

Åse Kristine Tveit

Barnekulturens veier i politikk, estetikk, forskning og formidling

Hva mener vi med barnekultur? Forbinder vi det først og fremst med de kulturproduktene som har barn som målgruppe? Eller er barnekultur det barn gjør på fritida, alene eller sammen med andre? I dette kapitlet vil jeg ta for meg barnekulturbegrepet og undersøke det langs flere dimensjoner, både historisk og estetisk. Jeg skal undersøke hvilke forståelser av barnekulturbegrepet som finnes innenfor kulturpolitikk, forskning og i kunstfeltet, og belyse noen konfliktlinjer i begrepsforståelsen. I siste del av kapitlet tar jeg fatt i noen av utfordringene formidlerne av barnekultur i dag står overfor. Denne undersøkelsen av barnekulturbegrepet kan fungere som refleksjonsgrunnlag for kulturformidlere som arbeider med barn i eller utenfor kulturinstitusjoner. Formidling til barn i folkebibliotek og i kunstmuseum er brukt som eksempler.

Barnekulturbegrepet er ganske nytt, adskillig ferskere enn kulturbegrepet. Begrepene barnekultur og kultur blir brukt i ulike betydninger, både i allmenn tale, i forskning, i politikk og i profesjonsfaglig tenking og praksis. Ved å sette barnekultur i sammenheng med det allmenne kulturbegrepet, kan vi undersøke hvilke røtter det har.

«A pursuit of our total perfection»

Folkebibliotekene er, i og med sin politiske plassering under Kulturdepartementet, og sin forvaltningsmessige plassering i kommunene, en kulturinstitusjon. Men dermed er ikke alt sagt. Folkebiblioteklovens målsetting (§1) uttrykker at deres oppgave er å «fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet» («Lov om folkebibliotek», 2014), en formulering som har fått stå uforandret siden lovrevisjonen av 1971. Det er en formulering som peker på folkebiblioteket også som en utdanningsinstitusjon, et sted for læring. At opplysning og utdanning etterfølges av «og annen kulturell virksomhet», viser at lovskriverne opererte med et kulturbegrep som omfatter også de to første ledd i formuleringen, altså et begrep som ligger nær dannelsen. Et slikt kulturbegrep kan knyttes til det humanistiske kulturbegrepet som den britiske kritikeren og dikteren Matthew Arnold presenterte allerede på 1860-tallet, og som fikk stor betydning i ettertida. I forordet til *Culture and Anarchy* (1869) definerer han kultur på denne måten:

The whole scope of the essay is to recommend culture as the great help out of our present difficulties; culture being a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world, and, through this knowledge,

turning a stream of fresh and free thought upon our stock notions and habits, which we now follow staunchly but mechanically, vainly imagining that there is a virtue in following them staunchly which makes up for the mischief of following them mechanically. (Arnold 2003, s. x).

Kultur handler ifølge Arnold altså om å søke etter det ypperste som er tenkt og sagt, og gjennom å tilegne seg disse tankene, åpne for vår egen frie tenkning. Kultur framstår dermed som ikke bare intellektuelle frambringelser, men inkluderer også etterstrebingen av dem og den forandringen og forbedringen disse ypperste tanker forårsaker i våre liv.

I forlengelsen av dette kultursynet, men langt seinere, omkring andre verdenskrig, finner vi teoretikere som Max Horkheimer og Theodor W. Adorno (1947/1991), som kritiserer den voksende kulturindustriens masseforførelse, fordi den hindrer reell opplysning. Fra Arnold til Adorno finnes en begrepsmessig linje, trass i deres forskjellige politiske ståsted, der kultur er noe man bevisst og intellektuelt tilegner seg, og samtidig en avvisning av kommersiell massekultur. Slik sett er dette et kulturbegrep i en normativ og elitistisk dannelsesstradisjon. I kulturformidling til barn har imidlertid det elitistiske tradisjonelt vært koblet til læring, mer enn til estetisk kvalitet og erkjennelse¹. Det er altså et pedagogisk og dannelseselitistisk kulturbegrep som har gjennomstrømmet tenking og praksis i barnebibliotekene til langt ut i etterkrigstida, med framheving av kognitive, språklige og verdimeslige kvaliteter i den kulturen som er blitt formidlet. Samtidig ble massekulturens eller populærkulturens mest utpregede produkter lenge avvist i folkebibliotekenes formidling, begrunnet ut fra moralske, politiske, dannelsesmessige eller pedagogiske hensyn, iblant til høylytte protester og debatter (se for eksempel Bjølgerud 1927b, Spangen 1984 og Wiig 1918a).

Norske barnebibliotekarer tidlig på 1900-tallet hadde uttalte ambisjoner om hva slags kultur som skulle formidles, og hvordan barna skulle oppdras til kvalitetsbedømmelse: «der må også hos dem vekkes en trang til lesning, skapes en vis kritisk sans så de forstår å velge eller vrake, og innpodes i dem kjærlighet til litteraturen som en av livets umistelige verdier.» Målet var å «påvirke dem i valg av lesning og hjelpe til å forme deres smak.» (Wiig 1918b, s. 106). Å lede barna mot det ypperste av kulturen, betydde for bibliotekarene å utvikle samlingene til å inkludere faglitteratur innenfor alle emner, og «man bør ha de anerkjente, gode barnebøker, først og fremst de klassiske som Robinson Crusoe, Robin Hood, Æsops fabler, Gullivers reiser, Onkel Toms hytte og H.C. Andersens eventyr.» (Bjølgerud 1927a s. 47). Dette forhindret ikke at en del av bibliotekene åpnet for visse populære krimserier og kjærlighetsfortellinger, både fordi barn og ungdom ønsket seg det, men særlig fordi det

¹ For eksempel gjaldt det ved mange bibliotek fram til omkring 1950 en regel om at barn måtte låne med seg faglitteratur for å få lov å låne skjønnlitteratur.

populære kunne inngå i en utviklingsprosess, som «et trappetrin op til det som ligger ovenfor» (1927a s. 50)

Fra 1980-tallet har populærkulturen (som i det tiåret erstattet det mer negativt ladede ordet massekultur, eller trivialkultur) vunnet større innpass i folkebibliotekenes avdelinger, parallelt med aksepten for at underholdningsopplevelser er en legitim grunn til å bruke biblioteket (Oterholm og Tveit 2010). Det er likevel stadig slik at bibliotekarer arbeider for å forme brukernes smak, om enn ikke like klart offentlig uttrykt som i mellomkrigstida. En undersøkelse av verdier i litteraturformidlingen viste at bibliotekarer gjerne påvirker lesernes smak; en barnebibliotekar uttrykte det slik: «Man trenger ikke si at den smaken de hadde fra før var dårlig, men de kan få en annen smak. Eller en smak i tillegg.» (2010, s. 9).

