

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

| | |
|-----------------------|---|
| Utdanning: | Praktisk- pedagogisk utdanning i scenekunst |
| Eksamenstype: | Skriftlig hjemmeeksamen |
| Emnekode: | PPU800/ PPU802 (dans) |
| Emnenavn/fag: | Pedagogikk og fagdidaktikk |
| Kandidatnummer: | 240004 |
| Fordypning | Dans |
| Dato for innlevering: | 16.05. 2024 kl. 09.00 |

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Innledning | 3 |
| 2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning | 4 |
| 2.1 <i>Den kulturelle skolesekken</i> | 4 |
| 2.2 <i>Den estetiske dimensjonen i skolen</i> | 6 |
| 2.2.1 Estetiske læreprosesser..... | 6 |
| 2.2.2 Rancière og Dewey om estetisk erfaring | 7 |
| 2.2.3 Dualisme | 8 |
| 2.2.4 Kunstens egenverdi gjennom erfaring..... | 9 |
| 2.2.5 Estetiske læreprosesser i kunnskapsløftet..... | 11 |
| 2.3 <i>Kunstnerisk medborgerskap</i> | 12 |
| 2.4 <i>Evaluering av Den kulturelle skolesekken</i> | 14 |
| 3. DKS som middel eller middelvei – En drøfting | 16 |
| 3.1 Kunnskapsløftet 2020 | 16 |
| 3.2 Oppsummering av forskningsresultater..... | 17 |
| 3.3 Kunstens autonomi..... | 19 |
| 4. Konklusjon | 21 |
| Referanseliste | 23 |

1. Innledning

Året er 2006. Vi befinner oss i gymsalen på Tasta Skole i Stavanger. Jeg går i 5. klasse og blir nå invitert av Den Kulturelle Skolesekken til å sitte på rumpa på skumgummimatter å se på to dansere som på forunderlig vis skal danse oss gjennom den vestlige dansehistorien på 45 minutter. De har med seg ulike kostymer og skifter vekselvis uttrykk i både dans og musikk for å demonstrere balletten, jazzdansen, hip hopen og moderne dans. Jeg husker både følelsen av den kroppslige begeistring og stjernene i øynene jeg fikk av å se på disse to voksne jentene. De var så utrolig flinke å danse. Så dyktige i alt de gjorde. Jeg husker at jeg tenkte "så god som de er til å danse vil jeg også bli", og det var det fineste jeg noen gang hadde sett. Sitrinen i kroppen til å få si hei til de nye idolene mine var stor. Heldigvis skulle opplevelsen vare lenger da vi alle etter forestillingen skulle lære en koreografi. Jeg husker de var strenge og bestemte og fikk med seg villige og motvillige til å danse "Grease Lightnin" fra musikalen "Grease". Det ble danset over en lav sko og alle på trinnet var med. Jeg hadde det helt topp i disse to timene.

I dag, 18 år senere, ser jeg tilbake på et omveltende øyeblikk i livet mitt hvor jeg fant mitt fristed og lidenskap. Dette brakte meg videre inn i en danseutdanning og virke som dansekunstner, og nå snart pedagog. Den kulturelle skolesekken traff blink for meg på Tasta skole i 2005. Den treffer nok også tomater, ungdommer som skulker, barn som ikke skjønner og unge som svarer tilbake. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilken betydning den kulturelle skolesekken kan ha, og på hvilke måter den kan være viktig i skolen.

Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i er «*Hvordan kan Den kulturelle skolesekken bidra til økt estetisk kompetanse i grunnskolen?*».

Dette skal jeg undersøke ved å se nærmere på teorier knyttet til den estetiske dimensjonen og estetiske læringsprosesser. Jeg vil bruke tidligere forskning som undersøker estetisk opplæring og kunstnerisk medborgerskap som kan gi meg bredere og nyere perspektiver som både utfordrer og understøtter funn i oppgaven. Kunnskapsløftet 2020 er et vesentlig utgangspunkt for diskusjon og drøfting av problemstillingen. Videre, hvilke utfordringer Den kulturelle skolesekken (DKS) kan treffe i både sitt møte med skolen og forholdet mellom

kunstens autonomi og medvirkning. Dette leder meg inn på en utredning av DKS og kulturtanken utarbeidet av Oxford Research fra 2023 som ble gjort på vegne av kulturdepartementet. Som utgangspunkt for diskusjonen vil jeg bruke mine egne erfaringer knyttet til DKS som både publikummer og utøver. Til slutt vil jeg se på hvilke måter DKS kan styrke den estetiske opplæringen og komme med forslag til hvordan dette kan styrkes for å oppnå nettopp dette med utgangspunkt i teoretiske aspekter jeg har trukket frem i oppgaven.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg først skrive om Den kulturelle skolesekken og hvordan den er organisert. Deretter vil jeg ta for meg teoretiske perspektiver om den estetiske dimensjonen. Herunder estetiske læringsprosesser og hva det betyr i skolen. Kristin Helene Oftedal (2012) bruker Rancièr og Deweys forklaring på hva estetisk erfaring er og videre går jeg inn på hvordan dualismen har preget vårt syn på forholdet mellom kropp og hode. Dette er en mer filosofisk inngang til utdyping. Deretter vil jeg bruke Øivind Værkøys (2017) tekst om musikkens egenverdi og hvorfor kunsten kan stå som viktig for seg selv. Til slutt vil jeg skrive om hvordan Kunnskapsløftet (2020) tar for seg estetisk tilnærming. Valg av teori bygger under en utdypende og støttende inngang til hvordan den estetiske dimensjonen står i samfunnet og utdanningssektoren i dag. Teorien undersøker også hvorfor den kan virke på en positiv måte og at den kobles naturlig til en redegjørelse av hva DKS kan bidra med i skolen.

2.1 Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken er en unik nasjonal ordning som skal sørge for at alle elever i grunnskolen skal få tilgang til å oppleve profesjonell kunst –og kulturuttrykk av høy kvalitet (st. Meld. 18 (2020-2021, s.136). Ordningen er et samarbeid mellom Kultur- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, i tillegg til alle fylkeskommunene og kommunene i landet (Den kulturelle skolesekken, 2024). DKS ble etablert i 2001 og skal sikre at elever fra barneskole til videregående skole skal møte hele bredden i kulturuttrykkene visuell kunst, musikk, kulturarv, film, scenekunst og litteratur. Dette skal skje uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Man skal gi barn muligheten til å bli tilbudt arenaer hvor de kan utvikle skaperglede, utforskertrang og engasjement. De skal kunne skape kunst på deres premisser og det som blir presentert skal være av høy kunstnerisk kvalitet. Det må være tilpasset deres interesser slik at det gir mulighet til et bredt og mangfoldig kulturliv, der de selv kan få muligheten til å utforske, skape, mestre og lære (st. Meld. 18 (2020-2021, s.136).

