



# «Relevant for livet og skolekvardagen». En analyse av relevansbegrepets inntog i Den kulturelle skolesekken

Lise Camilla Ruud

*Postdoktor, Institutt for friluftsliv, idrett og kroppøving, Universitetet i Sørøst-Norge*

Lise Camilla Ruud er tilknyttet det NFR-finansierte prosjektet pARTicipED. Hun har særlig kompetanse i kunnskapshistorie, vitenskapsstudier og kvalitativ metode, og har arbeidet med museumsfeltet og samfunnsfaget i lærerutdanning

[Lise.Camilla.Ruud@usn.no](mailto:Lise.Camilla.Ruud@usn.no)

Jorunn Spord Borgen

*Professor, Institutt for friluftsliv, idrett og kroppøving, Universitetet i Sørøst-Norge og professor II ved Høgskulen på Vestlandet*

Jorunn Spord Borgen har særlig kompetanse innenfor de praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning, utdanningsforskning og profesjonskvalifisering, samt kulturstudier.

[jorunn.s.borgen@usn.no](mailto:jorunn.s.borgen@usn.no)

Gunn Helene Engelsrud

*Professor, Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskolen på Vestlandet*

Gunn Engelsrud har særlig kompetanse i kvalitative metoder, fenomenologi med særlig vekt på erfaring, kropp og bevegelse, samt undervisning og læring i høyere utdanning.

[Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no](mailto:Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no)

## Sammendrag

I 2021 ble Barne- og ungdomskulturmeldingen Meld. St. 18 (2020–2021) *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* behandlet i Stortinget. Ett av kapitlene omhandler Den kulturelle skolesekken (DKS), en nasjonal ordning for formidling av kunst og kultur til skoleelever i Norge. I DKS sin 20 år lange historie har det vært lagt vekt på profesjonalitet og kvalitet i formidlingen av kunst- og kultur i ordningen. Den nye stortingsmeldingen legger stor vekt på at alle involverte aktører og nivåer skal samarbeide slik at ordningen også blir relevant for livet og hverdagen til barn og unge. Et originalt bidrag i denne artikkelen er å bruke aktør-nettverksteori (ANT) til å analysere hvordan relevansbegrepet brukes i DKS, ved å undersøke hvordan bestemte former for samarbeid, aktørposisjoner og ansvarsområder skrives fram i stortingsmeldingen. Relevansen til DKS kommer fram i tre former: relevans for livet, for skolen og for medvirkning. Norsk kulturpolitikk er kjennetegnet ved en ambivalens mellom demokratisering av kultur og kulturelt demokrati, og analysen viser hvordan det å legge stor vekt på relevans gir en form for legitimitet til kulturpolitikken for barn og unge. Artikkelen viser at selv om relevans er egnet til å redusere friksjon mellom DKS og skolen, tildeles barn og unge i skolen også et ansvar for å redusere friksjoner i DKS.

## Nøkkelord

Kulturpolitikk barn og unge, Den kulturelle skolesekken (DKS), relevans, medvirkning, diskurser om kunst, aktør-nettverksteori (ANT)

## Abstract

In 2021, White Paper no. 18 (2020–21) *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* (See, create, share. Art and culture for, with and by children and young people) was launched by the Norwegian Ministry of Culture. One of the chapters is about the Cultural Schoolbag / TCS (Den kulturelle skolesekken / DKS), a national scheme for promoting art and culture among schoolchildren in Norway. Throughout the 20-year history of TCS the emphasis has been on professionalism and quality in the propagation of art and culture under the scheme. In the new White Paper presented to the National Parliament (Storting), importance is attached to collaboration at all levels between all the involved players, to make the scheme relevant in the lives and daily school attendance of children and young people. An original theme in the article is the use of actor-network theory (ANT) to analyse how the concept of relevance is applied in TCS, by examining how particular forms of collaboration, players' standpoints and areas of responsibility are presented in the White Paper to the Storting. Three forms of relevance for TCS emerge: relevance to life, to the school and for participation. There is a marked ambivalence in Norwegian cultural policy between democratisation of culture and cultural democracy, and the analysis shows how placing a strong emphasis on relevance provides a form of legitimacy for the cultural policy for children and young people. The article shows that even though relevance is a suitable way of reducing frictions that exist between TCS and the school, responsibility is also placed on children and young people for reducing friction in TCS.

## Keywords

Culture policy for children and young people, The Cultural Schoolbag (TCS), relevance, participation, debates on art, actor-network theory (ANT)

## Innledning

I 2021 ble den første norske Barne- og ungdomskulturmeldingen, Meld. St. 18 (2020–2021) *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* behandlet i Stortinget. Meldingens kapittel 12 omhandler Den kulturelle skolesekken (DKS). Her brukes relevansbegrepet hyppig: «For at barn og unge skal få eit godt tilbod, må alle som er involverte i ordninga jobbe aktivt for at elevane møter kunst og kultur som er relevant for livet og skolekvardagen deira, og som bidreg til danninga og utdanninga deira» (s. 135).<sup>1</sup> Det understrekes også at for å være relevant, må DKS kjennetegnes av godt samarbeid: «Samarbeid og samspel på tvers er viktig på alle forvaltningsnivåa for å få ei felles forståing av ordninga og for å leggje til rette for at alle dei involverte aktørane jobbar for dei same måla» (s. 135). I kapitlet om DKS legges det føringer for at samarbeidet mellom de involverte aktører og nivåer skal være forpliktende og trekke i samme retning. Relevans knyttes til en rekke dimensjoner i barn og unges skolehverdag og liv, og relevans skal komme fram gjennom et godt samarbeid mellom involverte aktører.

Denne artikkelens hovedproblemstilling dreier seg om å undersøke hvordan relevansbegrepet framstilles i Barne- og ungdomskulturmeldingen, og hvilke virkninger det får i kulturpolitikken for barn og unge slik den utformes for Den kulturelle skolesekken. Den metodiske og analytiske tilnærmingen hentes fra aktør-nettverksteori (ANT), og i analysen tar vi opp tre dimensjoner ved relevansbegrepet slik det brukes om DKS i Barne- og ungdomskulturmeldingen: relevans for livet, relevans for skolen, og relevans gjennom medvirkning. Vi undersøker disse dimensjonene i lys av hvordan forskjellige aktører i DKS beskrives, posisjoneres, forbindes med hverandre og tilskrives ansvar og oppgaver i Barne- og ungdomskulturmeldingen. I analysen av stortingsmeldingen diskuterer vi hvordan DKS-tilbydere, skolen og elever forbindes med kulturpolitiske ideologier, skolens læreplanverk, begreper, politiske dokumenter, prosjekter og rapporter når det skal legges til rette for samarbeid om DKS.

I avsnittet nedenfor vil vi kort skissere noen trekk ved hvordan DKS inngår i norsk kulturpolitikk rettet mot barn og unge. Deretter redegjøres det for valg av analytiske og meto-

1. Meld. St. 18 (2020–2021) *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* vil i artikkelen omtales som Barne- og ungdomskulturmeldingen. Henvisninger til sidetall i meldingen vil gjennomgående oppgis kun med sidetall i parentes, som her.

diske perspektiver. Analysen presenteres så i tre deler, der hver del omhandler én dimensjon ved relevansbegrepet. Avslutningsvis vil vi oppsummere og diskutere poenger fra analysen opp mot de kulturpolitiske strømninger som vi redegjør for i avsnittet nedenfor.

## Kulturpolitikken og DKS

«DKS-ordningen er kjernen i regjeringens politikk for kulturformidling til barn og unge, og er unik i verdenssammenheng», ifølge nettsiden for *Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge*, den statlige fagetaten for kunst og kultur til barn og unge.<sup>2</sup> Helt siden den nasjonale ordningen for formidling av kunst og kultur til skoleelever ble tatt inn i det norske statsbudsjettet i 2001, har de bærende prinsipper for DKS-tilbudet vært at det skal fungere utjevne med tanke på geografiske og sosiale ulikheter, at tilbudet skal være profesjonelt, og at det skal tilbys kunst og kultur av høy kvalitet. Ordningen er omfattende, og i 2019 ble 548 millioner offentlige kroner brukt på ordningen. 288 av disse er hentet fra Norsk Tippinges overskudd av spillemidler, og i snitt deltok hver norske skoleelev på 3,1 formidlingsopplegg i regi av ordningen (Kulturtanken 2020: 24–25).

Før 2021 har det ikke vært formulert hensikter og mål fra politisk hold der relevans har blitt brukt som et kriterium for elevers møte med kunst og kultur i DKS. Derimot har det, gjennom de om lag 20 årene som DKS har hatt plass på statsbudsjettet, vært et grunnleggende premiss at barn og unge i skolen er målgruppen for ordningen. Argumentet har vært at i skolen kan alle nås uavhengig av sosial bakgrunn og geografisk tilhørighet (Borgen og Brandt 2006). Slik sett står DKS i en lang kulturpolitisk tradisjon basert på et humanistisk dannelsesideal med vekt på estetisk erfaring (Kittang 1991). Videre har tiltak vært rettet mot *demokratisering av kulturen*, det vil si at alle skal få lik tilgang til kunst og kultur (Larsen 2012). DKS er sentral i denne typen distribusjon av kunst og kultur for barn og unge som vektlegger oppdragelse og dannelse for barn og unge som både publikum og kulturbrukere.

