

Frithjof Bringager

Skolen og estetikken - problemer og dilemmaer i grunnskolens kunst- og kulturformidling.

«Skolen er en av våre viktigste kulturformidlere. Skolen når alle barn og har som en av sine viktigste oppgaver å føre dem inn i vår nasjonale kultur og gi dem kunnskap og innsikt i en rekke kulturformer og teknikker.»

(St. Melding nr. 61. «Kultur i tiden»,
1991-92 s. 92)

Den estetiske dimensjonen i mønsterplanene.

Selv om sitatet ovenfor, som er hentet fra regjeringenes siste kulturmelding «Kultur i tiden» (1991-92), på mange måter er riktig, rommer det en rekke problemer og dilemmaer - både på teori- og praksisplanet. På den ene siden har de skolepolitiske dokumentene etter 1945 stadig understreket betydningen av å formidle vesentlige verdier i vår kristne og humanistiske arv, samtidig som man i langt mindre grad har tatt vare på de estetiske og kunstneriske aspektene ved den samme arven. Selv i den rådende mønsterplanen (M-87), som på mange måter representerte en ny kulturgiv i skolen, er det estetiske innholdet stort sett svakt og vagt formulert. De overordnede formuleringene om de estetiske verdienes betydning er riktignok til stede i den generelle delen, men i fagplandelen tas idealene i mindre grad vare på. I sin grundige skolepolitiske dokumentasjon summerer Else Marie Halvorsen dette opp på følgende måte: «Den estetiske dimensjonen med vekt på kunst og diktning uttrykkes svakt i den store sammenhengen. Kunsten knyttet til forming og musikk har liten plass. Det blir noe bedre når litteraturen trekkes inn, fordi norskfaget har høyere status og flere timer. Men her er skjønnlitteraturen utsatt for sterk konkurranse fra andre tekster (Halvorsen 1991:114)».

Selv om alle fag i prinsippet skal bygge på og formidle estetiske verdier, er det primært norsk, forming og musikk som er satt til å formidle den estetiske

dimensjonen. Drama, dans og nye visuelle medier er ikke behandlet som egne estetiske fagområder i planene, men defineres som hovedemner i andre fag. Der har de først og fremst en instrumentell og metodisk funksjon.

Imidlertid er mønsterplanen for grunnskolen en **retningsgivende rammeplan** som forutsetter at den enkelte skole bearbeider, utfyller og konkretiserer lærestoffet. Sentralt i dette arbeidet står utviklingen av lokale læreplaner for den enkelte skole i form av årsplaner for undervisningen, planer for valgfag og opplegg for det nye faget Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid. Gjennom det interne planarbeidet har den enkelte skole derfor mulighet til å profilere seg pedagogisk, sosialt og kulturelt. Her kommer også samarbeidet med det lokale og regionale kunst- og kulturlivet inn i formidlingsarbeidet. I mønsterplanen oppfordres skolene til å utnytte disse ressursene. I avsnittet om skolen og lokalsamfunnet fremheves det at skolen må være åpen mot samfunnet omkring seg og bruke de muligheter til læring og opplevelse som ligger i kulturomgivelsene: «Slik kontakt kan gjøre skolen til en verdifull kulturinstitusjon, og bidra til å styrke fellesskapet og samholdet i lokalsamfunnet (s. 24)».

Spørreundersøkelsen til NOSEB og Ungforsk.

Hvordan formidles så den estetiske dimensjonen og kunstartene i praksis? Hvilke problemer og dilemmaer oppstår i den hektiske skolehverdagen? Er lærerne i stand til å ta hånd om denne formidlingsoppgaven? Hvordan er samarbeidet med kunst- og kulturlivet på lokalt, regionalt og nasjonalt plan? Hva skjer når kulturlivet beveger seg inn på skolens tradisjonelle enemerker og skolepolitikk og kulturpolitikk møtes? Hvem definerer mål og midler på den felles arenaen? I denne artikkelen vil disse spørsmålene drøftes med utgangspunkt i den nye handlingsplanen («Broen og den blå hesten. Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen. 1995.») som de to forskningsinstitusjonene NOSEB og Ungforsk var med på å utarbeide for Utdanningsdepartementet og Kulturdepartementet. Til grunn for forslagene til tiltak lå blant annet en spørreundersøkelse i en rekke grunnskoler og offentlige kontorer på kommune- og fylkesplan (skole/oppvekst/kulturkontorer/etater) som ble gjennomført i 1984/85. De to departementene ønsket å få bedre kunnskap om lærerholdninger og praksis, både når det gjaldt de såkalte estetiske fagene og samarbeidet med kulturlivet. Særlig ville man ha kartlagt samarbeidet med profesjonelle kunstnere og kunstinstitusjoner. Prosjektledere var Viggo Vestel (

Ungforsk) og undertegnede (NOSEB). Vi skulle gjennomføre undersøkelsen og komme med forslag til en konkret handlingsplan - dels på bakgrunn av resultatene, dels på bakgrunn av føringer i offentlige dokumenter og innspill fra en bredt sammensatt referansegruppe.

Av tids- og ressursmessige årsaker ble utvalget begrenset til 55 skoler i 18 kommuner i ulikedeler av landet. Både store og små barne- og ungdomsskoler ble plukket ut i by- og bygde-omgivelser. Undersøkelsen henvendte seg både til skolens rektor og til lærerne i estetiske fag (norsk, musikk og forming) som fikk hvert sitt spørreskjema til utfylling. Svarprosenten er her på 83,6% (164 skjemaer). Hovedtyngden av informantene, dvs. 42% er mellom 40 og 50 år, 60% er kvinner, 77% er lærere i estetiske fag, 17% er rektorer og 5% er begge deler. De offentlige kontorene på kommune- og fylkesnivå (i alt 54), fikk ett spørreskjema hver som både omhandlet egen kulturformidlingsaktivitet i forhold til grunnskolen, og vurderinger av samarbeidsrelasjonene mellom kulturlivet/kulturforvaltningen og skolene. I denne delen av undersøkelsen var svarprosenten på 60% - tydeligvis har ikke ledelsen på de offentlige kontorene oppfattet den som like relevant som skolens rektor/lærere. Vi har i liten grad forholdt oss til forskjeller mellom de ulike klassetrinn og lærergrupper. Datamaterialet rommer imidlertid muligheter til å utforske dette noe mer. På tross av begrensningene i omfang, utvalg og nyansering er det mulig å tegne et forholdsvis pålitelig bilde av lærerholdninger og praksis når det gjelder kunst- og kulturformidlingen i grunnskolen.

Skolen og det problematiske estetikk-begrepet.

