

Kulturarvens ulike ansikt

Else Marie Halvorsen

*I dag er spørsmålet om overføring av kulturarv i skolen et relevant tema i diskusjonen om skolens innhold. På den ene side synes samfunnet å ha behov for et innhold som rommer sentrale verdier som kan skape identitet og kulturelle røtter, på den annen side etterspør et mer multikulturelt samfunn forandring og fleksibilitet. Denne artikkelen åpner opp noe av kompleksiteten i begrepet kulturarv, både innen en skolekontekst og i en større kulturell kontekst. Resultatene fra min doktoravhandling viser begrepets kontekstualitet gjennom undersøkelser i tre ulike kontekster. Den første kontekst. I følge **offisielle skoledokumenter** ble kulturarv i stor grad knyttet til den manifesterte og dokumenterte kultur slik den finnes bl.a. i tekster og arkitektur, bilder og musikk, både i religiøse og sekulære kontekster. Den andre kontekst viser kulturarvforståelsen hos **lærere i grunnskolen**. Gjennom intervju med dem viser de til dels samme form for kulturarvforståelse som skoledokumentene, og synliggjør dessuten hvor viktig deres kulturarvforståelse er for deres praksis som lærere. Den tredje kontekst er representert av en **kulturell elitegruppe utenfor grunnskolen**, som består av kunstnere som skaper kultur, kulturvernere som bevarer kulturarv og akademikere i høyskole- og universitetssystem som formidler kulturarv. Gjennom intervju med dem kommer det fram at deres kulturarvforståelse er annerledes enn grunnskolelærernes på to måter. På den ene side inkluderer den ikke bare den manifesterte kultur, men også den mer skjulte dimensjon fra vår livsverden. Dessuten oppfattes kulturarven ikke bare som en noe som tas imot, men også som en levende kraft i samfunnet til å bygge videre på og endre. I denne sammenheng er begrepet også del av begrepet kreativitet. Hvis debatten om innholdet i vår fremtidige grunnskole skal bli fruktbar, synes det nødvendig å komme til en dypere forståelse av begrepet kulturarv. Bare med en slik bakgrunn er det mulig å ha en kvalifisert drøfting av hva som skal velges ut og hvilken begrunnelse som er relevant i en skole for alle.*

Nøkkelord: kulturarv, bevaring, kreativitet, dokumentert kulturarv, skjult kulturarv, livsverden, kulturarvforståelse, kulturoverføring.

Innledning¹

Kulturarv er et vanlig brukt begrep, ikke minst i politiske, kulturpolitiske og skolepolitiske sammenhenger. Det omtales som et selvsagt og kjent begrep, som for mange har en positiv valør knyttet til tilhørighet og fellesskap, men også til vern av verdier. Fra et kritisk ståsted kan det lett forbindes med tradisjonsbevaring oppfattet som stillstand.

I min doktoravhandling (Halvorsen, 1996) ønsket jeg å belyse kulturarven som fenomen, ved å undersøke hvordan den ble oppfattet i ulike sammenhenger og blant ulike grupper mennesker. Og siden skolen hadde som en av sine oppgaver å overføre kulturarv, var det av betydning å trenge dypere ned i hva dette kunne innebære. I dag er en slik kulturarvoverføring i fokus i gjeldende formålsparagraf og i de siste føringer for endringer i læreplanen fram mot 2020 (Innst. 22 O (2008-2009); Innst. 19 S (2016-2017); Stortingsforhandlinger Odelstinget 11.10 2016). Det kan derfor være grunner til å gå tilbake til min

¹ Artikkel basert på et foredrag på nordisk symposium, Nordfo, Notodden 21.11 1997.

tidligere studie, for å se hvordan kulturarvforståelsen viste seg i tre samtidige kontekster i begynnelsen av 1990-tallet (Halvorsen, 1996).

Med metaforen «kulturarvens ulike ansikt» har jeg ønsket å sette både det kontekstuelle og det personlige aspektet i fokus. Innenfor en fenomenologisk tradisjon er det vanlig å definere et fenomen som noe som viser seg ved seg selv i møte med et erkjennende subjekt. I denne møteposisjonen er det tale om en *relasjon* som vil variere, alt etter hvilken side ved kulturarven som vises fram og hvem som møter den.

Kontekster, analysemodell og problemstillinger

1. Hva slags kontekster er av interesse?

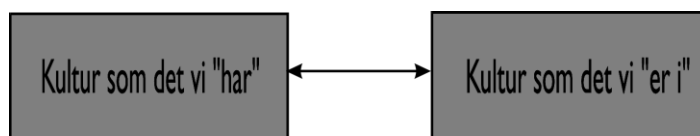
Det spørsmål som her stilles forutsetter at man undersøker hvordan kulturarven framstilles ut fra ulike synsvinkler. I en grunnskolesammenheng der formidling av kulturarv er en sentral oppgave, vil det alltid være vesentlig å få tak i hva slags kulturarv som forventes overført ifølge *de skolepolitiske kilder*, fordi disse er retningsgivende for praksis i skolen. Denne kunnskap ble i stor grad samlet inn som kildestudium, supplert med enkelte intervju.

Like viktig er det å finne fram til hva slags kulturarv *lærerne* i grunnskolen forholder seg til. Er det den samme som i de skolepolitiske kilder, eller er den forskjellig. Hva består i så fall forskjellene i? Og vil deres forståelse kunne virke inn på selve undervisningen? Informanter til denne del av studien var 34 ressurslærere fra by og bygd i regionen Telemark som ble intervjuet i to timer hver.

Det kan også være ønskelig med et perspektiv utenfor skolens verden, fra en kulturell elite som ikke bare formidler en kulturarv, men som også bevarer den og/eller fornyer den. Det vil i denne studien bety en gruppe *sentrale kulturaktører* av kunstnere, kulturvernere og kulturarvformidlere i høgskolesystemet. Disse nærmere tretti aktører ble intervjuet i to timer hver.

2. Kultursyn og analysemodell

Skal man analysere kulturforståelse, er det av betydning å finne en fruktbar kulturteori å ta utgangspunkt i. For meg ble valget den danske litteraturprofessor Johan Fjord Jensens dobbelte kulturbegrep, som er *en syntese* av ulike kulturaspekt som rommer dels en humanistisk komponent han kaller «*har-kultur*», dels en mer sosialantropologisk komponent han kaller «*er-kultur*». Han hevder at kulturanalysens poeng ligger i dialektikken mellom disse to kulturbegrep (Fjord Jensen, 1988).



Figur 1. Modell av det dobbelte kulturbegrep.

Begrepet er en syntese av en rekke kulturdikotomier:

- det snevre og det vide kulturbegrep
- det universalistiske og det relativistiske kulturbegrep,
- kulturelle mønstre og sosiale strukturer,
- det ekspressive og det konsensuelle,
- det synlige og det usynlige.

Fjord Jensen (1988) bruker disse begrepsparene i sin forenkling til ett dobbelt kulturbegrep. På den venstre side i den refererte opplistingen befinner mye av «har» -kulturen seg, forstått som den dokumenterte kulturen utenfor individet som kan vurderes kvalitativt, på høyre side ligger vekten på «er» kulturen, som omfatter vår sedvanlige livsform som integreres i oss og former oss til den vi er. Om dette sier forfatteren:

I kulturbegrebet samles ... to begrebslige traditioner. Til den en side har man det kulturbegreb, der forstår kulturen igennem dens frembragte artefakts, men ikke kan forstå dem som kultur uden samtidig «indefra» at bringe dem ind i normative sammenhænge ... Kultur er her normativ sammenhængsskaben i en proces den ende. Til den anden side har man begrebet om kultur som «the whole way of life», sådan som livet udfolder sig i den enkelte kultur og lader sig beskrive i dens forskel fra andre kulturer. Kultur er her en faktisk eksisterende sammenhæng, der kan gøres til gjenstand for beskrivelser ... (Jensen, 1988, s. 183).

Om «har» -kulturen sier han: «... enten gør du dig til part af artefaktens verden ved selv at bidrage til deres skabelse, eller ved tilegnelsen af dem at blive draget ind i deres dannelsesmæssige sammenhæng» (Jensen, 1988, s. 183). Den komplementære kulturformen, kultur som noe vi *er*, uttrykker *totaliteten i en kultur*. «Vi tænker ... på helheden af deres liv og vaner ... kulturen som totalitet. Og vi forstår totaliteten som det sæt af mønstre, der gør det muligt at se gruppernes kultur som en helhed, forskjellig fra andre kulturelle helheder - vi forstår kulturen differensielt» (Jensen, 1988, s. 159). Med dette antropologiske kulturbegrepet der en kultur er forskjellig fra en annen, beskrives helheten av det vi og alle andre i kulturen ubevisst inngår i og er. Dette er så integrert i en at en ikke får øye på det uten å tre utenfor kulturen på en av flere måter. Fjord Jensen framhever det komplementære mellom «har» - og «er» - kulturen som et figur/bakgrunn forhold. Begge deler er tilstede hele tiden, men med skiftende fokus.

Dette dobbelte kulturbegrepet gav muligheter til å studere kulturarv både som noe konkret knyttet til en dokumentert arv – «har» -kultur, og som en livsform eller livsverden, der også den skjulte arv hørte med. Med tanke på skolens kulturarvoverføring til sine elever, ble det viktig å få tak i ikke bare det dokumenterte innhold skolen skulle forvalte, men også de kulturelle sporene elevene var bærere av. Derfor ble deres «er» -kultur, som jeg har utvidet til «er-i» -kultur, et viktig begrep for deres kulturelle referanserammer.

Studiens sentrale problemstilling er som følger:

Hva er kulturarvens innhold, legitimering og status i tre kontekster:

- Skolens formelle kilder
- Hos lærere i grunnskolen
- Hos sentrale kulturaktører, som kulturvernere, kunstnere og kulturformidlere i høyere utdanning?

Materialet behandles først for hver kontekst for seg, før det til sist sammenstilles for å lete etter likheter og forskjeller. Og i hver kontekst stilles det seks mer spesifikke problemstillinger. De tre første omfatter sider ved *innholdet* i kulturarven, nr. 4 og 5 tar opp *legitimering og statusfaktorer*, og nr. 6 berører sammenhengen mellom *innhold, legitimering og status*. Den estetiske arv får et ekstra fokus til sist. De mer detaljerte kriterier kan formuleres slik:

1. Hva er det sentrale innhold i kulturarvbegrepet?
2. Hvordan er forholdet mellom et helhetlig kontra et mer partikulært syn?
3. Hva er det typiske ved selve overføringen, selve «arv» -metaforen?
4. Hvordan legitimeres kulturarv?
5. Hvilken status synes kulturarven å ha?
6. Hvordan er sammenhengen mellom innhold, legitimering og status?
7. Hva slags rom har den estetiske arv fått?