Demokratisering av kulturen knytter an til bredere idehistoriske diskusjoner om høy- og lavkultur, kunstnerisk kvalitet og godkjenningprosesser for «god kunst», samt til kulturpolitiske demokratiseringstiltak. Ideene om demokratisering av kulturen komplementeres også i kulturpolitikken av ideer om *kulturelt demokrati*, noe som innebærer en sidestilling av høykulturelle uttrykksformer og «vanlige folks» kulturformer og deltakelse (Mangset 2012). Da et antropologisk kulturbegrep fikk innpass fra 1980 tallet og fremover vokste det også fram en interesse for barn og unges kulturelle aktivitet (Hylland og Mangset 2017). Barn og unge ses ikke lenger bare på med bekymret blick for hva det skal bli av dem som fremtidige voksne, men posisjoneres som aktive, kulturelt kompetente deltagere her og nå (Borgen og Ødegaard 2015).

Flere forskere trekker fram at DKS har vokst fram som et svar på kritikken mot en kulturpolitikk basert på kulturelt demokrati, der alt er likeverdige og det eksperimentelle i kulturproduksjon så vel som i formidling får plass (Breivik og Christophersen 2013; Hauge, Knutsen og Ervik 2017; Haugsevje, Hylland og Stavrum 2016). På 1990-tallet målbar både kulturpolitikken og utdanningspolitikken argumenter for at skolen skulle være et sted for å nå alle barn og unge og utvikle deres forståelse av og erfaringer med nasjonens kulturelle verdier (St.meld. nr. 61 (1991–92); Handlingsplan 1996). Lokale og regionale initiativ som «kulturell skolesekk» i Sandefjord, og «kulturnista» i Møre og Romsdal tok i bruk metaforer om kultur som noe som kunne legges i «skolesekken» eller kunne være «nistepakke» i den norske skolehverdagen.

2. <https://www.kulturtanken.no/den-kulturelle-skolesekken/>

Stortingsmelding nr. 8 (2007–2008) *Kulturell skulesekk for framtida* ga de politiske styringssignaler for DKS inntil den nye Barne- og ungdomskulturmeldingen kom i 2021. I denne meldingen ble det framhevet at det i DKS skulle være profesjonelle kunstnere og kulturarbeidere som utformet innholdet i tilbudene til skolene og som dermed borget for kvaliteten i tilbudet. Dette innebar en styrking av innsatsen for demokratisk distribusjon av kunst og kultur, samtidig som det også var en nedtoning av kulturelt demokrati og et antropologisk kulturbegrep, med mindre vekt på barn og unges aktørskap og egen kulturelle praksis.

I kulturmeldingen, Meld. St. 8 (2018–2019) *Kulturens kraft. Kulturpolitikk for framtida* beskrives «relevans og representativitet» som ett av totalt ni overordnede mål for kulturpolitikken. Dette kulturpolitiske målet dreier seg om å engasjere «et breiare lag av befolkninga», og for å oppnå dette beskrives det som nødvendig med representativitet i alle deler av kulturlivet og et relevant og aktuelt kulturtilbud av høy kvalitet (s. 39). I denne sammenhengen omtaler meldingen at man skal legge til rette for «skaparmangfold, innholdsmangfold og brukarmangfold», la mange ulike stemmer komme til uttrykk, sikre kvalitet og variasjon i innhold i kulturpolitikken og bidra til at alle publikumsgrupper får et tilbud (s. 39). DKS er imidlertid ikke nevnt under dette målet, men under målet om «tilgang og deltaking», der det vises til at «Den kulturelle skulesekken er eksempel på ein god arena for å trene kulturbruk og understøtte refleksjon og identitetsbygging» (s. 40). Kulturmeldingen legger vekt på å styrke det kulturelle demokratiet og samtidig demokratisere kunst og kultur i målet om relevans og representativitet, men når det gjelder DKS er det tilgang og demokratisering av kunst og kultur som vektlegges. Den nye Barne- og ungdomskulturmeldingen synes slik sett å følge opp kulturmeldingen, samtidig som den signaliserer nye takter for DKS gjennom at den introduserer relevans. I artikkelens diskusjon og konklusjon vil vi forsøke å gi noen svar på hva den hyppige bruken av relevansbegrepet innebærer i det ambivalente kulturpolitiske spennet mellom demokratisering av kultur og kulturelt demokrati (Hylland 2014; Mangset og Hylland 2017).

## Aktør-nettverksteori og dokumentanalyse som metode

I analysen av relevansbegrepets inntog i Barne- og ungdomskulturmeldingen benytter vi aktør-nettverksteori (ANT). ANT ble utviklet for å studere hvordan samfunn, vitenskap og teknologi er vevet sammen<sup>3</sup>, og har også vist seg fruktbar i utdannings-<sup>4</sup> og kulturvitenskapelig<sup>5</sup> sammenheng. Et hovedanliggende i ANT er premisset om å se saken eller fenomenet som undersøkes som resultater av relasjoner og samspill i nettverk der flere aktører knyttes sammen og bidrar til at saken blir til og finner sin form. En sak kan for eksempel være noe spesifikt og konkret, som et kunstverk eller gjenstand, eller noe større og mer uhandgrikelig, som en statlig politikk eller, som i dette tilfellet, den nasjonale kulturpolitiske ordningen DKS. Tilnærmingen baserer seg på at det er i forbindelser mellom aktører at fenomener forandres, forhandles, forankres, sirkulerer og finner sin form (Latour 2005: 46; Mol 2010: 255; Asdal 2015: 82).<sup>6</sup>

3. Introduksjoner til STS og ANT, se Law og Hassard 1999; Law 2008; Latour 2005; Mol 2010; Asdal, Brenna og Moser 2007.

4. Se f.eks. Kvale, Sørensen og Franck 2021; Ruud 2021; Decuyper 2019; Gorur mfl. 2019; Fenwick og Landri 2012; Poulter og Cook 2020; Viczko og Riveros 2015; Nespor 2002.

5. Se f.eks. Clavier og Kauppinen 2018; Brenna 2016; 2006; Ruud 2013; Maurstad og Hauan 2012; Damsholt mfl. 2009.

6. Latour 2005; Law 2009; Mol 2002: vii, 5; Damsholt mfl. 2009: 26.

Aktører i ANT kan være både menneskelige og ikke-menneskelige, og det anlegges ikke et prinsipielt skille mellom mennesker som subjekter, og dokumenter, begreper, gjenstander eller andre ikke-menneskelige elementer som objekter. Ingen aktører ses dessuten som uavhengige, deres virkningskraft oppstår alltid gjennom relasjoner med andre aktører. Aktørbegrepet bidrar til analytisk innsikt i de virkninger aktører har i de samproduserende nettverk. Som forskere søker vi å forstå hva som skjer, hvilke effekter som oppstår, hvordan det studerte fenomenet formes og oversettes i relasjonene mellom aktører (Latour, 2005: 46; Law og Singleton 2005: 335; Mol 2010: 255). Nettverk er ustabile, og når nye aktører introduseres, vil det skje forandringer. Dette perspektivet gjør oss i stand til å se hvordan saken vi her undersøker, DKS, ikke eksisterer i og for seg selv, men snarere finner sted i stadige omforminger og oversettelser i og via nettverkene omkring. Det er slike omforminger og prosesser som er ANT sitt anliggende å undersøke (Asdal 2015; Law og Hassard 1999: 3; Law og Singleton 2005).

I dette perspektivet blir meldinger til Stortinget virksomme dokumenter som former de saksforhold og de virkeligheter de omtaler (Asdal 2015: 74; Asdal og Reinertsen 2020: 146). Kulturarbeidere, skolen, begreper, dokumenter som rapporter og læreplanverk, politikk og ideologi er blant aktørene som vi identifiserer i Barne- og ungdomskulturmeldingen og diskuterer videre. Vi analyserer dokumentene som aktører hvis handlinger og posisjoneringer tilskrives effekter i nettverket omkring DKS, og vi er opptatt av hvordan forskjellige aktører posisjoneres og tillegges ansvar og oppgaver slik at DKS lar seg realisere som relevant.

Metodisk dreier ANT seg om å «følge aktørene» som opptrer i teksten og nøste opp i deres posisjoner og bevegelser, i tilknytning til relevansbegrepets forekomster (Latour 2005: 179; Asdal og Reinertsen 2020: 109). Vi henter metodisk verktøy som «dokumentsaker», «konteksting» og «saksomforming» fra Asdal og Reinertsen (2020: 103). Med «dokumentsaker» som verktøy undersøker vi hvordan DKS formes som sak i Barne- og ungdomskulturmeldingen ved å se på de nettverk som etableres omkring ordningen. Slike nettverk finnes i teksten, men spores også til diskusjoner og aktører utenfor (Asdal og Reinertsen 2020: 106). «Konteksting» som verktøy viser til at kontekster ikke er passivt og på forhånd gitt, men noe som skrives fram i dokumentene gjennom tekstarbeidet som tar form (Asdal og Reinertsen 2020: 116). «Saksomforming» som tilnærming gir innsikt i hva relevansbegrepet gjør i DKS-sammenheng: «Et dokument kan *omforme* en sak ved å omdefinere, reformulere, omdisponere, lage nye beskrivelser, skifte ut begreper og gjøre nye prioriteringer» (Asdal og Reinertsen 2020: 114). Når vi fortolker forekomster av relevansbegrepet i kapittel 12 i Barne- og ungdomskulturmeldingen er det analytiske og metodiske blikket rettet mot tekstarbeid som etablerer, kontekstualiserer og omformer DKS.

Den dokumentanalytiske tilnærmingen i artikkelen er kvalitativ og fortolkende. Et utgangspunkt for analysen er likevel kvantitativt, idet vi har talt opp og kategorisert forekomster av relevansbegrepet i Barne- og ungdomskulturmeldingen. Den har cirka 140 tekstsider, og gjennom disse brukes ordene relevant og relevans om lag 120 ganger. I meldingens 19-siders lange kapittel 12 om DKS brukes begrepene enda oftere, til sammen 30 ganger. Til sammenligning brukes ordene bare på omtrent hver tiende side i sin forgjenger, Stortingsmelding nr. 8 (2007–08) *Kulturell skulesekk for framtida*. Ytterligere en forskjell er at relevansbegrepet i den nye Barne- og ungdomskulturmeldingen så og si utelukkende brukes normativt og politisk førende, som i formuleringer som «deltaking kan bidra til at kunstmøte blir opplevd som relevante» (s. 145). I den foregående meldingen om DKS, St. meld. nr. 8 (2007–08), er derimot bruken beskrivende og nøytral, som i formuleringer av typen «relevant fagmiljø» eller «relevant kompetanse». Det er dermed tydelig at relevansbegrepet har blitt viktigere i den nye meldingen om barne- og ungdomskulturpolitikken og i

særdeleshet i kapitlet som omhandler DKS. Ved å undersøke formuleringer og begrunnelser som opptrer i tekstomgivelsene til relevansbegrepet identifiserer vi forskjellige aktører som skal bidra til å skape relevans. Slike aktører vil for eksempel være ulike typer rapporter, og begreper, som kvalitet og profesjonalitet. Disse vil vi redegjøre for underveis i teksten. I kategoriseringen av relevansbegrepet har vi som nevnt lagt vekt på tre sammenhenger som DKS skal være relevant for: for elevenes liv generelt, for skolens formål, samt relevans gjennom elevenes medvirkning. Som en inngang til analysen starter vi med et fundamentalt relevanskrav: hvordan kan DKS være relevant for elevenes liv?

## Relevans for livet

Elever skal møte kunst og kultur som er «relevant for livet» i DKS, men i Barne- og ungdomskulturmeldingens kapittel om ordningen blir det ikke egentlig forklart hva som menes med dette (Meld. St. 18 (2020–2021), s. 135). En formulering om kunsten og kulturens betydning i meldingens innledning kan derimot bidra til å gjøre slik relevans klarere:

Kultur er livskvalitet og menneskeleg vekst. Kultur er danning og utdanning. Kultur er tilhørighet og identitet. Kultur er å forstå oss sjølve og verda rundt. Kultur er moglegheita til å delta, til å bli inkludert, til å ytre seg, til å undre seg, ha det moro, til å stille spørsmål og til å utfalde seg estetisk og kreativt. Kultur er moglegheita til å kritisere, debattere og utvikle samfunnet i ein ny og betre retning. Med andre ord talar vi om grunnleggjande demokratiske verdier (s. 9).

Kulturens relevans og betydning for livet framstilles i sitatet som fundamentalt viktig. En lang rekke kvaliteter, ferdigheter og aktiviteter nevnes for å avklare hva kultur er, hva kultur kan gjøre med og gi til oss mennesker, og alt dette framstilles i sin tur som grunnleggende demokratiske verdier. Ved å nevne de grunnleggende demokratiske verdier, plasserer sitatet seg også i en kontekst preget av ambivalensen mellom demokratisering av kultur og kulturelt demokrati som kjennetegner norsk kulturpolitikk. Ambivalensen kan ses som del av nettverket omkring den siterte formuleringen som peker mot begge kulturpolitikkbegrep. Kulturens betydning legges tett opp til aktørenes egne handlinger: barn og unge skal delta, utfolde seg og ha det moro, forstå seg selv og andre, de skal diskutere og reflektere. Slik peker sitatet mot tanken om kulturelt demokrati. Det pekes også mot demokratiske verdier som instrumentelle resultater av kulturpolitikken og til ideen om demokratisering av kulturen. Aktivitetene vil i neste omgang føre til at barn og unge blir framtidige kultiverte mennesker som besitter nødvendig kulturell kompetanse for å kunne bidra til å skape et bedre samfunn.

Meldinger til Stortinget er virksomme dokumenter, og med ANT-vokabularet kan vi si at de former DKS slik at den tilpasses bestemte formål (jf. Asdal og Reinertsen 2020; Asdal 2015; Latour 2005: 173). En slik virkning og forming ses når kunst- og kulturfeltet får i oppdrag å sørge for at barn og unge tilegner seg visse ferdigheter med det formål å utvikle «grunnleggende demokratiske verdier» (s. 9). Som nevnt peker ikke sitatet spesifikt mot DKS, men er hentet fra Barne- og ungdomskulturmeldingens innledning og dreier seg om en større bredde av praksiser som omfattes av kulturpolitikken. Vi leser sitatet som en formulering av generelle visjoner og verdier som skal realiseres av kulturfeltet som helhet. Slike overordnede tematikker, i dette tilfellet kulturpolitiske visjoner og verdier, kan med ANT som verktøy undersøkes ved å se på hva som skjer når bestemte aktører forbindes og samles omkring en sak (jf. Asdal 2015; Fenwick 2010; Latour 2005; Nesper 2002). Kapitlet om DKS sier lite om relevans for livet, mens andre former for relevans blir langt mer utdy-

pet. I de to neste delene analyserer vi det mer konkrete og spesifikke i kapittelet om DKS. Først undersøkes hvordan aktører blir forbundet med hverandre slik at relevans for skolen kan bli en effekt av samarbeidet.

## Relevans for skolen

DKS er avhengig av godt samarbeid mellom skole og tilbydere. I Barne- og ungdomskulturmeldingens kapittel om DKS framgår det at dette har vist seg problematisk å få til. Forklaringer på samarbeidsproblemer, og tiltak for å løse slike, vies mye plass i kapittelet. I denne delen undersøker vi hvordan ulike aktører, især tilbydere, skolen og elever, skrives inn i ordningen. Disse formes som aktører ved at de tildeles posisjoner, forbindes med hverandre og med andre, ikke-menneskelige aktører, som rapporter og begreper, og ved at de gis oppgaver og ansvar slik at DKS kan kjennetegnes av samarbeid og dermed få relevans for skolen (Decuyper 2019: 138; Fenwick og Landri 2012: 2; Mol 2010: 255). Et utgangspunkt i Meld. St. 18 (2020–2021) er at det eksisterer ulike forståelser av forholdet mellom kvalitet og relevans:

I skolen og blant lærarane er det derfor naturleg å vurdere kvaliteten på DKS-tilbodet ut frå korleis det vert formidla til elevane og relevansen av tilbodet for opplæringa og måla i læreplanverket. Kunstnarane og kulturformidlarane har på sin side diskursar og oppfatningar om kva som er kvalitet, med seg frå fagfeltet sitt. Det er viktig at ulike kvalitetsvurderingar av kunst og kultur blir snakka om og ope diskutert i DKS-ordninga. Det er òg behov for å drøfte og konkretisere korleis DKS-ordninga og innhaldet i skolen og samfunnsmandatet skolen har, kan verke saman. Dette betyr òg at vi må vurdere spørsmålet om relevans og representativitet særskilt for DKS-ordninga (s. 143).

Kvalitet vurderes forskjellig av de to aktørene skole og tilbydere, og dette får konsekvenser for relevansen. Skolen er, forklares det, opptatt av at tilbudet fungerer didaktisk og at det knyttes til læreplanverket. Her skrives relevans og formidlingsform fram som de viktigste premisser for kvalitet i DKS. I kontrast til dette står de fagspesifikke diskurser om og forståelser av kvalitet som tilbyderne bringer med seg til DKS. I kulturvitenskapene brukes gjerne diskursbegrepet for å avgrense forholdsvis fastlagte rammer for forståelse, og premisser for debatt finnes innenfor et gitt fagfelt eller kontekst (jf. Aure 2011). I kunstdiskurser om DKS blir altså kvalitet forstått og diskutert annerledes enn i skolen, og sitatet peker på at kvalitet, for en tilbyder, ikke nødvendigvis har noe med relevans å gjøre. Kunstdiskursene om kvalitetsbegrepet ses som en mulig kontraproduktiv aktør som ikke bidrar til relevans for skolen, en som trekker i en annen retning (jf. Mol 2010: 260; Latour 2005: 47). En slik tolkning finner støtte i reduksjonen av bruken av begrepene kvalitet og profesjonalitet i sammenheng med DKS. Sammenlignet med St. meld. nr. 8 (2007–08) om DKS, har bruken av disse to begrepene blitt halvert. Den samme reduksjonen ses for begrepene profesjonell og profesjonalitet. Kvalitetsbegrepet i St. meld. nr. 8 (2007–08) knyttes til profesjonell kunst og profesjonelle kunstnere, mens kvalitet i Barne og ungdomskulturmeldingen knyttes til relevans for elevene. Det er en bevegelse fra kvalitet slik avsender ser det, til slik mottager forventes å erfare kvalitet.

