

Opplevelingar av kunstmøte gjennom Den kulturelle skulesekken og betydninga av dei

Ein kvalitativ studie av verkstader for 4. trinn



Vi lager film uten kamera, Polar Film Lab, 2022. Foto: Sarah Schipschack

Opplevingar av kunstmøte gjennom Den kulturelle skulesekken og betydninga av dei

Ein kvalitativ studie av verkstader for 4. trinn

Merete Jonvik, Universitetet i Stavanger

Forord

Kulturtanken har fått i oppdrag frå Kulturdepartementet å bidra til styrka kunnskapsgrunnlaget om kva Den kulturelle skolesekken (DKS) har å seia for elevar i skulen. På bakgrunn av dette kontakta Kulturtanken underteikna og Universitetet i Stavanger med ønske om eit forskingssamarbeid om korleis elevar opplever kunstmøte formidla gjennom DKS. Målet med samarbeidet var å få fram forskingsbasert kunnskap om kva betydning DKS har for elevar i skulen.

Rapporten presenterer ei kvalitativ undersøking av to verkstader og kunstmøte formidla gjennom DKS ved to barneskular i Stavanger.

Eg vil takka Kulturtanken for eit interessant oppdrag og Charlotte Blanche Myrvold, seniorrådgjevar på FoU, for eit godt og konstruktivt samarbeid.

Eg vil òg takka DKS Stavanger, særleg Sigbjørn Håland og Ingrid Kristine Kolstad, høvesvis rådgjevar og fagleiar ved Den kulturelle skulesekken Stavanger, for å ha bidratt til at forskingsprosjektet lét seg gjennomføra. Takk for god dialog om program og turnear og for informasjon og diskusjonar.

Ikkje minst vil eg ytra takksemd overfor elevar, lærarar, kunstformidlarar og kunstnarar for tida og tankane dei har bidratt med i denne studien.

Stavanger, desember 2024

Innholdsliste

1.	«Vi kjem på ein måte inn i noko nytt»	3
2.	DKS og <i>Opplevingar av DKS</i>	4
3.	Metodisk framgangsmåte	6
4.	To verkstader	9
	<i>Fortellinger i leire</i>	9
	<i>Vi lager film uten kamera</i>	10
5.	Kunstmøte – teoretiske perspektiv	12
	Kunstmøte for og med barn gjennom DKS.....	14
6.	Opplevingar av kunstmøte gjennom DKS – elevane sine perspektiv.....	16
	Fargar, fantasi og ein blå balkong.....	16
	Sosiale refleksjons- og sanserom	22
	Å læra noko nytt	24
7.	Kva betydning har kunstmøte gjennom DKS – frå eit lærarperspektiv	26
	Kunstmøte som treffer	27
	Å sjå elevar på nye måtar	29
	Tilgjengeleggjering av kunst og kultur.....	31
8.	Kunstmøte som materielle og sosiale utforskinsrom	32
9.	Avslutning.....	34
10.	Kjelder.....	38

1. «Vi kjem på ein måte inn i noko nytt»

Intervjuar: Korleis synest de det er å dra på museumsbesøk, eller Den kulturelle skulesekken, i skuledagen?

Barn: Forvirrande og gøy, og det er i alle fall gøyare enn å gå på skule.

Intervjuar: Kvifor er det forvirrande?

Barn: Forvirrande, for det er jo ikkje vanleg, det er jo nytt, og skulen er jo ikkje vanleg til å ha ... at vanlegvis gjer vi dette.

Intervjuar: Nei, det er uvanleg?

Barn: Vi har jo aldri vore her, og derfor er det liksom, på skulen gjer vi vanlegvis ikkje sånn. Eg synest vanlegvis skule er veldig gøy, men vi pleier ikkje å gjere det her så veldig ofte. Så det er litt spennande og ganske gøy. Eg synest liksom at vi er her, og at vi aldri har sett dette før. At vi kjem på ein måte inn i noko nytt, og at Den kulturelle skulesekken, den er liksom ikkje kvar dag. Den er liksom sånn éin gong vi gjer, og det treng vi å gjere, fordi det skal bety noko for folk å komme her.

Utdraget er frå ein intervjusamtale med ein elev på ni år som deltok på verkstaden *Fortellinger i leire* ved Stavanger kunstmuseum hausten 2023. Eleven løftar fram det eksepsjonelle ved å vera ein del av kunstmøte gjennom Den kulturelle skulesekken (DKS). Forvirrande, spennande og gøy er ord som vert brukte. Vi skjønar at eleven opplever kunstmøtet som noko som skil seg frå vanlege skuledagar. Om besøket ved Stavanger kunstmuseum seier han at det kjennest som å koma inn i noko nytt.

Gjennom DKS får barn og unge i heile Noreg oppleva, gjera seg kjende med, sansa og delta i profesjonell kunst og kultur i sjangrane litteratur, visuell kunst, film, scenekunst, kulturarv og musikk. I løpet av eit skuleår organiserer DKS ei rad forskjellige kunstmøte. Møte mellom menneske og kunstverk. Mellom menneske og menneske. Mellom menneske og materiale. Menneska i møta kan omtalast med ord som tilskodarar, betraktarar, deltakarar, publikum. Kunstverka i kunstmøta kan ha form som måleri, skulptur, film, sceniske oppsettingar, bøker og litteraturarrangement, konsertar, performance og verkstader. I 2023 fekk grunnskuleelevar i Noreg til saman opp mot 2,15 millionar unike kunst- og kultur møte gjennom DKS.¹ Dette utgjorde til saman 3758 kunst- og kulturproduksjonar og kunst- og kulturaktivitetar. I gjennomsnitt fekk kvar elev tre kunstmøte.

Men korleis opplever barna kunstmøta gjennom DKS? Korleis beskriv dei opplevingane, dei som er målgruppa for kunstmøta? Kva kjenneteiknar kunstmøte gjennom DKS, og korleis er kunstmøte gjennom DKS annleise enn andre typar kunstmøte? Dette er spørsmål som er utforska gjennom forskingsprosjektet *Opplevingar av DKS*. Det finst ein god del forskning på DKS, men lite av forskinga gir plass til barna sitt perspektiv.

¹ Kulturtanken årsrapport 2023.

Denne rapporten skriv seg frå pilotforskningsprosjektet *Opplevingar av DKS*² og er strukturert på følgjande måte: Etter ein kort presentasjon av DKS, forskning på DKS og pilotforskningsprosjektet *Opplevingar av DKS* (kapittel 2) gir rapporten eit innblikk i dei metodiske framgangsmåtane som er nytta i forskningsprosjektet (kapittel 3). Dei metodiske framgangsmåtane dannar datagrunnlaget for rapporten. Deretter fortel rapporten om dei to verkstadene og DKS-produksjonane *Fortellingar i leire* og *Vi lager film uten kamera* (kapittel 4). Kapittel 5 diskuterer korleis vi kan forstå kva kunstmøte er og gjer, og om det er noko som særmerker kunstmøte for og med barn og unge. Diskusjonen lener seg på teoretiske perspektiv frå fagretningane (kunst)sosiologi, interaksjonisme og (ny)materialisme. Det vert gjennomgåande retta merksemd mot korleis sosiale faktorar (relasjonar, interaksjon og situasjonelle forhold) og materielle forhold (rom, materialitet og objekt) påverkar kunstmøta. Kapittel 6 tek for seg korleis barna opplever kunstmøta. Når barna set ord på opplevingane av kunstmøta, løftar dei fram tema som fantasi og fargar, kjensler og sansingar, identitet og materialitet. Her vert det analysert korleis kunstmøte i DKS fungerer som sosiale og kollektive refleksjons- og sanserom, og korleis barna opplever å lære noko nytt i kunstmøta. Kapittel 7 er vigd lærarperspektivet, og her diskuterer eg kva verknader og betydning kunstmøta har, slik lærarane i studien ser det. Ein verknad kan til dømes vera at kunstmøta kan føra til at lærarane ser elevane på nye og andre måtar enn det som syner seg gjennom tradisjonell undervisning. Kapittel 8 er oppsummerande og drøftar korleis materielle og sosiale faktorar påverkar DKS-kunstmøta, og diskuterer lokasjon og rom spesielt. I kapittel 9, som avsluttar rapporten, drøftar eg vegen vidare for forskning på kunstmøte formidla gjennom DKS.

Rapporten er relevant ikkje berre for tilsette i DKS og Kulturtanken og brukarar av DKS, men òg for skular og skuleleiarar, andre offentlege etatar, kunstinstitusjonar, pedagogar og praktikarar, kunstnarar og kuratorar som arbeider med barn og unge, og ulike formidlingsinitiativ.

2. DKS og *Opplevingar av DKS*

Den kulturelle skulesekken (DKS) er ein viktig berebjelke i den kulturelle infrastrukturen i Noreg. Saman med kulturskulane er DKS med på å gjera kunstformidling for barn og unge i Noreg internasjonalt leiande. Den kulturelle skulesekken er det største demokratiserings- og tilgjengeleggjeringsprosjektet av kunst og kultur i norsk historie, og prosjektet manglar sidestykke internasjonalt.³ DKS er obligatorisk, gjentakande og for alle og sørger for at alle skulebarn i Noreg vert eksponerte for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk. Kulturpolitisk rettar DKS-ordninga seg slik sett mot målet om demokratisering og tilgjengeleggjering av kunst og kultur til alle.

² Funn frå *Opplevingar av DKS* er òg skrivne ut i den vitskaplege forskingsartikkelen Kunstmøte i skulen. *Opplevingar av Den kulturelle skulesekken, Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 2024.

³ Habbestad, Pettersen og Røyseng 2014.

Organisatorisk er DKS eit samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet og alle fylkeskommunar og kommunar i landet. Det er Kulturtanken – Den kulturelle skulesekken Noreg som har det nasjonale ansvaret for ordninga. Kulturtanken har ansvar for å forvalta, kvalitetssikra og utvikla DKS-ordninga. I DKS si over 20-årige historie har ein lagt vekt på profesjonalitet og kvalitet i kunst- og kulturformidlinga.⁴ Meld. St. 18 (2020–2021) *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* legg til samanlikning større vekt på relevans og representative tilbod.⁵

Fordi kunst- og demokratiseringsprosjektet DKS er så stort og unikt, har det vore forska mykje på Den kulturelle skulesekken. Storparten av forkinga fokuserer på struktur, organisering, forvaltning, samarbeid, styring, stifting, mål og utfordringar.⁶ Det finst langt mindre forking på elevar sine opplevingar av og erfaringar med DKS. I evalueringa av DKS og Kulturtanken som Oxford Research har utført, har til dømes ikkje barn sine opplevingar med DKS fått særleg mykje plass. Rapporten understrekar at det er forska lite på korleis elevane oppfattar enkeltproduksjonar gjennom DKS.⁷ Hos Løver med fleire,⁸ Breivik og Christophersen,⁹ Kleppe med fleire¹⁰ og Borgen og Brandt¹¹ er elevperspektivet noko meir sentralt. Her er det mellom anna eigne underkapittel om elevar som (mål)gruppe og om elevar sine erfaringar med DKS. Kleppe med fleire har evaluert Den kulturelle skulesekken i Rogaland og understrekar at elevperspektivet har ein eigenverdi som er viktig å få fram.¹² Korleis barn opplever og fortel om kunstmøte gjennom DKS, er altså eit mindre dekt forskingsfelt, og det var bakgrunnen for at Kulturtanken tok initiativ til forskingspiloten *Opplevingar av DKS*. Piloten (2023–2024) er eit samarbeidsprosjekt mellom Kulturtanken og Universitetet i Stavanger, Institutt for medie- og samfunnsfag. Målet med samarbeidet har vore å få fram forskingsbasert kunnskap om kva DKS betyr for elevar i skulen, og auka kunnskapen om korleis barn opplever kunstmøte gjennom DKS. Forutan det elevsentrerte perspektivet ønskte Kulturtanken meir forking på verkstader og på involverings- og interaksjonsaspekt i kunstmøta. Forskingssamarbeidet er eit ledd i Kulturtanken sitt kontinuerlege arbeid med å styrka kunnskapen om kva betydning DKS har, og med å vidareutvikla ordninga. Prosjektet er ein pilot i den forstand at det i tillegg til å gi substansielle funn om barneperspektivet og moglege effektar av tiltak som har som formål å demokratisera kunst og kultur, skal vurdere om forskingsdesignet lèt seg gjennomføra i ein oppskalert versjon.

Forskingssamarbeidet har undersøkt korleis fjerdeklassingar ved to barneskular i Stavanger opplevde to DKS-produksjonar. Eg følgde elevane på to forskjellige DKS-

⁴ Meld. St. 18.

⁵ Meld. St. 18, sjå òg Ruud med fleire 2022.

⁶ Sjå til dømes evalueringa av DKS og Kulturtanken gjord av Oxford Research, Hauge med fleire 2023.

⁷ Hauge med fleire 2023, side 35.

⁸ Løver med fleire 2022.

⁹ Breivik & Christophersen 2012.

¹⁰ Kleppe med fleire 2009.

¹¹ Borgen & Brandt 2006.

¹² Kleppe med fleire 2009, side 51.

møte. Produksjonane var organiserte som verkstader, éin innanfor film og éin innanfor visuell kunst. Verkstaden *Vi lager film uten kamera* vart halden i klasserommet, og verkstaden *Fortellingar i leire* ved Stavanger kunstmuseum.

Prosjektet stiller fleire spørsmål: Kva kunstmøte skjer gjennom DKS, og korleis opplever barn desse møta? Korleis formidlar barna opplevingane av kunstmøta? Kva estetiske, sosiale og materielle kvalitetar er med og skaper kunstmøta som vert formidla gjennom DKS? Korleis vurderer lærarane kunstmøta, og kva verknadar kan DKS-kunstmøta seiast å ha?

Forskingspiloten femnar vidare om ei rekkje andre problemstillingar og tema som er relevante for det å ta til seg kunst og kultur. Kva sansingar skjer i kunstmøte? Kva har sosial bakgrunn å seia for kunstopplevingar? Korleis påverkar sosiale situasjonar og sosial interaksjon kunstopplevingar? Kva former for interaksjon skjer i kunstmøta? Kva med materielle forhold – kva har materielle omgjevnader og objekt å seia for kunstopplevinga? Kva bidrar kunst med?