For å forstå de estetiske fagenes situasjon og krise i dagens skole, er det nødvendig å se nærmere på noen utviklingslinjer i skolens estetikk-forståelse. Begrepet estetikk blir ofte brukt implisitt og uten nærmere innholdsbestemmelse - både i læreplaner og i pedagogisk praksis. Man kan nesten si at det fungerer som en magisk besvergelse med åpenbaringsfunksjon i sammenhenger hvor man vil uttrykke noe relativt uforpliktende og generelt om det fantaserende og skapende mennesket. Tross sitt diffuse innhold brukes det gjerne positivt, som når det står i Utdanningsdepartementets høringsutkast i forbindelse med den nye grunnskolereformen (GR-97:» De sansemessige, estetiske og opplevelsesmessige sider ved alle fag bør løftes fram (s.29) og at « Estetiske uttrykksformer og skapende virksomhet må inngå som momenter i mange skolefag. Det kan knytte innholdselementer fra forskjellige fag sammen og bidra til en mer helhetlig

forståelse (s.27)». Noen har funnet begrepet så problematisk at man ønsker å erstatte det i skolesammenheng med kunstbegrepet, slik det f.eks. foreslås i den handlingsplanen som for noen år siden ble utarbeidet av Norsk kulturråd og Grunnskolerådet («Inntrykk, uttrykk, avtrykk»,1991). Her heter det: «De estetiske fagene i skolen har sine røtter i pedagogikken og kunsten... Begrepet kunst er nærmere dagligtalen enn begrepet estetikk. Sannsynligvis er begrepet kunstoffag mer meningsbærende (s.14)» Selv om dette på sett og vis er riktig er det ikke dermed sagt at man er kommet lenger i forståelsen av fenomenet - man fjerner ikke et lik i lasten ved bare å endre navn.

Ser man historisk på estetikk-begrepet - både i skolesammenheng og i kulturlivet i snever forstand - vil man kunne konstatere at det er brukt på ulike måter i ulike sammenhenger, nært forbundet med ulike og til dels stridende filosofiske, ideologiske og strategiske posisjoner i samfunnet (Levi og Smith 1991). Ulike aktører har grepet fatt i ulike betydninger som passer inn i ens egen forståelseshorisont - også skolen forvalter en estetikk-forståelse som ikke umiddelbart harmonerer med den moderne og postmoderne i dagens kunstliv. For det første er ikke det estetiske fagområdet i skolen begrunnet ut fra sin egen betydning, men i kraft av sine «velsignelsesrike» funksjoner - en nyttetenkning som hovedsakelig går tilbake på tidligere tiders allmueskole og dens forvaltning av den puritanske, protestantiske etikken (Dale 1990: 40 flg). Her var det plikten, selvbeherskelsen og lydigheten som skulle dyrkes fram. I den grad estetiske uttrykk hadde en plass, var det som tjenende ånder i religions- og moralundervisningen og i skrive- og sangopplæringen. I tillegg kom utviklingen av manuell og håndverksmessig dyktighet.

Et slikt praktisk og primært nytteorientert kunstsyn var imidlertid ikke nytt. Allerede det greske og det romerske estetikk-begrepet (techne og ars) var gjennomsyret av funksjonelle betraktninger. Begge begreper betegner evnen til å utføre eller forme noe. Kunst er ikke primært selve verket eller opplevelsen av det, men den opptrente manuelle og mentale dyktighet til å lage noe. Denne utvidete betydningen av kunstbegrepet har vi fortsatt i begreper som kokekunst og livskunst - «kunster» som på en eller annen måte er til for noe eller noen. I det gamle Hellas og Roma inngikk kunstproduktene i ulike ideologiske sammenhenger - enten det var for å forherlige gudene, demokratiet eller keiseren. I middelalderen ble denne tradisjonen ført videre med et kristent fortegn: Kunst er et jordisk avbilde på den himmelske og guddommelige skjønnhet - estetikk ble

dermed metafysikk. Samtidig fikk man et skille mellom de «frie» og de «ufrie» kunstner. De førstnevnte, som grammatikk, astronomi, retorikk og geometri var «åndelige» som det knyttet seg høy prestisje til. De andre «ufrie» eller «servile» kunstner var avhengige av håndens arbeide og hadde lavere rang som maleri, skulptur og arkitektur. Musikk hadde en problematisk mellomposisjon. Den var både åndelig og materiell (Osborne 1970, Winter og Langholm 1977). Det er på mange måter denne middelaldertradisjonen som via katedralskolene fant veien over til allmueskolen.

Etterhvert førte det moderne kunnskapsidealet til at de «frie» kunstene forlot estetikkens område og ble «vitenskap», og dagens estetiske fag ble samlet i en egen kategori håndverks- og opplevelsesfag av lavere rang.

Den romantiske kunstforståelsen og opplevelsesestetikken.

Men den eldre oppfatningen krysses etterhvert av en nyere knyttet til romantikken og autonomiserings-prosessen i kunstinstitusjonen i forrige århundre. Ved siden av den praktiske nyttetenkningen ble estetikkforståelsen i skolen også preget av denne etter-Kantianske og er romantisk pregede opplevelsesestetikken. Den hadde sin bakgrunn i 1700 og 1800 tallets kulturkritikk som dyrket det naturlige og spontane. Estetikk ble i dette perspektivet først og fremst en umiddelbar form for sansning uten kulturelle filtre som fortynnet den subjektive erfaringen - en innfølelse og helhetlig opplevelse der nyttehensyn og eierlyst er fraværende (Osborne 1970:150 flg.). En estetisk idealisme fant etterhvert innpass i skolen gjennom den såkalte reformpedagogikken, som satte barnets opplevelsesbehov og skaperevne i fokus.

Schillers og Ruskins ideer om at skjønnheten skal løfte og befri mennesket fra sjelelig splittethet og indre tomhet, ble nå forsøkt omsatt i praksis (Eng 1918). Det «musiske» ble i denne sammenheng et viktig begrep - en «magisk lampe» som kunne tenne inspirasjonens lys i barnesinnet og gi en allsidig personlighetsutvikling i gjenskinnet av kunstneriske uttrykksformer i ord, toner og bilder. Disse strømmingene nådde først Norden i mellomkrigstiden, men ble typisk nok omformet i pakt med de eldre, mer puritanske tradisjonene i retning av den såkalte arbeidsskole-pedagogikken, der håndverksmessig flid og nytte ble satt i sentrum (Lindberg 1988:71 flg). Først langt senere fikk de radikale ideene om barnets spontane kreativitet et visst innpass i pedagogikken - særlig gjennom forming, drama, kreativ skriving og spontan musisering (Bjørkvold 1989). Som Anna Lena Lindberg påpeker, ble den reformpedagogiske praksis heftet på et moderne, ekspresjonistisk kunstsyn som la tyngdepunktet noe ensidig på

opplevelses- og uttrykksaspektet - i det hun med et lån fra kultursosiologen Bourdieu kaller «den karismatiske opplevelsesideologien» (Lindberg 1988: 13 flg. og 339 flg.)

