemeldinga ikkje fungerer like godt på alle nivå. Dette skuldast truleg ein ”verdikollisjon” når det gjeld kvalitetsforståing mellom kultursektoren og skulesektoren, der kultursektoren fokuserer på

kunstnarleg kvalitet og formidlingsmessig kvalitet, men det er lite/ikkje tale om vurdering av elevane sine læringsresultat. Her ser det ut til å vera ein viss ambivalens, eller kanskje indre motsetnad, innan skulesektoren. Medan ein i realiseringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet synest å avgrensa seg til å ha fokus på læringsresultat i basisfaga (norsk, matematikk og engelsk), er kompetansemåla i kunstfaga eller praktisk-estetiske fag lite framme i debatten. Tilsvarande lærings- og resultatkrav i forhold til kunst og kultur er også lite i fokus i nasjonale styringsdokument for Den kulturelle skulesekken. I Kulturskrinet prøver prosjektleiinga å knyta saman kultursektoren og skulesektoren, men slik eg tolkar dei fleste informantane, er det meir fokus på oppleving enn på læring og danning, og opplevingsdimensjonen ser ut til å verta oppfatta noko anna enn det som kan og bør vurderast gjennom resultatmåling. Denne ambivalensen ser ut til å vera nokså grunnleggjande for å forstå dilemmaet med å sjå Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga: Kulturskrinet er viktig, men det er andre faktorar i den nasjonale skulestrukturen som er viktigare, nemleg det som kan ”teljast” i gjeldande resultatkrav. Det er likevel verd å merka seg at det er blitt ei auka merksemd på verdien av kunst og kultur i skulen.

Teknologien er lagt til rette for god kommunikasjon mellom partane i organisasjonsmodellen, men hovudvekta er mest på informasjonsdelen. Mange av skuleleiarane og kulturkontaktane prioriterer den uformelle kontakten, kanskje særleg med prosjektleiar, som mange av informantane har personlege relasjonar til, etter mange års samarbeid i kommunen.

Samanfattande kan ein seia at den kritiske distansen ikkje kjem så tydeleg fram frå skulane si side. Skulane er svært nøgde med den kommunale ordninga som Kulturskrinet representerer, og meiner prosjektleiinga legg stor vekt på kvalitet. Dette tyder på at det er eit sterkt tillitsforhold mellom partane, basert på både faglege og personlege eigenskapar i den daglege leiinga av Kulturskrinet, som borgar for kvalitetssikring. Ikkje minst heng dette saman med prosjektleiar sine formelle kvalifikasjonar og eit stort fagleg og personleg nettverk, men også at dei no har fått ein ny kulturkontakt med god fagleg bakgrunn. Ein del informantar synest noko usikre på kva som vil skje ved eventuelle endringar i prosjektleiinga. Vil då organiseringa/organisasjonsmodellen i seg sjølv garantera for vidare framgong, eller vil det skje markerte endringar, bygt på ny(e) leiar(ar) sine personlege kvalifikasjonar? Denne spenninga mellom stabilitet og fornying er eit kjent fenomen i organisasjonsteorien. Slik det no ser ut, har ein bygd opp ein robust organisasjon, men der det truleg uansett også i framtida vil vera viktig med personlege kvalifikasjonar og gode mellommenneskelege relasjonar. Men sjølv om ein no har ein sterk organisasjon, kan både nasjonale og kommunale rammevilkår

raskt endra seg. Kanskje nettopp verdien her ligg i at elevane som har fått delta i Kulturskrinet desse åra, har opplevd at tilboda var av høg kvalitet, og at dei på sikt vil utgjera ei pressgruppe for sine egne barn når den tida kjem? Pr. i dag har ein lite systematisert dokumentasjon av kva Karmøyelevane meiner, og heller ikkje kva foreldra deira synest. Kanskje desse gruppene i framtida vil utgjera dei nye eldsjelene? Desse gruppene er ikkje fanga opp i den eksisterande modellen. Heller ikkje på nasjonalt nivå er foreldregruppa trekte inn, til dømes gjennom samarbeid med Foreldreutvalet for grunnskolen (FUG), eller med elevorganisasjonar.