Norges første kulturlov

I den første, norske biblioteklovteksten fra 1935, i loven av 1947 og i revisjonen fra 1955 var kulturbegrepet ikke brukt, selv om dannelsesidealene var tydelige; her var målsettingens formulering begrenset til å «arbeida for auka folkeopplysning» («Besl. O. nr. 43», 1935). Dette er blitt karakterisert som «et pedagogisk, velment optimistisk, men paternalistisk syn: Kulturen og kunnskapen skulle ut til folket, den skulle foredle og løfte folket inn i én felles danning» (Frisvold 2010). Endringen i 1971, da det å fremme «kulturell virksomhet» kom inn i lovteksten, kan ses som et perspektivskifte i tråd med endringer på hele det kulturpolitiske feltet, slik Vestheim skriver (1997, s. 318ff). Han fant at perspektivskiftet gikk fra et idealistisk folkeopplysnings- og danningsideal i de eldste lovtekstene til et mer pragmatisk nytte- og utdanningsorientert perspektiv fra 1971. Når det gjelder barnebibliotekvirksomheten, er det ikke uten videre gitt at loven avspeiler et slikt perspektivskifte. Barnebibliotekarene i de største byene hadde arbeidet for å fremme barns estetiske skjønn, så vel som deres kunnskap ved hjelp av dramagrupper, eventyrtimer, klubbarbeid og utstillinger gjennom mange år, og hadde i mange sammenhenger måttet forsvare og argumentere for dette utvidede kulturarbeidet (se for eksempel Kobro 1923, Smidt 1920 og Wiig 1924). Med 1971-formuleringen ble dette arbeidet omfattet av lovteksten på en ny måte, og løftet fram som en viktig og nødvendig del. Lovendringen kan for barnebibliotekenes del, heller enn et perspektivskifte sies å være en justering for å bringe paragrafen i overensstemmelse med den formidlingstradisjonen barnebibliotekene sto for. Og om det kulturpolitiske feltet vendte seg fra idealisme til pragmatisme, var ikke denne vendingen nødvendigvis noe som avspeilte seg i barnebibliotekenes teori og praksis, her var kulturformidlingen fortsatt preget

av «pedagogisk, velment optimistisk» idealisme, og i bunn og grunn forankret i et kultur- og dannelsessyn som ligger nær Arnolds tanke om kultur som «a pursuit of our total perfection»².

Etnologiens barnekulturbegrep

Etnologen Åse Enerstvedt var den første som brukte barnekulturbegrepet i norsk forskningslitteratur. Sammen med Thor G. Norås var hun en pioner innen barnekulturforskningen på 1970-tallet, og hennes forskning åpnet for at barnekulturbegrepet ble tatt i bruk i både offentlig kulturpolitikk og i dagligtale. I *Kongen over gata: Oslobarns lek i dag* (1971) skriver hun om barn som tradisjonsbærere. Her definerer hun barnekultur på de to måtene hun finner det i bruk i det norske samfunnet: ”Det er blitt moderne å snakke om barnekultur og med uttrykket menes nærmest den dyrking av barn som foregår fra de voksnes side”³. Hun nevner klær og leiketøy, hobbyer, foreninger og undervisning: ”Alt er skapt og ledet av voksne. For en etnolog og folklorist er barnekultur den kultur barna selv skaper i sitt eget samfunn” (1971, s. 18). Her bruker hun særlig Johan Huizingas tanker om leiken som kulturens opphav (1963), som et utgangspunkt for egen forskning (Enerstvedt 1971, s. 13). Et slikt blikk på barn er en anerkjennelse av barn som selvstendige individer, som skaper og utfolder seg i egne kulturuttrykk. Etnologiens barnekulturbegrep fornyer synet på barn. De er mer enn ufullstendige voksne, de er fullstendige mennesker her og nå.

Enerstvedt inkluderer både den muntlige tradisjonen, og ulike former for samhandling og lek mellom barn; regler for samkvem, inkludering og ekskludering, samt barns samlingssteder; alt dette som ofte kan være en lukket verden for de voksne. Etnologen Enerstvedts definisjon omfatter dermed både den overleverte tradisjonen av barnekultur, og de mer eller mindre spontane samhandlingsformene barn imellom. Måten hun omtaler den tidligere definisjonen av barnekultur på, røper en merkbar avstand til denne, med kritisk brodd mot de voksne som «dyrker» barna, og samtidig skaper og leder denne kulturen. I hennes perspektiv står denne forståelsen av barnekultur fram som en ren voksenkultur, der barn bare får være til stede som objekter for voksnes handlinger. Enerstvedt regner ikke inn den voksenskapte barnekulturen som legger opp til barnas aktive fortolkning eller innlevelse, for eksempel barnelitteratur, ei heller samspillaktiviteter mellom barn og voksne.

²Hos Arnold kan det utledes et syn på kultur som klasseoverskridende så vel som noe man intellektuelt etterstreber, og derfor frigjørende både sosialt og intellektuelt. Flere uttrykk for denne idealismen finner vi igjen for eksempel i artiklene i *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn* (Holmefjord mfl., 2003), der det er de litterære kvalitetene og den gode litteraturens møte med barna som står sentralt, og der bibliotekets betydning som klasseoverskridende institusjon også berøres.

³ Enerstvedts poeng her harmonerer ikke helt med hvor seint begrepet kom inn i norsk (og dansk) kulturpolitikk, og i ordbøkene. Det er ikke klart om hun viser til en norsk eller internasjonal tendens.

En av barnekulturforskerne i generasjonen etter Enerstvedt; Ivar Selmer-Olsen (1989) inndeler i likhet med Enerstvedt også barnekulturen etter hvem som styrer virksomheten, men finindeler disse på et undernivå med flere nyanser, der voksenstyrt barnekultur omfatter tre typer; 1) metaytringer, som forskning og beskrivelser av barns kultur, 2) voksnes kulturprodukter for barn, og 3) vokseninitierte, skapende aktiviteter som vokser fram sammen med barna. Barnestyrt kultur omfatter hos Selmer-Olsen både 1) barns spontane kulturaktiviteter og 2) barns egen tradisjonskultur, for eksempel vitser, eller regler for bestemte leiker som overtas fra eldre til yngre barn. Når formidlingsbegrepet brukes, dreier det seg som regel om den voksenstyrte barnekulturen, men selvsagt foregår formidling også mellom barn, som for eksempel forteller hverandre vitser, anbefaler filmer eller spiller roller.