Kulturdepartementet har gitt Kulturtanken i oppgave om å drifte, organisere og kvalitetssikre Den kulturelle skolesekken. Samarbeidet mellom kultur og opplæringssektoren skal sørge for at tilbudene DKS innehar, samsvarer med læreplaner og bidra til felles forståelse mellom kultur, kunst og skolefeltet. Det er opp til kommunene å utvikle lokalt tilbud, men det er fylkeskommunen som står for programmeringen og koordineringen. Økonomien blir finansiert lokalt og nasjonalt med spillemidler (310 millioner i 2022) fra Norsk Tipping og andre egenfinansierte midler som kommer fra kommune og fylke. I 2019 var egenfinansieringen til kommuner og fylkeskommuner 225 millioner (st.meld 18), så en veldig stor del av budsjettet til DKS er fra lokalt budsjett.

I den siste kulturmeldingen (2021) fra kultur og likestillingsdepartementet (st.mld. 18) er overskriften "*Opplive, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*". Ordene som blir brukt videre i meldingen som deltakelse, samarbeid, medvirkning, ta del i, involvering og medbestemmelse er ord som har til hensikt å minske skillet mellom kunstutøvere og publikum. Fordi barn og unge skal kunne aktivt delta i den kunsten og kulturen de lever i, slik at den skal bli relevant og representativ. Dette var også en del av innspillene barn og unge hadde til denne meldingen. De etterspurte mer samarbeid mellom dem og de profesjonelle aktørene. I tillegg er viktigheten i å medvirke i utformingen av kulturtilbudene som blir utformet, også sentralt. I kulturmeldingen står det eksplisitt om dette med medvirkning;

“Medverknad bidreg til auka mangfald av kulturuttrykk og tilbod fordi det òg tek med seg forteljingane og uttrykka til dei som er barn og unge. Regjeringa ønskjer at alle barn og unge skal kjenne seg igjen i kunst- og kulturtilbodet. Medverknad er derfor heilt nødvendig for barne- og ungdomskulturpolitikken.» (St. Mld. 18 (2020-2021)).

Den kulturelle skolesekken har derfor en viktig oppgave med å skape denne plattformen hvor slike møter kan oppstå. Hvor kunst og kultur møter barn og unge og hvor de møter kunsten på en gunstig måte der utfallet styrker danning i sitt eget liv og samfunnet ellers. I en ellers teoretisk og kognitiv skolehverdag hvor den diskursive tilnærmingen står sterkt skulle DKS være en viktig del i hvordan man kan involvere det emosjonelle, praktiske og estetiske i utdanningen av våre barn og unge.

2.2 Den estetiske dimensjonen i skolen

2.2.1 Estetiske læreprosesser

Ordet estetisk kommer fra det greske ordet aestetikos og betyr på en forenklet måte kunnskap som tilegnes gjennom sansene. En kunnskap som ikke er tenkt, men sanset, eller tenkning i en begynnende form (Ulvik et al, 2020, s.20). Det estetiske kan forstås på flere måter. For eksempel gjennom eksponering av kunstuttrykk i forskjellige former. Eller måter elever får uttrykke seg selv på for eksempel gjennom dans, drama, film, musikk, maling og litteratur er også estetisk kunnskap. I tillegg kan en lærer bruke estetiske virkemidler i undervisning og måter hen utfører yrket sitt på. Altså; en tilnærming til læring kan være estetisk. Heidi Haraldsen (2014) beskriver hva som kjennetegner en slik prosess;

«For det første kjennetegnes estetiske læreprosesser ved at de er opplevelsesbaserte og personlige. Opplevelse står for meg i sentrum for menneskelig virksomhet, og menneskets erkjennelse og væren i verden. Opplevelsen er det som konstituerer det estetiske» (Haraldsen, 2014, s. 16).

Haraldsen argumenterer for at uansett hvilken tilnærming man har til kunst og dens ulike former, er det opplevelsen som utmerker seg mest som fenomen. Denne opplevelsen er abstrakt og representerer en form for erkjennelse som er preget av helhet. Det dreier seg om en sanselig, følelsesmessig og intellektuell forståelse av verden. Individet opplever med hele seg selv og har muligheten til å knytte denne opplevelsen til tidligere erfaringer, bearbeide den, sanse den og reflektere over den. Opplevelsen står tydelig i kontrast til den logiske analysen som en form for aktivitet og erkjennelse. «I opplevelsen gis det mulighet til å erfare kompleksitet og kontinuitet i tid og rom.», skriver Heidi Haraldsen (2014, s. 16).

Tilnærming til læring kan også ha en diskursiv og empirisk inngang hvor disse to ikke utelukker hverandre, men er avhengig av hverandre (Ulvik et al, 2020, s.21). Her forklart gjennom hvordan kroppen og sansene (ta på, smake, føle, høre og lukte) våre leder an til kunnskap i den empiriske tilnærmingen. Den diskursive delen av læring handler om en teoretisk tilnærming. Om hvordan vi kan lære oss logikk, teori, abstrakt kunnskap og analyse som læringsmåte (Ulvik et al, 2020, s.21). Så komplekse og forskjellige vi mennesker er har vi behov for å bruke mer enn bare hodet når vi møter skolegangen, livet og verden. Vi må

både forholde oss til det teoretiske, praktiske, emosjonelle, kognitive og estetiske. Ulvik (2020, s. 35) skriver at elever kommer til skolen med både hode, hender og ikke minst hjerte.

2.2.2 Rancièrè og Dewey om estetisk erfaring

Jacques Rancièrè (f. 1940) og John Dewey (1859-1952) er to filosofer som deler mange like og til dels ulike filosofiske perspektiver i hva gjelder den estetiske erfaringen (Oftedal, 2012). I dette avsnittet tar jeg utgangspunkt i tekst skrevet av Kristin Helene Oftedal (2012) hvor hun sammenligner disse tenkerne for å nærme seg forklaring på estetisk erfaring. Jeg vil redegjøre de tydeligste og mest overordnede funnene som gir et overblikk over hva de mener den estetiske erfaringen betyr og innehar. Grunnen til å skrive om begge disse filosofene er at de begge ser kunst som estetisk erfaring og at det er en prosess som betegner denne type erfaring og ikke selve kunsten som produkt. De ser kunsten i en sosial kontekst (Oftedal, 2012).

Rancièrè beskriver den estetiske erfaringen som en opphevelse og utslettelse av tid og rom hvor opplevelsen kjennetegnes av nærvær hvor sanser og tanker får fritt spillerom som ikke er bundet til ulike referansepunkter. Her poengterer Oftedal (2012, s. 114) med Rancièrs forklaring at det er erfaringsform som en avvising av dualismen. Dewey peker på det samme, i tillegg til at det finnes et formål og mening bak opplevelsen som ved fortid, nåtid og fremtid er til stede som en integrert del av øyeblikket. Oftedal mener at den «estetiske erfaring impliserer samkvem og interaksjon med omverdenen, og den vil virke forandrende, både på subjektet som erfarer og på dets omgivelse» (Oftedal, 2012, s.115).