Eit anna sentralt spørsmål er forholdet mellom skuleeigar og den einskilde skulen, med graden av ansvarsstyring og dialog mellom desse nivåa når det gjeld kvaliteten i tilboda i Kulturskrinet. I dei felles kommunale skuleleiarsamlingar er det i liten grad er lagt opp til drøfting av kva dette tyder. Alle skuleleiarane rosar prosjektleiinga for god informasjon og tilbod av høg kvalitet. Fleire meiner også at det heller ikkje treng bli noko meir problematisering av desse tilboda, då ein stolar på prosjektleiinga. Andre reflekterer litt meir omkring kvifor dei ikkje har engasjert seg meir, og seier i ettertankens lys at dei kanskje burde gjort dette. Denne breie semja kan tolkast på ulike måtar. Truleg er det stor semje om at tilboda er gode, sidan tiltaka er så populære hos elevar og tilsette. Mange skuleleiarar seier også at dei har ikkje kapasitet til å engasjera seg. Somme nemner at dei kanskje ville hatt meir fokus på subkulturar og tilbod som utfordra til meiningsbryting. Kompleksitetsteorien minner oss om at det kan vera mange ulike syn og spenningar som gjer seg gjeldande i ein organisasjon, og det er viktig å ha ein kontinuerleg dialog, der det også kan vera fruktbart med kritiske innspel utanfrå.

Ein grunn til rektorane sitt noko svake ideologiske og faglege engasjement er kanskje den ansvarsdelinga retningslinene for Kulturskrinet legg opp til. Som basis for at skulane skal engasjera seg og gjera Kulturskrinet til sitt, er det formulert i retningslinene at den einskilde skuleleiinga skal ha administrativt ansvar for opplegga. I praksis tyder dette at mange rektorar i stor grad oppfattar seg som praktiske tilretteleggjarar og som støtte for kulturkontakten. Dei ser på tilboda i stor grad som ein ferdig ”pakke”. Hovudgrunnen er truleg dei mange detaljoppgåvene og dei store utfordringane i kvardagen, som rektor balanserer i forhold til. Dette dilemmaet er velkjent i forskning skuleleiarrolla (Aas, Møller, & Sivesind, 2006). Dermed synest det rimeleg for skuleleiarane å overlata hovudansvaret til prosjektleiinga og styringsgruppa, og at kulturkontaktane og lærarane får ansvaret for den faglege integreringa i undervisninga. Dei mange positive, uformelle tilbakemeldingane styrkjer også rektorane si

oppfatning av at dette er ei løysing som fungerer godt. Dei ulike aktørane ser ut til å oppleve god støtte frå rektor, sjølv om vedkomande ikkje er direkte involvert.

Mange skular har ulike tilbod innan til kunst og kultur gjennom skuleåret, og etter kvart er det blitt mange som har fått økonomisk og fagleg støtte frå Kulturskrinet til eigne kulturtiltak. Nyare teoriar om skuleleiing understrekar auka fokus på den pedagogiske leiinga for å få til innovasjon. Utviklinga av Kulturskrinet har skjedd på grunn av ei målmedviten satsing på kommunenivå, på bakgrunn av erfaringar gjennom mange år, men også med bakgrunn i impulsar frå andre kommunar, og at dei nasjonale rammefaktorane har vore godt tilrettelagde. Dei einsskilte skulane i kommunen har vore, og er, samde i denne strategien. Den største utfordringa vidare for Kulturskrinet er, slik eg ser det, at skuleeigar, saman med alle skuleleiarane i kommunen, engasjerer seg aktivt i debatten om Kulturskrinet i forhold til elevens danning, læring og oppleving, og ikkje berre ser på det som eit ekstraordinært tilbod. Her er også signala frå Den kulturelle skulesekken i Noreg noko uklare. På den eine sida vert det understreka at tilboda skal vera eit tillegg og noko ekstraordinært, på den andre sida at dei skal knytast til læreplanen.