I et modernitetsperspektiv er de ulike barnekulturelle formene Selmer-Olsen presenterer, et uttrykk for samfunnets økende grad av segregering mellom barn og voksne på 1800- og 1900-tallet, både når det gjelder samværsformer og oppholdssted. Fra midten av 1800-tallet og framover vokste det fram en stadig mer omfattende produksjon av bøker og blader, spesielt produsert for barn. Spesialiseringen av bibliotek tjenester for barn ble skilt ut fra tilsvarende for voksne ved begynnelsen av 1900-tallet, og barn fikk egne tilbud til aldersbestemte grupper. Voksenstruktureringen av barns tid ble i det hele tatt mer omfattende, og differensieringen av barna i aldersgrupper ble et stadig tydeligere trekk ved barns dagligliv. Etnologiens barnekulturforskning er et uttrykk for hvordan barnas egen kultur i det moderne, differensierte samfunnet, der barn var utskilt som gruppe, ble fjern og ukjent for de voksne. Barnekultur ble studert på liknende vis som man nærmet seg naturfolkenes kulturer, det vil si sett utenfra, med et nærmest eksotiserende blikk.

Kulturpolitikens barnekulturbegrep

I skandinavisk kulturpolitikk kom barnekulturbegrepet opp i debattene fra slutten av 1960-tallet. Barndomsforskeren Anne-Trine Kjørholt skriver at barnekulturbegrepet på den tiden ble introdusert i kulturpolitisk sammenheng ved det danske Kulturministeriet (2007, s. 33). Litteratursosiologen Gitte Balling (2011) viser til den svenske debatten som ble satt i gang i 1968, da Gunilla Ambörnsson utgav boka *Skräpkultur åt barnen*, en krass, kulturradikal kritikk av idyllisernde barndom i de kulturprodukter barn ble tilbudt. I Norge synes ikke begrepet barnekultur å ha fått særlig utbredelse utenfor forskningsmiljøene før etter den nyorienteringen i kulturpolitikken som kulturmeldingene på 1970-tallet bærer bud om; spesielt *St.meld. nr. 52. Ny kulturpolitikk (1973-1974)* (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974), lagt fram av den nye Arbeiderpartiregjeringa som overtok i 1974. Der blir imidlertid barnekultur for første gang presentert som et svært viktig begrep, og meldinga er

det første politiske styringsdokumentet som løfter barnekulturen fram som et politisk betydningsfullt område. Jeg skal derfor undersøke denne meldingas barnekulturbegrep nærmere.

I *Ny kulturpolitikk* ses barnekultur i sammenheng med en av hovedlinjene i den nye kulturpolitikken. Denne hovedlinja var å oppvurdere amatørkunst og annen fritidsaktivitet som folk drev med lokalt, ved å utvide kulturbegrepet til å omfatte idrett, friluftsliv, frivillig organisasjonsliv og også barnas fritidsaktiviteter. Politikken la opp til et kulturelt demokrati, der aktivitetskvalitet ble vektlagt, ikke bare produktkvalitet, et kulturpolitisk syn inspirert fra fransk tenking (Girard 1973).

Stortingsmeldinga sier eksplisitt at det ikke er en oppgave for statlige instanser å fastlegge innholdet i kulturen. «Departementet vil derfor ikkje prøve å gi nokon offisiell kulturdefinisjon i denne meldinga» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974, s. 46). Overraskende nok gir departementet samtidig svært tydelig uttrykk for at det er nødvendig å definere begrepet barnekultur: ”Med barnekultur forstås vi i denne meldinga både den kulturen som er skapt av barna sjølve, åleine eller i lag med andre barn, og kulturtilbod som er lagde til rette av vaksne for barn” (s. 45). I tidligere kulturpolitiske dokumenter hadde alt som angikk barn vært fraværende; dette hadde vært tilordnet skolepolitikken. Det avspeilte en forståelse av at litteratur og andre kulturuttrykk beregnet på barn, først og fremst hadde med læring å gjøre, noe *Ny kulturpolitikk* markerer et brudd med, samtidig som denne meldinga flere ganger henviser til skolens plandokumenter og til skolen som barnas viktigste kulturtilbud. Koblingen til skolen var altså stadig sterk, og vitner om at barnekulturen ikke hadde fått noen solid basis i norsk kulturpolitikk.

Bakgrunnen for barnekulturens viktige plass i stortingsmeldinga er inspirasjon fra ny tenking om barn og kultur i etnologien, og en større, nordisk manifestasjon av barnekultur som et politisk interessant område, konferansen «Barn og kultur» i Hässelby 1969, arrangert av Nordisk kulturkommissjon.⁴ Konferansen nedfelte elleve teser om barn og kultur som basis for kulturpolitisk handling, og disse siteres i sin helhet i stortingsmeldinga (kap. 4.5.14). Første tese lyder «Barndommen har sitt egenverd. Barnets glede ved sitt arbeide og sin aktivitet er et mål i seg selv». Her ser lærings- og nytteaspektet ved kulturen ut til å være forlatt. I andre tese heter det likevel at «Barnekulturens mål er å hjelpe til å utvikle friere og sterkere mennesker som med større selvstendighet kan bestemme over sitt eget liv og forbedre det samfunn de lever i» (s. 54). Barnekulturens mål inngår i den totale kulturpolitikken stortingsmeldinga sikter mot, og til grunn for denne lå Arbeiderpartiets handlingsprogram som også

⁴ Nordisk kulturkommissjon var underlagt Nordisk råd fra 1952, og ble erstattet av et kultursekretariat i 1971 (snl.no).

siteres, og der heter det: ”Kulturpolitikken bør være et virkemiddel og kulturaktivitetene et ledd i en sosialistisk samfunnsomforming” (s. 22). Barnekulturen ble her interessant som del av et ideologisk program, og kan slik ses som del av et instrumentelt syn på barnekultur. Meldinga uttrykker en kritisk holdning til massekulturen, og skepsisen til bildemediene er tydelig, med "biletflaumen" holdt fram som en syndflod, og der fjernsyn og reklame nevnes ved siden av hverandre.

Den nye kulturpolitikken, inspirert av blant annet barnekulturforskerne, åpnet for å forstå barns egeninitierte lek og deres estetiske, kreative virksomhet som kultur, noe som viser en endret oppfatning både av hva barn er og hva kultur kan være. Nytenkingen i kulturpolitikken, og i samfunnet for øvrig, ble i samtida fulgt av en ny ideologisk, ofte sosialrealistisk og gjerne tydelig pedagogisk, voksenprodusert barnekultur, med bøker som Frøydis Guldahls *Jentene gjør opprør* (1973). Samtidig var det i dette kulturelle klimaet mulig å skape kunst for barn også utenfor denne formålstjenligheten. Et kjent eksempel er Arne og Bjørg Mykles absurde dukketeaterserie om reparatørene Pompel og Pilt, som ble kringkastet til alle hjem, og som sto i en uttalt motvekt til det oppdragende ved mye av samtidas øvrige kulturuttrykk for barn⁵.

Den kulturpolitiske interessen for barnekultur er ikke like tydelig i kulturmeldingene som følger på 1980- og 90-tallet, og i *St.meld. Nr. 48: Kulturpolitikk fram mot 2014* (Kultur- og kyrkjedepartementet 2003), skrives det da også om dette:

I løpet av 1990-åra vart ideen om born og unges eigen kultur tona ned, og born og unge vert sett på som deltakarar i kulturen. Grensene mellom kunst, kvardagsliv og den medie- og marknadsorienterte kulturen er etter kvart broten ned. Når kunstnarar brukar dei same verkemidla som folk flest i den individuelle identitetskonstruksjonen, vert det å delta sjølvstøtt for born og unge. Dette har gjeve rom for ei meir interaktiv forståing av kva kunstformidling kan vera. [...] Born, unge og vaksne kan dela interesse for dei same kulturelle uttrykksformene, og samhandling på tvers av generasjonar skaper behov for nye formidlingsformer (s. 50).

Når ordet ‘barnekultur’ heller ikke forekommer i Kulturutredningen 2014 (Kulturdepartementet 2013) og barns kulturbruk så vidt nevnes, kan dette forstås på flere måter. Det kan være et uttrykk for at barnekulturen i alle dens betydninger ikke lenger oppfattes som et kulturpolitisk særlig interessant

⁵ Bjørg Mykle, som sammen med Arne Mykle produserte både dukkene og forestillingene, underviste også i dukketeater ved Statens bibliotekhøgskole på 1980-tallet. Her hørte jeg henne presisere i en undervisningstime i 1986 at det eneste moralske budskapet i Pompel og Pilt, var at «Det er bedre med to reparatører enn med ingen reparatører».

eller viktig felt. Barn og ungdom omtales i utredningen stort sett bare i sammenheng med institusjoner som «Den kulturelle skolesekken» og kommunale kulturskoler; begge er arenaer for formidling av i hovedsak etablert «voksen» kultur til og mellom barn, og innen en pedagogisk kontekst. Disse to institusjonene har bidratt til en kobling mellom skole- og kultursektor som iblant har skapt kollisjoner mellom det estetiske og det pedagogiske nivået. Skolefolk og utøvende kunstnere har ofte vist seg å ha ulike syn på hva som er kvalitet i kunst for barn (Stavrum 2013).

Kulturpolitikken legger de overordnede rammene og føringene for den formidlingen til barn som foregår innenfor kulturpolitikens virkeområde, som omfatter blant annet folkebibliotekene og de statlige og regionale kunstinstitusjonene. Hva kulturpolitiske styringsdokumenter nevner spesielt og hva de ikke nevner, gir derfor viktige signaler om hva som tilkjennes verdi og bør prioriteres. Barnekultur ser ikke ut til å være blant de prioriterte områder.

Barnekultur i folkebibliotekkontekst

Barnebibliotekenes medietilbud ble i tiårene fram mot årtusenskiftet utvidet med musikk, lydbøker, tegneserier, film og dataspill, ofte fulgt av «mediepanikker» og høylytte debatter om hvor skadelig innholdet i de «nye» mediene kunne være for barn. Begrunnelsene for medieutvidelsene har vekslet, fra å være lokkemat for å få barn inn i biblioteket, til at dette er viktige medier i seg selv i barne- og ungdomskulturen, og av den grunn har sin selvfølgelige plass i biblioteket (Brevik 2003, Furseth 2008). I stedet for en barnekultur som primært skulle gi leseferdighet, innføre barn i allmenndannelsen og gjøre dem til gagns mennesker, ser vi i barnebibliotekene en bevegelse i begrunnelsen for praksis, som peker på en begynnende overgang fra en pedagogisk til en estetisk barnekulturforståelse. Denne bevegelsen finner vi også i en uttalt frykt for å legge seg for tett på skolesystemet i formidlingen: «Det må ikke bli skolsk!»⁶. Samtidig har vi en folkebiblioteklov med formålsparagraf som betoner folkebibliotekenes rolle som utdanningsinstitusjoner. Dette skaper spenninger og ambivalens i begrunnelsen for praksis, slik vi kan se det hos den tidligere siterte bibliotekaren som ikke vil si at en lesers smak er dårlig, men vil gi leseren en annen smak, eller en tilleggs-smak.

⁶ Et begrep blant annet brukt av flere ansatte ved Troms fylkesbibliotek under Bibliotekmøtet i Trondheim 2014. Begrepet brukes også i debatter om barnehagens innhold, jfr. Ropeid (2003) «Barnehagen kan bli mer skolsk». <http://utdanningsnytt.no/nyheter/2003/april/barnehagen-kan-bli-mer-skolsk/>

En slik bevegelse fra pedagogisk til estetisk barnekulturforståelse finner vi på flere plan i barnebiblioteket, også i et av de grunnleggende arbeidsredskapene: klassifikasjon og ordning av medier i et system der de kan gjenfinnes. Folkebibliotekenes klassifikasjonssystem kan overordnet sees som et uttrykk for modernitetens kontroll- og systemside. Deweys desimalklassifikasjon (DDK), som fra begynnelsen av 1900-tallet og utover ble utbredt i norske folkebibliotek, særlig med Arnesens utgave av tabellen fra 1914, 1920 og 1955 som rettesnor, differensierte mellom barnelitteratur og annen litteratur. Mens klassifikasjonsnummeret 800 omfattet all verdens skjønnlitteratur, og studier av den, ble barnelitterære tekster og studier av disse plassert i en annen ende av biblioteksystemet, under 028.5, «Ungdoms- og barnebøker» (Arnesen 1955). En slik differensiering sier rett og slett at dette ikke er skjønnlitteratur. Det overordnede leddet, 028 er «Lesning», altså er leseferdigheten overordnet litteraturen. Slik forstått viser DDK fram en tradisjonell barnekulturforståelse, der læring kommer forut for estetikken. Denne klassifikasjonen ble endret i 1969 (i amerikansk utgave fra 1965), og det er seinere blitt vanlig å klassifisere barnelitteratur som annen litteratur. Vi kan se dette som et tidlig tegn på forandring i biblioteksektorens forståelse av barnekultur.

Folkebibliotekene har gjennom hundre år hatt en sterk tradisjon for litteraturformidling til barn, særlig med fortellerstunder og høytlesing. Slike formidlingsformer representerer primært en avsenderstyrt kulturformidling, der barn og voksne har definerte roller som tilhørere og utøvere. Denne tradisjonen kan vi følge tilbake til de amerikanske folkebibliotekene fra slutten av 1800-tallet, der fortellerstunder på flere språk ble brukt i arbeidet med å amerikanisere og integrere innvandrere fra mange språkområder (Garrison 2003). Tyske og andre europeiske innvandrerbarn⁷ kunne høre eventyr på sine egne språk, for eksempel i New York Public Library (New York Public Library 1913). En videreføring av denne tradisjonen finner vi i dagens fortellerstunder på Deichmanske biblioteks filial Gamle Oslo, der det jevnlig samles barn for å lytte til eventyr på henholdsvis arabisk og norsk eller somali og norsk⁸.

Det finnes også eksempler på aktiviserende og deltakende kulturformidling, både historisk og i samtida, der barns egen kreativitet får større rom; altså mer av en dialogisk eller mottakerstyrt formidling. Vektleggingen av denne type formidling viser en erkjennelse av at bibliotekets relevans for barn henger sammen med muligheten for å bruke biblioteket på flere måter: som værested, som lese- og lyttested, som sted for aktivitet alene eller sammen med andre, i spill og leik og i utforsking av kunst og medier. I stortingsmeldinga fra 2009 heter det at «Biblioteket som kulturarena for barn og

⁷ Trolig ble det her fortalt eventyr også på norsk, siden det arbeidet flere norske bibliotekarer ved New York Public Library i perioden 1900-1920.

⁸ Deichmanske bibliotek, filial Gamle Oslo. Hentet 23.04.2015 fra <https://www.deichman.no/filial/gamle-oslo>

unge skal invitere til oppdaging, nyfikkne, leik og læring og vere ein fristad der dei kan nytte tilboda som dei sjøl vil.» (Kultur- og kirke departementet 2009, s. 128). Valgfrihet er sentralt i bibliotekenes barnekulturformidling, og er det som mest tydelig skiller folkebibliotekets fra skolens kulturformidling.

Barnekultur som kunst

De kunstuttrykkene som i Norge ble skapt først og fremst for barn fra omkring 1850 og framover - fortellinger, sanger, bilder eller dramatikk - ble ikke omtalt som barnekultur eller barnekunst. Både kultur- og kunstbegrepet var i estetisk og normativ sammenheng lenge forbeholdt kunstuttrykk skapt for voksne, med enkelte viktige unntak, for eksempel en del av Henrik Wergelands sanger og tekster for barn, og Jørgen Moes fortelling *I Brønden og i Kjærnet* (1851), som ble vurdert svært positivt ut fra estetiske kriterier av samtidas ledende kritikere (Hagemann 1965, s. 180).

Barnekultur har tradisjonelt blitt forstått som kulturtilbud voksne skaper *for* og formidler *til* barn, som barnelitteratur, barnefilm eller barne-TV. Dette ble sjelden ansett for å være kunst på linje med for eksempel litteratur eller teater for voksne. Ved framveksten av en estetisk utfordrende barnelitteratur fra 1980-tallet av, ble en indre motsigelse i barnekulturbegrepet tydelig. Paradokset, slik Beth Juncker (2006) viser i sin avhandling om barnekulturbegrepet, var at god barnelitteratur ikke kunne være kunst, for var den det, så var den ikke lenger barnelitteratur. Den kunsten som ville være barnekunst, underforstått tilpasset oppdragelsens eller utviklingspsykologiens premisser, sto i skarp motsetning til kunsten som ville være kunst på estetikkens premisser, og gjerne for både barn og voksne. Juncker går barnekulturbegrepet vitenskapsteoretisk og -historisk etter i sømmene og finner røttene til motsetningen i erkjennelsesteoriens hegemoniske tenking, der erkjennelse bare kan skje gjennom våre kognitive evner. Med bakgrunn i 1700-tallets erkjennelsesteori, og særlig filosofen Alexander Baumgarten, hevder Juncker at motsetningen overstiges når vår forståelse av barns evne til estetisk erkjennelse fornyes. Vi får et fornyet barnekulturbegrep ved å regne inn følelsenes erkjennelse som likeverdig med den kognitive.

Også norske forskere har fremmet synspunkter som bryter med det tradisjonelle, pedagogiske barnekulturbegrepet. I boka *Med kjærlighet til publikum* (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010), vektlegges det fellesmenneskelige, aldersoverskridende, sanselige ved kunstopplevelser, og at små barn ikke må lære *om* kunst før de kan oppleve, bli utfordret av, og ha glede av kunst. Bibliotekar

Bente Bing Kleiva og forfatter Per Olav Kaldestad argumenterer på liknende vis for at det nettopp er den overskridende og estetisk utfordrende litteraturen som kommer det utforskende barnet i møte (2003, s. 24–25). Barnekulturbegrepet kan sies å ha åpnet seg for det estetisk utfordrende. Spørsmålet som da presser seg fram, er om barnekulturbegrepet dermed er i ferd med å forsvinne, for å bli opptatt i det allmenne estetiske kulturbegrepet?

Når barnekultur usynliggjøres i kulturpolitikken og grensene mellom aldersgruppenes kulturbruk viskes ut, slik stortingsmeldingen fra 2003 peker på, og som det også vises til innenfor litteraturforskningen (Ommundsen 2010) og mediesosiologien (Hjarvard 2008), hva blir da konsekvensene for formidlingen? Hvis barnekultur er i ferd med å oppløses som begrep både der beslutninger tas og der kunst produseres og kritiseres, beveger kulturfeltet seg i retning av en førmoderne tilstand uten differensiering mellom barn og voksne. Siden barn stadig mangler politisk innflytelse og økonomisk makt, er det en mulighet for at barna marginaliseres eller utydeliggjøres i en slik «grenseløs» kultur.

Å analysere formidling til barn

En måte å analysere formidling på, er å benytte den generelle modellen over litteratur- og kulturformidling som Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Vold presenterer i kapittel [X] i denne boka. De framhever tre overordnede faktorer i formidlingen: tilgjengelighet, tilpasning og kvalitet. Alle tre faktorer er viktige også i formidling til barn, men tradisjonelt har mange pekt på både tilgjengelighet og tilpasning til barn som særlig nødvendig, mens den estetiske kvaliteten på det som blir formidlet til barn, har vært mindre påaktet (Juncker 2006).

Tilgjengelighet har med både fysiske forhold og begripelighet å gjøre, mens tilpasning dreier seg om formidlingens form. Hvordan kan man for eksempel snakke om et bilde på en kunstutstilling slik at dette åpner for barnas egne betraktninger og assosiasjoner? Kvalitetsdimensjonen dreier seg om i hvilken grad det man formidler har kvaliteter som gjør det verdt å bruke tid på, eventuelt om det innehar en relevans for den enkelte i sin situasjon. Jeg velger å koble relevans til kvalitet, da de to begrepene sammen uttrykker verdien det formidlede har for mottakeren. Et eksempel: Når Guri 7 år går sammen med tanta sin på en kunstutstilling, er det av stor betydning at hun faktisk kan nå opp til, og se skulpturene som er utstilt, og at hun kan få utbytte av det hun ser (tilgjengelighet). Det meningsfulle ved det som stilles ut, kan hjelpes fram av god informasjon om kunsten, av måten utstillingen er satt opp på, eller av museumspedagogen, som kan snakke om utstillingen med et språk Guri kan følge, og som gir henne større forståelse av det hun ser (tilpasning), men ingenting av dette

vil være særlig viktig for Guri dersom kunsten mangler relevans for henne; at den ikke kommuniserer noe hun finner viktig, utfordrende eller fantasieggende. Formidlerne vil i dette tilfellet være en rekke personer – både kunstneren, kuratoren, museumspedagogen og tanta, som hver på sin måte bidrar til at kunsten tilgjengeliggjøres og tilpasses. Formidlerne har ganske sikkert en oppfatning av kunstens kvalitet, mens opplevelsen av relevans er knyttet til Guri, som betrakter kunsten.

Slike enkle analyser kan tydeliggjøre hva som vektlegges i formidlingen. Vektlegges tilgjengeliggjøringen sterkest, kan det vitne om en bevissthet om barns fysiske forutsetninger og erfaringsverden, mens overdreven vekt på kunstens tilgjengelighet kan resultere i mangel på utfordringer. Vektlegges tilpasningen i dominerende grad, kan det fortelle noe om et syn på barn som ikke kompetente, noe som kan forårsake tap av forundring. Å gjøre kunsten mindre krevende betyr jo at barnet mister muligheten til å mestre det krevende. Hvis tilgangen til kunstopplevelse har intellektuell kunnskap som inngangsbillett, sier det samtidig noe om at de sanselige kvalitetene ved opplevelsen er lite verdsatt. Alt dette uttrykker noe om hvilke syn på kultur og på barn som er i spill.

Kunstlab ved KODE, Kunstmuseene i Bergen (Kunstlab, u.å.), er et eksempel på tilpasning og tilgjengelighet i formidling av kunstopplevelser med barn. Her vises temaustillinger av kunst, kuratert spesielt for barn, men kunsten er ikke i utgangspunktet skapt for barn. Kunstverkene er montert og stilt ut slik at utstillingen blir fysisk tilgjengelig for små mennesker. Omviserne vektlegger å skape samtaler med barna, ved å utfordre deres blikk på kunsten, og la dem selv finne ord for hva de ser. Kunstlab rommer også et rom for fysisk utfoldelse, med tauverk og klatremuligheter, samt et stort laboratorium der det legges opp til utprøving av former, farger, lys og perspektiv. Og selvsagt er det god plass til barns egne formingsaktiviteter. Kunstlab har dempet noe på avsenderperspektivet i formidlingen til barn, og i stedet vektlagt gleden ved selv å oppdage og utprøve.

Barnekultur og kommersialisering⁹

Fra 1950-tallets filmhelt James Dean og framover til våre dagers Youtube-helter, er først ungdomskultur og etter hvert også barnekultur blitt et stadig viktigere kommersielt marked. Samtidig er den kommersielle barnekulturen blitt mangfoldig og den omgir barns dagligliv på en mer

⁹ Kommersialisering er her forstått som «den prosess hvor nye områder underlegges målet om økonomisk fortjeneste. Det betegner også en prosess hvor varer og tjenester produseres med tanke på profitt og hvor omløpshastigheten er høy. Dette fører igjen til større konkurranse for å få solgt varene, noe som igjen betyr en kraftigere markedsføring». (NOU 2001: 6).

altomfattende og ofte mer kjønnsdelt måte enn for en generasjon siden. Produkter som kan kobles til særlig filmer, dataspill eller populære tv-serier, er blitt god butikk og bidrar til å forsterke populariteten. Et kosedyr, en tannbørste eller en genser kan være spin-off-produkter fra en film, som igjen er basert på ei bok, der filmen danner basis for et dataspill. Medieteoretikeren Thierry Groensteen kaller dette fenomenet for adaptasjonskaskader av nye medieuttrykk (Ridderstrøm 2015). Hvert nytt uttrykk i denne kaskaden bidrar til å formidle hverandre, blant annet ved gjenkjennelsens begeistring hos (for)brukeren. Et eksempel er Maurice Sendaks bildebokklassiker *Where the wild things are* (1963), i norsk oversettelse *Til huttetuenes land* (1970). På norsk utkom dessuten en lydbokversjon i 2010, basert på bokas tretten setninger, musikk og mange lydeffekter. En helaftens, amerikansk spillefilm fra 2009 med samme tittel (regi Spike Jonze) utvider fortellingen på vesentlige måter, og et derpå følgende dataspill (*Where the wild things are: The videogame* 2009) gjør bruk av filmens figurer. Det finnes også brettspill, kostymer, dukker, vesker, t-skjorter, bestikk, bursdagsfestpynt etc. som særlig filmen har bidratt til produksjonen av, og som i dette tilfellet henvender seg til begge kjønn. Å kjenne bokas univers, betyr ikke nødvendigvis å ha lest den, det finnes mange tilnærminger til huttetuenes land.

Barn er konsumenter av både kommersiell ”trash-kultur” og av kvalitetskultur, oftest uten å skille mellom disse voksendefinerte kategoriene. Spørsmålet er om også formidling og kommersialisering uunngåelig blir innvevd i hverandre på barnekulturfeltet. En utfordring for formidlerne i de ikke-kommersielle institusjonene, som barnehage, skole og bibliotek, er hvordan man forholder seg til den barnekulturen som i stor grad også er en konsumkultur, en kultur av ikke liten økonomisk betydning. Barnekulturindustriens interesse er selvsagt å gjøre butikk på barns (og foreldres) leikelyst og sug etter underholdning, noe som er legitimt nok. Det er når formidling av kommersiell kultur også inngår i de ikke-kommersielle kulturinstitusjonene at dette kan bli problematisk. Kan barnebiblioteket forsvare å bruke formidlingsressurser på de mediene som massiv markedsføring allerede har gjort kjent for alle? I boka *Kulturbarnehagen* (2002) peker Ingeborg Mjør på at barna har andre interesser og behov enn barnekulturindustrien, og «desse må barnehagen kjenna ansvar for. Kanskje ved å spela ei rolle som motkultur – og ved å vera oppteken av kvalitet?» (s. 16). Hva den motkulturelle rolla innebærer, kan kobles til profesjonell kompetanse, slik Mjør gjør det, men også til å gjøre bevisste, ideologisk begrunnede vurderinger i valg av hva som formidles. Slike verdivurderinger inkluderer analyser av en art som medieforskerne Sonia Livingstone og Kirsten Drotner framhever som viktige: “to judge how far children’s culture is being transformed into promotional culture” (Livingstone og Drotner 2011, s. 409).

I dag formidles mye av barnekulturen via skjermmedier og internett, ikke minst dataspill og kommunikasjonskanaler som Youtube, der både kommersielle salgsvideoer og barns egne bidrag legges ut. Det betyr at kulturen er omgitt av reklame. Reklame rettet mot barn er i norsk sammenheng omfattet av strengere regler enn reklamemarkedet generelt, for eksempel heter det i Kringkastingsloven: «Det kan ikke sendes reklameinnslag i tilknytning til barneprogram eller reklameinnslag som særlig er rettet mot barn i fjernsyn eller audiovisuelle bestillingstjenester»¹⁰. Også Markedsføringsloven har paragrafer som skal beskytte barn: «Det er forbudt å ta med i reklame direkte oppfordringer til barn om å kjøpe annonserte ytelser eller overtale foreldrene eller andre voksne til å kjøpe de annonserte ytelsene til dem»¹¹. Mange innen både forskning, forvaltning og politikk har vært opptatt av å skjerme barn for kjøpepress, og de nevnte paragrafene er kommet som resultat av dette. Andre forskere har hevdet at iveren etter å skjerme barn fra reklamen har elementer av skremselspropaganda, og at den underslår at barn har selvstendige synspunkter på både kulturindustriproduktene og reklamen. Det er en brytning her som avslører ulike syn på barndom. Barna ses enten som uskyldige og sårbare vesen (og reklamen og kulturindustrien som kyniske forførere), eller som kompetente og myndige mediebrukere (Buckingham 2000, Thingstad og Buckingham, 2010). I dag kan vi spørre om markedsføringslovene har så stor effekt, siden barn ser på mye annet enn barneprogram på tv, og fordi grensene mellom hva som er voksen- og barnekultur ikke lenger er så tydelige.

Barnekulturformidling i omforming

Vi har forlatt det 20. århundre, som den svenske forfatteren og kvinneaktivisten Ellen Key med håpets kraft kalte «Barnets århundrade»¹². Er også barndommens egen kultur i ferd med å bli forlatt? Leikeplasser er ikke lenger fylt med aktivitet fra morgen til kveld. Undersøkelser av barns tidsbruk viser at skandinaviske barn har mindre tid til «fri leik» enn barn for noen tiår siden. Dette har delvis med institusjonaliseringen av barndommen å gjøre; de organiserte delene av barndommen har est ut, med skolefritidsordningen og med voksenstyrte kultur- og fritidsaktiviteter¹³ (Frønes 2011, Øia og Fauske 2010). Barn har selvsagt ikke sluttet å leike! Den gjenstående uorganiserte tida brukes mye hjemme, med digitale medier, alene eller sammen med venner. Medietilsynets årlige undersøkelser viser oss at den «frie uteleiken» langt på vei er overført til barnerommet, der kreativiteten utfolder seg

¹⁰ Kringkastingsloven, § 3.1: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-12-04-127>:

¹¹ Markedsføringsloven, §24. Kap. http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-01-09-2?q=lov+om+helsemessig+og+sosial#KAPITTEL_4

¹² Key utgav boka *Barnets århundrade* i 1900. Boka var en krass kritikk av svensk skole, og et forsvar for barnets rett til individuell utvikling.

¹³ Noen nyanseringer: En andel på 8 prosent av norske barn, de fleste i byene, lever i familier med vedvarende lav inntekt, med liten mulighet til deltakelse i kostnadskrevenne aktiviteter (Riksrevisjonen, 2014). Dessuten lever snaut 20 prosent av barna i spredtbygde strøk, ofte med mindre mulighet til deltakelse i organiserte aktiviteter (Kilde: ssb.no).

både gjennom dataspill og via skapende muligheter i digital teknologi: «To av tre barn i alderen fem til tolv år fotograferer eller redigerer bilder, og omtrent halvparten lager og redigerer film/video. 10 % lager egne nettsider. 6 % lager egne programmer/apper/spill til datamaskin, nettbrett eller mobil» (Medietilsynet 2014). Men forestillingen om at norske barn daglig utfolder seg i sangleik, gjemsel eller hyttebygging i skogen på egen hånd, nærmer seg i dag nostalgien. Slike aktiviteter er nå gjerne satt inn i en voksenkontrollert sammenheng, i aktivitetsskole eller annen organisert tid. En barndom der slike frie elementer av lek forsvinner, kan oppleves som tap sett fra et voksensynspunkt. Men som kultursosiologen Marianne Gullestad har påpekt: «Kanskje har barns interesse flyttet seg fra formaliserte leker til andre leker? Det betyr i så fall at hvis vi ikke leter etter kreativiteten der hvor den finnes, risikerer vi bare å finne tap og aldri fornyelse.» (Gullestad 1991, s. 43). Barn i dag har funnet andre leker, og de er kreative på arenaer som ikke er like synlige for de voksne som plankehytta i skogholtet eller paradiserutene på parkeringsplassen var.

Perioden med tradisjonell lek er blitt kortere, fordi tweens-gruppa på åtte til tolv år nærmer seg tenåringsatferd (Hjarvard 2008). Med en slik utvikling, der så stor del av barns hverdag er organisert, er det et poeng at kulturformidleren skaper rom for barns egen kreativitet og barns initiativ, også innenfor de i utgangspunktet voksenstyrte aktivitetene. Ønsker vi at barna skal kunne forholde seg kritisk til den kulturen de omgis av, har kulturmeldingen fra 1971 fremdeles gode og aktuelle poeng. Skapende aktivitet kan «øve opp den kritiske sansen», heter det her, og for kulturformidleren kan en slik oppøving være ett av flere mål med formidlingen.

Forståelsen av barnekulturbegrepet har, i likhet med vilkårene for formidling, endret seg, slik dette kapitlet har vist. Disse endringene utfordrer kulturinstitusjonenes formidlingspraksis overfor barn. Flere museer har grepet mulighetene som ligger i å tilgjengeliggjøre og tilpasse kulturformidlingen til barn, og samtidig invitere barn til deltakelse på egne premisser. Kunstlab i Bergen er ett eksempel, Teknisk museum i Oslo et annet. For bibliotekenes barnekulturformidling kan slike museers vektlegging av aktivitet og oppdagelse være en inspirasjon til fornyelse. Ikke fordi tradisjonen med fortellerstunder og lesing av litteratur har blitt avleggs, men fordi det er behov for et mangfold av kommunikasjonsformer og formidlingsjangrer for å fylle folkebibliotekenes samfunnsoppdrag om å vektlegge allsidighet, aktualitet og kvalitet i sine tilbud.

Litteratur:

Arnesen, Arne (1955). *Klassifikasjon: Etter Melvil Deweys system* (2. utg., Bd. 10). Oslo: Norsk Bibliotekforening.

Arnold, Matthew (2003). *Culture and anarchy*. Project Gutenberg Literary Archive Foundation.
Hentet 29. mai 2015 fra <http://www.gutenberg.org/cache/epub/4212/pg4212.html>

Audunson, Ragnar A. (2001). Folkebibliotekenes rolle i en digital framtid: Publikums, politikernes og bibliotekarenes bilder. I: *Det Siviliserte informasjonssamfunn: Folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid* (s. 206-224). (Ragnar A. Audunson og Niels Winfeld Lund (red.)). Bergen: Fagbokforlaget.

Balling, Gitte (2011). Det er i mødet, det sker: Om kulturpolitikk og kulturformidling med barn i centrum. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, nr. 1-2, s. 9-32.

Bjølgerud, Rikka (1927a). Bokutvalg. I: *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeid* (s. 46–65). Oslo: Norsk bibliotekforening.

Bjølgerud, Rikka (red.). (1927b). *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeid*. Oslo: Norsk Bibliotekforening.

Brevik, Thomas (2003). N-barn i e-barnebibliotek? I: *Håndbok i barnebibliotekararbeid: Å formidle litteratur til barn* (s. 94-100). Bergen: Fagbokforlaget.

Buckingham, David (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.

Enerstvedt, Åse (1971). *Kongen over gata: Oslobarns lek i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frisvold, Øivind (2010). Følg kallet!: Folkeopplysning før og nå. I *Elisabeth Eide - det utålmodige mennesket* (s. 173–187). Oslo: Unipub forl. Hentet fra <http://home.hio.no/~oivind/folkeopplysning4.htm>

Frønes, Ivar (2011). *Moderne barndom*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

Furseth, Stig Elvis (2008). PopKult: Å kaste ungdomskroken på elva. *Bok og bibliotek*, nr. 2, s. 46–48.

Garrison, Dee (2003). *Apostles of culture: The public librarian and American society, 1876-1920*. New York: Macmillan Information.

Girard, Augustin (1973). *Kulturpolitikk: Teori og praksis*. København: Den Danske Unesco-Nationalkommission.

Guldahl, Frøydis (1973). *Jentene gjør opprør*. Oslo: Tiden.

Gullestad, Marianne (1991). «Barnas egen kultur» - finnes den? *Samtiden*, nr. 4, s. 41–49.

Hagemann, Sonja (1965). *Barnelitteratur i Norge inntil 1850*. Oslo: Aschehoug.

- Hernes, Leif, Ellen Os og Ivar Selmer-Olsen (2010). *Med kjærlighet til publikum: Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hjarvard, Stig (2008). *En verden af medier: Medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holmefjord, Astrid m.fl. (red.) (2003). *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Horkheimer, Max og Theodor W. Adorno (1991). *Kulturindustri: Opplysning som massebedrag*. Oslo: Cappelen.
- Huizinga, Johan (1963). *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal.
- Juncker, Beth (2006). *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Kjørholt, Anne Trine (2007). Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation. *Children's Geographies*, nr. 1/2, s. 29–42.
- Kleiva, Bente Bing og Per Olav Kaldestad (2003). Tretten punkt om formidling. I: *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn* (s. 20–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kobro, Nancy (1923). Bibliotekarbeide med barn: Hvorledes det drives ved de amerikanske folkebibliotek. *For folkeoplysning*, s. 41–45.
- Kulturdepartementet. (2013, februar 28). *NOU 2013: 4: Kulturutredningen 2014*. Hentet 8. april 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/nouer/2013/nou-2013-4.html?id=715404>
- Kultur- og kirke departementet. (2009). *Bibliotek: kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid*.
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014: St. meld. nr. 48 (2002-2003)*. Hentet 19.06.2015 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-48-2002-2003-.html?id=432632>
- Kunstlab. KODE. Kunstmuseene i Bergen (u.å.). hentet 19.06.2015 fra <http://kodebergen.no/kunstlab>
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1974). *Ny kulturpolitikk: Stortingsmelding nr. 52*. Oslo.
- Livingstone, Sonia og Kirsten Drotner (2011). Children's Media Cultures in Comparative Perspective. I: Virginia Nightingale (red.), *The Handbook of Media Audiences* (s. 405–424). Chichester: Wiley-Blackwell.

Lov om folkebibliotek. (2014). Hentet 29. mai 2015 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1985-12-20-108>

Lov um folke- og skuleboksamlingar. (1935). Oslo: Odelstinget.

Medietilsynet. (2014). *Foreldre om småbarns mediebruk 2014: Foreldres syn på barns (1-12 år) bruk og opplevelser av medier* (s. 88). Oslo. Hentet 29. mai 2015 fra http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/rapport_foreldre_smabarns_mediebruk_2014.pdf

Mjør, Ingeborg (2002). Les for meg! Litteraturformidling i barnehagen og det vanskelege kvalitetsomgrepet. I: Ingeborg Mjør (red.), *Kulturbarnehagen* (s. 133-144. Oslo: Samlaget.

New York Public Library (1913). *Annual report*. New York.

Ommundsen, Åse Marie (2010). *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

Oterholm, Knut og Åse Kristine Tveit (2010). Verdier i bevegelse: Litteraturformidlingen, bibliotekarprofesjonen og utdanningen. *Dansk biblioteksforskning*, nr 1, s. 5–14.

Ridderstrøm, Helge (2015). Adaptasjonskaskade. I: *Bibliotekarstudentenes nettleksikon om litteratur og medier*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 01.06.2015 fra <http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/adaptasjonskaskade.pdf>

Riksrevisjonen. (2014). *Riksrevisjonens undersøkning av barnefattigdom* (Nr. 11). Hentet 29. mai 2015 fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Documents/2013-2014/Barnefattigdom.pdf>

Selmer-Olsen, Ivar (1989). Barnas egen kultur: Et mål og et redskap. I: Gunvor Risa m.fl. (red.), *Barnekultur* (s. 14-31). Oslo: Cappelen.

Smidt, Victor (1920). Vi på «Løkka». *For folkeoplysning*, nr. 1, s. 22–25.

Spangen, Inger Cathrine. (1984). *Barn + bibliotek = barnebibliotekarbeide: kompendium*. Oslo: Statens bibliotekhøgskole.

Stavrum, Heidi (2013). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni?: Om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, nr. 1, s. 154–171.

Tingstad, Vebjørn og David Buckingham. (2010). Introduction. I *Childhood and Consumer Culture*. New York: Palgrave Macmillan.

Vestheim, Geir (1997). *Fornuft, kultur og velferd: ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk*. Oslo: Samlaget.

Where the wild things are: The videogame (2009). Warner Bros. Entertainment.

Wiig, Hanna (1918a). [Bidrag i] Diskusion [ved det 11. norske bibliotekmøte]. *For folkeoplysning*, nr.1, s. 197–198.

Wiig, Hanna (1918b). Eventyrtimer. *For folkeoplysning*, nr 1, s. 106–108.

Wiig, Hanna (1924). Barnebiblioteker. *Skole og samfund: Norsk pedagogisk revy for opdragelse og undervisning*, s. 373–379.

Øia, Tormod og Halvor Fauske (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt.