



UiO : **Institutt for kulturstudier og orientalske språk**  
Det humanistiske fakultet

# MUSEUM OG SKOLE

**Fra folkeopplysning til kulturell skolesekk**

Brita Brenna og Anne-Therese de Ridder



## **Forord**

Denne utredningen bidrar med et historisk og et samtidig perspektiv på forholdet mellom museum og skole. I den første delen gir vi et innblikk i etableringen av ulike samarbeidsformer, i del to undersøker vi virkningen av Den kulturelle skolesekken på forholdet mellom museum og skole i dag. Denne delen av arbeidet baserer seg på intervjuer av museumsansatte og ansatte i Den kulturelle skolesekken i tre ulike fylker.

Intervjuene har blitt utført av Anne-Therese de Ridder og Liv Bjelland. de Ridder har analysert intervjuene og skrevet Del 2. Brita Brenna har vært prosjektleder og har skrevet det historiske risset i del 1.

Vi vil takke alle våre informanter som stilte opp til intervjuer i ellers travle hverdager. Vi vil også takke ansatte i Kulturrådet, Kulturdepartementet og Kulturtanken for bidrag til å finne opplysninger og for nyttige innspill. En spesiell takk til tre lesere som har kommentert på utkast til utredningen, Bjørn Sverre Hoel Haugen, Janne Werner Olsrud og Camilla Ruud.

Oslo, 14. november 2018

Brita Brenna

Anne-Therese de Ridder

## **Innholdsfortegnelse**

Forord .....	III
Museum og skole: Fra folkeopplysning til kulturell skolesekk .....	1
Innledning.....	1
Bakgrunn og oppdrag .....	2
Teoretisk og metodisk tilnærming.....	3
Del 1 – Et historisk riss .....	7
Folkeopplysning og ny pedagogikk før 1940.....	7
Et første forsøk på å få forholdene under kontroll .....	10
Etterkrigstidens undervisningsoptimisme .....	12
Skoletjenester og arbeidsoppgaver .....	16
Museumskrise og museumsteknikk .....	18
Utdanningsspørsmålet .....	21
Museene, skolen og formidlingen – nok en gang.....	21
Museumspedagogene og barnekulturen .....	23
Museumspedagogikken, skolen og historien .....	25
Den kulturelle skolesekken .....	27
Del 2 – Museene, skolen og Den kulturelle skolesekken.....	30
Intervjuene.....	30
Hvem er intervjuet?.....	30
Hvordan har intervjuene foregått?.....	31
Den kulturelle skolesekken .....	32
Organiseringen av DKS .....	34
Museenes rolle i DKS .....	35
Mange forskjellige kulturelle skolesekker .....	36
Den direkte kontakten med skolene er viktig for museene .....	39

Er det rom for skolebesøk utenom DKS?.....	41
Det er viktig for museene at elevene kommer på museet.....	43
De museumsansattes syn på hvorfor skolene besøker museene .....	45
Har DKS påvirket museenes måte å jobbe på overfor skolene? .....	49
Museene etterlyser en plattform å møte skolene på .....	51
Organiseringen av DKS må kunne måle seg med museenes egen organisering.....	52
Museenes opplevelse av samarbeidet med DKS.....	53
«Visuell kunst».....	54
«Kulturarv» .....	56
Kulturarv inkluderer naturarv i museene .....	57
«Kulturarv» i Troms, Tromsø, Hedmark og Oslo .....	58
Hva sier stortingsmeldingene og Kulturtanken? .....	61
Museenes mulighet til å ta plass i DKS.....	64
Troms DKS .....	64
Tromsø DKS .....	66
Hedmark DKS .....	67
Oslo DKS .....	70
Fylkenes kompetanse innen de ulike kunst- og kulturuttrykkene påvirker museenes mulighet til å ta plass i DKS.....	71
Hvem kan være en kulturarvsaktør?.....	72
Avsluttende kommentarer Del 2 .....	75
Referanseliste .....	81
Appendix .....	83



# Museum og skole: Fra folkeopplysning til kulturell skolesekk

## Innledning

Forholdet mellom museum og skole er lite studert. At museene tilbyr undervisning, omvisning og aktiviteter for skolebarn er en selvfølge, så selvfølgelig at det sjelden stilles spørsmål ved at dette skal skje. Denne utredningen vil vise hvordan forholdet mellom museum og skole har endret seg historisk i Norge, og den vil studere ett viktig aspekt ved dette forholdet i dag ved å stille spørsmålet: Hvordan virker Den kulturelle skolesekken (DKS) inn på forholdet mellom skole og museum? Utredningen er organisert i to deler: Først en historisk undersøkelse som legger spesiell vekt på den tidlige perioden for organisert samarbeid mellom museum og skole fra 1930- til 1970-tallet. I denne perioden ble nye samarbeidsformer etablert, og det foregikk omfattende debatter om prinsipper og løsninger. Vi kan ikke si hvor omfattende besøket av skoleelever og samarbeidsprosjekter mellom skole og museum var, men vi kan vise endringene i debatten og den lange rekke av initiativer som ble tatt i perioden. Den mest omfattende undersøkelsen er del 2 som handler om hvordan museumsansatte og representanter for DKS i tre ulike fylker forholder seg til hverandre, og hvordan de vil definere og beskrive forholdet mellom museum og skole. DKS gjør museene i stand til å nå flere skoler og skolebarn, DKS har ført til utvikling av nye formidlingsopplegg, men DKS har også bidratt til å gjøre museenes egne opplegg mindre attraktive, og til å endre forholdet mellom skole og museum, spesielt gjelder dette kulturhistoriske museer. Hvor representativt dette er for forholdet mellom museum og skole i hele landet, kan vi vanskelig uttale oss om, men vi peker på problemer og dilemmaer museumsansatte opplever, og som vi antar har gyldighet for flere enn de som er intervjuet. Gjennomgående for de ulike periodene vi ser på er at museene er svært opptatt av skolen, av læreplaner, kontakt med skolen og å lage gode opplegg for elevene. Sett fra skolens og utdanningspolitikken side framstår ikke museene på langt nær så viktige. Når vi gjennom hele rapporten legger hovedvekten på å lytte til museumsansattes stemmer, og hvordan forhold til skolen ser ut fra museenes side, er denne bakgrunnen viktig å ha i mente.

## Bakgrunn og oppdrag

Utredningen har kommet til på oppdrag fra Kulturdepartementet som har ønsket å få både et historisk og et samtidig bilde av forholdet mellom skole og museum. Det er en tematikk det er gode grunner til å ta opp. Skolen er en viktig bruker av museene, forholdet til skolen synes å ha hatt stor påvirkning av museumssektoren i Norge, og med innføringen av DKS kan det se ut som om forholdet til skolen har blitt endret på viktige måter. I oppdraget fra departementet heter det at det finnes «lite systematisert kunnskap som ser på samspelet mellom musea og skuleverket i eit historisk perspektiv og heller ikkje mange studiar som ser på korleis dette i praksis fungerer i dag. For å gjera gode kulturpolitiske vurderingar på dette området, er det difor naudsynt med ei utgreiing som ser nærare på korleis det fungerer i dag.» Siden lite er skrevet om dette tidligere, har vi som sagt måttet foreta noen klare avgrensninger av oppdraget. For det første har vi i den historiske undersøkelsen lagt størst vekt på den tidlige perioden, og denne delen har overveiende et fokus på diskusjonen rundt forholdet til skolen, slik det utspilte seg i fora for museumsfolk. I tillegg til Norges museumsforbunds arkiver og fagbladet *Museumsnytt* har vi søkt etter tematikken i tidsskriftene *Den høgre[høiere] skolen* utgitt av Norsk Lektorlag og *Vår Skole* utgitt av Norsk lærerinneforbund (senere Norsk lærerlag). I den grad disse to siste tok opp museumsproblematikk, var det gjennomgående museumsfolk som skrev. Dermed viste dette forsøket på å få inn andre stemmer seg ikke å bidra til å nyansere bildet – snarere synes det å vise at det har vært museumsfolk sammen med enkelte ildsjeler blant lærere som har arbeidet for å etablere samarbeidet mellom museum og skole. Eller mer presist, at det er de som har skrevet om det.

I den andre og samtidige delen har vi også tatt utgangspunkt i hvordan forholdet til skolen defineres på museer, med spesiell vekt på om og hvordan DKS virker inn i dette forholdet. Her har vi aktivt valgt ikke å intervju eller kontakte skolefolk. En grunn er oppdragsgivers ønske om å få kjennskap til erfaringer i forskjellige deler av landet. Vi har valgt å intervju 4 og 5 museer i 3 ulike fylker, til sammen 13, og i tillegg enkelte DKS-ansatte. Av disse er 3 kunstmuseer og 10 kultur- og naturhistoriske. I størrelse favner de bredden av det norske museumslandskapet: Ett museum har 1-3 årsverk, 3 museer har 3-10 årsverk, 3 museer har 10-50 årsverk, 4 museer har 50-100 årsverk og 2 museer over 100. En undersøkelse av skolene i de samme områdene ville ganske enkelt ha blitt for omfattende. Opp mot en million skoleelever besøker norske museer hvert år, og de fleste norske skoler har museumsbesøk eller andre former for kontakt med museer på timeplanen. Hvordan barn og ungdom, skolelever og lærere erfarer og definerer museene, er et tema som er vel verdt å undersøke,



men det ville kreve metodiske innganger som vi ikke har kunnet gjennomføre innenfor rammene i dette prosjektet.

I tråd med oppdraget har vi i utvalget tatt utgangspunkt i det norske museumsnettverket som i dag omfatter rundt 80 museer. I tillegg har vi inkludert enkelte universitetsmuseer og kommunale museer som driver aktiv formidling rettet mot skolen. Oppdragsgiver har spurt spesielt etter en vurdering av den plassen «kulturarv» og «visuell kunst» har i DKS, og om museene sin rolle knyttet til disse uttrykkene, og utgangspunktet for intervjuene i den samtidige delen har derfor lagt spesiell vekt på å undersøke dette.

### **Teoretisk og metodisk tilnærming**

Det museologiske og museumshistoriske fagområdet danner rammen for undersøkelsen. Museene ble fra begynnelsen av 1800-tallet etablert som offentlige institusjoner, med målsetninger om å bidra til dannelse, men også med målsetninger om utvikling og spredning av vitenskapelig kunnskap. Diskusjoner omkring hvilken kunnskap som skulle frembringes og viderebringes, og til hvem, bidro til etablering av nye museumstyper og nye formidlingsmetoder. Museer ble etablert og utviklet seg altså gjennom kritiske diskusjoner. I stadig nye bølger ble det rettet kritikk mot museene for å være elitære, innadvendte, statiske, irrelevante, disiplinerende, støvete og ekskluderende, og gjennom disse bølgene har det blitt utmyntet begreper som skulle favne hva museenes bidrag til samfunnet besto i. Og museene endret seg. Et viktig vendepunkt kom i årtiene rundt første verdenskrig da det skjedde en endring i synet på museenes rolle, der de i tillegg til å være vitenskapelige også ble forstått som sosiale institusjoner. Museenes manglende henvendelse til omverdenen ble kritisert, og en lang rekke praktiske tiltak og endringer ble etablert. I de store museene internasjonalt ble publikumsutstillinger forenklet og skilt fra vitenskapelige samlinger. Merkelapper og informative guider ble introdusert, og museene opprettet ulike undervisningsopplegg og -programmer for voksne og barn. Natur-, kunst- og kulturhistoriske museer deltok i denne bevegelsen, der tilgjengeliggjøring og popularisering av kunst og kunnskap var ledetråder (se McClellan 2008,168-178). Disse trådene ble fulgt i museumsdebatter og i museumspraksis i tiårene som kom.

En ny bølge av kritikk kom på 1970-tallet. Etter andre verdenskrig var museene, i likhet med andre kulturtiltak, blitt sett som bidrag til innbyggernes velferd. Diskusjonen på 1970-tallet handlet om hva dette innebar. Museologisk pågikk debattene mest intensivt i Øst-Europa og

Frankrike, og et viktig uttrykk for reorienteringen var økomuseumsbevegelsen som satte et sterkt preg også på den norske museumstekningen. Museene skulle være der folk var, bidra til identitet og fellesskap og bevegelsen kan ses, som Anne Eriksen uttrykker det, for en vilje til «optimal demokratisering» av museene (Eriksen 2009, 108). Museenes formidlings- og undervisningsvirksomhet ble diskutert i et landskap der konturene av en ny kulturpolitikk var i ferd med å bli utmyntet, og igjen gjaldt dette både museer som kulturinstitusjoner, og de ulike museumstypenes bidrag og roller til vitenskapen, dannelsen/utdanningen og identiteten (for en god beskrivelse av den nye kulturpolitikken og museene, se Vestheim 1994).

Det finnes altså en lang tradisjon for kritikk av museene, men gjennom 1980- og 1990-tallet dreide denne kritikken internasjonalt seg spesielt mot å vise hvordan museene var hegemoniske disiplineringsinstrumenter. Det ble hevdet at ideologier og rådende forståelser om hva som var sann kunnskap, kunstnerisk kvalitet, og hvem som hørte til, eller ikke, i nasjonale fortellinger ble spredd til et stort publikum av museene. Der statens tvangsmakt stoppet, overtok den kulturelle overtalelsesmakten, slik en fremtredende kritiker formulerte det (Bennett 1995). Den store boomen med museumslitteratur på 2000-tallet har som en respons på denne kritikken forsøkt å finne måter å formulere museers alternative bidrag – til sosial inkludering, deltakelse og medborgerskap. Denne omfattende og stadige nyorienteringen ved museene har bidratt til at museene har blitt et av samfunnets mest kompliserte institusjoner, hevder Ole Marius Hylland. Museenes samfunnsroller har utviklet seg sedimentært: «I tillegg til å være vitenskapelige institusjoner har museene blant annet blitt identitetsinstitusjoner, rekreasjonsinstitusjoner, inkluderingsinstitusjoner, reiselivsinstitusjoner, dialog- og debattinstitusjoner og digitale institusjoner.» (Hylland 2017) Det kan altså ha blitt for mye av det gode, for mange oppgaver, for store forventninger.

Å bidra til skolens undervisning er en av disse oppgavene som museene dels har tatt, og dels har blitt tillagt. Det er et forhold som har utviklet og endret seg med forståelsen av hva museer er til for, men også med de store endringene i skolepolitikk, pedagogiske teorier og hvem elevene er. I museumslitteraturen er museumspedagogikken et eget fagfelt som utforsker museenes bidrag til læring, hvilke pedagogiske grep som gir størst effekt og hvordan forholdet til skoleverket best kan tilrettelegge for elevers læring. De siste tiårene har internasjonal forskning studert museer som læringsarena: Verktøy har blitt utviklet for å måle læringseffekter av museumsbesøk, og en lang rekke bøker og artikler har presentert *best practice* når det gjelder undervisningsaktiviteter for skoleelever i museer (for eksempel Falk & Dierking 2000; Hein 2006; Dysthe et al. 2013). Disse har vært brukt for å legitimere at

museer er læringsinstitusjoner, for å kvalitetssikre og forbedre opplæring museer gir, og for å motivere skolen til å ta i bruk museer i større grad i undervisningen. I Norge har Merete Frøyland levert en lang rekke arbeider som har presentert aktuell pedagogisk teori. Hun har forsket på og presentert konkrete undervisnings- og samarbeidsprosjekter, og argumentert for at samarbeidet mellom skole og museum bør utvikles (se for eks. Frøyland 2010).

Utvilsomt har alle disse arbeidene bidratt til å utvikle museenes forståelse av samarbeidet med skolen. Men til tross for det store antallet skoleelever som har kontakt med museer i løpet av et år, er de forbausende lite synlige i museenes strategier og langtidsbudsjetter. På samme måte, og dette kan vi bare antyde, ser museene ikke ut til å ha blitt mer synlige verken i skolepolitikken eller i skolens planer. For eksempel kunne man tenke seg at den relativt omfangsrike evalueringslitteraturen omkring DKS ville ha hatt et større fokus på hvilken rolle museer spiller innenfor DKS, men her har lite handlet om museer. Mangelen på forskning om forholdet mellom museer og skole gjelder definitivt også for den museumshistoriske litteraturen, men noe finnes. For oss har artikkelen «Den didaktiske gjøkungen» (Hausken, Steffensen og Skår 2012) vært en viktig innfallspurt til den norske utviklingen. Det samme har hovedfags- og masteroppgaver om utvikling av museumspedagogikk (Stålhane 1977), om Landslaget kunst i skolen (Sæter 2007), om norske museumspedagogers refleksjoner i tidsskriftet *Pedimus* (Hovdhaugen 2007) og om museumsformidling i DKS (Nyrud 2008). Disse har bidratt med empiri og til å utvikle perspektiver.

Vi har hentet kunnskap fra kulturpolitikkhistorie og mer spesifikt museenes kultur(politiske)historie som har gitt forståelse for det feltet spørsmål omkring skolens plass i museene blir stilt innenfor. Flere arbeider tematiserer hvordan museene har blitt innlemmet i en aktiv statlig kulturpolitikk, og hvordan de har forholdt seg til den statlige styringsviljen på ulike tidspunkt: Lise Emilie Talleraas' avhandling om politikkkfeltet for små og mellomstore kulturhistoriske museer fra 1900 til 1970, Anne Eriksens bok *Museum. En kulturhistorie* (2009), og det som har blitt en klassiker innenfor feltet, Geir Vestheims *Museum i eit tidsskifte* (1994). Antologier som tematiserer ulike museumshistoriske problemstillinger har også vært viktige, som samlingene *Tingenes tale* (2002) og *Samling og museum* (2010). De ulike teoretiske posisjonene som møter oss i disse antologiene tar vi med oss, men vår inngang er å la aktørene komme til orde, det vil si at vi har et ønske om å forfølge hvordan aktørene oppretter forbindelser til og definerer hverandre.

Metodisk tar vi utgangspunkt i aktør-nettverk teori (ANT). ANT er et omfangsrikt, og langt ifra homogent felt, og ble opprinnelig utviklet for Vitenskaps- og teknologistudier for å undersøke hvordan vitenskap, teknologi og samfunn fletter seg sammen og skaper relasjoner og nettverk. ANT er primært et deskriptivt verktøy for å forklare hvordan relasjoner blir til, og hvordan de virker inn på og griper inn i hverandre, snarere enn å forklare hvorfor noe skjer (Law 2009:141). Fordi ANT utforsker hvordan realiteter utfolder seg, er ANT et verktøy for å kunne avdekke om, og hvordan, flere sannheter eller realiteter lever side om side. En slik tilnærming produserer faktiske og ulike virkeligheter avhengig av hvem som snakker og ser, fordi virkeligheten blir til gjennom praksiser (Maurstad & Hauan, 2012:18; Otto, 2009:171-172). Hovedmålet ved å forfølge relasjonene er altså ikke å finne årsaker, men en konsekvens av å forfølge relasjonene kan allikevel være en større forståelse av hvorfor noe skjer. I denne konteksten betyr det at vi vil kunne finne ut hvilket arbeid som gjøres i ulike nettverk, og hvilke faktorer som er avhengighetsskapende, altså på hvilken måte museene for eksempel er avhengig av skolen. Vi vil kunne se hva slags effekter handlinger har i et nettverk, og hva handlingene gjør. Spesielt vil vi lete etter hvordan ulike aktører mobiliseres, og slik blir etablert som aktører. Ikke minst vil vi med denne framgangsmåten kunne avdekke hvordan arbeid gjøres, og om det finnes et samarbeid, eller mangel på samarbeid.

En fordel med å bruke ANT som et analyseverktøy, er at man ikke på forhånd har gjort seg opp en mening om hvilke aktører som påvirker. Ved å undersøke pågående nettverk, eller praksiser, vil det alltid avtegnes et nettverk som man ikke helt har oversikt over, eller som man enda ikke vet om at eksisterer eller har betydning (Law 2009:147). I vår sammenheng innebærer dette at vi ikke på forhånd gjør antakelser om hvem som avgjør og påvirker når relasjoner mellom skole og museum blir til og får form. Politiske styringssignaler, musenes samlinger, pedagogisk forskning, museumsansattes kompetanse, personlig motivasjon blant lærere, avstand mellom skole og museum, rammeverk innenfor ulike forvaltningsnivåer osv. kan være avgjørende, men behøver ikke være det, når samarbeid mellom skole og museum blir til. Aktør betyr altså ikke bare et menneske, eller et objekt, men kan også være abstrakte ting, slik som strukturer og ideer, som gjør at relasjonene og handlingene i et nettverk er som de er (Latour 1999 i Damsholt og Simonsen 2009:24). Hvem man lytter til vil imidlertid ha stor betydning for hvem som defineres som aktører, derfor vil også vår avgrensning ha stor betydning for hvilke nettverk vi finner.

## **Del 1 – Et historisk riss**

«Skole og museum» har vært tittel på en lang rekke tidsskriftsartikler, mindre utredninger, konferanser og seminarer det siste århundret. Hva som ligger i hvert av ordene museum og skole, og i dette sammenbindende leddet «og» har forandret seg. Det gjør en historisk undersøkelse interessant, men utfordrende: For i hvilken sammenheng er det disse ordene står, og hva er det noen har ønsket å oppnå med å stille dem sammen? En slik problemstilling signaliserer at det er politikken, nærmere bestemt kultur- og utdanningspolitikken, som bindes sammen av dette «og», og den er viktig. Samtidig dreier alle disse tekstene om museum og skole seg like mye om en politikk på andre plan, der det handler om å mobilisere og interessere andre for sin virksomhet, om å definere seg selv og andre, og ikke minst om å bygge nye allianser.

Vi er opptatt av hvordan forholdet mellom museum skrives fram i dokumenter som først og fremst er hentet fra foreningsnotater og fra artikler som er publisert av personer med tilknytning til museumsfeltet – som museumsbestyrere, museumskonservatorer, museumslektorer og museumslærere. Hvordan definerer, avgrenser og konstruerer museumsfolk forholdet til skolen, og hva består «skolen» av: Er det skoleelevne som kommer til museet? Lærerne? Læreplanene? Utdanningspolitikken? Hvordan defineres og avgrenses museet i forhold til skolen, og hvordan innskrives skolen i museet? Som svar på utfordringer knyttet til etablert politikk, nye politiske initiativer, politiske utredninger og vedtatte reformer med betydning for feltet, har de ulike tekstene kommet til, men der også resultater av ulike typer eksperimenter og erfaringer.

### **Folkeopplysning og ny pedagogikk før 1940**

Mange av de tiltakene som ble gjort etter andre verdenskrig for å systematisere og øke den offentlige omsorgen for kulturen var lagt i tiårene før. For oss er det interessant å se hvordan en lang historie for samvirke mellom skole og museum skrives fram i ulike dokumenter som produseres etter 1945. Det er ulikt hva det legges vekt på, utfra hvilket ståsted forfatteren har. For de store forskningsmuseene var det viktig å etablere museer som vitenskapelige institusjoner, og etablere samlinger som både vitenskapelige og pedagogiske instrumenter.

Da direktør ved Tromsø Museum, Ørnulf Vorren, holdt sitt foredrag «Museet og skolen» på Norges Museumsforbunds landsmøte i 1967, begynte han med å påpeke hvor langt tilbake i tid kontakten og samarbeidet mellom museum og skole hadde eksistert. Med opprettelsen av en samling på Katedralskolen i Christiania i 1630 ble den første offisielle museumssamling etablert – som skolesamling, hevdet han. Han kunne tale til et publikum som var godt kjent med i hvilken grad skoler hadde vært steder der samlinger var blitt ivaretatt og brukt gjennom århundrene. Vorren framhevet dette for å understreke i hvor stor grad samlinger var blitt «*et helt nødvendig og naturlig ledd i undervisningen*» og både «*anerkjent, ønsket og i stor utstrekning benyttet i en stor del av skolens undervisning*» (trykket som Vorren 1968, 43). Vorren ville vise at museum og skole begge var opplysningsinstitusjoner. Siden skoler ikke hadde mulighet til å ha tilfredsstillende samlinger til all sin undervisning, var museet en naturlig samarbeidspartner. Slik mobiliserte han en felles historie for å utvikle samarbeidet på slutten av 1960-tallet, med vekt på å beskrive museer som tett beslektet med skolen, ja som institusjoner med felles målsetninger.

Kunstmuseenes forhold til skolen ble skrevet fram på andre måter. Det tidligste eksemplet det vises til, er Heinrich Grosch' midlertidige kunstutstilling for barn i Kunstindustrimuseets lokaler i 1901 (Stålhane 1977, Sæter 2007). Grosch etablerte også sammen med maleren Harriet Backer og skolebestyrer Ragna Nilsen Foreningen Kunst i Skolen i 1902. Dette og et senere initiativ for kunst i skolen gikk inn etter noen år. Bærende for disse tidlige tiltakene var kunstpedagogikken, som i Norge hadde sin foretalskvinne i Helga Eng som skrev boka *Kunstpædagogik* i 1918. Utdanning var danning av det hele mennesket og kunst kunne spille en avgjørende rolle i denne prosessen. Enten foretalspersonene la vekt på det sosialt utjevne eller på den rollen kunsten kunne spille i dannelsesprosessen, ble kunst fremmet som et gode som også barn og ungdom burde nyte godt av (Sæter 59ff.). Den senere foreningen Kunst i skolen, slik foreningen ble nyetablert etter andre verdenskrig, skal vi komme tilbake til. Utover 1930-tallet berettes det om til dels stort besøk av skoleelever i blant annet Nasjonalgalleriet, etter at museet hadde henvendt seg til skolene i 1931 og Oslo kommune og foreningen Kjenn ditt land hadde stilt midler til disposisjon (Bull-Hansen 1938, 320). Her kan man legge merke til to ting: For det første at det er kommunen som stiller midler til disposisjon for undervisningen av elever, og for det andre hvordan kunst- og kunstindustrimuseer har dels sine egne pedagogiske praksiser og ideologier, dels arbeider sammen med øvrige museer.

Norsk Folkemuseum var det første museet som opprettet en stilling med spesielt ansvar for skolebarn, og denne blir omtalt i stort sett all senere historiefremstilling av museumsundervisning for skolebarn. Stillingen ble opprettet i 1930. På dette tidspunktet hadde publikumsbesøket gått kraftig ned, det hadde også det økonomiske bidraget fra kommunen. Museumslektorstillingen er da også sterkt framhevet i de sammenhengene hvor forholdet skole og museum behandles i årene rundt andre verdenskrig. Oslo kommune bevilget midler, og bedømmelseskomiteen for lektorstillingen hadde Oslos skoleinspektør med (se Stålhane 1977 for en utfyllende beskrivelse). Ansettelsesprosessen var omfattende og et uttrykk for at kravene til den som skulle undervise skolebarn var strenge: De 3 best kvalifiserte av 14 søkere laget pedagogiske opplegg for barn i ulike aldre, og i ulike avdelinger i museet i en konkurranse om å få stillingen. Direktør Hans Aalls begrunnelser for opprettelsen viser inspirasjon fra utlandet:

«De forskjellige veier som museene har søkt å møte de besøkende på, gjennom førere, etiketter og omvisninger, har ikke ført frem. Derimot har man, særlig i Amerika, men også i enkelte samlinger i Europa, begynt å ansette «lektorer». Deres oppgave er dels å overta selv og dels å lede all undervisning i museene.» (sitert i Blindheim 1953, 9)

Som vi ser legger han vekt på at lektorene dels kan overta, dels lede undervisningen, og i dette spennet blir også museumslektorjobben etablert i årene som kommer. I tillegg skrev han: «Lektorene skal stå i intim kontakt med historielærerne. Undervisningen på museet for skoleklasser må gå inn som et fast ledd i historieundervisningen og avpasses etter skolens pensum.» (sitert i Blindheim 1953, 9) Norsk folkemuseum var i denne innledende fasen opptatt av å etablere museet i forhold til skolens historieundervisning, og det ble også argumentert for at det var en annen type historie enn den som handlet om konger og politikk, som museet kunne tilby. «Den gang historie var et utpreget leksefag med stoff av rent politisk art, da var det ikke nødvendig med en planmessig utnyttelse av museene,» skrev museumslektor Ragna Thiis Stang (Stang 1943, 96). Museet søkte å etablere seg som et nødvendig supplement til skolens undervisning.

I kronologisk orden innehadde Knut Greve, Nils Vigeland, Ragna Thiis Stang, Martin Blindheim og Reidar Sevåg lektorstillingen fram til 1970-tallet. Da Reidar Sevåg så tilbake på arbeidet på 1930-tallet la han spesiell vekt på hvordan det tidlig hadde blitt klart for museenes ansatte at rene omvisninger av skolebarn ikke ga et tilfredsstillende resultat. «Det gikk også noen tid før skolefolk forstod at et museumsbesøk kunde bli noe mer enn en behagelig avveksling i arbeidet med pensum.» (Sevåg 1945, 102) Omvisningen hadde ingen høy status

som pedagogisk læremiddel blant museumsansatte, som arbeidet hardt med å utvikle alternative aktivitetsbaserte opplegg. Museene ville drive undervisning etter gode pedagogiske prinsipper, og det er et synspunkt som gjentas gjennom hele denne historien.

Folkemuseet hadde i skoleåret 1935/36 over 10 000 skolebarn på besøk. De fleste ble vist rundt av sine egne lærere, mens museumslektoren tok hånd om omtrent en fjerdedel. Det ble altså fort klart at museumslektoren ikke kunne undervise alle barna, men sørge for opplegg som kunne følges av lærere som kom med sine klasser, eller la lærere følge omvisning først for siden å følge sin egen klasse. Diskusjonene omkring dette, om lektorens oppgave var å instruere lærere og lage kurs og opplegg for dem eller om lektoren var ansvarlig for direkte undervisning av skoleelevene, var og skulle bli et viktig tema – for hvilken rolle burde ideelt sett lærerne ha ved museumsbesøk? Var museumskurs for lærere, utdanning av lærerskolestudenter, eller oppbyggingen av en egen skoletjeneste for barna, veien å gå for å få flere barn og bedre undervisning i museene?

### **Et første forsøk på å få forholdene under kontroll**

Med opprettelsen av en stilling hadde Norsk Folkemuseum vist at det var mulig å etablere et nærmere forhold mellom skolene og museene, der museene aktivt tilrettela for skolene. Det var også etablert at barn hadde noe å hente ved museumsbesøk, noe mer enn en fridag. Spørsmålet og problemet som ble reist i 1930-årene var imidlertid hvordan dette arbeidet kunne gjøres systematisk og hvordan museene kunne bli en obligatorisk del av skolens undervisning. Og ikke minst hvordan man kunne sikre at alle barn på en systematisk måte fikk ta del i museumsbesøkene. Det viktigste tiltaket resulterte i «Innstilling fra komiteen 'Skoler og museer'». Oppdraget var definert slik: «Styret i Norske Museers Landsforbund opnevnte november 1936 en komite hvis oppdrag var å gi en utredning av hvad det kan gjøres for at utnytte museerne mer effektivt i undervisningens tjeneste.» (Bull-Hansen 1938, 313) Forholdet skole- museum ble her definert som ett der museene skulle utnyttes i undervisningsøyemed, og bringes inn i skolens undervisning på en mer effektiv måte enn det som hadde vært tilfelle. Komiteen var sammensatt av representanter fra både museer og skoleverket.