3. Metodisk framgangsmåte

Forskingssprosjektet *Opplevingar av DKS* undersøker korleis barn opplevde kunstmøte og verkstader som var produserte for DKS. Eg følgde to 4. klassar frå to barneskular i Stavanger på to ulike DKS-verkstader hausten 2023. Barna var på dette tidspunktet åtte og ni år. Den eine verkstaden var den visuelle kunstverkstaden *Fortellingar om leire*, produsert av og gjennomført ved Stavanger kunstmuseum, altså i ein kontekst utanfor skulen. Den andre verkstaden var filmverkstaden *Vi lager film uten kamera*, produsert av Polar Film Lab og gjennomført i klasserommet ved dei to respektive skulane, altså i ein skulekontekst. Dei to barneskulane i Stavanger vart valde fordi dei hadde visuelle kunst- og filmverkstader hausten 2023, og dei hadde kapasitet og tid nok til å vere med på forskingsprosjektet.

Forskingspiloten har undersøkt opplevingar av dei to kunstmøta og verkstadene gjennom bruk av deltakande observasjon og intervju. Det er gjort observasjonar av dei to verkstadene med begge klassane, og det er gjennomført uformelle samtalar undervegs med elevar, lærarar og kunstnarar/kunstformidlarar i samband med verkstadene. Observasjonar og feltsamtalar involverte til saman femti elevar, sju lærarar, tre kunstnarar og to kunstformidlarar. Observasjonar skjedde før, under og etter omvisinga og verkstaden og fokuserte spesielt på korleis elevane tilnærma seg og omtalte omvisinga, kunstformidlarane og kunstnarane, og korleis dei tilnærma seg materialet og oppgåvene i verkstadene.

I tillegg er det gjennomført semi-strukturelle intervju av involverte barn, lærarar og kunstnarar. Til saman er det gjennomført gruppeintervju av seks barn, tre lærarar og tre kunstnarar (barna to gonger, lærarane og kunstnarane éin gong). Intervjua var sentrerte rundt innhaldet i verkstadene, materialet som var del av dei, opplevingar av omvisinga, og samtalar om kunst og film. Gruppeintervjua med barna (tre stykk) vart gjennomførte rett etter verkstadene. Intervjua vart tekne opp på band og transkriberte til bokmål og deretter omsette til nynorsk. Det var lærarane som plukka ut elevane til gruppeintervjua, og det vart teke omsyn til interesser, behov og

samansetnaden i gruppa. Eg gjennomførte dessutan samtalar med tre kunstnarar og to kunstformidlarar som stod bak dei to DKS-produksjonane – intervju med kunstnarane og lausare samtalar med kunstformidlarane som del av verkstadene. For betre å kunne forstå barna sine opplevingar er lærarane sine erfaringar med korleis barna opplevde dei to verkstadene og kunstmøta, inkludert. Lærarane som er intervjuar, hadde alle lang erfaring i yrket, til saman mellom 15 og 27 års erfaring. Om vi reknar at det er rundt tre oppsettingar gjennom DKS på eit år, har ein lærar med 15 års fartstid fått med seg rundt 45 oppsettingar.

Dei to oppsettingane eg følgde, var begge verkstader. Dialog og medskaping står sentralt i verkstadene. Elevane deltok og bidrog aktivt, dei var ikkje med som passivt publikum. Dei brukte hendene, forma, leikte og jobba med forskjellig materiale. Dei tok val, dreiv sjølvstyring, var kreative og prata saman undervegs. Interaksjon som gjekk føre seg under DKS-kunstmøta, var mellom elevar, mellom elevar og lærarar, mellom elevar og formidlarar/kunstnarar, mellom elevar og objekt, og – sidan møta vart følgde i forskningssamanheng – mellom meg som forskar og elevar/formidlarar/kunstnarar, og mellom forskar og objekt.

Undervegs førte eg ein refleksjonslogg med notat frå observasjonane. Eg registrerte mellom anna kva materiale og kva materielle omgjevnader som var del av kunstmøta/verkstadene, kva rom vi var i, og kva materiale og objekt som var verksame. Ein annan del av loggen var å registrera kva sosiale forhold og interaksjonar som var del av kunstmøta, og kva sosial samhandling som gjekk føre seg mellom dei deltakande aktørane. Analysen vart gjort gjennom samanstillingar av observasjonsnotat, intervjumaterial og teoretisk inspirasjon og innramming. Studien er godkjend av Sikt¹³, og handsaming av personopplysingar, innhenting av samtykke og etiske forhold knytte til forskning på barn er gjennomført som innmeldt (inkluderer foreldresamtykke for deltaking). Ingen av barna er nemnde ved namn i rapporten. I sitata nyttar eg «barn», og i den løpande teksten vekslar eg mellom «barn», «jente» og «gut».

Sjølv om studien har eit gjennomtenkt metodisk design og bygger på både intervju, observasjonar og feltsamtalar, kan det vera utfordrande å få tilgang til barn sine opplevingar av kunst og kultur.¹⁴ Som vaksne har vi ikkje naudsynleg tilgang til barna sine forståingar. Dette gjeld for så vidt generelt som eit fortolkings- og omsetjingsproblem på tvers av status, kultur, alder og andre ulikskapsfaktorar i forskning. Barn har i tillegg eit dels avgrensa vokabular, og gitt maktforholdet mellom vaksne og barn kan ein tenkja seg at barna, i alle fall av og til, seier det dei tenkjer at dei vaksne vil høyra.¹⁵ Desse forholda – eller skal vi seie atterhalda? – er ein del av ein større igangverande samtale om metodeutfordringar i forskning på barn og unge og kunst og kultur.¹⁶

¹³ Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør er rådgivar for handsaming, lagring og deling av persondata i forskning.

¹⁴ Sjå diskusjon av dette i Jonvik 2024 og generelt i Christensen 2022, side 88.

¹⁵ Haugsevje med fleire 2019; Christensen 2022.

¹⁶ Sjå til dømes gjennomgang i Haugsevje med fleire 2019.

Samstundes trengs det «kunnskap om kunst og barns kultur, om ulike formidlings- og aktivitetsformer, og om hvordan en kan få tilgang til ulike barns erfaringer, preferanser og syn på kultur».¹⁷

I analysane av kunstmøta og opplevingane av dei bruker eg både interaksjonistiske, materielle og kunstsosiologiske perspektiv (kapittel 5, 6, 7 og 8). Det er viktig å vera klar over at alle framgangsmåtar, som til dømes ei interaksjonistisk inspirert tilnærming, har metodiske implikasjonar. Som forskar i prosjektet om kunstmøte var eg med og påverka interaksjonane og situasjonane eg forska i – i dette tilfellet kunstmøta til barna. Eg var observatør i utstillinga og under omvisingane og verkstadene, ein samtalepart, ein utspørjar – til stades med kropp og stemme. Orda og spørsmåla mine var ein del av samtalane, og spørsmåla eg stilte i intervjuar, har slik sett påverka gangen i samtalen, kva tema som vart tekne opp, og kva barna begynte å tenkja på, noko som vil visa seg i intervjuutdraga seinare i rapporten. Dette er døme på korleis data vert samkonstruerte snarare enn «henta ut». I forskingsprosjektet vart ny kunnskap skapt gjennom ei rekkje interaksjonar og relasjonar mellom barn og intervjuar, barn og verk, barn og objekt, barn og barn, og barn og kunstnar/formidlar.

I rapporten legg eg meir vekt på det som vart sagt, enn det som ikkje vart sagt. Dermed kan funna verta noko «skeive», for då er det dei som har lyst til å uttala seg, dei som kjenner det som at dei har opplevd mest, dei som synest det er greitt å prata, dei som har godt vokabular, og anna, som får mest plass. Dette kan vera ugunstig dersom målet er å skildra alle sine opplevingar i like stor grad (altså å gi eit slags tverrsnitt av klassen si oppleving), men her er valet gjort for å koma nærare opplevingar av DKS frå barna sine perspektiv. Ei normativ haldning til barn og deira rolle i relasjon til kunst i studien *Opplevingar av DKS* er at barna er sjølvstendige og kompetente i sine møte med kunst. Deira relasjonar til og ytringar om kunst vert ikkje naudsynleg tolka på spesifikke vis *fordi dei kjem frå barn*. Ei erkjenning av at barn er meir kompetente enn det ein tidlegare har trudd, har vakse fram over tid, noko mange meiner heng saman med at FNs barnekonvensjon er vedteken og ratifisert i dei fleste land i verda.¹⁸ Den normative haldninga kan samanstillast med forskning som er gjort på kunstmøte for personar med demens, og på samtalar og interaksjon som oppstår i kunstmøtingane, jf. Eli Lea med fleire: «I kunststrømmet blir ikke innspillene fra publikum tolket som et uttrykk for sykdommen, men som en geniun respons på kunstverket.»¹⁹ Utsegner frå barna i studien *Opplevingar av DKS* vert ikkje tolka som spesifikke eine og åleine fordi dei kjem frå barn, dei vert tolka som utsegner frå menneske i møte med kunst. Barna vert sett på som fullkomne i sitt vesen,²⁰ som fullkomne 8- og 9-åringar, akkurat slik dei er no, som verdifulle og interessante samtalepartnerar om kunst.²¹

¹⁷ Christensen 2022, side 89.

¹⁸ Backe-Hansen & Frønes 2012, sjå òg Christensen & Prout 2002.

¹⁹ Lea med fleire 2020, side 64.

²⁰ Sjø Jonvik 2020; Jonvik & Hammonds 2020.

²¹ Lea med fleire 2020.

4. To verkstader

Dei to DKS-produksjonane som er undersøkte, har begge form som verkstader. Eg valde verkstadformatet fordi det i dag er fleire av desse medskapande, deltakande kunstmøta enn for 10 og 20 år sidan, og fordi det er ein vilja politikk at DKS rører seg meir mot dette formatet. Det er i større grad politisk interesse for og vilje til å fokusera på medverknad og deltaking når det gjeld barn og unge sitt forhold til kunst og kultur. Elevmedverknad er sentralt i DKS-evalueringa frå Oxford Research,²² og tilbagemeldingar frå barn og unge i rapporten frå Løver med fleire frå Sosiologisk poliklinikk i Trondheim, viser at dei ønskjer seg fleire verkstader.²³ Kulturtanken har òg ytra at det er behov for meir forskning på verkstader og på involveringsaspektet i DKS-kunstmøte.

Fortellinger i leire

Verkstaden *Fortellinger i leire* vart halden i samband med utstillinga *Las seis ventanas* av den venezuelanske kunstnaren Sol Calero (f. 1982) i formidlingslokalet NONA ved Stavanger kunstmuseum.²⁴ NONA er eit utstillingsrom og ein verkstad ved kunstmuseet opna i 2020, og her legg ein vekt på interaksjon og deltaking i relasjonar mellom kunstverk og tilskodarar.

Calero sin kunstnariske praksis kretsar tematisk om identitet, eksotisme, opphav og fellesskap og om korleis identitet vert bygd, dels på klisjear og sjablongaktige forståingar. I *Las seis ventanas*, som betyr «dei seks vindauga», utforska Calero eksotiserande framstillingar av Latin-Amerika og Venezuela og samankoplingar mellom stader, land og tradisjonar og forståingar som endrar seg med migrasjon og flytting. Det som for nokon er kjent, er for andre ukjent.

Utstillinga var ein totalinstallasjon der Calero hadde utforma og brukt heile utstillingsrommet. Her var seks måleri, fargetette og duse, og varierte pastellfarga veggjar, og på den motsette veggen hadde kunstnaren bygd ein balkong som publikum kunne stå på. Balkongen var måla i sterk blått med raudt underlag og hadde slyngande plastplanter rundt bølgeblekktak og minisøyler. Som del av utstillinga var òg nokre fargerike og fantasifulle krakkar som publikum kunne flytta rundt og sitja på. Eit anna deltakande element ved utstillinga var at dei besøkande fekk laga sine egne mosaikkfliser som dei kunne leggja att på golvet, og som dermed vart ein del av utstillinga. Utover i utstillingsperioden vart golvet fylt av kvadratiske mosaikkplater som små og store besøkande ved museet hadde laga. Det deltakande elementet utforska lek og medskaping i kunstproduksjon og -formidling. I verkstaden *Fortellinger i leire* fekk barna både omvising og samtale i utstillinga, og dei laga sine egne mosaikkplater. Dei ordinære museumsbesøkande kunne leggja att

²² Hauge med fleire 2023.

²³ Løver med fleire 2022.

²⁴ Utstillinga var kuratert av Helga Nyman, og produksjonen for DKS er gjort av Elin Lillebråten og Katharina Ueland, alle ved Stavanger kunstmuseum.

mosaikkplatene i utstillinga, mens elevane som var med på DKS-verkstaden, fekk ta med seg platene heim.



Sol Calero, Las seis ventanas (De seks vinduene), Stavanger kunstmuseum 2023. Foto: Oddbjørn Erland Aarstad

Vi lager film uten kamera

Filmverkstaden *Vi lager film uten kamera* var utvikla av Polar Film Lab, som har base i Tromsø. Verkstaden tok for seg analog og eksperimentell film og det materialbaserte i analog film og la i programomtalen til DKS-produksjonen vekt på at film er eit kunstnarisk uttrykk som kan vera noko anna enn narrativ fiksjons- eller dokumentarfilm:

Film kan være noe annet enn en narrativ fiksjons- eller dokumentarfilm som vises på kino. Film er et fullverdig kunstnerisk uttrykk. Det er det siste vi skal fokusere på i dette verkstedet. Elevene skal bearbeide filmnegativet og på den måten lage abstrakte filmer og animasjonsfilmer.

I verkstaden arbeidde barna taktilt med filmproduksjon. Saman med dei vaksne eller med hjelp frå dei vaksne laga barna handlaga film som vart vist gjennom ein framvisar i slutten av verkstaden. Barna fekk utdelt 16-mm-filmstriper og fargesaker, og så teikna og måla dei på filmstripene. Dei tørka stripene, spleisa dei saman og fekk til slutt sjå det felles sluttproduktet – både abstrakte og figurative animasjonsfilmar – på ein 16-mm-filmframvisar. Verkstaden gjekk føre seg i det ordinære klasserommet til elevane.

Tidsaspektet ved analog filmproduksjon stod sentralt i formidlinga i verkstaden. Til dømes svarar 24 bilete til 18,5 centimeter filmstripe og 1 sekund film. Ein meter er

5,4 sekund film, og 2–2,5 meter med 16-mm-filmstripe utgjør til sammen om lag 10–14 sekund film. Filmframvisaren har såkalla optisk lyd, slik at når den sjølvlagde filmen vart spelt av i klasserommet, så kom det eit abstrakt, lågstøy-aktig lydbilete.