Det å legge vekt på relevans, som et nytt begrep, samtidig som andre begrep skyves mer i bakgrunnen, blir en viktig del av den saksomforming som foregår i teksten (Asdal og Reinersten 2020: 114). Fra kapittelet om DKS kan vi også følge forbindelser til en evalueringsrapport, som henvises til i en fotnote (Breivik og Christophersen 2013). I denne rapporten beskrives kvalitet og profesjonalitet som omstridte, tautologiske og tilsynelatende tomme begreper som «uunngåelig medfører uendelige diskusjoner» og videre at «God kvalitet er

profesjonell kunst, som har god kvalitet, og dermed er profesjonell» (Breivik og Christophersen 2013: 182). En forklaring på at kvalitet og profesjonalitet har blitt mindre synlig i Barne- og ungdomskulturmeldingen er, i tråd med perspektivene som anlegges her, at disse begrepene primært har forankring i kunstfeltets diskurser, og at de ifølge forskning og evalueringer av DKS har bidratt til å forhindre samarbeid i DKS-ordningen.

Når DKS finner sin form, knyttes menneskelige aktører til ikke-menneskelige aktører. «Det gjeldande læreplanverket for grunnskolen» gjøres til en tydelig definerende aktør for relevans (s. 138). Dette innebærer at det legges vekt på skolens formål: «Kunst- og kulturformidlinga i DKS må derfor utformast slik at barn og unge opplever formidlinga som relevant og kan sjå henne i samanheng med aktivitetane til skolen» (s. 149). Videre fremheves nødvendigheten av at partene må snakke sammen, diskutere og konkretisere DKS på måter som knytter kvalitet og relevans for skolen sammen. Partene må samles rundt relevanskra- vet, og gitt beskrivelsene av de ulike kvalitetsforståelsene, ser det ut til at kunst- og kultur-tilbyderne i DKS må sørge for å endre sine forståelser, slik at relevans også for dem blir et premiss for deres kvalitetsvurderinger. En sentral tanke innenfor ANT er at effekter først oppstår når aktører forbindes med hverandre, for ingen aktører kan handle helt på egen- hånd (Mol 2010: 255; Latour 2005: 46). I forbindelsen til skolen må tilbyderne tilpasse seg, og en slik tilpassing begrunnes og legitimeres i teksten ved at det pekes på at kunst- og kul- turformidling og skolen har sammenfallende mål: «Felles mål som danning, utdanning, demokrati og kritisk tenking kan bidra til å tydeleggjere desse samanhengane og gi ord- ninga større gjennomslagskraft i skolen.» Videre forklares det at «DKS-tilbodet kan knytast til både overordna del i læreplanverket og læreplanar i fag og til ulike læringsaktivitetar og tema i og på tvers av fag, for eksempel til tverrfaglege tema (s. 149).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020) trek- kes inn i nettverket omkring DKS, og tilbydere får et særlig ansvar for å relatere seg til dette, slik at relevans for skolen kan bli en effekt av DKS. Det er «eit overordna mål at ordninga skal få ei betre forankring i skolen, og at relevansen for måla i læreplanverket skal gjerast meir tydeleg» (s. 150). Men LK20 er ikke en enkel aktør å sette seg i forbindelse med, og skal en tilbyder bruke læreplanverket, kreves både tid og forståelse for sammenhengene lærepla- nen i skolen inngår i. Det nye læreplanverket omfatter utdanningspolitiske forståelser av danning og utdanning, og består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen, det vil si det som foregår i skolen. LK20 er en kompetansebasert læreplan med trekk fra en anglo- amerikansk curriculum-tradisjon med målbasert læreplanmodell (og også trekk fra en nor- disk og nordeuropeisk didaktikk-tradisjon (Hopman 2015)). LK20 kjennetegnes ved at det er beskrivelser av kompetansemål på ulike skoletrinn og hvordan lærerne skal gi elevene vurdering underveis for å nå målene. Samtidig er det stor valgfrihet når det gjelder hvilket innhold i fagene elevene skal kunne oppnå det forventede læringsutbyttet med (Borgen og Engelsrud 2020). Når det gjelder signaler i Barne- og ungdomskulturmeldingen om organi- seringen av DKS, dreier det seg om samarbeid som forventes fra politisk hold og effekter av dette. DKS-tilbyderne skrives her inn i en posisjon der de får ansvar for å realisere mål i læreplanverket, men det sies lite om hvordan dette kan gjøres eller med hvilket innhold. Dette gir et stort handlingsrom for DKS, skolene og enkeltlærere i samarbeid.

Skolen og lærere er en annen viktig aktør, og deres ansvar for relevans i DKS består ifølge meldingen blant annet i å bidra til å avklare rammer og ivareta kunstnerisk frihet:

For at samarbeidet med profesjonelle utøvarar og kunstnarar skal fungere godt, er det sentralt å avklare forventningane og rammene for oppdraget. Den kunstnariske fridommen og sjølvstenda til kunst- og



kulturinstitusjonane skal takast i vare. Dette er likevel ikkje til hinder for å kunne samtale om og inngå samarbeid rundt kunst- og kulturproduksjonar, med sikte på at tilbodet i DKS-ordninga skal vere relevant og representativt (s. 150).

Relevans for skolen skal være den viktigste effekten av DKS, men skolen må også bidra til å ivareta kunstnerisk frihet og selvstendighet som en ytterligere effekt. Denne friheten, som i forvaltningen hegnes om gjennom armlengdes avstand-prinsippet, er et bærende prinsipp for kunst- og kulturfeltet (se f.eks. Røyseng 2014: 68–79). I Barne- og ungdomskulturmeldingen er ordleggingen varsom: den kunstneriske friheten er «ikkje til hinder» for samtale og samarbeid. Det skal kunne gå an å enes om relevans. Samtidig vises det også til problemer i denne sammenheng: «Ei gjennomgåande problemstilling som blir teken opp i fleire undersøkingar av DKS-ordninga, er samspelet mellom kultursektoren og utdanningssektoren» (s. 147) og «samarbeidet mellom pedagogisk og kunstnarisk kompetanse og korleis det påverkar relevansen og forankringa av DKS-tilbudet i skolekvardagen» har vært en gjennomgåande problemstilling i undersøkelser (s. 147). I en fotnote henvises det til flere evalueringsrapporter om DKS (Borgen og Brandt 2006; Digranes 2009; Breivik og Christophersen 2013; Heian, Haugsevje og Hylland 2016). Fotnoten fungerer kontekstualiserende, ved at diskusjoner i skjæringsfeltet mellom kultur- og opplæringspolitikk blir pekt på som en ramme for innholdet i kapittelet om DKS. Med ANT kan vi her, slik vi gjorde ovenfor, se fotnoten som en peker ut av Barne- og ungdomskulturmeldingen og inn i slike diskusjoner, slik de kommer til syne i evalueringsrapporter, artikler og debatter om DKS (Asdal og Reinertsen 2020: 109).

Mange evalueringer, også de refererte rapportene, viser til at samarbeidet kan fungere svært godt på lokalt nivå, og særlig der det utvikles modeller for formidling som ivaretar elevinvolvering (Borgen og Brandt 2008; Breivik og Christophersen 2013; Hauge mfl. 2017; Haugsevje, Stavrum og Heian 2019). En rekke bidrag tematiserer også utfordringer i samarbeidet. Borgen og Brandt (2006) tok opp avstanden mellom statlig og lokalt nivå i DKS som et problem, og pekte også på at DKS sin prioritering av monologiske formidlingsmodeller hindret både elevens egenaktivitet og samarbeid med skolen. I en påfølgende artikkel beskrev Borgen og Brandt (2008: 71) DKS som et «urørlig» kulturpolitisk tiltak, og stilte spørsmålet om kulturpolitiske tiltak for barn og unge i skjæringspunktet mellom kultur- og opplæringspolitikk er «så intensjonelt gode at kritiske studier av realiseringen er illegitimt». Det samme poenget ble også understreket av Breivik og Christophersen (2013: 191), som beskrev hvordan en «godhetsdiskurs» kjennetegnet ordningen, noe som førte til at kritikk ble sett på som utidig. Stavrum (2013) har pekt på det samme og viser i en gjennomgang av mottakelsen av tre evaluerings- og forskningsprosjekter (Borgen og Brandt 2006; Kleppe 2009; Hylland, Kleppe og Stavrum 2011), hvordan forskningsbasert kritikk av DKS har blitt avvist av kulturfeltets aktører basert på det hun omtaler som inkonsistent metodekritikk, avhengig av om rapporterte resultater hevder at barn og unge har et positivt, blandet eller manglende utbytte av tilbud i ordningen (Stavrum 2013; se også Borgen og Brandt 2008; Breivik og Christophersen 2013; Digranes 2015; Hauge mfl. 2017; Haugsevje, Stavrum og Heian 2019). Stavrum konkluderer med at det er vanskelig å kritisere ordningen: «vilkårene for å levere kritiske vurderinger som bryter med kulturfeltets trosforestillinger og egenoppfatninger er små». Dette forklarer hun med at kulturpolitiske ordninger som DKS kjenetegnes av en «dobbelt godhet», de er per definisjon «så intensjonelt gode at det blir umulig å bestride hensikten med dem eller stille spørsmålstegn ved organiseringen eller innholdet (Stavrum 2013: 166).