«Rent almindelig sett er iakttagelsen og selv-virksomhet hos elevene en av de bærende ideer i moderne pedagogikk,» heter det i innstillingen (Bull-Hansen 1938, 314). I dette var museene underutnyttede ressurser, for de kunne bidra til å sette elevene i aktivitet. Museene hadde også



en pedagogisk egenverdi, de var fantasiskapende og ga stoff til konkret iakttagelse. Argumentasjonen var altså hentet ut fra kunstpedagogikken og det er da også tegning som spesielt fremheves som den aktiviteten museene kunne bidra til, ulikt den historiefaglige begrunnelsen som Hans Aall bidro med.

Videre argumenterte innstillingen med at det var to strømninger som møttes i forholdet skole – museum. På den ene siden den moderne pedagogikken, på den andre siden museenes ønske om å gjøre samlingene sine kjent for flest mulig. Men det var også i dette møtet vanskelighetene viser seg: «Museums mannen» mangler ofte den nødvendige pedagogiske evne og erfaring, heter det, mens læreren ofte mangler kunnskaper for å utnytte museene til undervisningsbruk (s. 316). To «prinsipper» ble ifølge innstillingen brukt for å løse dette problemet. Enten at museet ansatte lektorer som underviste barna eller veiledet lærerne, eller at de vitenskapelige tjenestemennene ved museene holdt kurs for lærerne. Et siste prinsipp, som understrekes senere i innstillingen, er at museumsfag bør inn i lærerutdanningene, på Universitetet, Pedagogisk Seminar og lærerskolene. Innstillingen ønsket en plan – en fast plan – som kunne sikre at alle barn kom til museene, at de fikk ulike opplegg på de forskjellige alderstrinnene og at samarbeidet skole-museum ble drevet på en rasjonell måte. Innstillingen synes å ha blitt godt mottatt, men dårlig økonomi og krigsutbrudd gjorde iverksettelsen av tiltak vanskelig.

Sammenfattende kan vi si at i de første tiårene av 1900-tallet forsøkte museene på ulike måter å tale direkte til barna, til skolene og til skolemyndighetene i kommunene. Barneutstillinger ble lansert, men hvor mange de var og hvor de kan ha foregått er vanskelig å si, for det er først og fremst i etterkrigstidens historieframstillinger de gjenfinnes når vi ikke har foretatt et mer grunnleggende kildearbeid. Museene søkte bidrag fra kommunen og de involverte skolemyndighetene direkte i arbeidet. I argumentasjonen som føres, går aktørene langt i å innlemme museene i utdanningssektoren, for å si det med et anakronistisk begrep. De definerer seg selv om utdanningsinstitusjoner, og avviser å være steder for tilfeldige ekskursionsjoner. Ambisjonen synes å ha vært at museene skulle være en fast og etablert del av skoleundervisningen, og det ble vist til at museene tilbød en form for undervisning som nyere pedagogikk og målsetningen i skoleplanen etterspurte. Egne museumslektorer, finansiert av skolemyndighetene, og et tett samarbeid med skolen var midlene. Det var også mye av det samme som ble forsøkt oppnådd etter krigen, men nå var det også kommet flere aktører på banen som ga nytt momentum.

## Etterkrigstidens undervisningsoptimisme

Kunsthistorikeren Aslaug Blytt var en sentral aktør i etterkrigstidens arbeid for samarbeid mellom skole og museum. Hun ble i 1947 som den første ansatt som museumslektor på Nasjonalgalleriet. I tidsskrifter som *Vår Skole* og *Den høgre Skolen* leverte hun bidrag som annonserte hvilke tilbud Nasjonalgalleriet kunne gi skoleelever. Hun arbeidet altså aktivt for å gjøre arbeidet kjent for lærere. For Blytt var den internasjonale bevegelsen for å få kunst og kultur sterkere inn i skolen av avgjørende betydning. Hun fikk reisestipend fra UNESCO som hun brukte til å besøke museer i USA og Europa. Hun var også sentral i opprettelsen av Landslaget Kunst i Skolen, der hun var første styreleder fra opprettelsen i 1948.

Kunst i Skolen ble opprettet som en medlemsorganisasjon der skoler og andre institusjoner for barn og ungdom kunne være medlemmer, og i tillegg hadde foreningen individuelle medlemmer. Foreningens arbeid var i utgangspunktet ikke knyttet til museer, men til et arbeid for å få kunst inn i elevenes skolehverdag i form av kunst til utsmykning av klasserom og for å gjøre klasserommene vakrere. Den skulle bidra med utstillingsmateriell og formidle utstillinger, og hadde også som formål å lage kurs og gi opplæring til skolens personale og bidra med publikasjoner og artikler. Hovedsaker var å skaffe original kunst og reproduksjoner som ble solgt til skolene, men i vår sammenheng er det også viktig at foreningen ikke bare bidro med utstillinger som ble formidlet rundt i landet, men også med å drive formidling av utstillinger i Nasjonalgalleriet, på Høstutstillingen i Oslo, men også i andre byer (Sæter 2007, 24). Kunst i skolen ble drevet fram samtidig med en rekke andre tiltak: Riksgalleriet ble opprettet i 1952, Landslaget Aktuell Kunst i 1953 og Kunst på Arbeidsplassen i 1950. Dette var folkeopplysningsprosjekter, i kjølvannet av 1930-tallets brede definisjon av folkeopplysning, og mantra var demokratisering av kulturen. Tiltak i andre land var direkte inspirasjonskilder, og ikke minst var opprettelsen av UNESCO og arbeidet til International Council of Museums (ICOM) viktig, med konferanser og publikasjoner som ble spredd og lest også i norske kunst- og kulturkretser.

Da det nylig etablerte bladet *Museumsnytt* laget et dobbeltnummer om skole og museum i 1953 var Blytt sentral. Norske Museers Landsforbund (De kunst- og kulturhistoriske museer) ville ta opp problemstillingen på sitt årlige landsmøte, og Blytt bidro med innspill til hvem som skulle snakke og ikke minst til *Museumsnytt*s nummer. Hennes artikkel tematiserte den internasjonale framveksten av undervisning i museene. «Undervisning» er igjen ordet som understrekes av Blytt, som innleder slik:

«I vårt århundre er museenes samlinger i stadig større utstrekning blitt tatt i undervisningens og oppdragelsens tjeneste. Opplysningsvirksomhet for barn og voksne er blitt en viktig oppgave ved siden av de tidligere oppgaver: å samle og bevare, å utforske og utstille.» (Blytt 1953, 4)

Hun beskriver en utvikling der museene har blitt profesjonelle, men også der «skolens folk har erkjent verdien av at elevene møter tingene».

«Det er ikke nok at elevene lærer om saker og ting ved å lese og høre om dem. Det er heller ikke nok at skolen tar sikte på å utvikle intellektet og å gi ferdigheter og kunnskaper. En harmonisk vekst forutsetter også en utvikling av følelseslivet som det kan skje bl.a. gjennom møte med diktning, musikk og billedkunst.» (Blytt 1953, 5)

For Blytt er undervisning det selvfulgjelige begrepet for tilbud som gis til skoleelever, samtidig er det et bredt undervisningsbegrep hun opererer med: På samme måte som i Innstillingen som ble referert til tidligere, understreker hun betydningen av nærhet til tingene og at kulturen skal bidra til utviklingen av harmoniske mennesker.

Det internasjonale forbildet for Blytt var først og fremst USA, der de i utstrakt grad hadde ansatt museumslærere og etablert barnemuseer. Videre pekte hun på arbeidet i Sverige som spesielt viktig for Norge, og ikke minst UNESCO og ICOM, som «støtter og oppmuntrer museenes opplysningsvirksomhet ved i samarbeid eller enkeltvis å sende ut publikasjoner, dele ut stipendier, avholde møter og arrangere kurser.» (Blytt 1953, 5) For Blytt var altså denne internasjonale bevegelsen og de mange ulike formene for barnerettet museumsarbeid, viktige for også å utvikle museumsundervisningen i Norge. Debatten om hvordan slik undervisning kunne drives var avgjørende for å etablere gode opplegg. Et spørsmål som alltid vil stilles, skrev hun, er om det er museumsfolk eller skolens lærere som skal lede undervisningen og hvilke kvalifikasjoner de bør ha. Et annet spørsmål handler om hvilke hjelpemidler som trengs:

«I dag finnes det ved mange museer egne undervisningsrom og serier av hjelpemidler: film, lysbilder, televisjon, modeller, karter, diagrammer og elektriske innretninger som får maskiner og instrumenter til å fungere. Da museumsundervisning ble tatt opp, var museet på museet. I dag har en del skoler sine egne samlinger, og museene sender spesielle utstillinger til skoler og andre institusjoner. Tidligere var det ganske enkelt omvisninger med foredrag og samtaler. I dag er det i tillegg kommet arbeidsoppgaver av ulike art, tegning og modellering, spørsmålsskjemaer, dramatisering og utstilling av eleverarbeider, konkurranser og meget annet. Det hele er blitt overmåte meget mer komplisert. Faren er til stede for at hjelpemidlene, enten det nå er film, elektriske knapper eller beskrivende

redegjørelser på vegger eller på etiketter skal dominere til fortregning for det enkle, grunnleggende møte mellom tilskueren og gjenstanden, den originale gjenstand, som tilskueren, enten det nå er et kunstverk, et redskap eller et naturhistorisk fenomen, får høre til å iakttå og utforske.» (Blytt 1953, 7)

Det hadde altså skjedd et skifte i museenes henvendelse til skoleelever, i form av et skifte fra enkle omvisninger til et langt større apparat, både teknisk og pedagogisk. Det er uklart hvor mange norske museer som på dette tidspunktet hadde egne klasserom for besøkende skoleelever, etiketter på gjenstandene og veggtekster, filmer og elektriske innretninger. Kanskje er hennes advarsel mer en advarsel hentet fra en internasjonal debatt. Men sitatet viser også til hvordan man hadde kjennskap til og det ble arbeidet for å innføre en lang rekke pedagogiske tiltak i museene på begynnelsen av 1950-tallet.

Optimismen var stor rundt muligheten for utviklingen og utbyggingen av relasjonen mellom skole og museum. I 1946 hadde Norsk Folkemuseum etablert en plan for samarbeidet med Osloskolen og lagt opp til besøk av alle 6. og 7. klasser, og i tillegg var Statens lærerskole på Sagene og Oslo Lærerskole med i samarbeidet. Nasjonalgalleriet hadde fått sin museumslektor i 1947 og Norsk Teknisk Museum i 1948. I 1947 ble det også nedsatt en komite for historieseksjonen i Oslo krets av Norsk Lektorlag, som laget en fullstendig plan for de ulike klassetrinnes benyttelse av museene i Osloområdet. Den besto, som komiteen som laget «Innstilling fra komiteen 'Skoler og museer'» før krigen, av representanter for alle de store museene og av skolefolk. I tillegg til tegning, som var understreket i førkrigsrapporten, ble museenes anvendelighet for historie- og norskfaget understreket. Komiteens innstilling la vekt på behovet for passende utstyr, og det kom i etterkant pengebidrag til innkjøp av stoler, bord og krakker til museer fra kommuner i Oslo-området.

Et liknende uttrykk for samarbeidet var Kirke- og Undervisningsdepartementets Tilråding om sosialpedagogiske tiltak i skolen (1951) som avsluttet med ønskemål for museene: 1. Offentlig støtte som ville gjøre museene i stand til å engasjere egne faste lærere. 2. Statlig finansiering av kurs for lærerne i skolen, 3. Kursing av lærereskolekandidater, 4. Økonomiske bidrag til skolene for museumsreiser, og avslutningsvis, 5. Bredere plass for kulturhistorien i Universitetet og lærerskole. Martin Blindheim, daværende museumslektor ved Norsk Folkemuseum, beskrev dette arbeidet i *Museumsnytt* samtidig som han kom med påminnelse om hvorfor museene burde være interessert i å gi skolebarna undervisning. Det ville gi museene en sterkere stilling i samfunnet, flere besøkende og bedre økonomi: «Det er således ikke bare for skolebarnas blå øynes skyld museumslederne gjør sine anstrengelser.»

(Blindheim 1953, 14) Her er det klart uttrykt at museene søkte å alliere seg med skolen for å styrke egen posisjon. Museene trengte altså skolen, men trengte skolen museene?

«Skolemannen» Haakon Vigander hadde sittet i begge de komiteene som vi har nevnt tidligere, han hadde utviklet undervisningsopplegg for lærerskolestudenter og elever, og var en av de få, men kraftige stemmene som talte museenes sak i skoleverket. Men på spørsmålet «Har skolene bruk for museene?» svarte han negativt. For skolene har ikke bruk for museer, men kan med fordel gjøre bruk av dem (Vigander 1953, 2).

Mye av det som ble prøvd ut og beskrevet i tidlig etterkrigstid handlet om utviklingen i Oslo, der fantes enkelte ildsjeler både på skolens og museenes side, og det synes også å ha vært en vilje til å gi økonomisk støtte fra Oslo kommune. Det som skjer ellers i landet blir i mindre grad skrevet om, men det samlede inntrykket er at det etableres mange ulike undervisningstilbud i tidlig etterkrigstid. Fiskerimuseet i Bergen trekkes fram, men også arbeid ved kunst- og kunstindustrimuseer. Men det understrekes i 1953 at det bare er Norsk Folkemuseum, Nasjonalgalleriet og Norsk Teknisk Museum og til en viss grad De Sandvigske Samlinger, Vestfold Fylkesmuseum og Bergens Fiskerimuseum som helt eller delvis har en undervisningsleder (Blindheim 1953, 12).

Museumslektor, undervisningstjeneste, samarbeid med lærerskoler og kurs for lærerstudenter er viktige temaer for diskusjon – og det ble utvilsomt diskutert på Norske Museers Landsforbunds møte på Hadeland som spesialnummeret av Museumsnytt i 1953 var en opptakt til. *Hadelands Avis* intervjuet foreningens formann Eivind Engelstad i forkant av møtet:

«Det sier seg selv at det er en av museenes hovedoppgaver å virke opplysende på det store publikum innen de områder av vår kultur hvert enkelt museum representerer. Særlig vekt har det i de senere år vært lagt på undervisningen av skolebarn, idet man har villet vekke interessen så tidlig som mulig. Og det er ikke minst denne side av spørsmålet som vil bli gjenstand for vår diskusjon på årsmøtet.» (Klipp i Riksarkivet, Norges Museumsforbund. NKKMs arkiv).

Undervisningen skal diskuteres fordi det er del av museenes virkefelt å opplyse om kultur. Det er folkeopplysningstankegangen som motiverer Engelstads interesse for saken, slik det framstår her, og kanskje kan vi si at det ikke er fremst hva museene kan gjøre for skolen som er viktig for Engelstad, men hvordan museene kan gjøre sin jobb bedre ved at elevene kommer til dem. Slik er det ikke skolen som står i fokus, men barnas oppdragelse og

museenes formål. I etterkant av møtet nedsettes det et utvalg for å arbeide med skole og museum, men hva det konkret kom ut av dette, er ukjent.

## **Skoletjenester og arbeidsoppgaver**

Den 10. og 11. september 1967 holdt skoletjenestene ved de naturhistoriske museene i Trondheim og Oslo møte for ledere av skole- og opplysningstjeneste ved naturhistoriske og kunst- og kulturhistoriske museer. Møtet fant sted i Trondheim, og målet var å finne former for samarbeid om felles problemer av praktisk og pedagogisk art mellom museer som var engasjert i undervisning og opplysningstjeneste (Notis i *Museumsnytt* 1967, 36-37). Møtet ble annonsert med noen interessante påstander som skulle motivere til økt samarbeid:

«En kan vel trygt hevde at praktisk-pedagogisk eksperimentering og forskning står svakt i sin alminnelighet her i landet, og museumsundervisning vel overhodet ikke har vært gjort til gjenstand for metodisk granskning. De få personer som har vært engasjert i museal undervisning, har hver på sin kant famlet seg fram til undervisningsopplegg uten nevneverdig samarbeid om pedagogiske problemer.» (Martinsen 1967, 18)

En rekke punkter ble diskutert. Det dreide seg om informasjonsutveksling, om registrering av undervisnings- og opplysningsvirksomhet, om rekruttering til museenes opplysningsavdelinger, om midler til drift av skoletjeneste ved museene. Om det siste heter det:

«Spørsmålet ansees å være av stor prinsipiell betydning for å øke utnyttningen av museumsstillingene til skole- og voksenundervisning. Disse problemer antas å tilhøre arbeidsområdet for den nyopprettede komité for vurdering av norske museers målsetting, økonomi og administrasjon. Det varsles også et nummer om skole og museum, et foreløpig Kontaktutvalg for museenes skole- og opplysningstjeneste og det varsles et mulig gjentatt møte året etter» (Lund 1967, 37).

Det prinsipielle spørsmålet var altså hvem som skulle finansiere museene som undervisningsinstitusjoner og deres arbeid for skoleverket. Museenes ambisjoner for å legge til rette for skolen og skoleelever hadde økt, uten at finansieringen på noen måte var løst.

Det var etablert skoletjenester på de større forskningsmuseene i Trondheim og Oslo. Skoletjenesten ved de naturhistoriske museene på Tøyen ble etablert etter et initiativ i 1959, med midler fra Norges Almenvitenskapelige Forskningsråd (NAVF). Samme år hadde Oslo kommune økt sin bevilgning fra 3500 til 5000 kroner til Etnografisk museum for at museet så langt som mulig skulle ta imot skoleklasser. Disse midlene rakk ikke langt, ifølge museets

konservator Arne Martin Klausen, men man håpet å få opprettet en stilling. Både lærer- og lektorlaget gjorde henvendelse til det Akademiske kollegium om å få opprettet en fast stilling som museumslektor (Klausen 1959, 42). Det tok tid, men stillingen ble opprettet i 1967 (Notis *Den Høgre Skolen*, nr. 3, 15 februar 1967). Ved de naturhistoriske museene i Oslo ble skoletjenesten etablert i 1960, og fra 1964 ble tjenesten en egen avdeling med en fast og en midlertidig stilling. Drift og lønninger ble betalt dels av Universitetet i Oslo, dels av Oslo og Bærum kommuner («Skoletjenesten ved de naturhistoriske museer i Oslo» 1964, 31). Både størrelsen på og aktiviteten ved de naturhistoriske skoletjenestene ble viktige fordi de gjennom 1960-tallet etablerte opplegg som utviklet seg gjennom utstrakt eksperimentering. Ett tiltak var ekskursjonsbaserte opplegg, der formålet ikke var å få barna inn i museene, men ut i naturen. Representanter fra disse skoletjenestene bidro også til diskusjoner og etablering av møtepunkter mellom museumsansatte, som i det møtet for skoletjenestene som vi refererte tidligere.

En interessant problemstilling i forbindelse med opprettelsen og driften av skoletjenestene ved de større forskningsmuseene, er universitetenes og NAVFs rolle. Det er ikke klart hvorfor NAVF finansierte museumsstillinger innrettet mot utdanning av barn og ungdom. Det er heller ikke opplagt hvilken rolle universitetene skulle ha i undervisning av skolebarn. Det som er tydelig er at museene forsøkte en rekke mulige utveier for å gjøre også denne typen museum tilgjengelige for skolebarn. Utfordringen var på den ene siden å argumentere for museer som vitenskapelige institusjoner, med forskning som hovedbeskjeftigelse, på den andre siden for at museene var pedagogiske institusjoner hvis oppdrag det var å drive folkeopplysning og da særlig overfor skolebarn. Denne problemstillingen gjaldt først og fremst de større forskningsmuseene, som var, eller senere ble, universitetsmuseer. Men også andre større museer argumenterte for at de var vitenskapelige institusjoner som drev forskning, samtidig som de ønsket å drive pedagogisk virksomhet.

Etableringen av skoletjenester og ansettelse av museumslektorer skjedde gradvis og DKNVS, Museet i Trondheim og museene i Oslo var drivende for utviklingen. Tidlig på 1970-tallet kom også Tromsø med for fullt med ansettelse av ikke mindre enn 10 museumslektorer i 1973. Nøyaktig når de forskjellige avdelingene i Tromsø ble bemannet med hvor mange, har vi ikke oversikt over. For de mindre museene med få eller ingen ansatte var virkeligheten en annen, og her satte de også sin lit til Hove-komiteen som var nedsatt høsten 1967 for å utrede organiseringen av museumsvirksomheten i Norge.

## Museumskrise og museumsteknikk

Museumskrisen som ble mye omtalt mot slutten av 1960-tallet besto av minst to ulike kriser: Den ene ga seg utslag i en ramsalt kritikk mot museenes manglende formidlingsarbeid, den andre kom til uttrykk gjennom museenes rop om pengemangel og økonomisk besvær.

Formann i Norske kunst- og kulturhistoriske museer ble intervjuet forut for landsmøtet i 1967 under overskriften: «Muséer foran driftsinnskrenkning hvis ikke økonomien bedres.» Han forklarte at Norge hadde 67 kunst- og kulturhistoriske museer med bemanning, mens hele 115 museer og samlinger sto uten fast vitenskapelig ansatte og annet personell (*Bergens Tidende* 14/9, 1967). Det var en utbredt forståelse at situasjonen var uholdbar, og forventningen til komiteen som skulle utrede de halvoffentlige museenes virksomhet var stor. Da Museumskomiteens (Hovekomiteen) innstilling forelå i 1970 fortsatte ventingen på at Stortinget skulle behandle «museumssaken». Etter årsmøtet i 1972 het det i et skriv at Departementet ikke gjør noe og venter på Stortingsmeldingen, og at «1972 blir et nytt kritisk år for den delen av norsk kulturliv som har lidd lengst og ofret mest.»<sup>1</sup> Lite skjedde altså med økonomien før i 1974. Men i årene fram til dette maksimeres den økonomiske krisen på ulike måter fra museenes side. Dette var altså den siden av museumskrisen som alle var enige om: Det manglet penger.

Samtidig ble museenes påståtte elendige formidling diskutert, og denne tilstanden gikk også under navnet «museumskrise». De diskusjonene som foregikk om museenes formidling er ikke minst viktige for å forstå hvorfor museumspedagogikk og forholdet til skolen ble relevante diskusjonstema. I disse diskusjonene ble museumspedagogikk framstilt på nye måter, hvor pedagogikken skulle inngå i formidling ikke bare til skoleelever, men til det brede publikum. Og mens etiketter og egne undervisningsrom på museene hadde utgjort den materielle siden av saken i tidligere utredninger, ble det nå etablert et begrep om museumspedagogikk som omfattet alt fra utstillinger, arkitektur og annen publisistisk virksomhet (ikke minst inkludert TV). Pedagoger og spesialister på markedsføring og persepsjonspsykologi måtte inn i utformingen av museene, ble det hevdet. I en stort anlagt artikkel i A-Magasinet i 1964 fyrer journalisten av en bredside: «I norsk museumsvesen er fagfolk som kan presentere samlingene på en pedagogisk riktig og utstillingsteknisk elegant og fullkommen måte, en mangelvare.» Slik lyder første del av ingressen, og fortsettelsen er

---

<sup>1</sup> Riksarkivet. Norges museumsforbund. Fra et skriv til styremedlemmer og varamenn. Ad referat fra årsmøtet på Fagernes



ikke mindre kritisk, det vises til endeløse rekker av montre, opphopning av gjenstander, og videre:

«Manglende variasjon i utstillingsformen, mangel på harmonisk samspill mellom utstillingsgjenstandene, utstillingsrommene og montreutstyret, mangel på lys- og farveeffekter [...] alt dette gjør et besøk i flere av våre fylkes-, distrikts- og spesialmuseer til en kjedelig opplevelse.» (Sandvig 1964)

Artikkelens forfatter uttrykker på et vell av måter at museene er kjedelige og støvete, og understreker i hvilken grad de ikke er til for barna. Han viser til de gode tendensene fra USA og Sverige der utstillingsteknikk og undersøkelser av de besøkendes opplevelser hadde fått et oppsving. Det krevdes PR-folk, dekoratører og psykologer, var en av konklusjonene. Artikkelen var et av de tidlige innspillene i denne debatten om hva museene oppgaver var, hvordan de løste sine oppgaver og hvem de var til for. Det ble argumentert med at museet ikke hadde skjøttet formidlingen tilfredsstillende, den var blitt underprioritert i forhold til forskning og bevaring.

«Museenes dilemma» eller «museumskrisen» var tema for et møte for Vitenskapelige Tjenestemenn i Museene i oktober 1969 (Se hele debatten i *Museumsnytt* 1, 1970). Anledningen var 20-årsjubileet til foreningen og debatten hadde da den enkle overskriften ifølge referatet: «Museumsgjenstandene eller museets publikum?» Kunsthistorikere og etnologer, en antropolog og en arkeolog deltok. Meningene var ulike og debatten pekte i forskjellige retninger, men alle var opptatt av å understreke at museet hadde ansvar for begge gruppene – men der sluttet også enigheten. Arkeologen Charlotte Blindheim ga et levende bilde av hvordan kontakten med publikum hadde betydning i feltarbeid. Kunsthistorikeren Carsten Hopstock fra byavdelingen på Norsk Folkemuseum slo et slag for TV, vår tids boktrykkerkunst (Hopstocks TV-programmer var svært populære i samtiden). Konservator Reidar Sevåg på Norsk Folkemuseum var opptatt av å diskutere når og hvordan man kunne la publikum få bruke og berøre gjenstandene. Kunsthistoriker og direktør Sigurd Willoch ved Nasjonalgalleriet stilte seg avvisende til dilemmaet og begynte med det retoriske spørsmålet: «... når det – i journalistisk sjargong – tales om museumskrise, er så dette annet enn et luftig postulat?» (s. 8) Han pekte på kunsten som en konstant kraft, som et radierende legeme som gir mennesket impuls, opplevelse, verdi – og slik eksisterer publikum, altså mennesket, bare gjennom kunsten, ifølge Willoch. Antropologen Arne Martin Klausen var på sin side utvilsomt på publikums side, i den forstand at for ham var gjenstander meningsløse uten publikum. Han knyttet sitt innlegg til at antropologene hadde mistet interessen for

gjenstander, men også til det politisk brennbare i de etnografiske samlingene. «Når det gjelder betydningen av selvransakelse over hva våre institusjoner skal være, hvilke herrer vi skal tjene, og hvilket budskap vi skal la gjenstandene få lov til å fortelle, da mener jeg å vite at de fleste museumsfolk i min fagtradisjon med rette kan ta ordet museumskrise i sin munn.» (s. 10) Elling Alsvik ville i større grad at man skulle begynne med historien man ville formidle, altså ta utgangspunkt i fortellingen snarere enn konkrete gjenstander for å vise at historien hadde betydning for menneskene i samtiden. Mens kunsthistoriker Kirsten Tveite var av de mest kritiske:

«Museene av i dag fremtrer som undervisningsinstitusjoner, og omvisningene gis a la kateterforelesninger. Resultatet kjenner vi alle, og de færreste av oss er tilfreds med det. Hva gjør vi så?»

Hun ville bort fra kunnskap som det eneste aktivum og kvalitet som absolutt, og pekte på at museet som undervisningsfaktor for lengst var passert av skole og massemedia. Det er møtet med gjenstanden, og «en personlig tilegnelse gjennom en sensuell opplevelse av verden omkring, som kan gi museene en ny retning». (s. 12). For Tveite var det kritiske ankepunktet at museene i for stor grad hadde tilpasset seg skolens undervisningsbehov.

Debatten viste at museumskrise var ulike ting, og den peker mot det mangfoldet som preget museene og deres organisasjoner. En rekke ulike fag og museumstyper var representert, og det handlet om ganske ulike syn på hvordan museene skulle løse «museums krisen» og på om den fantes overhodet. Mens Willoch var skeptisk til å bøye seg for fritidssamfunnets behov eller ropet om at Nasjonalgalleriet hadde for høye trapper, uttalte Tveite at hennes generasjon ville endre på den elitistiske kunnskapsformidlingen i museene.

Debatten foregikk altså i Vitenskapelige tjenestemenn i museene (VTM) sin organisasjon som var opprettet i 1949. Denne organisasjonen skulle arbeide for lønns- og arbeidsvilkår for tjenestemenn i museene, og av betydning er at det dreier seg om tjenestemenn som var ansatt gjennom sentralt oppnevnte vitenskapelige komiteer. Museumslektorer og museumslærere var ikke tjenestemenn på samme måte. I 1969, samme år som denne debatten, foreslår tittelkomiteen i NKKM at Museumslektor skulle tas med i gruppen «Fast vitenskapelig personale»<sup>2</sup> Stillingsproblematikken var imidlertid ikke løst med dette, og den ble viktig for museums pedagogenes nystartete forenings arbeid i 1976. Trengte museene flere ansatte med

---

<sup>2</sup> Gjengitt i rundskriv nr. 216, referat fra årsmøte i Bergen, Riksarkivet, Norges museumsforbund. Ab L0002. Årsmøter

vitenskapelig kompetanse innenfor museumsfagene, eller pedagoger med ulike former for lærerutdanning?

### **Utdanningsspørsmålet**

Hvilke kompetanser trengte museene? Spørsmålet ble brakt fram på et tidlig tidspunkt, men det å ansette personale med spesiell kompetanse i pedagogikk er bare en av temaene som kommer opp i diskusjonene på 1960- og tidlig 1970-tall. Den museumskrisen som ble behandlet over, ble også hevdet å være en utdanningskrise. En sammenheng Peter Anker argumenterte for «... det har ennå ikke lyktes å komme i gang med noen regulær praktisk utdanning av museumsfolk, trass i at en plan for dette ble utarbeidet...» Planen han viste til ble til som et samarbeid mellom NKKM, VTM, og universitetene i Oslo og Bergen og ble presentert i 1969 (Anker 1971). Også de naturhistoriske museenes forening arbeidet for å opprette en type utdanning. Det hadde eksistert en ordning med museumsstipendiatstillinger fra 1947, og foreningen hevdet dette var det eneste utdannelsetilbud for de som ønsket å kvalifisere seg for den museale siden av konservatorstillingene. Den første universitetsstipendiaten i museologi ble ansatt ved DKNVS, Museet i 1973.

Hvilke utdanninger var det så som skulle kvalifisere til museumsarbeid? Var det tilstrekkelig med etterutdanningskurs (som eksempelvis de som ble holdt i forbindelse med årsmøter), eller trengtes det emner innenfor universitetet? Trengte man en utdanning som ble etablert i samarbeid med andre institusjoner? Sett i sammenheng med spørsmålet om skolens innvirkning på museene er dette viktige spørsmål, fordi de ulike fagstillingene var definert som nettopp faglige, og kunne fylles av kunsthistorikere, etnologer, og så videre. Men skulle museene ha egne undervisningsstillinger? Og i så fall: Skulle de som ble ansatt være lærerutdannet eller personer med utdanning innen museumsdisiplinene? Skulle altså museenes forhold til skolen bestemme hvem som ble ansatt?

### **Museene, skolen og formidlingen – nok en gang**

Gjennom tiårene siden første verdenskrig ble tematikken om skole og museum reist på nytt i ulike sammenhenger, som utredninger, i tilknytning til etablering av skoletjenester, som tema på museumsmøter, og som spesialnumre av *Museumsnytt*, men også for eksempel i lærerinnelagets tidsskrift *Vår Skole*. Med den omfattende diskursen om museumskrisen og kritikken av museenes formidlingsevner, forandret noe av tematikken seg. Gjengangere i diskusjonene var problematiseringen av lærerens rolle – fra ca. 1950 ble det holdt kurs for

lærere ved en rekke museer rundt i landet. Ambisjonen var å gjøre lærere til gode undervisere i museet. Parallelt løp en kritikk av skolens bruk av museene som rekreasjon eller fritidsbeskjeftigelse, hvor passive lærere var syndebukker. Dette kan vi lese om allerede i en artikkel av museumslektoren ved Norsk Folkemuseum i 1943. Samtidig er forsøkene på å mobilisere lærerskolestudenter mange, og ikke minst foregikk det et arbeid for å bringe museene inn i skolenes læreplaner. Særlig det siste er et tema det var stor interesse for, men først og fremst ser ulike typer skoleplaner og lover og etter hvert Mønsterplaner ut til å ha blitt brukt som argumenter for å gjøre museene aktuelle.