I dette uavklarte spenningsfeltet mellom en nytte-estetikk og en ekspresjonistisk opplevelses- og uttrykksestetikk befinner skolen seg i dag. Det har blant annet ført til problemer når de estetiske fagene skal legitimeres og læreplaner utformes. Før å «løse» problemet har man temmelig ukritisk addert de ulike tenkemåtene innen rammen av en overordnet målmiddel tenkning. Det estetiske området har f.eks. blitt begrunnet som et middel til å utvikle barns følelsesliv «gjennom utløsning av skapende og gjenskapende krefter (Halvorsen 1991:23).»

I det ene øyeblikk vektlegges den ene tradisjonen, som når det i fagplanen for formingsfaget står at «Planen sikter mot progresjon ved å utvide og differensiere elevenes erfaringer med grunnleggende materialer, teknikker og redskaper... Skolen må stimulere «gjør-det-selv» virksomheten som i dag gjør seg stadig sterkere gjeldende i tilknytning til hus, hytte, redskaper, maskiner o.a. Praktiske erfaringer fra slikt arbeid kan bidra til å utvikle sans for kvalitet og økonomi (M-87 s. 264)». I andre avsnitt understrekes opplevelses- og uttrykks-aspektene: «Faget fremmer utvikling av personligheten gjennom aktiviteter som uttrykker og binder sammen følelser, tanker og ferdigheter... Det er viktig å legge forholdene til rette slik at elevene får allsidige sanseinntrykk og impulser som kan berike forestillingene og øke uttrykksbehovet. (M-87 s.263 og 267).» Lignende eksempler kunne hentes fra fagplanene i musikk og norsk. At lærerne i denne situasjonen føler en viss rådvillighet og at disse fagene har en tendens til smuldre opp innenfra og bli brukt (og misbrukt) til mange ulike formål er derfor forståelig. Siden det er lettest å realisere det praktiske og nyttebetonte, som også står sterkest i skoletradisjonen, er det gjerne det mer spesifikt estetiske innholdet det går utover i den pedagogiske formidlingen.

Er det så mulig å forene de ulike tradisjonene og aspektene i en syntese innen rammen av en helhetlig forståelse? Som allerede Helga Eng påpeker i sin banebrytende, men lite påaktede bok «Kunstpædagogik» fra 1918, er det like lett som å forene ild og vann. Det er først i praksisfeltet at det som er spenninger og motsigelser i teorien kan befrukte hverandre i et dialektisk samspill, men det krever en mer bevisst refleksjon og at andre institusjoner og profesjoner i større grad gjør seg gjeldende på skolearenaen - først og fremst kunstinstitusjonene, kunstnere, kulturarbeidere og kulturforskere. Det krever en mer åpen holdning

både fra skolesamfunnet og fra kulturlivet. Sett på bakgrunn av de seneste skole- og kulturpolitiske signalene, ikke minst den handlingsplanen de to departementene har laget sammen, burde sjansen for et bedre samspill i teori og praksis være til stede. Etter denne historiske skissen vil vi gå over til praksisfeltet og vår spørreundersøkelse. Hvilke holdninger har lærerkollegiet til de estetiske fagene? Opplever lærerne i disse fagene at de underviser i lavstatusfag?

Lærerholdninger.

Det blir ofte hevdet at de estetiske fagene har lavere status enn teorifagene i grunnskolen - noe som gjerne blir tolket i lys av skolens historiske tendens til å nedvurdere estetikk og kunst til fordel for et rasjonalistisk og nyttedyrkende ideal (Dale 1990: 38 flg, Bringager/Vestel 1995 : 37 flg.). Det er derfor overraskende at 71,6% av de spurte lærere faktisk mener at de estetiske fagene er likestilt med de øvrige skolefagene. Selv om rektorene i undersøkelsen naturlig nok oftere hevder at fagene er likestilte, er tendensen klar i vårt materiale: Det er ikke grunnlag for å opprettholde den gamle myten om nedvurderingen av fag som forming og musikk blant lærerne. Allikevel er det viktig å understreke at disse fagene står svakt time- og ressursmessig, og at mange lærere underviser i dem uten særlig kompetanse. Når lærerne bes om å prioritere tiltak for å styrke de estetiske fagene er det typisk nok «Kompetanseheving» (79%) og «Flere ressurser» (73%) som de fleste vektlegger som meget viktig. Nye læreplaner ansees som mindre viktig (36%).

Hvilke kvaliteter ønsker så lærerne å formidle i de estetiske fagene? Den svarkategorien som kommer best ut er «Inspirasjon til egenutvikling» (87% mener at dette er viktig/meget viktig) - lavest kommer «praktiske ferdigheter» (38%). Kategoriene «kunnskap om kunst og tradisjon», «fellesskap og samarbeid» og «kunstopplevelse» kommer omtrent likt ut (68%, 67%,66%). Dette avspeiler utvilsomt den økende fokuseringen på kreativitet og egenutvikling som er blitt et sentralt trekk vår kultur - ikke bare i skolen, men også i næringslivet. Det er heller ikke uventet at kunnskapsaspektet vektlegges. I de senere år har den kunstpedagogiske utviklingen gått i retning av en økende interesse for kunnskap og kodefortrolighet når det gjelder estetikk og kunsttilegnelse. I det nye kunnskapsbegrepet som gjerne anvendes på det estetiske området betraktes innsikt og opplevelse som gjensidig avhengige variabler. Den toneangivende, engelske kunstfilosofen David Best uttrykker dette slik: «Kort sagt, gjennom å lære og forstå kunstformene, utvider en ipso facto ens repertoar av følelser... Dette åpner for en langt sterkere didaktisk begrunnelse for kunst i skolen (Best :1989 :29)». Den svarkategorien som kommer nest nederst er «Overføringsverdien til andre fag» (39%). Lærerne ønsker altså i liten grad å vektlegge det som binder de estetiske fagene sammen. Heller ikke er man opptatt av tilknytningen til de øvrige fagene. Det svarer også til at hele 85% av lærerne

bare av og til integrerer de estetiske fagene med de øvrige skolefagene og at 30% hevder at samarbeid mellom de estetiske fagene forekommer sjelden eller aldri - bare 10% sier at samarbeid er vanlig. At det samarbeides så lite «på tvers» er overraskende, men henger vel nettopp sammen med den mono-faglige og lite prosjektorienterte tradisjonen i norsk skole. Det er mange vanntette faglige skott - både i skolemiljøet og i lærerutdannelsen. Hvordan er det så samarbeidet mellom skolen og kulturlivet - lokalt, regionalt og nasjonalt?

Samarbeid mellom skole og kulturliv. Fra plan til handling.

I 1980 årene har relasjonene mellom grunnskolen og det omgivende samfunnet for alvor kommet i fokus. Samtlige skolepolitiske dokumenter fra dette tiåret peker på at skolen og oppvekstmiljøet må inngå i et samvirke for å skape en større helhet i barns oppdragelse (Halvorsen 1991:87 flg). Stortingsmelding nr. 62 fra 1982-83 var på mange måter et viktig vendepunkt, hvor skolepolitikken for alvor beveget seg inn på kulturpolitikken tradisjonelle enemerker. Her konkluderer departementet med følgende utsagn: «Formuleringane... representerer kan hende det sterkaste brotet med tradisjonell kontinental-europeisk skoletenkning i dette dokumentet. Det tilhøvet at skolen ikkje lenger kan verke åleine, men må søkje saman med institusjonar og organisasjonar om viktige sider ved oppsedings- og opplæringsarbeidet, blir understreka uvanleg klårt..... (s. 37 flg.). Når det gjelder kulturaspektet trenger skolen spesielt «... nær kontakt med krefter innan musikk, drama og bildekunst (loc. cit.)».

Dette grunnsynet føres vidare i mønsterplanen fra 1987 og i den siste læreplansrevisjonen fra 1994 i forbindelse med GR-97. I den gjeldende mønsterplanen (M-87) blir samarbeidet mellom skole og kulturliv omtalt i den generelle delen, men i liten grad fulgt opp og tematisert i fagplandelen - bortsett fra i det nye «faget» praktisk, sosialt og kulturelt arbeid. I musikkfaget vektlegges samarbeid med det lokale musikklivet og med Rikskonsertene, men ellers står det svært lite om konkret samarbeid i fagplanene. Hvilket innhold og hvilken form skal samarbeidet ha? Hvem skal skolen samarbeide med på ulike klassetrinn og på ulike forvaltningsnivåer? Hvem skal bestemme premissene for et eventuelt samarbeid? Hvem skal bidra med de nødvendige ressurser og kompetanse? Slike konkrete spørsmål er det tydeligvis meningen at man skal ta opp på den enkelte skole i forbindelse med det lokale læreplan-arbeidet, fastleggelse av årsplaner og i de interne fagplandrøftingene. Men gjøres dette i praksis? I vår undersøkelse viste det seg at omkring halvparten av grunnskolene hadde vektlagt den estetiske dimensjonen og samarbeidet med kulturlivet i lokale læreplaner

(Bringager og Vestel, 1995:31). I en kvalitativ undersøkelse i et utvalg grunnskoler i Telemark ble det videre påvist at det har vært lite av fagplandrøftinger på skolene. Mønster-planimene har mest vært brukt til å diskutere mønsterplanens generelle del, mens det har vært vanskeligere å gjennomføre fagplandrøftinger i lærerkollegiet (Halvorsen 1993). Alle undersøkelser tyder på at samarbeidet mellom skole og kulturliv i sin allminnelighet er av sporadisk karakter og helt avhengig av interesserte rektorer, ildsjeler i lærerkollegiet, kunstnere og kulturbyråkrater. Det gjør at forskjellene fra kommune til kommune og fra skole til skole er svært store. De fleste steder foregår det lite, noen steder er det en blomstrende aktivitet på tvers av sektorer og forvaltningsnivåer. Men hva vet vi egentlig om samarbeidet i praksis?

Tilbud om og bruk av eksterne kulturtiltak i grunnskolen

En del av vår undersøkelse rettet seg primært mot bruken av eksterne kulturtiltak i skolen: I hvilken utstrekning benytter skolen seg av profesjonelle kunst- og kulturtilbud? Hvilke ønsker har lærerne? Hva ser skolene som de viktigste hindringer for et godt samarbeid med eksterne krefter? Hvordan håndteres samarbeidet mellom skolene og kulturlivet i den offentlige forvaltningen på kommune- og fylkesplan? Undersøkelsen viser klart at mønsterplanens vekt på samarbeid med det lokale, regionale og nasjonale kulturlivet bare delvis realiseres i praksis. Hele 95% av skolene hadde benyttet seg av kunst- og kulturtilbud i 1994, men de fleste var engangsopplevelser. Mest vanlig var det å ta elevene med på konsert, deretter fulgte teater-forestilling, kunstutstilling og danseforestilling. Bare 1 av 10 lærere hadde deltatt på flere kulturarrangementer med elevene - enten på eller utenfor skolen. De fleste arrangementer foregikk på skolen, bare ca. 25% foregikk utenfor. Det sier blant annet noe om de problemer som knytter seg til gjennomføringen av ekskursjoner - både på det praktiske og økonomiske plan. Slike besøk utenfor skolen krever ofte planlegging, forberedelse, god tid og en velfylt klassekasse - skolene har sjelden økonomi til transport og inngangspenger. Ikke desto mindre er det viktig at elevene får møte kunst og kultur både i sitt daglige miljø på skolen og i de rammer som kunstinstitusjonene selv skaper. Det gir mulighet både til pedagogisk bearbeidelse og for møter på kunstens egne premisser.

Brukes så kulturarrangementene til noe annet enn hyggelig avslapping mellom anstrengende teoritimer? Knyttes de til undervisningen i ulike fagsammenhenger? Omtrent halvparten av de spurte lærere svarte bekræftende på det siste

spørsmålet. Her var det musikkarrangementer som kom best ut. Konserter brukes relativt ofte i musikkundervisningen. Dette kan dels ha sammenheng med mønsterplanens vektlegging på skolekonserter som en del av musikkfaget, dels at Rikskonsertene har en omfattende konsertvirksomhet med gode pedagogiske opplegg som egner seg til for- og etterarbeid på skolen. Musikk er vel også den kunstarten som lettest lar seg bruke - og misbruke - pedagogisk, og som de fleste lærere har et forhold til. Langt sjeldnere knyttes kunstutstillinger til formingsfaget og teaterforestillinger til norskfaget - men det forekommer. På disse områdene er det tydeligvis en lengre vei å gå - både når det gjelder utvikling av lærerkompetanse og interesse, men også i den pedagogiske tilretteleggingen fra kunstinstitusjonenes side.

Hva så med det tverrfaglige samarbeidet? Forholdene burde ligge godt tilrette for et tett samarbeid mellom de estetiske fagene i grunnskolen om bruk av eksterne kulturtiltak.

