

## KAPITTEL 2

# Barn, unge og kulturarbeid

Kulturarbeid og offentlig kulturpolitikk rettet mot barn og unge i Norge har vært viktig både på nasjonalt og lokalt nivå gjennom mer enn femti år. Dette arbeidet utviklet seg fra de første kommunale musikkskolene på 1960-tallet til dagens brede spekter av statlige og kommunale tiltak og en lovfesting av barns rett til kulturopp-læring, som på verdensbasis er helt unik. Kapitlet oppsummerer erfaringer med og kunnskap om dette mangfoldige arbeidet – både hva vi vet og hva vi ikke vet.

## **Kulturpolitikk og kulturarbeid rettet mot barn og unge – prinsipper, historie, utvikling**

Fra å ha vært et kulturpolitisk stebarn og unntakstilfelle har formidling og produksjon av kunst og kultur for barn og unge blitt et satsings-område i norsk kulturpolitikk (jf. Hylland, Kleppe og Stavrum, 2011; Haugsevje et al., 2015). Norsk kulturråd har vært en av de sentrale aktørene i etableringen av kultur for barn og unge som et eget felt. Historisk var støtte til barne- og ungdomslitteratur den første eksplisitte avsetningen av egne midler til denne målgruppen, og det første Kulturrådet bevilget i 1966 300 000 kroner til dette formålet (Berg Simonsen, 2008, s. 7). To år etter, i 1968, startet Rikskonsertene sin virksomhet, og hadde allerede fra sine første år en ambisiøs målsetting om å nå alle elever i de norske skolene med to eller tre konserter årlig (jf. Hylland, 2018). I løpet av 1970-tallet ble nye områder inkludert i kulturpolitikken, og i tråd med det utvidede kulturbegrepet ble kulturtilbud for barn anerkjent som et eget kulturpolitisk område.

Et svært sentralt prosjekt i det kulturpolitiske arbeidet for barn og unge de senere årene har vært Den kulturelle skolesekken (DKS). En annen vesentlig satsing har vært oppbyggingen av de kommunale kultur-skolene. I snitt har det vært rundt 100 000 elever ved disse skolene de siste

femten årene.<sup>1</sup> Siden 1960-tallet har det vært kommunale musikkskoler i Norge, og etter hvert ble både området for undervisning utvidet og kulturskolene gjort til et statlig anliggende. I 1982 ble det vedtatt en statsstøtteordning til disse skolene (senere inkludert i rammetilskuddet til kommunene), og i 1997 ble kommunenes ansvar for kulturskoler lovfestet i opplæringsloven. Paragraf 13.6 i denne loven lyder slik: «Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles».<sup>2</sup> Denne lovfesting er Norge alene om på verdensbasis (jf. Hjelmbrække og Gustavsen, 2009).

En grunnleggende kulturpolitisk skillelinje går mellom det å være publikum og det å delta selv. Det er ulike begrep som har blitt benyttet for å beskrive disse to sidene ved kulturlivet. Når man i kulturpolitisk sammenheng snakker om tilgang til kultur, opplevelse av kultur, demokratisering av kultur m.m., er det rollen som *mottager* av kultur man tar utgangspunkt i. Når man på den andre siden understreker betydningen av deltagelse, opplevelse av egen mestring m.m., er det *egenaktivitet* som står i fokus – den kulturelle virksomheten som utføres av de som verken har inntekter fra eller yrkesgrunnlag i kulturproduksjon. Skillet mellom tilgang til kultur og egen deltagelse i kultur og den kulturpolitiske vektleggingen av begge sider ble etter hvert også relevant for den kulturpolitiske satsingen på barn og unge.

Når Kulturrådet mot slutten av 1980-tallet innførte en egen avsetning øremerket kultur for barn og unge, og selv initierte prosjekter på dette området, var dette med et todelt mål. Det skulle både sørges for tilgang til kunst og kultur, og det skulle utvikles muligheter for egenaktivitet (jf. Berg Simonsen et al., 2008, s. 10). Denne todelte målsettingen har siden blitt beholdt innenfor Kulturrådets arbeid med barne- og ungdomskultur, og preger også andre kulturpolitiske satsinger på barn og unge. Vektleggingen av egenaktivitet på feltet kultur for barn og unge er i tråd med den mer generelle utvidelsen både av kulturbegrepet og kulturpolitikken som ble etablert gjennom 70-tallets kulturmeldinger. Med disse fikk

1 <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/20-ar-i-ar-100-000-elever-pa-kulturskolen> (lest 03.07.2018).