Da *Museumsnytt* i 1973 igjen gjorde museene og skolen til hovedtema – riktignok under overskriften Museene og formidlingen – var det uten tvil skoleelevene som sto i fokus. Her ble også en rekke nye problemstillinger og aktører introdusert. For det første ble natur og naturlandskap lansert som viktige tema for kulturhistoriske museer. For det andre ble leirskole introdusert som en ny måte å bringe skoleelever inn i museene. For det tredje fremmes deltakelse og brukervedvirkning, og det ble oppfordret til at museene skulle vise fram sin egen produksjonsprosess og å analysere og forbedre den «i vekselvirkning med brukerne – publikum/elever» (Tvangsberg 1973, 2). For det fjerde ble det angitt en orientering mot samtidige samfunnsforhold, og argumentert for samtidsinnsamling og -dokumentasjon. Det som kom til var altså at ansvarsområdet for museene ble utvidet både i rom og tid, nye samarbeidsformer med skoleverket ble lansert, og skoleelever ble gitt en ny rolle i formidlingen. Samarbeidet mellom skole og museum seilte i medvind i dette nummeret av *Museumsnytt*, og det ble vist til en rekke ulike eksempler på samarbeid mellom skole og museer.

I nummeret blir det også stilt skarpt på hvilke juridiske, metodiske og praktiske spørsmål samarbeidet mellom skole og museum reiste (Hanssen 1973). Bjørn Hanssen i Troms skoledirektørembete startet med å fastslå at museene ikke figurerte i Lov om grunnskolen av 1969, men at Mønsterplanen ga mulighet til å bruke museer i undervisningen og til reisemål for heldags-ekskursjoner. Artikkelforfatteren så museene fra skolemyndighetenes ståsted. På den ene siden, hevdet han, måtte museene fortsette sitt arbeid med å utvikle seg pedagogisk. På den andre siden måtte lærerne også bli bedre kjente med museet. For «vektleggingen på lokalt lærestoff, av tingen selv som studieobjekt, elevaktivitet som arbeidsmåte og et utvidet skolebegrep gir en klar plass for museet i den undervisning som læreplanen vil vi skal ha.» (Hanssen 1973, 15) Når vi i innledningen til dette dokumentet pekte på det som i samtiden ble kalt «den nye kulturpolitikken» på begynnelsen av 1970-tallet, så gjaldt denne

nyorienteringen også skolens pedagogiske innretning, med utvidet elevbestemmelse, mer aktivitets- og gruppebasert undervisning osv. Denne inspirerte til nye mulige samarbeidsformer, slik det ble framstilt både fra museenes og skoleverkets side i skriftene vi har vist til her. Det ble søkt etablert nye relasjoner.

## **Museumspedagogene og barnekulturen**

I 1976 ble Norsk Museumpedagogisk forening etablert. To år senere uttalte amanuensis Christian Andersen ved Norsk Skogbruksmuseum seg kort og konsist om bakgrunnen for etableringen av foreningen:

«En rekke personer med formidling som hovedoppgave følte usikkerhet vedrørende sin arbeidssituasjon. Disse var, med bakgrunn i signaler fra myndighetene om større aktivitet på formidlingssektoren, innstilt på å skaffe seg en best mulig plattform for å møte de nye oppgaver og utfordringer museene sto overfor.» (Andersen 1980, 45)

På den ene siden omtalte han formidlernes stilling som usikker, på den andre side påpekte han at myndighetene ønsket større aktivitet, og at formidlerne ville møte de nye oppgavene og utfordringene. Den dobbeltheten som ble skrevet fram i dette sitatet, den usikre stillingen til formidling i museene og den politiske støtten til formidling utenfra, var og skulle bli en gjennomgangstone i foreningens arbeid. Tittelen på artikkelen er også talende: Det var museets rolle i undervisningen, underforstått skolens undervisning som sto på spill. Og tema var angitt for foreningen: Profesjonskamp på vegne av egen stand, men samtidig eksperimentelle og visjonære prosjekter som ville skape mer og bedre formidling ved museene og med en spesiell vekt på skolen (se også Hovdhaugen 2007).

Foreningen ble stiftet i forbindelse med arbeidskonferansen Barn og museum 18.-20. mars 1976 på Norsk Skogbruksmuseum. Rapporten som ble utgitt i etterkant av konferansen peker på noen konkrete forbindelser: Den er utgitt med støtte fra Norsk kulturråd, Utgiver er Norsk museums pedagogisk forening, og trykker er Det Kgl. Norske Videnskabers Selskab, Museet. Museet er viktig fordi det var et av foregangsstedene for etableringen av skoletjenester. Men Kulturrådets initiativ var avgjørende: Forordet viser til at den økonomiske støtten fra Kulturrådet gjorde konferansen mulig, og at konferansen ble en naturlig fortsettelse av konferansen «Barn og kultur» som Kulturrådet arrangerte året før. Det pekes også på at «Foreningen og konferansen er nye trekk i norsk museumsverden. Ønsket om å forbedre

museenes utadrettede virksomheter – og myndighetenes nye kulturpolitikk, er de fremste årsaker til disse begivenheter.» Her ses altså Kulturrådet som en viktig medspiller, og den nye kulturpolitikken som en forutsetning. Kulturmeldingene som kom i 1973/4 hadde lagt grunnlag for en helhetlig statlig kulturpolitikk og lansert et utvidet kulturbegrep. Kultur handlet om mer enn eliteaktiviteter, og kulturens rolle var å bidra til demokrati, likebehandling og distriktsutbygging, for å nevne noe. De hadde også skrevet barn inn i kulturen på nye måter:

«Dersom vi i eit samfunn der endringane i kulturmønsteret skjer raskt, skal kunne makte å verne om og føre vidare det verdifulle i tidlegare tiders kultur, er det nødvendig å engasjere også barn og ungdom. Det trengst ein aktiv innsats på feltet om ein skal nå fram i konkurranse med lettselde og ofte dyktig marknadsførte kommersielle tilbod.»  
(Stortingsmelding nr. 52 (1973-74): 12)

Kulturrådet var knapt ti år gammelt, men sto bak rapporter og tiltak knyttet til musikk, teater, film og litteratur for barn og ungdom. Barn og kultur var satt på dagsorden, og museumspedagogene tok ansvar for å sette dem også på museets dagsorden.

Men hva var det museene kunne gi barn? Rapporten så på museene som opplevelses-, informasjons- og læringsmiljøer, het det, men det synes å være en vekt på at museene var læringsmiljø, i setninger som: «Museet som formidlingssted har åpenbart mange fortrinn framfor den formaliserte, offentlig undervisning i et klasserom.» Det ble altså argumentert for at museer var læringsarenaer, og fullverdige alternativ til klasseromsundervisning. I mindre grad, men tilstede, var også et perspektiv på museet som noe annet, eventuelt mer, enn en læringsarena, at man er opptatt av å arbeide for «å bedre barns utfoldelsesmuligheter» i museene. Et av de inviterte innleggene holdt av en representant for Riksutstillinger i Stockholm påpekte et dilemma ved å vise til en amerikansk undersøkelse: Der undersøkte man den beste teknikken for å bibringe barn mest mulig kunnskap i museer, men beskrivelsen var ifølge foredragsholderen av en utstilling der barnet ble stilt i samme posisjon som Skinners rotter (Arnell 1976, 47). Sagt på en annen måte: Var det mest mulig kunnskap barn skulle få i museer, eller var det andre typer verdier og impulser? «Också museerna måste ställa frågan om vad för samhälle musei- och utställningspedagogiken skall vara med om att förverkliga och vilka kunskaper som då blir nödvändiga» (Arnell 1976, 48).

«Arbeidskonferanse», var tittelen på dette første møtet. Og deltakerne arbeidet: Syv ulike arbeidsgrupper hadde forberedt seg, jobbet under seminaret og la fram resultatene.

Spennvidden var stor: Gruppe én hadde som mål å lage en liste over alle typer av aktivitetsopplegg for barn som var i bruk ved norske og utenlandske museer; gruppe to skulle definere «kit», altså en type emnekaske/koffert til å sende rundt til skoler fra museer, lage liste over ulike typer og anbefale bruksområde; gruppe tre skulle beskrive noen typer tiltak for å aktivisere barn som besøkte museer tilfeldig, på skoletur, med voksne eller alene; gruppe fire skulle lage en plan for å undersøke hvordan museer kunne fungere som kontaktmiddel mellom barn, og mellom barn og voksne; gruppe fem skulle lage en plan for å kartlegge og kategorisere alle skoletjenestetilbudene i museer; og den siste gruppen skulle se på hvordan museenes kunne oppfylle sin del av intensjonen i norsk kulturpolitikk.

## **Museumspedagogikken, skolen og historien**

Slik etablerte Norsk pedagogisk forening seg som et møtested mellom praksis og politikk, profesjonskamp og pedagogisk eksperimentering. Den nye kulturpolitikken var en viktig alliert, det var også nye spørsmål og diskusjoner knyttet til hva og hvordan barn skulle lære og oppleve. I årene som kom var aktiviteten stor i foreningen. Konferansene i årene 1976 og 1977 resulterte i fylldige rapporter med titlene *Barn og museum* og *Skole og museum*. Foreningen etablerte et eget tidsskrift, *Pedimus*. Et ambisiøst prosjekt knyttet til Røros involverte også et stort arbeid fra foreningens side. Arbeidet besto i konkrete forsøk på å etablere gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og museum, der lærere på Røros og museumspedagoger fra hele landet samarbeidet. Kanskje var likevel fellesskapet og anerkjennelsen det aller viktigste, som det heter i 10-års jubileumsskriftet:

«For mange av oss var det også viktig at vi ble en definert yrkesgruppe i norsk museumsvesen. Ja, mer enn det, vi fikk som NMF'-ere identitet som yrkesutøvere, som museumsformidlere, som museumspedagoger.» (Hougen 1987, 2)

Dette, kan vi hevde, var kulminasjonen av en lang historisk prosess der museene hadde søkt å etablere en relasjon til skolen. Da den nystartete foreningen ble bedt av det nyetablerte Statens Museumsråd om å utarbeide en innstilling om formidlingsvirksomheten i museene i 1982, var det også et tegn på at formidling generelt og til skolebarn spesielt hadde fått en institusjonell forankring. Det kan vi si til tross for at et viktig arbeid i Norsk Museumspedagogisk Forening skulle bestå i å sikre stillingen til formidlingsarbeidet og de ansatte som hadde dette som arbeidsfelt. Det er ingen tvil om at deres arbeid førte til mer samordnete praksiser, til nye eksperimenter i den skolepedagogiske virksomheten, og til at forholdet til skolen ble viktig for museenes planlegging og utvikling. Dette arbeidet skjedde imidlertid i samråd og med

tette bånd til de ulike institusjonene og politiske vedtakene som definerte museene fra 1970-tallet og framover. Vi har nevnt Hove-komiteen og Loven om halvoffentlige museer som trådte i kraft fra 1975. Denne førte til en nystrukturering av museumslandskapet, der myndighet og økonomiske fordelinger ble overført til fylkeskommunen. Statens museumsråd som ble opprettet i 1978 tok over oppgaver knyttet til rådgivning og statistikk. Dette rådet ble nedlagt i 1994 og erstattet av Norsk museumsutvikling som fikk et bredere mandat. I 2003 ble Norsk museumsutvikling slått sammen med Statens bibliotektilsyn og Riksbibliotekjentesten til ABM-utvikling. Disse ulike enhetene fungerte som steder der forholdet mellom skole og museum ble diskutert og definert, og som aktører som museumspedagogene forholdt seg til på ulike måter.

I Stortingsmeldingen *Om museumssaken* (som fulgte Hovekomiteens innstilling) het det «I betraktning av de kulturaktiva, det lærestoff og den undervisningsform museene kan tilby skolen, eksisterer det i dag et sterkt misforhold mellom mulighetene og utnyttningen av dem.» (St.meld. nr. 93 (1971-1972), 12). Slike formuleringer ble et utgangspunkt for og allierte for de som ønsket større vektlegging av formidling for skoleelever. I senere meldinger finner vi ikke den samme understrekingen av de ubenyttede mulighetene, og samarbeidet mellom museum og skole synes å ha fått mindre oppmerksomhet, samtidig som det vises til at svært mange skoleelever besøker museene. Det er vanskelig å se klart hvorfor. På mange måter synes det som om vektleggingen av god formidling stadig øker, mens oppmerksomheten rundt forholdet til skolen blir mindre i den store politikken. Når museene tok på seg og fikk tildelt stadig flere oppgaver som aktører i reiselivet eller inkluderende institusjoner, kan det forklare noe. Mangfoldet i oppgaver har, slik Ole Marius Hylland har vist, blitt stort. De organene som til enhver tid holdt grep om museumssaken for Kulturdepartementet, hadde imidlertid et klart fokus på skoleelevene.

I 1998 ble det satt i gang et prosjekt av Norsk museumsutvikling som skulle undersøke hvilke muligheter læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) ga for samarbeid mellom skole og museum. Prosjektet ønsket igjen å utvikle gode prosjekter for formidling til skolen, og la fram en rekke spennende tiltak og alternative undervisningsopplegg. Imidlertid sto det skrevet innledningsvis: «Skolens bruk av museet har tradisjonelt vært korte omvisninger i utstillingene. Dette er en innarbeidet undervisningsform som er velkjent både for museer og skoleverk.» (Austbø 2000, 7) Det interessante med uttalelsen er at det arbeidet som hadde blitt gjort i forhold til læreplaner og i forsøk på å utvikle nye samarbeidsformer med skolen, i liten grad hadde satt spor. 60 år tidligere hadde museumsfolk argumentert for at omvisninger ikke



var den beste måten å ta imot skoleelever i museene, og en rekke forsøk, prosjekter og tiltak hadde vært satt i gang i tiår etter tiår. Den største utfordringen for samarbeidet mellom museum og skole, slik det framstår i historisk lys, synes å være å lage varige samarbeidsrelasjoner og prosjekter. Dermed er dette også et naturlig sted å spørre hvordan Den kulturelle skolesekken som et kulturpolitisk tiltak med lang varighet og stor økonomisk tyngde, har virket inn, og vil virke inn, på forholdet mellom skole og museum. Dette vil være tema for neste del. Men før vi kommer dit, vil vi gi en motivering for hvorfor det er viktig å se på forholdet mellom DKS, skolen og museene i dag.

## **Den kulturelle skolesekken**

På begynnelsen av 2000-tallet, da DKS ble opprettet, rapporterte de fleste museene om formidlingstiltak rettet spesielt mot skoleelever, om samarbeid med grunnskolen og om tilpasning til grunnskolens læreplaner. DKS kom inn som et tillegg til disse allerede eksisterende forbindelsene, ikke minst fordi det var et samarbeidsprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Fra å starte som et prøveprosjekt i grunnskolen i 2001, ble DKS gjort til en varig ordning fra 2006. Fra og med 2007 ble ordningen gradvis utvidet til også å inkludere alle videregående skoler, og i 2010 var alle elever i grunnskolen og i den videregående skolen omfattet av ordningen (St.meld. nr. 10 (2011-2012), 84)<sup>3</sup>. Fra 2003 var DKS organisert gjennom sekretariatet for Den kulturelle skolesekken, lokalisert i ABM-utvikling. Flere av arbeidsoppgavene til ABM-utvikling, inkludert sekretariatet for Den kulturelle skolesekken, ble i 2011 overført til Kulturrådet. Rikskonsertene eksisterte fram til 2016 parallelt med Den kulturelle skolesekken. I 2016 ble Kulturtanken etablert som en etat under Kulturdepartementet, som et resultat av at Rikskonsertene fikk et utvidet mandat og nye oppgaver som en nasjonal enhet for alle kunstuttrykkene i DKS, og sekretariatets oppgaver ble overført Kulturtanken. Kulturtankens mandat er å forvalte, kvalitetssikre og utvikle ordningen på nasjonalt nivå, samt å fordele spillemidlene.<sup>4</sup>

Museene ble i styringsdokumenter beskrevet som svært aktuelle samarbeidspartnere for DKS og potensielle tilbydere av produksjoner. I Stortingsmelding 8 står det blant annet at «å vitje dei større musea, ikkje minst universitetsmusea, har lenge vore ein viktig del av opplæringa i

---

<sup>3</sup> Se også tildelingsbrev fra Kulturdepartementet til fylkene for skoleåret 2007/2008, for eksempel brev til Hordaland fylkeskommune (ref.: 2007/02146 KU/KU3 SVV:est)

<sup>4</sup> Kulturtanken: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken> [Lest 12.10.2018]

skulen og kjelder til opplevingar og refleksjonar om kunst og kultur.» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 36.) DKS og museer omtales også i andre dokumenter, som i Stortingsmelding 15 (2007-2008) *Tingenes tale – Universitetsmuseene*, der det heter at samarbeidet mellom opplæringssektoren, universitetsmuseene og DKS bør videreutvikles. I den forbindelse nevnes det at det i Kunnskapsdepartementets strategi for kunst og kultur i opplæringen, *Skapende læring (2007–2010)*<sup>5</sup>, blir poengtert hvilken betydning museene har for formidling av kunnskap om natur- og kulturarv, og at i samarbeid med DKS kan forskningsbasert formidling av natur- og kulturarv få en enda bredere plass i museenes virksomhet.

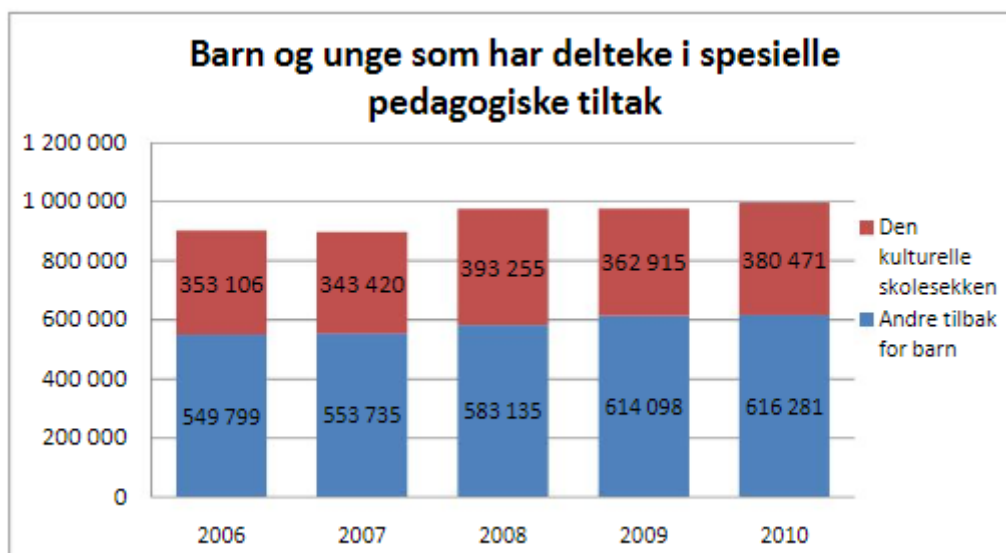
Besøkene av skoleelever i museer, både i og utenfor DKS har imidlertid gått ned de siste årene. Basert på museenes rapportering har Kulturrådet i mange år presentert tall som viser hvor mange barn og unge som besøker museene, og hvor mange barn og unge som deltar i organisert pedagogisk aktivitet der. Siden 2005 har det også blitt rapportert om hvor mange barn og unge som var med på tiltak i regi av DKS.<sup>6</sup> Det høyeste antallet barn og unge som besøkte museene i regi av DKS kom i 2008 med 393.255 barn og unge. Siden 2010 har dette tallet gått tilbake hvert år, fra mer enn 380.000 til 275.000 i 2016. Samtidig har antallet barn og unge som har besøkt museene gjennom andre organiserte aktiviteter variert fra år til år. Fra 2014 har det imidlertid vært en nedgang både i besøk gjennom DKS og besøk gjennom andre pedagogiske aktiviteter. Tallene for «barn og unge» inkluderer alt besøk av barn og unge i organiserte aktiviteter. Det vil si at tallene inkluderer grunnskoler og videregående skoler, men kan også inkludere barnehager og andre grupper av organisert undervisning, som ferieskoler. Hvor mange barn og unge som besøker på museene som følge av at de drar på museum i sin *skolehverdag* er derfor usikkert, selv om vi vil kunne anta at flesteparten gjør nettopp dette. DKS-tallene inkluderer bare grunnskoler og videregående skoler. Ettersom de videregående skolene er blitt implementert gradvis i ordningen, skulle en derfor kunne tro at det ville vært en økning i antallet elever som kommer gjennom DKS fra 2010, men tilfellet er det motsatte. Når vi avslutter denne delen med statistikk er det ikke fordi vi har grunn for å si at DKS har ført til nedgang i besøk av skoleelever i museene, men fordi denne nedgangen er en motivasjon for å undersøke hvordan museer, skole og DKS samarbeider i dag.

---

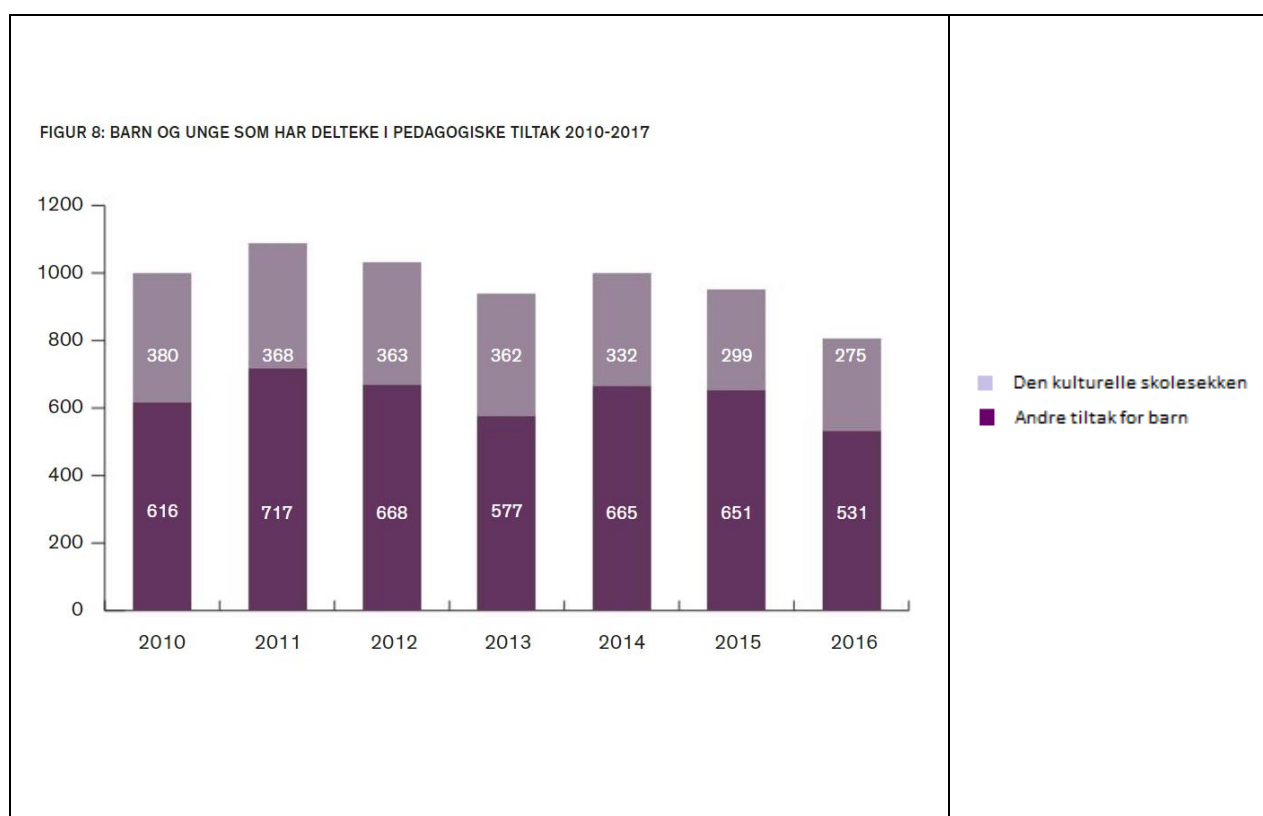
<sup>5</sup> Regjeringen:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_kunstogkultur.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf) [Lest 12.10.2018]

<sup>6</sup> Året 2005 er ikke inkludert i tabellene som vi har tilgang til, men antallet barn og unge som deltok i DKS dette året var 288.531. Det totale antall barn og unge som deltok i organisert undervisning var 881.425 (inkludert DKS). Kulturrådet: *Statistikk for bibliotek og museum 2005*, sidene 61 og 75. Tilgjengelig fra: <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/statistikk-for-bibliotek-og-museum-2005> [Lest 18.10.2018]



Kilde: Statistikk for arkiv og museum 2010<sup>7</sup>, side 41



Kilde: Statistikk for museum 2016<sup>8</sup>, side 11, med vår endring av kategorier<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Kulturrådet, *Statistikk for arkiv og museum 2010*, tilgjengelig fra: <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/statistikk-for-arkiv-og-museum-2010> [Lest 18.10.2018]

<sup>8</sup> Kulturrådet, *Statistikk for museum 2016*, tilgjengelig fra: <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/statistikk-for-museum-2016> [Lest 18.10.2018]

<sup>9</sup> Den lyse lilla fargen viser til tall for «Den kulturelle skolesekken», og den mørke lilla fargen viser til tall for «Andre tiltak for barn». I Statistikk for museum 2016, side 11, er dette angitt omvendt, og er en skrivefeil. Vi har

## Del 2 – Museene, skolen og Den kulturelle skolesekken

I det følgende vil vi ta for oss samspillet mellom museene, skolen og Den kulturelle skolesekken (DKS). Denne delen av utredningen er utført sommeren og høsten 2018. Vi har intervjuet ansatte ved museer og ansatte i DKS for å få et bilde av hvordan samarbeidet mellom museene og DKS utformes i praksis. Vi har også undersøkt hvilken påvirkning DKS har hatt på museums- og skolesamarbeidet. I tillegg til intervjuer, har vi brukt tildelingsbrev, stortingsmeldinger, utredninger og andre studier og evalueringer av DKS som kildemateriale.

### Intervjuene

#### Hvem er intervjuet?

Vi har valgt å snakke med ansatte på noen museer i de tre fylkene Troms, Hedmark og Oslo. Fylkene ble valgt av hensyn til geografisk, demografisk og forvaltningsmessig variasjon. Innenfor hvert av fylkene har vi intervjuet ansatte ved 4-5 museer. Av disse er 3 kunstmuseer, og 10 er kultur- og naturhistoriske museer. Et «museum» i denne utredningen kan være en konsolidert enhet, eller en avdeling ved en konsolidert enhet. Det finnes derfor både store og små museer i utvalget. Der hvor museene har egne formidlingsavdelinger, har det stort sett vært leder av formidlingsavdelingen som har stilt til intervju. Ved andre museer har det stort sett vært leder eller direktør for museet som har stilt til intervju. Videre har vi gjort intervjuer med DKS-ansatte i hver fylkeskommune, og i én direktekommune; Tromsø<sup>10</sup>, samt et overordnet intervju med en ansatt i Kulturtanken.<sup>11</sup> Til sammen er det utført 19 intervjuer.

I forkant av intervjuene fikk museene en e-post med informasjon om utredningen. Alle de 13 museene som ble spurt om å delta, takket ja. Museene var på forhånd plukket ut på bakgrunn av disse kriteriene: 1) De fleste inngår i det nasjonale museumsnettverket etter ønske fra oppdragsgiver. Universitetsmuseer og kommunalt drevne museer inngår ikke i det nasjonale museumsnettverket. Vi har derfor inkludert noen av disse av hensyn til variasjon. 2) Det var et mål å ha med museer som har, eller har hatt, DKS-produksjoner, og museer som ikke har vært i noe særlig kontakt med DKS. Denne informasjonen fant vi ved å tråle DKS-sider og museenes nettsider, samt at vi tok en uformell telefon til museer i de aktuelle fylkene for å få

---

derfor endret benevnningen av kategoriene slik at disse samsvarer med fargene, slik at framstillingen nå er riktig, jf. Kulturrådets *Statistikk for museum/Museumsstatistikk* for årene 2010-2016.

<sup>10</sup> Av de tre fylkene er det kun Troms som har en direktekommune.

<sup>11</sup> I Hedmark er DKS-arbeidet satt bort til en stiftelse på fylkesnivå, og vi har i dette fylket derfor gjort et intervju både med fylket og stiftelsen.

informasjon i begynnelsen av arbeidet. 3) Det skulle være fokus på kategoriene «kulturarv» og «visuell kunst». Det var derfor et mål å inkludere museer som i stortingsmeldingene er beskrevet at naturlig kan inngå i disse uttrykkene; kultur- og naturhistoriske museer (kulturarv) og kunsthistoriske museer (visuell kunst). 4) Museene måtte være definert som et museum etter ICOMs definisjon av et museum.

Alle de 19 intervjuene er gjort over telefon i perioden 16. august 2018-17. september 2018. Intervjuene varte fra 45 minutter til 1 time og 45 minutter, men stort sett rundt 1 time. Telefonsamtalene ble tatt opp, og deretter transkribert og skrevet sammendrag av. Siden ble innholdet i intervjuene kategorisert etter tematikk (Kaijser 2011, 60-61). I hvert intervju deltok det mellom en og tre informanter. Ved to intervjuer var det nødvendig å gjøre et oppfølgingsintervju. Disse ble ikke tatt opp, men skrevet sammendrag av. Tre informanter har fått tilsendt, og besvart, oppfølgings spørsmål på e-post i etterkant av intervjuet.

I informasjonsskrivet informantene fikk før intervjuene, ble de opplyst om at det var deres ansvarsoppgaver/stilling som var det vesentlige for oss. Informantene ville derfor bli omtalt ved posisjon eller yrke. De ble samtidig opplyst om at hvilke museer som er med i studien ikke ville bli offentliggjort, men at fylkene ville bli offentliggjort. Det har vært viktig for oss å kunne en sikre en viss grad av anonymitet, for at både positive og negative sider ved forholdet til skolene og DKS skulle kunne bli belyst godt. Utredningen er skrevet slik at det er helheten som står i fokus. Sitater er blitt brukt for å fremheve utsagn eller poenger på vegne av for eksempel et museum. De museumsansatte er omtalt som «museumsansatt», og flere steder i utredningen kommer det ikke fram i hvilket fylke de jobber. De DKS-ansatte på fylkes- og direktekommunenivå er omtalt som «DKS-ansatt» i det fylket/kommunen de jobber i.<sup>12</sup>

### **Hvordan har intervjuene foregått?**

Alle informanter fikk tilsendt en temaliste for intervjuet på forhånd. Denne ble under intervjuet så brukt som en sjekklister, for å sikre at relevante temaer ble tatt opp. Alle informanter har fått lese gjennom deler av utredningen der disses utsagn har blitt brukt. Det har vært anledning til å rette opp i faktafeil, og meninger/utsagn som åpenbart er blitt oppfattet feil. Det har ikke vært anledning til å rette opp i den muntlige karakteren sitatene har, selv om noen har ønsket dette.