Resultater

Det skolepolitiske materialet

Våren 2017 publiseres min bok «Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold» på Universitetsforlaget. Der følges det skolepolitiske materialet fram til høsten 2016. Den innsikt som ligger til grunn for det skolepolitiske syn i denne artikkelen er basert på skolepolitiske innstillinger og meldinger, samt læreplaner, fra Folkeskolekomiteens utredning i 1965 til L97, supplert med enkelte intervju med sentrale skolepolitiske aktører. For å kunne tydeliggjøre materialet, er det brukt en metode der kulturarvforståelsen i første og siste del av det gitte tidsrom sammenlignes. Dette materialet omfatter hele perioden med ni-årig skole og de viktigste signalene for ti-årig skole slik de ble forfattet i generell del av L97 (innført i 1993, og innlemmet i Læreplanverket, 1996). Denne generelle del er den gyldige også i 2017.

Ut fra de gitte problemstillinger er resultatene av analysen slik:

1. De skolepolitiske dokumenter omhandler i første rekke «har» -kulturen, forstått som den nedtegnede og dokumenterte kulturarv som omfatter et vidt spekter av områder. Til sammen dannes bildet av en kulturarv i hovedsak av normativ art innenfor en vid kulturarvforståelse. Utviklingen går i retning av en utvidelse av kulturbegrepet både i forhold til mer elitekultur med plass for en estetisk arv og i forhold til hverdagskulturen. Det er i hovedsak helheten i kulturarven som beskrives i de sentrale dokumenter, selv om utskrivingsmåten slik vi kjenner den fra Folkeskolekomiteens opplisting av kulturområder lett skaper en fragmentarisk forståelse. Kulturarven defineres i Folkeskolekomiteen som «den sum av røynsle og innsikt som har nedfelt seg i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk, og i institusjonar». Fagplanene opererer så innenfor denne ramme som ansvarlige for hver sin del av arven. Diskusjonen om forholdet mellom felleskultur og lokalkultur berører dels spørsmålet om hvilken kultur som skal stå sentralt, dels hvem som skal avgjøre innholdsvalget. Lokale valgmuligheter øker sjansen for et valg tilpasset et gitt kulturmiljø. I 1996 er det felleskulturen gitt som obligatorisk forskrift som dominerer. I denne planen er opplistingen av kulturarv i definerte kulturarvområder forlatt, til fordel for en uttrykksform der kulturarven settes inn som potensiale i utvikling av ulike sider ved det integrerte menneske (Læreplanverket, 1996, s. 15–50). Overføringsaspektet bærer i størsteparten av dette tidsrom preg av en arv som skal mottas og tilegnes som en personlig arv av

kunnskaper, holdninger og ytringsformer. Den beskrives i lite aktive termer og det er bevaringsaspektet som dominerer. I læreplanen fra 1996 kommer det fram et mer aktivt kultursyn, der kulturarven oppfattes som basis for videre utvikling og nytenking. Den enkeltes bidrag i en senere kulturstafett som var tydeligere framme i begynnelsen av perioden kommer igjen med forsterket styrke i 1996-planen (Læreplanverket, 1996, s. 17, 21, 22, 55). Legitimeringen knyttes i hovedsak til individets tilegnelse av kulturarv, der verdier som fellesskap, kommunikasjon og identitetsbevissthet er fremtredende. I planen av 1996 begrunnes også arven som en sentral kunnskapskilde og grunnlag for nytenkning. Både i begynnelsen og ved slutten av denne periode blir kulturarvens dannelsingspotensiale tydelig sammen med vekten på utvikling av felles kulturell plattform.

2. Kulturarvens status varierer i dette tidsrom. Den er tydelig i begynnelsen av perioden, og er markert i den nye læreplan fra 1996.
3. Sammenhengen mellom innhold, legitimering og status kommer til syne på ulike måter. Visse deler av skolens innhold fortsetter som før, uten annen legitimering enn tradisjonen og uten at det stilles spørsmål ved en slik arvs berettigelse i dag. Andre deler av innholdet gjenvinner sin plass i en ny tid, gjennom bevisst kamp og mobilisering av argumenter som faller inn i tidens kulturdebatt. Men også her synes tradisjonens autoritet å være sterk (Halvorsen, 1996, s. 113–114). Den estetiske arv forstått som kulturarvens «kunst og formkultur, musikk og diktning» spiller en marginal rolle i denne perioden, bortsett fra i nyeste læreplan. I begynnelsen av perioden uttrykkes kunstarven i tilknytning til fritidsvirksomhet, mens den i Mønsterplanrevisjonen i 1987 får en selvstendig status. I formingsfaget framheves det å «forstå og vurdere bilde, skulptur og bruksform» som ett av fire obligatoriske hovedemner. I det nye læreplanverk er forankringen i en estetisk kulturarv satt på dagsorden. Det estetiske felt legitimeres i begynnelsen av denne periode som kilde til personlighetsutvikling med rot i elevens eget skapende arbeid. Senere knyttes det også til en kulturarv av kunst og formkultur og til en felles kulturarvargumentasjon omkring identitet, der tilhørighetsaspektet dominerer.