Verkstaden vart avrunda med ein samtale om verkstaden spesielt og analog film generelt, og samtalen gav plass til inntrykka elevane sat att med. Det analoge vart sett i samanheng med det digitale. Digitale verktøy for film og foto, og databasert etterbehandling, kan gjera det vanskeleg(are) å forstå kva det er å ta eit bilete eller filma nokre sekund – dette var sentralt i formidlingsopplegget i verkstaden. Målsetnaden om å bidra til lærdom om analog film er synleg i programomtalen:

Verkstedet har som mål å utvide elevenes forståelse av hva mediene tegning, lyd og film kan være, og hvordan overgangen mellom disse er mer flytende enn det vi vanligvis tenker over. I en multimedial hverdag vil en bred forståelse for hvordan et medium fungerer være en berikelse. Det vil hjelpe elevene å tenke kritisk rundt betydningen av film, tegning, animasjon og lyd. Det vil også åpne elevenes forståelse av visning av film. Ikke bare kan film være abstrakt. Film kan også vises på uvante måter. Det kan gå i dialog med arkitekturen ved å projiseres på forskjellige steder i rommet (eller andre steder). Dette vil også være med å utvikle elevenes romlige forståelse.



DKS-produksjonen Vi lager film uten kamera, Polar Film Lab, 2022. Foto: Sarah Schipschack

5. Kunstmøte – teoretiske perspektiv

Kva er eit kunstmøte, og korleis kan vi forstå kva det gjer? Kva er del av eit kunstmøte, og kva er det ikkje? Kva teoretiske perspektiv kan hjelpa oss å forstå eit kunstmøte? Og ikkje minst: Er det noko særeige med barn sine kunstmøte? Kva særmerker kunstmøta som DKS formidlar?²⁵

Eg vil argumentera for å forstå kunstmøte gjennom ein vid definisjon, og for at det ikkje naudsynleg er fruktbart å skilja ut barn sine møte med kunst som lausrive og vesensforskjellig frå andre kunstmøte. I ordet *møte* ligg det at det er eit treffpunkt mellom to eller fleire aktørar eller faktorar. Den eine av desse er kunsten, som enkelt sagt kan vera objekt og hendingar som vert definerte som kunst. Den andre parten i møtet kan omtalast som menneskelege aktørar, publikum, betraktarar, tilskodarar og deltakarar. Omgrepet *kunstmøte* leier samstundes merksemda mot at møta finn stad i ein *situasjon*. Denne situasjonen er i eit rom, i eit lokale eller på ein stad og har både sosiale deltakarar, interaksjon og materielle objekt i seg.

Mykje forskning på kunstmøte fokuserer på at dei er møte mellom verk og betraktar, altså ein tovegsrelasjon. Eli Lea med fleire har forska på kunstmøte som er tilrettelagde for personar med demens, og refererer mellom anna til kunsthistorikaren Michael Ann Holly sitt omgrep *prefigurering* når dei analyserer kunstmøta.²⁶ Holly diskuterer kunstverka si aktive rolle i møte med betraktaren sitt blikk og dynamikken som eksisterer mellom kunstverk og betraktar. Holly inntek ein posisjon der ho «unngår en overdreven betoning av betrakterens subjektive fortolkning på den ene siden og en tradisjonell nærlesning av kunstverket som en fastfrosset gjenstand i tid på den andre siden. Hun forfekter ikke en idé om at en kan komme frem til kunstverkets ene sanne mening, men argumenterer for at *både* kunstverket *og* betrakter har en aktiv rolle som medskaper i fortolkningsprosessen».²⁷ Det kunsthistoriske perspektivet anerkjenner at både kunstverk og betraktar har roller – aktive roller – og legg vekt på *relasjonen* mellom verk og betraktar, men legg ikkje vekt på andre relasjonar eller interaksjonar som måtte vera relevante for å forstå kunstmøte.

Susie Scott med fleire er inne på det same når dei hevdar at meininga i eit kunstverk ikkje er å finna i sjølve objektet eller hos den som har skapt det, men snarare noko som er «co-defined and negotiated in an open-ended dialogue between artist and audience».²⁸ Dei utvidar relasjonar mellom verk og betraktar til å gjelda relasjonar mellom kunstnar og publikum, men understrekar det same, altså at meining vert skapt dialogisk og relasjonelt.

Kunstmøte forstått som sosiale situasjonar anerkjenner at rammene, andre deltakarar, forventningar og interaksjon som skjer, påverkar situasjonen. Scott med fleire²⁹ viser relevansen av å nytta eit interaksjonistisk perspektiv inspirert av Erving

²⁵ Rapporten, og især dette kapittelet, støttar seg på presentasjonar og analysar av funn i artikkelen Kunstmøte i skulen. Opplevingar av Den kulturelle skulesekken, *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 2024.

²⁶ Lea med fleire 2020.

²⁷ Lea med fleire 2020, side 54.

²⁸ Scott med fleire 2013, side 419.

²⁹ Scott med fleire 2013.

Goffman³⁰ både i studiar av såkalla interaktiv kunst, og, vil eg påstå, i kunstmøte generelt. Scott med fleire argumenterer for å inkludera varierte typar sosiale interaksjonar i kunstmøte – utover individets møte med kunst og utstillingar, som til dømes interaksjon mellom betraktar/besøkar og kunstnar, kurator, museumstilsette, andre besøkande (kjende eller ukjende), teknologi med meir.³¹ Eit interaksjonistisk perspektiv inkluderer sosiale rammer og interaksjonsflater og bidreg til å gjera både sosiale aktørar og ikkje-menneskelege aktørar som teknologi relevante.

Kulturvitar Geir Grothen inkluderer fleire komponentar som mogleg relevante i definisjonen av kunstmøte, og han argumenterer for å vera meir open både for kva kunstmøte er, og for kva teori- og metodeperspektiv som kan brukast til å forstå og skildra kunstmøte.³² Avgrensa til samtidskunst har han undersøkt møte mellom publikum og kunst i ulike kunstmuseum i Noreg. Han inkluderer til dømes stillinga til objekta, lys, lyd, flater, veggar, himlingar, apparat og sensorar – altså ikkje berre kunstobjekta sjølve – når han definerer kunstmøte. Sosiale faktorar vert til ein viss grad inkludert, ikkje som interaksjon, men som ei anerkjening av at kunstmøte er prega av sosiale førestillingar og toneangivande tankar om kva kunst er og kan vera til kvar tid.

Grothen er inspirert av ein (ny)materialistisk tradisjon som i forskning på kunstmøte ikkje berre fokuserer på kunstverk som materielle objekt, men inkluderer andre materielle faktorar og føresetnadar som rom, lys, lyd, skrift og tekst. I ein amerikansk kontekst, og inspirert av både kultursosiologi, aktør-nettverk-teori og nymaterialistisk teori, har Wendy Griswold og Gemma Mangione studert korleis materialitet påverkar korleis folk opplever kunst i museum.³³ Ved å studere ulike utstillingar i kunstmuseum i USA analyserer Griswold og Mangione korleis materielle objekt, kunstobjekt, fysiske strukturar, tekst, skilt og plasseringa av desse formar kunstopplevinga til folk. Dei hevdar at fagfeltet har neglisjert at objekt påverkar kroppen og den menneskelege handlinga i kunstmøte, neglisjert den forklarande krafta fysiske objekt og kroppen har i interaksjonen. Sjølv viser dei korleis plasseringa av skilt og objekt gjer at publikum avdekkjer lag etter lag av mening i kunstmøte på museum, og at kvar ein kjem inn i ei utstilling, og etasjeinndelinga er med og avgjer kva ein sansar, tenkjer, opplever og får ut av ei kunstutstilling.³⁴ Griswold og Mangione understrekar at for å forstå kunstmøte er det sentralt at objektet (vidt definert) får ei rolle som årsaksforklarar, og at ein ikkje berre anerkjenner at subjektet påverkar objektet, men òg at det går motsett veg.

Perspektiva slått saman talar for å forstå kunstmøte i vid forstand, og då nettopp som *møte*. Som møte og sosiale situasjonar – som har materielle komponentar og rammer, der både rom, verk, materiale, personar, situasjonar og relasjonar er relevante, men der relevans og samankopling må studerast i kvart enkelt tilfelle og kvar enkelt kontekst. Forstått på denne måten kan vi studera og forstå kunstmøte estetisk

³⁰ Goffman 1959.

³¹ Scott med fleire 2013, side 434.

³² Grothen 2020, Jonvik 2021.

³³ Griswold & Mangione 2013.

³⁴ Griswold & Mangione 2013, side 353.

– med referanse til kunsthistoriske og kunstteoretiske humanistiske perspektiv. Dei kan forståast som sosiale hendingar og møte (interaksjonar) – med referanse til sosiologiske og samfunnsvitskaplege perspektiv. Og kunstmøte kan forståast gjennom materielle perspektiv, som anerkjenner at materie og det materielle påverkar sosiale forhold. Den mest nyanserte forståing får ein med ei tverrfagleg samanblanding.³⁵

Kva kunstmøte *er*, er heller ikkje det same som kva kunstmøte *gjer*. Sistnemnde peikar mot at møte med kunst kan føra til noko, ha konsekvensar og setja i gang verknadar. At kunst kan verka på folk og i verda, anten det er i stort eller smått. Kunst kan til dømes forskrekka og irritera, gi erkjenningar, sanseopplevingar og gåsehud, bidra i eit helseperspektiv, utvida ei forståing, setja i gang prosessar og dela verda inn på ny.³⁶ Sjølve kunsten kan vi då forstå som ein igangsetjar, ein faktor som får noko anna til å skje. Dette peiker på betydingar og verknader kunstmøte kan ha.

Kunstmøte for og med barn gjennom DKS

Gjennom DKS skjer ei rad ulike kunstmøte: konsertar, litterære opplesingar, verkstader, performance, gruppearbeid, utstillingsbesøk, filmvisingar og meir. Kunstmøte gjennom DKS har nokre særeigne faktorar, både materielle og sosiale. Kunstmøta skjer i spesifikke rom, oftast i ein skulekontekst og i skulebygg. Dei er ikkje sjølvvalde og frivillige, og elevane kan ikkje velja dei bort sidan dei er ein del av den obligatoriske skulekvarden. Kunstmøta er difor kollektive i sitt vesen fordi barna deltar som klassar, i lag med medelevar, lærarar, assistentar, kunstnarar og kunstformidlarar. Vi kan difor seia at kunstmøta har ein interaksjonistisk karakter. Guri Lorentzen Østby nyttar omgrepet *kunstmøte* i forskning på dannelsingspotensialet i barns møte med kunst,³⁷ og ho understrekar dermed interaksjonsaspektet. Ho ser på kunstmøte som handlingsprosessar der det skjer interaksjon mellom kunstverk og betraktar, og mellom betraktar og betraktar: «Kunstmøter innebærer aktiviteter som skjer i og mellom kunsten og de barna som gjør forsøksvis, kommunikative fremstøt med utgangspunkt i møte med et kunstobjekt.»³⁸

Både i evalueringa av DKS i Rogaland³⁹ og i evalueringa *Ekstraordinært eller selvfølgelig?*⁴⁰ er elevperspektivet i DKS sentralt. I den sistnemnde er elevperspektivet dekt metodisk gjennom fire skulebesøk. Elevane opplever DKS som noko ekstraordinært. Evalueringa konkluderer med at «når det ekstraordinære kan kobles til den selvfølgelige skolehverdagen av elever, lærere og skole, da blir kunst- og kulturformidlingen en ressurs som kan brukes ut over den enkeltstående hendelsen».⁴¹ Evalueringa finn vidare at her er spenningar mellom monologiske og dialogiske former for formidling i DKS. Monologisk kommunikasjon har vi når elevane er mottakarar og kunstnarane avsenderar. Her er det liten grad av dialog mellom elevar og kunstnarar

³⁵ Sjø Jonvik 2024.

³⁶ Rancière 2012.

³⁷ Østby 2005, side 44.

³⁸ Østby 2005, side 44–45.

³⁹ Kleppe med fleire 2009.

⁴⁰ Borgen & Brandt 2006.

⁴¹ Borgen & Brandt 2006, side 12.

– vi kan snakke om einvegskommunikasjon. I dialogisk kommunikasjon er elevane aktive deltakarar. I 2006 vart det altså funne ei spenning mellom dei to formidlingsformene i DKS.⁴² Når det gjeld elevane sine erfaringar med dei ulike formidlingsmodellane, konkluderer Borgen og Brandt slik: «Elevene som har opplevd konserter etc. i tillegg til dialogisk formidling i gjensidig samarbeid mellom skole- og kultursektoren, har fått mye ut av Den kulturelle skolesekken. Elever som kun har opplevd monologisk formidling med kultur som avsender, ser ut til å ha mindre igjen av tilbudet.»⁴³ Det vert òg løfta fram at barn og unge sine kunstaktivitetar gjennom DKS opnar for samfunnsdeltaking på nye måtar, og at kunst- og kulturformidling i skulen kan ha ein «demokratiserende funksjon ved at mange får felles referanser, felles virkemidler og felles arenaer der de samhandler».⁴⁴

Innanfor både forskning, praksis og kulturpolitikk er det mange som opererer med eit tredelt barnekulturomgrep. Det tredelte barnekulturomgrepet skil mellom kultur *for*, med og av barn.⁴⁵ Kultur *for* barn er kultur som er produsert av vaksne for barn, altså kunstproduksjonar som er retta mot og skapte for barn og unge.⁴⁶ Kultur *med* barn er kulturaktivitetar der barn og vaksne skaper noko saman, altså at dei møtest for å skapa kunst og kultur. Kultur *av* barn vert definert som den kulturen som oppstår barn imellom, det vil seie leikekulturen (og altså ikkje kultur som barn har skapt på eigne premissar). Dei tre barnekulturomgrepa er svært forskjellige. Dei har ulike kriterium for korleis dei definerer kvalitet, ulikt syn på avstanden mellom barn og vaksne, ulike dannelsesideal, ulik grad av normativitet og ulike syn på kunstformidling og aktivitetsformer.⁴⁷ Det er ikkje klare skilje mellom dei, og dei kan vera operative i eit og same kulturtilbod. Den kulturelle skulesekken har historisk sett vore å finna i eit kultur *for* barn-regime, med eit klassisk humanistisk dannelsesideal og ei autoritær pedagogisk læreform der kunsten og møte med kunsten fremjar god kulturell utvikling hos barn. Med tida har DKS rørt seg meir mot det dialogiske synet kultur *med* barn, der barn er medskaparar og deltakarar. Utviklinga heng saman med dagens deltakarfokuserte kulturpolitiske ideal og dialogens viktige posisjon i samtdiskulturen, som ideal i både pedagogikk, politikk og filosofi.⁴⁸ Vaksenstyrt kultur for barn er ikkje lenger det dominerande idealet i kulturpolitikk og kulturtilbod for barn, og barns leik og deltaking er eit «sentralt premiss for alle typer barnekultur».⁴⁹ Korleis dei tre barnekulturomgrepa formar opplevingar av kunstmøte på ulike måtar finst det ikkje for mykje kunnskap om.