Det at en estetisk erfaring er betydningsfull er på grunn av *opplevelsen* som blir sett på som en prosess og handling (Oftedal, 2012, s. 115). Mennesket har i møte med kunst blitt en meddikter hvor dets utgangspunkt tar med hele seg, sin historie, erfaringer, fortolkninger i selve møtet og blir en aktiv deltaker. Både Rancièrè og Dewey fremhever at estetiske erfaringer ikke begrenser seg til kunstneriske uttrykk. At sanser, tanker, følelser, skapning og kritikk er tilstede skriver de begge, og dette kan peke på at erfaringen kan karakteriseres som uten *mål*, men *med mening* (Oftedal 2012, s. 122). Fordi det ikke handler om nytte, «... men en eksistensiell nødvendighet for menneske i følge Rancièrè, og et nødvendig vekst- og utviklingsgrunnlag for mennesket, i følge Dewey» (Oftedal 2012, s.122).

Oftedal skriver at fellesnevner for Rancièrè og Deweys tekster «...er at den estetiske erfaringen anses som ekstraordinær og vesentlig» (2012). Selv om Rancièrè og Dewey vektlegger ulike aspekter, er de enige i at den estetiske erfaringen, både som mottakelse og

persepsjon, innebærer både skapelse og refleksiv kritikk. Begge filosofene anser på hver sin måte at denne formen for erfaring er av stor betydning for mennesket. (Ofstedal, 2012, s. 122). Jeg avslutter dette avsnittet med et sitat fra Haraldsen (2005) som jeg synes oppsummerer dette godt.

«Det estetiske binder den levde verden sammen med ideenes verden, det bygger bro mellom individ, medmennesker og kultur. Dette forholdet er imidlertid dynamisk og den estetiske praksis skapes i relasjonene der både skaperen, det som skapes og mottakeren utgjør en helhet sammen! (Haraldsen, 2005, s. 88)

2.2.3 Dualisme

«Dualismen er en fellesbetegnelse for filosofi eller teorier som forutsetter to grunnleggende eksistensformer. Det er tenkemåter som orienterer seg via motsetninger. F.eks mann/kvinne, godt/vondt eller kropp/sjel» skriver Haraldsen i hennes masteroppgave (Haraldsen, 2005, s. 51). Dualismens dype røtter i filosofien fra gamle Hellas har vært en førende tankegang gjennom all vår tid. Fra Orfistene, Platon og Descartes der skillet mellom teori og praksis, og intellekt og følelse er noe vi kan finne rotfestet i dagens samfunn. (Haraldsen, 2005, s. 52). Den synderlige kroppen og den gode sjel som Orfistene befestet som livsanskuelse i gamle Hellas. Platon som videreutviklet denne tankegangen der han betraktet kroppen som en begrensning for sjelen og for å jobbe med den frie sjelen skulle kroppen være sunn og sterk. Videre hvordan religion og kristendommen forståelse av at synd er knyttet til kropp, følelser og nytelse, og hvilke følger det får for verdisynet i senere tid. Descartes filosofi forklarer hvordan kroppen er en maskin og bolig for sjelen og ikke kobles til følelser, tenking og fornuft. Da naturvitenskapen vokser frem blir skillet større ved at alt som kan forklares og måles gis sannhet, og dermed følelser, fantasi, innstilling og moral blir forvist ut av mørket (Haraldsen, 2005, s.53).

Dette mener Haraldsen er like gjeldende i dag. Det estetiske står ikke like sterkt som egen kunnskap i forhold til teoretisk kunnskap på grunn av den forhistoriske forankringen som beskrevet. Hun refererer til Sæbø som skriver;

«Vi får et dualistisk kunnskapskille mellom det materielle (følelser og handling) og det åndelige (tanken), der det åndelige har mer verdi og er det sentrale. Dette skillet

forplanter seg ned i samfunnet og resulterer i et skille mellom teori og praksis og mellom intellekt og følelse.» (Sæbø, 1998, i Haraldsen, 2005, s.54).

Denne arven kan vi se resultat av i hvilke yrker og utdannelser som gir høyere status (akademia) enn andre utdannelser (yrkesfag). Hvilken status har estetiske fag i skolen versus matte, engelsk og naturfag i dag? Jeg mener det er en forskjell og at den dualistiske arven kan være en av grunnene til dette. Estetiske fag kan derfor sees mer som pyntefag, terapeutiske og pustefaglige innputt for å støtte opp under de andre fagene skriver Haraldsen (2005, s. 54) Da jeg satt i gymsalen på Tasta Skole i 2006 ble jeg fylt emosjonelt, kroppslig og i hodet av et ubeskrivelig følelsesliv sammensatt av blant annet beundring, ekstase, trygghet og lykke. Alle elementene som musikk, lys, kostyme, dramaturgi og selve dansen står uklart i alt, men sammensatt traff det noe i meg. Utøverne hadde en slags pondus og seriøsitet som jeg ble fasinert av. De mente det de gjorde, og de gjorde det *fullt ut*. De gjorde det med *hele* seg. Og den effekten *det* har, er jeg ganske sikker på at man kan merke uansett alder, forkunnskap, bakgrunn og situasjon. Så er det bare hva og hvem det treffer til enhver tid, for det er ikke så viktig. For at noe skal skape endring, et eksistensielt møte, eller at noe blir vekket må det *klaffe*. Ulvik (2020) refererer til Friedrich Bollnow som skriver om at slike møter ikke kan planlegges, men det kan legges til rette for. En undervisningsøkt kan vekke noe som allerede er der hos eleven, men det må fullbyrdes av eleven selv. Det krever en viss form for konsentrasjon og interesse, og dette må læreren legge til rette for. Eleven må få spillerom og det uplanlagte må få lov til å ta plass. Det estetiske kan knyttes til å være våken; å komme til seg selv (Ulvik, 2020, s. 24).

2.2.4 Kunstens egenverdi gjennom erfaring

I dette avsnittet skal jeg skrive om kunstens egenverdi. Gjennom Øivind Varkøys tekst *Den musikalske erfaringens egenverdi* (2017) hvor han diskuterer hvordan musikken selv har egenverdi ut fra ulike filosofiske og pedagogiske vinkler. Dette er aktuelt i forhold til hvordan vi (og da mener jeg den generelle eleven/lærer/foreldre/kunstner/menneske) ser verdien av det vi gjør, interesserer oss for, begir oss ut på og bruker. Hva er verdifull kunst? Hvorfor skal vi lære oss musikk i skolen? Har det noe verdi? Er det noen egenverdi utover det som står i læreplanen? Hvorfor står det at vi skal lære oss musikk i læreplanen? Dette er aktuelle spørsmål jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Men først; hva diskuterer Varkøy for å greie ut om den musikalske erfaringens egenverdi?

Varkøy (2017) kartlegger bruken av ordet *nytteverdi*. Nytteverdi blir beskrevet som noe som har verdi utover seg selv. Eleven lærer seg å bruke et instrument og å lese noter for å spille et musikkstykke. Dette igjen får en nytteverdi i form av «...selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse, inkludering, positiv identitetsdanning, toleranse og respekt samt til musikkfagets nytte mht. andre fags arbeid med teknologi og design.» (Varkøy 2017, s.4). Dette er en utdanningspolitisk tankegang, hvor alt vi lærer på skolen har en nytteverdi til syvende og sist. Det samme har mål, arbeid og produksjonen vi gjør i hverdagen. De skal føre til et resultat der nytten er utenfor selve det produserende, målet og arbeidet vi gjør. I teksten henvender Varkøy (2017) seg til Hannah Arendt og hennes hovedverk fra 1958 «*Vita Activa*» (Aavitsland, 2022) hvor hun forklarer all menneskelig aktivitet som *arbeid, produksjon og handling* (Aavitsland, 2022). Hvor de to førstnevnte ikke oppnår et mål i seg selv. Verdien til arbeid og produksjon ligger utenfor selve aktiviteten, mens verdien av handling, som å lære seg å spille gitar eller faktisk å lage en gitar, ligger i handlingen selv (Varkøy, 2017, s.6). Målet med handlingen er ikke noe mer enn aktiviteten selv. Den er drevet av menneskelig sosial virksomhet og aktivitet.

Dette kan kobles til aktiviteter som vi mennesker ser på som verdifulle og meningsfulle i våre liv uten at det skal være nyttig for andre ting. Vi går tur i marka, leker og spiller fotball, er sosiale eller ser på kunst, og vi gjør det fordi vi liker det, fordi det gjør oss lykkelige. Målet med handlingen er aktiviteten selv. Videre spør forfatteren seg hvordan egenverdien i musikalsk erfaring kan stå sterkt uten at nytteverdien tar plass. Han trekker inn Martin Heidegger (2000) som forklarer at kunstverket ikke er en bruksting som mennesker har produsert, men har en «...essensiell karakter nært forbundet med dets verdensåpnede kraft; kunstverket kaster mennesket tilbake i en ny sensitivitet for verden og basale livsforutsetninger» (Heidegger i Varkøy, 2017, s.13). Det inviterer til tenkning og erfaring. Her kommer tenkingen inn. Videre er tenkning en handling og med en egenverdi. Når Varkøy trekker inn Aristoteles som knytter lykken ved det å bli et godt menneske og som har det godt; er lykkelig. Her oppsummerer på et vis Varkøy ved å si at den musikalske erfaringen er en måte å tenke på. Han nevner også her at skillet mellom kropp og hode må sees på som ett, og at vi som hele mennesker er våre tanker og handlinger.

Jeg husker spesifikt flere episoder fra barneskolen hvor læreren vår startet dagen ved å be oss om å sette oss akkurat slik vi ville i klasserommet mens hun satte på en sang. Det gikk i bandet Vamp, Bjørn Eidsvåg og Katie Melua. Læreren vår bad oss bare om å lytte på låten

slik vi ville, og at vi skulle slappe av. Dette er vel en form for musikalsk erfaring egenverdi hvor jeg opplevde musikk, lyttet, fikk tenke, kjenne på kroppen og finne min væren i klasserommet. Alene, sammen og omgitt av flytende tanker som gjorde velbehag i tid og rom.

2.2.5 Estetiske læreprosesser i kunnskapsløftet

I Kunnskapsløftet (2020) står det i Overordnet del; Skaperglede, engasjement og utforskertrang: “Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter...Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte frem nye perspektiver» (utdanningsdirektoratet, 2020).

Med dette står faktisk begrepet *estetisk* i læreplanen og trekker dermed frem den estetiske dimensjonen inn i skolen. Hvordan dette blir brukt i fagplaner og utøvd i forskjellige fag er vanskelig å vite og vil avhenge av hvordan hver enkelt lærer forholder seg til det.

En historielærer kan bruke en estetisk tilnærming til å undervise om 2. verdenskrig, for eksempel gjennom å starte timen med å høre diktet “Du må ikke sove” opplest av forfatteren Arnulf Øverland, se filmklipp av innovasjonen av tyskerne i Norge, se bilder av krigens ødeleggelser og åpne opp for at klassen kan beskrive følelser de selv kunne hatt om de hadde vært barn/ungdom på akkurat denne tiden. Senere kunne klassen dratt ut på ekskursjon til ulike arkitektoniske bygg i byen hvor krigen hadde hatt satt sitt preg og deretter skrevet en oppgave om krigens betydning for eksempel. Her viser læreren flere innganger til kunnskap gjennom sansene uten å selv bruke seg selv som formidler direkte, men bruker andre virkemidler. Hode, kropp og hjertet får bryne seg gjennom sanser og teori og legger opp til inntrykk styrt av lærer.

Dette er en estetisk tilnærming i møte med historiekunnskap. En slik tilnærming kan skape interesse hos elever og vekke hele eleven. Men dette er en *instrumentell tilnærming* og ikke en *estetisk* skriver Leif Hernes i boka «Kunstner eller pedagog» i kapittelet “*Pedagogen og den kunstneriske prosessen*” (2014). Det kunstneriske blir brukt som verktøy for å nå et resultat og mål, ofte bestemt på forhånd (her kunnskap om 2. verdenskrig). Virkemidlene filmkunst, arkitektur og poesi blir gitt som en instrumentell tilnærming som ikke kretser rundt kunstens meningsbærende univers spesifikt. Den *estetiske tilnærmingen* mener Hernes skal være en mer helhetlig, sansemessig og meningsbærende og har nettopp selve kunsten som mål (Hernes, 2014). At det er i den “... kunstneriske formgivningen at både håndverk og det å skape kunstneriske uttrykk går hånd i hånd. Det er de estetiske erfaringene, de estetiske

prosessene og de estetiske valgene som utgjør egenverdien og som er grunnlaget for refleksjon” (Hernes, 2014, s. 52).

Begge disse tilnærmingene er muligheter til hvordan oppnå det som står i LK20 overordnede del i sitatet ovenfor. Den kulturelle skolesekken kan tilby kunst som kunst. Norsklæreren kan utnytte seg av kunstens uendelige eksempler for å gi flere innganger til kunnskap i det hen *egentlig* skal undervise i. DKS har større mulighet og mandat til å legge til rette for estetiske prosesser og erfaringer hos elevene der den kunstneriske formgivningen der både håndverk og uttrykk går hånd i hånd.

2.3 Kunstnerisk medborgerskap

I 2023 kom en rapport bestilt fra den danske Kulturministeriet på oppdrag av Slots- og Kulturstyrelsen som skulle undersøke hvordan flere barn og unge skulle få adgang og lyst til å delta aktivt i kunstneriske aktiviteter. I løpet av en to-års periode gjennomførte de flere modellforsøk i skole og fritidsarenaer lokalt i hele Danmark i samarbeid med Rytmask Musikkonservatorium. Rapporten skrevet av Kim Boeskov har til hensikt å fremlegge en evaluering av arbeidet så langt og gi anbefalinger for veien videre. Rapporten viser at disse modellforsøkene inkluderer en rekke ulike aktører samt forskjellige kunstuttrykk. Disse aktørene og kunstformene er involvert i arbeidet med å utforske hvilke metoder og tilnærminger som best mulig legger til rette for kunstnerisk deltakelse blant unge. Det ble utviklet forskjellige kunstpedagogiske praksiser i samarbeid mellom kunstaktører og institusjoner der de jobbet både internt og eksternt. I tillegg til at man prøvde å jobbe på tvers mellom disse på en tverrfaglig måte. Prosjektet ble kalt «Grib Engagement» (Boeskov, 2023).