Kulturarvansiktet i de formelle dokumenter er til dels stort og ruvende, med økende bredde etterhvert. Det kjennetegnes av «har»-kultur, forstått som dokumentert kultur felles for mange. Det skaper et ansikt med kjente trekk med noe fragmentarisk, men også noe diffust over seg. Det har stort sett et noe statisk preg. I siste plan har detaljene i ansiktet blitt klarere med innslag av klassisk estetisk karakter. Det er også blitt mer dynamisk.

Kulturarvforståelsen hos grunnskolelærere

Den forståelse som kommer fram er basert på to timers kvalitative intervju med 34 ressurslærere i Telemark innenfor fagområdene forming, musikk og norsk. I denne gruppen er mønstre forsøkt avdekket ved sammenligninger av utsagn hos lærere i by og bygd. Lærerne svarte i hovedsak på 3 grupper av spørsmål, som omfattet utsagn om *eget oppvekstmiljø som kulturkilde, undervisningen i faget og forståelsen av visse kulturbegrep*. Slås den forståelse som kommer til uttrykk i disse ulike spørsmål sammen, blir hovedpunktene i lærernes kulturprofil slik:

1. Lærernes begrepsforståelse omfatter en normativ «har»-kultur, i første rekke knyttet til humanistiske kulturområder som «tru, sed og skikk, kunst og diktning». Denne oppfatning knyttet til den dokumenterte kulturen ligger til grunn for deres utsagn også når det gjelder eget og andres oppvekstmiljø. Det viser seg også i utsagn om kulturarven som et skattkammer. Kulturarvbegrepet oppfattes som mer *normativt* enn både kultur- og tradisjonsbegrepet, fordi det at noe har vist seg slitesterkt og har overlevd tidens tann i seg selv utsier noe om kvalitet. Kulturarv

er dessuten et mer omfattende og fjernt begrep enn tradisjon, og handler i større grad om de «store tingene». Dette gjør det også uklart og avstandspreget, til forskjell fra det mer nære, konkrete og handlingsrettede tradisjonsbegrep. Kulturarv representerer i denne sammenheng en *kollektiv arv*. Men også begrepet «min personlige kulturarv» brukes.

2. Det diffuse kulturarvbegrep har en *holistisk* karakter, noe som endres når det operasjonaliseres til konkret nivå i undervisningen. I denne sammenheng kommer det fram eksempler på en erfart felleskultur lærerne selv synes å være engasjert av.
3. Overføringsdimensjonen representerer i første rekke *den personlige arvtilegnelse*. Den kommer til syne i lærernes egen arv fra sitt oppvekstmiljø og i det personlige preg som ligger bak valg av innhold i undervisningen. Kulturarvbegrepet har et visst passivt preg som uttrykk for noe ferdig den enkelte mottar. Samtidig oppfattes det som mer åpent enn tradisjonsbegrepet, men mindre dynamisk enn kulturbegrepet.
4. *I legitimeringen* gjør lærerne bruk av verdibegrep med store bokstaver, begrep knyttet til kvalitet og slitestyrke på den ene side, tilhørighet og identitet, fellesskap og kontinuitet på den annen side. Emosjonelle aspekt knyttet til røtter og myter er også med. Kulturarven som et felles skattkammer er et middel til å oppnå disse mer infrastrukturelle mål. Men denne generelle honnørordpregede legitimering er den samme hele tiden, lite nyansert i forhold til varierte kontekster.
5. En sentral del av kulturarvoverføringen består i overføring av målestokker for hva som er et «ettertraktet noe». I dette materialet knyttes verdiene dels til kvaliteten i «har»-kulturen, dels til de infrastrukturelle mål legitimeringen sikter mot. Det *forutsettes* at disse forhold har *status*.
6. Sammenhengen mellom kulturarvens *innhold, legitimering og status* er innfløkt. Det synes å være en tilsynelatende inkongruens mellom ordrik og generell legitimering på den ene side og lærernes beskjedne, konkrete innholdsvalg i den praktiske hverdag på den annen side (Halvorsen 1996, s. 171-172.).
7. Den estetiske arv er hos lærerne i første rekke en felles kulturarv mer enn estetiske uttrykk. Den *estetiske arv* inngår som merkestener i kulturhistorien. Lærerne vegrer seg for å bruke termen estetisk, dels fordi den uttrykker noe fremmed og avstandspreget, dels fordi den signaliserer skillelinjer. I den grad begrepet brukes knyttes det til erfaringer i subjektet, som uttrykk for «det å bli beveget». Hos de fleste avgrenses dette til opplevelser av harmoni og skjønnhet.

Det er et noe diffust kulturarvportrett lærerne tegner, et ansikt preget av avstand og ærbødighet. Utover dette har det visse markerte trekk knyttet til det humanistiske felt med kjennetegn som kvalitet og slitestyrke. Disse verdier bør bevares og overføres til nye fellesskap. Men det er få estetiske konnotasjoner. Det er et relativt statisk ansikt med uforanderlige og slitesterke trekk som kommer til syne, med en avgrenset profilering. Det er i hovedsak den samme kvalitetsprofil som viser seg i ulike kontekster, både i forhold til oppvekstmiljø, til innholdet i undervisningen og som fristilt begrep.

Settes de to typer ansikt fra grunnskolens verden opp mot hverandre, er lærernes kulturarvansikt mer diffust og statisk enn det som uttrykkes i de senere skolepolitiske kilder. Det bærer også preg av mer avgrensede dimensjoner merket kvalitet, uten at dette betyr en forsterking av den estetiske arv.

Kulturforståelsen hos sentrale kulturaktører

De sentrale kulturaktører fra Telemark omfatter 12 representanter for en kulturgruppe, der kunstnerne utgjør flertallet, og 11 representanter for utdannere på høgskolenivå. Fordi fokus var knyttet til den estetiske arven innen kunst og formkultur, musikk og diktning, var også de ulike kunstarter representert. Denne gruppen hører til høyt oppe i Bourdieus sosiale rom og er en kulturell ressurs i fylket (Bourdieu, 1989, s. 128–129). Også i denne gruppe foretas det en intern sammenligning mellom kulturbærere (kulturvernere og kunstnere) på den ene side og akademikerne i høgskolesystemet (utdanningsgruppen) på den annen side, for å tydeliggjøre mulige mønstre. Spørsmålene som stilles er i prinsippet de samme som i lærergruppen, og de er innhentet på samme måte. Resultatene for denne sammensatt gruppe ser i hovedsak slik ut:

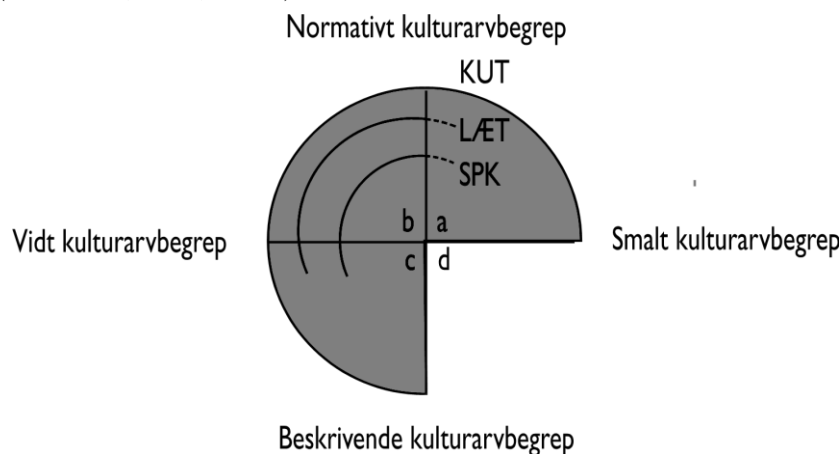
1. *Innholdet* i kulturarvbegrepet spenner over et mangfold av betydninger. Det er dels av normativ, dels av beskrivende art. Det omfatter smale kulturområder i visse sammenhenger, i andre rommes hele bredden av livsytringer. Både de dokumenterte «har» - og kulturen fra livsverden «er i» -kulturen, hører med. Denne kompleksitet finnes i første rekke i det varierte materialet, men også enkeltinformanter gir uttrykk for stort spenn i kulturforståelse, alt etter kontekst og formål.
2. Også oppvekstberetningene viser stor variasjon i livsområder som beskrives, samtidig som verdien av status og kvalitet framheves. Virksomhetsbeskrivelsene omhandler i hovedsak en «har» -kultur av kvalitet, samtidig som både kunstnere og kulturvernere har bruk for en allsidig kulturarv som råstoff i sin produksjon. Det mangesidige og kontekstuelle som kommer fram i disse erfaringsberetninger finnes også i de mer abstraherte begrepsutlegningene
3. Det er felleskulturen som er gruppens anliggende. Dette gjelder både i spørsmålet om et felles innhold av dokumentert kulturarv i et folk, men også i en nærhetens og hverdagslivets arv. Dette løfter det lokale fram til noe universelt. Både de generelle utsagn og de konkrete erfaringsbeskrivelser fra oppvekstmiljø og egen virksomhet inngår i en større helhetsforståelse.
4. *Overføringsdimensjonen* ved kulturarven er tydelig. Den kommer fram i kulturgruppens virksomhet og i dens ansvar for kulturstafetten i samfunnet og bygger opp både om bevarings- og fornyingsaspektet. Hos utdannerne i høyskolesystemet understrekes interaksjonen mellom individ og miljø, der kvaliteten i arven er viktig.
5. *Legitimeringen* tilpasses arten av kulturarvinhold og kontekst. Kulturarens historiske dimensjon tydeliggjøres i kulturvernernes innsamlingsarbeid og i kunstnerens ansvar for å føre en kulturstafett videre. Det er kulturarven som skattkammer som blir vesentlig. I utdanningsammenheng får arven i hovedsak status, som et middel i interaksjonen mellom individ og kulturarv mot infrastrukturelle mål som utvikling av fellesskap, kommunikasjon og tilhørighet.
6. Ulike former for arv gis *status* i ulike kontekster og ut fra ulike formål.
7. Sammenhengen mellom oppfatninger av *innhold*, *legitimering* og *status* er tydelig. Materialet viser et mangfold av en kulturarv, variert legitimering og en kontekstuell status. Det er slik sett en åpenbar rasjonalitet å spore. Men også de skjulte eller usynlige tradisjonssirkler kommer fram. Det er likevel det nyanserte og kontekstuelle aspekt som er det mest fremtredende trekk i denne gruppe (Halvorsen, 1996, s. 257–258).
8. Informantene oppfatter den *estetiske arv* som en fenomenologisk utlegning av menneskelivet i hele sin bredde. Det estetiske knyttes ikke bare til form, men også til det å bli beveget. Selv om

finkulturbegrepet mislikes, er det flere som positivt tilkjenner enten at de plasserer seg i en finkulturell nisje, eller at det er finkulturen de bryr seg om. Samtidig er det informanter som i første rekke ønsker å representere hverdagsmennesket og hverdagskulturen.

I denne gruppe er det mange ulike kulturansikt som kommer til uttrykk, et resultat som viser noe av det mangfoldet kulturarven representerer. Som fellesnevner ser vi et ansikt som rommer det meste, av markerte og mer skjulte trekk, av nyanser og hovedlinjer. Men også et ansikt der den estetiske arv har sin plass. Først og fremst er det et ansikt som er i stadig bevegelse, et ansikt som skifter karakter alt etter den sammenheng man befinner seg i. Dette åpne og mangfoldige, levende og foranderlige ansikt står i skarp kontrast til lærernes mer avgrensede og lukkede, og mer statiske profil.

Likheter og forskjeller mellom yrkesgrupper og i ulike kontekster.

Sammenlignes kulturarvforståelsen i disse tre kontekster, vil en forenklet visualisering i figur 2 tydeliggjøre både likheter og forskjeller. I den ytre ring befinner de sentrale kulturaktørers forståelse seg Sentrale kulturaktører i Telemark (KUT), i neste ring oppfatningen til lærerne Lærere i Telemark (LÆT), og i innerste ring den som viser seg i de skolepolitiske kilder (SPK). Det er «har» -kulturen som framstilles over den horisontale linje, «er-i» -kulturen under denne linje. I skjæringspunktet mellom en dimensjon som framstiller utstrekning og en annen som tar opp dimensjonen normativ/beskrivende representerer a elitekultur, b en normativ felleskultur, c en beskrivende felles livsform og den beskrivende, men avgrenset kulturform (Halvorsen, 1996, s. 269).



Figur 2. En sammenligning av kulturarvoppfatninger i SPK, LÆT og KUT

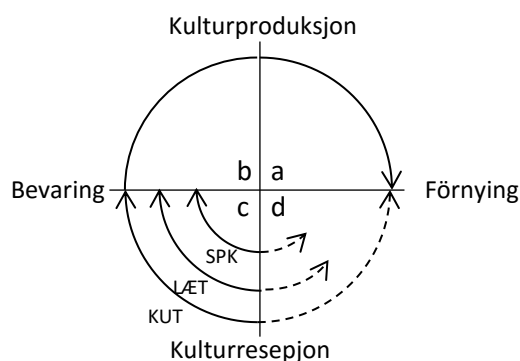
Den forenklete framstilling viser at i alle tre tilnærminger framstår kulturarven i en normativ variant som «har» -kultur. Den er uttrykk for det slitesterke i en kultur, det bestandige, det som holder selv om tidene skifter. Det er også en felles kulturarv på mange livsområder som trekkes inn, kategori b.

Derneft viser figur 2 at kulturarvforståelsen i de to tilnærminger fra grunnskolen avviker fra de sentrale aktørers forståelse. Av figuren framgår det avgrensede i skolens innhold, både i forhold til en elitekultur av høy kvalitet (a) og i forhold til kulturarven som livsform (c). Innenfor grunnskolens verden synes også de skolepolitiske dokumenter å vise til et videre kulturarbegrep i retning av kategori c enn det lærerne gir uttrykk for. I den nyeste læreplan er også skrittet tatt inn i kategori a tydeligere enn før.

Selv om denne figur representerer en grov forenkling av det fyldige materialet som ligger til grunn, tydeliggjør den grunnskolens begrensede kulturarvoverføring i forhold til den spennvidde som særlig kunstnergruppen ivaretar. Fraværet av denne bredde både i forhold til elitekultur og hverdagskultur kan

representere bortvalg av et innholdspotensiale som kunne skape berøring og engasjement. Et fravær av kulturarv fra kategori a vil også kunne være med å opprettholde visse kulturelle skillelinjer.

I figur 3 framstilles kulturarvoverføringens ulike dimensjoner som alle tydeliggjør bevegelsen mellom individet og kulturarven. Overføringen rommer både bevarings- og fornyingsaspekt, både kulturproduksjonen i et samfunn og internaliseringen i individet. Kulturarvoverføringen over den horisontale linje i figuren omfatter kulturarvoverføringen i samfunnet, der individet er aktøren. Kategori a er rommet for kulturskaping, mens kategori b rommer kulturvern. Under denne akse er ulike grader av internaliseringsprosesser i individet, fra ren bevaring/kopiering i kategori c, til fristilte fortolkninger og personlige uttrykk i kategori d. En sammenligning av de tre tilnærminger forenkles i figuren slik (Halvorsen, 1996, s. 267).



Figur 3. En sammenligning av overføringsaspekt i de tre tilnærminger SPK, LÆT og KUT

Det som er felles i oppfatningen av kulturarvoverføringen er overføringen til individet, det vi kaller internaliseringsprosesser. I denne overføring er bevaringsaspektet det dominerende. En arv er noe den enkelte får, mottar. At det også på individnivå kan foregå prosesser der arven endres og fornyes, er tatt inn som stiplede linjer. I det foreliggende materialet viser spesielt kunstnerne eksempler på slike individuelle prosesser, men også enkeltlærere viser kreativitet i sine didaktiske overlegninger. Denne mer aktive dimensjon på individnivå vil være en utfordring til kulturarvformidlingen i skolen. Derfor vil også den utøvende siden av fagene være viktige. Det synes vesentlig å få fram at skapende arbeid i utdanningssystemet på samme måte som hos kunstneren tar i bruk deler av en kulturarv i nye konstruksjoner.

Mens skolen ivaretar den personlige kulturarvtilegnelse, har de fleste i gruppen sentrale aktører også ansvar for kulturproduksjonen i samfunnet. I visse sammenhenger betyr dette at arven må oppspores, hentes inn og bevares til bruk for senere slekter, i andre tilfelle inngår den i nye sammenstillinger som skaper endring og fornying. Når så gruppen rommer i tillegg til disse kulturprodusenter (kunstnere og kulturvernere) også kulturarvformidlere i høgskolesystemet, er det å forvente at den som helhet spenner over hele kulturarvoverføringsfeltet. Innen denne gruppe vil kunstnerne favne videst, fordi de både gjør bruk av bevarings- og fornyingsprosesser, resepsjons- og produksjonsprosesser.

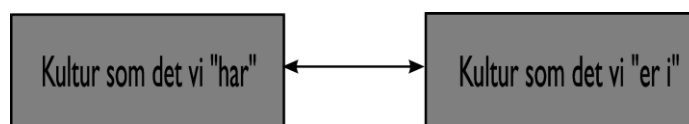
Det er et stort spenn i kulturarvforståelse i det materialet som er hentet inn. På den ene side har vi sett Folkeskolekomiteens formulering fra 1965 der kulturarv blir definert som «den sum av røynsle og innsikt som gjennom tidene er lagd ned i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk og i institusjonar» (Folkeskolekomiteen, 1965, s. 113, 2. spalte). Her framtrer kulturarven som en «sum» av nedtegnede trekk på definerte opplistede områder. Her finnes både «kunst og diktning» og «tru» såvel som «sed og skikk» og «teknikk». Samtidig savnes en rekke andre områder. En kontrast til dette på mange måter klart definerte ansikt finner vi hos den svenske professor Sven Beckman som sier om kulturarven:

«Den är en osäker affär. Det är osäkert vad det egentligen är, hur det uppstår och förmedlas, vilka värden det besitter, varför det skall vårdas, för vems räkning och vilka ändamål dette sker, på vilka grunder vissa delar skall bevaras eller försakats och vem som är behörig och kompetent att avgöra detta» (Beckman, 1993, s. 25). I denne diffuse beskrivelsen synes det å skjule seg noen andre aspekt enn de som kommer til uttrykk i Folkeskolekomiteens utsagn. Disse to eksempler viser noe av spennvidden i utlegninger av kulturarv og sier noe både om hvilke aspekt ved kulturarven som kommer til syne og hvilke sammenhenger og perspektiv det hele settes inn i. Dette inntrykk av kulturarv som et mangefasettert begrep samsvarer også med de mange kulturdefinisjoner som verserer. Samtidig viser resultatene i figur 2 og 3 at det finnes sentrale trekk som går igjen i det som kalles kulturarv og kulturarvoverføring.

Didaktisk drøfting

Det er viktig for skolens praksis hva slags forståelse av kulturarv og kulturarvoverføring som er i bruk. Dersom kulturarvoverføring ensidig blir oppfattet som noe som mottas, kan dette føre til en sementering av kulturarvinnhold i stedet for fleksibel bruk. Kulturgruppen viser at det er ved å bruke arven i settinger av verdi at dens status bekreftes eller svekkes. L97 (Læreplanen, 1997) går lenger enn tidligere planer både i retning av å utvide fellesstoffet i skolen i retning av mer «finkultur» og i å gjøre kulturarvoverføringen mer aktiv og dynamisk, med rom for fornying. Kulturarv og kreativitet er ikke motbegrep. Sammen med økt vekt på en felles kultur i forskriftsform, konkretisert i eksempler, kan det diffuse og passive ved læreres kulturarvoppfatning reduseres. Men alt dette relateres i hovedsak til den ene dimensjon i det dobbelte kulturbegrep, «har»-kulturen.

Hva så med den andre del av det dobbelte kulturbegrep, «er-i»-kulturen? Den er ikke et påtrengende innhold i L97. Som kjent hevder Fjord Jensen at det er i dialektikken mellom «har»- og «er»-kulturen kulturanalysens poeng ligger. Det synes også som om det er i dialektikken mellom disse kulturformer læringspotensialet finnes. *Kulturarvtilegnelse* avhenger av om man makter å velge et innhold og finne en læringsform som ikke bare har sammenheng med elevenes utviklingspsykologiske forutsetninger for læring, men også med deres *kulturelle referanseramme, den kultur den enkelte «er i»*. I det jeg kaller den dobbelte didaktikk, er begge disse sider av det dobbelte kulturbegrepet aktivert, med like stor styrke. Modellen kan skisseres slik:



Figur 4. Den dobbelte didaktikk

Oversettes disse to sider av det dobbelte kulturbegrepet til en skisse over to ansikt som vender seg mot hverandre, et «har»-kulturansikt konkretisert til en definert kulturarv og et «er-i-kultur»-ansikt konkretisert til det *enkelte individs personliggjorte arv, blir relasjonen* og møtepunktet viktig. Dette forutsetter at den kulturarv den enkelte «lever i» eller «er i» og på mange måter «er» får lov vise sitt ansikt. De seksti portrett av voksne enkeltmenneskers «er-i-kultur» som avtegnet seg etter en gjennomarbeiding av samtlige intervju førte til denne konklusjonen: «Intervjumaterialets tydeligste budskap er den personliggjorte kulturarv. Den enkelte informants utsagn av retrospektiv art representerer dels en selvbiografisk erindring, dels en nåtidig erkjennelse ... Å tolke disse intervju har vært å bli kjent med den enkelte person i sitt gitte miljø» (Halvorsen, 1996, s. 286).