14.2 Kulturskrinet som del av kvalitetsutviklinga på den einsskilte skulen

Som nemnt er det stort medvit på kommunalt nivå om at Kulturskrinet skal vera ein integrert del av verksemda i skulen, og vera ei merkevare. I kva grad stemmer så dette med kva plass og funksjon Kulturskrinet har som del av kvalitetsutviklinga ved den einsskilte skulen? På den eine sida finn me skuleleiarar som seier at Kulturskrinet er godt integrert, på den andre sida finn me informantar som seier at Kulturskrinet lever sitt eige liv. Dette samsvarar med den nasjonale evalueringa, som grupperer mellom Den kulturelle skulesekken som noko sjølvsgagt, eller som noko ekstraordinært.

Nokre få av skulane seier at dei har berre delvis eller lita satsing på kunst og kultur, og at Kulturskrinet berre delvis eller i liten grad vert opplevd som del av kvalitetsutviklinga. Dei fleste skulane meiner at Kulturskrinet er ein (viktig) del av kvalitetsutviklinga. Det kan likevel vera vanskeleg å tolka kor grensene går mellom desse svara, og kva informantane legg i omgrepa. Det tyder som nemnt ikkje at skulane i særleg grad har fletta Kulturskrinet inn i dei strategiske utviklingsplanane sine, men at dei meiner Kulturskrinet representerer ei mulighet for barna å få møte profesjonell kunst og kultur av høg kvalitet, sjølv om Kulturskrinet ikkje er eksplisitt nemnt i den einsskilte skulen sine eigne utviklingsplanar. Somme understrekar

synergieffekten mellom Kulturskrinet og anna satsing ved skulen, til dømes ulike kunstprosjekt. Det varierer dermed i kva grad Kulturskrinet inngår i kvalitetssirklar og kvalitetsvurdering ved den einskilde skule. Mange av skulane har lite eller ikkje av felles drøfting av kunst og kultur. Ved mange skular skjer dette likevel i meir utformelle drøftingar i personalet, eller blir teke meir systematisk på ulike trinn når dei skal få besøk frå Kulturskrinet. Her kan leiinga ved den einskilde skule vera meir aktiv i forhold til å setja temaet på dagsorden.

Sidan Kulturskrinet som nemnt vart halden utanfor den kommunale skulevurderinga, tyder det på at ein frå kommunen si side ser på dette som noko ekstraordinært, meir enn som nokon sjølvsgatt del av den totale verksemda. Dei skulane som derimot har engasjert seg og søkt støtte til eigne skuleprosjekt, ser ut til å ha eit meir aktivt forhold til integreringa av kunst og kultur, og er oppteken av å nytta det handlingsrommet som skulane har.

14.3 Konklusjon

Med utgangspunkt i analysemodell for kvalitetsutvikling og integrering av Kulturskrinet (kapittel 3), vil eg konkludera med at Kulturskrinet er ein viktig del av kvalitetsutviklinga i Karmøyskulen, både på kommunalt nivå og på skulenivå. I særleg grad kjem dette til uttrykk på overordna nivå i kommunen, med den integrering Kulturskrinet har i overordna planar, organisering og budsjett. På skulenivå er biletet noko meir nyansert, sjølv om hovuddelen av skulane seier dei legg vekt på kunst og kultur, og meiner Kulturskrinet er godt integrert i verksemda. Det er variasjonar mellom skuleleiarane i kva grad dei er opptekne av kunst og kultur sin plass og funksjon i verksemda ved skulen. Formelt har dei ansvar for å ta imot Kulturskrinet, men mange av dei ser ut til å sjå si oppgåve i hovudsak av praktisk-administrativ art. Dei overlet i stor grad til lærarane, kulturkontaktane og prosjektleiinga å ha ansvar for den faglege legitimeringa av Kulturskrinet i skulen. Sidan Den kulturelle skulesekken ikkje er lovpålagt, kan det sjå ut som at basisfaga vinn konkurransen om skuleleiarane si merksemd. Det er likevel stor semje også blant skuleleiarane at Kulturskrinet er eit positivt og viktig tiltak. Somme av skuleleiarane etterlyser meir rom for subkulturar og det som kan uroa eller provosera, og det vil truleg vera nyttig å utfordra skuleleiarane til debatt om dette.