Rapporten legg altså ein vid definisjon av kunstmøte til grunn. Kunstmøte – også kunstmøte formidla gjennom DKS – vert studert som møte mellom mange «faktorar». Faktorane inkluderer ikkje berre kunst (objekt, hendingar) og folk

⁴² Konklusjonar som vart kraftig kritiserte av fleire involverte aktørar, sjå til dømes Stavrum 2013, side 162–163.

⁴³ 2006, side 19.

⁴⁴ Borgen & Brandt 2006, side 13.

⁴⁵ Christensen 2022; Meld. St. 18 (2020–2021).

⁴⁶ Christensen 2022, side 80.

⁴⁷ Christensen 2022.

⁴⁸ Myrvold 2019, side 121.

⁴⁹ Christensen 2022, side 82.

(publikum, betraktarar), men òg materielle og sosiale forhold som er vidare enn relasjonen mellom verk og betraktar. Materielle faktorar er til dømes ting og objekt, rom og fysiske strukturar. Sosiale faktorar kan vera interaksjon, samhandling, relasjonar og situasjonsspesifikke forhold. I det følgjande skal rapporten skildra og analysa barna sine ytringar om og opplevingar av kunstmøta og gjennomgåande diskutera korleis materielle og sosiale faktorar gjer seg relevante.

6. Opplevingar av kunstmøte gjennom DKS – elevane sine perspektiv

DKS tilbyr kunstmøte for barn og unge i grunnskulen og den vidaregåande skulen. Det er altså svært mange barn og unge i alderen 6–19 år som møter kunsten, kunstsjangrane og kunstuttrykka som turnerer landet. Likevel finst det lite forskning på korleis barna sjølve opplever og erfarer kunstmøta. Korleis fortel dei om kunstmøta, og kva sit dei sjølve att med? Denne delen av rapporten tek for seg korleis barna i dei to skuleklassane på 4. trinn opplevde dei to kunstmøta og DKS-verkstadene *Fortellingar i leire* og *Vi lager film uten kamera*. Tema som fargar og fantasi, sansing og tolking, originalitet, taktilitet og materialitet kom til overflata som relevante både i omvisingane, intervjuar, samtalane og observasjonane. I det følgjande skal eg visa og diskutera barna sine utsegner og opplevingar knytte til desse temaa. Eg kjem òg inn på korleis kunstmøta kan fungera som sosiale refleksjons- og sanserom der barna kan stilla spørsmål, tenkja andre tankar, undra seg og læra.

Fargar, fantasi og ein blå balkong

Barna sine ytringar om kunstmøta var mangesidige både i form og innhald, det er dermed ikkje mogleg å gi ei fullgod oppsummering. Ein del av samtalane undervegs i verkstadene var ikkje relaterte til kunst. Eg kjem her til å visa til dei samtalane som var relaterte til kunst, og for ein stor del til gruppeintervjuar med barna.

Her snakkar eg med ei jente på 8 år om fargar i utstillinga til Calero:

Intervjuar: Kva fargar er det ho har brukt her då, viss vi skal fortelja om det?

Barn: Eh, ho har brukt ganske mange, men ho har brukt nesten berre lyse fargar, og kanskje dei bruker det der [i Venezuela]. Men ho har brukt litt sånn brun og litt sånn, og så trur eg faktisk ho har blanda litt fargar.

Intervjuar: Ja, det trur eg du har rett i.

Barn: Og så er det ein ting eg har sett, det er ingenting svart. Ingenting heilt mørkt på ein måte. [...] Ja, det er liksom sånn, det skal liksom ikkje minne om det dårlege, du skal berre minne om sånn, ja.

Intervjuar: Ja, det er eit veldig godt poeng. Trur du at fargar kan på ein måte bety nokre følelsar? For no sa du at det skal minna om noko godt, sant? At kunstnaren vil det.

Barn: Ja, og eg trur liksom, viss eg hadde koma her, og eg hadde vore litt sur eller noko, så trur eg kanskje eg hadde blitt litt sånn, kjent med litt betre følelsar og sett, og det var skikkeleg mykje fargar.

Jenta svarer godt og med mange nyansar på spørsmålet om fargar. Ho koplar saman fargar og sinnsstemningar og seier at utstillinga til Calero og fargerikdomen kan påverka humøret og sinnsstemninga til betraktaren. Eit metodisk poeng her (jf. kapittel 3 om metode) er at utdraget er eit døme på at eg som forskar er med på å og skapa kunnskap, at kunnskapsproduksjonen skjer i fellesskap, i det eg, som oppfølging av jenta sitt svar, introduserer kjensler som ein måte å forstå fargebruk på.

Då eg spør barna kva dei kjem til å hugsa etter museumsbesøket, trekker ei jente fram fargane:

Intervjuar: Trur du at du kjem til å hugsa noko av dette besøket etter at vi har vore her? Til dømes i morgon, eller neste veke, eller når du blir 11?

Barn: Ja, kanskje vi bør hugse dei fine fargane. Og her er det liksom ikkje sånn, berre lyselilla og lyseblå. Her er det liksom mange fine, og når ein nemner brun, så er det eigentleg ikkje så fint, men her var det ganske fin brun, og ganske fin oransje. Eg liker eigentleg ikkje så godt brun og oransje, men ho har klart å gjere det fint, liksom.

Ein annan elev er oppteken av korleis fargane trer fram i rommet i kraft av at utstillinga er ein totalinstallasjon:

Barn: Fordi når eg ser ned i bakken her, så er det jo altså kjedeleg grått, gult, og så ser eg liksom der [inn i utstillingsrommet], så ser eg fargar, og eg synest det var ganske fint, og eg føler liksom at det var noko eg aldri har sett så mykje fargar med før.

I eit av gruppeintervjua kom det fram synspunkt på identitet, samanblanding og originalitet:

Barn: Eg tenkjer at ho prøver å blande to ting, så det skal bli meir sånn fantasivt.

Intervjuar: Kva var dei to tinga, då?

Barn: Noreg og Venezuela. [...]

Intervjuar: Kvifor trur de ho er oppteken av å blande både Noreg og Venezuela, og vise det til oss, då?

Barn: For at vi skal sjå korleis det blir blanda, og at det er fint med Venezuela og Noreg saman. Ja. Og at vi kan sjå at dette betyr noko for henne.

Barn: Det betyr at ho liker det. [...]

Barn: Fordi når eg kom inn her, så hadde eg aldri høyrte om Venezuela. Men når eg har sett desse bileta, så ser det faktisk ganske fint ut. Og viss vi hadde reist til Venezuela, då, så hadde vi jo sett cirka noko av dette. [...]

Barn: Og at ho ikkje vil lage berre eit originalt bilete, som er eit bilete. [foto] Og det synest eg ho vil lage noko som akkurat ho har laga. Og ho blandar det som ho har laga, og i staden for å gjere noko frå hennar land, så gjer ho noko som er begge delar, som ingen andre har gjort før.

Intervjuar: Ja, for trur de at nokon andre gjer det akkurat likt som ho?

Barn: Å, det trur eg ikkje. Det er hennar eige.

Barn: Ja, og det er veldig vanskeleg å lage det heilt likt.

Utsegnene viser at barna synest det er noko leikent, fantasirikt, originalt og særeige ved utstillinga. Samanblandinga av nasjonale opphav og karakteristikkar vert omtala som «fantasivt», og eg tolkar det slik at jenta som seier dette, tenkjer at kunstnaren skaper noko nytt som ikkje har sin identiske make i verda. Indirekte er barna inne på at om ein blandar tradisjonar og kulturelle uttrykksformer frå forskjellige land eller kontekstar, så oppstår det noko nytt. Dette skjer materielt i utstillinga, men òg sosialt, kulturelt og psykologisk for menneske som har migrert eller flytta. Utan at det naudsynleg er eit mål, tolkar eg at opplevingane barna løftar fram, grip om noko av det kunstnaren ønskjer å formidla med utstillinga, mellom anna å ta betraktaren til ein annan stad, som vekker assosiasjonar, draumar og forventningar.⁵⁰

Under utstillinga til Calero var utstillingsrommet på Stavanger kunstmuseum var fylt med materielle objekt. Ikkje i tydinga overfylt, men fylt på den måten at når ein først registrerer kva objekt og fysiske strukturar eit rom består av, er det som regel mange. Her var mellom anna måleri, krakkar, veggar, måling, stolar, bord, tak, ventilasjonsapparat og mosaikkplater. Eit av objekta barna la merke til, var ein blå balkong som kunstnaren hadde laga og integrert i utstillinga.

⁵⁰ Sjå til dømes: <https://www.stavangerkunstmuseum.no/events/sol-calero>



Sol Calero, Las seis ventanas (De seks vinduene), Stavanger kunstmuseum 2023. Foto: Marie von Krogh

I gruppeintervjuet vert det materielle objektet balkongen trekt fram.

Intervjuar: Var det lov å ha det gøy her inne, då?

Barn: Ja. Det var gøy å stå på ein sånn blå terrasse.

Intervjuar: Kvifor har ho laga terrasse, trur du?

Barn: Fordi i mange som er utlandet, så er det sånn terrasse, og der kan ein liksom sjå ut frå terrassane, og viss ein er i Syden, kan ein sjå ut vindauga òg.

Intervjuar: Så begge er på ein måte stader der ein kan sjå ut?

Barn: Ja.

Intervjuar: Og hugsar du kva utstillinga heiter?

Barn: Dei tre vindauga? Nei, dei seks vindauga. Så når du stod der [peiker], då kan det vera som at du ser ut vindaug.

Intervjuar: Ja. Men kan det vere sånn i verkelegheita, utanfor vindaug, trur du? At det er ein stad som er sånn?

Barn: Ja, men eg trur det er kanskje mest fantasi. Men, ja, fordi du ser jo i lufta så heng det jo stolar og sånn. Det kan ein i alle fall ikkje sjå [i verkelegheita]. Det kan vere det kjem i framtida, men i alle fall ikkje no i tida.

Balkongen utgjorde bortimot ein fjerdedel av utstillingsrommet. Han var blå, laga i tre og var vend mot dei seks vindauga. Under besøket sat barna først saman med kunstformidlaren på golvet framfor måleria og prata, så flytta dei seg opp på den blå balkongen der dei prata vidare. På golvet såg barna måleria nedanfrå, frå balkongen meir i augehøg, ovanfrå. Formidlaren spurde frå balkongen: Korleis ser det ut her oppe frå? Her er nokre av svara:

Det følest som om vi er inne i jungelen.

Verdas beste balkong.

Eg kan sjå meir av kunsten.

Eg ser meir.

Synest at det rutete ser ut som eit golv. Her oppe ser det ut som mønster.

Føler at vi er inne i bileta.

Formidlaren nemnde panoramatradisjonen i kunsthistoria, der intensjonen var at folk som ikkje sjølve kunne reisa, gjennom kunstverk skulle kunna dra til nye stader ved å sjå «verkelegheita måla på vegg», men eg klarte ikkje å registrera at nokon av barna festa seg ved dette.

I gruppeintervjuet spurde eg barna kvifor dei trudde kunstnaren hadde inkludert ein balkong i utstillinga:

Barn: For å få meir oversikt.

Intervjuar: Over?

Barn: Over bilete og ned til golvet.

Intervjuar: Ja. Du, då? Kva tenkjer du?

Barn: For å bli meir trykt inn i biletet, i kunsten. Eg følte eg såg meir fargar der oppe enn det eg såg der nede. Når eg kom der, såg eg ... då følte eg at eg berre såg det på golvet, eg følte ikkje at eg såg det [peiker]. Og når vi sette oss i ringen og vi begynte å snakka om det, så såg eg eigentleg framleis berre på biletet mitt [mosaikkplata]. Men når vi kom opp der [på balkongen], så såg eg alt saman, og det var berre veldig fint.

Eg tolkar det slik at guten synest at balkongen hadde både ein oppslukande intensjon og effekt, at kunstnaren med balkongen ønskte at han skulle bli «trykt inn» i verket, og at han sjølv opplevde denne forsterkande formidlingseffekten. Dette viser til at kunst ikkje er isolert i objektkarakteren sin, men verkar i verda, verkar situasjonelt.⁵¹ I utsegnene kjem det fram at balkongen er med og avgjer kva barna sansar i utstillinga. Balkongen, både som kunstverk og som materielt objekt, kan tolkast som ein «bevegar» som er med og formar opplevinga av kunstmøtet. Balkongen bidrog til dømes til å skapa nye relasjonar til andre objekt i rommet, han gav barna

⁵¹ Myrvold 2019; Griswold & Mangione 2013; Hantelmann 2010.

kjensla av å vera nærare måleria, og han hjelpte dei til å sjå nye mønster og til å sjå måleria og rommet på ein annan måte.



Sol Calero, Las seis ventanas (De seks vinduene), Stavanger kunstmuseum 2023. Foto: Oddbjørn Erland Aarstad

Nokre av barna sa at balkongen gav dei kjensla av å vera ute:

Intervjuar: Hugsar de kva kunstnaren har laga, og kva nokon andre har laga her, då?

Barn: Dei har laga kunst frå, eg hugsar ikkje kva landet heiter, men frå eit land, og blanda det med Noreg.

Intervjuar: Venezuela, ja.

Barn: Ja, Venezuela. Og blanda det, og så har ho laga balkongen, og eg trur det er ganske fint at ho har laga balkongen for å sjå. Det ser ut som at vi eigentleg er ute.

Intervjuar: Ja, ein føler jo litt at ein er ute når ein står på balkongen.

[...]

Barn: Eg tenkte at ho kanskje hadde hatt, eg tenkte at ho har dei der plantene av ein grunn, for å ha den også meir sånn, at den er meir sånn ekte. Og eg blei litt overraska når eg hørde at ho har måla alt på ein måte her. Og dei der stengene og det [peikar]. Men eg tenkjer at ho har brukt maskin, eller stige og sånn.

Guten som uttalar seg sist, fortel at han tenkjer at plantene er inkluderte i utstillinga for at balkongen skal verke meir ekte, eller for at det skal kjennast som om vi er ute. Så går han vidare til å tenkja over kor mykje arbeid det må ha vore å jobba

fram utstillinga, særleg sidan det er ein totalinstallasjon der alle flatene er måla i forskjellige fargar.