---

<sup>12</sup> I Hedmark er den DKS-ansvarlige i fylkeskommunen omtalt som «DKS-ansatt i Hedmark», og den ansatte i stiftelsen omtalt som «ansatt i Turnéorganisasjonen».

Målet med intervjuene har vært å lære om samarbeidet mellom museene og DKS i praksis, samt hvilken påvirkning DKS har hatt på museums- og skolesamarbeidet. Med en ANT-tilnærming har vi sett alle våre informanter som eksperter på sine praksiser. Dette har medført at vi som forskere lettere kunne analysere materialet og finne relasjonene, fordi vi som forskere ikke trengte «å vite bedre» enn våre informanter (Heuts and Mol 2013, 127). Det var imidlertid viktig i denne sammenhengen at deltagerne beskrev sine egne praksiser. Vi har derfor vært påpasselige med å stille spørsmål om det spesifikke ved aktiviteter som informantene tok for gitt. Tanken bak en slik tilnærming er at informantene forhåpentligvis ikke ville kjøre seg fast i å relatere meningene sine til kontekst eller annet, men å få dem til å se på sine egne praksiser med friske øyne (Heuts and Mol 2013, 128). En slik tilnærming vil åpne opp for å kunne avdekke de ulike relasjonene og nettverkene, samt ulike praksiser og virkeligheter som lever side om side. I intervjuene med museene har vi valgt å bruke DKS som et utgangspunkt for samtalene, noe temalisten tydelig viser. Vi har fokusert på samspillet med DKS, og hvem og hva museumsansatte forholder seg til i DKS. Vi har også stilt de museumsansatte mange spørsmål om samspillet, kontakten og relasjonene mellom museene og skolene *utenom* DKS. Vi opplevde at denne kontrasteringen har hjulpet informantene til å se sine egne praksiser, og til å kunne sette ord på dem. Det har også hjulpet oss å få et bilde av hvorfor, og på hvilken måte, museene inngår i ulike relasjoner og nettverk som gjør det viktig for museene å få innpass, eller ikke å få innpass, i DKS. Det har i denne sammenheng også vært viktig å finne hvem og hva de DKS-ansatte forholder seg til, eller ikke forholder seg til, noe som har vært fokuset i intervjuene med dem.

## **Den kulturelle skolesekken**

For å kunne si noe om hvordan samspillet mellom museene og DKS arter seg, er det nødvendig å redegjøre for hva målene med DKS er, og hvordan den er organisert. Målene er som følger (St.meld. nr.8 (2007-2008), 22):

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

For å oppnå målene er det blitt utformet ti prinsipper for hvordan satsningen skal utformes og vurderes. Ordningen skal være en *varig ordning* for *alle elever* i grunnskolen og i den

videregående skolen, uavhengig av hvilken skole elevene måtte gå på, og hvilken økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn elevene måtte ha. Ordningen skal *realisere mål i læreplanverket* ved at innholdet i kunst- og kulturtilbudene i DKS skal medvirke til å realisere skolen sine mål slik de kommer til uttrykk i den generelle delen i læreplanverket og i de ulike læreplanene. Ordningen skal ha *høy kvalitet*, det vil si at elevene skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbud med høy kunstnerisk kvalitet. I tilbudene skal *kulturelt mangfold* vektlegges ved at DKS skal omfatte ulike kunst- og kulturuttrykk med røtter i et mangfold av kulturer og fra ulike tidsperioder. Ordningen skal sikre *bredde* ved at musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv skal være representerte, og ved at det skal være variasjon i formidlingsmåtene. Ordningen skal sikre et *regelmessig* tilbud til alle klassetrinn, og den skal realiseres i et *samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren* på alle nivå. Dette skal medføre at det sikres god forankring og tid til planlegging i skolen. I *rollefordelingen mellom kultur og skole* har opplæringssektoren ansvaret for å legge for- og etterarbeid pedagogisk til rette for elevene, mens kultursektoren har ansvaret for kulturinnholdet i DKS og for å informere om innholdet i god tid. Ordningen skal basere seg på *lokal forankring og eierskap*. Dette skal sikre lokal entusiasme og gi rom for mange lokale varianter, slik at alle skal kunne kjenne eierskap til DKS.

I tillegg til disse ti styrende prinsippene er det gjennom stortingsmeldingen og tildelingsbrev<sup>13</sup> uttrykt at tilbudene skal ha et språkpolitisk perspektiv, ved at det skal tilbys et visst tilbud på nynorsk også for bokmålelever, samt at samiske uttrykk skal være i ordningen over hele landet. Uttrykkene skal være forankret i det lokale og regionale, blant annet for å sikre lokal entusiasme, egeninnsats og forankring (St.meld. nr.8 (2007-2008), 12-13).

Som nevnt i prinsippet om at ordningen skal sikre bredde, opererer DKS med seks forskjellige kunst- og kulturuttrykk: scenekunst, visuell kunst, musikk, film, litteratur og kulturarv. Noen av tilbudene i DKS er en kombinasjon av disse, ofte omtalt som «kunstarter i samspill» eller «crossover»-produksjoner. Tilbudene i DKS skal ikke være en erstatning for estetiske fag eller andre fag i skolen, men komme i tillegg. Aktørene som elevene møter gjennom DKS, skal ikke erstatte lærerne, men være kunst- og kulturarbeidere fullt og helt (St.meld. nr.8 (2007-2008), 12). Allikevel skal innholdet i tilbudene medvirke til å realisere skolen sine mål i læreplanverket, og i de ulike læreplanverkene (St.meld. nr.8 (2007-2008), 22).

Kunstmuseene i vår utredning tilbyr i hovedsak produksjoner innenfor «visuell kunst», mens

---

<sup>13</sup> Se Kulturdepartementet tildelingsbrev til fylkene f.o.m. skoleåret 2003/2004 t.o.m. 2016/2017, samt Kulturtankens tildelingsbrev til fylkene for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019.

de kultur- og naturhistoriske museene i vår utredning i hovedsak tilbyr produksjoner innenfor «kulturarv».

### **Organiseringen av DKS**

Fra og med 2003 har DKS fått tilført tippemidler fra overskuddet til Norsk Tipping (St.meld. nr.8 (2007-2008), 12), og i 2017 var summen 270 millioner kroner.<sup>14</sup> Fylker og kommuner tar hånd om administrasjonen selv, i tillegg til at mange også tilføyer ekstra midler til produksjon av kunst og kultur i sitt fylke eller kommune. Den samlede økonomien til DKS er derfor langt større enn potten med spillemidler.<sup>15</sup> Kulturtanken fordeler midlene til fylkeskommunene etter en fordelingsnøkkel som tar hensyn til geografi, demografi og infrastruktur. Midlene blir fordelt slik at en tredjedel går direkte til kommunene, en tredjedel forvaltes av fylkeskommunene, og den siste tredjedelen kan fylkeskommunen fordele slik den synes det er mest hensiktsmessig. I praksis vil det si at noen kommuner kan få opp mot 2/3 av spillemidlene, men den vanligste modellen er at fylkeskommunen forvalter 2/3 av midlene (Breivik og Christophersen 2013, 23). Kommunenes DKS-midler skal gå til å tilby et DKS-program til grunnskolen. Fylkeskommunens DKS-midler skal gå både til et regionalt tilbud til grunnskolen og hele tilbudet til den videregående skolen, ettersom den videregående skolen eies av fylkeskommunen. Fylkeskommunen har ansvaret for koordineringen regionalt, og det mest vanlige i hele landet er at kommunene benytter seg av tilbudet i DKS via sin fylkeskommune, i tillegg til å produsere og/eller kjøpe inn tilbud lokalt i kommunen. Det er derfor svært stor variasjon i hvordan DKS blir organisert på regionalt og lokalt nivå (Breivik og Christophersen 2013, 9-10). Det er også stor variasjon i hvor stor andel av midlene fylkene og kommunene bruker på lokale eller regionale kunst- og kulturaktører (Breivik og Christophersen 2013, 17).

I fylkene i denne utredningen ligger det én direktekommune<sup>16</sup>; Tromsø kommune i Troms. En direktekommune har selv valgt å ta hele ansvaret for administrering av skolesekken for grunnskolen. Det vil si at fylkeskommunen ikke har noe ansvar for å organisere og koordinere tilbudet til grunnskolen i en direktekommune, og direktekommunene får sin andel av spillemidlene direkte fra Kulturtanken.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Kulturtanken: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken> [Lest 12.10.2018]

<sup>15</sup> Den kulturelle skulesekken: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken> [Lest 1.11.2018]

<sup>16</sup> Det er totalt 12 direktekommuner (eller hundreprosentkommuner) i DKS-ordningen i dag, jf. Den kulturelle skulesekken: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken> [Lest 1.11.2018]

<sup>17</sup> Den kulturelle skulesekken: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken> [Lest 1.11.2018]



## Museenes rolle i DKS

Museenes rolle i DKS er ikke spesifikt angitt eller definert i stortingsmeldingene som omhandler DKS, verken på nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå. Imidlertid er museene omtalt som aktuelle bidragsytere og samarbeidspartnere for DKS. I Stortingsmelding 38 *Den kulturelle skulesekken* ble museene omtalt som én av aktørene som kunne tilby produksjoner i «formidling av kulturarv og kulturminner». Andre aktører på kulturarvsfeltet ble beskrevet å være offentlige og private arkivinstitusjoner, vitensentre, kulturminnefeltet, trossamfunn og frivillige organisasjoner som formidlere av handlingsbåren kunnskap (2002-2003, 30-38). Senere, i Stortingsmelding 8 *Kulturell skulesekk for framtida* ble museene fortsatt trukket fram som en av flere mulige aktører som kunne være en samarbeidspartner og en tilbyder av kulturarvsproduksjoner i DKS. Det å besøke museene hadde «lenge (..) vore ein viktig del av opplæringa i skulen og kjelder til opplevingar og refleksjonar om kunst- og kultur». (2007-2008, 36). Det står videre beskrevet at museene inkluderte «dei minste bygdesamlingane til dei store kunst-, kultur- og naturhistoriske musea, [og] omfattar også universitetsmusea» (2007-2008, 35). I Stortingsmelding 38 ble Nasjonalmuseet, de regionale kunst- og industrimuseene og fylkesgalleriene omtalt som viktige aktører innenfor feltet «visuell kunst», og det ble spesifikt beskrevet at innen «visuell kunst» ville det virkelig være rom for et samarbeid mellom skolene og kunstmuseene. (St.meld. nr. 38 (2002-2003), 25). I Stortingsmelding 8 ble det påpekt at det ville være viktig å se nærmere på hvordan de regionale kunstmuseene i enda større grad kunne medvirke med formidling av visuell kunst i DKS, samt at Nasjonalmuseet skulle ha en viktig faglig rolle ved å være en nasjonal aktør i feltet (St.meld. nr.8 (2007-2008), 30-31).

Fram til 2015, da Kulturtanken overtok DKS, ble det utpekt nasjonale aktører innen hvert kunst- og kulturuttrykk.<sup>18</sup> Disse skulle ha ansvar for å legge til rette for faglig kompetanseutvikling og gi faglige råd i feltet, samt koordinere et faglig nettverk. De nasjonale aktørene kunne selv også medvirke med tilbud og produksjoner til DKS (St.meld. nr.8 (2007-2008), 13). Hvem som har vært nasjonale aktører for de ulike kunst- og kulturuttrykkene har variert. For kunstfeltets del har Nasjonalmuseet vært en nasjonal aktør i perioden 2005 til 2015. Som følge av dette har Nasjonalmuseet produsert turnébare kunstutstillinger på et

---

<sup>18</sup> I 2014 var seks institusjoner definert som nasjonale aktører for DKS: Norsk scenekunstbruk (scenekunst), Rikskonsertene (musikk), Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design (visuell kunst), Film & Kino (film), Norsk forfattersentrum (litteratur) og Norsk kulturråd (kulturarv). (Birkeland m.fl. 2014:60-61).

nasjonalt nivå, som både fylkeskommuner og kommuner kunne bestille/kjøre inn.<sup>19</sup> I kulturarvsfeltet har Kulturrådet i perioden 2009-2015 arrangert seminaret «Flatbrød og sirkus» som en møteplass for museum- og arkivsektoren, kulturarvsprodusenter, kunstnere, kommuner og fylkeskommuner i DKS, samt at de har vært en nasjonal aktør. Kulturrådet har imidlertid ikke utviklet produksjoner på nasjonalt nivå. Etter 2015 er det Kulturtanken som har det overordnede ansvaret for alle kunst- og kulturuttrykkene.

## **Mange forskjellige kulturelle skolesekker**

Intervjuene med de museumsansatte har gitt oss mange forskjellige svar på hvordan de arbeider med å nå frem til skolene, og på hvilken måte DKS spiller inn i dette arbeidet. Vi har et rikt intervjumateriale, og kunne ha valgt å ta med utallige temaer inn i denne utredningen. De temaene vi har valgt å belyse, er de som oftest har gått igjen i intervjumaterialet på tvers av fylkene eller innad i fylkene. Når det kommer til DKS, har vi tatt med tematikk som gjelder regionalt nivå, selv om de museumsansatte i intervjuene også belyser flere utfordringer inn mot det kommunale DKS-nivået. De museumsansattes opplevelser knyttet til det kommunale nivået er kjennetegnet av å være svært forskjellige fra person til person, ettersom alle kommuner organiserer DKS ulikt. Slik kan én og samme museumsansatt ha flere forskjellige forståelser av DKS. Som en museumsansatt sa: «DKS er i praksis fire forskjellige virkeligheter» ettersom museet har ulike ordninger med de fire kommunene som museet sogner til. I en kommune har museet et rent DKS-samarbeid, og får sjelden besøk av skolene utenom DKS, i en annen kommune har museet vanskelig for å få til et DKS-samarbeid. For de museene som sogner til flere kommuner, eller som ønsker å nå ut i flere kommuner enn de strengt tatt sogner til, er det en utfordring at DKS organiseres svært forskjellig fra kommune til kommune, men også fra fylke til fylke. De museumsansatte bruker mye tid og ressurser på å etablere kontakt med DKS-ansatte på ulike nivåer, og å etablere kontakt med DKS' kulturkontakter i skolene, i tillegg til alltid å etablere direkte kontakt ut i skolene utenom DKS. Noen av utfordringene med det kommunale nivået kommer vi inn på gjennom det regionale nivået, men fokuset ligger på det regionale nivået og hvilke føringer det regionale nivået gir det kommunale nivået.

---

<sup>19</sup> Nasjonalmuseet: [http://www.nasjonalmuseet.no/no/nasjonalmuseet/om\\_museet/nettverk\\_og\\_samarbeid/](http://www.nasjonalmuseet.no/no/nasjonalmuseet/om_museet/nettverk_og_samarbeid/) [Lest 19.7.2018]

Det vi ser, er at de museumsansatte forholder seg til forskjellige versjoner av DKS, og at ulike virkeligheter lever side om side. Vi vil nå presentere noen av utsagnene, i hovedsak for å gi et bilde av at DKS for det enkelte museum er vidt forskjellig. Et viktig aspekt som de fleste museumsansatte nevner, uavhengig om de har mange produksjoner i DKS eller ikke, er at DKS er en mulighet til å nå ut til de skolene og klassene som museene vanligvis ikke når ut til av ulike grunner. En museumsansatt forklarer det slik:

«Den aller største fordelen med DKS er at det er veldig synlig for lærerne, og gjør at vi kommer i kontakt med lærere og elevgrupper som vi normalt ikke har så mye kontakt med. Vi ønsker jo hele tiden å spre oss og å tiltrekke oss nye lærere og nye grupper. Det vi ofte opplever er at kanskje særlig de elevgruppene som kunne hatt best utbytte av å være her; som virkelig er sulteføret på det vi har å tilby, ofte er de som ikke kommer. (..) Det er særlig slike skoler vi gjerne skulle kommet mer i kontakt med, og noe av det får vi gjennom DKS.» (Museumsansatt)

Flere museumsansatte påpeker hvilken organisatorisk fordel DKS har for dem. Ikke bare har DKS et veletablert kontaktnett, flere steder sørger også DKS for gratis transport til elevene, noe som er vel så viktig for å få skoleklasser på besøk:

«[DKS] er klart en stor fordel på to områder tenker jeg: Det ene er at de (skolene) får betalt transport, og det andre er at DKS er veldig flinke til å nå ut til skolene. (..) DKS har et system og de har kontaktpersoner, og de har reklamemidler, og muligheter til å nå ut, (..) [og] ofte er noe av det vanskeligste når man skal tilby opplegg selv, at skolene ikke har råd til transport.» (Museumsansatt)

Tre av de museumsansatte sier helt spesifikt at de oppfatter DKS som en viktig faglig samarbeidspartner. De som sier dette har gjerne mange produksjoner med i DKS, og har hatt et tett samarbeid med lokal eller regional DKS over mange år. En formidlingsansvarlig forteller at DKS er som kolleger:

«For oss er det en samarbeidspartner som kan hjelpe oss å lage og utvikle opplegg. Vi trenger litt kompetanse utover det vi har her. (..) Jeg sitter alene [med formidlingsansvaret], og det er veldig greit å ha noen å jobbe med som driver med det samme som meg. At jeg har noen å kaste ideer med, og at det blir et slags kollegium.» (Museumsansatt)

Denne opplevelsen av DKS er det likevel mange av de museumsansatte som ikke deler. De fleste ser det som en stor fordel at DKS kan tilby et kontaktnett og ordne logistikken rundt museumsbesøk, men svært mange av de museumsansatte opplever at det er vanskelig å forholde seg til DKS. Enten fordi de må forholde seg til mange ulike organiseringer av DKS,

eller fordi de oppfatter at de ikke blir tatt som en seriøs tilbyder inn i DKS. Mange av de museumsansatte beskriver at de gjentatte ganger søker om å få produksjoner inn i DKS, men ofte får avslag. De opplever at avslagene kommer som følge av at DKS på ulike nivåer ikke innehar kompetanse om kulturarv, noe som skaper stor frustrasjon hos mange av de museumsansatte, noe vi vil komme inn på i kapittelet «Museenes opplevelse av samarbeidet med DKS».

Det økonomiske aspektet ved DKS er viktig for flere av museene. En museumsansatt sier om DKS at «[f]or oss er det en mulighet til å nå flere, og det er også en mulighet til å utvikle ting fordi man kan få økonomisk støtte gjennom DKS. Så for oss har det vært veldig bra». En annen museumsansatt sier at flere prosjekter ikke kunne vært gjennomført uten støtte fra DKS, og at i en «sterkt underfinansiert institusjon» er DKS-midlene kjærkomne penger. Den samme informanten sier imidlertid at å få prosjekter inn i DKS og å kunne nyttiggjøre seg av midlene krever mye planlegging, og dermed mye ressurser fra museets side før det eventuelt utløser DKS-ressurser. Med en svært trang økonomi har dette museet derfor valgt å satse på den direkte kontakten med skolene fremfor kontakten med DKS, for slik ikke å miste allerede dyrebare ressurser når prosjektene ikke blir tatt inn i DKS. Andre museer går fullt og helt inn for å få så mange prosjekter som mulig inn i DKS.

Tre av museene i denne utredningen har svært sjelden, eller aldri, hatt produksjoner med i DKS. De museumsansatte ved disse museene har en oppfatning av at DKS er positivt for skolene, men at DKS er noe utenfor deres rekkevidde. Det er ulike årsaker til dette, men i hovedsak blir disse museene bremsert av ressurser. En museumsansatt sier at «DKS er noe litt fjernt. Det er et begrep man hører om i skolesammenheng, men som er vanskelig å få til i en travel hverdag med få ansatte». En annen gir enda tydeligere uttrykk for dette:

«For meg er det en veldig perifer ting, for det er så mange andre presserende museumsoppgaver (...) Og siden det skal en del arbeid til for (..) å lage produksjoner og søke om dette, så har ikke jeg gjort det i min tid [på museet]. (Museumsansatt)

Det tredje museet har ikke selv hatt med produksjoner i DKS, men den museumsansatte ved museet ble ved en tilfeldighet kjent med at flere av klassene som besøker museet får transporten betalt av DKS-midler, og sier at DKS på denne måten har betydd noe for museet. DKS byr altså på flere fordeler for museene, men også en del utfordringer. I avsnittene under presenterer vi hovedfunnene våre på tvers av museene i de tre fylkene.

## **Den direkte kontakten med skolene er viktig for museene**

Et fellestrekk ved museene, er at de legger ned et betydelig arbeid i å opprette og pleie kontakter og relasjoner i skoleverket. Museer som opplever at de ofte har produksjoner i DKS, gjerne hvert år, får frigjort en del arbeidstid til andre oppgaver ettersom DKS tar over mye av de koordinerende- og kontaktsøkende oppgavene. Noen museer ser dette som en stor fordel, andre er litt mer ambivalente. En tett relasjon med skolene krever jevnlig kontakt, og når kontakten blir borte fordi DKS er det koordinerende leddet, så må museene begynne på nytt igjen med å skape en relasjon det året de ikke lenger får produksjonene sine inn i DKS. Flesteparten av de museumsansatte vi intervjuet, holder derfor en jevn kontakt med skolene, selv om de har produksjoner i DKS. Noen velger å inkludere DKS-tilbudene i sin egen skolebrosjyre, andre sender helt bevisst ut en påminnelse til skolene om at de må booke museets tilbud via DKS. Noen sender også ut påminnelser til skolene dersom de ikke får «mange nok» bookinger. Ettersom museene gjerne mangler kontaktinformasjonen til de skolene og lærerne som kommer via DKS, gjør flere museer også et forsøk på å skrive ned lærerens navn når læreren ankommer museet. Slik kan museet legge lærerne til på epostlistene sine, eller legge dem til i egne facebook-grupper rettet mot lærere. Dette er viktig, for så godt som alle de museumsansatte vi har intervjuet mener at relasjonen med skolene ofte er veldig person- og ildsjel-avhengig: «Det er de faste lærerne som bruker oss, har vi sett. (..) det er noen lærere som kommer årlig (..). Det er de samme lærerne som legger inn det fast i sin undervisning.» Utsagnet er ikke unikt. Fra museene påpekes at det ofte er de samme lærerne som kommer med klassene sine, år etter år. På mindre skoler kan hele samarbeidet med en skole gjerne være tuftet på én lærer. For eksempel beskriver en museumsansatt at de helt tydelig merket en tilbakegang i skolens bruk av museet da læreren, som alltid tok initiativ til museumsbesøkene, gikk av med pensjon. DKS gir mulighet for å komme i kontakt med andre lærere og skoler, og å nå ut til flere.

Selv om den direkte kontakten med skolene er viktig for museene, er den på mange måter en enveis-kontakt. Museene sørger for jevnlig å kontakte skolene, og å sende dem informasjon om tilbudet sitt. De museumsansatte forteller at de opplever at skolene forholder seg til skolebrosjyrer og nettsider, og stort sett booker et undervisningstilbud som allerede finnes. De museumsansatte opplever sjelden at skolene tar kontakt med museene for å få spesialtilpassede opplegg. En museumsansatt påpeker at en grunn til dette kan være at det antageligvis er mange lærere som ikke skjønner at de kan be om skreddersydde opplegg:

«Noen få lærere kjenner til hva slags temaer vi har, og de som har god kunnskap om museet, de vet at de kan spørre oss om å få undervisning i hva som helst nesten. (...) Men det er veldig sjelden. Jeg tror ikke at det er så mange som skjønner at de kan gjøre det.»  
(Museumsansatt)

Den museumsansatte vil gjerne at lærerne skal forstå at de kan be om skreddersydde opplegg, og slik bruke museet som en læringsarena for skolen på flere måter enn programmet som museet presenterer utad. Et fåtall av de museumsansatte har opplevd å få forespørsler om spesialtilpassede opplegg, eller opplegg om spesifikke temaer, som de ikke har ressurser til å følge opp. Det vil si, de har ikke tiden eller pengene til å utvikle flere opplegg. Dette er mindre museer, gjerne med kun én ansatt dedikert til formidling. I stedet ber de skolene om å komme på noen av de ordinære oppleggene som museet tilbyr uansett.

Andre museer ønsker initiativ fra skolene velkommen, og har ressurser til å følge dette opp. Forespørslene er gjerne i tilknytning til spesifikke linjer eller fag på skolene. Ved et større museum har de for eksempel etablert ulike typer samarbeid med tre skoler i gåavstand fra museet. Samarbeidet inkluderer at lærere og elever deltar i utviklingen av nye undervisningsopplegg ved museet, og at de deltar i testingen av disse. I tillegg kan skolene bruke museet så mye de vil, og når de vil:

«De har gått på en spesialavtale, at hele skolen kan komme hit og se utstillinger om de ønsker det, og de kan være her og gjøre andre ting de har lyst til. De er en tett samarbeidspartner, og vi bruker de til forskjellig, som å invitere til «barneåpninger» i skoletiden.» (Museumsansatt)

I tillegg programmerer museet også en egen kveld for skolene en gang i halvåret, hvor elevene kan ta med seg foreldrene sine. Museet har utviklet en brukermedvirkningsmetode, som går ut på at de museumsansatte samarbeider med flere lærere om å skape attraktivt innhold på museets nettsider for lærere og elever. Dette er et eksempel på hvordan noen museer gjennomfører et helt bevisst samarbeid med skoleverket med det mål for øyet å finne nye samarbeidsformer og nye formidlingsformer rettet mot skoleelever og lærere. Museet vil gjerne komme tettere på skolene, og samarbeidet medfører også at de får kunnskap om hvilke ønsker og behov lærerne har. For eksempel var de museumsansatte overrasket over hva lærerne ville ha versus hva museet selv hadde trodd at lærerne ville ha. Mens lærerne i større grad ville få relevante spørsmål som innfallsvinkel til ulike pensumfag, trodde de museumsansatte at de heller ville ha utfyllende lærerveiledninger. Museets samarbeid med skolene muliggjøres av at skolene ligger i gangavstand til museet, slik at skolene verken

trenger å bruke penger til transport, og heller ikke noe særlig med tid på å komme seg til museet. En viktig faktor er også at dette museet har hatt mulighet til å avse ressurser til et slikt samarbeid.

### **Er det rom for skolebesøk utenom DKS?**

Halvparten av de museumsansatte, som aktivt gjør forsøk på å delta i DKS, mener at de klart får flest elever gjennom sitt ordinære tilbud.<sup>20</sup> En fellesnevner for disse museene er at de har godt etablerte kontaktnett ut i skolene, eller/og at de er godt besøkte i utgangspunktet. Flere av disse museene søker likevel jevnlig om å få med produksjoner i DKS på regionalt eller lokalt nivå, fordi det blant annet gjør at de kan nå ut til skoler de vanligvis ikke når. For disse museene blir DKS et supplement de ikke er avhengige av. I denne gruppen finnes det også museer som svært gjerne vil ha flere produksjoner inn i DKS, men som av ulike årsaker ikke kommer til.

En museumsansatt ved et museum med godt besøk av skoleelever utenom DKS sier at det er viktig for museet å få inn produksjoner i DKS fordi de opplever at DKS er viktig for lærerne, og på den måten en vei inn i de skolene museet ikke når gjennom sitt ordinære tilbud:

«Vi opplever at lærere tar DKS veldig alvorlig, og prøver å få den med. Vi har jo også våre kanaler for å nå ut, men vi bruker dem i liten grad, rett og slett fordi vi stort sett er fullbooket, uten egentlig å gå fryktelig mye ut. (...) Det vi ser er at i vårt ordinære tilbud så er det mange gjengangere; det er gjerne de samme skolene, og ofte til og med de samme lærerne som kommer og tar med seg nye klasser hver eneste gang. Så DKS er en mulighet for å nå ut til andre grupperinger som kanskje ikke naturlig kommer. Ofte er det slik at hvilke lærere som kommer, det går på lærernes egne interesser.» (Museumsansatt)

Sitatet tyder på at noen lærere ikke drar på museum utenom DKS, og at det derfor blir enda viktigere å ha noen produksjoner med i DKS for å nå disse lærerne.

Den andre halvparten av museene som aktivt gjør forsøk på å delta i DKS, mener at DKS har medført at færre skoler bruker museets ordinære tilbud, samtidig som at DKS har medført at flere elever besøker museene totalt sett. Disse museene er kjennetegnet av at de har en tett relasjon med DKS, enten faglig eller koordineringsmessig på enten lokalt eller regionalt nivå, slik at DKS fungerer som en relativt forutsigbar støtte for museenes formidlingsvirksomhet.

---

<sup>20</sup> Denne informasjonen er basert på de museumsansattes oppfatning om dette, og er ikke basert på sammenligning av statistikk for besøk av barn og unge gjennom/utenom DKS ved det enkelte museum.

Fordi DKS fungerer forutsigbart, bruker disse museene DKS som en mulighet til å frigi tid til andre oppgaver tilknyttet formidling, som å kunne utvikle nye produksjoner.

Det er stor forskjell på museene vi har intervjuet med tanke på størrelsen på formidlingsavdelingene deres og ressursene de har til rådighet til formidling. Allikevel ser vi ut fra intervjumaterialet vårt et trekk som er tydelig både for mindre og større museer: Jo flere produksjoner et museum får inn i DKS, jo flere elever besøker museet gjennom DKS, noe som igjen medfører at færre elever besøker museets ordinære tilbud. Basert på intervjuene, og hvordan informantene opplever dette, ser dette ut til å gjelde alle museer som har produksjoner i DKS i vår undersøkelse. Dette reiser en del spørsmål: Dersom en klasse drar på museum som del av et DKS-tilbud, dropper klassen da å komme på museet utenom DKS? Og i så fall, hvorfor det? Er DKS med på å fremme museene som læringsarenaer eller kulturelle arenaer? Bidrar DKS til å se museene som en faglig samarbeidspart i skoleverket? Finnes det eventuelt andre faktorer som påvirker dette, som læreplaner og lærerutdanning? Bidrar lærerutdanningen med kunnskap om kunnskapsinstitusjoner i samfunnet, og hvordan de kan brukes? Materialet vårt besvarer delvis disse spørsmålene, i hovedsak ut fra museenes syn på disse problemstillingene. Det ville vært interessant å vite mer om hva de ansatte på skoler og de DKS-ansatte på kommunalt nivå mener om de samme problemstillingene, men det har vært utenfor rammene av denne utredningen. Ut fra de museumsansatte vi har intervjuet, ser vi at det er mange faktorer som spiller inn på skolenes etterspørsel etter museumstilbud. Noen av de museumsansatte presenterer en bekymring over at skolene ikke lenger har tid og rom til å kunne utforme sin egen skolehverdag, ved for eksempel å dra på en utflukt på et museum. Læreplanene er blitt strenge, og det er mindre rom for improvisasjon i skolen, mener en museumsansatt:

«Lærerne er jo veldig lydige i forhold til sine målverk, i forhold til læreplaner. Det er mange der som føler at de ikke har så mye slingsmonn. De blir mer og mer styrt i de mulighetene de har til hva de kan ta elevene med på. Og det er jeg litt redd for med skolesekken, at det skal bli en tvangstrøye. At det er det tilbudet som er i skolesekken som er det tilbudet skolene har mulighet til å dra på økonomisk, faglig og tidsmessig. Altså, at det ikke blir tid, rom og økonomi til å velge alternativt utover katalogen til skolesekken.»