14.3.1 Strukturkvalitet

Samla sett er konklusjonen at Kulturskrinet har høg strukturkvalitet. Kulturskrinet har gjennom åra utvikla planar med utgangspunkt i nasjonale dokument. Det er vedteke eigen utviklingsplan for perioden 2008-11, og Kulturskrinet er også del av kommunens strategi- og utviklingsplan for grunnskulen. Verksemda i Kulturskrinet er kompleks, med mange aktørar og partar, men ved tydeleg prosjektleiing og god infrastruktur ser det ut til at tiltaket fungerer svært godt. I framtida bør ein også vurderer i kva grad elevar og foreldre kan trekkjast meir inn.

På den einskilde skulen er Kulturskrinet i liten grad eksplisitt del av den strategiske utviklingsplanen, men går inn i årsplan, halvårsplan og vekeplan. Alle skulane meiner at Kulturskrinet er viktig, men grunngjevinga er ikkje først og fremst at det er så formelt godt integrert i planarbeid og tema, men at elevane får gode og verdfulle opplevingar. Det varierer kor tydeleg Kulturskrinet er del av den einskilde skulen sitt planverk, sjølv om skuleeigar legg stor vekt på dette. Mange av skulane har ei utfordring å integrera Kulturskrinet i den totale verksemda, og ikkje berre formelt ”på papiret”. Denne spenninga mellom den formelle og ønska legitimeringa, i forhold til realitetane i kvardagen, viser at kvalitetsutvikling er eit komplekst fenomen, og der dei ulike ledda påverkar kvarandre. Dette kan også ha samanheng med at skulane er del av nasjonale strukturar og skal lytta til ulike nasjonale ”stemmer”. Stemmene frå skulefeltet i Kunnskapsdepartementet, med ansvar for den totale verksemda i skulen, har fokus på læringsresultat. DKS Noreg representerer eit samarbeid mellom Kultur- og kyrkjedepartementet og Kunnskapsdepartementet, men der kulturfeltet sine stemmer, med vekt på oppleving, kjem mest fram. Det er tydeleg at mange av skulane på Karmøy lyttar mest til stemmene som etterlyser læringsresultat i basisfaga, men dei har også stor tillit til at Kulturskrinet er legitimert i læreplanen.

Kulturskrinet har pr. i dag gode økonomiske rammevilkår, med støtte både frå nasjonalt og kommunalt hald. I tillegg kjem godt samarbeid med fylket og ulike nettverk. Kulturskrinet har mange samarbeidspartar, og det ser ut til å vera god kontinuitet i mykje av dette samarbeidet.

14.3.2 Prosesskvalitet

I teori om innovasjon vert det understreka kor viktig det er med dialog og gode samspelsprosessar. Mange av aktørane i Kulturskrinet medverkar aktivt i slike dynamiske utviklingsprosessar. Den store auken i tilbod gjennom åra, tyder på at det har utvikla seg

konstruktive samarbeidsprosessar. Mest aktive er prosjektleiinga, styringsgruppa og til ein viss grad kulturkontaktane i forhold til kunst- og kulturfeltet, i mindre grad deltek skuleleiarane. Det varierer kor aktive lærarane er i forhold til prosessar når det gjeld føre- og etterarbeid. Elevane deltek i uformelle samtalar, men er lite systematisk trekte inn når det gjeld formell tilbakemelding og vidareutvikling. Oppleving som prosess synest å ha stor plass, men her er det mange nyansar. Dei aller fleste informantane legg vekt på glede, begeistring og fellesskap, medan somme også framhevar det sårbare, meditative og tvetydige. At Kulturskrinet i så stor grad synest å fungera som tilpassa den einskilde, er eit anna interessant funn. Her kjem også danningprosessen inn som ein sentral faktor, slik mange informantar ser det. Her vert det peika på personlegdomsdanning, gode samspelsprosessar i fellesskapet og utvikling av god folkeskikk. Den auka vekten på refleksjon over opplevingane, kan vera med og byggja bru mellom oppleving, danning og læring.