Sosiale refleksjons- og sanserom

Verkstadene *Fortellingar i leire* og *Vi lager film uten kamera* gjer det tydeleg at kunstmøta som vert formidla gjennom DKS, skjer som kollektiv sansing og tenking. Både kunstformidlarane ved Stavanger kunstmuseum og kunstnarane i filmverkstaden opna for spørsmål, samtale og utvekslingar undervegs. Mange av barna rekte opp handa og ville seia noko eller spørja om noko. Seia kva dei såg, kva dei tenkte. Som del av kunstmøta tolkar barna, både inni seg og i fellesskap. Dei assosierer sjølve, høyrer andre sine assosiasjonar, og byggjer vidare, tenkjer og sansar vidare. Dersom lærarane tek opplevingane vidare etter kunstmøta, kan assosiasjons- og tankeprosessar utvikla seg ytterlegare. Det ligg i DKS-kunstmøta sin karakter at dei består av kollektiv sansing og tenking, DKS-kunstmøta skjer alltid i grupper (fellesskap, klassar), og den dialogbaserte formidlingsforma og verkstadforma understrekar dette.

Vi kan difor seia at kunstmøte gjennom DKS for mange barn verkar som sosiale refleksjons- og sanserom. I forskingsprosjektet *Opplevingar av DKS* var det tydeleg at kunstmøta – om ikkje for alle, så for mange – var situasjonar der barna kunne stilla spørsmål og få tid til å undra seg, nytta sansane og læra nye ting. Truleg gjeld det særleg kunstmøte som er organiserte som verkstader, for dei inneheld skapande element og opnar i stor grad for taktilitet, dialog og interaksjon.

Til liks med rapporten til Løver med fleire⁵² trekker både barn og lærarar i *Opplevingar av DKS* fram verdien av å kunne ta på, bli engasjert, delta og bli aktivert. Dei understrekar verdien av det taktile ved kunstmøta. I *Opplevingar av DKS* la bortimot alle dei involverte vekt på det positive i at kunstmøta hadde element av deltaking og aktivitet ved seg, og at barna kunne ta på noko, laga noko og ta med noko heim som del av kunstmøta. Ein lærar sa til dømes: «Å få laga det og ta det med heim [...] Eg trur nok det var det største for dei.»

Andre ytringar frå omvisinga i utstillinga *Las seis ventanas* viser òg at DKS kan vera eit sosialt refleksjonsrom. I første del av omvisinga sat barna og formidlaren framfor dei seks vindauga, og formidlaren både fortalte og engasjerte barna i samtale. Ein gut sa at han følte at tida gjekk bortover langs dei seks måleria, og at rekkjefølga viste «gangen i tida», at ein kunne sjå «at tida går fortare bortover her». Peikande frå venstre mot høgre sa han:

Barn: Det er mykje natur her, mindre natur her, så fann folk ut at ein kunne laga hus, så er det hus her. Og så går det liksom fortare. Så er himmelen her til slutt.

Eg tolkar dette som at han assosierer til ei evolusjonshistorisk utvikling, at målerirekka har eit tidselement ved seg der ein kan sjå samfunnsutviklinga frå såkalla førmoderne tid og fram til i dag. I den same seansen spurde barn mange praktiske

⁵² Løver med fleire 2022.

spørsmål: Kvifor brukte ho lyse fargar? Er dette dei originale bileta? Kor gamal er ho? Kva for eit bilete har ho laga først? Har ho hatt mange turar fram og tilbake til Venezuela? Kvifor er denne krakken kunst? Dei kom òg med ytringar og assosiasjonar om totalinstallasjonen:

Superforskjellig, ingenting er likt.

Eg likte det godt fordi det er fargar inni blada.

Du ser faktisk at det er eit vindauge. Rammene der, og så ser ein landskapet utanfor.

Det der biletet ser ut som det er stolar. Inne i jungelen.

Eit av barna spurde, peikande mot eit av måleria: «Kvifor er det ein stol oppe i himmelen?» Då svarte eit anna barn at det kanskje er Gud sine ting.

Her er nokre andre utsegner, spørsmål og assosiasjonar frå barna under besøket på Stavanger kunstmuseum:

Kvifor er den krakken kunst?

Lever ho no?

Alt dette er ei fantasiverd. Noko er frå Noreg og noko ikkje.

Kvifor brukte ho så mange lyse fargar og ikkje mørke?

Er dette dei originale bileta?

Tok ho mange turar fram og tilbake mellom Venezuela og Noreg?

Kva bilete har ho laga først?

Har du møtt ho som har laga dette?

Kor mange år er ho?

Har ho laga alt dette?

Her er nokre av svara dei sjølv hadde:

Vanlege krakkar har bein og ei flat greie, desse er annleise.

Ho brukte og tok med seg fargar som ho er vand med. Som ho veit ikkje er så vanlege for oss i Noreg. Og så har hun lete det gå igjen i veggane.

Slike eigenrådige assosiasjonar og spørsmål – framkalla av kunsten sitt nærvær – er for små drypp å rekne, men viser at kunstmøte kan vera rom å tenkja i, både åleine og i lag med andre. I kunstmøte kan ein dela synspunkt, assosiasjonar og kjensler.

Kunstmøte kan opna for å vera i uvissheit saman med andre, skriv Østby⁵³, og ho nyttar ordet *uvissheit* fordi det inneber ein viss risiko å ytra seg i det offentlege rommet, for ein veit ikkje korleis ytringane vert tatt i mot. Det å stå i det uavklarte og ikkje forstå heilt kva ein ser eller erfarer ved første treff, men undra seg, individuelt eller kollektivt, inneber eit interaksjonsaspekt som i så måte er sentralt i kunstmøta som er arrangerte gjennom DKS, og syner at kunstmøte, særleg kunstmøte formidla gjennom DKS, kan vera sosiale refleksjonsrom.

I evalueringa av DKS i Rogaland⁵⁴ viser Kleppe med fleire til kva barna som var involverte, har opplevd og lært. Opplevingsutbyttet omfattar korleis kunstmøte innanfor både litteratur, scenekunst og visuell kunst engasjerer og inspirerer (nokre av) barna, og korleis barna relaterer kunstopplevingane til fantasi. Når det gjeld læringsutbyte, skil forfattarane mellom direkte og indirekte læringsutbyte. Direkte læringsutbyte reknar dei som at barna får ny kunnskap som resultat av kunstmøta, til dømes at dei får innsikt i måleteknikkar, lokalhistorisk kunnskap eller kjennskap til kunstnarar og forfattarar. Indirekte læringsutbyte vert brukt om det DKS bidreg med i sosialisering- og dannelsingsprosessen, den «tause kunnskapen som følger av å forstå konvensjonar, koder og abstrakte kulturelle mønster».⁵⁵ Det er sannsynleg at mange av barna opplevde både direkte og indirekte læringsutbyte i kunstmøta ved Stavanger kunstmuseum. Direkte læringsutbyte som nyvunnen kjennskap til Venezuela og til det at kunst kan ta form som totalinstallasjonar. Indirekte læringsutbyte, som tilgang til kodar og konvensjonar i samband med besøk på eit kunstmuseum, kan – om det vert aktivert mange nok gonger – kan utvikla seg vidare (eller i motsett tilfelle ikkje). I evalueringa av DKS i Rogaland⁵⁶ vert det òg løfta fram, utan at det vert sett i ein kontekst av kunstmøte si interaksjonistiske form, at framsyningane og kunstmøta barna fortel om, vert hugsa og gjenfortalt kollektivt. Som gruppe hugsar barna meir, og det kjem fram i evalueringa ved at dei fyller inn og utdjupar kvarandre sine kommentarar og beskrivingar.

Den andre verkstaden – *Vi lager film uten kamera* – verkar kanskje i endå større grad å læra barna noko, sjølv om opplevingselementet vart trekt fram her òg.

Å læra noko nytt

Då barna skulle uttala seg om verkstaden *Vi lager film uten kamera*, la dei vekt på at verkstaden var kjekk, og at dei lærte noko nytt, spesielt om tidsaspektet og materialiteten ved analog filmproduksjon. Ei jente sa at dette var ein kjekk variant av film:

Barn: Eg elsker teikning, og eg liker ikkje så godt å sjå på film, men dette var ein gøy film. Og den har vi laga alt av oss sjølv.

⁵³ 2005.

⁵⁴ 2009.

⁵⁵ Kleppe med fleire 2009, side 58.

⁵⁶ 2009.

Eit anna barn fortalde om ny lærdom:

Barn: At det framleis finst sånne kamera, eg trudde dei var utselde. Men eg har sett dei på utstilling, men eg visste ikkje at dei funka lenger. Og så fekk eg vita at ein bruker sånne lange, det ser ut som linjer, eller berre papp, som ein kan teikna på, og så blir det ein film av. Og det har eg aldri visst.

Materialiteten ved analog film – filmstripene, storleiken på dei og mengda av dei, samankoplinga av filmstriper og den fysiske filmframvisaren – festa seg hos nokre av barna:

Barn: Eg tenkte at på vekeplanen så las nokon [...] at vi skulle laga film utan kamera var det einaste som stod.

Barn: [...] då tenkte eg at eg trur ein skal filma at vi gjer eit triks ute i skulegarden. Men dette er jo noko heilt anna. Du lagar din eigen teikneserie, eller det var sikkert ein teikneserie. Det var liksom fantasi. Du kunne teikna rampar, og så blei det kult. Og så blei det film.

Barn: Eg skjønnte ikkje at vi skulle teikna på såpass, på såpass, berre ein centimeter. Vi hadde sånn to eller ein centimeter ting å teikna på. Det var det einaste, så det var litt irriterande. Men når eg såg på den filmen, blei eg faktisk litt søvnig. Det var liksom, det var ... eg skal ikkje fornærma.

Intervjuar: Blei du litt søvnig?

Barn: Litt, det var liksom, det var deilig å sjå på det. Det var godt å sjå på det. Fordi det gjekk igjen og igjen. Godt for auga.

Her vert ny lærdom om materialiteten til analog film, forskjellen mellom analog og digital film, høvet til å bruka kreativitet og fantasi og tankar om sansing av analog film og affekt (blei søvnig) løfta fram som del av opplevingane. Mange barn var dessutan overraska over korleis analog film er tidsbasert, og over kor lange fysiske filmstriper som trengst for å få nokre få sekund med film.

Verkstaden *Vi lager film uten kamera* vart halden i klasserommet, *Fortellinger i leire* i ein museal kontekst, utanfor skulen. Til den sistnemnde måtte barna reisa med buss, dei måtte oppsøka ein ny stad, ein stad der fleirtalet av elevane ikkje hadde vore før. Verkstaden og besøket som skjedde utanfor skulen, vart omtalt som ei «større» oppleving enn DKS-oppsettingane på skulen fordi det tok meir tid, og elevane måtte reise til ein annan plass, bruke offentleg transport, vere i nye bygg i nye omgjevnader og ete lunsj på ein ny plass. Nokre av barna likte best å dra bort, andre likte best å vera på skulen.

Barn: Og så er det gøy å vera på andre stader, for då utforskar du noko heilt nytt. Men når du er her, så er det ganske gøy sidan du veit.

Barn: Forskjellen på når vi gjekk [til museet] og er her, er at litt som [namn] sa, vi veit alt her, og når vi er der, så er det sånn at det er utforsking. Og når vi utforskar der, så veit vi ikkje kva som skjer. Men når vi er her, så veit vi det. Då veit vi ikkje kva som skjer, men då veit vi kvar vi går. Då vi var der (på Stavanger kunstmuseum), og då visste vi jo ikkje kvar dørene førte. Og vi

visste ikkje reglane. Og no er vi her [på skulen], og då veit vi reglane. Då veit vi at denne døra går inn til grupperommet.

Barna skildrar godt det kjende i vante romlege omgjevnader og det ukjende i uvande omgjevnader, og dei nemner at forskjellige rom og fysiske lokasjonar gir forskjellige opplevingar. Dette er ei stadfesting av at materielle og romlege forhold er med og påverkar opplevinga av kunstmøta for barna. Guten løftar fram at i kjende omgjevnader veit vi kva som skjuler seg bak dører, det gjer vi ikkje i nye omgjevnader. Dette er med på å gjera DKS-opplegg på og utanfor skulen til to forskjellige opplevingar.

Med referanse til omgrepa *direkte* og *indirekte læringsutbyte* tolkar eg det slik at direkte læringsutbyte frå filmverkstaden mellom anna var at mange av barna fekk ny informasjon og vart overraska over det dei lærte om tidsaspektet ved analog film: At det må til mange meter filmstripe og mykje produksjon for å skapa nokre få sekund med film. Nokre sat òg att med, i alle fall på kort sikt, ei eigenopplevd erfaring av at analog filmproduksjon er svært taktil og fysisk. Eit indirekte læringsutbyte frå filmverkstaden er kanskje at film kan vera kunst, og at kunstnarar òg kan arbeida med film.

7. Kva betydning har kunstmøte gjennom DKS – frå eit lærarperspektiv

Opplevingar av DKS er ein liten studie, og kva betydning kunstmøte gjennom DKS har, og kva verknader slike møte kan ha, er eit mykje større spørsmål enn studien kan svara på. Betydning og verknader av kunstmøte handlar om kva kunstmøta *gjer*. I denne delen av rapporten vil eg sjå på lærarane sine synspunkt på kunstmøta og korleis barna opplevde dei. Ein kan spørja seg kvifor det er verd å via lærarane merksemd når det er opplevingane og tankane til barna som skal fram, og det ville sjølvsagt ikkje ha vore nok med lærarperspektivet om ikkje ein la mest vekt på barn sine egne synspunkt og ytringar, men som eit tillegg kan lærarperspektivet tilføra verdifulle synspunkt frå ståstaden til pedagogisk utdanna personar som jobbar tett på barna, dag etter dag, år etter år, og som ser barna i mange ulike lærings- og opplevingssituasjonar.

Lærarane eg intervjuar, understrekar kor viktig det er med god variasjon i DKS-tilbodet, slik at alle elevane får møte noko som noko treffer dei. Formidlinga i oppsettingane og produksjonane må vera gjennomtenkt og tilpassa barna og aldersgruppa. Det kjem òg fram at kunstmøta i DKS kan gi lærarane andre inngangar til å sjå elevane med andre auge. Barna som dei til dagleg ser og jobbar med, kan gjennom å vera del av ein ny kontekst med nye situasjonelle rammer visa andre sider av seg sjølv. Ein annan verknad som lærarane direkte eller indirekte løftar fram, er korleis kunstmøta gjennom DKS bidrar til å gjera profesjonell kunst og kultur tilgjengeleg for alle og til å gi elevane noko svært mange av dei truleg ikkje får andre stader enn gjennom DKS.

Kunstmøte som treffer

Dei få lærarane eg intervjuar i samband med forskingsprosjektet, hadde bortimot dei same synspunkta på kva DKS-opplegg som fungerer godt: Når elevane får vera aktive, vera med, ta på ting, røra seg, då fungerer opplegget best. Dessutan må den vaksne vera god til å formidla, og formidlinga må vera tilpassa til aldersgruppa.

Dei snakkar om kor viktig det er med eit tilpassa formidlingsnivå. Lærarane likar at formidlarane er tydelege og tilpassar nivået til elevane. At dei legg seg på rett nivå «har nesten alt å seie [...]». At dei treffer aldersgruppa, med både språkbruk og alt».

Om den spesifikke klassen og besøket ved Stavanger kunstmuseum sa ein av lærarane følgande:

Lærar: Og så er jo ei veldig variert barnegruppe. Det er enormt mange forskjellar mellom ungane i den gruppa. Så kjem dei inn og møter framande, nye vaksne, og skal diskutere abstrakte ting i form av kunst. Nokre av dei elevane mine, dei skjønner kva dei meiner, andre skjønner ingenting. Dei er ikkje der i det heile teke, men dei har likevel ei god oppleving, med masse flotte inntrykk.

Intervjuar: Så sa du òg sist at ein suksessfaktor, kall det det, sånn som du opplever det, er at der dei [elevane] får vera med og ta på noko, noko taktilt, det gjer opplevinga betre, og der formidlarane har lagt seg på rett nivå for elevane.

Lærar: Ja, det å leggja seg på rett nivå, det er veldig viktig at dei har tenkt gjennom dette og på kven dei inviterer [...] for det er eit veldig spreidd nivå blant dei barna dei får. Dersom dei får ein gjennomsnittleg klasse med 20 barn, så er det veldig ulikt nivå blant dei.

Dette er nok kjent og noko kunstnarar og kunstformidlarar arbeider aktivt med i DKS-produksjonane. Verkstaden ved Stavanger kunstmuseum var utvikla og formidla av kunstformidlarar og kuratorar, filmverkstaden var utvikla og formidla av kunstnarar. Kunstnarane bak filmverkstaden stadfesta at dei gjennomgåande jobbar for å tilpassa seg variasjonar i elevgruppa og dei forskjellige nivåa, og at dei prøver å leggja til rette for at elevane skal kunne delta på forskjellige måtar gitt egne interesser og moglegheiter. Polar Film Lab fortel i intervjuet at dei forsøker å ta høgde for at nokre elevar er ferdige med den kreative produksjonen etter 10 minutt, andre etter 40 minutt. Nokre er mest interesserte i det kunstnariske arbeidet, andre i mekanikk og filmframvisarane. Dei legg opp til at elevane skal kunna delta i verkstaden og aktivera seg sjølv på forskjellige måtar.

Behov for tilpassing og lærarane si rolle i å ta seg av dei som av ulike grunnar fell utanfor eller treng ekstra oppfølging under DKS-besøk, vart òg løfta fram:

Lærar: Eg kjenner jo elevane mine godt, så eg veit at til nokre av dei må stillast veldig konkrete spørsmål. Nesten ja eller nei. Sjølv om det ikkje er det optimale, men dei må faktisk det. Og dei må ha ein-til-ein-kontakt med ein vaksen for å kunne logga seg på og diskutera noko. Så då prøver eg å ta meg litt av dei når eg kan, på eit sånt besøk.

To av lærarane ytra at fordi det er variasjon i tilbodet frå DKS, både i sjanger, type produksjon og form, så tenkjer dei at det over tid og samla sett «alltid treffer

nokre». Variasjonen i tilbodet i DKS gjer at ein treffer breitt. Ein produksjon treffer gjerne ikkje alle kvar gong, men i sum og over tid finn alle noko dei har hatt glede av:

Lærar: Så er det jo slik at det treffer alltid nokon.

Lærar: Alle har jo nokre tankar. Men så rekk du ikkje å spørja alle ... eller å snakka med dei, og så er det ikkje sikkert at dei fortel heller. Men eg trur at alle sit igjen med noko, under sånne oppsettingar, uansett kva dei er på.

Lærar: Det er jo ganske varierte opplegg, forskjellige opplegg vi går på, eigentleg [...] eg trur, i løpet av, ikkje eit skuleår, men i løpet av barnetrinnet så har ein vore innom så mykje forskjellig at ein har treft dei fleste på eit eller anna nivå.

Lærar: I og med at det er så mykje forskjellig i DKS, du kan ikkje berre kalla det éin ting, så treffer det jo ulikt. Denne her på kunstmuseet treffer nokon veldig godt. Mens neste gong så går ein kanskje på ein konsert med dyktige musikarar, og då treffer det nokon andre rett i hjartet. Så det kjem jo an på.

Ideen om at kunst- og kulturuttrykk skal «treffe», vart i seg sjølv ikkje problematisert av lærarane. Truleg vert ordet brukt som at det som «treffer», kan vera kunstmøte som fascinerer elevane, set spor, gir ei god oppleving eller vert høgt vurdert av elevane på ulike måtar. Kanskje sit dei att med nye erkjenningar, taktile opplevingar, kjensla av å ha vore med på noko som gav glede, eller noko anna. Ein av lærarane ytra seg òg om det spesifikke med visuell kunst som uttrykk, og verknadene av at utstillinga var ein totalinstallasjon:

Lærar: Og ikkje at det berre var bileta på veggen som var kunsten. At det blei på ein måte kanskje litt utvida. Ja, og derfor reiste dei i ei anna verd. Det opnar fantasien hos nokre av dei.

Det vart kommentert at det er lettare å «bruka» DKS-opplevinga inn mot andre læringsmål eller i andre situasjonar dersom kunstmøtet «treffe» mange.

Lærar: Då føler eg at vi lærarar bruker ... Viss det er aktuelt for oss, så er vi lærarar generelt veldig gode på å spele vidare på noko positivt som ein har vore med på. Og kanskje gjera noko vidare med det ein har lært. Det blir nok veldig individuelt, frå kontaktlærar til kontaktlærar, men eg liker jo veldig godt viss vi får ny inspirasjon av ein DKS, eller dette var noko som treffe elevane, og ta det med vidare og bruka det i ein annan kontekst, det liker eg veldig godt og lærer av det sjølv.

Det er likevel ikkje alltid lærarane synest at DKS treffer eller fungerer:

Lærar: Det har vore nokre dårlege opplevingar også.

Lærar: Det er ting som ikkje treffer. Og då blir det ikkje noko hyggeleg for ungane, og det blir ikkje noko hyggeleg for den artisten, eller forfattaren, eller den

som er framme. Den har ei dårleg oppleving, og så er det ei dårleg oppleving for oss [lærarar], som berre dempar dei som held på ... å klikka blant dei små ungane. Eg har opplevd det også. Men heldigvis så er det eit mindretal av DKS-ane. Det er bra.

Lærar: Det som går gale, er viss dei berre skal vere heilt passive mottakarar over for lang tid. Temaet er kanskje interessant, men ikkje interessant i ein time. Men i utgangspunktet, det som gjerne var eit interessant tema, så er [problemet] at det er for lenge, og dei er berre passive mottakarar. Og då går det ikkje heilt å skjere det til.

Då kan aktivering redda situasjonen, opplever læraren:

Lærar: Men så er det jo andre som har sånn, sjølv om dei har, så må dei opp [opp og stå], så må dei gjera noko, no bevegar vi oss heller, bli med, no skal vi læra ein song, no gjer vi dette saman. Viss ungane føler at no gjer vi dette saman, så må dei opp, så må dei bevega på kroppen, så har dei redda seg i land, så går det fint.

På same måten opplever kunstnargruppa som er intervjuet, at lærarane har mykje å seia for DKS-møta. Om lærarane ikkje viser at DKS-møta er viktige, påverkar det elevane, og då vert det vanskelegare og meir komplisert for kunstnarane å gjennomføra vellykka verkstader. Lærarar som tek godt imot kunstnarane og viser interesse, gir eit langt betre utgangspunkt. Lærarar som deltek, har ein positiv effekt på barna sine involveringar i kunstmøta, seier ein av kunstnarane.

Tanken om at kunst treffer, og dermed at noko ikkje treffer, er ein annan måte å seia at kunst har ein positiv effekt på. Det er samstundes ei anerkjenning av at barn er forskjellige og har ulike preferansar, og difor ikkje likar det same eller har glede av det same. Med brei og god variasjon vil ulike kunstuttrykk, format og formidlingsformer over tid vera til inspirasjon og læring for mange. Tanken er at variasjon sikrar at det vert noko for alle.

Å sjå elevar på nye måtar

Ein verknad av kunstmøta gjennom DKS som kjem til syne frå eit lærarperspektiv, er at kunstmøta kan bidra til at lærarane ser elevar med nye auge. Ein lærar seier følgjande om besøket ved Stavanger kunstmuseum:

Lærar: Eg blei jo overraska, spesielt i dette tilfellet, kor mange tankar dei hadde, og kva dei såg i bileta, og kor mange forskjellige ting dei såg. Eg blei overraska av det, positivt. Alle sat og undra seg over dette, og tok det som pedagogen snakka om ... Og så hadde dei eigne tankar om, og såg ting, og hadde ein teori på, frå bilete 1 til bilete 6 ... Og når vi kom opp på den altanen, eller den terrassen der, og kom på avstand, så var det tankar om kunstverka, og at alt var ein installasjon, altså eg blei jo litt overraska. [...] Om dette fengde alle, veit ein ikkje, men det var mange som likte det, og hadde mange tankar å undra seg over, synest eg.

Andre lærarar, frå begge klassane, ytra seg på liknande vis:

Lærar: [...] med denne gruppa blei eg ganske fascinert, av tankane dei hadde, då dei sat og såg på det. Kva dei såg i bileta.

Lærar: Ein har jo opplevd det før, plutsleg er det ei kreativ sjel som er kjempeflink å måla, som du kanskje ikkje har oppdaga. Eller det er nokre tankar der som du ikkje var klar over at desse elevane sit med. Det er klart at nokre sånne opplevingar får du jo. Og då tenkjer eg at, det er jo nesten verdt turen berre på grunn av det.

Lærar: Dette er noko dei ikkje får i skulekvardagen. Det vekker andre spørsmål i barna.

Lærarane opplever at dei gjennom kunstmøta ser andre sider av barna, og at kunstmøta aktiverer interesser hos barna. Orda «fascinert» og «overraska» indikerer at lærarane har fått nye erkjenningar om nokre av barna, at dei har sett barna med eit nytt blikk i kraft av korleis kunstmøta spelar seg ut. Hadde det vore kjende handlingsmønster eller oppfatningar som viste seg, hadde gjerne ikkje ordet «overraska» vorte brukt. Erfaringa av at lærarane gjennom kunstmøta i DKS oppdagar nye sider og eigenskapar ved elevane, handlar om at elevane, som dei jobbar med til dagleg og ser i spesifikke tradisjonelle læringssituasjonar innanfor ein skulekontekst, vert del av nye kontekstar og situasjonar gjennom DKS, og at dette kan aktivere andre reaksjonar hos og sider ved barna. Lærarane uttalar til dømes at dei oppdagar tankar dei ikkje visste at enkeltelevane hadde. Ein av lærarane seier at det å koma i kontakt med andre typar tankar og interesser som bur i barna, gjennom kunstmøta, nesten er verdt turen åleine. Slik sett gir kunstmøta nye perspektiv på kven elevane er, korleis dei snakkar, kva dei likar, kan, tenkjer og er opptekne av. Kan hende er det eksponeringa for (andre former for) sanselegheit, taktilitet, materiale og kreativitet og andre måtar å tenkja, sjå og læra på som kjem til overflata, innforstått at dette ikkje vert aktivert i den ordinære undervisninga innanfor den vante skulekonteksten. Kunstmøta, med dei særeigne sosiale kontekstane, og den typen interaksjon og aktivitet som skjer i dei (måten dei aktiverer noko på i enkelte elevane), vert slik «bevegjarar» for ny forståing hos lærarane. *Situasjonen* i tradisjonell undervisning og *situasjonen* i kunstmøta er ulike, og dei intervjuar lærarane ytrar at kunstmøta som situasjon lét dei sjå andre sider ved elevane. Dette er i seg sjølv ei stadfesting av kunstmøta sin interaksjonelle og sosiale karakter. Kvifor dette ikkje vert aktivert i kunst- og handverkstimane, kan vi berre spekulera i, det seier studien ingenting om.

Dei nye blikka på elevane som kunstmøta aktiverte, kan òg gjere læraren oppgitt:

Lærar: Så klart at, det er vel, eg veit ikkje kva eg skal seia, men det er jo nokon som får ei oppleving som dei ikkje har fått før, og kanskje ikkje får igjen, fordi vi kan ikkje gi den til dei, i den skulen vi har no. Og fordi dei ikkje får det heime. [...] Men du hadde eit eksempel på den gruppa du var med, eg skal ikkje nemne namn, men det kom nokre idear og tankar som var sånn, wow, korleis

skal ein få denne eleven, korleis skal denne eleven få på ein måte vidareutvikla det. Det er jo litt avgrensinga i skulen.

Læraren peikar på skulen sine avgrensingar når det gjeld å følgja opp elevar, og særleg då å følgja opp kreative evner og interesser. Læraren er både fascinert over eleven sine utsegner og tankespor, utropsordet «wow» indikerer både overrasking og begeistring, og samstundes er læraren oppgitt over skulen si manglande evne til å følgja opp enkeltelevar og gi dei tilpassa læring og inspirasjon, å møta dei der dei er.

Tilgjengeleggjering av kunst og kultur

Nedanfor har eg samla nokre utsegner frå lærarane som vart intervjuet, som senterer rundt verdien av og eksepsjonaliteten ved å bli tilbydd kunstmøte gjennom DKS.

Vi reiste inn i ei anna verd.

Gi dei moglegheita som dei ikkje hadde fått heime.

Det er jo nokon som får ei oppleving som dei ikkje har fått før, og kanskje ikkje får igjen.

Så eg trur det kan vere ein start for å opne opp litt, for det er jo ikkje alle som er eksponerte for eksperimentell film i niårsalderen.

Eg synest det er utruleg viktig for ungane, at det rett og slett gir dei moglegheiter som dei ikkje hadde fått heime.

Så eg meiner skulen har eit kjempeviktig oppdrag der. Men eg kan jo ikkje bestemma kor mykje min klasse får av DKS. Det får eg levert frå leiinga, og det er jo styrt over meg. Men eg er berre så kjempeglad for alt vi får, og superpositiv. Super faktisk. Men eg skulle gjerne ha fleire oppsettingar, på eit år, for ein klasse. Burde vore ein gong i månaden. For alle klassar på alle trinn. Det er mi personlege mening.