(Museumsansatt)

Denne bekymringen er det flere museumsansatte som deler. DKS kan føre til et slags monopol på hva skolene har anledning til å delta på. En museumsansatt forteller at da museet fikk en produksjon inn i DKS som et fasttilbud for grunnskolen, sank etterspørselen etter



museets andre undervisningstilbud fra grunnskolene. Den museumsansatte tror det har å gjøre med at utvelgelsen av DKS-programmet blir gjort i samarbeid med lærere, og at det medfører at de ulike klasselærerne derfor tenker at deres klasser ikke trenger å dra på museet også utenom DKS. Denne tankegangen bidrar til at DKS får en veldig viktig posisjon som formidler av museumsproduksjoner.

En annen museumsansatt beskriver at lærerne i begynnelsen av DKS, altså rundt år 2006, var mer ivrige etter å benytte det ordinære tilbudet ved museet ved siden av DKS-tilbudet ved museet. De senere årene er bruken av museets ordinære tilbud blitt mindre, slik at flere skoleelever deltar i museets DKS-tilbud enn i museets ordinære undervisningstilbud. Den museumsansatte tror at årsaken til dette kan være sammensatt. En årsak, som vi allerede har påpekt, kan være at det er mindre rom i skolen for å dra på utflukt etter nye læreplaner og fagplaner som den museumsansatte oppfatter at med tiden er blitt «veldig teoretiske». En annen årsak kan være de nye restriksjonene i skolen mot foreldrebetaling og klassekasser. Den museumsansatte mener at de tydelig merket en nedgang i museumsbesøkene utenom DKS da denne regelen ble innført i skolen, for «det er ingen nesten som bestiller buss for å komme og besøke oss [lenger]. Istedenfor bruker de offentlig transport eller får foreldre til å kjøre». Slik blir museet enda mer avhengig av å få elevene på besøk gjennom DKS, ettersom DKS gir elevene gratis transport i det aktuelle fylket.

De museumsansattes bekymring er at DKS kan føre til et slags monopol på hva skolene har anledning til å delta på. Dermed blir det også svært viktig hvilke produksjoner museene får anledning til å presentere for elevene gjennom DKS. Dersom premissene for et samarbeid med DKS ikke er tydelig definert, kan dette på sikt skape et avhengighetsforhold til DKS. Det vil igjen medføre at DKS har et stort ansvar for hva de promoterer ved museene, og på hvilken måte.

### **Det er viktig for museene at elevene kommer på museet**

En museumsansatt påpeker at DKS medfører at man til en viss grad mister poenget med å besøke en institusjon som et museum, et teater eller et konserthus.

«Skolesekkens utfordringer er at man gjør mye unna på skolen, fremfor å dra til de forskjellige institusjonene. Det er dyrt og tidkrevende å reise tre timer med buss fra en skole, ikke sant, til et teater eller et museum.» (Museumsansatt)

Utsagnet peker på at for skoler lokalisert langt unna kulturinstitusjoner er DKS en fantastisk mulighet til likevel å få møte disse institusjonene, ettersom de kommer til skolen. Problemet

er når de samme institusjonene også reiser til de skolene som ligger i kort reiseavstand til institusjonene, fremfor at skoleklassene reiser til institusjonene. Den museumsansatte påpeker at DKS heller enn å oppmuntre til besøk på institusjonene, bremser besøkene. Den museumsansatte påpeker videre at for museenes del, så er museenes «fundament barn og unge, og at det skal være et sted å reise til for alle, på en måte. Så det rokker litt ved fundamentet for museene» (museumsansatt). Flere av de museumsansatte påpeker at de helst ser at DKS-besøkene skjer på museene. Noen av dem er klare på at de helt bevisst velger ikke å turnere med produksjoner, fordi de vil ha elevene på museet. For det første er det god reklame, for «når de kommer hjem snakker de gjerne om det de har gjort den dagen [på museet], men det er ikke sikkert at de forteller om sin vanlige skoledag» (museumsansatt), og museene erfarer også at elevene får med seg familien til museet etter et skolebesøk på museet (museumsansatt).

For det andre, og kanskje enda viktigere, er at elevene kommer på museet for å se hva som finnes der. Flere av de museumsansatte sier at det er viktig for dem at elevene blir kjent med bygningen, at de vet hvor den finnes, og at de blir kjent med hva de kan finne inne på museer: «jeg mener at det å se hva vi gjør her, er en verdi i seg selv» (museumsansatt). Ikke minst er det viktig at elevene får se originale gjenstander, noe som rent logistikkmessig ofte kan være problematisk å få med seg ut i skolene. En museumsansatt påpeker at man som museum, og samfunn, må lære elevene å bruke museene: «Det er en slags borgerlæring i det å besøke museum og lære at det ikke bare er kjedelig, grått og gammelt, at man kan gå der for en læringsrik opplevelse, også seinere i livet.» (Museumansatt). Det å få elevene på museet er altså viktig for alle de museumsansatte i denne utredningen, og de museumsansatte legger ned et betydelig arbeid i å kontakte skolene for å få elevene dit.

Noen museumsansatte er imidlertid åpne for å dra ut i skolene. Enten drar de selv ut til skolene og gjør et formidlingsopplegg der, eller de sender ut formidlingsopplegg uten en museumsansatt til stede, såkalte «skolekofferter.» Skolekofferter blir alltid sendt ut utenom DKS, mens besøkene ut i skolene skjer både gjennom DKS og utenom DKS. I vår studie har disse formidlingsalternativene vært spesielt aktuelle for museumsansatte ved museer i spredtbygde strøk som ønsker å nå skoler langt unna, eller hvor museene er delvis sesongstengte. De museumsansatte sier at de bruker turnevirksomheten som et viktig supplement for å nå ut i skolene. Noen bruker skolebesøkene som en bevisst strategi for å vise at museet finnes, og for å vise lærerne hvilken faglig og pedagogisk kunnskap de museumsansatte innehar. Selv om turnevirksomheten er et supplement for å nå ut til skolene,

er det fortsatt et mål at elevene kommer på museet ved en senere anledning. Skolekoffertene har et litt annet fokus ettersom disse blir sendt ut uten formidler. De skal bidra med et faglig blikk på en tematikk inn i lærernes skolehverdag. Skolekoffertene er ofte et undervisningsopplegg som lærerne kan bruke, og de innebærer en undervisningsform hvor elevene skal aktiviseres gjennom for eksempel å male egne malerier, danse folkedans eller se etter noe spesifikt i naturen.

Ideen om at museene faglig sett har noe å bidra med inn i skolene, står altså sterkt hos de museumsansatte. Samtidig er de museumsansatte opptatt av at de kan formidle fag på en annen måte enn den typiske klasseromsundervisningen. Museenes syn på hvorfor skolene kommer på besøk på museum er presentert under.

### **De museumsansattes syn på hvorfor skolene besøker museene**

De museumsansatte opplever at lærerne og skolene har ulike grunner for å besøke dem. Dette baserer de blant annet på samtaler med lærerne i forkant av besøket, når på året skoleklassene kommer, og på hvilken måte lærerne er delaktige i museumsbesøket. Flere av museene opplever økt besøk av elever i eksamenstiden, ettersom elever som ikke har eksamen må ut av skoleområdene. Mange museer opplever også økt besøk mot jul og mot slutten av skoleåret, når skolene egentlig er ferdig med undervisningen. I slike tilfeller implementerer lærerne ikke nødvendigvis museumsbesøket i skolearbeidet, slik at museumsbesøket oppleves mer som en «hyggetur» hvor lærerne ikke fokuserer på det faglige. Andre lærere tar helt bevisst med seg skoleklassene på museum som et ledd i undervisningen, enten midt i skoleåret eller mot slutten av skoleåret, og er flinke til å dra linjene til tematikk som klassen har vært gjennom, eller skal gjennom, i løpet av skoleåret.

Ifølge flere av de museumsansatte vi har intervjuet er det ikke uvanlig at faglærere bruker museene som et supplement til undervisningen, enten for å vise temaet fra en annen vinkel, eller for å få undervisning i et tema læreren selv ikke kan nok om. En museumsansatt forteller at de opplever at lærerne som bevisst oppsøker museene mener at museene har faglige ressurser å tilby som mange lærere selv mangler, og som lærerne derfor setter stor pris på at museene kan tilby dem. En annen museumsansatt trekker fram at de har mye mer tid til å utvikle ulike opplegg rundt en tematikk enn det lærerne i skolene har, samt at oppleggene alltid er basert på nyeste forskning på området, noe en lærer ofte ikke har mulighet eller tid til. Noen museumsansatte trekker fram at det ikke bare er faglærerne som drar med seg elevene sine på museumsbesøk. Det er ofte også vikarlærere, som ikke alltid er utdannet i faget de er

satt til å undervise i. Skolen/læreren bruker museet slik som en faglig kompetent formidler innen visse temaer. Hos et av museene, som ikke har hatt særlig med formidlingsopplegg rettet mot skolene de siste årene, forteller den museumsansatte at skolene har framsatt et ønske om at museet bidrar med sine ressurser inn i skolenes undervisningsplaner. Sammen med andre museer i regionen jobber museet nå med en strukturert plan med oversikt over ulike tema museene kan tilby innen historie, geologi og lignende, i henhold til læreplaner på ulike skoletrinn. Gjennom de museumsansattes erfaringer med besøk utenom DKS, er det tydelig at museene av mange skoleansatte blir sett på som en faglig samarbeidspartner.

En fellesnevner for de museumsansatte i denne utredningen er at de setter seg godt inn i skolens læreplaner for å se hva de kan bidra med inn i ulike læringsmål. De leser ikke bare gjennom læreplanene innen samfunnsfag eller natur og miljø, men også kropp og helse og andre fag. Som en museumsansatt sier: «Utstillingene som oftest bookes [av skolene] er rigget slik at lærerne gjenkjenner relevans og potensialet ut fra læreplanen.» I tillegg til å være relevante som en faglig institusjon, kommer det også fram at de museumsansatte tror skolene mener det er viktig at de kan tilby variert undervisning til elevene. Det er derfor viktig for de museumsansatte at undervisningen som museene tilbyr er annerledes enn den på skolen. «Jeg tenker at det er ikke noe vits i å ha undervisning på museet, hvis det er noe man kan tilby på skolen. Vi må kunne tilby noe [skolene] ikke kan tilby, og det er kanskje også derfor de kommer hit», sier en museumsansatt. De museumsansatte bruker ulike virkemidler for å oppnå en annen type undervisning enn på skolen, men felles for alle de museumsansatte i denne utredningen er at de er opptatt av dialogbasert formidling, aller helst i kombinasjon med det å *gjøre* noe. Som en museumsansatt sier; «[m]useene har faktisk et fortrinn som vi må utnytte, og det er at elevene ikke sitter ved en pult. På museet skal elevene *gjøre* ting, og det er aktiv og uformell læring», som for eksempel å melke en ku, bygge en tønne, ro en båt eller male et maleri. Dette appellerer til sansene, og er noe en annen museumsansatt også legger stor vekt på:

«Jeg synes det er veldig viktig at den (formidlingen) er tverrfaglig, at barna har mange knagger å henge kunnskapen sin på. Det er også viktig at vi appellerer til alle sansene. At det er smak og lukt og føling og opplevelser og spenning og glede og kanskje også dårlig humør, at man kobler hele spekteret av følelser og sanser til et opplegg. Det er veldig viktig.» (Museumsansatt)

På et annet museum er de opptatt av å tilby elevene noe de ikke kan få på skolen eller hjemme. Dette medfører at oppleggene deres er gjenstandsbaserte og med lite bruk av

teknologi. Måten de jobber på «bygger på lang tidligere erfaring om hva som virker og hva som ikke virker» (museumsansatt). De tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser, og oppleggene er dialogbaserte og til dels undersøkelsesbaserte.

Om undervisningsoppleggene er bygd opp rundt en gjenstand inne på museet, som et malerverksted eller en tur i skogen, er forskjellig fra museumsarena til museumsarena, og hva slags tematikk museet er bygd opp rundt. Ofte tilbyr en og samme museumsarena flere typer formidlingsopplegg. De ulike måtene å formidle på, kan oppsummeres med at de museumsansatte er opptatte av å være relevante for skolen, både ved at de er faglig kompetente og kan hjelpe til med å oppnå mål i læreplanene, og ved at de tilbyr en annen type undervisning på en annen arena enn skolen. I tillegg er de museumsansatte opptatte av at formidlingen skal ha relevans for elevenes hverdag, og at de kan relatere seg til temaene det skal undervises i. En museumsansatt gir oss oppskriften på hva en god produksjon både i DKS og utenom DKS må inneholde:

«Den (formidlingen) må være gjennomførbar [i løpet av skoledagen], relevant, snakke med læreplanene, men trenger ikke nødvendigvis stå i læreplanene, for noen temaer er ikke spesifisert godt nok der. Den må ha en viss kvalitet, og den må være interessant for elevene. (...) Da må den gjøres relevant i dag og i hverdagen. (...) Selv om en hendelse har skjedd for 500 år siden, så kan man vise til at elementene er der [i samfunnet] også i dag, at de ligger latente, og at vi må være på vakt. [For eksempel jødeforfølgelse] (...) Og man må ha gode formidlere som gjør utstillingen interessant, og elevene må være deltagende.»  
(Museumsansatt)

Sitatet viser at museet ønsker å være relevant for elevenes hverdag, men også som en samfunnsinstitusjon. I dette tilfellet har museet et ansvar for å vise at hendelser som har skjedd for lenge siden kan skje igjen, og få fram hvilke elementer som er utløsende for slike hendelser. Den museumsansatte følger opp med å si at: «Jeg pleier å si at jeg jobber med «oversettelse». Vi tar et tema, som for eksempel kan være vanskelig, også oversetter vi det til en målgruppe gjennom en utstilling. (...) Temaene kan være veldig betente og kompliserte» (museumsansatt). Den museumsansatte mener de har en viktig rolle overfor elevene, de skal gjøre fortiden relevant for elevenes egen hverdag. En annen museumsansatt beskriver det slik:

«Jeg er veldig bevisst at alt det vi gjør skal ha en relevans for skolene. Det skal være viktig og nyttig i forhold til mål i skoleverket, samtidig som den må gi en god opplevelse til elevene. For meg er det ikke nødvendigvis viktig at de skal gå herfra og vite at de såkalt har lært noe helt konkret, men at de skal kjenne at de har vært med på noe. De skal være berørt av den gode opplevelsen, at de har en eller annen stimuli i seg når de går herfra. Og at de

kanskje ikke der og da kjenner at de har lært noe, men at de får det med seg som en ballast videre i livet sitt. (...) Også er det viktig at det har samfunnsrelevans. Selv om vi er et kulturhistorisk museum, så skal det alltid være aktuelt for elevenes egen hverdag, deres egen tid og hvem de er – det er kjempeviktig den relevansen til eget levd liv.»  
(Museumsansatt)

Måten museene jobber på, og de idealene de legger til grunn for sin formidling er på mange måter i tråd med DKS' idealer for produksjoner. Tilbudene skal realisere mål i læreplanverket, de skal aktivisere elevene, de skal være relevante for elevene selv, og museene gir elevene et annet tilbud enn de vanligvis får på skolen. Ut fra utsagnene over, ser vi at de museumsansatte definerer museene som kultur-, kunst- og faginstitusjoner inn mot skolene. Dette er helt i tråd med den plassen museene de siste tiårene har ønsket å få i skolen, som vist i den historiske gjennomgangen, og som de oppfatter er i tråd med det samfunnsoppdraget de har. For at skole-museumssamarbeidet skal fungere, er det imidlertid en viktig forutsetning at skolene anser museene som faglig kompetente på sitt felt. Museene sørger for dette blant annet ved å forske, og formidle den nyeste forskningen i sine undervisningsopplegg, og «oversette» dette til en spesifikk målgruppe. DKS ser ut til å fokusere mer på kunst- og kulturopplevelsen, enn at et museumsbesøk også kan inkludere opplæring. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittelet om «Museenes opplevelse av samarbeidet med DKS», hvor vi vil vise at det flere steder i DKS-organisasjonen ikke er plass til et opplærings- eller undervisningselement, noe som gjør at flere museumsproduksjoner ikke får innpass i DKS.

Som en fag- og kulturinstitusjon er det én museumsansatt som ytrer et ønske om at både skoleverket og DKS skulle kunne åpne opp for å tenke annerledes om museene. Kunne skolene sett museer som en lærings- og sosialiseringsarena på helt andre premisser enn dagens typiske «dagsbesøk»? Den ansatte påpeker at det ville vært svært interessant om skolene ble en integrert del av museenes hverdag og omvendt.

«For å sette det på spissen, jeg stiller spørsmål ved hvorfor ikke skolen, eller den kulturelle skolesekken heller kan være en del av museet? (...) Vi burde ha skoleklasser her hvert eneste minutt og hver eneste dag, og [skolen] burde foregå her, som for eksempel «My Primary School»-prosjektet<sup>21</sup>.» (Museumsansatt)

---

<sup>21</sup> Prosjektet «My Primary School at the Museum» er et pilotprosjekt gjennomført i 2016/2017 i England. Tre museer inngikk et samarbeid med hver sin grunnskole. Skolene «flyttet» inn på museene i en periode fra 2 uker og opp til et helt semester, og gjennomførte sin skolehverdag på museet. Et av hovedfunnene man gjorde var at barna fikk økt selvtillit i læring, forbedret sine sosiale ferdigheter og fikk en økt forståelse og eierskap til

## Har DKS påvirket museenes måte å jobbe på overfor skolene?

Da DKS ble etablert som en permanent ordning i 2006 hadde museene over hele landet i flere tiår allerede aktivt jobbet målrettet inn mot skolene, slik vår historiske gjennomgang viser. Det har variert fra museum til museum hvor målrettet man har jobbet, og på hvilken måte. Museene i denne utredningen inkluderer museer med svært lang fartstid innen museumsformidling for skoleelever, museer som begynte med målrettet formidling mot skolene på 90- og 2000-tallet, samt et par museer som av ulike grunner ikke har satset noe særlig på formidling mot skoleelever enda. DKS har påvirket formidlingsstrukturen hos flere av museene. Ved de museene som før DKS allerede hadde et etablert formidlingstilbud, er det to varianter: Hos noen har det gjort at de enda tydeligere har etablert egen kontakt med skolene, fordi de ser DKS som ustabil ved at man ikke vet om får inn produksjoner, og om produksjonene blir booket nok ganger. Andre museer har omfavnet DKS ved å gå i dialog med DKS, og har aktivt gått inn for å få mer eller mindre klare avtaler som medfører forutsigbarhet, slik vi senere vil vise er tilfellet for noen av museene i Troms og Tromsø.

Noen museer har først og fremst endret sitt formidlingsarbeid rent organisatorisk. En museumsansatt forteller at DKS har påvirket museets undervisningstilbud ved at museet nå har færre, men større opplegg ut til skolene. En annen museumsansatt forteller at de fra midten av 80-tallet har tilbudt formidling til skoleklasser, men da DKS ble etablert gjorde museet et systematisk arbeid for å utvikle opplegg som var mer gjennomarbeidede og mindre tilfeldige, og som ville kunne passe inn i DKS-kriteriene. Dette arbeidet ble i hovedsak gjort opp mot de kommunene som var interesserte i et DKS-samarbeid fra starten av. Museet har imidlertid brukt disse erfaringene til å jobbe mer systematisk opp mot de kommunene som de enda i dag ikke har et DKS-samarbeid med. Dette er det flere museumsansatte som nevner: Gode erfaringer med DKS i en kommune har blitt forsøkt overført til andre kommuner.

Andre museer har begynt å jobbe faglig annerledes med sine produksjoner som følge av DKS. Flere av de museumsansatte forklarer at de har fått et større engasjement for elevmedvirkning, altså for eksempel dialogbasert formidling og/eller det at elevene skal gjøre noe. Andre museumsansatte er blitt mer opptatte av hvordan de kommuniserer ulike temaer til ulike aldersgrupper, også i de produksjonene som tilbys utenom DKS. En museumsansatt forteller at

---

kulturelle lokaliteter, som museet. Museet fikk en økt forståelse for et yngre publikum, og samarbeidet medførte at museet kunne utvikle mer relevante formidlingsmetoder i tillegg til at samarbeidet medførte en utvidet bruk av rom og samlinger på museet. Mer om prosjektet her: <http://myschoolatthemuseum.site/> [Lest 16.10.2018]

«Det er blitt en mye tydeligere profil på å diskutere tidlig i prosjektet: Hvem er det vi skal lage denne for? Og hvordan blir vi kjent med den målgruppen? Hva slags type kommunikasjon har vi? Vi tar for eksempel inn fokusgrupper fra målgruppen for å teste ut produksjonene for å se om vi treffer målgruppen. Det er noe vi har lært av å jobbe med skolesekken. Så det har hatt en veldig positiv effekt etter min oppfatning.»

(Museumsansatt)

Svært mange av de museumsansatte forteller at DKS' inntog har gjort at de har jobbet mer målbevisst med formidlingsoppleggene slik at de tar mer av læreplanene opp i seg, og at de på denne måten er blitt mer relevante for skolene. En museumsansatt sier at selv om flere produksjoner ikke blir tatt inn i DKS-programmet, så har museet fortsatt med å utarbeide og utvikle produksjoner etter DKS-kriterier. Altså at produksjonen har et spesielt fokus på elevmedvirkning. Det er også noen museumsansatte som mener at DKS har hatt lite innvirkning på måten de jobber på:

«DKS hos oss er et supplement til de aktivitetene vi i utgangspunktet driver med. (...) DKS faller litt på siden av det som er vårt typiske fagfelt og det er nok også noe av grunnen til at det har fått såpass liten innvirkning på vårt virke som det det har». (Museumsansatt)

Noen få museer har ikke forholdt seg til DKS i noen særlig grad, men disse museene kjennetegnes også av at de ikke har satset spesifikt på formidling til elever utenom DKS av ulike grunner. To av disse museene har ikke fast ansatte med formidlingskompetanse i staben. Disse museene mener ikke at DKS har hatt noen innvirkning på hvordan de jobber med formidling.

En museumsansatt påpeker at ikke å komme inn i DKS-programmet gjør at: «(...) [D]et skjerper oss enda mer på å være gode, da. For å få «nei» til å være med i DKS, betyr jo at vi må få «ja» fra alle de andre lærerne likevel. De må fortsatt ville komme hit, selv om de må betale.» Noen museer utvikler helt bevisst produksjoner som tilbys skolene utenom DKS, fordi de ikke ønsker å bruke ressurser på å søke seg inn hos DKS, ettersom de ofte opplever å få avslag eller å bli avvist. Det er allikevel interessant at flere av disse museumsansatte allikevel har begynt å jobbe annerledes med museumstilbud som følge av DKS. Det er også flere produksjoner som er utviklet for DKS, som blir gjennomført selv om de ikke blir tatt inn i DKS.

Det er kun tre kunstmuseer med i vår utredning, men vi har lagt merke til at to av disse museene selv mener at de har endret holdningen radikalt til elever etter at DKS ble innført: En av de ansatte ved et kunstmuseum sa at: «Vi er del av en institusjon som har hatt for vane å



ikke «bry seg om» publikummet sitt. Og det snur vi på nå, for vi setter publikum i sentrum, men vi viker ikke en tomme på vår faglige integritet». Den museumsansatte mener at museet nå tydeligere forsøker å institusjonalisere et postmoderne kunnskapssyn som gir rom for flere stemmer hvor ikke bare den faglige ekspertisen, men også amatørers opplevelse av kunsten, er like viktig. Spesielt i formidlingen til barn og unge er dette vektlagt, og er blant annet en følge av at DKS stiller krav om at elevene aktiviseres. I tillegg mener den ansatte at DKS har lagt til rette for å utforske formidling av kunsten gjennom andre kunstuttrykk, ikke minst fordi DKS økonomisk kan legge til rette for det. For eksempel at man opplever nasjonalromantiske malerier akkompagnert av musikere som spiller nasjonalromantisk verk. Uten DKS ville ikke museene hatt muligheten til dette, ettersom det ville blitt for dyrt.

### **Museene etterlyser en plattform å møte skolene på**

Noen av de museumsansatte i Oslo og Hedmark har ved et par anledninger prøvd å organisere egne «lærermøter». Museene har organisert disse for å ha en arena å komme i kontakt med skoleverket på, et sted å utveksle ideer og temaer, behov og ønsker. Møtene vi har fått høre om i intervjuene har i praksis ikke lyktes fordi lærerne ikke får fri eller kompensasjon fra skolene for å stille på møtet. Da uteblir lærerne. Et par av museene i Hedmark har etablert en fast møteform, gjerne to ganger i året, med en representant fra en skole, gjerne rektor, og den DKS-ansvarlige i kommunen. Disse møtene blir av disse museene omtalt å fungere bra.

Likevel er det ifølge disse museene helt vesentlig at det finnes en DKS-ansvarlig på kommunenivå som ser verdien av et samarbeid med museene, og like viktig er det også at skolene ser verdien av et samarbeid. Der hvor ledelsen på skolene ikke ser nytten av et samarbeid, vil samarbeidet kollapse. Ut fra de museene vi har snakket med, ser det ut til at de lærerorienterte møtene kun fungerer i *et samarbeid* med DKS på regionalt nivå. De museumsansatte bruker altså mye tid på å pleie kontakten med skolene, oppdatere e-postlister, og forsøke å etablere kontakt med skoler som de ikke får besøk av, verken gjennom eller utenom DKS. Museene i alle tre fylkene, men spesielt i Oslo og Hedmark, etterlyser en plattform å møte skoleverket på. Altså, et sted hvor de kan utveksle ideer med skoleverket, og knytte kontakter. Flere museer uttrykker at det vil være nok med for eksempel ett møte i året. Mange museer oppfatter at DKS kan være den letteste plattformen å nå skolene på, ettersom ordningen er godt etablert og finnes i hele landet. Et slikt møte kunne derfor gjerne vært i regi av DKS. I Tromsø forteller de museumsansatte at de jevnlig blir invitert med på møter hvor aktører i DKS, som museene, blir invitert sammen med skoleverket. En museumsansatt i Tromsø sier at disse møtene er en mingleplass, og et sted å snappe opp hva skolene etterspør,

men ikke minst en mulighet for museet å synliggjøre hva de kan tilby. Dette er svært nyttig for de museumsansatte, men de er i slike tilfeller avhengig av å bli invitert. En museumsansatt i Hedmark sier det slik:

«Når fylkeskommunen arrangerer årlige [DKS-]konferanser så inviteres kommunene, men museene inviteres i grunn aldri. En gang stod vi veldig hardt på og ble invitert, og da fikk vi tilbakemelding fra noen kommuner at de syntes at museene var usynlige [i DKS] – at vi liksom ikke hadde noen ting å tilby. Men vi har jo masse å tilby, men vi blir liksom ikke hørt.» (Museumsansatt)

### **Organiseringen av DKS må kunne måle seg med museenes egen organisering**

Som tidligere nevnt, er det flere museer som gjerne vil ha produksjoner med i DKS av ulike grunner. Noen museer lykkes godt med å få inn produksjoner i DKS, andre har prøvd å få produksjoner inn i DKS, men med varierende hell.

Flere av museene har lang erfaring i å utvikle opplegg for skoler, og lang erfaring i hvordan de skal selge dette inn hos skolene, samt erfaring i hvordan de skal organisere alle klassene som kommer på besøk. Mange museer har også erfaring med å organisere gratis transport for elevene, for eksempel ved at de ber om sponsormidler, eller selv tar kontakt med rutebusser for å gjøre gunstige avtaler på skolenes vegne. Flere av museene har med andre ord på eget initiativ fått til gode løsninger for at skolene skal kunne komme på besøk på deres museum uten at det koster skolene noe, eller at det koster skolene svært lite. Museene som har drevet med skolekofferter eller annen oppsøkende virksomhet har lang erfaring i å planlegge sine egne turneer. Derfor er det for flere av museene viktig at DKS kan gjøre organiseringen enten like godt eller bedre. Som en museumsansatt påpeker da de fikk en produksjon inn i DKS:

«De (DKS) sendte det ut som et «fritt-tilbud», ikke et «fast-tilbud», for ingen skoler takka ja. Så da stod jeg der med en [produksjon] på kontoret mitt det skoleåret der. Så bestemte ledelsen her på huset, at da gjør vi ikke noe mer med det samarbeidet.» (Museumsansatt)

I dette tilfellet anså museet at de kunne ordne logistikken bedre rundt turnevirksomheten selv enn det DKS hadde klart. Ulike forventninger til et samarbeid gjorde at dette museet valgte ikke å bruke mer energi på DKS, men heller valgte å fokusere på sin egen kontakt med skolene. I stedet for å utnytte disse kunnskapene i fellesskap, er resultatet flere ganger at museene jobber for seg, og DKS jobber for seg, men med de samme tingene. For andre museer har DKS klart hatt den fordel at det letter det logistiske arbeidet rundt skolebesøk, dersom de ikke har hatt et etablert system for dette fra før.

De museumsansatte forteller at det tar lang tid å utvikle produksjoner for DKS. Fra idemyldring til å måtte grave i arkiver, for så å lage et tilbud som er tilpasset en viss målgruppe. Ofte blir produksjonen testet på en pilotgruppe, og det blir gjort justeringer før søknaden sendes til DKS. En museumsansatt sier at måten DKS jobber på mot museer fort kan skape mistillit. De museumsansatte legger ned mye tid i å utvikle gode produksjoner av offentlige midler, og det oppleves rart at de museumsansattes kunnskap ikke blir tatt på alvor ved at man kan avvise programforslag (søknader). Den museumsansatte sier at det for offentlige institusjoner ville vært bedre om man kunne samarbeidet med DKS på andre måter, for eksempel gjennom samarbeidsavtaler. Da vil også museene kunne stille premisser for samarbeidet:

«Det er litt tullete, hvis vi selv ønsker å bruke ressurser og tid på å produsere noe, også blir det ikke tatt inn [i DKS]. Da skaper det fort litt mistillit. Så kanskje man bør bevege seg mer mot langvarige samarbeidsavtaler, og avklare premisser, ønsker og produksjoner videre fremover. Det hadde vært mye mer effektivt for en institusjon som oss. Da kunne vi selv også vært en premissleverandør, [og si] at hvis vi skal levere produksjoner, så vil vi (...) nå ut til alle, [...] men hvis vi skal gidde å gjøre dette gjennom DKS, så må vi kunne samarbeide med folk som hjelper oss å gjøre det (...) og som ikke bare får oss inn på én eller to skoler.» (Museumsansatt)

At mange museumsansatte må forholde seg til mange ulike organiseringer av DKS, medfører at flere museumsansatte opplever at det går uforholdsmessig mye tid på å organisere alle kontaktleddene mellom skoler og DKS i de ulike kommunene, som gjerne også er preget av skiftende personale. Når det i tillegg er slik at man kan få avvist produksjonene sine i DKS, blir DKS en tungvint samarbeidspartner som spiser mye av museenes ressurser uten at det kommer inn noen ekstra inntekter for å dekke ressursbruken. For omtrent halvparten av de museumsansatte i denne utredningen blir DKS en «tilleggsgreie», som det er varierende hvor mye de orker å bruke tid og krefter på.

## **Museenes opplevelse av samarbeidet med DKS**

Vi har altså intervjuet ansatte ved 3 kunstmuseer og 10 kultur- og naturhistoriske museer. Deres opplevelser er svært forskjellige, og det eksisterer mange virkeligheter av DKS side om side. Imidlertid er det et par ting som peker seg ut. Fordi det er en overvekt av kultur- og naturhistoriske museer, er det også noen temaer som oftere er kommet opp i intervjuene, deriblant diskusjoner rundt hva en kulturarvsproduksjon er. utfordringer og problematikk

knyttet til dette har kommet opp så mange ganger, at vi derfor beskriver dette nærmere i de neste kapitlene. Ut fra de intervjuene vi har gjort, ser det ut til at kunstmuseenes opplevelse av DKS er annerledes enn de kultur- og naturhistoriske museenes opplevelse. Dette vil vi nå komme nærmere inn på, og vi starter med kunstmuseene i kapittelet under.

### «Visuell kunst»

Kunstmuseene leverer stort sett produksjoner innen «visuell kunst». To av kunstmuseene gir uttrykk for at det per i dag ikke er aktuelt for dem å tilby produksjoner innen andre kunst- og kulturuttrykk, og er tydelige på at de er en aktør innen «visuell kunst». En av de museumsansatte sier at «det er en veldig konservativ holdning fortsatt i staben i all generalitet når det gjelder å skille kunstfeltet fra kulturarvsfeltet», men vedkommende sier samtidig at «det håper jeg kan endres etter hvert. Jeg tror både vi og publikum vil ha nytte av at kunstfeltet tar inn et kulturhistorisk perspektiv» (museumsansatt). En av de ansatte ved kunstmuseene gir uttrykk for at selv om de skulle ønske å tilby en produksjon i for eksempel «kulturarv», så ville de ikke blitt gitt muligheten til det av DKS. Til tider oppfatter de at de blir satt i bås, og kun kan tilby produksjoner innen «visuell kunst»:

«Vi kunne gjerne tilbudt prosjekter til historieklasser og hvilket som helst fag. Det er jo sånn at vi (kunstfeltet) har verdsett og tradisjoner [som gjør] at kunst skal være en del av alt annet. Vår kunst og våre prosjekter [burde] ikke bare inngå som «visuell kunst» i DKS, bare fordi de allerede er blitt definert av andre som «visuell kunst». (Museumsansatt)

Den museumsansatte nevner et eksempel hvor de laget en utstilling av malerier som viste en spesifikk historisk hendelse. I utstillingen la museet stor vekt på å fortelle historien rundt hendelsen, og ønsket å være tverrdisiplinært overfor skolen. Det ble laget et undervisningsopplegg til utstilling som ble sendt inn til DKS. Produksjonen ble tatt inn i DKS, som ville at prosjektet skulle rettes mot mål i kunst- og håndverksfaget. Museet mente imidlertid at utstillingen var mer sammensatt, og at produksjonen likeså godt kunne rette seg mot samfunnsfag, språk og historie. Museet opplevde, at «fordi» de var et kunstmuseum, måtte de tilby produksjoner innen «visuell kunst». DKS ble en brems for hvilke lærere og skoler museet ønsket å gjøre seg relevant for.

Det er vårt inntrykk at kunstmuseene opplever at deres produksjoner jevnlig blir tatt inn i DKS. Kunstmuseene vi har intervjuet er godt etablerte og godt besøkte, også utenom DKS. Ansatte ved kunstmuseene oppfatter selv at de blir ansett å være profesjonelle innenfor sitt felt i DKS, og at de blir tatt alvorlige som en aktør innen «visuell kunst». Det hender at

kunstmuseene inngår samarbeid med kunstnere, men kunstmuseene oppfatter at også deres egne museumspedagoger, som gjerne er utdannet i kunsthistorie eller tilsvarende, blir tatt for å være profesjonelle aktører inn i DKS. Dersom en produksjon ikke blir tatt inn, antar de museumsansatte at det har å gjøre med at det var mange andre gode programforslag det året. De ansatte antar ikke at det var fordi de ikke ble anerkjent som en profesjonell aktør. Dette er imidlertid annerledes for de natur- og kulturhistoriske museene. Disse museene opplever i mye større grad at de ikke tas for å være profesjonelle aktører, noe vi vil se nærmere på i neste kapittel.

Vi har gjennom intervjuene med museums- og DKS-ansatte ikke møtt på store utfordringer når det kommer til hva kunst- og kulturuttrykket «visuell kunst» kan romme. Dette kunst- og kulturuttrykket fremstår i vår utredning som ganske klart og avgrenset. Det vil alltid eksistere såkalte «crossover»-produksjoner, men hva som inngår i en «visuell kunst»-produksjon ser det ut til at museene og DKS på fylkesnivå har en noenlunde lik oppfatning av. Dette til tross for at det også innen dette feltet er diskusjoner om hva visuell kunst er. En ansatt i Troms DKS nevner blant annet det ikke er uvanlig at billedkunstnere etter hvert jobber med både lyd og video-installasjoner. Allikevel virker ikke diskusjonene rundt hva som inngår i «visuell kunst» å berøre kunstmuseene på samme måte som diskusjonene rundt hva kulturarv ser ut til å berøre de kultur- og naturhistoriske museene. Det kan være flere grunner til dette, men en av grunnene er antageligvis at «visuell kunst» er beskrevet å omfatte «biletkunst, kunsthåndverk, arkitektur og design, eller en kombinasjon og variantar av disse» både i Stortingsmelding 38 (2002-2003, 22) *Den kulturelle skulesekken*, og i Stortingsmelding 8 (2007-2008, 30) *Kulturell skulesekk for framtida* som kom noen år senere. I sistnevnte er det i tillegg presisert at «[f]eltet omfattar både den visuelle kunstarven som finst i kunstmusea, og møte med samtidskunstnarar og samtidskunst» (St.meld. nr.8 (2007-2008), 30). Det er altså gjort et forsøk på en avgrensning av feltet i stortingsmeldingene. I tillegg har kunstmuseene vært ansett for å være sentrale aktører i feltet. Spesielt har Nasjonalmuseet fått tildelt en slik status. Kunstmuseene betviler ikke at de blir oppfattet som egnede tilbydere av visuell kunst i DKS. Siden kunstmuseene også er godt besøkte, kan det for kunstmuseenes del se ut til å være mer et spørsmål om DKS kan klare å oppfylle den organisatoriske rollen like godt som kunstmuseene allerede selv gjør det.

En annen tematikk som kom fram i intervjuene, er at kunnskapen innenfor praktiske estetiske fag i skolen er blitt mindre. En museumsansatt forteller at museet kan merke at DKS i stadig større grad blir ansett å være på utsiden av kjernedriften i skolen, og at produksjonene som

DKS tilbyr dermed til en viss grad kan bli sett på som en pause i skoledagen. Vedkommende forteller at formidlerne ved museet gir tilbakemelding om at lærerne er aktive den skoletimen produksjonen varer, og at mange lærere er veldig flinke, men at kompetansen på det kunstfaglige og kunsthåndverksfagene er lavere. Den museumsansatte mener å se en tendens mot at det er stadig færre kunsthåndverkslærere på færre skoler. Det står i retningslinjene til DKS at DKS ikke skal erstatte den ordinære undervisningen. Allikevel sier en av de museumsansatte at:

«Jeg har problematisert DKS for å være litt et plaster på såret for kunsthåndverksfag, og vektingen av det i grunnskolen. (...) Vi vet jo det at den langvarige fordypningen og den langvarige tilstedeværelsen av praktiskeestetiske fag i skolen er mer nyttig for læring i et læringsperspektiv. Og når de praktiskeestetiske fagene nå kun blir tre møter i året med en entimes kunstfaglig opplevelse, i stedet for den vedvarende sløydtimen eller kunsttiden, så blir forståelsen for kunstfaget og for verdien av kunstopplevelsen lavere hos elevene. (...) I praksis er det slik at de praktiskeestetiske fagene i gjennomsnitt har fått et lavere antall timer i læreplanen. (...) Etter mitt perspektiv dekker DKS det såret i den generelle læreplanen.»  
(Museumsansatt)

### «Kulturarv»

En problemstilling som går igjen i alle fylkene, er at de kultur- og naturhistoriske museene og DKS på fylkesnivå/direktekommunenivå har ulike syn på hva kulturarv er, hvordan den kan komme til uttrykk, og hvem som kan gjøre en kulturarvsproduksjon. Noen museer og fylker formulerer disse problemstillingene klart og tydelig, hos andre museer og fylker er ikke problemstillingen uttalt, men er kommet fram gjennom å be dem redegjøre for hvem de forholder seg til, og hva de legger i ulike begreper. Det har vært svært nyttig å bruke aktørnettverks teori som metode i så måte, det krevde at vi fikk informantene våre til å se hvem og hva de forholder seg til. For eksempel, noen fylkeskommuner har hatt et klart svar da vi spurte: «Hvem er museene?», og har gjerne vist til ICOM. Andre har ikke hatt et klart svar på dette spørsmålet, og har nevnt både minnesteder, forfattersentre og historiske sentre sammen med museer. Har det noe å si at man på fylkesnivå i DKS ikke vet forskjellen på disse ulike institusjonene, hvilke oppgaver og hvilke mandat de har? Svaret på dette spørsmålet synes å være avhengig av hvem som har knyttet til seg kulturarvskompetanse, og hvem som ikke har det. Mange av svarene, og relasjonene som blir synlige gjennom spørsmålene vi har stilt, har vist oss at det finnes en elefant i rommet, og elefanten er: «Hva er kulturarv?» For svaret på dette spørsmålet påvirker hvem man anser at kan bidra med produksjoner inn i «kulturarv» i DKS, og det gjør også at forståelsen av hvordan kulturarv kan komme til uttrykk er forskjellig

blant museene og DKS. Det ser ut til at holdningene rundt kulturarv gjenspeiles i organiseringen av DKS på regionalt nivå. Vi vil i det følgende se nærmere på hvordan relasjonene og nettverkene er innad i de ulike fylkene. For å kunne gjøre dette, ser vi det som nødvendig først å si noe om hvordan kulturarv oppfattes og defineres.

### **Kulturarv inkluderer naturarv i museene**

Museene inkluderer naturarv i kulturarvsbegrepet. De gjør dette på ulike måter, men i hovedsak opplever museene at det er vanskelig å få gehør hos DKS for sammenhengen mellom natur og kultur, og at natur kan sees som en forutsetning for kultur.<sup>22</sup> En museumsansatt sier at:

«Vårt grunnlag alle (...) gangene vi har søkt, så har det handlet om samspillet mellom natur og kultur; hvordan natur ligger til grunn for kulturen. Og alt dette går inn i «kulturarv». (...) For oss er sammenhengen mellom natur og kulturarv veldig, veldig innlysende, men det vi ofte føler er at det har vært litt vanskelig å få forståelse hos DKS for denne sammenhengen. Vi føler at DKS er veldig rettet mot utøvende kunst.» (Museumsansatt)

De museumsansatte er svært opptatte av at det er viktig at elevene forstår sin lokalhistorie, også i et nasjonalt perspektiv. Det betyr at de må ha kunnskap om lokal natur og lokalt miljø. I et område der skogbruk har vært veldig viktig, sier en museumsansatt at «det er nesten umulig å skille naturarv og kulturarv på visse felt, det går i hverandre». Flere av museene har i mange år jobbet målrettet med å inkludere både naturarv og kulturarv i sine formidlingsopplegg, gjerne etter modell fra svenske museer, hvor de lenger enn i Norge har hatt et fokus på natur-kultur-formidling.<sup>23</sup> Det å se naturarv og kulturarv som en helhet, er i dag ganske etablert i en museumssammenheng. Museene opplever imidlertid at produksjoner som er en naturopplevelse med et kulturelt perspektiv, eller som har en vridning mer mot det naturhistoriske enn det kulturhistoriske, alltid får avslag hos DKS. Dette gjelder både museer som i hovedsak kun har innendørs utstillinger, og museer som i tillegg har et friluftsmuseum for eksempel bestående av bygninger, industri- og landskapsanlegg, som hager, åkrer eller sagbruk.

---

<sup>22</sup> Dette må også sees i sammenheng med verdensarvkonvensjonen av 1972, hvor begrepet «arv» (heritage) refererer til *materiell naturarv og kulturarv*. Fordi konvensjonen konsentrerer seg om den materielle arven, ble konvensjonen om vern av den immaterielle kulturarven til i 2003. Begge konvensjonene er ratifiserte av Norge, og ligger, blant flere konvensjoner, til grunn for ICOMs etiske regelverk, som museene i denne studien er forpliktet til å følge opp.

<sup>23</sup> Sverige har gjennom tidene vært et foregangsland i Norden når det kommer til museumsformidling, spesielt innenfor kulturhistoriske friluftsmuseer. Mange museer ser derfor til Sverige, og implementerer ideer som allerede har vist å være en suksess i Sverige, noe vi blant annet har vist til i den historiske gjennomgangen.

Mens flere av de museumsansatte med jevne mellomrom sender inn produksjoner som av DKS blir oppfattet som for naturfaglige, så er det én museumsansatt som aldri har søkt med et naturhistorisk opplegg. Den museumsansatte har alltid antatt at DKS ikke er interessert i det, men har imidlertid funnet en annen måte å inkludere naturarven inn i kulturarvsoppleggene:

«Jeg er veldig opptatt av at undervisningen skal være tverrfaglig. Det skal ikke bare være historie i et undervisningsopplegg, så jeg lurer jo inn en del biologi, men jeg har egentlig aldri tenkt på å ta et reint zoologiopplegg og melde det inn til DKS. Jeg har alltid tenkt at det er ikke DKS interessert i. (Museumsansatt)

For å unngå å nedlegge arbeid i produksjoner som med stor sannsynlighet vil bli avvist, jobber den museumsansatte målrettet med produksjoner som har et kulturarvsfokus. I kulturarvsoppleggene legger vedkommende inn flere naturfaglige- og naturhistoriske elementer. Det samme blir gjort med mer realfagsrettete opplegg utenom DKS, hvor vedkommende alltid også inkluderer kulturarv og historie. Det er fordi museet spesifikt ønsker en tverrfaglig tilnærming til sine temaer. For å være sikre at produksjoner er aktuelle for DKS, sørger den museumsansatte imidlertid alltid for at DKS-produksjonene har størst vekt på kulturarv og kulturhistorie.

### **«Kulturarv» i Troms, Tromsø, Hedmark og Oslo**

Felles for de DKS-ansatte i fylkene og direktekommunen er at de definerer «kulturarv» i forhold til de øvrige fem kunst- og kulturuttrykkene, som gjerne samlet sees som forskjellige typer kunst. Troms DKS mener at de ofte kan se at kulturarv inngår som et element i mange av de andre kunst- og kulturuttrykkene. Troms DKS er imidlertid også klare på at produksjoner innen «kulturarv» har noen andre kvaliteter enn de øvrige kunstuttrykkene:

«Vi ser jo at kulturarv nesten alltid er inne i veldig mye av det vi holder på med (...) Det skiller seg ut fordi det handler om historisk materiale, både lokal kulturarv, kanskje 2.verdenskrig, mere tematiske ting som forholder seg til historie. (...) En kulturarvsproduksjon skiller seg jo litt fra de andre produksjonene fordi den ivaretar noe annet enn kunst, men veldig ofte så kommer det et kunstelement inn i en del kulturarvsproduksjoner også. Så det går litt begge veier» (DKS-ansatt i Troms)

Troms DKS mener at kulturarvsproduksjoner er knyttet opp mot et historisk materiale. På denne måten ivaretar disse produksjonene noe annet enn kunst. Dersom disse produksjonene allikevel har et kunstelement i seg, kan det oppstå ved at «man bruker enten tidsvitner eller kunstnere, eller til og med pensjonister - [at man] forteller historiene med grep som kanskje har litt sånn kunsttilsnitt.» (DKS-ansatt i Troms). Fylket påpeker samtidig at dersom en



produksjon skal karakteriseres som en ren kulturarvproduksjon må kulturarvselementet være så vesentlig at kulturarven kan stå alene. En folkemusikkproduksjon vil dermed som oftest ikke bli kategorisert som kulturarv, men som musikk. En bildekunstproduksjon med gamle bilder eller malerier, vil bli kategorisert som visuell kunst (DKS-ansatt i Troms).

Tromsø DKS påpeker også at «alle kunstuttrykk har jo i seg kulturarv», men de produksjonene som pleier å havne i kulturarvskategorien, er i hovedsak museumsbesøkene (DKS-ansatt Tromsø). Tromsø DKS sier at de flere ganger har fått søknader fra aktører som har trodd at de var innenfor sjangeren ved å fokusere på naturarv, men at disse får avslag, fordi:

«Vi er jo bundet opp med at det skal være profesjonell kunst- og kultur, så vi kan jo ikke ha en ren «biolog» som snakker om ting innenfor biologi. Vi er nødt for å ha det kulturarvleddet, [eller] visuell kunst eller profesjonelle utøvere, for at det skal være innenfor vårt mandat.» (DKS-ansatt i Tromsø)

Tromsø DKS mener at for å oppfylle sitt mandat, må kulturarvsproduksjonene enten ha med et kulturarvsledd, innforstått ikke naturarv, eller ha med en profesjonell utøver. Tromsø DKS sier at tverrfaglige produksjoner er velkomne, men fokuset må i så fall være på kulturarv, og at produksjoner med et naturarvsfokus heller kan passe inn i Den naturlige skolesekken.<sup>24</sup>

Hedmark fylke har satt bort arbeidet med DKS på regionalt nivå til stiftelsen Turnéorganisasjonen. Begrunnelsen for å organisere DKS gjennom en stiftelse er fylkestingets vedtak om at fylkeskommunen skal ha en armlengdes avstand til all kunstnerisk virksomhet. Turnéorganisasjonen tilbyr i hovedsak produksjoner innen scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og musikk, og ikke innen kulturarv. Grunnen til dette forklarer Turnéorganisasjonen slik:

«Det er mange som tror at kulturarv er en kunstart, men det er det ikke. Det er de ulike kunstartene som kommer til uttrykk gjennom kulturarven, og som igjen defineres som materiell eller immateriell kulturarv.» (Ansatt i Turnéorganisasjonen, Hedmark)

I tillegg til at aktører kan søke seg inn hos Turnéorganisasjonen med en produksjon, kan alle aktører som ønsker å gjøre en DKS-produksjon også søke om «utviklingsmidler» hos

---

<sup>24</sup> Et par av de museumsansatte nevner «Den naturlige skolesekken» i intervjuene. De sier også at dette ikke er en arena museene selv kan søke om å komme inn på. Søknadene må sendes inn av skolene. Dette gjør at Den naturlige skolesekken faller utenfor museenes rekkevidde, i tillegg til at det fra museenes side ikke er ønskelig å dele opp natur og kultur i to adskilte enheter. Les mer om den naturlige skolesekken her: <https://www.naturesekken.no/c1187995/seksjon.html?tid=1188266> [Lest 16.10.2018]

fylkeskommunen (DKS-ansatt i Hedmark). Den DKS-ansatte i fylkeskommunen mener på lik linje med Turnéorganisasjonen, at kulturarv kommer til uttrykk gjennom de andre kunstuttrykkene, men påpeker samtidig at mye av kulturarvsproduksjonene skjer i kommunene, og ikke på regionalt nivå. Mer om dette senere, foreløpig ønsker vi å konstatere at Hedmark ikke praktiserer kulturarv som et selvstendig uttrykk på fylkeskommunalt nivå.

Oslo DKS har ikke definert kulturarv, og påpeker at dette blant annet er fordi de ikke har fått noen slik definisjon verken fra Kulturdepartementet eller Kulturtanken (DKS-ansatt i Oslo). Oslo DKS gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt klarere retningslinjer å forholde seg til, både når det kommer til hva kulturarv skal være i DKS, og hvilke aktører som kan bidra inn i kulturarvsproduksjoner. Oslo DKS lar i hovedsak utøverne selv definere hvilket kunst- eller kulturuttrykk de beveger seg i når de sender inn programforslag (søknader), men de mener også at kulturarv er det uttrykket som er mest «crossed-over» ved at den immaterielle kulturarven kommer til uttrykk gjennom de andre kunst- og kulturuttrykkene. Oslo DKS har imidlertid et tydelig kriterium for kulturarvsproduksjonene, og det er at de ikke skal være et opplæringstilbud, men et kunst- og kulturtilbud:

«Det er en grenseoppgang mellom hva som er opplæring og hva som er den kulturelle skolesekken. (..) Jeg sier ikke at man ikke skal lære noe av DKS (...), [men] noen av de programforslagene vi får inn kan være ren opplæring. Det passer ikke helt inn hos oss. (..) For det kunstmøtet og det kulturmøtet står ganske sterkt i en DKS-produksjon vil jeg si, sånn at det ikke blir for mye opplæring. DKS er jo en ordning som skal tilby noe annet enn den opplæringen som vanligvis skjer, og på andre arenaer.» (DKS-ansatt i Oslo)

Når det kommer til institusjoner, som museer, mener Oslo DKS at DKS-produksjoner må gjøre noe «utover» det de pleier å gjøre.

«Det må være noe annet enn de (museene) vanligvis får til selv, på egen hånd. (..) Det er ikke helt nok at de søker med en vanlig omvisning, om vi kan kalle det det. Ikke fordi det er for dårlig, men det er tilgjengelig og de gjør det uansett: Noen tar litt betalt for klassene som kommer, og noen tar ikke betalt i det hele tatt, men det går inn i den pakka som de gjør med statlig eller kommunalt tilskudd allerede. Det er forventning fra vår side om at de kommer med forslag til opplegg utover det de gjør ellers.» (DKS-ansatt i Oslo)

Som det fremgår av avsnittene over har museene en annerledes oppfatning av hva «kulturarv» innebærer, enn det fylkeskommunene og direktetekommunen til dels har. Kulturarv er for museene definert ut fra det feltet de jobber i, og inkluderer både naturarv og kulturarv, materiell og immateriell kulturarv. Ingen av disse er motsatser av hverandre, men utfyller

hverandre. «Kulturarv» i en DKS-sammenheng er rettet mot det kunstneriske, altså at det er flere DKS-ansatte som stiller krav om at kulturarvsproduksjoner enten er kunst, som i Turnéorganisasjonens tilfelle, eller at det er krav om et kunstnerisk element i produksjonen. Oslo og Tromsø synes å mene at begrepet «kunst- og kulturuttrykk» er sammensmeltet, altså at en produksjon må inneholde både et kunstelement og et kulturelement. Troms synes å forstå dette annerledes enn de andre, og sier at kulturuttrykket kan stå alene, det er ikke avhengig av et kunstelement.

### **Hva sier stortingsmeldingene og Kulturtanken?**

Vi har kun studert tre fylker og én direktekommune, men blant disse er oppfatningen om hva kulturarv i DKS skal være, vidt forskjellig. Ut fra at dette er forskjellig i disse tre fylkene, og ut fra at DKS organiseres ulikt i alle fylker og direktekommuner, er det en mulighet for at det finnes ulike definisjoner av dette i hvert eneste fylke og i hver eneste direktekommune.

Hvordan er det mulig at det oppstår så ulike begreper om hva kulturarv er i Den kulturelle skolesekken? I stortingsmeldingene har man avgrenset feltet «visuell kunst». Det er derimot gitt svært vide rammer for hvordan kulturarv kan forstås. Om formidling av kulturarv og kulturminner sier Stortingsmelding 38 at:

«Opplæringa i skulen skal ivareta og utdjupe elevane sin kunnskap om nasjonale og lokale tradisjonar, historie, naturvitskaplege tradisjonar og kulturelle og religiøse variasjonar i verda. Kunnskap og innblikk i kulturarv og tradisjonar er difor viktige og sentrale element i utviklinga av Den kulturelle skulesekken over heile landet.» (St.meld. nr. 38 (2002-2003), 30)

I Stortingsmelding 8 blir kulturarv omtalt slik:

«Kulturarv og innblikk i kulturarv og tradisjonar er viktige og sentrale element i Den kulturelle skulesekken over heile landet. Kulturarfeltet rommar mellom anna museum, vitensenter, arkivinstitusjonar og kulturminneforvaltinga.» (St.meld. nr.8 (2007-2008), 35).

Kulturarvsbegrepet er antydnet, blant annet er «tradisjoner» inkludert. I tillegg antyder omtalen av kulturarv hvilke aktører som befinner seg i kulturarfeltet, men selve begrepet kulturarv er ikke gitt noen spesifikke rammer. At det ikke er gitt noen rammer eller føringer for hvordan kulturarv skal forstås i DKS, er Kulturtanken klar over:

«Man stiller fremdeles spørsmålet «Hva er kulturarv i den kulturelle skolesekken?» Og det er oppgjort at det ikke er noen helt tydelige svar og føringer på det, og det skal det jo heller ikke være. Men jeg legger merke til at det spørsmålet kanskje kommer opp i større grad enn for de andre fem feltene.» (Ansatt i Kulturtanken)

På Kulturtankens nettsider er kulturarv omtalt som «det moderne menneskets opprinnelsesmyte», samt at «[h]vis vi er flere som deler en historie, og åpner den for andres historier, får vi et inkluderende perspektiv».<sup>25</sup> Utover dette gir ikke Kulturtanken noen føringer på hva som kan eller skal inkluderes i kunst- og kulturuttrykket «kulturarv». Dette har heller ikke vært gjort i Kulturdepartementet tildelingsbrev til fylkene, eller i Kulturtankens tildelingsbrev til fylker og direktekommuner.<sup>26</sup> Ut fra intervjuene vi har gjort, ser det altså ikke ut til at det har vært gjort forsøk på å gi kulturarv noen rammer, slik det eksempelvis er gjort med «visuell kunst». Fordelen med dette er at fylkene og kommunene står svært frie i sin tolkning og utforming av kulturarv som et uttrykk i DKS. En ulempe er at det er fare for at de ulike nivåene i DKS definerer kulturarv forskjellig fra den begrepsavklaringen museumsfeltet i Norge selv legger til grunn for sitt virke. Slik oppstår det en innholdsmessig krasj hvor museene oppfatter at DKS ikke har faglig kunnskap om feltet, og DKS oppfatter museumsproduksjoner som uinteressante fordi de ikke oppfyller DKS sine krav til en produksjon. En annen ulempe er at fylkenes og kommunenes tolkning av kulturarv er vidt forskjellig i de ulike nivåene og på tvers av nivåene i DKS, noe som i seg selv er utfordrende både med tanke på rapportering, men også hvordan kulturarvsaktører må forholde seg til et vell av ulike praksiser og tolkninger.<sup>27</sup> Å tilby kulturarvsproduksjoner inn i DKS blir dermed svært lite forutsigbart, da alle kommuner og fylker kan legge forskjellige kriterier til grunn for en kulturarvsproduksjon.<sup>28</sup> Dette skaper stor frustrasjon hos museene fordi de oppfatter at det ikke er vilje til å sette rammer og føringer for kulturarvsfeltet på øverste nivå. Når øverste nivå ikke setter rammer, så kan fylkene og direktekommunen fortsette med å definere kulturarv vidt forskjellig, og dermed også velge å inkludere, eller ikke inkludere, aktører i kulturarvsfeltet. En museumsansatt uttrykker det slik:

«De klarer liksom ikke å få taket på hva kulturarv er for noe i Kulturtanken og i DKS. (..) Og det er provoserende og irriterende for oss som jobber med dette daglig, og har gjort det i år og dag, og brenner for formidlingen av kulturarv. Så når man hele tiden møter litt sånn tomme blikk, og det at «dere er jo litt kjedelige»-holdning, mens vi faktisk har tusenvis av

---

<sup>25</sup> Kulturtanken: <https://www.kulturtanken.no/kulturarv-i-dks> [Lest 11.10.2018]

<sup>26</sup> Med unntak av det første tildelingsbrevet fra Kulturdepartementet til fylkene skoleåret 2003/2004: «Innhaldet i [DKS] skal være mest mogleg representativt med omsyn til ulike kunst- og kulturuttrykk, som musikk, scenekunst (dans og teater), visuell kunst (biletkunst, kunsthandverk, arkitektur og design), film, litteratur og **kulturarv (arkiv, museum og kulturminne)** (..)» (vår utheving). Dette er fjernet i Kulturdepartementets øvrige tildelingsbrev fra og med skoleåret 2004/2005 til og med skoleåret 2016/2017, og er heller ikke nevnt i Kulturtankens tildelingsbrev for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019.

<sup>27</sup> Et eksempel: DKS i Bergen kommune har byttet ut begrepet «kulturarv» med begrepet «kulturhistorie».

<sup>28</sup> Ifølge Kulturtanken skjer 79 % av produksjonene innenfor kulturarv på landsbasis på kommunalt nivå. Det er det høyeste prosenttallet for noe kunst- og kulturuttrykk (ansatt i Kulturtanken).

elever her hvert år og skolene bruker oss masse. Da tenker jeg at vi er ikke kjedelige, vi kan gi et veldig godt og likeverdig tilbud i DKS.» (Museumsansatt)

Samtidig mener den ansatte i Kulturtanken at det er et spenningsforhold mellom opplæring og opplevelse, og at dette spesielt kommer til uttrykk i kunst- og kulturuttrykket «kulturarv». Den ansatte i Kulturtanken tar ikke standpunkt til om det ene skal vektlegges mer enn det andre i en DKS-produksjon, men konkluderer med at dette alltid vil være en kilde til uenighet innad i DKS:

«Kulturarv tenderer jo mot det «skolske», på den måten at det er det samfunnsvitenskapelige perspektivet. (..) Når det gjelder kulturarv, så er kanskje det mest spesifikke, versus de andre fem [kunst- og kulturuttrykkene] så er det kanskje et tradisjonelt ønske om å lære elevene noe. (..) Jeg går jo på en annen måte på museum enn jeg går på rockekonsert. (..) Det ene er ikke bedre eller mindre bra for det.(..) Og det er det skjæringspunktet mellom skole, DKS, kunst og kultur. Er det en opplevelse? Føles det som en opplevelse? Eller føles det som en opplæring? Er det del av en opplæring? (..) Der vil man jo alltid krangle i dag. (Ansatt i Kulturtanken)

Ut fra intervjuene våre ser vi at det er uenighet om hva målet med et museumsbesøk i DKS skal være. Historisk sett har nettopp opplæringselementet vært viktig for museene, og intervjuene viser at dette elementet fortsatt er viktig for museene og skolene i dag. Likevel er det nettopp opplæringselementet som ofte er til hinder for et museumsbesøk gjennom DKS. Flere av de DKS-ansatte vurderer at det er problematisk at det er et opplæringselement i en DKS-produksjon, ettersom DKS-produksjonene skal være en kunst- og kulturopplevelse. For museene er det ingen motsetning i at formidlingsoppleggene deres er både en opplæring og en kulturopplevelse. For hvis museene *bare* skal gi en kulturopplevelse, hva skal de da egentlig bidra med i DKS? Ut fra flere av de DKS-ansatte sin definisjon må de i så fall dramatisere, danse eller spille musikk, noe som bekreftes av de museumsansatte. Regelmessig opplever de museumsansatte at deres produksjoner blir klassifisert som «litteratur» eller «musikk», som følge av at de har måttet ha med en kunstner. Selv om den ansatte i Kulturtanken er klar på at «museumsformidlerne er jo den gullgruppen som (...) står på lik linje med alle andre utøvere i DKS», så er dette synet på museumsformidlerne på en eller annen måte ikke blitt viderefordlet nedover i DKS-systemet. Forskjellen i forståelsen av hva kulturarv er, og hva et kulturarvstilbud skal innebære, skaper frustrasjon hos museene.

## **Museenes mulighet til å ta plass i DKS**

Vår studie bygger på 4-5 museer i hvert fylke, og vi kan derfor ikke utelukke at de museene vi ikke har intervjuet har andre meninger omkring dette temaet. Det har ikke vært et mål i denne studien å finne likheter og ulikheter mellom fylkene. Målet har vært å avdekke relasjonene og nettverkene museene befinner seg i. De relasjonene museene inngår i, og som de eventuelt buttrer i, er imidlertid såpass like innad i de ulike fylkene, at vi ønsker å beskrive dette nærmere. Spesielt når det gjelder kulturarv, virker det som om fylkenes og direktetekommunens definisjon gjør at de legger ulike føringer for hva en produksjon kan inneholde, og ikke kan inneholde. Deres definisjon har betydning for hvilken fagkompetanse de knytter til seg når de skal bedømme kulturarvsproduksjoner. Dette har igjen noe å si for hvem de anser kan være en utøver i en DKS-produksjon. Vi vil derfor presentere nærmere i hvilket landskap de ulike fylkeskommunene jobber; Hvem knytter de kontakter med, og hvem forholder de seg til? Denne delen er basert på de DKS-ansattes egne forklaringer rundt dette, supplert med de museumsansattes syn på de samme temaene.

### **Troms DKS**

Troms DKS er organisert i en egen avdeling i fylkeskommunen, Kultur i Troms. Avdelingen har tett kontakt med en museumsfaglig ansatt i Avdeling for kulturarv i fylkeskommunen. Denne arbeidsformen ser de som svært nyttig fordi det gjør at DKS har en direkte kanal ut til museene. Ved utvelgelse av produksjoner blir det satt ned et fagteam i hvert av de seks kulturuttrykkene, som blant andre består av en fagperson innenfor det aktuelle kunst- og kulturfeltet. I kulturarv er dette stort sett en person fra kulturarvsteamet i fylkeskommunen. Fagteamet gjør et utvalg blant programforslagene, som så sender disse videre til programrådet for endelig utvelgelse. Programrådet består av daglig leder i Kultur i Troms, fylkeskultursjefen, seks fagteamledere (en fra hvert kunst- og kulturuttrykk), Tromsø DKS, og også gjerne UKM. Troms og Tromsø DKS har tett kontakt, blant annet ved at Tromsø DKS sitter i Troms fylke sitt programråd, og at de samarbeider om ulike prosjekter og samkjører møter med ulike aktører, som for eksempel museer og teatre.

Gjennom fylkets fasttilbud får grunnskolene i fylket tilbud i de ulike kunst- og kulturuttrykkene på forskjellige årstrinn, med unntak av kulturarv. Fylket har gjennom en samarbeidsavtale<sup>29</sup> med kommunene, og i tildelingsbrevene til kommunene, avtalefestet at

---

<sup>29</sup> I Kulturdepartementet tildelingsbrev til fylkene for skoleåret 2008/2009 (ref 2008/00914 KU/KU3) ble fylkene for første gang anmodet om å inngå samarbeidsavtaler med kommunene blant annet om arbeidsdeling, slik at

kommunene skal sikre at minst ett klassetrinn hvert år får et kulturarvstilbud. Disse skal «gjennomføres lokalt i samarbeid mellom kommunen og regionmuseet eller andre aktører»<sup>30</sup>, men skal «fortrinnsvis [være et tilbud] via regionmuseet, og sikre elevtransport til minst et klassetrinn for et årlig museums/kulturarvbesøk»<sup>31</sup>. Indirekte blir det også gitt en oppfordring til museene; «[r]egionmuseet bør invitere til årlige møter med DKS-gruppen/kommunekontakten»<sup>32</sup>. Troms DKS tilknytter seg altså kunnskap om kulturarv på regionalt nivå gjennom et samarbeid med kulturarvsavdelingen i fylket, på lik linje som de knytter til seg fagkunnskap om de andre kunstuttrykkene gjennom andre fagmiljøer. Gjennom samarbeidsavtaler og tildelingsbrev til kommunene sikrer fylket i tillegg at også kommunene knytter til seg faglig kunnskap om kulturarv på kommunalt nivå, ved å si at kulturarvsproduksjonene fortrinnsvis skal gå via regionmuseene. Troms DKS påpeker at ikke alle skoler ligger i reiseavstand til sitt regionmuseum, og at noen museer også har utfordringer med å kunne tilby et godt nok opplegg. Av den grunn tilbyr DKS Troms flere bestillingstilbud innen kulturarv på regionalt nivå til ulike alderstrinn. Disse kan kommunene kjøpe inn for sine DKS-midler, og på den måten sikre at alle elever får tilgang på et kulturarvstilbud. Bestillingstilbudet sikrer også kulturarvsproduksjoner til de videregående skolene i fylket.

Troms DKS påpeker at de gir kunstnerne og aktørene stor tillit når det kommer til egen kvalitetssikring. Fylket mener at en aktør som for eksempel Hålogaland teater, er en profesjonell aktør som bør kunne kvalitetssikre eget arbeid. Den samme innstillingen har fylket til museene når skolene kommer på sitt avtalefestede besøk. De museumsansatte anses som profesjonelle på sitt eget felt, som kan kvalitetssikre eget arbeid. Dette bekreftes av flere av museene, selv om det er forskjell på større og mindre museer. En museumsansatt ved et større museum forteller at: «De signalene vi har fått er at hvis vi leverer noe, så er det nesten per definisjon godkjent. De stoler på oss.» En annen ansatt ved et mindre museum oppfatter at de kun delvis får den samme legitimiteten som de større museene i fylket.

---

rolleavklaringen disse imellom ville være enklere og dermed bidra til å nå målene i DKS. Anmodningen har siden fulgt alle tildelingsbrev fra Kulturdepartementet til fylkene.

<sup>30</sup> Se for eksempel fylkeskommunens 2-årige samarbeidsavtale med Kvæfjord kommune for perioden 1.9.2018-1.9.2020.

<sup>31</sup> Se for eksempel fylkeskommunens tildelingsbrev til Berg kommune; «Den kulturelles skolesekken. Fordeling av spillemidler 2016-2017». Vi har sett gjennom brev tilbake til skoleåret 2012/2013, og alle er likelydende.

<sup>32</sup> Ibid.

De ansatte i Troms DKS etterlyser en plattform hvor det er mulig å finne fram til andre kulturarvsaktører. De opplever lite freelancing på dette feltet, og selv om de har et godt samarbeid med museene, lurer de på hvem andre som kan tilby produksjoner innen kulturarv.

### **Tromsø DKS**

Tromsø har på mange måter en lignende modell som Tromsø. Det er kun to DKS-ansatte i Tromsø kommune, ansatt i Kulturavdelingen. Deres hovedansvar er å koordinere og sette sammen et DKS-tilbud. De ansatte innehar ikke selv kompetanse innen alle de seks kunst- og kulturuttrykkene, og har derfor etablert en modell som gjør at de sikrer at de får faglig kunnskap, råd og veiledning innen alle uttrykkene. Deres kommunale kompetansesenter fungerer som fagsentre inn i DKS (se også Hauge, Knutsen og Ervik 2017, 18). Kulturskolen har for eksempel oversikt over musikkfeltet, og biblioteket har oversikt over litteraturfeltet. Det eneste feltet som ikke har et eget fagsenter, er kulturarv. DKS påpeker at siden de ikke har et fagsenter innen kulturarv i kommunen, er de opptatt av å ha et tett samarbeid med aktører som har faglig kompetanse innen kulturarvsfeltet. Derfor har de et tett samarbeid med museene som får støtte fra kommunen. DKS påpeker at de opplever lite freelancing i kulturarv, i motsetning til de andre kunst- og kulturuttrykkene, og at museene derfor er hovedaktørene inn i kulturarvsfeltet. Tromsø DKS har opp gjennom årene utviklet en dialogbasert kommunikasjon med museene. Fra å gi ulike bestillinger til museene de første årene av DKS, har de med tiden funnet at det fungerer bedre å luften en tematikk, og deretter la museene utarbeide produksjonen. For eksempel kan de si at «vi har jo veldig lite om arkeologi, kunne dere laget et tilbud om arkeologi?». På denne måten går kommunen i dialog med museet, uten å ha vært inne på produsentsiden. Dette går også andre veien, museene lufter gjerne ideer til produksjoner før de går i gang med produksjonen. Dette medfører at DKS til enhver tid er oppdatert på hva det jobbes med i museene, noe som gjør at «det er sjelden vi får inn en rekke tilbud som vi aldri har hørt om» (DKS-ansatt i Tromsø). Dette skaper forutsigbarhet for både DKS og for museene. DKS vet hva som rører seg i museene, og museene unngår å bruke tid og krefter på produksjoner som DKS mener er uaktuelle å ta inn. Dette bekreftes av museene vi har pratet med, en av de museumsansatte forklarer det slik:

«Jeg har aldri opplevd å legge ned masse arbeid i et tema også blir det ikke godkjent, det funker liksom ikke sånn. Det er mer sånn at jeg sier hva jeg har lyst til å jobbe med, også gir de tommel opp eller tommel ned, og det gjør jo at jeg står veldig fritt, og at jeg slipper å legge ned masse arbeid og få et nei. (...) For de vet at kvaliteten på oppleggene våre er bunnsolide, og derfor kan de si at «det her går vi for»». (Museumsansatt i Tromsø)



DKS Tromsø er opptatt av «å pleie forholdet med museer, slik at vi gjør hverandre gode over tid», og anser museene som svært faglig kompetente på sitt felt. I tillegg er DKS Tromsø opptatt av at kommunen og DKS har et samfunnsoppdrag overfor institusjonene i samfunnet:

«Vårt oppdrag er jo også litt å vise elevene hvor museene er, akkurat som det er vår oppgave å ta dem med inn i konserthuset. For kanskje de ikke har foreldre selv som gjør det, så sørger vi for at alle elevene i Tromsø-skolen i løpet av ti år har vært innom konserthuset. På samme måte tenker vi om museer og andre institusjoner. At de blir kjent med kulturtilbyderne i byen sin. At de vet av dem, og avmystifiserer dem, og vet hvordan de skal bruke dem.» (DKS-ansatt i Tromsø)

Kommunen mener at museene har mye å tilby som faller utenfor DKS sitt mandat, og som skolene egentlig burde kunne benytte seg av, men at det ofte er banale ting som busspenger som hindrer dem i å gjøre det. Den ene ansatte sier at det ville vært «en drøm å kunne utnytte museets fulle potensiale som læringsarena, for eksempel ved å flytte skolen noen uker inn på et museum, som i «My Primary School at the Museum», og mener det ville vært interessant å få til et utvida skole-museumssamarbeid. I intervjuet er dette et utsagn som de ansatte selv forteller, uten at vi spurte om det. Det viser at DKS-ansatte, som i utgangspunktet definerer seg selv uten kulturarvskompetanse, allikevel har fanget opp noe av det som museene også er opptatte av, antageligvis på grunn av deres tette samarbeid med museene.

### **Hedmark DKS**

Som tidligere nevnt, har Hedmark satt bort arbeidet med DKS til Turnéorganisasjonen. Turnéorganisasjonen har definert at kulturarv kommer til uttrykk gjennom de øvrige fem kunststartene. Turnéorganisasjonen har egne produsenter innenfor hver av de fem kunstuttrykkene<sup>33</sup>, og disse jobber aktivt ute i felt, oppsøker visningsarenaer, samlinger og festivaler for å orientere seg i mangfoldet av kunstuttrykk, deriblant også aktuelle kulturarvsarenaer<sup>34</sup> (ansatt i Turnéorganisasjonen). Som hovedregel vektlegger Turnéorganisasjonen turnébare produksjoner, og Turnéorganisasjonenes ansatt gir uttrykk for at det derfor er logisk at museumsbesøk skjer på lokalt nivå. Gjennom intervjuene har det kommet fram at de museumsansatte ikke har inntrykk av at de kan søke seg inn hos Turnéorganisasjonen. Derfor har de heller ikke søkt. En av grunnene til dette inntrykket er at det på nettsidene til Turnéorganisasjonen ikke er mulig å søke om å få kulturarvsproduksjoner

---

<sup>33</sup> Filmprodusenten har som del av sin stillingsbeskrivelse at vedkommende også har et ansvar for kulturarv. Vedkommende er utdannet innen film.

<sup>34</sup> Filmprodusenten oppsøker blant annet seminarer og fagdager i regi av Kulturrådet og Kulturtanken.

på turné, kun produksjoner innen de andre fem kunstuttrykkene<sup>35</sup>. De museumsansatte forteller også at de aldri, eller svært sjeldent, blir kontaktet av Turnéorganisasjonen. Det er derfor interessant å høre at flere museer i fylket turnerer med opplegg eller skolekofferter for egne midler i sitt lokalområde. Både den ansatte i Turnéorganisasjonen og den DKS-ansatte på fylkesnivå mener at det eksisterer en forståelse for at kulturarv produseres i kommunene, med kommunenes DKS-midler. Denne arbeidsfordelingen er imidlertid ikke avtalefestet, slik den er i Troms. Fram til skoleåret 2016/2017 gav fylket i sine tildelingsbrev til kommunene og til Turnéorganisasjonen denne retningslinjen:

«Tilskuddet til Den kulturelle skolesekken skal brukes til mer kunst og kultur til hver elev i grunnskolen. Midlene *kan* brukes innen feltene scenekunst, visuell kunst, litteratur, musikk, film og kulturarv.» (vår kursivering)<sup>36</sup>

Verken Turnéorganisasjonen eller kommunene var i så måte pliktige til å gi et tilbud innen kulturarv. Som følge av denne arbeidsdelingen, ser det ut til at den videregående skolen i Hedmark ikke får et eget tilbud innen kulturarv. Fra og med skoleåret 2017/2018 viste tildelingsbrevet til Turnéorganisasjonen direkte til Kulturtankens tildelingsbrev, hvor det tydeligere ble angitt at alle de seks definerte kunst- og kulturuttrykkene i DKS *skulle* være representert.<sup>37</sup> Til kommunene ble det fortsatt ikke angitt at de har ansvaret for kulturarvsproduksjonen i sin kommune<sup>38</sup>. På bakgrunn av den årlige rapporteringen fra kommunene, har den DKS-ansatte i fylkeskommunen likevel inntrykk av at det jobbes mye med kulturarv i kommunene.

Fylkeskommunen har stilt «utviklingsmidler» til disposisjon, som aktører kan søke på for å utvikle og gjennomføre DKS-produksjoner. De museumsansatte forteller at det på fylkesnivå er disse midlene de søker på. Den DKS-ansatte i fylkeskommunen forteller at de får søknader innen alle seks kunst- og kulturuttrykk, men færrest søknader innen «kulturarv».

Fylkeskommunen setter hvert år sammen en faggruppe for å vurdere søknadene, bestående av 2-4 personer. Personene blir valgt ut på bakgrunn av de kunst- og kulturuttrykkene som får flest søknader. Fordi det alltid er færrest søknader innen kulturarv, og gjerne flest innen musikk, er det stort sett personer med musikk-kompetanse som vurderer søknadene.

---

<sup>35</sup> Turnéorganisasjonen: <https://www.turneorg.no/for-utover/> [Lest 11.10.2018]

<sup>36</sup> Se for eksempel «Den kulturelle skolesekken 2016/2017 - fordeling av spillemidler» til Sør-Odal kommune (ref 16/13723). Vi har kun sett gjennom brev fra og med året 2013/2014, og utsagnet går igjen i alle brevene.

<sup>37</sup> Tildelingsbrev fra Kulturtanken til fylkene for skoleåret 2016/2017 (ref 16/00667). Det samme er også beskrevet i tildelingsbrevet for skoleåret 2017/2018 (ref 17/00593).

<sup>38</sup> Se for eksempel «Melding om vedtak - Fordeling av spillemidler til arbeidet med Den kulturelle skolesekken i Hedmark 2018 / 2019» til Grue kommune (ref 18/6167-8)

Begrunnelsen for dette er at selv om man er musikkutdannet, vil man allikevel ha god kunnskap til å kunne vurdere prosjekter innenfor andre kunstsjangre (DKS-ansatt i Hedmark fylke). Det er mange vilkår knyttet til utviklingsmidlene, blant dem er at offentlige institusjoner, som museer, ikke kan få dekket midler til «å utvikle det ordinære museumstilbudet» (DKS-ansatt Hedmark fylke). Som eksempel blir det nevnt at et skimuseum ikke kan få midler til å utvikle en produksjon om skihistorie. Et slikt arbeid anser fylkeskommunen å være en del av museets ordinære drift. Skulle produksjonen fått støtte, måtte museet for eksempel tatt inn en ekstern aktør, som en tidligere skiløper eller en kunstner, som kunne formidle historien. Utviklingsmidlene ville da gått til å honorere den eksterne kunstneren (DKS-ansatt i Hedmark fylke).

Til forskjell fra Troms og Tromsø, ser det ut til at Hedmark fylke og Turnéorganisasjonen knytter til seg minimalt med kulturarvskompetanse i forbindelse med tildeling av midler og utvelgelse av produksjoner i DKS. Bedømmingen av kulturarvsproduksjoner på regionalt nivå blir i hovedsak gjort av folk med kompetanse innen de andre kunstuttrykkene. Dette er en logisk konsekvens av at de ønsker at kulturarvsproduksjoner skal skje i kommunene. Museene i Hedmark er derfor i stor grad avhengige av et samarbeid med kommunene for å kunne nå fram i DKS. Dette opplever de museumsansatte som varierende. De har et godt samarbeid med noen kommuner, mens de med andre kommuner har svært vanskelig å få til et samarbeid både gjennom DKS og utenom DKS. En museumsansatt har opplevd at DKS-ansatte på kommunenivå ikke ønsker å inngå DKS-samarbeid på bakgrunn av kommunens samarbeidsavtale med museet, som går på at skoleelever skal ha gratis adgang til museet. Som en museumsansatte uttrykte; selv om elevene får gratis adgang, betyr ikke det at museet også har midler til rådighet til å tilby gratis formidlingsopplegg. En annen interessant observasjon er et museum som fikk støtte av kommunen i 2005 til å utvikle en DKS-produksjon til bruk i kommunens skoler. Midlene gjorde at museet kunne leie inn en ekstern konsulent til å grave i arkiver og jobbe fram en produksjon. Kommunen og skolene ble veldig fornøyde med produksjonen, og siden har museet tilbudt denne produksjonen hvert år. Museet står selv for kostnadene med å gjennomføre produksjonen, mens kommunen betaler transporten av elevene. Dette har imidlertid skapt et avhengighetsforhold. Museet vil gjerne endre opplegget, de mener at produksjonen er utdatert og trenger fornyelse. Kommunens DKS-ansatt ønsker imidlertid ikke å endre opplegget fordi skolene er fornøyde med det, men muligens også fordi kommunen ikke har midler å avse til dette. I frykt for å miste elevene, fortsetter museet å tilby produksjonen, men har samtidig heller ikke ressurser til å utarbeide noe nytt, og går egentlig

på akkord med seg selv. På fylkeskommunalt nivå vil de heller ikke nå fram, fordi fylkeskommunen mener at arbeidet med å utvikle eller videreutvikle en ordinær museumsproduksjon ikke er noe de gir støtte til.

### **Oslo DKS**

Oslo DKS er både kommune og fylke, og har dermed ansvar for hele tilbudet til både grunnskoler og videregående skoler i Oslo. DKS er organisert som en egen enhet i Utdanningsetaten i Oslo, med egne ansatte dedikert til å programmere DKS. Geografien i Oslo gjør at mange av produksjonene er stedfaste, og tilbys på ulike institusjoner, selv om det også her tilbys et stort antall turnébare produksjoner. Oslo DKS får hvert år inn svært mange programforslag (søknader), og baserer DKS-produksjonene i hovedsak på programforslagene de får inn. DKS Oslo er tydelige på at de ikke er produsenter som tar kontakt med enkeltmiljøer, derimot spres informasjonen bredt ut til mange miljøer, og oppdragene i DKS lyses ofte ut offentlig, mer som «konkurranser». De DKS-ansatte har i stor grad en koordinerende rolle, og har derfor et stort apparat i sving rundt utvelgelsen av produksjoner hvor de knytter til seg den faglige kompetansen innenfor hvert av kunst- og kulturuttrykkene. Fra og med 2013 har DKS Oslo organisert utvelgelsen av programmet i to faser. I fase 1 går fagrådet og DKS-ansatte gjennom alle forslag, slik at de sitter igjen med omtrent 1/3 (DKS-ansatt i Oslo). Fagrådet består av en eksternt kulturkonsulent innen hver av de seks kunst- og kulturuttrykkene, og sitter to år av gangen. Det er kun de siste to årene at rådet har hatt en egen fagrådgiver innenfor «kulturarv», mens de andre kunstuttrykkene har hatt en fagrådgiver siden starten. I fase 2 er det lærere som sitter i programråd sammen med én av kulturkonsulentene fra fagrådet. Hvem som sitter i fagrådet og i programrådet inneværende år ligger aldri på internett, ettersom disse blir presentert først etter at utvelgelsen av produksjoner er unnagjort. Dette blir gjort for ryddighetens skyld, slik at alle skal ha samme muligheten til å påvirke sin søknad.<sup>39</sup> Det at Oslo først de siste to årene har knyttet til seg fagkompetanse innen kulturarv, noe som ikke ligger ute på nettsidene, har antageligvis en del å si for museene syn på Oslo DKS i vår undersøkelse.

DKS har en styringsgruppe i rådhuset satt sammen av medlemmer fra byrådet for oppvekst og kunnskap, byrådet for kultur og idrett og frivillighet, Oslo musikk- og kulturskole og Kulturetaten. Styringsgruppa er et rådgivende organ som følger opp for eksempel kommunale

---

<sup>39</sup> Kriterier for oppnevning av fagråd og programråd, samt hvor lenge de skal sitte, er ikke lagt ut på nettsidene til DKS Oslo. Informasjonen er basert på intervjuene.

prioriteringer for programmet som DKS Oslo får hvert år<sup>40</sup>, og hvor «Oslos historie kommer høyt opp siden vi er i Oslo» (DKS-ansatt i Oslo). Blant annet var det for noen år siden en politisk bestilling fra byråden at alle 7.trinn i kommunen skulle innom det kommunale Munchmuseet. Av ulike årsaker valgte man å legge dette inn under DKS-tilbudet, fremfor at dette ble en egen ordning. Sammenlignet med Hedmark står ikke Oslo like fritt i sin utforming av DKS. Oslo DKS forklarer også at de ved vurderingen av programforslagene de får inn, tar med i betraktning hvor godt besøkt de ulike museene er. DKS påpeker at «noen museer er kjempeflinke til å henvende seg ut, og som lager så gode opplegg at skolene vil bruke dem uansett». Slik vil museer som allerede er gode på å nå ut i skolene, bli nedprioritert. At DKS tar med slike faktorer i betraktning når de vurderer hvilke programforslag de skal ta med inn i programmet uten at dette er offentlige kriterier, gjør at prosessen blir svært lite gjennomiktig for museene. Et flertall av de museumsansatte i Oslo vi har intervjuet bemerker at utvelgelsesprosessen er lite gjennomiktig, og at de ikke forstår hvilke kriterier som blir lagt til grunn. Selv om alle museumsansatte vi har intervjuet ønsker å ha produksjoner i DKS, er det noen museumsansatte som sier at de sjelden bruker tid og krefter på å utarbeide produksjoner for DKS Oslo. At det er lite gjennomiktig, blir av de museumsansatte blant annet oppfattet som at DKS ikke har kunnskap om kulturarv, og ikke forstår hva det innebærer. Samtidig ønsker de ansatte i Oslo DKS seg flere programforslag fra museene, ettersom museene er særlig gode på det pedagogiske. Oslo DKS får ofte tilbakemeldinger fra skolene om at museumsoppleggene er godt tilrettelagt for elevene, og at museene gjør de riktige grepene for å involvere elevene.

### **Fylkenes kompetanse innen de ulike kunst- og kulturuttrykkene påvirker museenes mulighet til å ta plass i DKS**

Mens Troms DKS har knyttet til seg kulturarvskompetanse i vurderingen av søknader, har Tromsø DKS gått aktivt inn i et samarbeid med museene som en faglig ekspert på kulturarv. I denne utredningen er vårt inntrykk at de museumsansatte i Troms og Tromsø er mye mer fornøyde med hvordan de vurderes og anses, enn de museumsansatte i Hedmark og Oslo. DKS Oslo har først de siste to årene knyttet til seg kulturarvskompetanse i utvelgelsen av produksjoner, noe som kan ha mye å si for de museumsansattes meninger om DKS Oslo i denne utredningen. DKS Oslo legger også premisser om hvilke museer som blir mindre besøkt enn andre til grunn for sin utvelgelse. Det gjør det vanskelig for museene med

---

<sup>40</sup> Blant annet tilgjengelig fra Den kulturelle skolesekken Oslo: <https://dks.osloskolen.no/mal-og-prioriteringer-dks-oslo-2017-18/> [Lest 1.9.2018]

veldrevne formidlingsavdelinger å komme til i DKS. Mens de museumsansatte i Oslo kun har ett DKS-nivå å forholde seg til, har de museumsansatte i Hedmark en mye større utfordring med å komme til i DKS enn i de andre fylkene. På lik linje med Troms må de museumsansatte forholde seg til både fylkesnivået og alle DKS-ansatte i kommunene. Troms har tatt et stort ansvar for kontakten med museene på både fylkes- og kommunenivå, men i Hedmark er dette overlatt til kommunene. I Hedmark er det vanskelig for museene å komme til på fylkesnivå på bakgrunn av organiseringen av DKS i fylket. De museumsansatte i Hedmark er dermed avhengige av et DKS-samarbeid med kommunene, noe som til dels lykkes, og til dels ikke lykkes, på de samme premissene som at det ikke lykkes med fylkeskommunen. De museumsansatte er spesielt frustrerte over at verken Turnéorganisasjonen eller fylkeskommunene synes interesserte i å knytte til seg fagkompetanse innen kulturarv. Samtidig savner flere av de DKS-ansatte på regionalt nivå i denne utredningen en arena hvor nettopp spørsmål og problemstillinger rundt hva kulturarv i DKS skal være, kan tas opp. Både museums- og DKS-ansatte nevner at den årlige arenaen «Flatbrød og sirkus», arrangert av Kulturrådet, er savnet.

Hvordan fylkene definerer og jobber med DKS-produksjoner, gjør også at de ser etter ulike aktører. Ikke minst har det mye å si for hvem man anser å være en kulturarvsaktør, som vil beskrives nærmere i neste kapittel.

### **Hvem kan være en kulturarvsaktør?**

Et av de ti prinsippene i DKS er at alle produksjoner skal ha «høy kvalitet». Dette er blitt presisert nærmere å bety at elevene skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbud med *høy kunstnerisk kvalitet*. (St.meld. nr.8 (2007-2008), 22). Aktørene i DKS skal være kunst- og kulturarbeider fullt og helt (St.meld. nr.8 (2007-2008), 12), og forklaringen på hvem som skal bli ansett som en profesjonell er slik:

«I hovudsak er ein person profesjonell som har kunstnarleg eller kulturfagleg arbeid som yrke. Likevel er det, særleg innanfor kulturarvsfeltet, frivillige miljø og enkeltpersonar med lokal og handlingsboren kunnskap som kan vere viktige ressursar i Den kulturelle skulesekken.» (St.meld. nr. 38 (2002-2003), 38)

Hvordan dette skal forstås og tolkes, er mindre klart. For hva er høy kunstnerisk kvalitet, og gjelder dette kravet både for kunstnere og kulturarbeidere? Det er logisk at en kunstner skal tilby et produkt med høy kunstnerisk kvalitet, men er det logisk at en kulturarbeider skal tilby et produkt med høy kunstnerisk kvalitet? Eller kan det tolkes slik at kulturarbeideren skal

sørge for å tilby et produkt av høy kulturfaglig kvalitet? Tolkningen av dette i de ulike fylkene får ulikt utfall for kunstmuseene og de kultur- og naturhistoriske museene i denne utredningen. Vi vil nå presentere de museumsansattes syn på om de blir ansett som profesjonelle kulturarvsaktører. Som tidligere nevnt, synes de ansatte ved kunstmuseene at de blir ansett å være profesjonelle innenfor sitt felt i DKS. Dette er imidlertid annerledes for de natur- og kulturhistoriske museene. Disse museene opplever i større grad at de ikke tas for å være profesjonelle aktører. Flere museumsansatte beskriver at de ofte opplever at deres produksjon havner i andre kunst- og kulturuttrykk, som «musikk» og «litteratur,» som følge av at de har *måttet* ha med en utøvende kunstner. På denne måten er det alltid kunstnerens kompetanse som blir framhevet i en produksjon, ikke de museumsansattes kompetanse. De museumsansatte ved natur- og kulturhistoriske museer i Hedmark og Oslo gir i større grad enn de museumsansatte i Troms og Tromsø uttrykk for at de ikke blir ansett som profesjonelle aktører i DKS. En museumsansatt i Hedmark forklarer det slik:

«[Det] skal være profesjonelle kulturarbeidere [som gjør produksjonene]. Vi på museene sitter inne med ganske mye faglig kompetanse på ulike felt, men vi regnes ikke som «profesjonelle kulturarbeidere». Vi har en bred fagkompetanse, og kan absolutt utvikle prosjekter innenfor fagfelt som er relevante, men da får vi tilbakemelding om at vi må ha med noen «utøvende». Det oppleves veldig rart. Når vi har sendt søknader har vi brukt masse plass på å argumentere for vår egen fagkompetanse. Noen ganger har vi stilt spørsmålet, for å sette det litt på spissen, er den ordningen til for fattige kunstnere? For at de skal kunne drive sine prosjekter? Vi har fått en oppfattelse av at vår fagkompetanse ikke er noe verdt i denne sammenhengen, men det er jo *vi* som kan kulturarv.» (Museumsansatt)

En annen museumsansatt i Hedmark sier at:

«[Da DKS startet opp] så var det et krav om at du skulle samarbeide med kunstnere og andre [eksterne] formidlere. Så vi syntes at vi måtte jobbe litt for å vise at vi som museumspedagoger er profesjonelle formidlere, selv om vi ikke har den [kunstneriske] bakgrunnen. (...) Det stod jo faktisk at du skulle samarbeide med kunstnere for noen år tilbake når du søkte til fylket. Og det ble jo litt søkt i noen tilfeller, for oss.» (Museumsansatt)

Den museumsansatte presiserer at det å samarbeide med kunstnere var irrelevant, i og med at museet formidler kulturarv. Gjennom evalueringer er det kommet fram at museumsoppleggene ved det aktuelle museet som gjennomføres i et DKS-samarbeid på kommunalt nivå, er svært vellykkede. Alle disse oppleggene gjennomføres av en

museumspedagog. Den museumsansatte påpeker at fylkets krav om at en kunstner må være med i DKS-produksjoner derfor etter hvert er blitt firt på.