Vidare opplever mange at Kulturskrinet maktar å følgja med i trendar i tida, og fletta desse inn på ein god måte. Det er likevel noko ulike syn på i kva grad skulen og Kulturskrinet skal vera med- eller motkultur. Dette vil vera ein viktig ideologisk debatt framover. Konfliktperspektivet har vore lite framme hos informantane, og variasjonen og begeistringa har vore stor. Det å gje meir rom for subkulturar og ”smale” kunstuttrykk/-retningar, viser at ein er open for at også konfliktane i kunsten kan koma meir fram. Det vil difor vera ei utfordring å leggja til rette for fruktbare kultur møte, der tradisjonar og nyskaping brytest.

Tilboda i Kulturskrinet har fått auka fokus på elevaktive arbeidsformer. Dei seinare åra er det blitt meir vekt på læring og læringsprosessar. Her vil det også truleg framover bli ei spenning mellom det at kunsten skal vera reiskap for å nå bestemte læringsmål og det at kunstopplevingane og dei kreative prosessane skal vera eit mål i seg sjølv. Det vil vera viktig å finna ein god balanse her.

Prosjektleiinga deltek aktivt i ulike nettverk, og har god kontakt både med skulane og med kunstnarane og kulturformidlarane. I desse uformelle kontaktane ser det ut til at prosjektleiinga lett fangar opp spørsmål eller kritiske synspunkt, og ordnar desse på ein smidig måte. Men dette kan på sikt også bety at det kan vera vanskeleg å ta opp ideologiske motsetnader, då det kan vera mange nære relasjonar i ein forholdsvis oversiktleg kommune.

14.3.3 Formidlingsmessig kvalitet

Høg formidlingsmessig kvalitet handlar om god dialog mellom kunstnarar og elevar, og dette å engasjera elevane og gjera dei til aktive deltakarar. Kulturskrinet ser ut til å lukkast i dette, i

følgje informantane. Vidare ser det ut til at bruk av humor er ein viktig faktor, og det gjer at ein kan treffa elevar i ulike aldrar og med ulike føresetnader. Sjølv om det er mykje vekt på formidling, vert ikkje denne oppfatta som negativ monolog, eller passiviserande. Dette er i samsvar med eit nyansert syn på verdien av formidling som St.meld. nr. 8 tek til orde for. I Kulturskrinet har det vore ei dreining mot meir fokus på elevaktivitet gjennom åra. Dette samsvarar med pedagogiske trendar i tida som vektlegg sosiokulturell læringsteori, men som nemnt er også danningsteori som vektlegg personlegdomsutvikling som sjølvdanning relevant.

Informantane meiner tilboda er godt tilpassa elevane, har god variasjon og har eit relevant innhald, men diskusjonen om den pedagogiske og formidlingsmessige kvaliteten føregår til vanleg uformelt på lærar- eller teamnivå. Her vil det vera ei utfordring å utvikla eit pedagogisk analyseapparat for samtale og vurdering. I denne samanheng kan Kulturskrinet leggja til rette for ei drøfting av visjonen, med forholdet mellom danning, læring og oppleving, der opplevingsdimensjonen no synest å vera viktigast. Dette kan vera med og styrkja den pedagogiske kvaliteten. Det er eit paradoks at kunstfeltet på den eine sida er oppteken av å styrkja formidlingsmessige kvaliteten, men på den andre sida er det skulen/lærarane som skal ha ansvaret for føre- og etterarbeid. Korleis ein kan få til eit betre samspel her, er ei utfordring. Det ser ut til at lærarane i stor grad overlet ansvar både for den formidlingsmessige og den kunstnarlege kvaliteten til kunstfeltet, og dersom det skal verta fleire møteplassar mellom skulen og kunstnarane, må dette leggjast til rette av leiinga av Kulturskrinet.

14.3.4 Kunstnarleg kvalitet

I samsvar med føringar i Den kulturelle skulesekken på nasjonalt nivå, legg Kulturskrinet stor vekt på høg kunstnarleg kvalitet, og dette er alle informantane samde i at det er. Dei opplever at kunstnarane har høg kompetanse.

Det er i stor grad opp til kulturektoren sjølv å avgjera kva som er høg kunstnarleg kvalitet, men her synest også prosjektleiinga å ha kvalifiserte meiningar, gjennom å delta aktivt i ulike nettverk og halda seg oppdatert på gjeldande kriterium. Produksjonane er av høg standard, og ein nyttar profesjonelle kunstnarar og kulturarbeidarar. Skuleleiarane og kulturkontaktane/lærarane synest i liten grad å gå inn på eigne vurderingar av den kunstnarlege kvaliteten. Dei legg størst vekt på om det ”fungerer” i forhold til elevane. Det er altså ei viss ulikevekt mellom skuleektoren og kulturektoren om kven som har

definisjonsmakta på det kunstnarlege feltet, men dette synest ikkje å ha valda noko problem for skulane, sjølv om ein del av skulane er opptekne av at tilboda må vera på skulens premissar. Slik eg tolkar det, tek skulane med takksemd mot tilboda, og synest å oppfatta dei profesjonelle tilboda som ein ”berikelse”. Det har i liten grad vore tale om verdikollisjonar når det gjeld kunstsyn. Det er heller innan kultursektoren det har oppstått diskusjonar om dei firer på dei kunstnarlege krava. Å få til gode kvalitetssløyer i sirkelen, der kunstnarane møter skulane, vert dermed viktig.

14.3.5 Resultatkvalitet

Kulturskrinet legg vekt på å vera i samsvar med gjeldande læreplan. Denne understrekinga ser ut til å ha blitt endå viktigare i dei siste planane. Dette har truleg samanheng med det auka nasjonale fokuset på læreplanen og krav om læringsresultat. Dermed kjem det også fram eit dilemma når det gjeld resultatkvalitet. Denne dimensjonen har lite fokus i den generelle debatten om Den kulturelle skulesekken, men i dei seinare dokumenta i Kulturskrinet vert det lagt større vekt på at tiltaka kan vera med og supplera undervisninga, gjennom å gje nye og kreative innfallsvinklar. Når det heiter at Den kulturelle skulesekken skal bidra til å realisera skulens læringsmål, ligg det dermed truleg ein ambivalens her. På den eine sida er det auka fokus på at kunst og kultur kan bidra til betre læring generelt; på den andre sida vert det understreka at kunst og kultur kan gje verdfulle, unike opplevingar som ikkje kan målast. Kulturskrinet let seg dermed ikkje fanga inn i mål-middel-resultat terminologi.

Spørsmålet om resultatkvalitet er truleg det vanskelegaste å vurdera i høve til Kulturskrinet. På den eine sida peikar mange på at Kulturskrinet gjev god allmenndanning, gjennom stor variasjon og breidde i tilboda, og at desse er godt tilpassa elevane. Ikkje minst får elevane gode og spennande opplevingar, og dei får ei god ballast med seg vidare i livet, slik informantane ser det. I ein del av tilboda er det også i dag formulerte læringsmål. Det gjeld i særleg grad om tilboda er lagt opp som verkstader. Men det er lite evidensbasert forskning om læringsutbytte og læringsresultat i forhold til Den Kulturelle skulesekken generelt, og dette gjeld også Kulturskrinet. Dette tyder likevel ikkje at det ikkje skjer læring. Særleg leiinga for Kulturskrinet understrekar at læring, danning og oppleving heng saman. Det handlar, etter mitt syn, difor om å prioritera tid til å vera saman med elevane og ha varierte metodar for å fanga opp både læringsprosessar og læringsresultat. Dette er ei utfordring for vidare forskning.