Henvisninger til diskusjoner og kritikk er del av kontekstingen som gjøres i Barne- og ungdomskulturmeldingen i kapittelet om DKS, og de tjener også som begrunnelse for den

sterke understrekingen av relevans for skolen i ordningen (Asdal og Reinertsen 2020: 116; Meld. St. 18 (2020–2021)). Tilbydere og skolen pålegges å samarbeide. Det er få forslag i teksten til hvordan de nødvendige samtaler og samarbeid må utformes for å bidra til økt relevans og bedre forankring av DKS i skolen. En løsning som skisseres dreier seg om for- og etterarbeid i DKS-prosjektene. Det vises til at mange tilbydere legger ned «mykje arbeid i å utvikle informasjon om tilboda og materiell for å leggje til rette for bruk i undervisninga». Det er derfor også «viktig at skolane blir kopla på dette arbeidet slik at dei kan sjå relevansen DKS-tilbodet har for danninga og utdanninga til elevane, som utvikling av kritisk refleksjon og demokratiforståing». I og med at det er skolen som «kjenner elevane best», må det også være lærerne «som i praksis må vurdere behovet og moglegheitene for å gjere noko i forkant og/eller i etterkant av eit DKS-besøk» (alle sitater, s. 149). Forslaget åpner for å møte et vanskelig dilemma på en middelvei: DKS skal være relevant for skolen, men kunstens frihet skal samtidig ivaretas/ikke røres ved. Løsningen ser ut til å innebære at DKS-tilbyderne beholder kontroll over og får utøve sin kunstneriske frihet i selve gjennomføringen, mens skolen skal tettere inn i for- og etterarbeid.

Allerede i St. meld. nr. 8 (2007–08) ble det introdusert å splitte DKS-tilbud opp i ulike faser, altså i framføring og for- og etterarbeid. Det er slik sett ikke nytt. Imidlertid er det rapportert i ulike evalueringer av DKS at en slik oppsplitting ikke fungerer godt (se for eksempel Breivik og Christophersen 2013; Haugsevje, Stavrum og Heian 2019). I en av rapportene som det ble referert til, Heian, Haugsevje og Hylland (2016), beskrives en evaluering av DKS Buskerud hvordan det kommer fram «at skolene selv ikke ønsker realisering av læringsmål som det mest sentrale med DKS», noe som kan bety at skolene oppfatter framføringen som det viktigste (s. 42).

Ifølge Barne- og ungdomskulturmeldingen må mange forbindelser og mye arbeid på plass før det kan oppstå relevans for skolen: tilbydere, skole, LK20, kunst- og kulturpolitikk og opplæringspolitikk må forbindes på bestemte måter. Det blir barn og unge i skolen som skal bekrefte at alle disse forbindelsene har skjedd i tråd med stortingsmeldingens styrings-signaler. Elevene skrives inn i en aktørposisjon med stort ansvar for DKS, idet de må bekrefte at øvrige aktører har samarbeidet godt, slik at relevans for skolen blir effekten. Som skoleelever samles alle norske barn og unge i én aktør, og gjennom DKS-tilbud skal de oppleve «formidlinga som relevant» og «sjå henne i samheng med aktivitetane til skolen» (s. 149). Slik får elevene også et ansvar for å redusere friksjoner i samarbeidet mellom pedagogisk og kunstnerisk kompetanse, ved at de pålegges å være tilfredse med en gylden middelveisløsning: «Nokon gonger kan kunstoplevinga vere nok i seg sjølv. Andre gonger må kunsten bli presentert på ein måte som gir mening for barn og unge i skolekvardagen» (s. 147). Deler av kritikken mot DKS har handlet om elevens manglende muligheter for aktivitet og medvirkning i en ordning der formidlingsmodellene har blitt kritisert for å være passiviserende og monologiske. I avsnittet nedenfor diskuteres DKS sin relevans for medvirkning.

## Relevans gjennom medvirkning

Et eget avsnitt om elevens medvirkning i Barne- og ungdomskulturmeldingens kapittel om DKS åpnes med å mobilisere og trekke inn Kulturtankens rapport *Barn og unges stemmer – Kunst og kultur. Innspill til barne- og kulturmeldingen* (BUSK) som aktør (Kulturtanken 2019). Avsnittet i Meld. St. 18 (2020–2021) innledes slik: «Tilbakemeldinga frå barn og unge i BUSK-rapporten er at dei ønskjer å vere meir involverte og få moglegheita til å delta aktivt. Å involvere barn og unge i DKS-ordninga kan gjerast på ei rekkje måter i ulike delar av pro-

sessen» (s. 147). Barn og unge ønsker å bli involvert, og DKS kan legge til rette for at det skjer på flere måter. Analysen i dette avsnittet følger først sporene fra DKS-kapittelet i Barne- og ungdomskulturmeldingen til BUSK for å undersøke hva slags medvirkningsbegrep som kommer i forgrunnen når de to knyttes sammen og forbindes i nettverket som omgir DKS-ordningen. Deretter, i avsnittets siste del, diskuterer vi hvordan barn og unge skrives fram som medvirkende aktører i DKS-kapittelet. I diskusjonene gjennom avsnittet vil vi bruke plass på å beskrive hvordan enkelte aktører omformes og tilpasses i kapittelet om DKS. Disse aktørene er nevnte BUSK-rapport samt et medvirkningsprosjekt, DKS-Skole, også i regi av Kulturtanken. Ved å vise fram hvordan disse aktørene først presenteres i barne- og ungdomskulturmeldingen, for så å undersøke hvordan de fremtrer utenfor meldingene, får vi et grep om hvordan omforming av aktører utgjør del av kontekstingen i kapittelet om DKS (Asdal og Reinertsen 2020).

BUSK ble utgitt av Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge, som et innspill til Barne- og ungdomskulturmeldingen. Kulturtanken ivaretar det nasjonale ansvaret for DKS, forvalter de statlige midlene avsatt til ordningen, samt bidrar med kunnskap om og styrking av ordningen. BUSK framstår dermed som en tungtveiende og kunnskapsbasert aktør som bidrar til medvirkningsrelevans i DKS. Den er ifølge Kulturtanken basert på barn og unges egne stemmer og ønsker om medvirkning. Rapporten er 70 sider lang og basert på ytringer fra om lag 1000 barn og unge i barnehager, grunnskoler, videregående skoler, kulturskoler, ungdomsråd, organisasjoner, samt fra deltakere på festivaler. Et budskap fra deltakerne i undersøkelsen er at kunst- og kulturtilbudet i skolen og skoletiden bør utvides (Kulturtanken 2019: 7, 50, 56, 74). Når dette poenget utdypes, begrunnes det særlig med ønsker om flere timer og mer lærerkompetanse i kunst- og håndverksfag på skolen, men også med flere DKS-besøk. Beskrivelser av DKS og av hva medvirkning i ordningen innebærer er likevel sparsomme i BUSK. DKS nevnes totalt åtte ganger. I punktoversikter og oppsummeringer blir et poeng om at barn og unge ønsker flere besøk av DKS i skolen repetert tre ganger (ibid.: 9, 56, 56). Poenget er illustrert med et sitat av en tiåring som ønsker seg flere besøk (ibid.: 57). Kritiske unge røster får også plass, i form av et kulepunkt som beskriver at barn og unge ønsker «et mer alderstilpasset DKS-tilbud» (ibid.: 48). Dette illustreres med et sitat av en 12-åring som ønsker at DKS skal tilpasses klassetrinnet som ser på (ibid.: 49). Videre siteres en jente på 14 år som har sagt at hun har vært på en veldig fin konsert (ibid.: 38), mens en 11-åring synes at barn og unge må få være med og bestemme hva slags konserter de skal oppleve (ibid.: 73). I tillegg siteres en gutt på 17 år, som sier at han «er fra et lite sted, og vi ble ikke utsatt for kulturelle ting utenom DKS. Hvis du har lyst til å gjøre noe i bygda, er det ekstremt lite tilgjengelighet (...)» (ibid.: 57).

BUSKs beskrivelser av DKS skaper et inntrykk av en ordning som, blant barn og unge, oppfattes som et tilbud som i liten grad lar seg påvirke. Elevene kan være fornøyd eller misfornøyd, og de kan ønske seg flere eller andre tilbud. Medvirkning blir redusert til å kunne mene noe og eventuelt også å kunne si ja eller nei til tilbudet. Sitatet fra 17-åringen som bor på bygda gir også inntrykk av DKS som et på forhånd gitt tilbud. Det er noe man blir «utsatt for» i skolen, og som er utilstrekkelig for å finne fram til og utfolde sine egne interesser innen kunst og kultur.

Med ANT som metodisk grep sporer vi forbindelser mellom aktører for å få grep om de sammenhengene som skrives frem rundt DKS. I dette tilfellet ser vi at aktøren som hentes inn, altså BUSK-rapporten, ikke har de kvaliteter og kjennetegn som den beskrives som å ha. Slik gis BUSK en helt ny form og virkning som aktør. Sporene fra DKS-kapittelet i Meld. St. 18 (2020–21) til BUSK-rapporten fører snarere, gitt henvisningen til at barn og unge ønsker å bli involvert i DKS, fram til et snevert begrep om medvirkning. BUSK viser seg

dermed å være en mindre virksom aktør inn i DKS-nettverket enn den utgis for å være. Som et talerør for barn og unges stemmer får rapporten lite kraft i det samspillende nettverket som skal legge til rette for brede involveringsprosesser i DKS. Elevers medvirkning i DKS, slik BUSK formidler det, består av mulighetene for å kunne mene noe, eventuelt av å kunne vurdere hvorvidt tilbudet egner seg for ens egen aldersgruppe. BUSK ble laget som et innspill til Barne- og ungdomskulturmeldingen, og dekker en stor bredde i kunst- og kulturaktiviteter for barn og unge. Videre er BUSK motivert av idealer om medvirkning i så vel datainnsamling, metode og analyse. I omtalen av DKS framstår derimot medvirkningsbegrepet som snevert. At det er stor forskjell på hvordan medvirkning skrives fram, kan ses som paradoksalt, dels fordi Kulturtankens rolle er å forvalte ordningen, og dels fordi det i kulturpolitikken, over flere år, har blitt brukt mye ressurser for å få kunnskap om barn og unges utbytte av DKS, ut fra en overbevisning om at deres stemme i denne sammenhengen hviler på autentiske erfaringer (Borgen og Brandt 2006; Haugsevje, Hylland og Stavrum 2016; Stavrum 2013).

I det som gjenstår av dette avsnittet skal det dreie seg om hvordan barn og unge i skolen skrives fram som medvirkende aktører som posisjoneres ved å ilegges bestemte oppgaver. Som nevnt over påpekes det i Barne- og ungdomsmeldingen at DKS kan involvere barn og unge på «ei rekkje måter i ulike delar av prosessen» (s. 147). I kapitlet om DKS skrives likefullt et omfattende medvirkningsbegrep fram: «medverknaden til barn og unge skal vektleggjast i alle delar av DKS-ordninga» (s. 147). «Det er viktig at barn og unge får vere med å gi innspel til kva tilbod DKS skal ha» understrekes det, og at «tilbakemeldingane deira blir tekne med i vurderinga av innhald, breidde og mangfald og ulike formidlingsformer» (s. 147). Et annet sted beskrives hvordan det å «involvere elevane er med på å utvikle ordninga, kvaliteten på opplevinga og forståinga av kunst- og kulturuttrykk hos elevane» (s. 145). At involvering henger sammen med relevans poengteres også: «Elevane gir uttrykk for at formidlingsforma og ulike former for deltaking kan bidra til at kunstmøte blir opplevd som relevante» (s. 145). For at tilbudet skal oppleves som relevant, må dessuten «innholdet spegle av noko av den skolekvardagen, den verkelegheita og dei erfaringane dei har» (s. 147). Sitatene viser hvordan DKS forstås som bestående av ulike deler eller faser. På den ene siden finnes 'innhold' og 'uttrykk', på den andre siden finnes 'formidlingsform'. 'Deltakelse' ser ut til å mest høre hjemme innunder det siste. 'Kunstmøtet' betegner selve gjennomføringen av opplegget, og denne fasen kan oppleves som relevant dersom formidlingsformen innebærer deltakelse. Dette møtet kan også oppleves som relevant dersom innholdet 'speiler' noe i elevenes liv. Mens formidlingsform kan romme aktivitet og deltakelse, kan innholdet fungere som et spill. Det å speile seg forstår vi som en mer passiv, individuell og mental aktivitet. Elevene skal 'forstå' uttrykket og speile seg i innholdet, og de kan få være med å skape formen rundt innholdet.

Et budskap i Barne- og ungdomskulturmeldingens kapittel om DKS er at når barn og unge involveres, så vil de bidra til å videreutvikle ordningen. Dette vil gi DKS høyere kvalitet, og det vises til at medvirkning «har vore diskutert over lengre tid» (s. 145). Eksempelene som hentes inn gir inntrykk av at medvirkning er etablert som en velfungerende praksis i DKS ved at barn og unge involveres på flere måter. I kapitlet henvises det blant annet til Kulturtankens årsrapport for 2019 om at mange jobber systematisk: «dei fleste fylkeskommunane og mange kommunar let elevane medverke i DKS-tilbodet» (s. 145). «Mange inkluderer elevane i faglege råd, arrangerer kurs for elevarrangørar eller involverer elevane på ulike måtar i formidlinga» (s. 145). I Kulturtanken finnes det dessuten et eget ungdomsråd, etablert i samarbeid med flere ungdomsorganisasjoner, og med mandat å «hjelp Kulturtanken med råd om ungdomskultur, trendar og teknologi og samarbeid mellom skole, ele-

var og DKS» (s. 145). Slike ordninger trekker elevene inn i samfunnets demokratiske organisering, som deltakere i en forvaltnings- og kulturpolitisk virkelighet der politikk og forhandlinger om DKS foregår. Inn i denne delen av DKS-ordningen posisjoneres noen elever ved at de gjøres til representanter for alle barn og unge i skolen og gis ansvar for å mene og ytre noe om hva som er bra og ikke bra for en veldig stor kategori av mennesker. I en av de rapportene som det henvises til i kapittel 12 og som ble diskutert ovenfor, Heian, Haugsevje og Hylland (2016), problematiseres det hvordan barn og unge har blitt en egen kulturpolitisk målgruppe: «at barn og unge er like forskjellige som voksne og derfor ikke kan ses på som en ensartet gruppe» (s. 23).

I kapitlet om DKS gis også flere eksempler på produksjonsnære medvirkningsprosjekter. Det nevnes at flere «involverer elevene på ulike måtar i formidlinga» (s. 145), men særlig handler eksemplene som hentes inn om elevinvolvering i innholdsproduksjon:

Det finst fleire eksempel på innovasjon og utvikling av kunstmøta i DKS der barn og unge blir involverte gjennom for eksempel breie medverknadsprosesser i forkant av framsyningane. Slik blir innhaldet meir relevant og engasjerande for målgruppa (s. 145).

I beskrivelser av slike prosjekter i kapitlet om DKS brukes gjerne ord og vendinger som innovasjon, pilotprosjekt og utvikling, og det er gjennom slike tiltak at det jobbes med å skape nye metoder, nye evalueringsformer og ny praksis. Et eksempel, som beskrives i en egen tekstboks, er medvirkningsprosjektet DKS-Skole. Det dreier seg om et større treårig prosjekt som startet opp i 2018, ledet fra Kulturtanken. Her inngår delprosjektet Elevmedverknad som «har undersøkt korleis det er mogleg å gjere DKS-tilbodet meir relevant ved at målgruppa får medverke» (s. 148), og målet har vært å «bidra til at elevene blir inkluderte som sentrale aktørar i DKS-ordninga og får medverke gjennom dialog, deltaking og innverknad» (s. 145). Prosjektet har testet ut modeller der elever er «medprodusenter», samt at man har utviklet evalueringsmetodikk. Tekstboksen fungerer som en peker ut av Barne- og ungdomskulturmeldingen, og vi ser den som en del av den kontekstingen som gjøres når relevans gjennom medvirkning skrives fram (jf. Asdal og Reinertsen 2020). Ovenfor fulgte vi spor utover til BUSK for å vise hvordan den, som aktør, forandret seg på veien inn i Barne- og ungdomskulturmeldingen. Et lignende grep vil vi gjøre her, ved å nøste opp sporene fra det kort beskrevne medvirkningsprosjektet DKS-Skole og videre til Kulturtankens nettsider der vi finner en artikkel om en tilhørende pilot i en kommune på Østlandet (Kulturtanken 2021).<sup>7</sup> Denne artikkelen gir mulighet for å undersøke hvordan medvirkningsbegrepet forandrer seg på veien fra DKS-Skole-prosjektet og inn i Barne og ungdomskulturmeldingen.

I artikkelen om pilotprosjektet kan vi lese om seks elever fra en 3.klasse som ble hentet inn som medprodusenter til en turnéforestilling om samisk fortellerkunst og musikk. Gjennom tre møter fikk de være med på å påvirke for eksempel hvordan en joik ble tilpasset en fortelling og på å framkalle stemninger i forestillingen gjennom musikk og lyssetting. Artikkelen beskriver hvordan fortellerkunstneren, som hadde turnert med DKS i over 15 år, opprinnelig var skeptisk da hun ble spurt om å la elever være medprodusenter. Det hun «var mest redd for, var at det skulle bli en forestilling jeg ikke kunne stå inne for». Kunstneren «var derfor nøye med å skaffe seg forsikringer om at hun som kunstner skulle ha siste ordet». Men prosjektet viste seg å bli en stor suksess: «Jeg gikk fra å være superskeptisk til å håpe at mange flere får oppleve hvor sterkt og fint det er å ha elever som medprodusenter».

7. Kulturtankens nettsider, uten forfatter, 01.06.2021, se: <https://www.kulturtanken.no/ressurs/elever-som-medprodusenter/>

De medproduserende elevene holdt på å «besvime av stolthet» da de satt på første rad under premieren, og kunstneren opplevde at hennes «integritet som utøver ble veldig ivaretatt, samtidig som dette var reell elevmedvirkning». Kulturtankens delprosjektleder konkluderer da også i artikkelen med at piloten «beviser at det er mulig å få til reell elevmedvirkning i utviklingen av en produksjon».<sup>8</sup>

I kapitlet om DKS brukes dette prosjektet som eksempel på nyskapende elevmedvirkning i innholdsproduksjon. En slik form for medvirkning klinger godt med LK20 sin overordnede del og opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet 2020). Imidlertid viser eksemplet også hvor problematisk det er for DKS-tilbydere å slippe elever inn i produksjonen. Etter 15 år med turneer var det første gang at denne kunstneren inviterte elever til å medvirke, og flere uttalelser i artikkelen peker i retning av at slik medvirkning heller ikke er vanlig for andre kunstnere i DKS. Prosjektlederens konklusjon vitner om at vellykket elevmedvirkning er sjelden kost i den 20 år lange historien til DKS. Delprosjektet Elevmedverknad, slik det beskrives i artikkelen, viser dermed fram et unntak og det som kan se ut til å være et stadig driv mot en ny og ønsket tilstand gjennom piloter, innovasjon og stadig nye prosjekter i DKS.

Som allerede sagt betraktes ikke aktører innen ANT som en selvstendig kilde til handling, men som «the moving target of a vast array of entities swarming toward it» (Latour 2005: 46). Aktører formes av nettverket de deltar i, og det er effektene av deres bidrag som er av analytisk interesse (Mol 2010: 255). Elever som deltar i innovative og piloterende medvirkningsprosjekter formes i lys av et slikt aktørperspektiv som stolte medprodusenter. Men det er også andre oppgaver som skaper effekter av elevens bidrag. Ved at elevene skrives inn i den piloterende innholdsproduksjonen, må de overbevise skeptiske kunstnere, noe som også innebærer å gi kunstnere det siste ordet og slik sett bidra til at også kunstnerisk frihet blir en effekt av ordningen.

## Diskusjon: Hva gjør relevansbegrepet med DKS?

Relevansbegrepets inntog i kulturpolitikken for barn og unge har motivert oss til å undersøke noen dimensjoner ved relevansbegrepet i denne artikkelens analyse av kapittel 12 om DKS i Barne- og ungdomskulturmeldingen (Meld. St. 18 (2020–21)). Med utgangspunkt i en dokumentanalytisk tilnærming forankret i ANT har vi identifisert ulike aktører som beskrives i stortingsmeldingen. Vi har undersøkt hvordan disse blir satt i samarbeidende forbindelser med hverandre på forskjellige måter slik at relevans blir en ønsket effekt av DKS. For å få grep om hvordan relevanskrav og DKS formes og omformes, forhandles og forankres har et viktig analytisk prinsipp vært å behandle menneskelige og ikke-menneskelige aktører på lik linje.

Analysen åpnet med DKS og relevans for livet. Kulturens relevans for livet beskrives som omfattende og av fundamental betydning i Barne- og ungdomskulturmeldingens innledning. Denne relevansen legges tett opp til barn og unges aktørskap og egen aktivitet, og klinger godt med tanken om kulturelt demokrati. Samtidig som kulturens relevans for livet også peker mot en ide om demokratisering av kultur som viktig for å realisere verdier i samfunnet. Gjennom å delta og utfolde seg i et her-og-nå, ved å forstå seg selv og andre, med diskusjon, kritikk og refleksjon, skal barn og unge utvikle demokratiske ferdigheter som anses som nødvendige i utviklingen av et bedre framtidig samfunn. Relevans for livet nevnes så vidt, men vies svært lite plass i Barne- og ungdomskulturmeldingens kapittel om

8. Se <https://www.kulturtanken.no/ressurs/elever-som-medprodusenter/> (Lest 25.03.2022)

DKS. Analysen av relevans for skolen har tydeliggjort hvordan en rekke aktører og premisser kommer inn i nettverket omkring DKS. Kunstfeltets diskurser om kvalitet og prinsippet om kunstens frihet er viktige bidragsytere når DKS i stortingsmeldingen antar form som en ordning hvor barn og unges her og nå-aktivitet skyves i bakgrunnen. Relevans for livet, slik det beskrives i meldingen, gis mindre plass når det samtidig vises til at DKS er åsted for konflikter mellom opplærings- og kulturpolitiske formål og for kulturpolitisk ambivalens. Barn og unge skrives inn i en posisjon og gis et ansvar der de skal bekrefte relevans for skolen. Samtidig skal barn og unge styrke kunstens frihet og armlengdes avstand-prinsippet, og slik sett posisjoneres for å bidra til at friksjoner mellom pedagogisk og kunstnerisk kompetanse reduseres.

I kapittelet om DKS fremheves det også at barn og unge skal involveres i alle deler av DKS, og at medvirkning vil gi ordningen høyere kvalitet. I analysen av relevans gjennom medvirkning har vi vist hvordan BUSK-rapporten framstår som en svak aktør som bidrar til å forme et snevert medvirkningsbegrep i DKS. Videre ble oppsplittingen av DKS i ulike deler eller faser diskutert. Barn og unge trekkes inn som aktive deltakere i faser før eller etter produksjonene og i strukturelle rammer rundt ordningen. Mer komplisert er det å trekke elever inn i selve innholdsproduksjonen. Cirka 20 år etter at ordningen ble innført, befinner medvirkning i denne delen av DKS seg stadig på piloteringsstadiet. De få elevene som medvirker i slike prosjekter er svært tilfredse, de er aktive, kritiske og engasjerte, de er her-og-nå og på linje med Barne- og ungdomskulturmeldingens kulturbegrep. Samtidig har vi også vist hvordan elevenes tilfredshet har noen kostnader, idet de også ilegges et ansvar for å overbevise skeptiske kunstnere. Elevene må gi kunstnerne det siste ordet, og slik bidra til å sikre kunstnerisk frihet. Barne- og ungdomsmeldingens generelle visjoner om kulturrens relevans for livet blir dermed skjøvet i bakgrunnen i DKS. Andre politiske formål og hensyn og langvarige diskusjoner om ulike kompetanser i og mellom sektorer trer i stedet i forgrunnen. I stedet for å være en ordning der Barne- og ungdomskulturmeldingens generelle og ambisiøse kulturforståelse lar seg realisere, formes DKS, slik ordningen framstår i stortingsmeldingens kapittel, til en arena der det utkjempes politiske kamper.

Ambivalensen mellom *demokratisering av kulturen* og *kulturelt demokrati* har kjennetegnet norsk kulturpolitikk fra 1950-tallet og fremover (Hylland 2014; Mangset og Hylland 2017). Den skal verne og spre tradisjonell høykultur, støtte det folkelige og de sosiale velferdsaspektene ved kulturell deltagelse, ivareta en tydelig nasjonal kultur, og samtidig regulere og utvikle kulturen (Mangset og Hylland 2017). Imidlertid påpeker Larsen at «i det å gjøre kulturen tilgjengelig for hele folket ligger også det å oppdra folket til å forstå den. Kulturpolitikken er slik både inkluderende og mulig ekskluderende på én og samme gang. Balansen mellom det folkelige/demokratiserende og det elitære/autonome er et sentralt omdreiningspunkt i den kulturpolitiske diskursen» (Larsen 2012: 38). Dette gjelder også for målgruppen barn og unge, og blir bekreftet gjennom denne artikkelens analyse av kapittel 12 om DKS i Barne- og ungdomskulturmeldingen (Meld. St. 18 (2020–21)). I DKS har særlig *demokratisering av kulturen* og et humanistisk dannelsesideal fått større gjennomslag i aktuelle kulturpolitiske dokumenter enn *kulturelt demokrati* og et antropologisk kulturbegrep der vekten legges på barn og unge som kompetente deltakere i et her og nå-perspektiv.

I juni 2021 ble barne- og ungdomskulturmeldingen behandlet i Stortinget. Den ble i sin helhet vedtatt, men et eget vedtak om DKS ble lagt til i protokollen: «Stortinget vedtok enstemmig å be regjeringen videreføre dagens ordning med Den kulturelle skolesekken (DKS), samt tydeliggjøre at målet med DKS fortsatt skal være å medvirke til at elever får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud» (Stortinget 2021). Selv om dette er nedtonet i Barne- og ungdomskulturmeldingen til fordel for vektleggingen av samarbeid mellom ulike aktører,

mener Stortinget at den formen for arbeidsdeling som har vært tidligere skal fortsette. Med dette følger også form- og innholdsstruktur som bidrar nettopp til å hindre det som den nye Barne- og ungdomskulturmeldingen har formulert som ordningens viktigste formål, nemlig relevans for skolen. Endringene og videreutviklingen av DKS, som omtales som et mål for den nye Barne- og ungdomskulturmeldingen, ender dermed med å introdusere nye relevanskrav samtidig som den form DKS har hatt de siste tjue årene stadfestes og konsolideres.

Artikkelen er finansiert av NFR-prosjekt nr. 301594

## Referanser

- Asdal, Kristin og Reinertsen, Hilde (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Asdal, Kristin (2015). «What is the issue? The transformative capacity of documents». *Distinktion*, vol. 16, nr. 1, s. 74–90.
- Asdal, Kristin, Brenna, Brita og Moser, Ingunn (2001). *Teknovitenskapelige Kulturer*. Oslo: Spartacus.
- Aure, Venke (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. PhD-avhandling. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Borgen, Jorunn Spord og Engelsrud, Gunn (2020). «Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)». *Acta Didactica Norden*, vol. 14, nr. 1, s. 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, Jorunn Spord og Ødegaard, Elin Eriksen (2015). «Barnekultur som forskningsfelt – et interdisiplinært vitenskapelig emne». *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden* nr. 3–4, s. 5–18. Norsk senter for barneforskning, NTNU. Trondheim.
- Borgen, Jorunn Spord og Brandt, Synnøve Skjersli (2008). «Det urørlige i kulturpolitikkforskningen. Om Den kulturelle skolesekken og realiseringen i opplæringen». *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, nr. 1, s. 70–107.
- Borgen, Jorunn Spord og Brandt, Synnøve Skjersli (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. NIFU STEP Rapport nr. 5/2006.
- Breivik, Jan Kåre og Christophersen, Catharina (red.) (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Arts Council Norway/Fagbokforlaget.
- Brenna, Brita (2016). «Kvalitet og deltagelse i museer». Prytz, Øyvind og Eliassen, Knut O. (red.). *Kvalitetsforståelser: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Oslo: Norsk kulturråd, s. 36–52.
- Clavier, Berndt og Kauppinen, Asko (2018). «The Cascading Metrologies of Swedish Cultural Policy». *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol.21, nr. 2, s. 179–199.
- Damsholt, Tine, Simonsen, Dorthe Gert og Mordhorst, Camilla (2009). *Materialiseringer: nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Decuyper, Mathias (2019). «STS in/as education: where do we stand and what is there (still) to gain? Some outlines for a future research agenda». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, nr. 1, s. 136–145.
- Digranes, Ingvild (2009). *Den Kulturelle Skolesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts*. Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Fenwick, Tara og Landri, Paolo (2012). «Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education». *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 20, nr. 1, s. 1–7.
- Fenwick, Tara (2010). «(Un)Doing Standards in Education with Actor-Network Theory». *Journal of Education Policy*, vol. 25, nr. 2, s. 117–133, Taylor & Francis (Routledge).
- Gorur, Radhika, Hamilton, Mary, Lundahl, Christian og Sjödin, Elin (2019). «Politics by other means? STS and research in education». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, nr.1, s. 1–15.



- Hauge, Elisabeth S., Knutsen, Vegard Solhjem og Ervik, Marthe Rosenvinge (2017). Evaluering av direktekommuneordningen i Den kulturelle skolesekken. Oslo: Oxford Research.
- Haugsevje, Åsne Dahl, Stavrum, Heidi og Heian, Mari Torvik (2019). «Barn om kunst. Metodeutfordringer i forskning om kunst og kultur for barn og unge». Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift, vol. 22, nr. 1, s. 90–109. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2019-01-06>
- Haugsevje, Åsne Dahl, Hylland, Ole Marius og Stavrum, Heidi (2016). «Kultur for å delta – Når kulturpolitiske idealer skal realiseres i praktisk kulturarbeid». Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift, vol.16, nr.1, s. 78–97. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2016-01-05>
- Hopman, Stefan (2015). «Didaktik meets Curriculum revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits». Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:1. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Hylland, Ole Marius (2014). «Kulturpolitikk og paternalisme – En diskusjon av ideologisk kontinuitet». Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift, vol.17, nr. 1, s. 9 – 26. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2014-01-02>
- Hylland, Ole Marius, Kleppe, Bård og Stavrum, Heidi (2011). Gi meg en K. En evaluering av Kunstløftet. Oslo: Norsk kulturråd/Fagbokforlaget.
- Kleppe, Bård (2009). «Kvalitetsvurderinger på kollisjonskurs. Hva skjer når en teaterforestilling for barn vil være mer enn god kunst?». Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift, vol.12, nr. 2.
- Kittang, Atle (1991). «Estetikk og poetikk: Supplerende kommentarer». K. Gundersen og S. Wikshåland (Red.), EST I: grunnlagsproblemer i estetisk forskning. Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd, s. 71–80.
- Kulturdepartementet (2021). Meld. St. 18 (2020–2021) Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Kulturdepartementet (2018). Meld. St. 8 (2018–2019) Kulturens kraft – Kulturpolitikk for framtida. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>
- Kultur- og likestillingsdepartementet (2008). St. meld. nr. 8 (2007–2008) Kulturell skulesekk for framtida. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>
- Kulturtanken (2022). «Om Kulturtanken». <https://www.kulturtanken.no/om-oss/>
- Kulturtanken (2021). «Elever som medprodusenter». Nettartikkel, publisert 01.06.2021. <https://www.kulturtanken.no/ressurs/elever-som-medprodusenter/>
- Kulturtanken (2020). DKS årsrapport 2019. Oslo: Kulturtanken <https://www.kulturtanken.no/ressurs/dks-arsrapport-2019/>
- Kulturtanken (2019). BUSK: Barn og unges stemmer. Barn og unges egne innspill til den kommende barne- og ungdomskulturmeldingen. Oslo: Kulturtanken.
- Kvale Sørensen, Ingvild og Franck, Karianne (2021). «Material as actor in the enactment of social norms: Engaging with a sociomaterial perspective in childhood studies to avoid the ‘traps of closure’». Children & Society, 35, s. 694–70.
- Larsen, Håkon (2012). «Kulturbegrepets historie i den nye kulturpolitikken». Tidsskrift for Kulturforskning, vol. 11, nr.4, s. 27–41. <http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/643>
- Latour, Bruno (2005). Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Law, John og Hassard, John (1999). Actor Network Theory and After. Oxford; Malden, MA: Blackwell/Sociological Review.
- Law, John og Singleton, Vicky (2005). «Object Lessons». Organization, vol. 12, nr. 3, s. 331–355. doi: <https://doi.org/10.1177/1350508405051270>.
- Law, John (2008). After Method: Mess in Social Science Research. London; New York: Routledge.
- Mangset, Per (2012). Demokratisering av kulturen? Om sosial ulikhet i kulturbruk og -deltakelse. TF-notat nr. 7/2012, Telemarksforskning.
- Mangset, Per og Hylland, Ole Marius (2017). Kulturpolitikk. Organisering, legitimering og praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maurstad, Anita og Hauan, Marit A. (2012). Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjøren. Trondheim: Akademika forlag.

- Mol, Annemarie (2010) «Actor-network Theory: sensitive terms and enduring tensions». Kölner Zeitschrift für Soziologie und Socialpsychologie, vol.50, s. 253–269.
- Nespor, Jan (2002) «Networks and Contexts of Reform». Journal of Educational Change, vol.3, s. 365–382.
- Stavrum, Heidi (2013). «Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? Om kunnskap om kunst for barn og unge». Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift, vol.16, nr.1, s. 154–171.
- Poulter, Veronica og Cook, Tina (2020). «Teaching music in the early years in schools in challenging circumstances: developing student teacher competence and confidence through cycles of enactment». Educational Action Research. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1765185>
- Ruud, Lise Camilla (2021). «Hva skjer hvis en hval sluker deg? Elevers kunnskaping på Hvalfangstmuseet». Nordisk museologi, vol. 32, nr. 2–3, s. 68–80.
- Ruud, Lise Camilla (2013). Doing Museum Objects in late-eighteenth Century Madrid, PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Røyseng, Sigrid (2014). «Kulturpolitikk og lobbyisme. En case-studie av det dansepolitiske oppsvinget under Kulturløftet». Sosiologi i dag, vol. 44, nr.1, s. 66–89.
- Stortinget (2021). Innst. 622 S (2020–2021) Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge. Stortinget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Viczko, Melody og Riveros, Augusto (2015). «Assemblage, enactment and agency: educational policy perspectives». Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, vol.36, nr.4, s. 479–484.