La meg ta med et par klipp fra slike personlige referanserammer. Som svar på spørsmålet om hvilke assosiasjoner informantene fikk til begrepet kulturarv, sa forfatteren Halvor Sandsdalen det slik:

Først ser jeg de store, gamle gårdene med fine hus, hvor alle hadde rett til å uttale seg om kultur: yvistogene. Her er det rosemalinger, vevde tepper, langbord og kvinneklær. Så har du arbeiderboligene på 3 små rom. Her hadde de ikke råd til å føre videre noen fin byggeskikk. De fattige hadde ikke råd til å vise fram sin kultur. Men det var en underskog av kultur også der, som bl. a. viste seg i felemusikken. Billige feler kunne alle handle seg, og gjennom fela nærte de en drøm om å nå opp til det de andre hadde. Du kan bare tenke deg tjenestefolket som hele året spiste for seg sjøl, men som julaften kunne bli bedt til å spise i hovedhuset.

En erfaring fra en motsatt sosial posisjon beskriver forfatter Liv Holtskog. Hun knytter assosiasjonene til:

Gamle bondepartifester, hvor menn holdt foredrag i 1 1/2 time så du kjente flis i baken. Det var unisonsang. Kultur - det var som et gisp etter luft, etter noe du ikke fikk ut. Så var det også å vente på at noe moro skulle skje. Den neste assosiasjonen var når far skulle gjøre noe riktig fint og ha mor og meg til å vurdere det ferdige produkt. Det skulle ikke være noe slurvarbeid, «for vi har jo kultur», sa far. Men jeg så ikke denne kulturen, hvor var den? Kultur var også et slengord her i garden. Når arbeidsfolka på garden skulle lage fest under krigen og hadde sveivegrammofon og dans borti veggen, sang de sanger som: «Sakte går de to i lien». Og når jeg nynnet slike sanger, sa far og mor: Det er ikke kultur det derre der. Så til sist er det tradisjoner - høgtider, 17.mai-bunader, dette at vi leste for maten.

Det å ta med i betraktning slike personlige kulturarvprofiler behøver ikke bety at vi blir private. I alle fall viser utdragene ovenfor til relasjonen mellom det personlige og det allmenne.

Her er vi ved den type resonansbunn lærere trenger å ha kjennskap til skal han møte utvalget av skolens lærestoff med den enkeltes «er i» -kultur. Denne tette kobling mellom individ og kulturell kontekst er også på linje med det kontekstuelle og kulturelle aspekt den kjente læringseksperter J. Bruner drøfter i «Acts of Meaning» (Bruner, 1990, 99–100). Da vil også skolen kunne dra nytte av den kulturarvoverføring som skjer gjennom hverdagens levde liv, og som er det Beckman kaller den egentlige kulturarvoverføring (Beckman, 1993, s. 68). Elevene i skolen er bærere av en slik arv. Det ville være uklokt om skolen skulle snu ryggen til den til fordel for en mer «kunstig» institusjonell overføring. Ved å ta tak i den ressurs som ligger i at elevene allerede har en arv som kan bevisstgjøres og utvides, ligger skolens mulighet til å nå inn.

Etterord

De didaktiske problemstillingene er drøftet inngående i en ny bok fra 2017 «Kulturarven i grunnskolen – felleskultur og elevmangfold» (Halvorsen, 2017).

Referanser

- Beckman, S. (1993). Om kulturarvets väsen och värde. I J. Anselm (red.) *Modernisering och kulturarv. Essäer och uppsatser* (61–122). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Bourdieu, P. (1989). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Det kongelige kirke -, utdannings - og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Norsk læremiddelsenter.
- Fjord Jensen, J. (1988). Det dobbelte kulturbegrep og den dobbelte bevidsthed. I H. Hauge og H. Horstbøll, (red.) *Kulturbegrebets kulturhistorie* (155–189). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Folkeskolekomiteen 1965. *Innstilling fra Folkeskolekomiteen av 1963*. Otta Engers boktrykkeri.
- Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv* (Dr. philos.avhandling). Oslo: Utdanningsvitenskapelig fakultet.
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen – felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget. *Innst. O.nr.22 (2008-2009) Om lov om endringer i opplæringsloven*.
- Innst. S. nr 19 (2016-2017) Fag – Fordypning- Forståelse*. Innstilling fra Kirke- Utdannings- og Forskningskomiteen 5.10 2016.
- Stortingsforhandlinger Odelstinget 5.12 2008*
- Stortingsforhandlinger Odelstinget 11.10 2016*

Else Marie Halvorsen er dr.philos og professor emerita fra Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun har arbeidet i mange år både med allmennlærerutdanning og masterutdanning i formgivning, kunst og håndverk ved lærerutdanningen på Notodden. Halvorsen har skrevet en rekke fagartikler og bøker om estetikk og pedagogikk ut fra et kulturpedagogisk perspektiv.