Svara frå informantane tyder på at det verkar noko framandt å ha fokus på læringsresultat. Dette rører ved deira grunnleggjande syn på estetikk og kunst. Det synest som om mange informantar ser på kunst som noko unikt og unnateke dei vanlege læringskrava innan faga. Men dersom det, etter mi vurdering, er slik at den estetiske dimensjonen høyrer med i alle fag, blir ikkje kunst og kultur noko som kan avgrensast til bestemte fag. Det blir noko som heile skulen må ta stilling til, og inkludera i si tenking.

Det er i stor grad prosjektleiinga som har hatt ansvaret for å legitimera linken til læreplanen. Her bør truleg også lærarane og skuleleiinga vurderera å ta eit tydelegare ansvar, og drøfta korleis dei kan trekkja inn Kulturskrinet i vurderingsordninga ved skulen, som del av elevsamtale og eventuell portfolio. Pr. i dag synest det å vera vekt på uformell samtale i klassane, og dette har sin verdi, men eventuelle konklusjonar frå desse samtalanane vert i liten grad systematiserte i vidare formelle prosessar, særleg når det gjeld individuell vurdering. Ei samankopling mellom tilbod i Kulturskrinet og vurderingsordninga kan medverka til at også den kulturelle kompetansen kjem meir i fokus. Det er likevel grunn til å vera på vakt overfor ei reint instrumentalistisk oppfatning, der kunst og kultur berre skal vera reiskap for noko anna, til dømes betre resultat på PISA-undersøkingar. Samstundes vil eg hevda at nettopp Kulturskrinet synest å kunna medverka til danning, læring og oppseding. Dette går både på opplevings-, refleksjons-, haldnings- og handlingsplanet, men let seg ikkje utan vidare måla i konkrete resultat. Her er det meir fokus på fellesskap og inkludering enn på effektivitet og målbare resultat på testar og prøvar. Her meiner eg den overordna visjonen om danning er fruktbar, og kan utfordra til vidare refleksjonar. Eit hovudpunkt hos Klafki er at i den kategoriale danninga kan verda opna seg for barnet, og barnet opna seg for verda. Det er difor viktig med god planlegging og tilrettelegging. Samstundes må ein vera open for at noko magisk, noko underleg og vedunderleg kan skje. Det er difor å vona at det framleis vert stort engasjement på skulane i Karmøy kommune i jakta på den verdfulle skatten.

Forkortingar

KL: Kommunal leiar

PL: Prosjektleiing (prosjektleiar og kulturkonsulent)

R: Rektor (eventuelt undervisningsinspektør)