2 [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15) (lest 03.07.2018).

kultur som egenaktivitet en plass innenfor den offentlige kulturpolitikken, som da skulle sørge for den etablerte kunsten og dens distribusjon, samt for muligheten for amatørernes kulturelle egenaktivitet.

Det kulturpolitiske arbeidet mot barn og unge har vært preget av noen få store tiltak som har vært lokomotiv for denne delen. I det følgende skal vi se nærmere på disse og på hvilken kunnskap vi har om disse store satsingene. Hva har de lært oss?

## Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken (DKS) er et av de største tiltakene i Norges kulturpolitiske historie, målt både i kroner, kunstnerisk omfang og i formidlingsvirksomhet og geografisk nedslagsfelt. At DKS har blitt så stort og sentralt som det har, skyldes et sammenfall av to ting. For det første, en økende politisk bevissthet utover 1990-tallet på den mulige betydningen av tettere samarbeid mellom kulturlivet og skoleverket. Dette ble synliggjort blant annet gjennom at den sentrale handlingsplanen for kunst og kultur i skolen, *Broen og den blå hesten* (1996), ble utarbeidet og publisert av Kulturdepartementet (KD) og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) i fellesskap. De to ministrene Åse Kleveland (KD) og Gudmund Hernes (KUF) undertegnet begge forordet til handlingsplanen, der de skrev: «Det ligg store utfordringar i kulturinstitusjonane såvel som i skolen til å utvikle eksisterande og nye samarbeidsformer. Vidare er det viktig å setje i verk fellestiltak og formidlingsformer som kan aktivisere og stimulere barn og unge til eigen aktivitet og oppleving» (s. 3). Et slikt samarbeid var noe nytt, og det reviderte læreplanverket fra samme år (L97) skisserte også at profesjonelle kunstnere skulle trekkes inn i skolen og skolehverdagen. For det andre, og det som gjorde en stor satsing økonomisk mulig, ble det i 2002 vedtatt en endring i den såkalte tippenøkkelen<sup>3</sup>. En endring av denne nøkkelen krever en endring i lov

3 Dette er det administrative begrepet som betegner hvor stor andel av overskuddet fra de offentlige tippemidlene som skal gå til hvilke formål. Endringen bunnet i et forslag fra stortingsrepresentantene Per Sandberg og Ulf Erik Knudsen fra FrP om å endre tippenøkkelen gjennom å fjerne forskning fra formålene til overskuddet, for heller å fordele hele overskuddet på idretts- og kulturformål.

om pengespill. Da forslaget ble behandlet i stortingskomiteen, la flertallet inn en øremerking av midler til Den kulturelle skolesekken som en del av det forslaget som ble vedtatt. Selv om tippenøkkelen er endret flere ganger etter dette vedtaket, var det med dette første vedtaket at Den kulturelle skolesekken kunne bli det brede og landsomfattende tiltaket som det etter hvert ble. Den første stortingsmeldingen om DKS formulerte mulighetene og ambisjonene slik: «Endringa i fordelinga av spelemidlar til kulturføremål gjev grunnlag for ei opptrapping og utviding av satsinga. I åra som kjem vil ressursane til Den kulturelle skulesekken vere av eit slikt omfang at det er eit realistisk mål å gje alle born i grunnskulen, offentlege så vel som private, gode møte med kunstnarar og ulike kulturuttrykk» (St.meld. nr. 38, 2002–2003, s. 13).

De opprinnelige og for en stor del fremdeles gyldige målene for Den kulturelle skolesekken var disse:

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

Og vidare: «Den kulturelle skulesekken skal vere forankra i den generelle delen av læreplanen for grunnskulen og byggje opp under dei pedagogiske målsetjingane i skulen.»<sup>4</sup> Nøkkelord for DKS har hele tiden vært profesjonalitet, kvalitet, *møter* med kunst og kultur, samt forankring i læringsmål. Et annet viktig premiss har vært at Den kulturelle skolesekken skal inneholde en bredde av kunstuttrykk: musikk, litteratur, film, scenekunst, visuell kunst og kulturarv. Med en endring i 2009 ble DKS utvidet til også å omfatte elever i den videregående skolen. Dermed ble dette et tilbud som har kommet til å omfatte hele skoleløpet fra første klasse i grunnskolen til siste klassetrinn i videregående skole.

---

4 Slik ble målene formulert f.eks. i St.meld. nr. 38 (2003–2003) *Den kulturelle skolesekken*, s. 9 f.

Om vi ser på tall fra 2017, ser vi at DKS på landsbasis omfatter litt i overkant av 5000 aktiviteter eller produksjoner. Dette inkluderer alle de ulike formene for kunstuttrykk og en tilhørende variasjon i formidlingsmåter – konserter, forfatterbesøk, teateroppsetninger, institusjonsbesøk, verksteder m.m. Kulturtanken, som administrerer DKS, omtaler den enkelte elevs kulturtilbud gjennom skolesekken som *kunstmøter*, og benytter dette som indikator. For 2017 rapporteres det at de litt over 830 000 elevene i grunnskole og videregående skole i snitt fikk oppleve 3,6 slike kunstmøter.<sup>5</sup> Tettheten av tilbud er langt større i grunnskolen enn i videregående skole: snittet lå på 4,2 kunstmøter for elever i grunnskolen og 1,6 kunstmøter for elever i de videregående skolene. Det er også relativt store variasjoner mellom ulike fylker og kommuner, dersom man ser på antall tilbud/besøk/kunstmøter pr. elev i grunnskolen. Norsk kulturindeks viser at dette nøkkeltallet i 2016 lå på oppunder 8 møter pr. elev i Telemark og 3,8 i Oslo (fylke) (se f.eks. Roncossek og Kleppe, 2017).<sup>6</sup>

Den kulturelle skolesekken har helt siden oppstarten vært et samarbeidsprosjekt mellom de tre forvaltningsnivåene stat, fylke og kommune. Arbeidsfordelingen og ansvarsområdene til de tre nivåene har endret seg underveis. En større endring skjedde i 2016, da Kulturtanken (tidligere Rikskonsertene) ble tildelt det overordnede ansvaret for administrasjon av ordningen, samtidig som fylkeskommunene ble gitt hovedansvaret for produksjon av de konkrete kulturtilbudene til elevene, inkludert de skolekonsertene som Rikskonsertene tidligere forvaltet. Det ligger også an til nye endringer i forvaltningen av DKS i kjølvannet eller som en del av den pågående regionreformen, som vil føre til større administrative enheter på fylkesnivå.

Den første bevilgningen til Den kulturelle skolesekken kom i 2001. Med andre ord har vi nå i snart tjue år hatt en ordning der kulturarbeidere og kulturtilbud av og til inkluderes i skolehverdagen til nær samtlige norske elever. Det er også flere kull med elever som har vært inkludert i ordningen fra første til siste trinn i et 12-årig skoleløp. Den storstilte og

5 Tallene er hentet fra Årsrapport 2017 for Den kulturelle skolesekken. Jf. [https://www.dropbox.com/s/l7cquvabhfb6po/%C3%85rsrapport\\_DKS.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/l7cquvabhfb6po/%C3%85rsrapport_DKS.pdf?dl=0) (lest 28.08.2018).

6 Se også kulturindeks.no (lest 28.08.2018).

langvarige satsingen på et organisert samarbeid mellom skoleverk og kulturliv burde kunne gi oss solid kunnskap om effekter og erfaringer. Hva sier kunnskapsproduksjonen om dette?

Det har vært en ganske omfattende produksjon av tekster og publikasjoner om DKS: evalueringer (f.eks. Borgen og Brandt, 2006; Kleppe og Haukelien, 2009; Haugsevje, 2002; Kleppe, Berge og Hylland, 2009; Heian, Haugsevje og Hylland, 2016), utredninger (f.eks. Aslaksen et al., 2003; Lidén 2004), stortingsmeldinger (St.meld. nr. 38 og 39, 2002–2003 og St.meld. nr. 8, 2007–2008), i tillegg til en rekke vitenskapelige artikler, hoved- og masteroppgaver og doktoravhandlinger.

Disse bidragene er skrevet med ulike utgangspunkt: Evalueringene har vurdert enkeltprosjekters eller helhetens resultater i forhold til intensjonene, utredningene har vurdert prinsipielle sider ved gjennomføringen og videreføringen av DKS, stortingsmeldingene har presentert det sittende kulturdepartements prinsipper for videreføring av DKS, og forskningsbidragene har formidlet ny analyse- og teoribasert kunnskap om utvalgte sider ved DKS.

Erfaringer og vurderinger, særlig fra evalueringslitteraturen på dette området, kan oppsummeres blant annet i disse punktene:

- De ulike prosjektene har hatt mål om å utvikle kvalitetsbegrepet på området kunst for barn og unge, samt å bidra til en viss operasjonalisering av hva denne kvaliteten består i. Med andre ord: gi et svar på spørsmålet om hva som er *bra* kunst for barn og unge.
- Kommunikasjonen og formidlingen av kunsten er svært viktig.
- Barn og unge har blitt langt mer synlige som kulturpolitisk målgruppe. Dette er med på å synliggjøre dem, samtidig som forståelsen av barn og unge som en annerledes målgruppe forsterkes.
- Problemstillingene ved formidling av kunst til barn og unge er mange av de samme som ved kunstformidling generelt.
- Kunstaktører har ulike oppfatninger av betydningen av kunnskap om barn når det gjelder kunst rettet mot den målgruppen.
- Samarbeid mellom og samforståelse på tvers av pedagogiske og kunstneriske perspektiver er en løpende utfordring.

- Kunstnere som har kompetanse på og forståelse for samspill med barn, kan skape svært gode kunstmøter og resultater.
- Det er en utfordring å produsere kunst som både skal tilfredsstill profesjonelle kunstkriterier og involvere egenaktivitet for og dialog med barn.

De siste to tiårenes faglige diskusjon om forholdet mellom kunst og barn har til tider vært preget av polarisering og skjematisk dikotomier. Et fellestrekk ved store deler av litteraturen er at den vektlegger det grunnpoeng at kunstprosjekter for barn innebærer et møte mellom to forståelsesformer, to diskurser, to logikker og to sett kvalitetskriterier. Begrepene som brukes om disse møtene, er ulike, men mange av begrepene dreier seg om et møte mellom kunst og pedagogikk og beskriver dette som et møte mellom kulturer – med tilhørende problemstillinger og utfordringer. Både prosjektevalueringer og utredninger har fokusert på at vellykkede kunstprosjekter for barn er avhengige av en god dialog mellom disse to perspektivene.

I sluttrapporten fra et flerårig utredningsprosjekt om Den kulturelle skolesekken beskrives DKS som en flertydig og mangfoldig satsing. Den er preget av at det finnes fire ulike aktører – elevene, lærerne, kunstnerne og forvalterne. Disse fire gruppenes oppfatning av Den kulturelle skolesekkens innhold og betydning er ikke overraskende ulik, og det er også stor variasjon i graden av involvering. Forfatterne av rapporten beskriver for eksempel lærerne som en aktør innenfor DKS som har hatt liten innflytelse og mulighet for medvirkning, til tross for at mange lærere er svært positive til ordningen og mulighetene den åpner for. «[D]et [ser] ut til å være lite rom for lærernes yrkesutøvelse innenfor Skolesekken», skriver forskerne (Breivik og Christophersen, 2013, s. 180). De beskriver også hvordan det ikke finnes én, men mange skolesekker, delvis i tråd med de ulike forventningene og perspektivene DKS blir møtt med: Ordningen er både arena for publikumsutvikling, ramme for kunstopplevelser, frirom i hverdagen, en finansieringsordning, et politisk tiltak, en pedagogisk virksomhet, et arbeidsområde for kunstnere og offentlig ansatte, og et politisk flaggskip både innenfor og utenfor landets grenser (Breivik og Christophersen, 2013, s. 182).