En museumsansatt i Oslo sier de har følt seg nødt til å engasjere kunstnere for å nå fram i DKS, fordi deres egne museumsformidlere liksom ikke blir godt nok ansett:

«For det har jo vært et av de store ankepunktene i DKS så langt, at selv om man jobber på et museum og har en profesjonell og god formidlerstab, så er det lagt vekt på dette at det skal være kunstnerisk høy kvalitet. Og da er jo diskusjonen: Hva er en kunstner i en kulturarvssammenheng og på et museum? Så vi har engasjert kunstnere som har vært med i våre prosjekter, som gjør kulturarvsformidlingen gjennom sin kunstform, i tillegg til å ha med våre egne formidlere» (Museumsansatt)

Den museumsansatte sier imidlertid også at de oppfatter DKS sitt krav om kunstnerisk høy kvalitet som stimulerende for sitt eget arbeid. Kravet om høy kunstnerisk kvalitet har for dette museet åpnet opp for nye måter å se formidling på, og nye måter å samarbeide med andre aktører på. Men museet peker samtidig på at det ikke må være slik at deres egne formidlere ikke blir ansett som profesjonelle. Den museumsansatte mener at museets egne ansatte er vel så kapable til å gjennomføre produksjoner av høy kunstnerisk kvalitet som en kunstner: «En god forteller kan være en formidler i egen stab, men det kan også være en utenifra. Og det er jo mange av våre egne fortellere (formidlere) som er profesjonelle, og som jeg tenker på som en kunstner.» En annen museumsansatt i Oslo har funnet en annen måte å løse denne problematikken på. I noen produksjoner har museet leid inn profesjonelle kunstnere, som filmskapere, til å være med å utvikle utstillinger på museet. Når utstillingen er klar, så er det formidleren som møter klassene, ikke kunstnerne. Den museumsansatte er sikker på at dette kunstneriske elementet forsterker søknadene deres til DKS, men påpeker også at: «Fra vår side, så gjør det jobben vår mer interessant. (..) Vi er profesjonelle i å bygge utstillinger og i å formidle, men det er også mye vi ikke kan. Så, å samarbeide med en kunstner om et tema kan gjøre at vi utfyller hverandre med tanke på hvordan vi kuraterer utstillingen, hvordan vi bygger den og hvordan vi formidler den.» (Museumsansatt). En tredje museumsansatt i Oslo sier rett og slett at «vi føler at DKS er veldig rettet mot utøvende kunst, og der har jo ikke vi noe å tilføre», og tilføyer at «DKS faller litt på siden av det som er vårt typiske fagfelt».

Museene i Troms er i det store og hele fornøyde med samarbeidet og kontakten med DKS, og mener at de blir oppfattet som profesjonelle kulturarbeidere som har noe å bidra med i DKS. Allikevel er det også i Troms én museumsansatt som uttrykker skepsis over at «vanlige museumsopplegg» ikke alltid oppleves som «fancy nok» av DKS, og at det alltid må knyttes



noen andre til produksjonene, som en kunstner eller en pensjonist. Vedkommende uttrykker frustrasjon, på lik linje med flere av museene i Oslo og Hedmark, over at grunnleggende formidling som museene alltid har bedrevet, ikke er bra nok for DKS, men at «den vanlige formidlingen» er svært populær blant elevene. Ettersom dette ikke blir tatt inn i DKS, har dette museet valgt bort å prioritere utvikling av produksjoner til DKS.

Som vi tidligere har vist, er tolkningen av hva kulturarv innebærer forskjellig i de tre fylkene. Ut fra intervjuene, er det tydelig at oppfatningen av hvem som kan levere produksjoner av høy kvalitet innenfor kulturarv, henger sammen med oppfatningen av hva kulturarv er, og hva kulturarv skal være i DKS. Der hvor man mener at kulturarv må inneholde et kunstnerisk element, og ikke være opplæring, synes museumspedagogene det er vanskelig å overbevise DKS om at de har en høy nok «kunstnerisk» kvalitet i sine produksjoner. Som tidligere beskrevet er museene også svært opptatt av at deres tilbud er faglig fundamenterte, og at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom et opplærings- og et kulturtilbud. Avhengig av hvordan man tolker kravet om høy kunstnerisk kvalitet, vil det kunne tolkes slik at høy kunstnerisk kvalitet ikke gir plass til et opplæringselement i DKS. Da vil heller ikke museumspedagogene kunne anses som fullverdige aktører inn i DKS. Dette er likevel ikke tilfellet alle steder. Troms og Tromsø praktiserer dette svært annerledes enn Oslo og Hedmark. Fordi de legger en vid definisjon av kulturarv til grunn, åpner de opp for at museumspedagogene blir ansett som profesjonelle tilbydere av produksjoner inn i DKS, på lik linje med andre kunstaktører.

## **Avsluttende kommentarer Del 2**

I denne utredningen har vi sett på hvordan museene jobber med skole-museumssamarbeidet, og på hvilken måte DKS påvirker dette. Vi har funnet at mye av skole-museumssamarbeidet, og prinsippene for dette, er likt på tvers av fylkene. Den direkte kontakten med skolene er viktig for museene, og de ønsker at elevene skal komme på museet slik at elevene blir kjent med museene og hva som befinner seg der. Flere museumsansatte er likevel åpne for, eller har erfaring med, formidling ute i skolen som et supplement til museumsbesøkene. Siden 2006 har DKS vært en ekstra komponent å forholde seg til i skole-museumssamarbeidet. DKS byr på flere fordeler for museene, men også en del utfordringer. Den mest framtrædende fordelene er at DKS når ut til skoler og elever som museene selv ikke kommer i kontakt med, noe som gjør det attraktivt for flere av museene å få med produksjoner i DKS. Spesielt på regionalt

nivå og på direktekommunenivå drar museene nytte av DKS' koordinerings- og kontaktarbeid. Museene som ofte får produksjoner inn i DKS får frigjort noe arbeidstid som de kan bruke på andre ting, som å utvikle nye produksjoner. Samtidig er det en utfordring at DKS tar over disse oppgavene, ettersom museene mister den direkte kontakten med skolene og lærerne. Den direkte kontakten med skolene er museene helt avhengige av den dagen de ikke lenger har produksjoner i DKS. Formidlingsmessig er noen museer blitt påvirket av DKS i stor grad, andre er nesten ikke berørt. Flere museumsansatte forteller at de etter DKS' inntog har fått et mer elevorientert syn i sin formidling, og at de har tatt mer av læreplanene opp i seg, samt tydeliggjort ut mot skolene hvilke mål i læreplanen formidlingsoppleggene kan være med å oppnå. For noen museer har DKS åpnet opp for, og inspirert til, nye måter å formidle på, gjerne gjennom andre kunstuttrykk eller ved å kombinere kunstnere og museumspedagoger. De fleste museumsansatte gir uttrykk for at de ikke har mulighet til å gjennomføre formidling som er avhengig av eksterne aktører uten DKS-støtte, og at DKS på denne måten har hatt betydning for at museene har kunnet utvikle andre formidlingsmetoder.

Den direkte kontakten med skolene forblir viktig for museene, uavhengig av DKS. Museene legger ned et betydelig arbeid i å nå skoler og lærere direkte. Det finnes likevel få arenaer for museene å møte skolene på utenom den kontakten museene initierer, og flere av de museumsansatte ønsker seg en mer organisert kontakt med skolene. Denne kontakten er det flere museumsansatte som mener at gjerne kan foregå via DKS, ettersom DKS er en godt etablert ordning som lett kan legge til rette for at museene blir invitert på deres regionmøter, kommunemøter eller lignende.

Den ulike organiseringen av DKS i Hedmark, Troms og Oslo gir seg forskjellig utslag for skole-museumssamarbeidet. I prosessen med å avdekke dette, har vi funnet at fylkene håndterer og definerer kunst- og kulturuttrykket «kulturarv» svært ulikt. Mange av museene ønsker å være en bidragsyter inn i nettopp dette kunst- og kulturuttrykket, men definisjonen av kulturarv innad i DKS får konsekvenser for om museumsproduksjoner blir tatt inn i DKS eller ikke, som igjen har konsekvenser for skole-museumssamarbeidet. Vi ønsker å presisere at det ikke har vært vår intensjon å belyse hvilke fylker som samarbeider bra eller dårlig med museene innenfor DKS, men at intervjumaterialet vårt har vist at organiseringen av DKS i det enkelte fylket/direktekommune er av stor betydning for om museene kommer til i DKS eller ikke. Basert på DKS sine nettsider i andre fylker og direktekommuner, ser vi at flere har en lignende modell for sin organisering av DKS som Troms eller Hedmark, eller som Tromsø eller Oslo. Atter andre fylker og direktekommuner ser ut til å ha en helt annen organisering av

DKS enn de vi har belyst. Denne utredningen er derfor ingen generalisering, da måtte vi ha intervjuet et utvalg av museumsansatte i alle fylker og direktekommuner i Norge, men vi viser trekk som med stor sannsynlighet vil kunne arte seg likt for museene også i de andre fylkene og direktekommunen.

Det er en utfordring for museene at organiseringen av DKS er svært forskjellig fra fylke til fylke, og kommune til kommune. Flere av de museumsansatte påpeker at de må vedlikeholde et stort kontaktnett i DKS-apparatet. For eksempel er DKS ressurskrevende for museene i Hedmark og Troms fordi kulturarvstilbud i grunnskolen er flyttet ned på kommunalt nivå. Ikke bare skal de museumsansatte forholde seg til en DKS-ansvarlig på fylkesnivå, de må også forholde seg til og holde kontakten med DKS-ansvarlige på kommunenivå, samt kulturkontakter på skolenivå der hvor disse har ansvaret for DKS-programmet til skolene. I Troms er dette arbeidet lettet av at Troms fylke har formalisert arbeidsfordelingen og gitt klare retningslinjer til kommunene. I Hedmark fylke er arbeidsfordelingen ikke formalisert, og det er ikke gitt noen retningslinjer for arbeidet med kulturarv på kommunalt nivå. Dette byr på utfordringer for museene, som må bruke ekstra mye tid og krefter på å pleie ulike kontakter. Felles for museene i utredningen er at et museum gjerne «dekker» mange kommuner, og derfor må holde rede på et vell av ulike organiseringer av DKS for å kunne forstå hvor og når de kan tilby en DKS-produksjon. I én kommune ønsker de et tilbud til 8. trinn, i nabokommunen til 3.trinn. Forsøk på å samkjøre kommuner fra museenes side lykkes ofte ikke, fordi kommunene har ulik organisering av DKS. Museumsansatte ved tre museer i denne utredningen tilbyr også produksjoner i nabofylkene, som igjen har en annen organisering av DKS.<sup>41</sup> En museumsansatt uttalte at det å holde styr på de ulike organiseringene av DKS, samt vedlikeholde alle DKS-kontaktene, gjorde at museet kunne trenge en ekstra ansatt bare for å utføre den jobben. Til sammen er dette er ressurskrevende arbeid som ikke alltid bærer frukter – flere av museumsansatte opplever jevnlig at deres produksjoner ikke blir tatt inn i DKS, verken på regionalt eller lokalt nivå. Arbeidet med DKS kommer også på toppen av den jobben de museumsansatte ønsker å gjøre direkte inn mot skolene. Som hovedregel generer en DKS-produksjon ingen inntekter som kan dekke utgifter man for eksempel har hatt til å vedlikeholde DKS-kontakter. For at de museumsansatte skal kunne jobbe mer ressurseffektivt, uttrykker flere av de museumsansatte et ønske om tydeligere retningslinjer på tvers av DKS-nivåene, og på tvers av kommunene for å lette

---

<sup>41</sup> Imidlertid var de fleste museumsansatte ikke klar over at de har «lov» til å tilby produksjoner i andre fylker eller kommuner.

samarbeidet. De ønsker seg et mer forutsigbart system, som å inngå samarbeidsavtaler over lengre perioder, slik at de ikke bruker mye tid på å utvikle produksjoner som uansett ikke vil bli tatt inn i DKS. Noen museumsansatte ønsker seg også en mulighet til å kunne stille premisser for DKS-samarbeidet, som at DKS må kunne nå ut til samme/flere antall skoler museet selv ville ha nådd ut til, ikke færre antall skoler.

Utvalget vårt består av 10 kultur- og naturhistoriske museer, og 3 kunstmuseer. Dette er blant annet et resultat av at det finnes flest kulturhistoriske museer i Norge. Denne fordelingen har gjort at noen tematikker er kommet opp oftere enn andre. Vårt intervjumateriale viser at de ansatte ved kunstmuseene opplever DKS mer positivt enn de ansatte ved de kultur- og naturhistoriske museene i denne utredningen. De ansatte ved kunstmuseene opplever at deres produksjoner jevnlig blir tatt inn i DKS, og de oppfatter at de blir ansett å være en profesjonell aktør innen «visuell kunst». Selv om det innen kunstfeltet er diskusjoner rundt hva som inngår i dette kunst- og kulturuttrykket, ser det ut til at disse diskusjonene ikke berører kunstmuseene på samme måte som diskusjonene rundt hva «kulturarv» er ser ut til å berøre de kultur- og naturhistoriske museene. Det er antageligvis flere grunner til dette, men en av grunnene kan være at «visuell kunst» fremstår som ganske klart og avgrenset i stortingsmeldingene.

Gjennom intervjuene er vi kommet fram til at de DKS-ansatte på fylkesnivå/direktekommunenivå praktiserer ulike definisjoner av «kulturarv». Noen DKS-ansatte mener at kulturarv ikke er et kunstuttrykk, men er noe som kommer til uttrykk gjennom de øvrige fem kunstuttrykkene. Andre mener at kulturarv er et selvstendig uttrykk, men som er avhengig av å ha et kunstelement i seg i en DKS-sammenheng. Atter andre mener at kulturarv ivaretar noe annet enn kunst, også i en DKS-sammenheng. I stortingsmeldinger og tildelingsbrev finner vi at det ikke er blitt gitt noen rammer for hva kulturarv skal være i DKS. Heller ikke Kulturtanken har angitt dette nærmere. Dette kan være en forklaring på hvorfor kulturarv kommer til uttrykk så forskjellig som det gjør i fylkene i denne utredningen. En utfordring er imidlertid at DKS-feltets definisjoner av kulturarv er annerledes enn den definisjonen av kulturarv som museene selv legger til grunn for sitt virke. Dette gjør at det oppstår en innholdsmessig krasj om hva kulturarv er, og hva en kulturarvsproduksjon kan inneholde. For museenes del er det helt naturlig at naturarv og kulturarv sees under ett, mens DKS ikke inkluderer naturarv. For museenes del er det også helt naturlig at det vil være et opplæringselement i formidlingen deres, samtidig som formidlingen er et kulturtilbud. De museumsansatte opplever at skolene kommer på besøk til dem fordi de kan tilby faglig

kunnskap presentert på en annen måte enn den typiske klasseromsundervisningen, samtidig som de kan tilby en kulturopplevelse. Museene har de siste tiårene jobbet aktivt inn mot skolene for å være nettopp en faglig samarbeidspartner. De DKS-ansatte mener imidlertid at et kulturarvstilbud i hovedsak må være, eller bare kan være, en kunst- og kulturopplevelse, ikke et opplæringstilbud.

Denne utredningen viser tydelig at hvordan kulturarv defineres, legger føringer for hva man mener et kulturarvstilbud kan inneholde. Det igjen legger føringer for hvem som kan være en kulturarvsaktør. Holdningene til hva kulturarv innebærer i de ulike fylkeskommunene/direktekommune gjør også at fylkene/direktekommunen organiserer DKS-arbeidet sitt forskjellige, og knytter til seg ulik fagkompetanse. Mens Troms DKS og Tromsø DKS lenge har tilknyttet seg ulike fagpersoner innenfor kulturarv, har Hedmark DKS ikke i noen særlig grad knyttet til seg fagkompetanse innen kulturarv, verken i fylket eller i stiftelsen. Oslo DKS har først de siste to årene knyttet til seg fagkompetanse i kulturarv. Dette står i sterk kontrast til fagkunnskapen innen «visuell kunst», som vi oppfatter at alle fylker/direktekommune har knyttet til seg fagkompetanse om på et tidlig stadium av DKS. De DKS-ansatte har også ulike forventninger til hva offentlige institusjoner må kunne bidra med selv i en DKS-produksjon. Altså, hvilke oppgaver for eksempel museene skal utføre uavhengig av DKS, og som følger av deres samfunnsoppdrag. Som en følge av disse faktorene, er det flere museumsansatte som opplever at de ikke blir tatt som seriøse tilbydere inn i DKS, og som kan få krav om å tilknytte seg utøvende kunstnere. Det medfører at museumsformidlerne, spesielt i Hedmark og i Oslo, har vanskelig for å komme til i DKS.

En annen interessant observasjon vi har gjort er at mange av de museumsansatte ikke vet om skoleklasser kommer på besøk på museet ved hjelp av DKS-midler når de kommer på museets ordinære opplegg. Dersom transport og eventuelle utgifter til inngang og formidling blir betalt av kommunale DKS-midler uten at skolene opplyser om dette, så kjenner ikke museene til om skoleklassene kommer via DKS-midler. Spesielt ble vi oppmerksomme på dette i Troms. Gjennom avtalen Troms DKS har med kommunene, skal skolene dra på et museum for kommunale DKS-midler. Flere av de museumsansatte kjente imidlertid ikke til avtalen, og ble gjennom intervjuet usikre på om skoleklassene kanskje kom ved hjelp av DKS-midler likevel. Dette er også tilfellet for museer som ofte får klasser fra andre kommuner eller fylker enn de har et DKS-samarbeid med. Det er derfor en mulighet for at flere av museene i denne utredningen i realiteten får besøk av skoleklasser på ordinære opplegg ved hjelp av kommunale DKS-midler. Det er dermed også en mulighet for at DKS i

realiteten sørger for at en mye større andel av skoleklassene kommer gjennom DKS, enn det de museumsansatte selv er klar over. Hvor stor denne andelen er, ville vært interessant å vite mer om, men informasjonen er vanskelig å framskaffe.<sup>42</sup>

DKS spiller en viktig rolle i skole-museumssamarbeidet, og har stor makt til å definere hva skolene får tilgang på. Ut fra intervjumaterialet vårt ser det ut til at jo flere produksjoner et museum får inn i DKS, jo flere elever besøker museet gjennom DKS, noe som igjen medfører at færre elever besøker museets ordinære tilbud. I tillegg er det en mulighet for at flere av elevene som kommer på museets ordinære tilbud, i realiteten kommer via DKS-midler. En utfordring i skole-museumssamarbeidet er at DKS kan føre til at DKS blir et monopol for hva lærerne kan tillate seg å ta med elevene på. Når DKS i tillegg foretrekker produksjoner med et tydelig kunst- eller kulturelement fremfor et opplæringsselement, vil det på sikt kunne være en fare for at elever ikke får oppleve museene som et faglig tilbud. Som et ytterpunkt risikerer man at DKS enten presser museene til å bli underholdningsinstitusjoner i en skolesammenheng, eller at museene velger å stå utenfor DKS fordi de ikke ønsker å være den typen underholdning for skolene. Det vil imidlertid være vanskelig for museene å velge bort DKS hvis de stadig opplever at flere og flere skoler velger bort de ordinære museumsbesøkene til fordel for DKS, fordi det ikke er tid, rom eller økonomi til å gjøre besøk utenom DKS. Vi vil tro at denne problemstillingen ikke er unik for museene, og at dette er overførbart også til andre (offentlige) institusjoner som ønsker å nå ut til skoleelever.

---

<sup>42</sup> Kulturrådets museumsstatistikk presenterer tall over barn og unge som kommer på museumsbesøk gjennom DKS. Disse tallene er mulige å bryte ned på museumsnivå. Tallene er imidlertid basert på museenes rapportering, og inkluderer dermed ikke museumsbesøk som museene ikke er klar over at skjer via DKS-midler. Kulturtankens data er i første rekke basert på årlig rapportering fra fylkeskommuner og kommuner over deres bruk av spillemidlene. Presisjonen i aktivitetsdataene kan variere mye når det gjelder opplysninger om hvem (utøvere, institusjoner) som har levert aktiviteten og på hvilke premisser. Opplysningene ligger også sjeldent på et format som muliggjør rask utlistering eller optelling. Kulturtanken har dermed ikke noen systematisk eller konsistent oversikt over for eksempel hvor mange barn og unge som besøker museer gjennom DKS, og hvilke museer dette eventuelt gjelder. Dataene fra Kulturtanken og Kulturrådet kan dermed ikke sammenstilles for å se hvor stor andel av barn og unge som besøker museene for DKS-midler.

## Referanseliste

- Amundsen, A.B. og B. Rogan (2010). *Samling og museum. Kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Oslo: Novus.
- Andersen, C. (1980). «Bruk av museene i undervisningen.» *Museumsnytt*, 1.
- Anker, P. (1971). «Museums krisen: Hvor står vi, hvor vil vi hen?» *Museumsnytt*, 1.
- Arnell, U. «Samhøllsarbete – En metode for museer?» i *Barn og Museum*. Oslo: Norsk museums pedagogisk forening.
- Austbø, A.T. (2000) *L97 og museene*. Oslo: Norsk museums utvikling
- Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum*. London: Routledge.
- Birkeland, E. med flere (2014) «Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren», *Regjeringen*, tilgjengelig fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd\\_det\\_muliges\\_kunst\\_f4398b\\_lenket.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf) [Lest 7.11.2018]
- Blindheim M. (1953). «En kort historikk over moderne klasseundervisning i norske museer.», *Museumsnytt* 2-3
- Blytt, A. (1953). «Litt om den internasjonale fremvekst av undervisning i museene.» *Museumsnytt*, 2-3
- Breivik, J.K og Christophersen, C. (2013) *Den kulturelle skolesekken*, Oslo: Kulturrådet/Fagbokforlaget.
- Bull-Hansen, R. et al. (1938) «Innstilling fra komiteen 'Skoler og museer'». *Den høiere skolen*, nr. 11
- Damsholt, T., Mordhorst, C. og Simonsen, D. G. (2009). *Materialiseringer: nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dysthe, Olga, Berthardt, N. og Esbjørn, L. (2013) *Dialogue-based teaching: The art museum as a learning space*. København: Fagbokforlaget.
- Eriksen, A.(2009). *Museum. En kulturhistorie*. Oslo: Pax.
- Falk, J.H. og Dierking, L.C. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, Ca: AltaMira Press.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: abstrakt forlag.
- Hanssen, B. (1973). «Museets plass i lov, plan og praktisk skolearbeid.» *Museumsnytt*, 1
- Hauge, E.S., Knutsen, V.G. og Ervik, M.R. (2017) *Nærhet, autonomi og demokratisering. Evaluering av direktekommuneordningen i Den kulturelle skolesekken*, Oxford Research, tilgjengelig fra: <https://oxfordresearch.no/publications/naerhet-autonomi-og-demokratisering/> [Lest 7.11.2018]
- Hausken, E. K. Ø. et al. (2012). «Den didaktiske gjøkunge» i Maurstad, A & Huan, M.A. (red.), *Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjøren*. Trondheim: Akademika forlag.
- Hein, G. (2006). «Museum Education» i Macdonald, S. *A Companion to Museum Studies*. Malden: Blackwell Publishing.
- Heuts, F. og Mol, A. (2013). «What Is a Good Tomato? A Case of Valuing in Practice» *Valuation Studies*, 1(2), s. 125-146.
- Hougen, E.-K. (1987) *Pedagogisk forening 10 år*. Norsk Museumpedagogisk forening.
- Hovdhaugen, U. (2007). *En profesjon vinner innpass. En studie av norske museums pedagogers refleksjoner slik de kommer til uttrykk i Pedimus 1976-2005*, masteroppgave i kulturhistorie, Universitetet i Oslo
- Hylland, O. M. (2017). Museenes samfunnsrolle – et kritisk perspektiv. *Norsk Museumstidsskrift*, (02), s.77-91.

- Johansen, A. med flere (2002). *Tingenes tale. Innspill til museologi*. Bergen: Bergen Museums Skrifter nr. 12 - Bergen Museum
- Kaijser, L. (2011) «Fältarbete» i Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.), *Etnologisk fältarbete*, 2.utg., Lund: Studentlitteratur AB.
- Klausen, A.M. (1959). «Undervisningsavdelingen ved Universitetets Etnografiske Museum.» Museumsnytt 3.
- Law, J. (2009). «Actor network theory and material semiotics» i Turner, B.S (red.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. West Sussex: Wiley Blackwell
- Martinsen, A.W. (1967). «Skoletjenestemøte» Museumsnytt
- Maurstad, A, & Hauan, M.A (2012) «Universitetsmuseenes gjøren» i Maurstad, A & Hauan, M.A. (red.), *Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjøren*. Trondheim: Akademika forlag
- McClellan, A. (2008). *The Art Museum from Boullée to Bilbao*. Berkeley: UCPress.
- Munthe-Kaas Lund, H og A.W. Martinsen (1967). «NKKM's årsmøte i Bergen». Museumsnytt
- Nyrud, M. T. (2008). *Hvilken historie? En diskursanalyse av museumsformidling innenfor Den kulturelle skulesekken*. Masteroppgave i kulturstudier. Høgskolen i Telemark.
- Otto, L. (2009) «Kommunismens ubekvemme kulturarv», i Damsholt, Tine, Simonsen, Dorthe Gert, & Mordhorst, Camilla (red.), *Materialiseringer: Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sandvig, H. (1964). «Skap mer liv over museene» i *A-Magasinet*. Fra Riksarkivet. Norges Museumsforbund. NKKMs klipparkiv, udatert artikkel.
- Sevåg, R. (1945). *Et halvt århundre. Norsk Folkemuseum 1894-1944*, Oslo: Museets styre
- Stortingsmelding 38 (2002-2003) *Den kulturelle skulesekken*, Kultur- og kyrkjedepartementet
- Stortingsmelding 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*, Kultur- og kyrkjedepartementet
- Stortingsmelding 15 (2007-2008) *Tingenes tale. Universitetsmuseene*, Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 49 (2008-2009) *Framtidens museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying*, Kultur- og kirke departementet
- Stortingsmelding 10 (2011-2012) *Kultur, inkludering og deltaking*, Kulturdepartementet
- Stortingsmelding 25 (2016-2017) *Humaniora i Norge*, Kunnskapsdepartementet
- Stålhane, J. (1977). *Utviklingen av museumspedagogikken i Norge med hovedvekt på forholdet skole og museum*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Sæter, A. E. (2007). *Landslaget Kunst i Skolen 1948-1970. Oppdragelse, opplysning, opplevelse*. Masteroppgave i kunsthistorie. Universitetet i Oslo.
- Talleraas, L.E.F. (2009). *Et uregjerlig mangfold? Lokale og regionale museer som saksfelt i norsk kulturpolitikk 1900 – ca 1970*. Umeå: Papers in museology 7.
- Tvengsberg, P.M. (1973). «Museene og formidlingen.» Museumsnytt 1
- Vestheim, G. (1994). *Museum i eit tidsskifte*. Oslo: Det norske samlaget.
- Vigander, H. (1953). «Har skolene bruk for museene?» Museumsnytt 2-3
- Vorren, Ø. (1968). «Museet og skolen» i *Vår Skole*, nr. 2



## Appendix

### Temaliste til fylkeskommuner/kommuner – Studie om museer og Den kulturelle skolesekken (DKS)

Denne temalisten er en veiledning for hvilke temaer og spørsmål vi ønsker å belyse og få mer informasjon om.

Intervjuet vil foregå som en samtale, og det er ikke meningen at listen følges til punkt og prikke.

Under refererer vi flere steder til «produksjon». Med dette mener vi alle mulige varianter av tilbud i DKS.

#### Organiseringen av DKS

- Hvordan organiseres DKS i fylket/kommunen?
- VGS-skoler får tilbud gjennom fylkeskommunen. Grunnskolen får tilbud gjennom kommunen. Erfaringer rundt dette.
- Fordeler og ulemper med organiseringen, spesielt med tanke på samspillet med museer.
- Økonomi

#### Produksjoner og kunstuttrykk

- Det finnes 6 kunstuttrykk – hva innebærer disse, og hva betyr det i praksis? Vi er spesielt interessert i «kulturarv» og «visuell kunst».
- Hvordan velges produksjoner i de ulike kunstuttrykkene ut?
- Hvordan har dere arbeidet med kunstuttrykkene «kulturarv» og «visuell kunst» over tid? Hvilken rolle spiller museer og andre aktører her?
- Gir DKS «bestillinger» på temaer eller produksjoner?
- Har skolene konkrete ønsker til undervisningsopplegg? Hvordan blir dette i så fall gjort kjent? Blir dette tatt hensyn til?
- Hvilke kanaler brukes for å få inn tilbud innen kunstuttrykkene «visuell kunst» og «kulturarv» i DKS?

#### DKS' kvalitetssikring

- Hva er en god produksjon?
- Hvordan skjer kvalitetssikringen?
- Avvisning og godkjenning av søknader

#### DKS og museer

- Hvilken rolle anser dere at dere selv har overfor museene?
- Hvilke erfaringer gjør dere dere med samspillet og samarbeidet med museer?
  - Hva slags kontakt har dere med museene?
  - Hvilke kanaler brukes eventuelt for å nå fram til museene?
- Hvordan har dere jobbet med museer over tid? Og hva kan museene bidra med i DKS?
- Hvordan opplever dere at skolene bruker produksjonene ved museene i DKS?
- Hvordan ser dere for dere et ideelt samarbeid med museene?

## Temaliste til museene – Studie om museer og Den kulturelle skolesekken (DKS)

Denne temalisten er en veiledning for hvilke temaer og spørsmål vi ønsker å belyse og få mer informasjon om. Kanskje er ikke alle punkter relevante for museet.

Intervjuet vil foregå som en samtale, og det er ikke meningen at listen følges til punkt og prikke.

Under refererer vi flere steder til «produksjon» eller «opplegg». Med dette mener vi alle mulige varianter av undervisnings- og omvisningstilbud som tilbys ved museet.

### **DKS og museet**

- Hva er DKS for dere, det vil si, hvem og hva er det dere forholder dere til i DKS-sammenheng?
- Har dere noen gang søkt om støtte til prosjekter gjennom DKS? Har dere i så fall fått støtte/ikke fått støtte?
  - Når fikk museet eventuelt støtte første gang?
- Hvordan opplever dere at skolene bruker tilbudet dere gir gjennom DKS?
- Hvordan opplever dere at skolene bruker tilbudet dere gir utenom DKS?

### **Utvikling av produksjoner**

- Hvordan jobber dere med å utvikle produksjoner for skoleklasser?
  - Hva er en god produksjon?
  - På hvilken måte jobber dere med prosjekter som er tiltenkt å få støtte fra DKS, vs. de som ikke er tiltenkt støtte fra DKS?
- Har dere produksjoner som gjør at dere drar til skolene, fremfor at skolene kommer til dere? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan fungerer dette eventuelt?

- Hvordan oppfatter dere at deres museum kan tilby produksjoner som passer/ikke passer inn i kulturuttrykkene «kulturarv» og «visuell kunst», eventuelt noen av de andre kunst- og kulturuttrykkene?
- Hvordan opplever museet kravene for å få støtte fra DKS? Hva må til?
- Hvordan opplever dere at DKS' kvalitetssikring av produksjoner fungerer?

### **Organiseringen av DKS og kontakten med skolene**

- Hvilke erfaringer gjør dere dere med organiseringen av DKS? (ett museum «dekker» gjerne flere kommuner, men hver kommune kan ha forskjellig organisering av DKS).
- Hvordan spiller organiseringen av DKS inn på hva dere tilbyr og hvordan dere tilbyr dette?
  - VGS-skoler får tilbud gjennom fylkeskommunen. Grunnskolen får tilbud gjennom kommunen. Erfaringer rundt dette.
- Gir DKS museene «bestillinger» på temaer?
- Har skolene konkrete ønsker til undervisningsopplegg? Hvordan blir dette i så fall gjort kjent?
  - Hvilken kontakt har dere med skolene?
  - Hvordan påvirker DKS skole- og museumssamarbeid – blir det lettere/vanskeligere?

### **Betydningen av DKS over tid**

- Hvor langt tilbake i tid har dere tilbudt undervisningsopplegg rettet mot skoleklasser?
- Hvordan har DKS påvirket/ikke påvirket formidlingsstrukturen hos museet?
- Hvordan er undervisningsoppleggene i dag, sammenlignet med «før»?

### **Økonomi**

- På hvilken måte spiller økonomi inn ved bruk av DKS/ikke bruk av DKS for museets del?
- Hvordan finansierer DKS produksjoner - betaling av omviser, bussbilletter, utstyr, annet?

### **Generelt**

- Hva er problematisk ved DKS?
- Hva er bra med DKS?
- Hvordan vil et ideelt samarbeid med DKS se ut?