LK: Lærar, til vanleg også kulturkontakt

Kjelder

- Aas, M., Møller, J., & Sivesind, K. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005 : Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Aase, L., Børhaug, K., & Fenner, A. (2005). *Fagenes begrunnelser : Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aslaksen, E. K., Borgen, J. S., & Kjørholt, A. T. (2003). *Den kulturelle skolesekken : Forskning, utvikling og evaluering*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens : Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Trondheim: NTNU.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Borgen, J. S. (2003). Den kulturelle skolesekken : Utfordringer og kompetansebehov. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2-3, 36-41.
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? : Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: Nifu Step.
- Dalaaker, D. (2007). *"Kultur i skolesekken" : - et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hovedoppgave i pedagogikk.
- Danbolt, G., & Enerstvedt, Å. (1995). *Når voksenkultur og barns kultur møtes : En evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som barnas hus, bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Elstad, E., Hopmann, S., Langfeldt, G. (2008). *Ansvarlighet i skolen : Politiske spørsmål og pedagogiske svar : Resultater fra forskningsprosjektet "achieving school accountability in practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? : Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (5. utg ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evjen, G. (2005). *Kulturkonsumentene : En evaluering av den kulturelle skolesekken, med vekt på storbymodellen i Bergen*. Masteroppgave i dramapedagogikk, Høgskolen i Bergen.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ghanizadeh, G. H. (2003). *Den kulturelle skolesekken : I lys av sentrale momenter fra L-97*. Oslo: G.H. Ghanizadeh.
- Hauge, A. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugsevje, Å W. (2002). *Inspirasjon eller distraksjon? : Evaluering av forsøket med "full pakke" profesjonell kunst- og kulturformidling som del av den kulturelle skolesekken i buskerud*. Bø: Telemarksforskning.
- Hynne, L. T. (2005). *Rapport fra den kulturelle skolesekken i sandefjord kommune*. Bø: L.H. Hynne.
- Imsen, G. (2000). *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kirke-, u. o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik : Udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: Dale, E.L. *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik : Nye studier* (2. udg ed.). Århus: Klim.
- Kultur- og kirke departementet, & Den Kulturelle skolesekken. (2007). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Departementet.
- Kulturdepartementet, & Kirke-, u. o. f. (1995). *Broen og den blå hesten*. Oslo:
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring : Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006 ed.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Liden, H. (2001). *Den kulturelle skolesekken : Modeller for kultur - skole samarbeid, sett "nedenfra"*. http://www.denkulturelleskolesekken.no/websider/om/utredn_artikler_dok/Liden2001
- Lidén, H. (2004). *"Tørrfisken stinka, men kahytten var topp" : En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av den kulturelle skolesekken*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring : I barnehage og skole* (2. utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Løvlie, L., Slagstad, R., & Korsgaard, O. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Mæland, K. (2002). *Kulturmøte og kulturbryting : Dagens barn i møte med kulturskiftet i noreg ca 950-1050*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologileiing, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet.
- Mæland, K. (2008). Den kulturelle skulesekken - jakta på den gode opplevinga? I: B. Kvam, S. Rise & J. Sæter (red.). *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (pp. 143-162). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østerud, S. (2007). Krever medieutviklingen en ny dannelsesstenkning? In S. Vettenranta (red.). *Mediedanning og mediepedagogikk* (pp. 34-61). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roald, K. (2009). *Kvalitetsvurdering som læring mellom skole- og kommunenivå : Ein studie av organisasjonslæring i skolens kvalitetsarbeid*. Unpublished. Universitetet i Bergen,
- Runsjø, P., Den Kulturelle skulesekken, & Høgskolen i Vestfold . Avdeling for lærerutdanning. (2002). *Rapport fra kurset "den kulturelle skulesekken" : Kompetanseheving av lærere 2001-2002*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Selmer-Olsen, I. (2003). "Beings" og "becomings" : Et notat til faglig utvalg for barne- og ungdomskultur i norsk kulturråd.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skogen, K., & Standahl, M. B. (2006). *Kunnskapsløft og kvalitetsheving på egen skole - et eksempel*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Søgnen, A., & Kvalitetsutvalget. (2002). *Førsteklasses fra første klasse : Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Søgnen, A., & Kvalitetsutvalget. (2003). *I første rekke : Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Solerød, E. (1994). *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Oslo: Tano.
- Strand, T. (2002). Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, , 124-142.
- Vanebo, J. O., Busch, T., Johnsen, E., & Valstad, S. J. (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research : Design and Methods*. London: Sage Publications.



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

Skuleåret 2007-2008 fekk Kjellfrid Mæland støtte frå Høgskolen Stord/Haugesund (HSH) til å gjennomføra ei empirisk undersøking i Karmøy kommune med fokus på Kulturskrinet.

Bakgrunnen for denne undersøkinga er den store nasjonale satsinga på kulturformidling og kulturskaping i Den kulturelle skulesekken. Parallelt med dette har det vore ei omfattande satsing på kvalitetsutvikling og skulevurdering knytt til skulereforma Kunnskapsløftet.

Den faglege interessa for temaet byggjer også på erfaringar frå Mæland sitt doktorgradsarbeid, som vart avslutta i 2002. Her var temaet dagens barn i møte med Mostraspelet og kulturskiftet i Noreg for 1000 år sidan. Undersøkinga viste at samarbeid mellom skule, lokalmiljø og kunstnarar kan engasjera barna og gje fruktbare utfordringar i forhold til kulturmøte og kulturbryting.