## Kulturskolene

Kulturskolene i Norge er en annen unik del av den norske kulturpolitikken for barn og unge. Den er unik på den måten at det altså er en lovpålagt tjeneste for alle kommuner, og dermed et tilbud som i teorien skal kunne være for alle norske barn og unge, uansett hvor de bor. Samtidig vet vi at det ikke nødvendigvis er slik i praksis. I mange kommuner er det lange ventelister for å få en plass på kulturskolen, og det virker heller ikke åpenbart at kulturskoletilbudet treffer et mangfold av brukere, som vi skal se.

Dagens kulturskoler har sitt historiske opphav i de kommunale musikkskolene, som begynte å bli etablert på 1950-tallet. Den første musikkskolen av denne typen ble åpnet i 1953 i Narvik<sup>7</sup>. En rekke lignende skoler ble etablert utover 50-, 60- og 70-tallet, med hovedsakelig kommunal finansiering. I 1979 ga Norske Kommuners Sentralforbund (senere KS) ut et eget temahefte om de kommunale musikkskolene, og her kan vi lese litt om formålet og ambisjonene med disse skolene. Her står det blant annet at «så godt som alle mennesker er musikalske nok til å kunne tilegne seg musikkferdigheter og musikkunnskaper i en viss grad». Og: «Musikkopplæring angår derfor hele det norske folk» (NKS 1979, s. 5). Temaheftet fremhever at en kommunal musikkskole bør ha et klart formulert formål, blant annet gjennom å arbeide for «å fremme forståelse og interesse for musikk», «gi best mulig gruppe- og individuell undervisning i sang, spill og bevegelse», «ivareta opplæring og utvikling av ungdom som er utrustet med spesiell musikkbegavelse, forberede for yrkesmessig utdanning for ungdom som ønsker slik utdanning i musikk, og gi opplæring som fører fram til rekruttering i amatørmusikklivet» (NKS, 1979, s. 8). Disse målene er sammenlignbare med de mål som er satt for dagens kulturskole. I Rammeplan for kulturskolen beskrives formålet og samfunnsoppdraget for disse skolene slik:

Kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det. Formålet med opplæringa er å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk. Kulturskolen er en sentral del av

---

<sup>7</sup> [snl.no/kommunal\\_musikkskole](http://snl.no/kommunal_musikkskole) (lest 28.08.2018).



den sammenhengende utdanningslinjen som kan kvalifisere elever med særlig interesse og motivasjon til opptak i høyere kunstfaglig utdanning. Opplæringa skal bidra til barn og unges danning, fremme respekt for andres kulturelle tilhørighet, bevisstgjøre egen identitet, bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse. (Rammeplan, 2015, s. 7)

Kulturskolene har også ambisjoner om å dekke både bredde og spesialisering. På den ene siden opererer kulturskolene med den overordnede visjonen «Kulturskole for alle». Dette innebærer at tersklene for deltagelse skal være lavest mulig for flest mulig. På den andre siden legger rammeplanen for kulturskolene opp til undervisning innenfor tre forskjellige programmer – Breddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet. Breddeprogrammet er for «alle», Kjerneprogrammet innebærer større krav til innsats og evner, mens Fordypningsprogrammet har opptaksprøver og er ment for elever med særlige forutsetninger (Rammeplan, 2015, s. 11).

I underkant av 100 000 elever har en plass i de norske kulturskolene. Samtidig var det i 2017 litt under 25 000 som stod på venteliste for å få plass.<sup>8</sup> Som med Den kulturelle skolesekken er det også variasjon mellom ulike kommuner og fylker når det gjelder kulturskoledekning. Dette kan blant annet måles gjennom to ulike indikatorer – skoleplasser pr. elev (elevandel) i grunnskolen og tilbudte årstimer pr. elev. Den første indikatoren sier noe om antall tilgjengelige skoleplasser, mens den andre er et mål på det totale studietilbudet. For å ta to eksempelfylker, ser vi at det er stor forskjell på tilbudet i Østfold og Oppland, målt gjennom disse to indikatorene. I Oppland gikk det 0,21 elever i kulturskolen pr. barn i grunnskolealder, mens det tilsvarende tallet for Østfold var 0,07. Tilsvarende ble det i Oppland tilbudt 2,8 årstimer i kulturskolen pr. grunnskoleelev i 2016, mens tallet for Østfold var 1 årstime (Roncossek og Kleppe, 2017, s. 40).