Imidlertid er det sjelden at konserter, forestillinger eller utstillinger brukes på tvers av fagene og i prosjektsammenheng. Bare en av ti lærere svarte at dette er vanlig. Slike mer tematiserende opplegg krever nok for mye planlegging og ekstraarbeid fra lærernes side til å kunne bli vanlige i skolens hverdag. I tillegg er skolen fortsatt sterkt fagoppdelt - både på timeplanen og i lærerkollegiet. Selv lærere i de estetiske fag, som burde hatt felles interesse i tverrfaglige prosjekter, er bundet opp av egne fagtradisjoner, fagdidaktikk og fagmiljøer.

Det er ikke uten videre gitt at de kan eller vil arbeide mer «på tvers». Ikke desto mindre er dette viktig, både for å synliggjøre den totale estetiske dimensjonen i skolemiljøet og for å få elever og kolleger til å se sammenhengen i vår estetiske kulturarv. Det er f.eks. nære og viktige forbindelser mellom litteratur, teater, musikk og billedkunst i forrige århundres norske kulturliv. Skuespillet «Peer Gynt» blir enda mer spennende i en pedagogisk sammenheng når det koples til Griegs musikk og til den romantiske naturoppfatning og folkelivsskildring i samtidens maleri - særlig for de litt eldre elevene. Yngre elever vil ha glede av å arbeide med ulike kunstneriske uttrykksformer innen ett og samme temaprojekt - det viste ikke minst skole- og barnehageprosjektene i forbindelse med Grieg-jubileet (Winsnes-Ravndal 94).

Problemer og behov i skjæringsfeltet mellom skole og kulturliv.

Men det eksisterer mange synlige og usynlige hindringer i samhandlingen mellom de to sektorene. I vår undersøkelse la informantene i skolemiljøet vekt på flere faktorer. De fleste framhevet dårlig økonomi (80%), deretter kom tidsfaktoren (59%) og mangel på tilrette-legging fra kunstinstitusjonenes side (59%). Først på femteplass kom mangel på tilbud (43%) og til slutt mangel på interesse (15%). De første tallene er som forventet. Myten om at det eksisterer tids- og ressursknapphet i grunnskolen blir nok engang bekreftet. Mange lærere føler nok at de allerede har for mange oppgaver ut over den ordinære undervisningen.

Kulturtilbud som ikke umiddelbart synes faglig relevante og i tillegg krever personlig engasjement, vil derfor lett oppleves som unødvendig merarbeid i en ellers stresset skoledag.

At tilretteleggingen fra kulturinstitusjonene til tider svikter, er derfor svært uheldig. Det fører til enda større sperrer fra lærernes side. Skal slike tilbud få en plass i skolens hverdag, krever det mer bevisst pedagogisk refleksjon og arbeid i mange kulturinstitusjoner. Man kan ikke lenger bare heve seg opp over den slags «irrelevante» formidlings spørsmål. Særlig gjelder dette behovet for et bedre skriftlig materiell til for- og etterarbeid på skolen.

De to siste tallene er gledelige. Flertallet av de skolefolk vi spurte, hevder at kulturtilbudet ikke er av de største problemene, og at interessen for slike tiltak er stor - både blant lærere og elever. Det svarer også til inntrykket om at tilbudene mange steder - særlig i bynære og tettbygde strøk - er mange og gode, men at økonomi og tidsknapphet gjør at få kan realiseres.

Det kunne vært interessant å foreta en dybdeundersøkelse på noen av de skolene som ofte har profesjonelle kulturarrangementer: Hvordan klarer de det økonomisk? Er det en priori-teringssak eller skyldes det intern budsjett-akrobatikk? Skjer det ofte i samarbeid med skolekontoret og kulturkontoret på kommune- og fylkesplan? Hvilken rolle spiller ildsjelene i denne forbindelse?

Generelt hevder våre informanter i skolemiljøet at ildsjelene er av stor betydning for gjennomføringen av kulturtiltak. Hele 87% hevder at de er svært viktige i denne sammen-hengen. Skolens tradisjoner og de estetiske fags prestisje kommer antagelig også inn som momenter. De mange prosjektrapportene vi har gått igjennom, understreker også dette.

De kan fortelle om entusiaster som setter igang prosjektorientert undervisning og et aktivt forsøks- og utviklingsarbeid på mange skoler - ikke sjelden støttet av

kommunen eller fylket - i noen tilfeller også av departementet eller Norsk kulturråd. Man finner også selv fram til lokale og regionale samarbeidspartnere: frivillige organisasjoner, foreninger og ressurspersoner som kan trekkes inn i skolemiljøet - både i og etter skoletid.

Behovet for mer formalisert samarbeid.

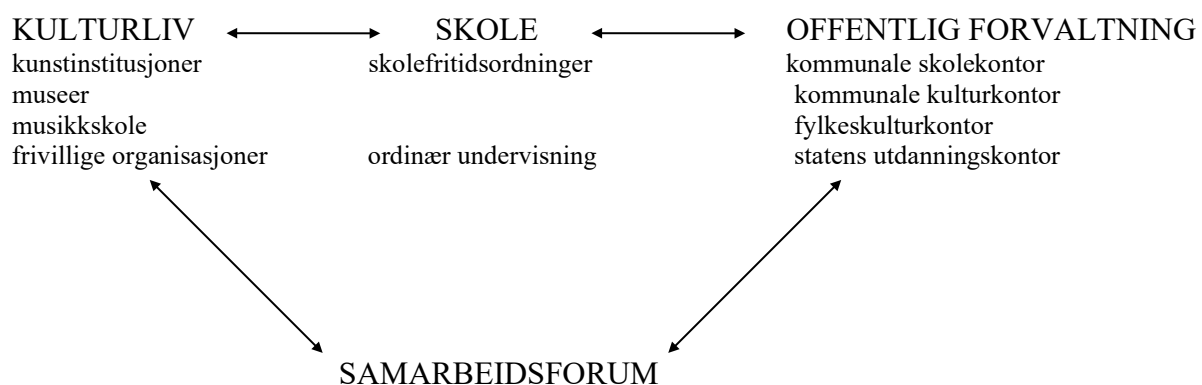
I utredninger og i intervjuer vi har foretatt, understrekes stadig behovet for mer formaliserte samarbeidsrelasjoner mellom grunnskolen og kulturlivet, først og fremst på kommuneplan, men også på fylkesplan. Mange hevder at dette vil bidra til en mindre sporadisk og mer systematisk kulturformidling i skolen. Ulike samarbeidsmodeller har vært utprøvd og delvis evaluert i de senere år, særlig knyttet til den såkalte samordnede musikkopplæringen og til de nye skolefritidsordningene (SFO). De sistnevnte ordningene angår primært barnetrinnet og de yngste elevenes virksomhet på skolen før og etter skoletid. Noen få skoler har imidlertid også inkludert de større elevene i ulike kulturskoleforsøk. I dette forsøksarbeidet har amatørmusikklivet på nasjonalt, regionalt og lokalt plan vært en viktig pådriver - ikke minst gjennom Norsk musikkråd og Norsk musikkskoleråd. Musikklivets sentrale plassering i disse samarbeidsbestrebelsene er ikke tilfeldig. I Norge er dette meget velorganisert og har lange tradisjoner for samarbeid med grunnskolen. I tillegg er flere kommunale musikkskoler i ferd med å bli omdannet til kulturskoler, hvor også de andre kunststartene - særlig drama og dans - inngår i tilbudet til elevene. Her samarbeider pedagoger og profesjonelle kunstnere flere steder om mono-faglige og tverrkunstneriske prosjekter som foregår både på skolene og utenfor.

Mest kjent og utbredt av slike tverr-estetiske skoletiltak er prosjektet «Positivt skolemiljø». Det startet for noen år siden som et samarbeidsprosjekt mellom utdanningskontorene i Trøndelagsfylkene, Levanger lærerhøgskole, Norsk musikkskoleråd og flere kommuner. I dag finnes det i flere fylker og ekspanderer stadig. Prosjektet, som enda ikke er eksternt evaluert, har som hovedintensjon å legge forholdene til rette for økt satsning på kunst og kultur i grunnskolen gjennom et formalisert nettverksamarbeid. Alle kunstarter ønskes inkludert i undervisningen, men de konkrete aktivitetene på skolene sentreres primært om musikk, drama og dans - sceniske kunstarter som naturlig hører sammen og supplerer hverandre. Billedkunst og kunsthåndverk har en tendens til å falle utenfor i slike sammenhenger, eller å bli redusert til «kulisser» for de andre kunststartene. For å styrke formidlingen av de visuelle kunststartene i skolen har

Norsk kulturråd igangsatt flere forsøksprosjekter hvor skolene og ulike kulturinstitusjoner forutsettes å samarbeide. Særlig interessante i denne sammenheng er det treårige forsøket med kunstscoler for barn og det såkalte pilotgalleriprojektet som enda ikke er avsluttet med en evalueringsrapport. I kunstscolerforsøket ble det utprøvd to ulike samarbeidsmodeller: en modell med frittstående kunstscoler der undervisningen i første rekke utføres av profesjonelle kunstnere, og med grunnskolen som samarbeidspartner og en annen hvor kunstscolene var en del av helhets-/heltidsscolen der undervisningen sees i sammenheng med grunnskolens undervisning (Aure 93). I pilotgalleri-projektet skal skolene samarbeide med kunstforeninger, kunstnersentra og museer.

Nye felles arenaer og samarbeidsfora.

De mest spennende forsøkene knytter seg imidlertid til mer omfattende samarbeidsmodeller hvor en rekke skoler i en kommune samarbeider med store deler av det organiserte kulturlivet på lokalt og eventuelt på regionalt plan. Målet er å organisere en virksomhet på tvers av ulike sektorer, etater, forvaltningsnivåer, kunstarter og tradisjonelle skillelinjer som amatør og profesjonell. Sentralt i slike nettverksmodeller står et samarbeidsforum - noen steder kalt kulturforum (Norges Sang- og Musikkraad: Rapport fra programområde 1. Handlingsprogram 1991-93). Det har til oppgave å initiere, koordinere og evaluere tiltak på de enkelte skolene. Her kan man også drøfte felles problemer når det gjelder rammebetingelser, innhold, økonomi og praktisk gjennomføring. Det utformes handlingsplaner og rapporter i fellesskap. Organisasjonsmodellen kan se slik ut:



I beste fall kan et samarbeidsforum fungere som et inspirasjonssenter og en idebank for den enkelte skole i kommunen. Eksterne tilbud som konserter, teaterforestillinger og utstillinger vil kunne tilrettelegges og koordineres - f. eks. som kommunale eller fylkeskommunale turneer som går fra skole til skole. Profesjonelle kunstnere vil kunne engasjeres i perioder i formidlingsarbeid og kreativ virksomhet blant elevene. Samarbeidsforumet vil også lettere kunne opprette kontakter med andre regioner og med nasjonale institusjoner som Riksteateret, Rikskonsertene, Riksutstillinger, Det norske filminstituttet og Norsk Forfattersentrum Bringager/Vestel 1995: 34 flg.).

Den konkrete sammensetningen av et samarbeidsforum vil naturlig nok variere og avspeile regionale og lokale forhold. I Bergen er man i ferd med å realisere en modell basert på et bydelssamarbeid, hvor kulturavdelingens 7 bydelkontorer inngår i et formalisert nettverk med skolene, barnehagene og musikkskolene («Handlingsplan for å styrke barn og unges forutsetninger for deltagelse i kunst- og kulturaktiviteter.» Bergen kommune. 1994).

Skal en slik byråkratisk modell fungere etter intensjonene, er det viktig at rektorene og lærerne trekkes aktivt inn i arbeidet - også elevene og foreldrene. Altfor ofte blir de unges meninger ikke hørt på i en slik sammenheng. En mindre formalisert modell mer basert på lokale ildsjeler er utprøvd i Vesterålen («Kyss frosken» - Erfaringsrapport fra prosjekt kulturliv-skole i Vesterålen. 1994).

Det er imidlertid ingen selvfølge at slike organisasjonsstrukturer fungerer i praksis. Skjærene i sjøen er mange: mangel på felles forståelse av mål og midler, konkurranse- og prestisjehensyn, gjensidig skepsis og frykt for å miste makt og innflytelse, mangel på balanse mellom skolens og kulturlivets krav, dårlig økonomi og mangelfulle rammevilkår. I mange kommuner er det ingen tradisjon for tverretattlig samarbeid - skolekontoret og kulturkontoret fungerer i hver sin verden. Selv på departementalt nivå er det mange vanntette skott. Av og til virker det som om man har å gjøre med to sett barn; skolebarnet og fritidsbarnet, og to kulturer; skolekulturen og fritidskulturen. Dette skillet er ingen tjent med - særlig ikke elevene som må oppleve kulturformidling primært som opplæring i sosiale distinksjoner, for å bruke et uttrykk fra kultursosiologen Bourdieu (Bourdieu: 1976).

I sin bok om museene og deres publikum understreker Bourdieu og Darbel nettopp nødvendigheten av at skolen i større grad påtar seg

kulturformidlingsoppgaver på tvers av de sosiale og kulturelle skiller som ellers gjør seg gjeldende i samfunnet: «det er altså skolen som former vår holdning til kulturen og utstyres oss med de kunnskaper som muliggjør fortroligheten med kulturens verden. Holdningen til kunsten er bare et aspekt av en allmenn innstilling til kulturen, den dannelse som skolesystemet beforder og oppmuntrer er den vesentligste forutsetningen for all form for kulturinteresse (Bourdieu/Darbel. 1970:90)»

Samtidig er nødvendig å erkjenne at den estetiske kulturarven er for viktig til at lærerne alene kan stå for formidlingen til elevene - de trenger ressurser og kompetanse utenfra. Det er ikke tilfeldig at skolefolkene i vår undersøkelse nettopp understreker dette behovet. Den enkeltfaktoren som tillegges størst vekt når det gjelder å heve de estetiske fags status er kompetanseheving (79% hevder at dette er viktig/meget viktig). Deretter følger større ressurser (73%) og lærersamarbeid/prosjektorientert undervisning (65%). Men er det realistisk at skolene selv kan innfri slike krav og så og si trekke seg selv oppetter håret? Bør også andre profesjoner og fagfolk inn i et samspill med lærerne på denne viktige arenaen?

Samarbeid med kulturlivet - en ny mulighet for det estetiske fagområdet i skolen.

Det er særlig 5 årsaker til at skolen i alminnelighet og det estetiske fagområdet i særdeleshet behøver kontakt med kunst- og kulturlivet: behovet for primære kunstneriske opplevelser av høy kvalitet i skolemiljøet, en større allsidighet i arbeids- og formidlingsformer på det estetiske området, større innslag av kreativ, kunstfaglig og kulturhistorisk kompetanse, tilførsel av økonomiske, praktiske og pedagogiske ressurser utenfra og til slutt hjelp når det gjelder initiering, gjennomføring, dokumentasjon og evaluering av prosjekter på kunst- og kulturområdet, slik at både vellykkete og mindre vellykkete tiltak kan bli en del av skolens kollektive hukommelse.

Hva kan så ulike personer og institusjoner bidra med i denne forbindelse? I vår undersøkelse har vi konsentrert oss om 3 sentrale aktører i skjæringsfeltet mellom skole og kulturliv: pedagogene, kunstnerne og byråkratene. For å ta den siste gruppen først. Den offentlige kulturforvaltningen er en viktig aktør i kulturlivet - ikke bare på grunn av kulturpolitiske føringer og støtteordninger, men også gjennom et stort nettverk som formidler kunst- og kulturtilbud over hele landet. Særlig gjelder dette på kommune- og fylkesnivå. Tradisjonelt har kulturlivet i

grunnskolen sortert under skolesektoren på de ulike forvaltningsnivåene; til KUF, til de statlige utdanningskontorene og de kommunale skolekontorene. Men på grunn av den kultur- og skolepolitiske utviklingen har kulturforvaltningen engasjert seg stadig sterkere i barns og unges oppvekstmiljø - også i skolen. For tiden gjennomføres det flere nyskapende kulturformidlingsprosjekter lokalt og regionalt som et samarbeid mellom kulturkontorene og skolene. Her kan nevnes Østfold-prosjektet «Kjøp en kunstner» og Oppland-prosjektet «Ord og bilde». I vår undersøkelse oppgir hele 84% av de kommunale og fylkeskommunale skole- og kulturkontorene at de har vært engasjert i mange eller noen skolerettede kulturtilbud i 1994.

Særlig kulturkontorene hevder at de har mye å bidra med i skolesammenheng: informasjon, holdningsskapende arbeid, samordning av tilbud, prosjektarbeid og til en viss grad økonomisk støtte (Bringager og Vestel, 1995:36 flg). Også de statlige utdanningskontorene har i enkelte fylker gitt stimuleringsmidler til kulturprosjekter i grunnskolen. Et interessant trekk ved spørreundersøkelsen i den offentlige forvaltningen er at de kontorene som er direkte engasjert i konkrete samarbeidsprosjekter med skoler, generelt er opptatt av å bedre forholdet mellom skole og kulturliv. Det burde tilsi at skole- og kulturetatene ikke bare får rent administrative oppgaver på dette området, men knyttes til et pågående forsøks- og utviklingsarbeid som de kan oppleve som **sitt**. Det finnes også viktig formidlingskompetanse av verdi for skolene på en rekke offentlige kontorer - det gjelder bare å finne en felles samarbeidsarena.

Bruk av kunstnere og profesjonelle kunstformidlere i skolen.

Hva kan så kunstnere og profesjonelle kunstformidlere bidra med i skolesammenheng? Kunstnere har tradisjonelt vært knyttet til det som gjerne kalles primærformidling - til utøvende virksomhet gjennom forestillinger og utstillinger i eller utenfor skolemiljøet. Slik vil det antagelig også være i fremtiden. Samtidig har stadig flere kunstnere og kunstinstitusjoner sett behov for å stimulere elevenes egenaktivitet og estetiske kreativitet. Dette arbeidet har en egenverdi, samtidig som det gir de unge en større opplevelse av og forståelse for profesjonelle kunstneriske produkter. Man lærer gjennom selv å være aktiv. Det går fram av vår undersøkelse at de skolene som har hatt besøk av profesjonelle kunstnere som instruktører stort sett er svært fornøyd. Hele 84% av rektorene/lærerne hevder at samarbeidet er godt eller svært godt. Bare 4% hevder

at det er dårlig. Samarbeidet med amatørinstruktører kom relativt sett dårligere ut. Dette svarer også til konklusjonene i tre forskningsrapporter fra Nordlandsforskning (NF- 12-14/93), hvor det hevdes at lærere og profesjonelle kunstnere ofte er i stand til å samarbeide godt. Amatører har ikke sjelden en sammensatt og pedagogisk mer problematisk rolle i skolesammenheng.

Kvalitative undersøkelser har vist at kunstnere kan ha mye å tilføre skolesamfunnet (Grimsrud/Vestby NIBR-rapport 1995, 10: 46 flg, Liden 1994, Høgmo 1993). Barna trives med at andre enn pedagoger er en del av skolens læringsmiljø, og lærerne ser betydningen av kunstnernes spesielle kreative kompetanse. Den er mindre skolepreget, mer prøvende og prosessorientert på kunstens - men også på barnas premisser. Mange kunstnere har også bidratt til å høyne nivået på barnas produkter, enten det har vært felles utsmykningsoppgaver i skolemiljøet, konserter eller ulike sceniske forestillinger. Det gjør elevene mer tilfreds og foreldrene stolte. Produktkvalitet er dessverre noe det snakkes lite om i pedagogiske miljøer - til tross for at mye tyder på at det er en nær forbindelse mellom gode prosesser og gode produkter.

Barn er ikke fødte kunstnere, de trenger som alle andre systematisk opplæring i bruk av ulike estetiske uttrykksformer og teknikker. Ikke minst Rikskonsertene har i de senere år satset på kombinerte prosjekter som forener elevenes musikalske egenaktivitet med konsertvirksomheten - ikke bare i forbindelse med for- og etterarbeid, men også under konserten. Denne aktiviteten behøver ikke bare bestå av «pene», voksenproduserte sang- og musikkinnslag fra barnas side, det forekommer også at de er med på å lage musikken som skal framføres. Slike kreative verksteder ledet av kunstnere har også vært utprøvd med stor suksess på litteratur- og billedområdet - blant annet i regi av Norsk forfattersentrum og Det norske filminstituttet. På danseområdet gjennomføres for tiden et treårig prosjekt initiert av Norsk kulturråd for å stimulere dans for og med barn og unge. I et utvalg kommuner utprøves ulike modeller basert på samarbeid mellom barnehager, grunnskoler, ungdomsklubber, ballett-skoler, danseskoler, folke-dansgrupper, musikk-skoler og teatergrupper. I dette prosjektet står naturlig nok den skapende egenaktiviteten i sentrum. Målet for virksomheten er ofte en scenisk fremføring for medelever eller foreldre (Monteiro 1992).

Satsningsområder og kompetanseutvikling.

Et stort problem med den prosjektbaserte kulturformidlingen som drives av profesjonelle kunstnere og kunstinstitusjoner, er dens sporadiske karakter. Fordi tiltakene er tid- og ressurskrevende, har de en tendens til å bli engangstiltak. Hverken skolene, institusjonene eller kommunene/fylkene har råd til å etablere omfattende, permanente ordninger. I tillegg blir skolene etter tiltaket gjerne overlatt til seg selv, med små muligheter til å la erfaringene komme den ordinære undervisningen til gode. Her kreves det en felles innsats fra skole og kulturliv. I vår undersøkelse er det særlig 3 satsningsområder som peker seg ut: utarbeidelsen av forpliktende kulturplaner, forbedret pedagogisk materiell beregnet på både lærere og elever, kurs og etterutdanningstilbud - både for allmennlærer og faglærere i de estetiske fag. I siste omgang dreier det også om å styrke de estetiske og kulturelle komponentene i lærer-utdanningen i sin alminnelighet - slik handlingsplanen fra Kulturrådet og Grunnskolerådet forutsetter («Inntrykk, uttrykk, avtrykk» 1991: 21 flg.). Sentralt står utviklingen av lærerpersonligheten. Uten interesserte og kompetente lærere er kulturformidlingen i skolen på lang sikt dømt til å mislykkes. Som tidligere nevnt står ildsjelene sentralt i arbeidet. Men ikke alle kan og vil være ildsjeler - dessuten har de en tendens til å brenne ut. Man trenger et godt fotfolk som kan påta seg mindre oppgaver i skolens hverdag. Hvordan er så skolerings-mulighetene på det estetiske fagfeltet? Flertallet av de rektorer og lærere som inngår i vår spørreundersøkelse hevder at de har behov for mer kunnskap og innsikt på det kunst-pedagogiske området - behovet blir sikkert ikke mindre når visjonene i GR-97 skal realiseres. Særlig omleggingen av formingsfaget til et fag med en langt sterkere kunstfaglig profil vil sette nye krav til både allmennlærer og faglærere denne prosessen får man håpe at alle gode krefter kan arbeide sammen om å realisere det estetiske mangfoldet i skolen; lærere, skole- og kulturbyråkrater, kunstnere og forskere. Kanskje man i spenningsfeltet mellom ulike estetikker og praksiser skape noe kvalitativt nytt som på lang sikt kan komme undervisningen og skolemiljøet for øvrig til gode.

LITTERATURLISTE:

Arnesen, B. 1993. *Kultur til barn og unge. Tilbud og effekt*, NOSEB arbeidsrapport 13.

Aure, V. 1993 *Evaluering av kunstskoler for barn og unge*. Rogalandforskning 96.

Best, D. 1989. «Feeling and reason in the Arts; The rationality of feeling» i *The symbolic Order* (red. P. Abbs) London.

Bjørkvold, J. R. 1989. *Det musiske mennesket*, Oslo.

Bourdieu, P. 1976. «Kulturell reproduktion og sosial reproduktion» i *Jamnlighetsmyt och klassherravalde* (S. Lundberg m. Fl.) Lund.

Bourdieu, P. og Darbel, A. 1970. «Museerna och deras publik» i *Konstsociologi* (red. S. Sandström) Lund.

Bringager, F. og Vestel, V. 1995. *Broen og den blå hesten. Handlingsplan dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen*. Kulturdepartementet og Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Dale, E.L. 1990. *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo.

Eng, H. 1918 *Kunstpædagogik*. Kristiania.

Grimsrud, G.M. og Vestby, G.M. 1995. *Kroner og kultur i skolefritidsordningen*. NIBR-rapport 1995:10.

Halvorsen, E.M. 1991. *Kulturarven i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En skolepolitisk dokumentasjon*. Notabile nr 3. Telemark lærerhøgskole.

Halvorsen, E.M. 1993. *Kulturarven i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En lærerundersøkelse i Telemark*. Notabile nr 2 Telemark lærerhøgskole.

Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen. Inntrykk, uttrykk, avtrykk Grunnskolerådet, Norsk kulturråd, 1991.

Høgmo, A. 1993: *Kan kunst berike barns verden. En studie av to barnekunstskoler*. NF-rapport 14/93, Nordlandsforskning.

Handlingsplan for å styrke barns og unges forutsetninger for deltagelse i kunst- og kulturaktiviteter. Bergen kommune 1994.

Kyss frosken. Erfaringsrapport fra prosjekt kulturliv-skole i Vesterålen. Vesterålen regionråd og KUF. 1994.

Liden, H. 1994 : «Barns kultur og kultur for barn» i *Bærekraftig pedagogikk* (red. P. Aasen og O.K. Haugaløkken) Oslo.

Lindberg, A.L. 1988. *Konstpedagogikens dilemma. Historiske røtter og moderna strategier.* Lund studies in Art history 2, Lund.

Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del. KUF 1993.

Mangset, P. 1992. *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk,* Universitetsforlaget.

Monteiro, K. 1992 *Barns og unges dans. Et prosjekt initiert av Norsk kulturråd.* NOSEB.

Mønsterplan for grunnskolen 1987, Oslo.

Norges sang- og musikkråd: *Rapport fra programområde 1. Handlingsprogram 1991-93.*

Osborne, H. 1970. *Aesthetics and Art Theory. An historical introduction,* New York.

Winsnes-Ravndal. R. 1994. «Grieg i barnehagen» i *Kunstfag, forskning og nettverk i lærerut- danningen.* Lærerutdanningsrådet.

Winther, T. og Langholm, O.I. (red) 1977: *Estetikk fra Platon til våre dager,* Oslo.