Fra rapporten vil jeg trekke frem det som står skrevet om skole-situasjonen da det er mest nærliggende å koble til DKS. Først skal jeg se på hva som ligger i begrepet kunstnerisk medborgerskap.

Det kan forstås som vi leser; deltakelse i kunstneriske aktiviteter og de grunnleggende menneskerettigheter barn og unge har. Begrepet skaper en sammenheng mellom hvordan man kan utvikle fremtidens barn og unges kulturliv som har sammenheng i samfunnet og knyttes til danning og demokrati.

«Begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab er tæt knyttet til en humanistisk-æstetisk dannelsesstænkning, hvor børn betragtes som 'beings' snarere end 'becomings', og hvor børne- og ungdomslivets egne erfaringer, sansninger, udtryk og perspektiver værdsættes. Ligeledes peger begrebet på, at udviklingen af børn og unges kulturliv ikke foregår adskilt fra de samfundsmæssige institutioner, de er en del af, men at disse institutioner netop har ansvar for at rammesætte og muliggøre, at alle børn og unge får mulighed for at udvikle sig som ekspressive, sansende, erkendende og følende mennesker.» (Boeskov, 2023, s.23)

Slik jeg forstår sitatet ovenfor i norsk kontekst er at skolen ikke prioriterer i stor nok grad en estetisk dimensjon i utdanningen. Det er stor avstand i hvordan barn kan tilegne seg og medvirke i kunstrelaterte sammenhenger og det som finnes sted i skolen. Samtidig ser vi et større fokus på å løfte barn og unges stemmer og ta dem på alvor. Det vises også i det nyere Kunnskapsløftet og i kulturmeldingen fra 2018. Dette ser jeg mer på senere i oppgaven. Det er en lang vei å gå og større omveltinger som må til for å få opparbeidet en mer estetisk praksis i skolen, og her kan DKS komme inn som en hjelpende hånd i norsk kontekst.

Funnene fra Grib Engagement som er mest relevante for min problemstilling er at elevenes deltakelse og medvirkning gir grobunn for at kunstopplevelser vokser. Det støtter deres motivasjon, engasjement og eierskap. Når idèer og innspill (i forskjellig grad) kommer fra elever kan det være utgangspunkt for prosjekter som også kan støttes opp av eksterne kunstnere der virker som veileder og formidler av ferdigheter.

Skolens rammer setter trygge premisser og sikrer at alle får lik tilgang. På grunn av disse kjente rammene og relasjoner (medelever, voksne, lærere) muliggjør nye kunstneriske innganger til at barna føler seg trygge. Allikevel er det også et hinder hvor sosiale strukturer kan sette begrensninger til elevenes deltakelse. Her ligger også en fordel hvor de voksne som kjenner elevene godt kan jobbe sammen med eksterne kunstnere for å hjelpe til med elever som har utfordringer i å delta.

Deltakelse styrkes over tid. I obligatoriske rammer som skolen innehar gis det rom for prosess for elever som viser mer motstand og er usikre til aktiviteten. Her har man muligheten til å tilpasse involveringen til dem som trenger det, og støtte opp elevens muligheter og alternativer til deltakelse.

Teknologiske læremidler gir stort potensiale som kan sikre alle barn med ulike forutsetninger til skapning i kunstneriske aktiviteter (Beskov, 2023, s. 66). Det kan gi flere alternativer til medvirkning og tilpasse seg til både de unges behov og interesser og utnytte potensiale i rammene skolen innehar.

Slik det kommer frem i rapporten blir det også diskutert at samarbeidet mellom lærer og kunstner er et fruktbart utgangspunkt for praksis med høy kvalitet i kunstneriske og pedagogiske prosesser.

Rapporten peker på at barns medvirkning i kunstneriske aktiviteter gir stor motivasjon, engasjement og eierskap. Det må legges til rette for gode rammer som rommer barns ulike situasjon, behov og forutsetninger. Kunstnerisk medborgerskap som begrep gir mening etter å ha lest denne rapporten. Det er det deltagende aspektet i de sosiale, kulturelle og symbolske praksiser som bidrar til et medborgerskap. Dette er en læringsprosess hvor barna/individer utvikler forståelse for den sosiale og samfunnsmessige konteksten de lever i. De kan tolke sin egen posisjon innenfor denne konteksten og forstår dermed også sine muligheter for handling og deltakelse (Beskov, 2023, s. 22).

2.4 Evaluering av Den kulturelle skolesekken

I 2023 kom en rapport i samarbeid med Oxford Research i samarbeid med Høgskolen på Vestlandet der de skulle utrede og innhente kunnskap om hvordan Den kulturelle skolesekken fungerer og evaluere Kulturtanken. Dette på oppdrag av Kulturdepartementet i samarbeid med Kunnskapsdepartementet. Utredningen ble gjort fra 2022 til 2023. Den metodiske tilnærmingen var å gå gjennom tidligere forskning, analyse av registerdata, kvalitative intervjuer og historie- og scenarioverksteder. Her har de intervjuet elever, barnehage, lærere, utøvere, kulturorganisasjoner og de som jobber med forvaltning i kulturtanken og DKS. Jeg ønsker å se på hovedfunn fra rapporten og anbefalingene videre med DKS i fokus.

I kartleggingen står det at til tross for at alle understreker viktigheten av elevene, viser kartleggingen at elevstemmer ikke har avgjørende innflytelse på praksisen. Elevene som er intervjuet, uttrykker takknemlighet for DKS og ønsker flere kunstopplevelser. Likevel indikerer kartleggingen at DKS-ordningen i liten grad oppleves som integrert i skolen, og den anses hovedsakelig relevant i et dannelsesperspektiv, mindre i utdannelsen. Elevene peker på

behovet for større digital satsing og flere muligheter for deltakelse (Oxford Research, 2023, s. 116).

Kartleggingen avslører en nedadgående trend i antall arrangementer per elev, og de fleste intervjuobjektene uttrykker bekymring for manglende finansiering av DKS (Oxford Research, 2023, s.116). Dette bryter med de politiske ambisjonene for ordningen. Til tross for dette er mange tilfredse med DKS, og det trekkes frem positive utviklingstrekk av aktører innenfor forvaltningen, utdanningssektoren og kultursektoren.

Forbedringer som oftest nevnes inkluderer DKS-portalens funksjonalitet, likestilling mellom kulturuttrykkene og en ny kurs for Kulturtanken. Likevel er det tankevekkende at de mest kritiske stemmene kommer fra ordningens målgruppe: elevene. De understreker behovet for økt fokus på deltakelse og relevans. Funnet indikerer en tilnærming mellom utdanningssektoren og kultursektoren, men det er fortsatt behov for bedre forankring av DKS i utdanningssektoren. Utøvere viser en mer skepsis til å forholde seg tettere til mål i lærerplanen, mens andre jobber med å produsere kunst som nærmer seg skolens relevans.

Fylkeskommunene har styrket sin rolle i DKS de siste årene, og selv om utformingen av DKS varierer, opplever forvaltningen en mer samlet stemme blant fylkeskommunene og da ved hjelp av Kulturtanken.

Konklusjonen peker på behovet for politisk avklaring om den økonomiske bærekraften for DKS og foreslår løsninger som bedre turnéplanlegging, dokumentasjon og deling av lokale modeller, samt digitalisering for å imøtekomme elevenes ønske om mer deltakelse.

Anbefalingene gjort på vegne av kartleggingen gjennom denne utredningen kan oppsummeres som følgende. Elevenes stemmer må løftes og ønsket om mer relevans og medvirkning må forsterkes. Tilbakemeldingsverktøyet *Undre* er et godt initiativ. Forsterke digital satsning hvor målgruppen ivaretas og dermed utvikles i sammenheng med den digitale livsverden de forholder seg til. Dette utelukker ikke fysiske kunstmøter. Å knytte DKS til læreplanens overordnede del der samspillet mellom kultur og skole kommer tettere sammen kan forbedres (Oxford Research, 2023, s.151). Dette forklares med at det er relevant for DKS, og at spillerommet kan skape muligheter for å utforske seg frem til nye produksjoner som knytter seg tettere til læreplanverket. Det anbefales å differensiere formatene DKS for å etterstrebe muligheter for relasjonelle møter hvor elever og kunstnere kobles tettere sammen. Elevmedvirkning kan styrkes om modellen rendyrkes og effektiviseres. Behovet for å bedre

DKS-ordningens økonomiske, sosiale og miljømessige bærekraft kan snu tendensen med synkende DKS-møter hos elevene. Å gjøre bedre turnéplanlegging for utøvere og differensierte formater støttet opp av digitale formidling og produksjon kan være en løsning til dette. Til slutt anerkjenner rapporten diskusjonen om kvalitetsbegrepet. Diskusjonen om kunstens autonomi og armlengdes avstand mellom utøver og publikum er viktig, og fremdeles gjeldene. Oxford Research stiller spørsmål om hvordan møte mellom elev og det profesjonelle kunst- og kulturtilbudet kan sees i lys av nye kunnskapsløftet (2020). Kvalitetsbegrepet i kunsten kan utfordres gjennom at tilbudene i DKS kan begrunnes gjennom kvaliteter og premisser både på det didaktiske, samfunnsrelevante og kunstneriske. Altså å utfordre oppfattelsen av det autonomi-estetiske som et gjeldene kriterium for kvalitet (Oxford Research, 2023, s. 148-152).

Denne rapporten trekker frem likhetstrekk med rapporten fra Danmark. Det gjelder elevmedvirkning, styrke digitalisering og jobbe tettere med skolen som helhet. DKS har i mange år hatt et stort ansvar for å formidle kunst og kultur som den bærende instansen i norsk skole. Dette er en viktig oppgave. Når det viser seg at elever og skole etterspør mer medvirkning og større relevans for barn og unge er dette noe som kan potensielt endre innholdet i ordningen i fremtiden. Videre i neste avsnitt vil jeg drøfte disse problematikkene å trekke frem teoretiske aspekter ved den estetiske læreprosessen for å tydeliggjøre og besvare problemstillingen «Hvordan kan Den kulturelle skolesekken bidra til økt estetisk kompetanse i skolen?».

3. DKS som middel eller middelvei – En drøfting

3.1 Kunnskapsløftet 2020

Jeg har i denne oppgaven trukket frem ulike perspektiver og teorier på hva estetiske læringsprosesser kan være. Hvordan den estetiske dimensjonen rommer flere nyanser og innganger for dannelse hos mennesket og forklaringer på hvorfor vi ser på den estetiske dannelsen slik vi gjør i dag gjennom et historisk innblikk i dualismen. Det er nærliggende å starte med hvordan Kunnskapsløftet fra 2020 kan tolkes. I LK20 under overordnet del og emnet «*Skaperglede, engasjement og utforskretrang*» står det hvordan skolen skal legge til rette for overnevnte utfoldelser og la elevene få erfaringer med omsette ideer til handling (Utdanningsdirektoratet, 2020). «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet 2020) står det videre. Dette er overordnet verdigrunnlag som skal gjelde for hele grunnopplæringen.

Kreativitet og skaperevner skal dyrkes for at det kan berike samfunnet og inspirere til nytenkning og entreprenørskap. Samtidig skal disse verdigrunnlagene tilrettelegge for at elever skal kunne uttrykke seg, undre og dyrke frem nye måter å utforske og skape på (Utdanningsdirektoratet 2020).

Videre står det at «kulturelle opplevelser har en egenverdi» (Utdanningsdirektoratet 2020). Elevene skal oppleve et variert spekter av kunst og kulturuttrykk gjennom skolegangen. Det kommer tydelig frem at kunst og kulturuttrykk bidrar ved å utvikle estetisk sans og at skapende læringsprosesser er viktig for danningen og identitetsutviklingen til elevene (Utdanningsdirektoratet 2020).

Vektlegging på det skapende og utforskende står sterkt i LK20. Jeg forstår det slik at fremtidens utfordringer og problemer trenger en ny generasjon som kan jobbe med å tenke frem nye løsninger i en fremtidig verden. Dette ved hjelp av kreativitet, nytenking og utforskning. Dette er selvfølgelig viktig i det store bildet og noe grunnskolen kan bruke som utgangspunkt i flere aspekter ved utdanningen. Ordet estetisk blir nevnt 2 ganger i denne delen og underbygger dermed at det finnes ulike estetiske uttrykksformer og at elevene kan utvikle en estetisk sans (Utdanningsdirektoratet 2020). I skolen hvor musikkfaget og kunst-og håndverk er de eneste *rene* estetiske fagene vi har gir den overordnede delen verdier og prinsipper et stort, og samtidig nyansert bilde på hvorfor estetisk utdanning er viktig. Her vil jeg også trekke frem den dualistiske arven. Estetiske fag blir ikke prioritert i den grad hvor disse læringsprosesser blir tilrettelagt for. De blir ekstra *pyntefag* som ikke får en egenverdi. Derfor må noe endres i utdanningen i dag om LK20's mål og verdier ikke blir gitt plass til i det faktiske klasserommet. Estetisk danning har blitt forklart som en helhetlig erfaring som er subjektiv egenopplevd og verdifull for hver og en. Den er vanskelig å måle. Utfordrende å få fatt på. Den kulturelle skolesekken med dette som utgangspunkt vil da kunne konsentrert jobbe med kulturmeldingens (2021) krav om høyt kunstnerisk tilbud til alle barn og unge i hele landet. Et tilslag av noe *annet*. Som skolen kanskje ikke kan tilby. På elvenes premisser.

3.2 Oppsummering av forskningsresultater

Det jeg som nevnt ser på som fellesnevner for begge rapportene fra Oxford Research (2023) og Grib Engagement (2023) er fokuset på elevens medvirkning og viktigheten av deltakelse og inkludering. Dette stemmer også overens i det som står i Kulturmeldingen (2021) og i Kunnskapsløftet (2020) som beskrevet tidligere. Jeg antar at nyere forskning på barn og unges forhold til kultur og kunst har blitt mer aktuelt og større som felt. At vi som samfunn løfter opp våre yngre stemmer og tar dem mer på alvor og er mer interessert i hva de har å si. Deres

posisjon i samfunnet har blitt viktig og utgangspunktet vi har for å støtte om barns dannelse er gjennom å møte dem på deres premisser.

Den kulturelle skolesekken slik jeg har kjennskap til den, både som publikummer og utøver, kan potensielt bli den viktigste kilden til et høyt kulturelt og kunstnerisk tilbud i grunnskolen. Med utgangspunkt i hvordan utdanningspolitikken har vært i utvikling frem til i dag. Det er en påstand som jeg har en berettiget grunn til å mene ved at jeg 18 år senere lever av å være dansekunstner etter møtet mitt med DKS. Og fordi skolen i dag ikke legger til rette til flere kunstestetiske fag i utdanningspolitikken. Møtet med kunstfag og estetiske læringsprosesser blir ofte redusert til et middel for å oppnå mål som ligger utenfor den estetiske egenverdien. Estetiske fag blir dermed nedprioritert og betraktet som mindre viktig, redusert til kun å være til stede for å tilfredsstille andre formål som ikke er direkte relatert til kunstens egenverdi (Haraldsen, 2005, s.4). Med dette blir rollen til DKS om ikke enda viktigere. Viktigere for elevene. Og ikke minst viktig som ordning som rommer et stort ansvar.

Når tendensen fra rapporten viser reduserte antall møter med DKS per elev, mindre relevans, større avstand mellom skole og DKS, peker dette på at det må gjøres tiltak for å snu trenden. Først og fremst mener jeg at den økonomiske prioriteringen både statlig og fylke- og kommunalt må beholdes og styrkes. Ordningen sådan med Kulturtanken som organ vil kunne forbedre kvalitetssikring og drift slik at ordningen fremstår som tilgjengelig og oversiktlig å forholde seg til for fylkene, skolene og kunstnere tilknyttet (Oxford Research 2023, s. 126).

Når rapporten fremhever dårlig integrering av DKS i utdanningssektoren kan det tyde på at Kulturtanken må jobbe med å styrke eierskapet utdanningssektoren har til DKS (Oxford research, 2023, s. 153). Det tyder også på at det er kultursektoren som har størst eierskap og kjenner til ordningen best i dag. I rapporten kommer det frem at lærere og rektorer viser et manglende engasjement til DKS. De etterspør mer lokalt samarbeid og innflytelse over DKS i tillegg til flere og langvarige besøk i skolene, bedre alderstilpasning og bedre digitale informasjonsløsninger (Oxford research 2023, s. 46). Av erfaring som utøver i DKS og informasjon fra lærere som jobber i skolen er det opp til skolens «DKS-kontakt» å være siste bindeledd mellom DKS- produksjon og elevene. I dette punktet skal DKS-kontakten tilrettelegge og levere informasjon og sørge for at lærer og elever vet hvor, hva og hvordan de skal forholde seg til det som skal skje. Dermed er det ofte praktiske rammer som er det mest avgjørende til sist. Jeg oppfatter dette leddet betinget av denne DKS-kontaktens egeninteresse og kompetanse. Dette utgjør et tilfeldig og ujevnt utgangspunkt for et tilbud som skal sikre og

tilrettelegge for best mulig opplevelse med det som blir presentert av DKS. Både for utøvere, lærere og ikke minst elevene. Her er ett av ordningens skjøre ledd.

3.3 Kunstens autonomi

Om man skal få tilbudt et høyt kunstnerisk innhold som skal være tettere på lag med læreplanverket og tilpasses for mer elevmedvirkning må endringen skje hos kunstneren også. Her er jeg selv splittet i min mening. Jeg tror på kunstens autonomi. Jeg tror på den estetiske opplevelsen og egenverdien av å observere, oppleve, sanse med hele kroppen og å være tilstede i situasjonen som Varkøy (2017) skriver i hans forskning. Å lære å være publikum, å lære å møtes med flere mennesker som deler en opplevelse sammen er også en estetisk kompetanse som blir styrket gjennom dette. Hvis DKS skal oppnå å legge til rette for økt estetisk kompetanse hos elevene innebærer det flere nyanser av å forstå, se og medvirke i kunsten. Det jeg mener er at alle aspekter ved å «oppleve» er likeverdige. Det er viktig å kjenne sin kunsthistorie, ha kjennskap til forskjellige kunstarter, oppleve kunst *her og nå* og få tilgang til å drive med kunstneriske aktiviteter. På dette grunnlag mener jeg at et differensiert tilbud fra DKS som øker antall *møter* vil da også øke den estetiske kompetansen. DKS ser jeg på som et av de viktigste kanalene for å oppfylle nettopp dette.

Samtidig tror jeg på tilpasning. En kunstner lager sine produksjoner med tanke på mottaker. En danseforestilling vil bli laget basert på hvem publikummer trolig vil være og stedet de skal vise stykket. Koreografen vil jobbe deretter med formidling og tematikk en selv synes er verdt å utforske. På samme måte kan dette tilpasses DKS' målgrupper. Det finnes forskjellige grader av tilpasning og verktøy for å nærme seg medvirkning. Man kan for eksempel presentere tematikk, snakke om prosess og gi elevene noe å tygge på av lærer eller ferdigprodusert materiale før den aktuelle visningen. Eller man kan inkludere dem etter visning i en workshop hvor man med utgangspunkt i forestillingen jobber deltakende aktivt sammen. Det finnes muligheter for å samtale om hva man har sett, følt og oppfattet, der selve refleksjonen er et bevisst middel for medvirkning. Sistnevnte krever at skolen også prioriterer tid til etterarbeid. Workshop blir brukt i dag som en del av kulturuttrykkene som er tilknyttet DKS. I 2019 hadde 41% av alle aktiviteter workshop inkludert (Oxford Research 2023, s. 56). Det er positivt, men fremdeles mener elevene at de ønsker mer medvirkning og deltakelse (Oxford Research, 2023, s. 148).

Her vil jeg også peke på, som rapportene også sier, å differensiere formatene og lengden på det kunstneriske møte (Boeskov 2023 og Oxford Research 2023). Da vil det gis anledning for større medvirkningsmuligheter og at elever selv kan forme utviklingen i prosjektet. Dette

krever tid og samarbeid med skolens lærere, rammer og rom. En prosjektuke er et godt eksempel som kan fungere som en bro mellom kunstnerisk aktivitet og læreplanens agenda. I tillegg til å øke sjansen for elevers medvirkning og egen kreative utfoldelse.

Som nevnt tidligere står jeg splittet i min mening når det handler om kunstens *armlengdes avstand*. Begrepet *armlengdes avstand* forstås slik at kunsten kan presentere seg selv alene og bli *gitt* til publikum uten særlig fysisk eller verbal interaksjon på stedet. Det tydes på et ønske om at interaksjon og kunsten skal nærme seg lærerplanen og økt elevmedvirkning. Den nye lærerplanen sitt overordnede verdigrunnlag legger til rette for bedre samhandling mellom disse to allikevel.