En annen identifisert utfordring ved kulturskoletilbudet er hvor godt det dekker et tverrsnitt og mangfold i befolkningen. Hvor langt fra kulturskolenes visjon om «Kulturskole for alle» er det faktiske tilbudet? Flere

---

8 Tall fra GSI – Grunnskolens Informasjonssystem (<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/2/collection/78/unit/1/>) (lest 28.08.2018).

utredninger har tatt opp dette temaet og det tilhørende spørsmålet om hva som eventuelt er til hinder for bruk av kulturskolen. Et av de casene som vi skal gå nærmere inn på i denne boka, Drammen kommunes *Kulturskole for flere* (s. 119 ff.) har også disse spørsmålene som utgangspunkt. I den grad man har reliabel statistikk på elevenes kulturelle bakgrunn og sosioøkonomiske status, viser denne at barn fra familier med lavere inntekter og barn fra minoritetsfamilier er underrepresentert i kulturskolene. Selv om det er metodisk utfordrende å forklare hvorfor noen *ikke* bruker et tilbud, peker rapportene om denne tematikken på en kombinasjon av pris og kulturforskjeller når underrepresentasjon i kulturskolebruken skal forklares (jf. Gustavsen og Hjelmbrække, 2009; Bjørnsen, 2012; Kleppe, 2013).

## Rikskonsertene og skolekonsertene

Å formidle kulturopplevelser som en del av skolehverdagen var ikke noe som oppstod med Den kulturelle skolesekken i 2001. I flere tiår før det hadde *skolekonserter* representert de viktigste kulturinnslagene i skolen for norske elever, først og fremst formidlet av Rikskonsertene. Rikskonsertene ble etablert i 1968 og bestod som institusjon frem til den nevnte omorganiseringen til Kulturtanken i 2016. I hele denne perioden var etableringen og oppbygningen av et landsomfattende tilbud av skolekonserter en nøkkeloppgave for Rikskonsertene.

Norsk kulturråd ble etablert i 1965, og en av de første sakene som rådet fikk på bordet fra Kirke- og undervisningsdepartementet var spørsmålet om organisering av landsomfattende konserter – rikskonserter. Det nyopprettede rådet nedsatte et eget Rikskonsertutvalg for å utrede forsøksvirksomhet med rikskonserter. Utvalget ble ledet av Kjell Bækkelund, som allerede på det tidspunktet var en kjent og anerkjent konsertpianist. Bækkelundutvalget leverte sin innstilling i mai 1966 og foreslo bl.a. en bevilgning på 1 million kroner. Det var tverrpolitisk enighet om opprettelsen, og Rikskonsertene ble vedtatt etablert i 1967, i første omgang som et prøveprosjekt under Norsk kulturråd. Den første konserten fant sted i Hammerfest 4. januar 1968 (se Bjurström og Hylland, 2018).

Skolekonserter ble vurdert som særlig viktig helt fra begynnelsen. Bækkelundutvalget skrev at disse konsertene skulle bidra til å bringe *glede* inn i skolene:

Til syvende og sist er dette kanskje det fornemste mål man kan stille seg når det gjelder musikk for barn og unge: å gi dem glade øyeblikk med god musikk som gledens kilde. Da vil mange assosiere lyst med kvalitet – det er i seg selv en kulturpolitisk vinning. Og noen vil siden gå på konsert av seg selv – og det er det viktigste av alt (Norsk kulturråd 1966, s. 16).

Det første året ble det organisert 165 skolekonserter i regi av Rikskonsertene. Dette tallet skulle etter hvert stige raskt, og etter hvert kom skolekonsertene til å dekke samtlige fylker i Norge. I 1978 var antallet skolekonserter kommet opp i over 5000 årlig, og i toppåret 2010 ble det arrangert mer enn 9200 skolekonserter. I skolekonsertenenes historie har også innholdet utviklet seg. Fram til slutten av 1990-tallet var den viktigste sjangeren den klassiske musikken, selv om også jazz, viser, folkemusikk og noe populærmusikk ble formidlet. I løpet av det påfølgende tiåret ble den klassiske musikken mer eller mindre likestilt med de andre sjangrene, dersom vi ser på statistikken over skolekonsertene (jf. Hylland, 2018).

Det er flere grunner til å vurdere Rikskonsertene som en direkte forløper for DKS, eller, med andre ord, til å vurdere DKS som et ektefødt barn av Rikskonsertene. Med Den kulturelle skolesekken ble det nasjonalt distribuerte kulturtilbudet til norske elever utvidet med scenekunst, visuell kunst, litteratur og etter hvert kulturarv. Samtidig overtok DKS en del av både det administrative og det ideologiske apparatet til Rikskonsertene: Kulturen skal distribueres og formidles i et møte mellom det pedagogiske og det kunstneriske. Med opprettelsen av DKS ble det Rikskonsertene som hadde det forvaltningsmessige og overordnede ansvaret for musikk i skolesekken. Med de endringene som har skjedd i administrasjonen av Den kulturelle skolesekken (se over), ble mye av dette ansvaret fjernet og overlatt til fylkeskommunene (Haugsevje, Heian og Hylland, 2018). Der Rikskonsertene tidligere var en nasjonal aktør for skolekonserter, som også produserte konkrete konserter, foregår nå all konsertproduksjon på regionalt eller lokalt nivå. De endelige konsekvensene av denne endringen er fremdeles noe uklare.

## Hva har mer enn femti år med kulturarbeid mot barn og unge lært oss? Og hva har det ikke lært oss?

Norsk kulturpolitikk og kulturforvaltning har arbeidet med kulturformidling mot barn og unge i drøye femti år. Med andre ord er det første dette arbeidet har lært oss, at det finnes en sterk og varig politisk vilje til å fremme denne siden av kulturpolitikken. Denne viljen bunner nødvendigvis også i en tiltro til at dette arbeidet er viktig, og at det utgjør en forskjell, både for den enkelte og for kollektivet. Og den politiske viljen er vedvarende. I skrivende stund er det for eksempel signalisert fra Kulturdepartementet at det kommer en tverrdepartemental stortingsmelding om kulturpolitikk for barn og unge i 2019.

Den samlede lærdommen av femti års kulturarbeid for barn og unge er derimot vanskeligere å samle i ryddige, konsentrerte punkter. Det skyldes blant annet at den kunnskapen som er utviklet om dette arbeidet, er fragmentert, siden mange av kunnskapsarbeidene er evalueringer av eller utredninger om enkeltprosjekter. Det har vært en ambisjon for myndighetene at kulturpolitikken for barn og unge skal utvikle seg i tråd med et oppdatert kunnskapsgrunnlag. Dette kunnskapsgrunnlaget består til dels av forskningsprosjekter i universitets- og høyskolesektoren, men altså i større grad av de erfaringer som springer ut av konkrete kulturpolitiske prosjekter. Etter hvert består en vesentlig del av dette kunnskapsgrunnlaget av utredninger om og evalueringer av slike prosjekter. Diskusjoner om forholdet mellom kunst, kvalitet, formidling og barn har derfor ofte vært ført i tilknytning til konkrete kulturpolitiske tiltak på området.

Disse evalueringene viser at det kulturpolitiske arbeidet og de konkrete tiltak eller prosjekter gjerne har en kombinasjon av formål. I flere prosjekter og satsinger har man f.eks. ønsket både å øke tilgangen på kunst og kultur av høy kvalitet, og å heve den generelle statusen til kultur for barn og unge. En slik kombinasjon av ambisjoner lå bak blant annet prosjektene LilleBox (jf. Borgen, 2001) og Klangfugl (jf. Borgen, 2003) og den flerårige satsingen Kunstløftet (jf. Hylland, Kleppe og Stavrum, 2011 og Haugsevje, Heian og Hylland, 2015), alle i regi av Kulturrådet. Flere av evalueringene viser dessuten at det har blitt produsert kunst og kultur

av god kvalitet gjennom de ulike tiltakene og prosjektene, men forteller mindre om de konkrete og overordnede effektene av disse. Dette skyldes delvis at det nødvendigvis er metodisk utfordrende å påvise slike effekter (øker vi f.eks. elevers følelse av livsmestring gjennom kulturopplevelser?), og delvis at det finnes svært få, om noen, forsøk på å se de ulike publikasjonene og resultatene i sammenheng.

Diskusjoner om kulturarbeidet for barn og unge har på mange måter tatt utgangspunkt i et begrep om *møter* – enten dette er møter mellom barn og kulturarbeider, møter mellom ulike felt, møter mellom administrative systemer eller politikkområder. Kunnskapsutviklingen på feltet barne- og ungdomskultur har også vært preget av at det representerer et krysningspunkt mellom ulike fagtradisjoner. Med en forenkling kan man si at det særlig er to fagtradisjoner som er viktige i dette krysningspunktet. Den ene er en pedagogisk, og/eller kunstpedagogisk fagtradisjon. Den andre er en kunstfaglig, estetisk fagtradisjon. Disse to tradisjonene har vektlagt henholdsvis barnet og barnets møte med kunst, og kunstens møte med barnet. I tillegg til disse tradisjonene har man en del kultursosiologiske arbeider som studerer kulturfeltets organisering av arbeidet med barn og kunst, samt kulturpolitiske studier av ideologi og praksis på dette området. I omtalen av disse møtene har man fokusert på det potensielt utfordrende ved dem, men også på det potensialet for utvikling som ligger i dem. Allerede i evalueringen av LilleBox i 2001 skrev f.eks. evaluatoren dette: «[B]arnefaglig og kunstfaglig kompetanse vil ha nytte av hverandre, og [at] samhandlingen mellom disse kunnskapsfeltene kan være et viktig bidrag til god kunstformidling for barn og unge» (Borgen, 2001, s. 58).

*Hvordan* denne samhandlingen skal foregå, er imidlertid langt fra entydig. Det eksisterer en tilsynelatende seiglivet uenighet om det rette forholdet mellom kunst og pedagogikk, og med det om hvilket kvalitetsbegrep og hvilken kvalitetsforståelse som er mest relevant i kunstprosjekter for barn og unge. Diskusjonen om forholdet mellom kunsten og pedagogikken dreier seg blant annet om hvilken størrelse som skal tjene hvilket formål. Er det slik at kunsten er og skal være et godt verktøy i pedagogikkens tjeneste, og bidra med en måte å lære på som utfyller den tradisjonelle undervisningen? Er det slik at pedagogikken skal

hjelpe kunsten til å kunne formidles bedre og dermed gi kunsten større gjennomslagskraft overfor barn og unge? Eller er det slik at pedagogikken og kunsten skal samvirke for å bygge opp barnets egen kreativitet og skaperkraft, med andre ord gi barna selv en mulighet til å være utøvende og skapende? Og i forlengelsen av det – hva gjør det med kunsten dersom barn får reell medvirkning som *medskapere* av den (jf. Hovik og Nagel, 2017)? Alle disse utgangspunktene finnes igjen i ulike kombinasjoner i de siste tiårenes kunstprosjekter for barn og unge.

Den relative mangelen på overordnede analyser av kulturarbeidet for barn og unge har ført til at det er mye kunnskap vi *ikke* har på dette området. Vi vet for eksempel for lite om hvilken påvirkning kulturtilbudet til barn og unge har på deres eget, selvvalgte kulturkonsum – både i det korte og i det lange løp. Vi vet heller ikke nok om det tilgjengelige tilbudet oppleves som relevant for dem det gjelder; at det angår og berører dem det er ment å angå og berøre. Og vi vet ikke nok om forholdet mellom å bruke kultur analogt og digitalt. Vi har også mindre kunnskap om *ulikheter* i dette feltet, f.eks. mellom formidlingen av ulike typer kulturuttrykk (ofte diskuterer man «kultur» som om det var én og samme ting) og mellom ulike måter å arbeide med dette feltet på, f.eks. mellom nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Det siste er et av temaene for denne boka.

Til syvende og sist handler likevel de store og tradisjonsrike satsingene – Den kulturelle skolesekken, de mange kulturskolene, Rikskonsertene og oppbygningen av skolekonsertene – om det samme som det lokale kulturarbeidet som denne boka først og fremst handler om: et systematisk arbeid for å sørge for at kultur – uansett hvordan man måtte definere det – gjøres tilgjengelig for den gruppen vi med en litt upraktisk paraplybetegnelse kaller «barn og unge», som inkluderer Petter på fire år, Katrine på ni år, Hassan på 12 år, Ludvig på 15, Benedicte på 19 og Karim på 20 år.