Her vert det lagt vekt på det eksepsjonelle i kunstmøta, at det for mange elevar kanskje er det einaste kunstmuseumsbesøket dei får, og lærarane understrekar verdien i det som ligg som sjølv eksistensgrunnlaget til DKS-ordninga – å sikra at alle barn får møta profesjonelle kunstuttrykk. Alle lærarar er nok ikkje like positive til DKS som lærarane på dei to Stavanger-skulane som er intervjuet i denne studien, men dette er alle fall dei oppfatningane dei har. Den sistnemnde læraren skulle gjerne hatt fleire oppsettingar på skulen:

Lærar: Eg synest dei bør ha nærmare to i halvåret, og at det er utruleg kjekt. For dei er veldig viktige. Ein kan ha gått eit halvt år på skulen, og hatt ei sånn skikkeleg bra DKS-framsyning. Og kva trur du dei hugsar [frå halvåret]? Det er den DKS-framsyninga dei hugsar.

Intervjuar: Korleis verbalisere, kva er det dei får, tenkjer du – kvifor vil du seie at dei treng fleire kunstmøte?

Lærar: Fordi det gjer noko med den der kreative delen hos ungane. Om det er den kreative hjernehalvdelen, eller kva det er som, når du får den i gang, så er det med å løfte alt saman. Så blir dei både betre på lesing og rekning, når dei får blomstre og jobbe med den kreative [delen]. [...] Det trur eg er bra for alt. Den faglege utviklinga. Eg har ikkje forskning å støtte med, men eg er sikker på at det finst.

8. Kunstmøte som materielle og sosiale utforskringsrom

Forskningsprosjektet *Opplevingar av DKS* gir ikkje eit fullverdig bilete av korleis barna opplever DKS. Ingen forskningsprosjekt gjer det, til det er både barna og kunstmøta for mange og for varierte. Barna som har ytra seg om kunstmøta i denne studien blir sett som fullkomne vesen i sin eigen rett, og som eigenrådige og autonome i sine møte med kunsten. Utsegnene deira vert tolka som utsegner frå menneske i møte med kunst. Eg har valt å leggja vekt på det dei seier, ikkje på det dei ikkje seier, for målet her har ikkje vore å skildra opplevingane til alle barna. Det er lite uttalt negativitet å spora i intervju. Kanskje gir barna som best dei kan i intervjusituasjonen, i iveren etter å bidra til forskningsprosjektet eller for å tekkast oss vaksne, kanskje var dei så nøgde som dei fortel. Ei kritisk innvending kan vera at funna er prega av ei form for «dobbel godheit» som eksisterer i diskursen om barnekunstfeltet. Dette vert omtala som ei form for godheit som pregar kunstfeltet generelt,⁵⁷ og som vert til dobbel godheit når kunsten får barn og unge som målgruppe.⁵⁸ I det avgrensa utvalet som er studert i *Opplevingar av DKS*, er det likevel slik at eg her har diskutert og analysert det som har vorte løfta fram av dei som er observerte og intervju. Eg tenkjer heller ikkje at det mest interessante i diskusjonen av opplevingar av DKS er å skilja mellom positive og negative opplevingar. Eg vil snarare løfta fram varierte kjensler, spørsmål, utsegn og tankar som kjem som følgje av opplevingane.

Observasjonar frå og intervju om to DKS-verkstader, éin innan film og éin innan visuell kunst, avdekkar at barna tenkte med og tenkte om kunst i kunstmøta, dei sansa, dei løfta fram kva dei lærte, og dei vart overraska over kva dei syntest var kjekt. Tema som kom til overflata i samtalar om kunstmøta, var mellom anna fargar, fantasi, kjensler, identitet og originalitet. Det er sannsynleg at mange hadde både direkte og indirekte opplevingsutbyte og læringsutbyte.⁵⁹

Samla sett er DKS-kunstmøta og opplevingane av dei svært mangesidige. Det er mange barn involvert, barn med ulik sosial bakgrunn, ulike erfaringar med kunst, ulike alder og ulik språkutvikling, og det er mange forhold som pregar dagleglivet og skulekvardagen deira. Kunstmøta som vert formidla, er òg varierte innanfor mange ulike sjangrar, og dette skaper sjølvsagt ulike opplevingar. Det er dessutan lokale og

⁵⁷ Røyseng 2007.

⁵⁸ Stavrum 2013, side 66.

⁵⁹ Ref. Kleppe med fleire 2009.

regionale variasjonar i kva DKS formidlar. I *Opplevingar av DKS* er kunstmøta avgrensa til formatet verkstad, spreidde på dei to kunstuttrykka film og visuell kunst og avgrensa til barn i 4. klasse. Overordna sett kjem det fram at for dei barna eg har samtala med, intervjuar og observert i denne studien, er kunstmøta ein stad der assosiasjonar og tankar har fått flyta, og der hendene har fått vera taktile og eksperimentera. Eit DKS-kunstmøte er ein stad for undring, læring, annleisheit, eksepsjonalitet, samvær og møte med noko nytt. Ein stad for kollektiv og individuell undring, ein stad der det er rom for å stilla spørsmål, vera kreativ og møta andre sin kreativitet. Blant elevane i dei to 4. klassane i studien var det eit stort fleirtal som ikkje hadde vore på kunstmuseet før. Det var òg eit stort fleirtal som ikkje hadde kjennskap til eller hadde vore i kontakt med analog film før. Dette i seg sjølv er ei klar understreking av DKS si rolle som formidlar og tilgjengeleggjerar av profesjonell kunst og kultur.

I lys av det ovannemnde er kunstmøta analyserte som sosiale refleksjons- og sanserom, møte der barna kunne ytra seg og dela tankar, assosiasjonar og sansingar. Barna sa til dømes at fargar hadde kraft til å påverka sinnsstemningar, at filmframvisarar kunne gjera dei søvnige, og at kunstmøta gav dei opplevingar, informasjon og lærdom dei ikkje hadde frå før. Dette synleggjer at kunstmøte består av ei rekke sosiale interaksjonar – mellom menneske og mellom menneske og objekt – og samstundes at interaksjon som er del av kunstmøta, bidrar til å gjera opplevingar moglege eller synlege. Nokre tema vert trekte fram i lyset, medan andre kjem i bakgrunnen.

I tillegg til sosiale og interaksjonelle faktorar, spelar materielle faktorar inn på kva kunstmøte er, og kva dei gjer – på korleis barna opplever kunstmøta. I rapporten er verknadene materielle objekt har, eksemplifiserte gjennom mellom anna balkongen i utstillinga *Las seis ventanas* av Sol Calero ved Stavanger kunstmuseum. Balkongen, som var ein del av utstillinga, påverka både sansinga og opplevinga. Vi kan seia at balkongen i kunstmøtet og i situasjonen har agens i tydinga kraft til å endra opplevinga av kunstmøtet eller handlingsforløpet.⁶⁰ Balkongen som eit (kunst)objekt og hans fysiske plassering mogleggjer og set i sving visse oppfatningar og opplevingar. Sagt med Griswold og Mangione: Plasseringa til kunstverk og objekt vekker og aktiviserer visse typar interaksjonar.⁶¹ Interaksjonane varierer og gjer nokre sider ved kunsten merkbare og sansbare medan andre vert haldne skjult. Dette synleggjer at kunstmøte består av ei rekkje relasjonar til det materielle, vidt forstått, og at materielle og interaksjonistiske perspektiv kan bringa til overflata kva interaksjonar og relasjonar som er sentrale og formande.

Kva betydning rom og materielle omgjevnader har for opplevinga av kunstmøte, har òg vorte understreka. Både barn og vaksne ytra seg om dette. Dei to verkstadene eg studerte, var forskjellige i det at den eine gjekk føre seg på skulen og den andre ved ein institusjon utanfor skulen. Kunstmøta som skjedde ved Stavanger kunstmuseum, vart av nokre omtala som ei «større» oppleving fordi dei hadde sosiale og materielle

⁶⁰ Ref. Griswold & Mangione 2013.

⁶¹ 2013, side 360.

element som reise og buss, samvær under reisa, gåing, lunsj utomhus, ukjend stad. Desse kunstmøta femnar om meir enn kunst, og dette kan for dei involverte festa seg til sjølve kunstopplevinga. Kunstmøta vert sett i konteksten av å vera ei utflukt. Kunstmøta som skjedde som verkstad ved skulen, er i logistikk og arrangement meir ordinære fordi dei skjer med mindre justeringar av timeplanen og innanfor den kjende klasseromssituasjonen. Dei inneheld nye møte (med kunstnarar og pedagogar) og nye verkstader og kjennskap til kulturuttrykk, men er på nokre vis «mindre» i omfang. Det vil ikkje seia at dette er ei verdivurdering som alltid oppvurderer det å vera utanfor skulekonteksten. Som vi såg tidlegare i rapporten var preferansane for og synspunkta på innanfor og utanfor skulekonteksten delte. Til dømes sa ei jente dette om å vera med på *Vi lager film utan kamera* innanfor skulekonteksten:

Barn: (...) litt rart å kommentera men eg liker best å vere her, for der slepp ein gå så langt. Eg trur dette var ein av dei kjekkaste DKS-ane vi har hatt.

Ein lærar løftar fram verdien av det å dra utanfor skulen, og understrekar samstundes det spesifikke uttrykket *visuell kunst*:

Lærar: Eg vil seia at akkurat det å dra til eit kunstmuseum, fordi i dei 15 åra eg har jobba på [namnet på skulen] så trur eg berre det har skjedd ein gong før. Det er ikkje mykje vi dreg på kunstmuseum. [...] Så akkurat det arrangementet føler eg er litt sjeldnare enn mykje anna.

Ein annan lærar konstaterte òg kva forskjellane i rom har å seia, som i denne omtalen av besøket ved Stavanger kunstmuseum:

Lærar: Så er det den sosiale biten også, det å vere saman ein annan plass enn i klasserommet. Som jo er ganske viktig. [...] Det opnar for nokre andre måtar å snakka på, litt.

Intervjuar: Kva er det ein får ut av det? Det er jo eit vanskeleg spørsmål sikkert, men kva er det andre rom kan gjera? At dei er saman andre stader enn skulen?

Lærar: Du snakkar jo på ein annan måte med kvarandre. Det er litt meir du er med ein du ikkje snakkar så mykje med, til vanleg. Du får ein annan turvenn enn den du sit med. Det blir liksom, at dei går og snakkar mykje saman, med barn og unge rundt i byen og det er ganske koseleg å høyra på det, korleis dei snakkar.

Det sosiale vert sett saman på litt andre måtar.

9. Avslutning

Feltet barn og unge og kunst og kultur har i dag ein annan status enn for 20–30 år sidan. Barnesynet har utvikla seg, noko mellom anna dei tre barnekulturomgrepa

kunst for barn, kunst med barn og kunst av barn viser.⁶² I dag ser vi på barn som medborgarar som har rett til å delta i kunst og kulturliv, og barn vert i større grad anerkjende som kompetente i kunstmøtet.⁶³ Barndommen vert sett på som ei tid i seg sjølv, ei verdifull tid der kunst og kultur har sin plass, ikkje berre som ei tid der ein ventar på å bli ein viktig vaksen, eller der ein skal trenast opp til å bli ein god publikummar. Likevel har kunst og kultur for, med og av barn og unge lågare status enn kunst for, med og av vaksne. I barnekunstfeltet jobbar ein intenst med målgruppetenking, som ofte vert tenkt å stå i ein vanskeleg relasjon til kvalitet.

Rapporten frå pilotforskningsprosjektet *Opplevingar av DKS* fremmar oppfatninga at det ikkje er så fruktbart å sjå på barn sine møte med kunst som lausrivne og vesensforskjellige frå alle andre sine møte med kunst. Den normative haldninga som ligg til grunn i forskinga på barn sine opplevingar av kunst og kultur i rapporten, er at utsegner frå barna ikkje vert tolka som særeigne fordi dei kjem frå barn, dei vert tolka som utsegner frå menneske i møte med kunst. Barna er fullkomne i sitt vesen som dei er no. Dei er ikkje individ som skal lære seg ein vaksen måte å møta kunst på, ein vaksen måte å vera publikum på. Dei har sitt eige nyanserte og autonome forhold til kunst og er verdifulle og interessante samtalepartnarar om kunst.

Studien har stilt fleire spørsmål: Kva kunstmøte skjer gjennom DKS, og korleis opplever barna desse møta? Korleis fortel barn om opplevingane av kunstmøta? Kva estetiske, sosiale og materielle kvalitetar er med på å skapa kunstmøta som vert formidla gjennom DKS? Korleis vurderer lærarane kunstmøta, og kva verknadar kan DKS-kunstmøta seiast å ha?

Kunstmøta som er studerte i pilotforskningsprosjektet, er for små drypp å rekna, men analysen viser at både sosiale og materielle faktorar har noko å seia. Materielle og sosiale faktorar kan vera «bevegarar» i kunstmøte generelt og i kunstmøte for og med barn og kunstmøte gjennom DKS. Objekt og omgjevnader påverkar kunstopplevingar og korleis folk engasjerer seg i kunstverk og kunstmøte. Ein *teoretisk konklusjon* frå pilotforskningsprosjektet er at både estetiske, sosiale og materielle rammer og faktorar er med på å skapa kunstmøte, men relevansen og samankoplinga deira må studerast i kvart enkelt tilfelle og kvar enkelt kontekst.⁶⁴ Analysane illustrerer at kunstmøte består av ei rekkje relasjonar til det materielle, og at materielle og interaksjonistiske perspektiv kan få fram kva interaksjonar og relasjonar som er sentrale og formande for kunstmøte. Kunstmøte vert sett på som situasjonar der det skjer samspel mellom materielle komponentar (som rom, verk, materiale og fysiske strukturar) og sosiale komponentar (som interaksjon, samhandling og relasjonar).⁶⁵ Materielle og nymaterielle perspektiv kan bidra til å sentralisera det materielle og verksnære, og kunstsosiologiske og interaksjonistiske perspektiv opnar for å leggja vekt på det interaksjonelle. Begge kan vera fruktbare bidrag til forskingsfeltet om DKS-kunstmøte.

⁶² Christensen 2022.

⁶³ Synleggjort til dømes i scenekunstpraksisen til dybwikdans og Elefantteateret i Stavanger, som har jobba med scenekunst for dei minste barna i over 25 år: <https://danseinfo.no/nyheter/med-kjaerlighet-til-publikum-dybwikdans-har-25-ars-jubileum/>

⁶⁴ Sjø Jonvik 2024 for fleire funn og diskusjonar av funn.

⁶⁵ Jonvik 2024.

Indirekte argumenterer rapporten for at forskning på kunstmøte gjennom DKS kan tena på å ha tverrfaglege perspektiv. Forskingsfeltet er spreidd, og både DKS-forskingsfeltet og barnekunstfeltet står i ein skvis mellom kunst og utdanning, mellom kunstnarar og pedagogar, mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Ein kan argumentera for at DKS ikkje høyrer heilt heime i nokon fagtradisjon eller profesjon. Pedagogikk og utdanningsfeltet (skuleforskning) er relevant, kunstfaglege og kunstnarske bakgrunnar og kunstfeltet (kunsthistorie) er relevant, og formidlingsfaget er relevant. Rapporten viser at (kunst)sosiologiske perspektiv og materiell teori òg er relevante for å forstå og analysa DKS-kunstmøte, fordi kunstmøte er sosiomaterielle situasjonar.

Eit lita handfull lærarar er intervjuar i studien, og dei uttrykker at det er viktig med variasjon i tilboda frå DKS. God variasjon gjer at tilbodet «treffer» alle elevane over tid, fordi forskjellige typar oppsettingar og ulike kunstuttrykk fenger forskjellige barn. Lærarane var òg opptatt av formidlinga. Dei uttrykte at «god formidling» er gjennomtenkt og tilpassa barna med tanke på alder og nivå, og at det er viktig at formidlaren har evne til å tilpassa seg og lesa situasjonar undervegs – noko som er eit interaksjonistisk poeng. Kunstmøta gjennom DKS kan gi lærarane andre inngangar til å sjå elevane dei jobbar med til dagleg, og ved å sjå barna i nye kontekstar og situasjonar, med andre materiale og rammer, kan dei koma i kontakt med sider ved barna som ikkje naudsynleg kjem til overflata i meir ordinære læresituasjonar. Dette er kanskje lærarane sin måte å understreka det eksepsjonelle på, og då særleg effektane av «dei eksepsjonelle situasjonane». Lærarane understreka òg det meir opplagde, nemleg at DKS bidreg til å gjera profesjonell kunst og kultur tilgjengeleg for fleire, og at DKS gir elevane noko som svært mange av dei truleg ikkje får andre stader.

Ein *metodisk konklusjon* frå pilotforskningsprosjektet kan vera at det å styrka kunnskapsgrunnlaget om DKS krev både kvalitativ og kvantitativ forskning. Ulike metodar gir svar på ulike typar spørsmål, og ulike typar data gir informasjon om ulike sider og forhold ved kunstmøta. Ein vil få ulike funn avhengig av om ein studerer mange eller få informantar og situasjonar, har representative eller små utval, studerer nedanfrå eller ovanfrå. Kvalitative forskingsdesign, med små utval og mange spørsmål, er betre eigna til å gå i djupna enn i breidda. I pilotforskningsprosjektet *Opplevingar av DKS* er datagrunnlaget eit lite, avgrensa utval elevar, lærarar og kunstnarar/formidlarar og nokre få verkstader eller oppsettingar. Til gjengjeld har eg observert, intervjuar og samtalt med desse over tid og fleire gonger. I studiar av DKS vil kvalitative forskingsdesign med små og lokalspesifikke studiar av korleis barn opplever kunstmøte, kunne gi detaljert og nyansert informasjon om utvalet, og det vil vera gunstig for å koma nær barna sitt perspektiv. Kvantitative forskingsdesign kan fanga ei større breidd av barn, oppsettingar, kunstuttrykk og regional spreining, og kan til dømes gi breiddeinformasjon om kva som fenger innan forskjellige sjangrar, eller om korleis produksjonar skil seg frå kvarandre i ulike delar av landet. Dersom ein skal sjå på korleis kunstmøte verkar i større utstrekning, og vil ytra seg på meir generelt grunnlag om opplevingar av kunstmøte gjennom DKS, må ein undersøke langt fleire kunstmøte, og då er det behov for eit større forskningsprosjekt. For å styrka kunnskapen om DKS i Kulturtanken, både med tanke på barna sitt perspektiv og betydninga til

DKS, er det i alle høve naudsynleg med variasjon i metodebruk og design og sensitivitet overfor det metodiske kunnskapsgrunnlaget.

Det metodiske designet gjekk ut på å følgja to klassar på to verkstader. Eg ønskte å undersøka om det var mogleg å sjå forskjellar mellom klassar eller skular og forskjellar mellom typar DKS-besøk. To klassar og to verkstader er likevel for lite for å kunne analysa forskjellar. I ei eventuell oppskalering kan ein vurderer om ein skal følgja nokre utvalde klassar gjennom fleire besøk eller nokre utvalde produksjonar inn i mange klassar. I det første designet vil ein sjå dei same barna i ulike kontekstar, og dei blir eksponerte for eit større utval kunstmøte. I det siste designet vil ein ikkje bli like kjend med barna, men her vil ein sjå korleis utvalde produksjonar skjer og utfaldar seg i ei rad forskjellige skular og situasjonar. Begge designa kan gi verdifull innsikt, men det første vil vera tettast på elevperspektivet.

For å forstå kva kunstmøte gjennom DKS er og gjer, verkar det fornuftig å sentralisera elevperspektivet i større grad enn det som har blitt gjort til så langt. Kva er elevane sine synspunkt, korleis opplever dei kunstmøta, og korleis fortel dei om dei? Tverrfagleg utforsking av korleis elevar, lærarar og dei utøvande kunstnarane opplever og fortel om kunstmøte, som er forskingsdesignet som er nytta i pilotprosjektet, kan vera nyttig.

I vidare forskning, og i ei eventuell oppskalering av pilotforskningsprosjektet, vil det vera interessant å samanlikna forskjellige elevgrupper og aldersgrupper, til dømes for å undersøka kva sosial bakgrunn har å seia for opplevinga av kunstmøta gjennom DKS, og især sjå på om det er forskjellar mellom DKS-kunstmøte og andre kunstmøte, sidan dei førstnemnde skjer i situasjonar som er «tvungne» og for alle. Vidare vil samanlikningar av forskjellige formidlingsrelaterte og pedagogiske særdrag innanfor ulike kunstuttrykk og -sjangrar òg kunne gi innsikt i opplevings- og læringsdimensjonar ved kunstmøta. Ein kan òg gå djupare inn i kva skulekulturen og kulturengasjementet og kulturkunnskapen til lærarane har å seia for korleis barna opplever kunstmøta. Då må ein ha fleire skular med enn det pilotprosjektet har hatt. Som djupare undersøkingar av kva som dannar og formar kunstmøte, vil det òg vera interessant å analysa nærare korleis materielle kontekstar og sosiale rammer dannar «koreografien»⁶⁶ til DKS-kunstmøte gjennom studiar av eit større tal kunstmøte.

Eg håper rapporten kan vera med og utvikla språk, omgrep og teoretiske perspektiv for å skildra og forstå kva kunstmøte gjennom DKS er og gjer. DKS-kunstmøte skil seg rett nok frå andre kunstmøte gjennom sin interaksjonelle karakter, men ikkje meir enn at det er relevant å diskutera DKS-kunstmøte i relasjon til kunstmøte generelt. Det å utvikle omgrep og aktivere ulike teorifelt for å forstå kunstmøte gjennom DKS er sentralt, både fordi mangfaldet av kunstnariske praksisar, elevar og elevgrupper, formidlingsformat og lokale kontekstar er så variert at vi treng ei felles forståing som kan byggjer bruer over dei alle, og i arbeid med å vidareutvikla kunstmøta og ordninga.

⁶⁶ Ref. Griswold & Mangione 2013, side 361.

10. Kjelder

- Backe-Hansen, E. & I. Frønes (red.) (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borgen, J.S. & S.S. Brandt (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport 5, <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/275575/NIFURapport2006-5.pdf?sequence=1>
- Bourdieu, P. (1984 [1979]). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Breivik, J.K. & C. Christophersen (2012). *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat*. Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Christensen, P. & A. Prout (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, p. 477–497.
- Christensen, T.W. (2022). Kultur for barn – en lek blant voksne? Utforskning av et normativt felt. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, vol. 25, nr. 1, s. 77–94. DOI: <https://doi.org/10.18261/nkt.25.1>.
- Goffman, E. (1992[1959]). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Griswold, W. & G. Mangione (2013). Objects, Words, and Bodies in Space: Bringing Materiality into Cultural Analysis. *Qualitative Sociology*, vol. 36, p. 343–364. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11133-013-9264-6>
- Grothen, G. (2021). *Gjennom museene – møter mellom kunst og publikum*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Sørøst-Norge.
- Grothen, G. (2022). Hesitation before the impact: The museums and their visitors. *Culture Unbound*, vol. 14, issue 1, p. 101–117. DOI: <https://doi.org/10.3384/cu.3223>
- Habbestad, I.; A.T. Pettersen & S. Røyseng (red.) (2014). *Begreper om barn og kunst*. Oslo: Kulturrådet.
- Hantelman, D. (2010). *How to Do Things with Art*. Zürich: JRP / Ringier / Presses du réel.
- Hauge, E.S. & C. Christophersen (2023). *DKS og Kulturtanken. En utredning bestående av en kartlegging av DKS og en evaluering av Kulturtanken*. Oxford Research / Høgskulen på Vestlandet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/81089b9fd79c451197aa025ccfc9fa86/dks-og-kulturtanken-rettet-versjon-pr-12-april-2023.pdf>
- Haugsevje, Å.D.; H. Stavrum & M.T. Heian (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. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2019-01-06>
- Jonvik, M. (2015). *Folk om forskjellar mellom folk. Oppfatningar av kulturelle praksisar og sosiale hierarki, og deira sosiale tydingar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Stavanger.
- Jonvik, M. (2020). Eit skilt som prøver å vera eit skilt. Om kunstproduksjon i samarbeid mellom små og store vesen. *Nordic Journal of Arts and Research*, vol. 9, nr. 1. DOI: <https://doi.org/10.7577/information.3913>
- Jonvik, M. & H.E. Hammonds (2020). *Samarbeid mellom små og store vesen*. Oslo: Kulturrådet.
- Jonvik, M. (2021). Gjennom museene – møter mellom publikum og kunst. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, vol. 24, nr. 2, s. 237–241. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2000-8325-2021-02-10>
- Jonvik, M. (2024) Kunstmøte i skulen. Opplevingar av Den kulturelle skulesekken. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, vol. 27, nr. 2, s. 207–224. DOI: <https://doi.org/10.18261/nkt.27.2.4>
- Kleppe, B.K.; O.K. Berge & O.M. Hylland (2009). *Kvalitet og forankring: En evaluering av Den kulturelle skolesekken i Rogaland*. Bø: Telemarkforskning.
- Kulturtanken årsrapport 2023 (2023). [DKS Årsrapport 2023 - Kulturtanken](#)
- Lea, E.; C. Hansen & O. Synnes (2020). Kunsten å ta kunsten på alvor: Personer med demens på kunstmuseet. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, vol. 2, nr. 1, s. 51–67. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535.7913-2020-01-0>
- Løver, A.; M.R. Mostad; A. Bårdli; I. Bøe; K.J. Mediå & A. Tjora (2022). *Opplevelser av Den kulturelle skolesekken (DKS). En kvalitativ analyse av erfaringer fra elever på ungdomstrinnet*. Sosiologisk Poliklinikk, Rapport 22-3.
- Meld. St. 18 (2020–2021). *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge*.

- Myrvold, C.B. (2019). Fra dialog som metode til dialog som situasjon. Formidling til barn og unge, s. 116–135. I Myrvold, C.B. & G.E. Mørland (red.). *Kunstformidling. Fra verk til betrakter*. Pax Forlag.
- Myrvold, C.B. (2020). Hva betyr kunst for barn og unge, og hvordan vet vi det? <https://khrono.no/hva-betyr-kunst-for-barn-og-unge-og-hvordan-vet-vi-det/469532>
- Rancière, J. (2012[2000]). *Sanselighetens politikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, L.C.; J.S. Borgen & G.H. Engelsrud (2022). «Relevant for livet og skolekvardagen». En analyse av relevansbegrepets inntog i Den kulturelle skolesekken. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, vol. 25, nr. 1, s. 95–112. DOI: <https://doi.org/10.18261/nkt.25.1.7>
- Røyseng, S. (2007). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. Avhandling for dr.polit.-graden. Bø: Telemarksforskning-Bø.
- Scott, S.; T. Hinton-Smith; V. Härmä & K. Broome (2013). Goffman in the Gallery; Interactive Art and Visitor Shyness. *Symbolic Interaction*, vol. 36, issue 4, p. 417–438. DOI: <https://doi.org/10.1002/symb.74>
- Stavrum, H. (2013). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? Om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, vol. 16, nr. 1, s. 154–171. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2013-01-11>
- Østby, G.L. (2005). *Barn, kunst, danning. Møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Bergen.,
- Vassenden, A. & M. Jonvik (2018). Cultural Capital as a Hidden Asset: Culture, Egalitarianism and Inter-Class Social Encounters in Stavanger, Norway. *Cultural Sociology*, vol. 13, issue 1, p. 37–56. DOI: <https://doi.org/10.1177/1749975518782244>

Bio

Merete Jonvik er sosialantropolog og sosiolog. Ho har ein doktorgrad i sosiologi frå Universitetet i Stavanger (2015). Avhandlinga hennar, *Folk om forskjellar mellom folk*, er ei utforsking av korleis folk frå ulike samfunnslag oppfattar og kommuniserer sosiale og kulturelle forskjellar. Jonvik bur i Stavanger og jobbar som førsteamanuensis i sosiologi ved Institutt for medie- og samfunnsfag ved Universitetet i Stavanger. Ho underviser i tema som sosial ulikskap og materiell kultur. Forskingsområda hennar er hovudsakeleg innanfor kunst- og kultursosiologi.

Jonvik har saman med Eivind Røssaak, Hanne Hammer Stien og Arnhild Sunnanå gitt ut boka *Kunst som deling, delingens kunst* (Fagbokforlaget). Boka omhandlar samtidskunstfeltet i Noreg etter 2010. Gjennom eit utval kunstnariske og kuratoriske praksisar, i tillegg til kunstnariske formidlingsarbeid, vert nye samarbeidsformer, kunstnariske delingsformer, kunstnarroller og bruk av ny teknologi i kunstsamanheng omtalt og analysert. I 2021 gav Jonvik ut rapporten *Infrastrukturelle undersøkingar. Ein rapport om Atelier Kunstnerforbundet*, ei ekstern evaluering av atelier- og utviklingsprogrammet Atelier Kunstnerforbundet, gjort på oppdrag av Kunstnerforbundet. Saman med Hans Edward Hammonds gav Jonvik i 2021 ut publikasjonen *Samarbeid mellom små og store vesen*. Publikasjonen skriv frå eit deltakarbasert kunst- og forskingsprosjekt der Jonvik og Hammonds utforskar kva som skjer når barn og vaksne samarbeider om å laga eit kunstverk som mest mogleg likestilte partar.



Foto: Hans Edward Hammonds