Så, *hvordan kan den kulturelle skolesekken bidra til økt estetisk kompetanse i skolen?*

Den kulturelle skolesekken som ordning og mandat må basert på det jeg har løftet fram i oppgaven, vedlikeholdes, opparbeides og utvikles sammen med utøvere, skoleverket og ikke minst; elevene. Dens viktige rolle som bærer av et demokratisk likeverdig kunst-og kulturtilbud for alle må fortsatt kjempes for. Det ligger i de faktiske besøkene der aktivitet/kunst møter eleven at den estetiske opplevelsen oppstår og dermed videre opparbeider seg til kompetanse. Det er i *møtet* den estetiske erfaringen oppstår. Oftedal i sin tekst merker seg;

«Er det mulig for oss (lærere og kunstnere) å se om eleven erfarer, for eksempel scenekunst, estetisk? Dette kan synes vanskelig, i og med at det i tilfelle er snakk om en indre vitalaktivitet. Samtidig vil elever i ettertid kunne gi uttrykk for sin estetiske erfaring –eller eventuelt likegyldige opplevelse. I denne samtalen vil enhver som har bivånet en forestilling, kunne bidra med like stor tyngde. Dette fordi de allmennmenneskelige estetiske erfaringene alltid er individuelle, det vil si: de er autonome.» (Oftedal, 2012, s. 115)

Med dette pirker vi nærmere på det diffuse ved den estetiske dimensjonen. Skoleverket som ikke har mange kunstfag (musikk og kunst -og håndverk) på timeplanen, der den kunstfaglige kompetansen er selve målet, kan umulig tilfredsstille læreplanverkets krav om at «...kulturelle opplevelser har en egenverdi» og at «elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å ta utgangspunktet til sitatet til Oftedal (2012) vil jeg peke på en fruktbar utvidelse av DKS-møtet som kan tilfredsstille forlengelse og avle frem en utvidelse av elevenes estetiske opplevelse av

det de har sett/deltatt/medvirket i. Dette på bakgrunn av samtale med lærere i grunnskolens egne erfaringer med DKS og som utøver selv. Ved å bruke mer tid til forberedelse i forkant av DKS-møtet kan elever få mer innsikt og kunnskap om det de skal oppleve. Ved å ha en reflekterende samtale hvor de kan snakke om det de har sett og opplevd får de satt ord på og reflektert selv. Skolen og lærere i en tidsbegrenset og utfordrende skolehverdag burde sette av og prioritere mer tid til dette. Haraldsen (2005) referer til Dewey som mener at erfaringen må knyttes til en helhetlig verden der vi trenger å trekke linjer, reflektere og å se sammenhenger, men ikke *uten* erfaring. «Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserende betydning» skriver Dewey (1916 i Haraldsen, 2005, s. 83).

4. Konklusjon

Estetisk kompetanse blir opparbeidet ved at den estetiske opplevelsen krever kunnskap, erfaring og fortrolighet som både kan skje praktisk, verbalt og inni oss (Haraldsen, 2005, s.94). Hvis DKS skal bidra med økt estetiske kompetanse må ordningen tilby varierte kunstuttrykk av høy kvalitet, være et hyppigere tilslag i skolehverdagen i forskjellig formater og varighet og invitere til medvirkning, diskusjon og refleksjon.

Ordningen bør levere kunst og kultur som utfordrer, gir innsikt og kollaborerer med barns verden og skolen som helhet. Den estetiske opplevelsen som egen nytteverdi skal stå sentralt og støttes fra alle parter som er en del av DKS og skolen som sådan.

Den kulturelle skolesekken kan tilby kunst og formidling som er skapt og utviklet av kunstnere som har et utgangspunkt og driv som er annerledes enn en skolelærer som skal formidle kunst man har lite kjennskap, kunnskap og erfaring med. Pasjon, engasjement og erfaring fra en kunstformidler kan bidra til at barns møte med kunst kan starte som et fruktbart møte og kanskje høste flere frukter senere i livet. Barn må ikke undervurderes. De vil merke forskjell på hvordan verdier, kunnskap og innsikt blir presentert for dem. Den estetiske opplevelsen som kan knyttes til Kunnskapsløftet blant annet må tas på alvor.

Fra skumgummimatten i gymsalen på Tasta Skole i 2006, i det øyeblikket jeg oppdaget dansen, ser jeg ofte tilbake på denne stunden og tenker at ingen andre hadde samme opplevelse som meg. Det kan godt stemme. Det har ingenting å si. Jeg kjenner på takknemligheten for at jeg fikk være der og ikke var syk den dagen. Hadde jeg oppdaget

dansen et annet sted på et senere tidspunkt? Kanskje. Hadde det ikke vært for at Den Kulturelle skolesekken var etablert og at tilfeldighetene ville ha det til at dette danseshowet var «bra nok» i deres øyne, ville jeg nok ikke vært den samme personen som jeg er i dag.

Referanseliste

Aavitsland, (2022, 13.01). Hannah Arendt. I *Store Norske Leksikon*.

https://snl.no/Hannah_Arendt

Boeskov, K. (2023). *Rapport Grib engagemet*. Kulturministeriet, Slots – og kulturstyrelsen. (ISBN 978-87-9Li2Li1-06-9 (trykt))

https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Afrapportering_og_evaluering/Grib_Engagementet_web.pdf

Den kulturelle skolesekken (25. Mars, 2024) Om dks

<https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/>

Haraldsen, M. H. (2005) *Det estetiske mennesket: Betingelser for en mer estetisk pedagogikk*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11174>

Haraldsen, M., H. (2014) *FOU rapport 1- 2014. Ungdoms estetiske erfaring gjennom et dansefilmprosjekt i ungdomskolen*. Kunsthøgskolen i Oslo

<https://khioda.khio.no/khio->

[xmlui/bitstream/handle/11250/157487/2012_01_Haraldsen_rapport_vurdering_veiledning_kunstopplaering.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://khioda.khio.no/khio-xmlui/bitstream/handle/11250/157487/2012_01_Haraldsen_rapport_vurdering_veiledning_kunstopplaering.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Utdanningsdirektoratet (26. Mars, 2024) Kunnskapsløftet 2020, overordnet del

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

St. Melding 18 (2020-2021). *Opplære, skape og dele: Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/?ch=1>

Oftedal, K. H. (2012). «The cultural rucksack»: passive presence or active formation?. *Nordic Journal of Art & Research*, 1(2). <https://doi.org/10.7577/information.v1i2.21>

Oxford Research (2023) *DKS og Kulturtanken: En utredning bestående av en kartlegging av DKS og evaluering av Kulturtanken (3/23) PDF*

Ulvik, M. (2020) *Estetiske erfaringer- Hvorfor og Hvordan*. I Ulvik, M., I. Helleve og Roness, D. (2020) *Skolens betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del – Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.
Fastsatt ved forskrift. Lærerplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Varkøy, Ø. (2017) *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk