

Anders Rønningen, Kim Boeskov,
Boel Christensen-Scheel og
Ylva Hofvander Trulsson (red.)

Kulturskolen som inkluderende kraft

Perspektiver fra forskning til forandring

Kulturskolen som inkluderende kraft

Anders Rønningen, Kim Boeskov,
Boel Christensen-Scheel og
Ylva Hofvander Trulsson (red.)

Kulturskolen som inkluderende kraft

PERSPEKTIVER FRA FORSKNING TIL FORANDRING

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2023 Anders Rønningen, Irene Kinunda Afriyie, Kim Boeskov, Sofia Cedervall, Carrie Danielson, Kerstin Grip, Anne-Lise Heide, Finn Holst, Cecilia Jeppsson, Anne Jordhus-Lier, Camilla Kvaal, Kristine Ringsager, Hildegunn Marie Tønnesen Seip, Johannes Skjelbo, Ketil Thorgersen og Eva Österlind.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Boka er utgitt med støtte fra Norsk kulturskoleråd.

ISBN trykt bok: 9788202799670

ISBN PDF: 9788202652326

ISBN EPUB: 9788202807849

ISBN HTML: 9788202807832

ISBN XML: 9788202807856

DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.188>

Dette er en fagfelleverdert antologi.

Forsidebilde: Getty images: enjoynz

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS

Cappelen Damm Akademisk/NOASP

noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord	7
Kapittel 1 Drama och teater i svensk kulturskola - med demokrati som klangbotten	15
<i>Sofia Cedervall, Kerstin Grip och Eva Österlind</i>	
Kapittel 2 Fargesterke arenaer for mangfoldig deltagelse: Erfaringer fra Fargespill.....	35
<i>Hildegunn Marie Tønnessen Seip og Irene Kinunda Afriyie</i>	
Kapittel 3 Hvad er det for en musikskolepraksis der kunne give mulighed for deltagelse for alle	59
<i>Finn Holst</i>	
Kapittel 4 Sentralisere eller desentralisere - om inkludering og ekskludering ved kulturskolen som lokalt ressurscenter.....	81
<i>Anne Jordhus-Lier</i>	
Kapittel 5 Den kulturskoledidaktiska bron. Relationell pedagogik i frivillig konstpædagogik	103
<i>Ketil Thorgersen</i>	
Kapittel 6 Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan	127
<i>Cecilia Jeppsson</i>	
Kapittel 7 Den danske musikskole som inkluderende læringsarena	155
<i>Kristine Ringsager, Kim Boeskov og Johannes Skjelbo</i>	
Kapittel 8 Case Study: The Simrishamn Sommarkulturskola and Society at Large	181
<i>Carrie Danielson</i>	
Kapittel 9 Fargespill i kulturskolen: Med lisens til å inkludere?	203
<i>Camilla Kvaal</i>	

Kapittel 10 Kunstfag for inkludering i klasserommet - en casestudie av et samarbeidsprosjekt med kulturskole og grunnskole	233
<i>Anne-Lise Heide</i>	
Kapittel 11 Kulturskolemanifest KIL.....	257
Forfatteromtaler.....	267

Forord

Tilgjengelighet til kunst og kulturaktivitet er et tema med økende oppmerksomhet. De fleste kommuner i de skandinaviske landene har musikk- og kulturskoler som tilbyr opplæring og opplevelser i og gjennom kunst- og kulturfag. Kulturskoleelevene avspeiler ikke samfunnet rundt, for størstedelen av de barn og unge som faktisk bruker kulturskolene kommer fra middelklassehjem og har godt utdannede foreldre. Det er derfor et økende og helt nødvendig søkelys på hvordan kulturskolene kan nå nye målgrupper og sikre en bedre representasjon.

Imidlertid handler det ikke bare om representasjon innad *i* eller rekruttering *til* kulturskolene. Det er også en økende bevissthet om hvordan kulturskoler i større grad kan bidra til å skape et mer inkluderende lokalsamfunn. Dette handler om å ta ut potensialet i det verktøyet kulturskolen kan være, mer enn bare å sikre representativitet i brukergruppene. Det er et felles ønske for de skandinaviske kulturskoleorganisasjonene at kulturskolen både inkluderer flere av dem som i dag ikke deltar i kulturskolens tilbud og aktiviteter, og samtidig også blir bevisste den rollen kulturskolene kan ha i kommunene for å skape gode oppvekstforhold for alle barn og unge. Samarbeid og samskaping på tvers av sektorer og instanser er noe av suksesskriteriet for å oppnå dette.

Dette var bakgrunnen for at prosjektet *KIL – Kulturskolen som Inkluderende kraft i Lokalsamfunnet* – ble startet i 2018. Intensjonen med KIL har vært at kulturskolene i Norden skal tilføres økt kunnskap om hvordan nyankomne, flyktninger, asylsøkere samt minoritetsspråklige og andre med ulik kulturell bakgrunn kan inkluderes gjennom kommunenes kunst- og kulturtilbud. Prosjektet KIL var en del av prosjektet «Inkluderende kulturliv i Norden» som igjen var en av Norges hovedsatser i forbindelse med norsk formannskap i Nordisk ministerråd (2018 – 2019). Det var finansiert av Nordisk Ministerråd og Kulturdepartementet, med Kulturrådet som prosjektleder.

KIL var et kulturskoleutviklingsprosjekt på leder- og eiernivå. Ledere fra ti kulturskoler i Norge, Sverige og Danmark møttes to ganger årlig i prosess omkring hvordan kulturskolene kan utnytte sitt potensiale som inkluderende kraft i lokalsamfunnet. Målet var å identifisere (og overkomme) hindringer for inkludering, prøve ut nye lokale tiltak og utvikle disse, og dele erfaringer. Læringsutbyttet fra dette arbeidet lå til grunn for «kulturskolemanifestet», som kan forstås som en erklæring om hvilke rettigheter barn og unge har til kunst og kultur, hvilke prinsipper som derav må følge kulturskolens arbeid, og anbefalinger til beslutningstagere på lokalt, nasjonalt og nordisk nivå. Dette dokumentet er trykket som siste kapittel i denne antologien.

Som en del av KIL ble det også dannet et nettverk – *KIL-forsk* – bestående av forskere, ph.d.-studenter og andre med tilknytning til en rekke av de tre landenes universiteter og høyskoler. Ideen bak KIL-forsk var at i et utviklingsprosjekt som dette, er det viktig at kulturskolene får tilgang til forskning og kunnskap som ligger i academia. Forskningsbasert kunnskap gir viktig input i et utviklingsarbeid. For å skape bærekraftige endringer er det like viktig at universiteter og høyskoler har god kjennskap til og god kontakt med praksisfeltet, og er bevisst sine utfordringer – og muligheter – for å kunne tilby best mulig utdanning for de som skal arbeide der. Denne sammenhengen har blitt retningsgivende for arbeidet i Norsk kulturskoleråd, og har blitt omtalt med bakgrunn i erfaringen fra et tidligere utviklingsprosjekt (*IRISforsk*: Se (Rønningen et al., 2017))

Forskerne fra KIL-forsk har fungert som en ressursgruppe i utviklingsprosjektet, og har deltatt på flere av KIL-samlingene. Mange av forskerne som har vært involvert i KIL-forsk har også hatt prosjekter som på forskjellige måter gir relevant kunnskap eller omhandler tematikk som kan være viktig for kulturskoler og kommuner som ønsker å utvikle seg til å bli inkluderende krefter i lokalsamfunnet. Noen av disse har vært presentert og diskutert i KIL-prosjektet, og andre har vært mer uavhengige av dette. Alle kapitlene har blitt dobbelt fagfellevurdert, og står helt på egne ben som vitenskapelige publikasjoner.

Siden alle kapitlene også har stor relevans for, og tilbyr kunnskap om, temaområdet kulturskole og inkludering er det vårt ønske at denne antologien kan være anvendbar i kollegialt så vel som individuelt

utviklingsarbeid i kommuner og kulturskoler. Derfor har forfatterne i samarbeid med redaksjonen utarbeidet noen utviklingsspørsmål til hvert kapittel som kan hjelpe leseren med å skape forbindelser mellom kunnskapen kapittelet tilbyr, og muligheter for utviklingsarbeid.

I det første kapittelet skriver *Sofia Cedervall*, *Kerstin Grip* og *Eva Österlind* om Drama- og teaterfaget i svensk kulturskole. Med støtte i en spørreundersøkelse blant drama- og teaterpedagoger mener de at faget støtter opp under medborgerskap og demokratisk praksis. En lesning av dette kapittelet vil gi innsikt i drama- og teaterfaget i kulturskolen, og også legge til rette for refleksjon over følgende spørsmål:

1. Hva er det ved drama- og teaterfaget i kulturskolen som bygger medborgerskap og demokratisk forståelse?
2. Hvilke muligheter kan ligge i de andre kulturskolefagene til å bygge medborgerskap og demokratisk forståelse?
3. Hva skal til av strukturelle endringer i den kulturskolen du kjenner for å ta ut mer av potensialet i å bidra til demokrati og medborgerskap?
4. Hva skal til av endringer i undervisningen som du er involvert i (uansett fag) for å ta ut mer av potensialet i å bidra til demokrati og medborgerskap?

Det andre kapittelet drøfter mangfold generelt, og gjennom erfaringer med Fargespill spesielt. Kapittelet er bygget over autoetnografiske data der både en fargespill-deltager *Irene Kinunda Afriyie*, og en forsker som har hatt et feltarbeid i Fargespill *Hildegunn Marie Tønnessen Seip* deler erfaringer og refleksjoner som settes i en ramme av teori omkring mangfold og også de diskusjonene som har vært omkring Fargespill. Kapittelet gir refleksjonsgrunnlag for å spørre for eksempel:

1. Hvordan kan vi invitere flere som ikke ligner oss selv til å delta på de arenaene der vi selv er på hjemmebane?
2. Hva slags aktiviteter kan kulturskolen åpne for som kan invitere inn mer mangfold og medbestemmelse?
3. Hvilke dilemmaer finnes i arbeid for å øke mangfoldet? Hvordan kan vi anerkjenne og håndtere disse dilemmaene?

Finn Holst spør i sitt kapittel hva slags musikkskolepraksis som kan gi mulighet for deltagelse for alle. Med utgangspunkt i en bred historisk forståelse av de danske musikkskolene og to store undersøkelser i to danske kommuner viser han at de viktigste verdiene for elevene er glede, fellesskap og mestring. Dette mener han at kreves praksiser som er markant annerledes enn den individuelle undervisningen basert på mesterlæreprinsipper for å sikre for alle. Utviklingsspørsmål i denne forbindelse kan være:

1. Hvilke verdier er du selv bevisst på å skape i din undervisning?
2. Hvilke didaktiske prinsipper kan i enda større grad skape glede, fellesskap og mestring?
3. Hvordan sikre at tilgangen til undervisning er reell for alle?

I kapittel nummer fire skriver *Anne Jordhus-Lier* om kulturskolen som lokalt ressurscenter. Hun identifiserer to dels motstridende diskurser som handler om å invitere inn til kulturskolen, som hun kaller en sentraliseringsdiskurs, og det som handler om å reise ut, en desentraliseringsdiskurs. Begge disse har implikasjoner for inkludering og «kulturskole for alle», som er kulturskolens mål. Utviklingsspørsmål knyttet til dette kapittelet kan være:

1. Hvordan forstår du kulturskolen som lokalt ressurscenter?
2. På hvilke måter kan de forskjellige perspektivene kapittelet utforsker (henholdsvis sentralisering og desentralisering) føre til inkludering?
3. Hvordan kan dette potensialet tas ut i din kulturskole?
4. Hva er implikasjonene for ledelse av, og/eller undervisningen som gis i kulturskolen?

Ketil Thorgersen har et kulturskoledidaktisk kapittel der han foreslår en didaktisk modell for en «*relationell pedagogik för en inkluderande kulturskola*», der alle elever møtes som de der, uavhengig av bakgrunn, interesser og forutsetninger. Modellen har en rekke implikasjoner for hvilke kompetanser en kulturskolelærer bør ha, og egner seg godt for å reflektere over:

1. Hva legger du først merke til denne modellen, og hvilke implikasjoner vil det kunne ha for din undervisning?

2. Hvilke kompetanser trenger jeg å styrke ha for å kunne ivareta hver enkelt elevs sine drømmer, ønsker, behov og begrensninger?
3. Hvordan kan jeg som kulturskolepedagog unngå å bli kun en «leverandør av undervisningstjenester» og heller ha et godt grunnlag for å tilby den mest relevante (ut)dannelsen til hver enkelt elev?

Cecilia Jeppsson setter søkelys på kulturskolerektorer i sitt kapittel, der hun har empirisk materiale fra en intervjuundersøkelse blant rektorer i Sverige. Hun ser på typiske måter rektorer forholde seg til mangfold og endring på, og omtaler det som seks posisjoneringer. På bakgrunn av dette kapitlet er det naturlig å reflektere over følgende:

1. Hvilke av disse posisjoneringene kjenner man seg selv (som rektor) igjen i?
2. Hva kan konsekvensene av posisjoneringene være for økt mangfold i kulturskolene?

I det neste kapitlet leser vi om den danske musikk-skole som inkludende læringsarena. Forfatterne *Kristine Ringager*, *Johannes Skjelbo* og *Kim Boeskov* undersøker en dansk musikk-skole som er i en sammen-slåingsprosess med en kommunal ungdomsskole¹ og gjennom dette har anledning til å nytænke sin praksis.

1. Hva slags selvforståelse og institusjonelle logikker kan du identifisere i din kulturskole?
2. Kapitlet foreslår tre utviklingsmuligheter i musikk-skolens selvforståelse. Hvordan ville disse tre kunne forstås i din institusjon, og hvordan vil dette påvirke din praksis?
 - a. Fra musikk(kultur)-skole til lokal kulturinstitusjon
 - b. Fra skole til verksted
 - c. Fra underviser til fasilitator

¹ Skoleslaget «ungdomsskole» i Danmark er et frivillig undervisningstilbud for ungdom mellom 14 og 18 år, som gir mulighet til faglig fordypning, almendannende aktiviteter og kultur- og fritidsaktiviteter.

Carrie Danielson har et blikk utenfra, idet hun kommer fra USA og bor og arbeider der. Hun har gjennom mer enn 12 mnd samlet data i sin case-studie av Simrishamn Kulturskole. Hun beskriver sommerkulturskolens forskjellige nettverk og hvordan disse virker sammen og kan skape inkluderende samfunn. Hun gir følgende utviklingsspørsmål i sitt kapittel (her oversatt til norsk):

1. Hva slags forbindelser og forhold er nødvendig for at kulturskolen skal kunne fungere som en inkluderende kraft for unge flyktninger i deres lokalsamfunn?
2. Hvordan kan kulturskoler utvide sine nettverk for bedre å imøtekomme behovene fra unge i sine lokalsamfunn? Hvordan kan de unge bli involvert i slike prosesser?
3. Se på «nettverks-kartene» i kapittelet. Hvordan kan disse kartene se ut i ditt og din institusjon sitt samfunn? Hvem kan fylle disse rollene?

Camilla Kvaal skriver også om Fargespill i sitt kapittel, og spesielt i samarbeid med kulturskolen. Hun drøfter muligheter og begrensninger i feltet, og utforsker sammenhenger mellom institusjonenes ideologi og praksis. Hun undersøker inkluderings- og ekskluderingsmekanismer som finnes i de to institusjonenes struktur, og hvordan vil de gjensidig kan sies å virke på og med hverandre med hensyn til målsettinger og praksis. Følgende utviklingsspørsmål kan reflekteres over i lys av kapittelet:

1. Hvilke strukturelle eller pedagogiske grep kunne gjøres i et samarbeid mellom Fargespill og kulturskolen for å motvirke lite hensiktsmessige skott?
2. Hvordan kan mangfoldiggjøring institusjonaliseres?
3. I hvilken grad er det hensiktsmessig å plassere mangfoldsvirksomhet i relasjon til en bestemt kjernevirksomhet? Finnes det andre alternativer?

Anne Lise Heide søker å finne svar på hvordan kulturskolen kan bidra til å skape mer inkluderende lokalsamfunn gjennom en studie av kulturskolen i samarbeid med grunnskolen og andre kommunale institusjoner i en

satsning på Flere Farger (en del av Fargespill-konseptet). Hun beskriver hvilke kunstfaglige undervisnings- og læringsstrategier som benyttes, og drøfter hvordan dette kan legge til rette et inkluderende skolemiljø.

Aktuelle utviklingsspørsmål fra dette kapitlet kan være:

1. En av informantene sier «*elevene skal føle seg fri til å gi og bli en enda bedre person av seg selv*». Hvordan kan kulturskolens praksis bidra til dette?
2. Kapitlet beskriver en case som et eksempel på hvordan kulturskolen kan være en ressurs inn i grunnskolen. Hvilke synergier kan oppstå i samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen?
3. Hva kan kunst- og kulturfagenes rolle være i å skape inkluderende lokalsamfunn?

Det siste kapitlet i denne antologien gjengir *kulturskolemanifestet*. Kulturskolemanifestet er et opprop utarbeidet av de 10 kommunene som deltok i KIL-prosjektet. Det retter seg først mot de som er barn og unge i Norden, dernest rommer den seks prinsipper som sammenfatter kulturskolenettverkets tanker og visjoner for et inkluderende samfunn og kulturskolens rolle, forpliktelser og aktiviteter i dette arbeidet. Ikke minst finnes også anbefalinger rettet mot beslutningstagere/policymakere på kommunalt, nasjonalt og nordisk nivå.

Kulturskolemanifestet finnes på norsk, svensk og dansk.² KIL-prosjektet anbefaler at det blir brukt i arbeid med å gjøre kulturskolene til inkluderende kraft i lokalsamfunnet, og det er derfor naturlig å gjengi det i denne antologien og foreslå noen utviklingsspørsmål knyttet til kulturskolemanifestet:

1. Hvordan ville en kulturskole sett ut dersom den ble organisert fra bunnen av og med utgangspunkt i erklæringen til «deg som er barn eller ung i Norden» på første side?
2. Hva ville forskjellen mellom denne og den kulturskolen du er en del av nå være?

² Se <https://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/program-og-prosjekt/kil/dokument-artikler-presentasjoner-ol>

3. Hvordan kan du, i den stillingen/funksjonen du nå har i kulturskolen eller kommunen bidra til at erklæringen oppfylles?
4. Reflekter over hvert av de seks prinsippene i kulturskolemanifestet og hva slags følger disse bør ha for
 - a. Måten kulturskolen er organisert på, og samarbeider med andre på?
 - b. Hvilke holdninger og kompetanser som bør finnes hos de ansatte i kulturskolen.
 - c. Ditt arbeid.
4. Se på anbefalingene til slutt i kulturskolemanifestet. Med bakgrunn i situasjonen for din kulturskole, hvilke konkrete anbefalinger vil du gi til beslutningstagere i din kommune? Hvilke anbefalinger vil du gi nasjonalt?

Anders Rønningen, Oslo: April, 2023

Referanse

Rønningen, A., Angelo, E. & Rønning, R. J. (2017). IRISforsk: Erfaringer med en modell for forskning og utvikling i et profesjonsfelt. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (Digital original. utg., s. 258–270). Cappelen Damm akademisk.

KAPITTEL 1

Drama och teater i svensk kulturskola – med demokrati som klangbotten

Sofia Cedervall, Kerstin Grip och Eva Österlind

Stockholms universitet, Sverige

Abstract: This article discusses drama and theatre in the Swedish schools of arts and how the education may influence students from a perspective of democracy, based on the educators' view of their subject. Drama and theatre are to be viewed as a distinct group activity in the schools of arts, which gives students many opportunities to participate in democratic processes. The article explores how educators describe their own teaching and how they relate to such processes. Data from a large survey aimed at educators in drama and theatre in Swedish schools of arts are illuminated by Dewey's concepts of intelligent action and the common good. The results show that the nature of the teaching in many ways corresponds to intelligent action since drama and theatre provide rich opportunities for reflection in action. According to the educators, one of the aims of their teaching is to develop democratic citizens. Democratic aspects are woven into the educator's relationship to the group and each individual participant, which is an important aspect of Dewey's concept the common good. On the other hand, educators see it as a challenge to respond to individuals with special needs. Most of the previous studies of drama and theatre in the schools of arts, as well as the survey study on which this text is based, have primarily taken on the educators' perspective. We believe that it is of utmost importance that children's own voices are given space in continued research on an activity they themselves have chosen to perform in their spare time, in a context where they are both students and co-creative agents.

Keywords: drama, theatre, democracy, Dewey, education

Sitering: Cedervall, S., Grip, K. & Österlind, E. (2023). Drama och teater i svensk kulturskola – med demokrati som klangbotten. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 1, s. 15–34). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch1>
Lisens: CC-BY 4.0

Inledning

Drama/teater är det tredje största ämnet i svensk kulturskola och utgör ca 6 procent av den totala verksamheten (Kulturrådet, 2022). Här deltar ca. 14 000 barn och unga i undervisning och föreställningsarbete. Verksamheten har varit allmänt känd för oss som är dramapedagoger eftersom många kollegor arbetar i kulturskolan och för att drama/teater faktiskt är ett ämne där, till skillnad från den obligatoriska skolan. Samtidigt har det också varit en förvånansvärt okänd verksamhet eftersom det finns få studier om vad ämnet drama/teater i kulturskolan innehåller, hur undervisningen går till och vad eleverna lär sig. I och med regeringens satsning på utbildning och fortbildning för kulturskolan genom det så kallade Kulturskoleklivet och uppdraget i detta som vi fick på Stockholms universitet, blev det nödvändigt att få veta mer om ämnet drama/teater i kulturskolan för att kunna utforma relevanta kurser. Därför genomförde vi under 2018 en nationell enkätundersökning som vände sig till alla verksamma pedagoger inom drama/teater i samtliga svenska kulturskolor (Grip et al., 2019). Enkäten täcker ett brett spektrum av frågeställningar som rör pedagogernas utbildning, förutsättningar för arbetet, deras syn på verksamheten och hur de utformar undervisningen. Med tanke på kulturskolans roll i lokalsamhället, de övergripande målen för verksamheten och dramaämnets demokratiska potential (Sternudd, 2000) vill vi belysa datamaterialet ur ett demokratiperspektiv. På så sätt vill vi skapa förståelse för hur drama/teater i kulturskolan explicit kan stärka den demokratiska arenan i samhället. Vi vill också bidra med en beskrivning av innehållet i drama/teater i den svenska kulturskolan som grund för vidare utveckling av ämnet.

Vi har valt beteckningen drama/teater när vi pratar om ämnet i kulturskolan för att omfatta spännvidden. När vi i det följande gör skillnad mellan teater och drama använder vi orden så att teater betecknar en konstform där sceniska uttryck används för att berätta en historia för en publik, medan drama syftar på ett estetiskt och pedagogiskt ämne där konstformen teater i kombination med andra uttryck och metoder som t.ex. lek och rollspel används för att ge deltagarna en egen upplevelse och erfarenhet. Inom kulturskolan används »teater» alternativt »drama/teater» som benämning på ämnet. Det är mindre vanligt att det kallas

»drama» (Grip et al., 2019). Eftersom vi är dramapedagoger har vi valt att utgå från det område som vi själva har mest kunskap om. Det betyder inte att vi ser drama som bättre eller viktigare än teater, tvärtom tycker vi det är angeläget att föra ett kritiskt resonemang som kan ge oss fördjupade kunskaper om fältet i sin helhet.

Bakgrund

Under 1980-talet började ett antal musikskolor i Sverige omvandla sin verksamhet till kulturskolor och erbjuda fler ämnen än musik. Det var främst dans och teater som gavs utrymme, en utveckling som fortsatte under 1990-talet och fortfarande pågår (Sandh, 2015). Det var inte alltid tal om helt ny verksamhet. Ibland införlivades redan befintliga praktiker i kulturskolans hägn. Så var till exempel fallet med Vår teater i Stockholm, en teaterskola med anor från 1940-talet (Hägglund, 2002). Utbudet av kurser i drama/teater varierar i kommunerna och det är inte alla kulturskolor som erbjuder ämnet. Under perioden 2011 till 2022 har dock andelen kulturskolor som erbjuder drama/teater ökat från drygt 50 procent av alla kulturskolor till drygt 70 procent. I statistik från 2019 uppgavs antalet aktiva elever inom drama/teater vara ca 14 000, dvs. 6 % av totala antalet elever i kulturskolan i Sverige. I den senaste statistiken mäts antal deltagartillfällen istället för elever, vilket ska ge en mer rättvisande bild av kulturskolans verksamhet som innefattar både långa och korta kurser, öppen verksamhet, läger och olika former av projekt. År 2021 hade kulturskolorna sammanlagt 381 492 deltagartillfällen inom drama/teater. Av dessa deltagare är 75 procent flickor och 25 procent pojkar (Kulturrådet, 2022). Ämnesundervisningen i svensk kulturskola saknar nationella styrdokument i form av kursplaner att förhålla sig till. Ibland finns det lokala kursplaner för respektive ämne, men de ser helt olika ut och har olika karaktär. Pedagogens utbildning, kompetens, erfarenhet och egen syn på ämnet kan därför antas ha stort inflytande på undervisningens utformning. Till skillnad från musikämnet har drama/teater inte av tradition haft en tydlig koppling till det professionella kulturlivet. När ämnet införlivades i den framväxande kulturskolan handlade målen för verksamheten snarare om barns och

ungas utveckling och rätt att uttrycka sig än om att försörja scenkonsten med nya skådespelare.

Officiella mål och styrdokument

Demokratiaspekter genomsyrar flera av de styrdokument som berör den svenska kulturskolan och därmed också ämnet drama/teater. Dessa aspekter kan knytas till kommunernas uppdrag vad gäller barn och unga samt till det statliga engagemanget för kulturskolan som uppkommit på senare år. I den första statliga utredningen om svensk kulturskola framhölls att nationella mål för kulturskolan bör främja en mer jämlik och tillgänglig verksamhet (SOU, 2016: 69). Propositionen som sedan följde lyfte fram att kulturskolorna ska stödjas i att bredda utbudet och göra verksamheten tillgänglig för fler barn och unga. Kulturskolan bör särskilt försöka nå de som är socioekonomiskt utsatta eller har utländsk bakgrund (Kulturdepartementet, 2018). Ytterligare en central aspekt av demokrati i propositionen handlar om att »ge barn och unga goda förutsättningar att ha inflytande på verksamhetens utformning och innehåll» (Kulturdepartementet, 2018, s. 12).

Sveriges kulturskoleråd är en intresseförening där kommunerna är medlemmar genom sina kulturskolor. Rådet har som övergripande syfte att: »Alla barn och unga har likvärdiga möjligheter att utvecklas genom kulturutövande i verksamhet av hög kvalitet och tillgänglighet» (Sveriges kulturskoleråd, 2022). Visionens fokus på alla barns rätt speglas även av uppdraget för medlems- och arbetsgivarorganisationen Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) som ska »verka för att kommunernas kultur- och musikskolor ges förutsättningar att säkra alla barns rätt till kultur» (SKR, 2022). Barns och ungas rätt till kultur ska enligt den statliga kulturpolitiken särskilt uppmärksammas (Kulturdepartementet, 2022). Kraven på tillgänglighet och jämlikhet kopplar vi samman med grundläggande demokratiska värden och alla barns rätt att uttrycka sig utifrån FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF, 2019).

Enligt Kulturrådets rapport *Kulturskola i rörelse* (Kulturrådet, 2019b) finns det två huvudsakliga synsätt på kulturskolans roll i samhället. Det ena är att erbjuda en konstnärligt inriktad utbildning för barn och unga.

Här betonas undervisningssituationer med hög kvalitet och möjlighet till progression, och målet är att nå en konstnärlig spets. Det andra perspektivet innebär att erbjuda barn och unga en konstnärligt inriktad fritidsverksamhet, där värdet av att få pröva på, medskapa och utforska nya intressen betonas. När vi överför dessa synsätt till drama/teater i kulturskolan innebär det undervisning i konstformen teater respektive aktiv fritid genom konstformen teater. Båda perspektiven har barn och unga samt konstnärliga uttryck i centrum.

Sammanfattningsvis kan de lokala kulturskolornas uppdrag variera, beroende på målformuleringar i varje enskild kommun. Det demokratiska perspektivet med koppling till FN:s konvention om barnets rättigheter framstår som en tydlig grund för statens engagemang i kulturskolan samt för kommunernas kulturverksamhet för barn och unga. Oavsett kulturskolornas syn på sin roll i samhället som i första hand undervisning eller fritidsverksamhet, är det rimligt att anta att barnets rätt att uttrycka sig är en utgångspunkt för verksamheten.

Forskning om drama-/teaterpedagogik i svensk kulturskola

Forskningen om ämnesundervisning i drama/teater i den svenska kulturskolan är ytterst begränsad. Av den anledningen ser vi det som motiverat att helt kort nämna studier som handlar om drama/teater i kulturskolan även om studierna inte explicit berör demokratiaspekter.

Ur ett historiskt perspektiv har Lindvåg (1988) beskrivit hur Elsa Olenius under 1940-talet grundade Vår teater i Stockholm. För Olenius var det viktigt att de deltagande barnen själva aktiverades utifrån en färdig text. Lindvåg beskriver hur Olenius hämtade inspiration till den teaterverksamhet som växte fram inom Vår teater från Wards arbete, *Creative Dramatics*, i USA. Ward hänvisar enligt Lindvåg framför allt till Deweys teorier när hon förklarar värdet med ett skapande, aktivt och barncentrerat arbetssätt. En viktig del av metoden handlar om en omtolkning av lärarens roll, förhållningssätt och arbetsformer, samt att sätta barnet i centrum (Lindvåg, 1988). Med en ny, mer holistisk barnsyn blev det enligt Sternudd (2000) irrelevant med ett auktoritärt ledarskap

och fokus på att låta barn traggla långa texter utantill. Genom ett friare sätt att förhålla sig till texten kunde barnen utveckla sin kreativitet och sociala medvetenhet. Enligt Sternudd ansåg Ward att det var pedagogens uppgift att vägleda barnen i deras kreativa arbete med en teaterföreställning. Det handlar om en aktiv, självständig och kreativ individ som får möjlighet att bevara och utveckla dessa sidor i lärandet om människan i olika kulturella, samhällsliga och historiska sammanhang (Sternudd, 2000, s. 53).

Vad är det då som motiverar barn och unga att delta i drama/teater på sin fritid, ofta under flera års tid? För att besvara den frågan intervjuade Chaib (1996) ungdomar i olika teatergrupper i en frivillig verksamhet som påminner om kulturskolan. Studien visade att deltagande i en teatergrupp gjorde att deltagarnas självförtroende blev större, deras frihetskänsla växte, identiteten förstärktes och de utvecklade sin kommunikativa och empatiska förmåga. Chaib (1996) beskriver det hela som en bildningsprocess. I en intervjustudie om drama/teater i kulturskolan (Einarsson, 2019) lyfts barns och ungas perspektiv fram indirekt genom pedagogerna. Enligt de intervjuade pedagogerna förväntar sig eleverna att få spela teater, att lära sig mer om teater och skådespeleri och att få göra en föreställning – vissa deltagare undrar redan första gången när publiken ska komma. De förväntar sig också att ha kul med kompisar och uppleva gemenskap och tillhörighet (Einarsson, 2019). Elevernas mål med drama/teater är alltså, enligt dessa pedagoger, att lära sig att spela teater och göra en föreställning, samt att ingå i en positiv gemenskap.

Givet att elevernas mål och motiv är att lära sig spela teater och göra en föreställning blir teaterregi en central del i ledarens arbete. Detta har uppmärksammats i tre uppsatser på avancerad nivå. Landell (2018) studerar teaterlärares pedagogiska arbete med en föreställning i kulturskolan och deras egen roll i produktionen. Landell (2018) beskriver att teaterlärare har två riktningar i arbetet, en pedagogisk och en skapande, och att de tar sig an roller som medskapande och ledare i en teaterkonstnärlig funktion.¹ Fopp (2013) undersöker hur regissörer och dramapedagoger i

1 För en beskrivning av hur ledarrollen förändras under en produktionsprocess, se Thörnkvist, 2006.

teaterpedagogisk verksamhet förhåller sig till personregi med barn och unga. Han finner en tydlig skillnad mellan teaterarbete med yngre barn, som sällan har färdig text att utgå från, och arbete med äldre barn där färdig text används i högre utsträckning. Oavsett ålder är det enligt Fopp (2013) vanligt att ett stolpmanus skapas utifrån improvisationer i en ömsesidigt inspirerande process mellan regissör och deltagare. Larsson (2017) beskriver också dramapedagogens olika »roller» i teaterarbete med barn och unga på en kulturskola. Studien fokuserar även på hur dramapedagoger relaterar till demokratiska aspekter. Larsson (2017) drar slutsatsen att dramapedagogers regiarbete inte liknar en traditionell regissörsroll, men att arbetssättet bär spår av gruppteaterns tankar från 60-talet.

I en reflekterande text om dramapedagogiskt ledarskap i kulturskolan beskriver von Schantz (2011) själva mötet, interaktionen och dialogen mellan deltagarna och mellan deltagare och pedagog, som det viktigaste i drama- och teaterarbete. Detta möte som innebär att verka för varandra sätts i relation till att verka för andra, dvs. den demokratiska aspekten av drama/teater. von Schantz (2011) lyfter fram det ömsesidiga mötet och det lärande som sker i mötet som ett överordnat syfte med drama/teater, i jämförelse med ett demokratiskt syfte.

Forskningen om drama- och teaterpedagogik i kulturskolan i Sverige är allt för begränsad för att det ska gå att tala om ett mönster. Men det finns onekligen en tonvikt på pedagogernas perspektiv, roll och arbetssätt. I nuläget blir varje studie som tillför kunskap om drama/teater i kulturskolan ett bidrag till en karta med stora vita områden och enstaka, ensligt belägna, upplysta gårdar.

Den enkätundersökning vi tidigare genomfört och utgår från här kan ses som ett första steg för att få bättre överblick över själva ämnet drama/teater i kulturskolan, pedagogernas förutsättningar och undervisningens utformning. När vi analyserar enkätsvaren ser vi att en av grundpelarna för kulturskoleverksamheten – demokratiaspekten – samtidigt utgör ett av de mest framträdande mönstren i materialet. Mot den bakgrunden och för att spegla datamaterialet ställer vi frågan:

Vilka aspekter av demokrati framträder inom ämnet drama/teater i kulturskolan utifrån pedagogernas syn på sitt ämne?

Teoretiskt perspektiv

Drama och teater vilar på både praktiska och teoretiska kunskaps-traditioner, varför vi ser att frågeställningen om demokratiska aspekter i drama/teaterundervisningen i den svenska kulturskolan kan undersökas med hjälp av utbildningsfilosofen John Deweys synsätt och begrepp. Kärnan i Deweys perspektiv och filosofi kring undervisning sammanfattas av Hartman, Lundgren och Hartman som »individens och det sociala sammanhanget» (Hartman et al., 2004, s. 17). Det är utifrån sin personliga erfarenhet och i samspel med sin omvärld som individen utvecklas och lär sig att förhålla sig till och förstå sociala regler och sammanhang. Deweys helhetssyn på teori, praktik, reflektion och handling ger goda möjligheter att diskutera undervisning inom drama och teater. Vi väljer här att utgå från två av Deweys koncept för att belysa demokratiska aspekter i drama/teaterundervisningen. Det första är *intelligent action* som handlar om undervisningens karaktär, och det andra är *the common good* som står för en tanke om undervisningens centrala betydelse för samhället.

Undervisningen bör enligt Dewey (2004) ta sin utgångspunkt i individens egna intressen och aktiviteter men ändå vara tydligt målinriktad. Lärares uppgift blir att hålla kurs på målet och i den processen stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling. Just utveckling är ett centralt begrepp för Dewey och detta uppnås genom att individen är aktiv och interagerar med sin omvärld. I undervisning innebär det att eleven får pröva och experimentera. Ett sådant arbetssätt, att fritt få tänka, pröva och göra utifrån egna intressen, beskriver ett förhållningssätt som vi uppfattar som demokratiskt i Deweys filosofi. Som vi tolkar det bör lärarens ledarskap kännetecknas av en öppenhet för individens unika läroprocess, men samtidigt ställa krav på individen och vara tydligt inriktat på mål som ska uppnås. I Deweys filosofi finns även krav i relation till lärarens ämneskunskaper samt pedagogiska och etiska kompetens (Hartman et al., 2004). När tanke och handling blir till ett eller står i förhållande till varandra, t.ex. genom reflektion över en aktivitet, uppstår det som Dewey kallar *intelligent action*. Reflektionen blir också i sig ett sätt att närma sig en etisk nivå, något som Dewey såg som mycket viktigt både i samband med undervisning och för samhället i stort (Hartman et al., 2004).

Enligt Irisdotters tolkning av Dewey är undervisningens grundläggande syfte att fostra och socialisera barn och unga till ett samhälle som bygger på demokrati. Demokrati ska här förstås som allas deltagande på lika villkor. Viljan till demokrati måste bygga på individens egen drivkraft och personliga intresse men kan stödjas av det omgivande samhället (Irisdotter, 2004). Även om utgångspunkten är individens, barnets, perspektiv ser Dewey också barnet som en del av en större kollektiv helhet, dvs. samhället. Dewey benämner detta som det allmänna bästa, *the common good*, som alla institutioner måste bidra till (Irisdotter, 2004). I kulturskolesammanhang skulle det kunna betyda att barnens idéer och intressen tas till vara i undervisningen som utgångspunkt för lärandet. Läraren är visserligen en auktoritet som ledare och ämnesexpert men är också, som företrädare för en samhällsinstitution (kulturskolan), ett uttryck för samhällets gemensamma idéer och önskningsar.

I en norsk studie ställer Eriksen (2017) frågan *Hvordan kan teater i kulturskolen være en arena for demokratiutdanning?* Empirin består av en enkätundersökning bland norska teaterlärare i kulturskolan samt en intervju med en sådan lärare. Enkäten och intervjun handlar om innehåll och organisering av teaterundervisningen i kulturskolan, lärarnas kompetens och fortbildningsbehov samt om vilka elever de har i sin undervisning (Eriksen, 2017). De elever som deltar i teaterundervisningen är till övervägande del flickor, yngre barn, barn med helnorsk bakgrund och barn från medel- och höginkomstfamiljer. De norska teaterlärarna, som har att förhålla sig till en riksövergripande »rammeplan», lägger vikt vid att eleverna utvecklar sin konstnärliga uttrycksförmåga och färdigheter som bidrar till självständighet, och värdesätter utvecklingen av medbestämmande, medskapande, samarbete och känsla för rättvisa (Eriksen, 2017). Eriksen kommer fram till att trots att lärarna tycker att det är viktigt att träna färdigheter som behövs för att delta i en demokrati, så blir det svårt att uppfylla målsättningarna om demokratisk fostran, eftersom det finns en skevhet i sammansättningen av eleverna i undervisningen. Respekt och tolerans är enligt Eriksen svårare att träna när elevgrupperna är förhållandevis homogent sammansatta (Eriksen, 2017). Eriksen frågar sig också vad som krävs för att teaterverksamheten ska bli relevant och intressant för båda könen och alla

olika grupper i samhället.² Eriksens studie och dess utfall används i vår kommande diskussion.

Drama och teater - med olika fokus

Ämnet drama/teater i kulturskolan i Sverige idag bygger på traditioner, uttryck och metoder som är hämtade från såväl drama(pedagogik) som teater (Grip et al., 2019). Drama är ett pedagogiskt och estetiskt ämne med grund i konstämnet teater (Courtney, 1995; Sternudd, 2000). Drama förekommer i många olika sammanhang, inte minst inom utbildning, exempelvis grundskola, lärarutbildning och vårdutbildning. Ämnets koppling till konst och estetik gör att det inte räcker att beskriva dramats mål som enbart lärande, vilket är det professionella objektet för lärare i allmänhet (jfr Carlgren & Marton, 2002). Bolton beskriver det ämnes-specifika i drama som förändrad förståelse av något, ofta med koppling till social och demokratisk fostran (Bolton, 2008; jfr Sternudd, 2000). I drama är samspel i grupp ett nyckelbegrepp (Lepp, 1998) och undervisningen genomförs i regel så att varje individs egna intressen uppmärksammas samtidigt som gruppens gemensamma beslut har stor betydelse. Ledarskapet kan därför betecknas som demokratiskt (Grünbaum, 2009). Prövande och experimenterande är andra viktiga aspekter av undervisningens utformning. Det specifika med drama är framför allt ett aktivt deltagande i fiktion, med en samtidig medvetenhet om och reflektion över den icke-fiktiva verkligheten utanför dramat (Bolton, 1984). Reflektion i handling eller i relation till handling är därmed centralt i drama och ofta behandlas etiska frågor i undervisningen.

Det är skillnad på mål i konstuttrycket teater och mål för undervisning i teater. Målet för konstformen teater är en konstnärlig produktion. Syftet med undervisning i teater handlar om att utveckla elevers gestaltande förmåga, »förmåga till sceniskt samspel i dialog» (Ahlstrand, 2014, s. 172). Medlet för att åstadkomma ett sådant lärande är oftast att göra just

2 Frågan om vilka som deltar respektive inte deltar i drama/teaterverksamheten och hur man ska göra för att nå ut till alla är ytterst angelägen även i en svensk kontext, men ligger utanför ramen för den här studien.

en scenisk produktion. Konstnärlig produktion handlar om att uttrycka något som kommuniceras till en publik. Inom teater handlar detta om en berättelse, dramatik och dramaturgi, som medieras genom gestaltungsformer som skådespeleri, scenografi, kostym, mask, ljus och ljud etc. Med andra ord står berättelsen, berättaren och rummet i fokus för den konstnärliga produktionen (Ahlstrand, 2014). Att utveckla gestaltande förmåga i det perspektivet innebär alltså mer än enbart skådespeleri.

Metod

Datamaterialet består av en enkätundersökning om drama/teater i kulturskolan (Grip et al., 2019). Enkäten riktades till drama- och teaterpedagoger som arbetar i kulturskolans verksamhet för barn och unga på deras fritid. Det är vanligt att pedagoger inom drama/teater i kulturskolan också är engagerade i samverkan med förskolor och grundskolor men enkäten fokuserade enbart på undervisningen i drama/teater på barns och ungas fritid. I enkäten ställdes frågor kring pedagogernas bakgrund, undervisning, syn på och förutsättningar för arbetet, samt behov av fortbildning. Pedagogerna fick svara på två olika sätt, dels genom att välja bland givna svarsalternativ och eventuellt lägga till en kommentar, dels genom att svara på öppna frågor med egna ord. Svaren har presenterats i en rapport (Grip et al., 2019), och det är från denna rapport som datamaterialet är hämtat.

Enkäten besvarades av 115 av de 197 pedagoger som fått den. Huruvida de som svarat är representativa för hela målgruppen är svårt att veta, men i materialet finns en bredd vad gäller pedagogernas utbildnings- och arbetslivsbakgrund och en spridning över landet. Detta tillsammans med en relativt hög svarsfrekvens (58 %) indikerar att resultaten är relevanta för flertalet drama- och teaterpedagoger i kulturskolan, som undervisar barn och unga på deras fritid.

Frågor med fasta svarsalternativ ställdes samman och redovisades utifrån svarsfrekvens. Frågor som var mer öppna, t.ex. undervisningens innehåll och kärna, tematiserades i en kvalitativ innehållsanalys (jfr Hjerm et al., 2014). Den kvalitativa analysen av svaren på de öppna frågorna har jämförts med utfallet av svaren på frågorna med fasta

svarsalternativ. När svaren tydligt pekar i samma riktning har det utgjort stöd för resultatbeskrivningen.

Enkätundersökningen har inte explicit undersökt aspekter av demokrati i drama/teaterverksamheten i kulturskolan. Frågeställningen om demokrati har alltså ställts till materialet i efterhand, utifrån den framträdande tematiken i enkätsvaren, snarare än att frågan har väglett enkätens utformning. Eftersom enkätmaterialet handlar om drama/teaterverksamheten utifrån pedagogernas perspektiv, och inte behandlar vilka målgrupper kulturskolan når eller inte når, fokuseras den demokratiska aspekten i själva drama/teaterundervisningen, dvs. verksamhet för de elever som är där. Tillgängligheten till kulturskolan som helhet för olika grupper av barn och unga är givetvis en angelägen fråga, men den behandlas inte här.

När det gäller etiska aspekter så anonymiserades enkätsvaren. Varken namn, ålder, kön eller arbetsplats efterfrågades. Möjligtvis skulle en enskild individ kunna identifieras i rådata utifrån frisvar, t.ex. om den egna arbetsplatsen. Dessa uppgifter redigerades i den färdiga rapporten för att säkra anonymiteten. Citat har sammanfattats på gruppnivå för att ytterligare skydda respondenternas identitet (Grip et al., 2019).

Enkätundersökningens resultat

Resultaten bygger som tidigare beskrivits på en tidigare publicerad enkätundersökning drama/teater i kulturskolan (Grip et al., 2019).

Bland de 115 pedagoger som besvarat enkäten är en större andel utbildade inom drama än inom teater. 30 procent har en dramapedagogutbildning, 25 procent har en teaterpedagogutbildning och cirka 40 procent har en dramautbildning från universitet eller högskola. De allra flesta drama- och teaterpedagogerna (83 %) instämmer helt i påståendet att drama/teater tränar eleverna i demokrati. När de ska markera vilka egenskaper som är viktigast att ha som drama-/teaterpedagog, rankas »att ha en pedagogisk utbildning inom drama/teater» på första plats och att vara »påhittig och kreativ» på andra plats. På tredje plats kommer alternativet »att vara lyhörd för elevernas önskemål» och på fjärde plats alternativet »ser maktstrukturer och vill motverka makthierarkier i teatergruppen».

Pedagogerna tycks alltså betrakta drama/teater som potentiellt demokratiskt fostrande och i praktiken vilja arbeta för att alla ska bli lyssnade på och få en jämbördig plats i gruppen. Det för vidare till en fördjupning i undervisningens innehåll utifrån demokratiaspekter.

Undervisningens mål och kärna

Svaren på frågorna om vad drama- och teaterpedagogerna såg som kärnan i arbetet och målet med undervisningen fördes samman i sex olika kategorier: demokratisk medborgare, vara del av en grupp, kreativitet och lust, teaterkunnande, uppleva och uttrycka samt personlig utveckling. Ur ett demokratiperspektiv betraktar vi tre av kategorierna som särskilt intressanta: demokratisk medborgare, vara del av en grupp samt personlig utveckling. Den första handlar om att vara eller bli en demokratisk medborgare. Kategorin beskrivs så här (citatet består av sammanfogade utsagor från flera pedagoger):

Genom arbetet i drama/teater kan eleverna lära sig ett demokratiskt förhållningssätt. De får en förståelse för samhället vi lever i och kan med fantasins hjälp undersöka villkoren för att vara människa i världen. Genom ett inkluderande arbetssätt tränar de tolerans, medmänsklighet, reflektionsförmåga och förståelse för andra människor. I en demokratisk process går de från idé till föreställning, eleverna får önska, tycka, bestämma, de får gehör, blir ifrågasatta och får pröva sina idéer tillsammans med andras idéer. De lär sig att både ta och ge plats och får mod att stå för sina åsikter. De kommer kunna ta plats i samhället som ansvarstagande, empatiska, kreativa och harmoniska medborgare. (Grip et al., 2019, s. 35)

Den andra relevanta kategorin i relation till vår frågeställning handlar om att vara en del av en grupp och den beskrivs så här (citatet består av sammanfogade utsagor från flera pedagoger):

I drama/teatergruppen får eleverna känna att de är del i ett sammanhang och ingår i en positiv gemenskap. De får träna på att samarbeta, lyssna på andra och uppleva att andra lyssnar på dem och de utvecklas socialt. De är medskapare i den kollektiva kreativa processen, där alla bidrar och är en essentiell del av det man gör och får träna på att ta ansvar för den processen. Pedagogen ansvarar

för att det blir ett stimulerande klimat och med en lyckad grupprocess kan eleverna känna sig stolta över gruppen. Den blir en viktig del i deras liv, där de är trygga och kan vara sig själva, en plats mellan skola, hem och samhälle. I en grupp där de känner sig inkluderade kan de trivas och få vänner. Det blir viktiga möten med varandra och med pedagogen. De tränar på att lyssna in varandra och ta hand om varandra både i gruppen och på scenen. Alla får vara med utifrån sina drömmar, som kan vara allt från att ha kul till att bli skådespelare. (Grip et al., 2019, s. 35–36)

Den tredje kategorin vi väljer att lyfta fram handlar om personlig utveckling:

Drama/teaterpedagogen arbetar för att individen ska utvecklas och växa i sin egen takt. Eleven tränar på att våga prova nya saker, våga ta plats och kan prova att vara någon annan utan risker. Eleven får känna att den blir sedd, att den behövs och att det händer något inom en när man skapar teater. Den kan få en plats att vara sig själv, tro på sig själv i livet, känna att den lyckas och känna sig stolt över det man gör. Drama/teaterarbetet utvecklar elevens självkänsla, själv-tillit, självförtroende och empati och den får träna på att samspela med andra. Eleven växer och blir en bättre människa av att uppleva samarbetet kring teater och skapandet av berättelser. (Grip et al., 2019, s. 35–36)

Utformning av undervisningen

Enligt enkätsvaren är ett vanligt sätt att arbeta med en grupp i drama/teater under ett läsår att pedagogen först arbetar med gruppeterablering. Därefter väljer gruppen och pedagogen tillsammans en pjäs eller ett tema för en pjäs som de utforskar tillsammans, och så småningom resulterar arbetet i en föreställning. Hur pedagogerna arbetar mot en föreställning beror på elevernas ålder. De yngre eleverna arbetar ofta gemensamt fram ett stolpmanus utifrån ett tema de valt, medan de äldre oftare väljer ett manus som de arbetar med. Det förekommer att pedagogen själv väljer manus och gör en föreställning utifrån en konstnärlig idé (knapp 20 % av pedagogerna har angett det som ett av två vanliga sätt att göra föreställning på), men i regel har eleverna stort inflytande på valet av repertoar. Att vara lyhörd för elevernas önskemål är viktigt när man arbetar

med drama/teater i kulturskolan, enligt pedagogerna. I teatergruppen tränar eleverna på att samarbeta och komma överens. Enligt datamaterialet är det mycket vanligt att under en lektion arbeta med samarbets- och improvisationsövningar, skapa scener i smågrupper samt reflektera i samtalsrundor. Här övas samarbete, samskapande, att lyssna på andra och bli lyssnad på, både i och ur roll samt att reflektera tillsammans.

Diskussion

Pedagogernas syn på kärnan i arbetet och undervisningens utformning, samt de förebilder pedagogerna lyfter fram, visar flera beröringspunkter med Deweys filosofi, där människan är aktiv i relation till sin omvärld och där demokrati och individens utveckling står i centrum (Dewey, 2004). Beskrivningarna av undervisningens innehåll visar också stora likheter med de kunskapstraditioner och perspektiv som dramaämnet enligt Sternudd (2000) vilar på. I enkätsvaren finns också referenser till teater och scenkonstens traditionella hantverk. På så sätt är undervisningen i drama/teater i den svenska kulturskolan utan tvekan präglad av kunskapstraditioner från både dramapedagogik och teater.

De tre teman i enkätsvaren/datamaterialet som har tydlig anknytning till demokratiaspekter handlar om utveckling av demokratiska medborgare, att vara en del av en grupp och personlig utveckling. Utöver dessa framträdde även kreativitet som centralt för pedagogerna (Grip et al., 2019). Resultatet visar stora likheter med norska teaterpedagogers syn på undervisningen (Eriksen, 2017). Dessa lägger stor vikt vid medbestämmande, medskapande, rättvisa och samarbete, men betonar även att eleven utvecklar sin konstnärliga uttrycksförmåga och färdigheter vilket bidrar till självständighet (Eriksen, 2017). Däremot, menar Eriksen, kan teater i kulturskolan inte ses som en arena för demokratifostran, eftersom alla inte har tillgång till undervisningen – det finns inte ett reellt erbjudande för alla som önskar det. Allt för enhetliga grupper avseende kön samt social och kulturell bakgrund bidrar också till svårigheten att stärka utvecklingen till demokratiska medborgare. Det är svårt att säga att teaterundervisningen ger en god grund för utveckling av respekt och tolerans när elevgrupperna är så homogent sammansatta (Eriksen, 2017).

Vi reflekterar över om en grupp måste spegla samhällets sammansättning i stort för att respekt och tolerans, viktiga ingredienser i demokratisk fostran, ska kunna utvecklas. Om heterogena grupper som speglar hela samhället är en förutsättning för demokratifostran blir det besvärligt, eftersom det är tveksamt om det finns några sådana grupper i vårt samhälle. I skolan som helhet möts hypotetiskt alla barn och unga i samhället, men i praktiken finns en stark segregation mellan olika skolor i Sverige avseende socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund (Skolverket, 2018). Även om drama/teatergrupperna är homogena i termer av social bakgrund och kön finns, som vi ser det, ändå möjlighet att träna respekt och tolerans så länge det är en lyckad grupprocess, eftersom det alltid finns varierande livserfarenheter inom gruppen. En olikhet som är närvarande i drama/teaterverksamheten i kulturskolan i Sverige är den mellan elever i behov av särskilt stöd och elever som inte har det behovet (Grip et al., 2019). Att elever i behov av särskilt stöd är integrerade i den ordinarie undervisningen ger en möjlighet att träna respekt och tolerans för båda elevgrupperna.

Alldeles bortsett från gruppammansättningen finns i drama/teater en möjlighet att träna respekt och tolerans för andra människor genom det som är själva essensen i ämnet, nämligen rolltagandet. Genom att ta en roll övar vi på att se saker ur en annan människas perspektiv. Om detta görs under ledning av en medveten och kunnig pedagog, som minimerar risken att fördomar återskapas, kan det leda till större förståelse för andra människors livsvillkor och elevernas tolerans och respekt växer.

Intelligent action

Dramaämnets kärna har ett flertal anknytningspunkter med Deweys koncept *intelligent action*. I drama finns, som beskrevs tidigare, samspel i grupp (Lepp, 1998), demokratiskt ledarskap (Grünbaum, 2009), prövande, experimenterande och reflektion med koppling till omvärlden utanför dramat (Bolton, 1984). Det här blir också synligt i enkätmaterialet. Arbete i små grupper, med improvisationer och gemensamt skapande av stolpmanus, visar hur eleverna ges möjlighet att vara aktiva och pröva olika idéer. Flertalet av pedagogerna (62 %–86 %, beroende

på elevernas ålder) beskriver att de använder reflekterande moment. I enkäten finns dock ingen fördjupande fråga om hur reflektionen går till och vilket innehåll den har – om den är knuten till tematiken, rolltagandet, gestaltningen, lektionen som helhet eller något annat. *Intelligent action* uppstår enligt Dewey (2004) när tanke och handling blir ett eller ställs i relation till varandra. Ett exempel på det förstnämnda är när eleverna i smågrupper hittar på scener genom improvisation. I reflektion i roll och samtidigt som sig själva reflekterande över rollen kan eleverna göra val för olika handlingar som känns logiska för karaktären. Tanke och handling blir ett. I en senare reflektion tillsammans med ledaren och de övriga i gruppen kan rollen reflekteras i relation till övriga karaktärer och dramaturgin som helhet. Eleverna kan då få nya insikter och idéer om hur karaktären kan agera. Här ställs tanke och handling i relation till varandra. En annan variant är när hela lektionen och de upplevelser elever haft i processen reflekteras, t.ex. genom metoden »samtalsrunda» i helgrupp.

The common good

I enkätmaterialen finns flera exempel på att pedagogerna ser syftet med undervisningen i drama/teater som en förberedelse för att eleverna ska bli en del av samhället. Här finner vi paralleller till Deweys tankar om *the common good*, då undervisningen av barnet/individerna sker i relation till en större kollektiv helhet och för det allmänna bästa. En klar majoritet av pedagogerna instämmer helt i att drama/teater tränar eleverna i demokrati och flera uttrycker kärnan i arbetet som: »Att utveckla demokratiska, reflekterade människor med god självuppfattning och som kan samspela med sin omgivning» (Grip et al., 2019, s. 37).

Drama/teater är en utpräglad gruppverksamhet som ändå tycks ge utrymme för pedagogerna att utgå från varje individs perspektiv. I pedagogernas svar ser vi att de tycker det är viktigt att vara lyhörd för elevernas önskemål, att eleverna får träna på att lyssna på varandra och bli lyssnade på och att de har stort inflytande på pjäsarbetet. I många fall verkar pedagogerna betrakta eleverna som en grupp och även om alla individer får komma till tals så måste alla underordna sig gruppen och den kollektiva processen. När pedagogerna sedan beskriver målet med

undervisningen och kärnan i arbetet finns »personlig utveckling» med som en av kategorierna. De lyfter också fram att det är viktigt att eleverna tränar på att våga pröva nya saker och vågar ta plats samt att varje elev får känna att den blir sedd och att den behövs. Här växlar pedagogerna mellan att se individerna och att se gruppen, något de också låter eleverna träna på. De får uttrycka sin åsikt men också vara beredda på att stå tillbaka för den övriga gruppens vilja.

Med gruppundervisning som norm tydliggörs svårigheten med att möta barn i behov av särskilt stöd som kan ha svårt att underordna sig kollektivet. Kanske är det därför pedagogerna upplever att det mest utmanande i arbetet är att kunna ge dessa elever den stöttning de behöver som deltagare i de ordinarie grupperna.

För Dewey var utgångspunkten i varje individ en viktig del av undervisningen och i relation till *the common good*. Pedagogerna har ett uttalat synsätt om att »helheten» och gruppens bästa är viktigt, men de lyfter också fram betydelsen av de enskilda elevernas intressen. Detta stämmer väl överens med Deweys koncept *the common good* (2004), som alltså kan användas för att karakterisera verksamheten.

Konklusion

Sammanfattningsvis är ett demokratiskt bildningsideal något som finns starkt närvarande hos pedagogerna. Om man utgår från Deweys begrepp kan undervisningen i drama/teater i svensk kulturskola beskrivas i termer av *intelligent action* som syftar till *the common good*.

Tidigare studier av drama/teater i kulturskolan och även enkätstudien som denna text bygger på har till största del utgått från pedagogernas perspektiv. Enligt FN:s barnkonvention ska barn ha rätt att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör dem (UNICEF, 2009, artikel 12). Vi vill betona att det är av största vikt att barns röster ges direkt utrymme i fortsatt forskning om en aktivitet de själva valt att utföra på sin fritid, i en verksamhet där de både är elever och medskapande aktörer.

I den här texten har vi behandlat pedagogernas syn på verksamheten för de barn som deltar i verksamheten, men för att drama/teaterverksamheten ska bli en inkluderande kraft i samhället krävs enligt Eriksen (2017)

att alla barn och unga har tillgång till den, vilket inte är fallet idag. Detta får en särskild betydelse när verksamheten kopplas till Deweys koncept *the common good* (jfr Irisdotter, 2004). Kulturskolans ämnesundervisning i drama/teater ger goda möjligheter för barn och unga att utvecklas demokratiskt samt öva sig på att ta plats i och påverka samhället. De intressen och värderingar som ingår i det samhälle Dewey lyfter fram, *the common good*, kännetecknas av att de är gemensamma och angår alla i samhället. Det vore olyckligt om vi nöjer oss med att ett fåtal, i många fall redan privilegierade barn och unga, ges större möjligheter än andra att göra sin röst hörd i det samhälle som alla gemensamt ingår i.

Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* [Avhandling, Stockholms universitet].
- Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Daidalos.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: Om dramapedagogik i teori och praktik*. Longman.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundets förlag.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande* [Avhandling, Lunds universitet].
- Courtney, R. (1995). *Drama and feeling: An aesthetic theory*. Mc Gill Queen's University Press.
- Dewey, D. (1938/2004). *Individ, skola och samhälle, utbildningsfilosofiska texter*. Natur och Kultur.
- Einarsson, A. (2019). *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv. Intervjuundersökningen*. Malmö universitet.
- Eriksen, A. (2017). Teater i kulturskolen – en arena för demokratiutdanning? I Berggraf Sæbø, A., Eriksson, S. A. & Allern, T.-H. (Red.). (2017). *Drama, teater og demokrati. Antologi I: I barnehage, skole, museum og høyere utdanning*. Fabokforlaget.
- Fopp, D. (2013). *Regi med barn och unga: En studie av hur personregi används i barn- och ungdomsteaterverksamhet* [Masteruppsats, Stockholms universitet].
- Grip, K., Cedervall, S. & Österlind, E. (2019). *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv. Enkätundersökningen*. Stockholms universitet.
- Grünbaum, A. (2009). *Lika och Unika – dramapedagogik om minoriteter*. Daidalos.

- Hartman, S., Lundgren, U. P. & Hartman, R.-M. (2004). *Individ, skola och samhälle: Originaltexter av John Dewey: Urval och kommentarer*. Natur och Kultur.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerup.
- Hägglund, K. (2002). *Vår teater. De första 60 åren*. Kulturskolan Stockholm/Stockholms Kulturförvaltning.
- Irisdotter, S. (2004). Fostransuppdraget i spänningsfältet mellan individens frihet och social kontroll. I Hartman, S. (Red.), *Dewey läst i dag* (s. 70–97) (Gem-rapport nr. 3). Lärarhögskolan i Stockholm.
- Kulturdepartementet. (2018). *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna*. Prop. 2017/18:164.
- Kulturrådet. (2022). *Kulturskolan i siffror 2021*. Kulturrådet.
- Kulturrådet. (2019). *Kulturskola i rörelse. Kartläggning av kulturskolans kompetensbehov*. Kulturrådet.
- Landell, U. (2018). »Pedagogen ska lära ut en konstform ... och som regissör måste jag tänka pedagogiskt» – en studie av teaterlärares arbete med en teaterföreställning [Magisteruppsats, Stockholms universitet].
- Larsson, M. (2017). *Dramapedagogen i roll som regissör. En studie av dramapedagogers regissörroll i föreställningsarbete med barn och ungdomar* [Magisteruppsats, Stockholms universitet].
- Lepp, M. (1998). *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt*. Almqvist och Wicksell International.
- Lindvåg, A. (1988). *Elsa Olenius och Vår teater*. Rabén & Sjögren.
- Sandh, H. (2015). *Kulturskolorna – lika och unika*. Mandatus.
- Skolverket. (2018). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att utveckla den lokala styrningen i skolan*.
- SKR. (2019). *Deltagande i musik- och kulturskolorna*. Sveriges kommuner och regioner. SOU 2016: 69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*.
- Sternudd, M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran. Fyra dramapedagogiska perspektiv, dramapedagogik i fyra läroplaner* [Avhandling, Uppsala universitet].
- Sveriges kulturskoleråd. (2020). *Vision*.
- Thörnqvist, E.-M. (2006). *Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.
- von Schantz, U. (2011). Dramapedagog på drift. I Österlind, E. (Red.), *Drama – ledarskap som spelar roll* (s. 185–208). Studentlitteratur.

KAPITTEL 2

Fargesterke arenaer for mangfoldig deltakelse: Erfaringer fra Fargespill

Hildegunn Marie Tønnessen Seip

Ansgar Høyskole, Norge

Irene Kinunda Afriyie

Freelance skribent, Norge

Abstract: How can we create arenas for diverse cultural participation? We draw on experiences from the multicultural musical community 'Fargespill' (in English, often called Kaleidoscope) to discuss this question. Kaleidoscope invites children and young people with different cultural backgrounds into a community where they share songs and dances and create a colorful performance together under the guidance of professional musicians and artists. As a participant (Irene) and researcher (Hildegunn), we discuss the benefits and dilemmas of such a celebration of diversity. Actively displaying differences as it is done in this project may exotify and stereotype participants, but also potentially open the stage for more diversity. It might be liberating and limiting at the same time. When participants are given the freedom to create and develop in their own image, however, they experience genuine agency. This may not change Norwegian society as a whole, where they are so often framed as the Other, but serves as a refreshing contrast. A 'colorstrong' approach, including an aesthetics of diversity, is explained and recommended, as it turns visible difference into (multi)cultural capital.

Keywords: diversity, community, colorful approach, recognition, celebrating differences

Idealet er å inkludere alle. Hva kan komme i veien? Selv har vi hørt kulturskolen omtalt som en arena for de hvite og velstående, for barn fra møblerte hjem med piano. Her vil vi dele erfaringer fra kunstprosjektet

Sitering: Seip, H. M. T. & Afriyie, I. K. (2023). Fargesterke arenaer for mangfoldig deltakelse: Erfaringer fra Fargespill. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 2, s. 35–57). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch2>

Lisens: CC-BY 4.0

Fargespill, som har prøvd å bygge noe helt annet enn det. Ut fra disse erfaringene, spør vi: *Hvordan kan vi skape arenaer for mangfoldig kulturell deltakelse?*

Fargespill er et kunstprosjekt som er flerkulturelt i sin intensjon og metode. Prosjektet har spredt seg til en rekke byer etter oppstarten i Bergen i 2004. I Fargespill jobber profesjonelle musikere og koreografer sammen med barn og unge med bakgrunn fra mange land i en kreativ prosess over tid, ofte et skoleår. De leker sammen og blir kjent, og lederne ber de unge dele sanger og danser fra oppveksten eller foreldrenes opprinnelseskultur. Dette råmaterialet blir så arrangert og koreografert sammen til en Fargespill-forestilling (Hamre et al., 2011; Seip, 2020a). De fleste barna er med over flere år og flere forestillinger. Både prosjektet og sluttproduktet har fått stående applaus i mange sammenhenger – fra publikum, myndigheter og i offentligheten ellers (Kvaal, 2018b). Det har samtidig møtt kritikk for å foregå på majoritetens premisser, uten selvbevissthet om maktrelasjonene involvert i samspillet og i samfunnet prosjektet er en del av (Solomon, 2016). Fargespill og søsterkonseptet Flere Farger gjennomføres i flere byer og tettsteder i Norge og Sverige, og foregår noen steder i regi av eller samarbeid med kulturskolen. Arbeidsmåtene i den såkalte Fargespill-filosofien har også blitt overført til skole og ulike fritidsarenaer (se Hamre et al., 2011; for mer om Fargespill-metodikk og pedagogikk, se Høgskulen på Vestlandet, 2019).

En feiring av fargerikt fellesskap, som det utspiller seg i Fargespill, kan gi muligheter, inkludering og utvikling av mangfoldige aktører. Men Fargespill-tilnærmingen gir også dilemmaer. Å spille aktivt på synlige og uttrykksmessige forskjeller kan forsterke stereotypier og bidra til eksotifisering som reduserer «den andre» til sin annerledeshet (Anundsen, 2014; Ifejilika, 2018). Samtidig har mangfoldsprosjekter som Fargespill gitt mange en viktig arena (Seip, 2020a). Forfatterne av denne teksten møttes gjennom Fargespill, der Irene var deltaker og Hildegunn forsker. Irene har mange års Fargespill-erfaring, og har fått stadig mer ansvar, fra hun startet som relativt nyankommen flyktning fra Kongo til hun nå er ansatt i prosjektet.

Vi har i tittelen valgt betegnelsen «fargesterke» om Fargespill-tilnærmingen, for å spille på to elementer i Fargespill-diskursen:

Språkspillet rundt ordet ‘farge’, og fokuset på ressurser eller styrker. Det synlige uttrykket forventes å følge en mangfoldsestetikk, som implisitt fordrer den «rette» blandingen av hudfarger og andre farger og former (tradisjonelle klær/kostymer, kulisser, lys) på scenen. Mangfoldsestetikken gjenfinnes i de musikalske kombinasjonene, som gir et *world music*-lignende uttrykk (Kvaal, 2018a; Solomon, 2016). Når forskjeller settes i spill på denne måten er det potensielt frigjørende og potensielt begrensende på samme tid.

Her vil vi beskrive denne fargesterke tilnærmingen til mangfold i kulturlivet, og drøfte den kritisk og praksisnært. Problemstillingen vi søker å besvare er hvordan Fargespill skaper arenaer for utvikling av deltakelse og aktørskap for barn med ulike bakgrunner. Vi besvarer dette med autoetnografi og feltobservasjoner, i lys av teoretiske perspektiver på kultur, kategorisering og rasialisering (David, 2014; Hubinette & Bayati, 2017; Salole, 2018; Taylor, 2012). Kapittelet avsluttes med noen lærepunkter for kulturskoler som ønsker å skape arenaer for alle.

Kultur, kategorisering og aktørskap

For å se nærmere på hvordan mangfoldet kan skille og samle oss, vil vi nå ta for oss noen sentrale kulturpsykologiske begreper. Ifølge kulturpsykologien gir omsorgsgivere og omgivelser viktige rammer for hva barn og unge ser som mulige framtidene – hvilken retning man oppfatter at man bør utvikle seg i, hvilke roller man kan forestille seg å ta, hvem man kan være og hvem man kan bli (Hauge, 2009; Jansen, 2013). Samtidig som vi mennesker er aktive deltakere i vår egen utvikling, formes den av vår posisjon i relasjoner og samfunn, og utsikten derfra. Det gir føringer for hvilke narrativer det blir mulig å skrive vår egen historie inn i, og hvilket handlingsrom eller aktørskap (*agency*) vi opplever i eget liv (Jansen, 2013; Jansen & Andenæs, 2019; Seip, 2020b).

Aktørskap handler om en persons mulighet og evne til å handle (Jansen, 2013, s. 58). Å få spille hovedrollen i eget liv kan være en passende metafor for aktørskap i denne sammenhengen, med kulturaktiviteter som bakteppe. Kulturell deltakelse kan åpne for styrket aktørskap, og

er også et gode i seg selv, som kan øke livskvaliteten og forlenge livet (Løkken et al., 2020).

Kultur er et tilsynelatende enkelt, men likevel komplisert begrep. Det har vist seg vanskelig å definere disse kraftfeltene og uttrykksformene som kan prege mennesker som deler visse erfaringer, tilknytning til samme sosiale miljø eller geografiske område – uten å havne i forenklinger eller essensialisering (Dahl, 2013). I nyere faglig debatt understrekes at kultur er dynamisk, ikke en ferdig pakke man har med seg, og ikke noe som kan reduseres til landet man kommer fra.

Vi forstår her kultur som måter å forholde seg til verden, andre og seg selv på – innenfor spesifikke, men bevegelige repertoarer som utvikles, internaliseres og uttrykkes gjennom deltakelse i sosiale sammenhenger gjennom livsløpet (Seip, 2020a). Samtidig vil vi vise til at kultur også brukes som kategori, som én av flere måter å sortere vår sosiale verden på (Chrysochoou, 2004). Ut fra sosial kategorisering innebærer begrepet «flerkulturell» noe kategorioverskridende, og beskriver livsløp på tvers av kulturelle kategorier. Å posisjoneres som et grensetilfelle kan være en anerkjennelse, men også ha en ekskluderende eller i det minste avgrensende funksjon, brukt fra majoritetens side.

Når kultur brukes som kategori, minner det om *etnisitet* som et relasjonelt begrep. I sin nå klassiske definisjon av fenomenet omtalte Fredrik Barth (1969) etnisitet som den sosiale organiseringen av kulturelle forskjeller. Da handler det ikke om forskjeller i en eventuell kulturell substans, men om grensedragningene: Hvilke grupperinger deler man inn i, hvem blir forstått som «vi» og «de andre» – og hvem plasseres på grensen, som flerkulturelle?

I praksis vil mennesker som kategoriseres av andre eller seg selv som flerkulturelle ofte ha et utseende, navn eller lignende som ikke oppfattes som typisk majoritetsnorsk. Gjennom disse mekanismene kan mennesker som ellers har svært ulike bakgrunner få noen felles erfaringer av markert annerledeshet: diskriminering i arbeidslivet og boligmarkedet, møter med fordommer, og å oppleve å måtte representere sin gruppe, eller bli plassert i grupper man ikke tilhører. Ut fra ytre markører blir man sosialt konstruert som «annerledes» innenfor et visst makthierarki (Dahl, 2013; Salole, 2018). På den andre siden vil de som ser ut som majoriteten

ha visse tatt-for-gitte privilegier, som å regnes med som innenfor, «vanlig», og forstås som «seg selv» og ikke som representant for noen gruppe. I nordisk sammenheng følger slike privilegier gjerne med lys hudfarge, så det blir treffende å kalle det hvithetsprivilegier (Hubinette & Bayati, 2017; Salole, 2018). Disse kategoriseringene kan begrense aktørskap og likestilt deltakelse. Det er utbredte utfordringer i mangfoldige samfunn, som vi nå skal se på hvordan vi kan møte.

Ulike tilnærminger til mangfold

Forskjellene iblant oss danner mangfoldet, en realitet i alle moderne samfunn. Er mangfold en utfordring å løse, eller en rikdom å omfavne? Og hvis man vil omfavne det, og inkludere flest mulig – er det da best å nedtone eller vektlegge forskjellene? Dette kan kalles en henholdsvis *fargeblind* eller *fargesterk* tilnærming til mangfold. En fargeblind tilnærming har som intensjon å se bort fra kulturelle, etniske og språklige forskjeller, basert på tanken om at alle er likeverdige og bør vurderes på individuelt og ikke kollektivt grunnlag (Chrysochoou, 2018). Dermed skal for eksempel ledere i arbeidslivet behandle alle ansatte likt, uten spesielle hensyn til ulike bakgrunner. Faglig sett kan dette begrunnes i sosialpsykologisk kunnskap om at vi skiller mer mellom inngrupper og utgrupper når gruppeinndelingene gis oppmerksomhet (Heine, 2015). Den fargeblinde strategien blir i stedet en form for dekategoriisering, der man prøver å komme bort fra gruppeinndelinger det fort oppstår fordommer mellom, til å møte hverandre som individer (Chrysochoou, 2004). Et problem med tilnærmingen er at vi kan overse diskriminering der det faktisk skjer, fordi vi ikke vil se det. I tillegg kan mulighetene i mangfoldet gå tapt, som at ulike perspektiver møtes så vi blir klokere og mer kreative sammen (Brenna & Solheim, 2018).

Den andre tilnærmingen, som vi her velger å kalle *fargesterk*, løfter i stedet fram forskjellene og feirer dem. Fargespill-filosofien hevder i tråd med dette at vi ser hverandre tydeligere og blir rikere når alle de ulike kulturene, fargene og uttrykkene våre kommer fram (Hamre et al., 2011). I arbeidslivet dukker denne tilnærmingen opp som mangfoldsledelse og mangfoldskompetanse, hvor det oppfordres til å både anerkjenne

forskjeller og ta dem i bruk som en ressurs, og gi ulike stemmer møteplasser hvor ny innsikt oppstår (Brenna & Solheim, 2018). Sosialpsykologiske studier viser at anerkjennende mangfoldstilnæringer skaper bedre relasjoner og trivsel hos alle, og mer engasjement hos minoritetsdeltakerne, enn såkalt fargeblinde strategier (Heine, 2015, s. 24–26).

Samtidig ligger det en spenning i å framheve forskjeller som man samtidig ønsker at ikke skal lede til forskjellsbehandling. Taylor (1997) viser i sin drøfting av anerkjennelsens politikk hvordan multikulturalismen kan komme til å reprodusere nettopp de forskjellene tilnærmingen søker å overvinne. Det oppstår ofte motsetninger mellom å anerkjennes som individer og som grupper. Som et alternativ til den multikulturelle vektleggingen av forskjeller har Riis (2019) foreslått en *interkulturell* tilnærming, som heller retter fokus på det som skjer *mellom*, i møtepunktene – og på det nye som stadig skapes der. Både det multikulturelle og det interkulturelle perspektivet faller her innunder fargesterke tilnæringer. I praksis inneholder de begge noen av de samme dilemmaene (Taylor, 2012).

Fargespill kan illustrere hvordan en slik fargesterk tilnærming kan utspille seg i praksis. «I musikken og dansen ser vi det tydelig: Hvor åpenbart det er at vi er like og hvor berikende det er at vi er forskjellige», heter det i Fargespill-tilnærmingen (Hamre et al., 2011). Vi skal nå se nærmere på konkrete observasjoner og erfaringer fra Fargespill.

Metoder og empirisk grunnlag

Dette kapittelet er basert på autoetnografi, en relasjonell og refleksiv tilnærming til å utvikle kunnskap (Klevan et al., 2019). Vi anvender og analyserer egne erfaringer autoetnografisk. Erfaringene bygger på egen deltakelse i Fargespill for Irenes del, og for Hildegunns del på datainnsamling fra fire ulike Fargespill-steder i perioden 2014–2018. I dette doktorgradsarbeidet ble flere ulike metoder kombinert i utforskningen av hva det betyr for barn og unge med sammensatt bakgrunn å delta i musikkprosjektet: feltarbeid, dybdeintervjuer og spørreskjemaer (Seip, 2020a). Hildegunn begynte med deltakende observasjon på øvelser i et år, sammen med rundt 90 deltakere som var mellom 7 og 25 år.

Slik ble hun kjent med prosjektet og deltakerne i en assistent-lignende voksenrolle.

Det overordnede forskningsprosjektet har NSD-godkjenning, og tilstreber å ivareta deltakernes personvern og ve og vel gjennom alle prosjektfaser. I dette kapittelet presenteres en ny analyse av noen av disse feltobservasjonene, sammen med ny autoetnografi fra begge forfatterne – altså fra Irenes deltakererfaring og Hildegunns feltarbeid. Her anonymiserer vi når vi nevner andre enn oss selv i de autoetnografiske refleksjonene. Vi har skrevet på skift i et delt dokument.

Autoetnografi er en metode der forskere bruker sine egne erfaringer i analyser av sosiale praksiser og kulturelle forestillinger (Adams et al., 2015). Ofte kaller man selvrefleksjon knyttet til feltarbeid for autoetnografi, men også andre refleksjoner over egne erfaringer og posisjoner kan inngå i materialet, og det er denne brede forståelsen vi anvender her. Autoetnografisk metode anerkjenner hvordan forskere, som andre mennesker, inngår i relasjoner og sosiale konstallasjoner som former vår opplevelse av verden. Måten kunnskap presenteres på i en autoetnografisk tilnærming kan virke uvant og vekke skepsis fordi den skiller seg fra andre vitenskapelige tekster, med en større nærhet til stoffet, inkludert egne erfaringer, sanseinntrykk, følelser og refleksjoner. Å bruke denne tilnærmingen er også å slå et slag for at vitenskapelig basert kunnskap kan inkludere slike emosjonelle og subjektive dimensjoner (Adams et al., 2015; Bitsch, 2018). Med dette grepet protesterer vi mot en dualistisk tilnærming til kunnskap som vil plassere rasjonalitet og emosjonalitet som motsetninger, og som prioriterer det intellektuelle, distanserte og «objektive» blikket, som lenge har preget vestlig, mannsdominert vitenskap (Adams et al., 2015).

Vi verken kan eller vil late som om vi ikke er involvert i det vi skriver om, og vil heller forsøke å gjøre våre posisjoner, erfaringer og hvordan vi inngikk i samspillet tydelig for leseren. Dette speiler feltet vi skriver om, som i seg selv ikke tillater noen å stille seg utenfor de posisjonerte relasjonene det består av. Våre posisjoner som norsk-kongolesisk/norsk/kvinne/deltaker/forsker formet erfaringene, og dermed også autoetnografien vi presenterer her. Deltakerens egenerfaring er dermed en like sentral del av bidraget til ny kunnskap og forståelse som forskerens

feltarbeid. Helt konkret beskriver vi ulike episoder og fortellinger, for så å ta et skritt tilbake og analysere dem, med et både kritisk og engasjert blikk. Datamaterialet i form av episoder og autoetnografiske tekster er markert i kursiv og med innrykk, for å skille dem fra påfølgende faglig refleksjon. Tilbakemeldinger fra fagfeller og kolleger har vært til hjelp i skriveprosessen, for å styrke de kritiske perspektivene og utfordre oss til en konstruktiv refleksivitet.

- Hva kan du bidra med?

Først deler Irene noen erfaringer som deltaker i Fargespill gjennom flere år:

Jeg kom til Norge som FN-flyktning fra Kongo for 13 år siden. Mitt møte med Norge var utfordrende på grunn av mange ting, som kulturforskjeller, vær og språk. Det ble bedre med tiden, men det vanskeligste har alltid vært språket, som har hindret kommunikasjon, skapt misforståelser og vært en barriere for mestring på skolen.

Jeg er overbevist om at det har vært spesielt vanskelig også fordi det ikke har vært noen i nærheten å se opp til. Etter mange år i Norge hadde jeg aldri sett en kvinne fra mitt kontinent som hadde klart seg bra karrieremessig. De høyeste stillingene var sykepleier eller spesialsykepleier. Det er veldig imponerende, men jeg forventer mestring på alle arenaer og yrker. Det er nok knyttet til mine erfaringer med mange sterke kvinner, gjennom barndommen og livet på flukt. I Kongo er det farligere å være kvinne enn soldat. FN har kalt landet verdens voldtektshovedstad. Jeg har sett kvinner som klarte å overvinne det utroligste. Hvor ble de av i Norge?

Nå har jeg vært med i Fargespill i 13 år, først som vanlig deltaker og de siste årene som ansatt. Fargespill inviterte meg inn som helt ny i Norge, ikke bare til å få være med, men til å bidra – til å være god i noe og dele noe jeg kunne fra før. Jeg har valgt å være med så lenge fordi Fargespill er mer enn musikk og dans for meg. Jeg liker måten jeg blir møtt på i Fargespill, med respekt og positiv nysgjerrighet. I Fargespill blir man målt mot seg selv. Du skal ikke danse like bra som han fra Sri Lanka eller synge like bra som hun fra Rwanda, men du får samme spørsmål som alle andre som kommer til Fargespill: «Hva kan du bidra

med?» Fargespill fokuserer på hva jeg er best til, så her får jeg ikke bare mulighet til å gi, men også mulighet til å være sterk. Vi deltakere inspirerer hverandre, ikke bare i prosjektet, men i livet utenfor. Jeg har selv fått stadig mer ansvar og oppgaver, og har nå ansvaret for det viktigste i Fargespill, nemlig aktørene, i min nye lederstilling som aktøransvarlig. Det har også åpnet andre dører.

Her illustreres det hvordan åpenheten og anerkjennelsen skilte seg fra erfaringene ellers i storsamfunnet. At Fargespill oppleves som et slikt fristed forteller også mange andre deltakere (Seip, 2020b). I det norske samfunnet kan det oppleves som et underliggende krav at man bør bli så norsk som mulig, samtidig som man aldri kan bli det fullt ut med bakgrunn annenstedsfra (jf. Afriyie, 2018; Gullestad, 2003) – kanskje heller ikke uten hvit hud (Vassenden, 2011). Fargespill har den motsatte logikken, hvor det «unorske» blir innrammet som en ressurs og et bidrag til det fargerike som gruppa skaper sammen (Hamre et al., 2011). Det åpner andre mulige utviklingsveier (Jansen, 2013; Seip, 2020a).

Mange slags mangfoldskapital

Det er altså annen kulturell kapital som er gangbar i Fargespill enn i storsamfunnet og mange andre kulturarenaer. Uskrevne regler dikterer hvilke praksiser som markerer tilhørighet og gir innpass og suksess, og de må læres i samspill med andre. Slik kan sosial kapital veksles i kulturell kapital (Bourdieu, 2011). I samfunnslivet ellers kan det oppleves som avgjørende å være innforstått med norske normer og uskrevne regler, og øve seg i praksiser som gir lokal kulturell kapital – som strikking, skigåing, fjellturer og hytteliv (Afriyie, 2018). I Fargespill etterspørres annen kulturell kapital, helst tradisjonelle elementer fra andre land eller fra minoriteter i Norge, som joik og folkemusikk fra hele verden. Det foregår stadig forhandlinger om innhold. Ungdommene foreslår gjerne mer moderne popsanger og medieinnhold, mens lederne har en tendens til å foretrekke folkemusikk og folkedans. Initiativtakerne forklarer dette musikalsk og kunstfilosofisk med at folkemusikk har blitt foredlet gjennom generasjonene, og dermed er kvalitetssikret og ofte identitetsbærende (Hamre et al., 2011). Det er likevel etter hvert også eksempler på

at ulike sjangre og nyere musikk slipper til i Fargespill, og at deltakerne får skrive og komponere nytt materiale. Selv om folkemusikk har mange kvaliteter, ser denne mer fleksible tilnærmingen ut til å styrke de unges eierskap til stoffet.

Det er flere uttrykksformer eller modaliteter i sving enn musikk og dans. Det visuelle spiller en viktig rolle, og skal i tråd med Fargespillnavnet gjerne være fargerikt og frodig, både klær, kulisser og scenografi. Kleskoder kan generelt være viktige å mestre for å lykkes på ulike samfunnsarenaer (Afriyie, 2018). I Fargespill har barna og ungdommene ofte blitt bedt om å ta på seg egne nasjonaldrakter når det er forestilling. Blandingen dette gir av bunader, sarier og ulike «etniske» broderier har blitt kritisert for å utgjøre en usunn representativitet, som Ifejilika i sin kritikk opplevde som en slags nasjonalisme på scenen (Ifejilika, 2018). Men kleskoden er i utvikling, forteller Irene:

Vi sier ikke nasjonaldrakter lenger, men festdrakter. Da Fargespill startet i 2004, var målet å vise mangfoldet som finnes i Bergen, som mange ikke visste om. I dag er gruppa mer sammensatt: etnisk norske, etterkommere av innvandrere, adopterte, flerkulturelle, flyktninger som nettopp har kommet til Norge. Derfor blir festdrakt riktigere. Barna kan oppmuntres til å gå med fargerike klær, også fordi svarte klær ikke synes godt på scenen. Eller, ganske enkelt: «Kle deg i noe som gjør at du føler deg fin.»

Det gir andre slags forskjeller, med vekt på at deltakerne skal føle seg hjemme i antrekkene sine. Ny kleskode ga kritikeren Ifejilika et mer positivt inntrykk av deltakernes spillerom (Ifejilika, 2019). Hildegunn har observert at deltakerne selv bidrar aktivt til å nyansere og forhandle om antrekk og kleskoder i prosjektet:

Det nærmer seg forestilling. Barna er opptatt av hva de skal ha på seg. De tar med mer på øvelsene: broderte kapper, setesdalsbunad, samisk skjerf. Én deltaker først i en flott sentralasiatisk drakt og så i latinamerikansk sambakostyme. Det er godt å se deltakere kle seg og danse ut fra flere tilhørigheter. Da må de ikke bare representere én forestilling om hvem de er, men får veksle.

Ei jente som ble spurt om hun hadde en nasjonaldrakt hjemmefra til forestillingen, forklarte at det ikke var én nasjonaldrakt, men ulike folkegrupper innad i landet, øst, vest, nord og sør, med ulike språk og drakter.

En deltaker har kilt. Jeg kommenterer at det var stilig, og spør om vedkommende har røtter fra Skottland. Bare så vidt, er svaret – teller en britisk oldeforlder? Egentlig fant han fram kilten mest fordi kameraten synes han skulle gå med noe kulere enn en vanlig tøy. Han hadde en kilt, da ble det den.

Her er det tydelig at de unge deltakerne forhandler og nyanserer «reglene», så de kan gå med noe de selv trives med. Lederne kom dem i møte, og synes å gå etter estetiske kriterier mer enn etniske. Når det gjelder ulikt utseende kropp, hud og hår, ble det ikke nevnt eksplisitt, men det kan se ut som om den samme mangfoldsestetikken gjorde seg gjeldende der – at det var et mål å vise fram en bredde. Her forblir mye usagt, som nevnt over. Hildegunn leter selv etter ord her:

Jeg kjenner at jeg fortsatt famler og blir oppriktig i tvil om hvilke ord som virker og treffer. Jeg blir aldri helt flytende i språk for erfaringer jeg ikke selv har kjent på kroppen. Men kan vi prøve likevel, sammen? Det kan være vanskelig å svelge at gode intensjoner ikke er nok. Samtidig har vi melaninfattige bare godt av å gå noen ekstra runder med ordene våre, etter hundrevis av år med misfarget språkbruk og undertrykkende definisjoner. Så lenge hvithet fortsatt gir taus makt. Også på arenaer hvor idealet er at farge ikke betyr noe, kan synlig mangfold brukes nærmest som et kunstnerisk virkemiddel. Og vi snakker ikke om det, eller vi famler etter ordene.

Til forskjell fra mange andre arenaer deltakerne er på, gir melaninrikt utseende «uttelling» som en slags usagt kapital i Fargespill, sammen med klesdrakter, språk og musikkuttrykk utenfor majoritetsnormalen, i det vi her kaller en mangfoldsestetik. «Annerledeshet» anerkjennes som verdifulle bidrag til den rette kunstneriske miksen, selv om ikke det nødvendigvis betyr full likestilling med majoritetsuttrykket ut over denne kreative funksjonen.

Det kan også illustreres med språkene som er i spill. Språkbeherskelse er en nøkkel til suksess på en rekke områder – i kommunikasjon, for tilhørighet, i utdanning og arbeidsliv, noe som ofte er særlig tydelig for minoritetsspråklige (Afriyie, 2018; Dahl, 2013; Salole, 2018). Språk er verdifull symbolsk kapital, fordi den språklige kompetansen kan omsettes til andre former for verdi, som sosial deltakelse og skolemestring. I Fargespill, som i storsamfunnet ellers, er norsk fellelspråket. Deltakere

som i tillegg behersker andre språk får mulighet til å vise dem fram og være ekspertene når de lærer bort sanger. Andre språk oppveier ikke eventuelt manglende norskferdigheter fullt ut, men kan likevel fungere som en parallell kapital – som *også* gir plass i gjengen. Hildegunn observerer:

Det har vært episoder der yngre barn som er mer flytende i norsk ler litt av ungdommer som uttaler noe ureglementert. Det utfordrer maktforholdet mellom aldersgruppene. Men like etter kan de samme barna stå og beundre den samme ungdommens danseferdigheter med store øyne.

Dette illustrerer hvordan det gir flere muligheter til anerkjennelse når flere modaliteter er i sving. Det er en rekke andre uttrykksformer enn verbalspråk som teller i Fargespill, blant annet bevegelse, dans, musikk, kroppsspråk, rytme, stemmebruk, ansiktsuttrykk, farger og scenografi. Multimodalt samspill kan virke utjevnende og gi mer inkluderende kommunikasjon der mennesker med varierende språkkompetanse møtes (Engebretsen, 2015; Schuff, 2015). Flere Fargespill-deltakere har pekt på hvor viktig det var for dem å inkluderes og kunne delta på andre måter før de hadde lært seg så mye norsk, for eksempel ved å danse (Seip, 2020b). Andre modaliteter har også sine ferdighetskrav, men en bredde i ulike meningsressurser gir flere spillerom. Her kan kulturskoler ha stort potensial.

Forskjellskompetanse og forhandlinger i Fargespill

Fargespill er et musikkprosjekt som skaper arenaer der andre kvaliteter enn «norskhet» eksplisitt anerkjennes, som noe som gjør det norske samfunnet rikere (Hamre et al., 2011). Deltakerne snakker varmt om mulighetene til å vise ulike sider av seg selv, og være verdifulle bidragsytere. Dette gir dem en arena hvor de slipper å føle seg som «dummet i klassen» (sitat fra intervjudeltaker), eller som en annen deltaker sa: «To timer der du ikke er unorsk.» Her får deltakerne bruke sin både-og-tilhørighet som den spisskompetansen den er. Flere av dem omtaler denne arenaen som et fristed eller lykkested. Forskjellsfellesskapet gir avkobling og bevegelsesfrihet, og dermed rom for å være «seg selv».

Samtidig som anerkjennelsen av forskjeller forstås som viktig og riktig, foregår det stadige forhandlinger om kategorisering. Når deltakere omtales som representanter for et land eller kontinent møtes det iblant med mild motstand, for eksempel gjennom nyanseringer («det er ikke meg som er derfra, men foreldrene mine») og humor. Det forhandles også om eierskap og bruk av det musikalske materialet, og hvordan det best kan settes sammen og utføres (se Kvaal, 2018b). At disse samtalene gis rom er viktig for at deltakerne skal få være i bevegelse og stadig utvikle seg, også i retninger som ikke er gitt av andres forventninger.

Aldersspredningen i gruppa, fra barneskoleelever til unge voksne, gir barna ungdommer å se opp til. Ungdommene kan igjen se opp til de eldste deltakerne og de voksne lederne i miljøet. Det er også andre elementer som spiller inn i beundrings- eller maktbalansen, som språkbeherskelse, sang- og danseferdigheter, sosial kompetanse og humør.

Under en øvelse ble en gruppedeltaker bedt om å lære de andre en afghansk dans. Lederne skrudde på musikk fra Midtøsten. Etter å ha prøvd å danse en liten stund – velkjente trinn til ny musikk – stoppet Abdul, en av de afghanske guttene, og utbrøt: «Det går ikke! Alt blir bare en salat.» Til dette svarte en av lederne: «Men salat er jo sunt, ikke sant?» De lo litt av dette sammen og fortsatte å øve. Senere i prosessen satte de musikk fra enda et land til denne dansen. Abdul forklarte etter dette at han forandret mening om miksen etter hvert: «Jeg trodde det var umulig, men det ble faktisk veldig kult!»

Dette eksemplet kan illustrere hvordan deltakere i interkulturelle kreative prosesser gradvis kan venne seg til nye former for kulturell kompleksitet, og finne rom for det i seg selv. Gjennom delerundene kan mange deltakere ganske tidlig i prosessen få stå foran og vise de andre. Samtidig er utviklingen av aktørskap et tålmodighetsarbeid. Det er tydelig i materialet at det skjer en betydelig modning over tid blant dem som deltar over flere år (Seip, 2020a). Veteranene blant deltakerne har fått økt ansvar og en sterkere stemme gjennom den langsiktige deltakelsen. Noen steder har de unge deltakerne etter hvert selv bedt om tillitsvalgte, og så valgt det. Deltakere som har vært med i flere år forteller også de sterkeste historiene om hva denne arenaen har betydd for dem. Fra å ha delt sanger og vist fram danser går noen etter hvert inn i assistentroller og videre

ansettelse. Dette er kanskje de tydeligste eksemplene på at det i Fargespill modnes fram selvstendige aktører.

Å posisjoneres og/eller finne sin plass

Anerkjennelsen som gjør denne arenaen inkluderende kan samtidig plassere deltakerne i en mangfoldskategori som utløser bestemte forventninger. Dette tok en ung gutt fort på kornet:

Under en oppstartssamling med Fargespill, spurte lederne barnegruppa om de visste hva vi skal gjøre nå. En hånd skjøt straks i været i klasserommet: «Dere vil vi skal gjøre sånne utlendingsting», sa han. Latteren spredte seg i rommet, blant både barn og voksne. Lederne lo også, og svarte med å igjen fortelle hva de var der for – for å skape noe vakkert sammen, noe vi bare kan skape fordi vi er forskjellige.

Denne lille episoden illustrerer at barna raskt kjenner på forventningene til å komme med en bestemt type bidrag, fordi grunnpremisset er at de er interessante i kraft av sin annerledes bakgrunn. Denne spenningen berøres jevnlig i prosjektet, om sjelden så eksplisitt som her.

Irene har opplevd Fargespill som en lærende organisasjon, som har utviklet seg i retning av mer medbestemmelse. For å få til det må slike samtaler og innspill og kommentarer med snert lyttes til når de dukker opp. Både når deltakere spør om generaliseringer og når de uttrykker sin frustrasjon, for eksempel over å ikke få synge solo på det de opplever som «sin» sang eller over sanger som forandrer seg underveis, kan det være noe å lære for de voksne rundt dem. Da gjelder det å lytte og å ta utfordringene som en utviklingsmulighet.

Situasjonen beskrevet over viser også at det er rom for å benevne dette, og hvordan humor og latter ofte kan oppløse spenningene som oppstår i denne typen forhandlinger. Vi har sett mange andre eksempler på at etniske kategorier og forskjeller tulleles og lekes med i Fargespill, og at det skjer forhandlinger om identitet med glimt i øyet. Irene har selv spøkt sammen med andre med afrikansk bakgrunn om at både norske ledere og andre kan være «mer eller mindre afrikanske» i væremåte og personlighet. Arenaen gjennomsyres av lek, latter og kreativitet (Seip, 2020b).

Men også her skjer dette innenfor visse rammer, som både framhever og binder deltakerne til forskjellsdiskursen. Spenningene i å feire forskjellene ble også et tema Hildegunn drøftet med ledere i Fargespill-prosjektet under feltarbeidet:

Hen var uenig i hvordan jeg tolket den overraskende kommentaren om «utlendingsting», at det viser at denne typen arbeid også kanskje kan aktivere noen stereotypier. Hen tenker det blir feil konklusjon, for «det gjør jo bare at vi blir tydeligere for hverandre». Litt ubehagelig følte uenigheten – jeg har jo en tendens til å ville bli forstått. Jeg skjønner frustrasjonen hvis det er dette med stereotypiene som blir overskriften. Det var jo helt i begynnelsen at kommentaren falt, og det har skjedd mye siden da. Mange har vist hva de kan og har med seg, mange har lyttet, sett nye sider av hverandre og sunget med på hverandres sanger. Og nettopp det tenker jeg er en viktig motsats til eksotifisering og stereotypier basert på opprinnelse; at det ikke bare blir «de andre», «de derfra» som synger og danser sånn og sånn, men at det kulturspesifikke og det universelle møtes og foregår parallelt: Det som var «hennes» sang eller «hans» dans, er nå blitt «vår» ... Folketonene fra Norge og andre land blir likeverdige elementer i en større enhet, sammen med egenskrevet rap på persisk og joik på samisk. Og det kan sannelig bli «magisk», som vi sier. Det er nok forskjell på hvor magisk det er for ulike deltakere, kanskje blir «effekten» enda større når man hører sin egen sang sunget av alle? Dette vil se ulikt ut fra ulike kanter, også fra ledernes posisjon. De har jo ikke vært ute etter stereotypiene, men etter sang- og danseglede, og fellesskapet når vi deler! Fra det perspektivet føles det vel urettferdig å få høre at man styrker stereotypier. Det jeg mente ligger mye mer på strukturnivå, ikke i det den enkelte gjør – det kan være et viktig skille.

Her ser vi at ulike aktører har ulike perspektiver på og ulikt utbytte av det som skjer. Det er også nyttig å skille mellom nivåene i samspillet: forskjellen mellom den enkeltes intensjoner, og mønstrene som slår inn på et mer strukturelt nivå.

Midt i kompleksiteten forteller mange deltakere at dette har blitt en viktig arena for dem, et sted hvor de kan få bidra og få være seg selv. Det beskrives som et sosialt miljø hvor man ikke trenger å forklare seg, et fristed, i motsetning til andre arenaer hvor barna og ungdommene oftere kjenner seg kategorisert av andre, også på andre måter enn de ville

definert seg selv. For Irenes del var det da jeg kom til Norge at jeg ble «afrikaner» – en veldig vid kategori som følte fjern. I dag kaller jeg meg gjerne stolt norsk-kongoleser. Som minoritet må man ofte leve med at nyansene i identiteten ikke oppfattes av andre, og man fort blir «bare en utlending» (jf. Chrysochoou, 2004). Identitet produseres og reproduseres i sosialt samspill, i en kombinasjon av hvordan man definerer seg selv, hvordan resten av samfunnet definerer en, og hvordan en svarer på andres kategorisering (Jenkins, 2008; Seip, 2020a). Fargespill tilbyr ressurser for å navigere i dette landskapet: Støtte for å være *både-og* og ikke enten-eller, anerkjennelse av flere identitetsaspekter (ikke bare hvor godt man behersker «det norske»), og et humorfylt miljø hvor man kan motsette seg å settes i bås gjennom spøk og leken motstand (Seip, 2020a).

Mangfoldig kapital, kritikk og motkritikk

I Fargespill blir deltakere med minoritetsbakgrunn tilskrevet kulturell kapital (jf. Bourdieu, 2011), og verdsettes for sitt særpreg på en måte som er sjelden i Norge. Deltakerne blir posisjonert, ikke som «malplassert materie» (jf. Douglas, 2003), men som spennende fargeklatter. Det innebærer kanskje samtidig at vi blir begrenset til å være eksotiske og interessante fordi vi er fra et annet sted, og passer godt inn i et kollektivt narrativ om det lykkelige flerkulturelle Norge, der litt kalde og stive nordmenn har godt av utlendingers varme og rytme. Det er så klart forenklinger, men illustrerer komplementariteten i hvordan vi forstår oss selv og andre, at vi ofte plasserer andre som motsetninger også for å plassere oss selv i en passende posisjon (jf. Anundsen, 2014, Sibeko, 2019). Om det er en vennlig variant av dette som foregår her, er det likevel en form for annengjøring (Salole, 2018).

Disse mekanismene er ikke særegne for Fargespill, men innvevd i samfunnet prosjektet foregår i. For å motvirke dem, er bevissthet og medbestemmelse viktig. Tillitsvalgte, interne forhandlinger og deltakere som får tiltakende ansvar i prosjektet bidrar til dette. Fargespill og andre kulturaktører er også selv tjent med en mer mangfoldig ledelse, både i form av kompetanse og troverdighet. Det bidrar til å imøtegå kritikken fra blant annet Solomon (2016), om at majoritetsnorske ledere koreograferer

eksotiske «andre» og slik skaper et illusorisk glansbilde av det flerkulturelle Norge, som om det bare var en fest. Noe denne kritikken ikke tar på alvor er blant annet min (Irenes) og andre deltakeres rolle og bidrag i prosjektet (Pedersen & Moberg, 2017). Irene kjente selv på hvor viktig anerkjennelse er da hun hørte Solomon framstille prosjektet som om hun bare var en brikke i noen andres spill, mens hun opplever at hun har jobbet og øvd, bidratt og fått være med på å forme det Fargespill er blitt.¹

Jeg er sånn som sier ifra. Derfor reagerte jeg også da Solomon kritiserte Fargespill. Jeg føler at det perspektivet framstiller oss fargespillere som veldig dumme, som om vi trenger hjelp og han skal komme og redde oss. Jeg leste hans artikkel, og han spør om «Can the Fargespill sing?». Det spiller på et spørsmål fra faglitteraturen, «Can the subaltern speak?». Men jeg synes spørsmålet bommer, for alle vet at Fargespill kan synge. De fleste som har sett Fargespill, de har opplevd noe magisk. Og har virkelig blitt imponert. Men så blir heller spørsmålet, «Can the Fargespill speak?». Kan de snakke for seg selv, og si noe? Jeg føler at jeg kan snakke! Og det kan alle i Fargespill dokumentere. Hvis jeg ser noe jeg ikke liker, går jeg og sier det med en gang. Fra hans perspektiv forsvant vår stemme helt, deltakerne her. Det provoserte meg. Jeg skjønnte ikke hvor viktig anerkjennelse var før jeg leste den artikkelen der. Da ser jeg at all den tid og energi og kunnskap jeg har lagt inn i prosjektet bare settes til side, og de andre får æren. Lederne har gjort sitt, ja, men her får de både ansvaret og æren for mer enn sin del.

Kritikken vekker altså motkritikk. Kritiske røster på et slikt mangfoldprosjekt gir muligheter til å lære – om hvordan det oppfattes, og ikke minst til å utvikle det videre. Ut fra teorien vi presenterte tidligere er det ikke overraskende at bekymringene handler om farene for overforenkling, eksotifisering, og aktivering av gjensidige stereotypier («snille hvite nordmenn inkluderer spennende fargerike andre»). En utfordring ved den fargesterke tilnærmingen er jo nettopp at den kan redusere mennesker til representanter for sin bakgrunn, og gi forskjellene oppmerksomhet på bekostning av det vi deler. Irene opplevde ironisk nok Solomons kritikk som «snill hvit mann som skal redde fargerike andre».

1 En oppsummering av utvekslingen mellom Irene og Thomas Solomon finnes i Skanding (2016) på ballade.no.

Samtidig som det er gode grunner til å anerkjenne forskjeller, trenger vi å holde samtalen i gang om hvilke forskjeller som skal bety noe. Mangfold består ikke bare i synlig ulikhet, og en overdreven vektlegging av det kan bli til en rent symbolsk inkludering, såkalt tokenisme (om tokenisme vs. reell maktdeling, se Borg & Kristiansen, 2009). Det krever langt mer å gi faktisk innflytelse til mennesker med ulike meninger, erfaringer, perspektiver, bevegelsesmønstre, funksjonsnivåer, aldre, kjønn, legninger, inspirasjonskilder, verdisett og så videre – enn å vise fram én som skal se «mangfoldig» nok ut, for eksempel i kraft av sitt melaninrike nærvær. Ensidig fokus på bestemte forskjeller kan også gjøre at vi overser andre, og hvordan de overlapper, som litteraturen om interseksjonalitet peker på (Collins & Bilge, 2016). I Fargespill er mangfold nesten ensbetydende med forskjellig kulturbakgrunn. Kjønn nevnes iblant, mens for eksempel legning eller funksjonsevne ikke tematiseres (Kvaal, 2018). Der Fargespill spiller på etnisk mangfold, spiller et søsterprosjekt som *Spor* på mangfold i funksjonsevne og nevrodiversitet. Begge prosjektene holder hus ved Kilden Dialog, og jobber med skapende inkludering – men altså langs ulike dimensjoner. Prosjektene utfyller hverandre, de løfter fram (og tildekker) ulike sider av det menneskelige mangfoldet. Summen av dem gir en større bredde.

Melaninnivå i seg selv hadde i en ideell verden ikke betydd så mye (utenom i valg av solkrem og foundation), men så lenge strukturell ulikebehandling etter hudfarge er en sosial realitet, er det nødvendig å erkjenne det. Synlig forskjellighet gir en bredere representasjon, så flere unge kan kjenne seg igjen og se seg selv i ulike roller. Man bør verken bruke den som er synlig annerledes som mangfoldsalibi, eller diskvalifisere noen fordi de ikke er «mangfoldige» nok. Hvite menn kan også danse. Men til sammen er det viktig at vi som synes eller høres, utgjør et mangfold. Mangfoldet er ikke «de andre», men summen av oss.

Den fargesterke dobbeltheten

Aktørskap handler som nevnt om mulighet og evne til å handle. Irene har opplevd økende grad av aktørskap både for seg selv og andre i Fargespill, gjennom voksende mulighetsrom gjennom årene som deltaker. Så foregår

prosesser parallelt på aktør- og strukturnivå. Strukturene er langsommere å endre, og er ikke nødvendigvis noe et enkeltstående prosjekt kan gjøre noe med, selv om det kan få ringvirkninger. Ofte fortsetter ulike maktforhold på makronivå, selv om aktørene opplever økt handlingsrom i mikrosystemet og på mesonivå. Solomons kritikk går på strukturnivå, mens aktørene ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i den. For dem er det verdifullt i seg selv at denne arenaen fungerer annerledes enn resten av storsamfunnet, og gir dem et sted med tydeligere tilhørighet og mulighetsrom (Seip, 2020a).

Antydninger om at et velment prosjekt innebærer det Solomon kaller en majoritær modus kolliderer altså med aktørenes opplevelse av egen motivasjon og innsats. Lignende kollisjoner kan oppstå når temaer som hvithetsprivilegier og strukturell rasisme tas opp, fordi de fleste enkeltpersoner ikke kjenner seg igjen i dem og ikke vil tillegges slike intensjoner – men de kan likevel være høyst reelle og maktbærende på systemnivå. Klarer vi å reflektere over egne praksiser på en måte som tar innover seg at vi er del av strukturer vi ikke selv har valgt, men likevel må ta tak i hvis de skal endres?

I Fargespill plasseres aktørene i en dobbeltposisjon som ressurspersoner som gjør Norge kulturelt rikere og mer fargerikt – samtidig som fortellingen om norsk majoritetsgodhet som tar minoritetsbarna inn i folden kan anes mellom linjene (jf. Gullestad, 2003; Solomon, 2016). Kanskje er det derfor bunadene og folketonene iblant får negative reaksjoner fra kritikere, fordi sammenstillingen (også når det ikke er bevisst intendert) kan minne for mye om norsk selvgodhet og blindhet for egne privilegier, mot et bakteppe av ugjestfri innvandringspolitikk. Å be aktørene framføre en koreografert variant av sin kultur innebærer å understreke forskjeller, og potensielt spille på stereotypier.

Samtidig, som en frisione fra resten av samfunnet, snur Fargespill i hvert fall delvis på det melaninhierarkiet som dominerer i storsamfunnet ellers. Dette kan gi en arena der man i stor grad (også!) har kulturell kapital i kraft av det ikke-norske, det «andre» (Pedersen & Moberg, 2017). I tillegg kan det ligge viktig støtte i at perspektivveksling og kulturpendling blir anerkjent som den spisskompetansen det er (Salole, 2018). Kanskje kan man her få nytte av flere valutaer – vi kan snakke om

mangfoldskapital, eller til og med en viss «melaninkapital». Dette forandrer ikke hele samfunnet, eller deltakernes verden, men kan utgjøre en motvekt til hvithetsprivilegier og konformitetskrav andre steder. Gode deltakelseserfaringer fra kulturlivet kan styrke de unge til å tre inn på andre arenaer med en tydeligere stemme og større selvtillit (Seip, 2020a).

Her foregår det altså flere ting samtidig. Det kan altså se ut som om anerkjennelsen av bidrag som stammer fra de ulike bakgrunnene til barna setter i gang nærmest motsatte prosesser i samme bevegelse: En myndiggjøring, i det deltakerne settes i en posisjon og gis en arena der de kan være medskapende og aktører i fortellingen de skaper sammen med de profesjonelle voksne – og en annengjøring, en posisjonering som noen fargerike «andre» i et samspill mellom forskjeller som ikke er fritt fra å speile grupperelasjonene i storsamfunnet.

Oppsummerende refleksjoner

Forhandlingene bak scenen og stadig nye skapende prosesser gjør at prosjekter som Fargespill stadig gjenskapes som gode arenaer å være på, samtidig som det ikke går av seg selv (Ifejilika, 2019; Kvaal, 2018b; Paus, 2018). Vekstpotensialet kan se ut til å avhenge av tid, tålmodighet og trygge relasjoner (Seip, 2020b). Anerkjennelsen av og spillet på forskjeller fungerer best når deltakerne gis reell medbestemmelse, noe en tidligere kritiker (Ifejilika, 2018) fant at kunne utgjøre forskjellen – at Fargespill er best når barna får være med og bestemme (Ifejilika, 2019). Å anerkjenne det de unge har med seg av erfaringer og kulturelt/kreativt materiale, kan samtidig posisjonere dem som representanter for sine grupper. Likevel vil nok de fleste foretrekke en verdsatt og «fargesterk» posisjon framfor usynlighet eller utenforskap.

For å oppsummere noen lærepunkter for kulturskolen og alle kulturaktører som vil skape inkluderende arenaer og framelske forskjellige deltakere: Prøv! Inviter inn barn fra ulike kanter, gjerne i samarbeid på tvers med mottaksskole, helsetjeneste og frivillig sektor. Lytt til hva barna allerede kan, og finn måter å bruke det og skape videre med det på. Lag noe sammen som viser hvem akkurat dere er akkurat nå. Gjør det på mange måter, med et spekter av modaliteter, så flest mulig kan få plass

til sitt uttrykk. Husk at tradisjoner lever og stadig skapes om. La barna få være i bevegelse, og gi dem muligheter til å overraske. Utfordre stadig egne kategorier og samfunnssystemet vi er en del av. Og ta dere god tid. Lek og le! Det er det mye sunn motstand og skaperkraft i. Slik kan vi bygge fargesterke arenaer hvor vi rommer og utgjør mangfold – og ikke lukker hverandre inne i båser, men heller åpner feltet.

Referanser

- Adams, T. E., Jones, S. L. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Afriyie, I. K. (2018). *Flerkulturelle kvinner i ledende posisjoner: Hvordan klarer flerkulturelle kvinner i ledende posisjoner å overvinne både kjønnsbarrierer og de hindringene innvandrere ofte møter i det norske arbeidsmarkedet og arbeidslivet?* [Masteroppgave, NLA Høgskolen]. NLA Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2563206>
- Anundsen, T. W. (2014). *Mainstream or marginal? A study of the musical practices of three African immigrant performers in Norway* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. AURA. <http://hdl.handle.net/11250/298678>
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Universitetsforlaget.
- Bitsch, A. (2018). The micro-politics of emotions in legal space: An autoethnography about sexual violence and displacement in Norway. *Gender, Place & Culture*, 25(10), 1514–1532. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2018.1442817>
- Borg, M. & Kristiansen, K. (2009). *Medforskning: A forske sammen for kunnskap om psykisk helse*. Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural theory: An anthology* (s. 81–93). Wiley-Blackwell.
- Brenna, L. R. & Solheim, M. C. (2018). Hvordan lede mangfold? *Praktisk økonomi & finans*, 34(3), 186–195. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2871-2018-03-03>
- Chrysochoou, X. (2004). *Cultural diversity. Its social psychology*. Blackwell Publishing.
- Chrysochoou, X. (2018). Social justice in multicultural Europe. A social psychological perspective. I P. L. Hammack (Red.), *The Oxford handbook of social psychology and social justice* (s. 301–317). Oxford University Press.
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal Akademisk.

- David, E. J. R. (2014). *Internalized oppression: The psychology of marginalized groups*. Springer Publishing Company.
- Douglas, M. (2003). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1968)
- Engbretsen, M. (Red.). (2015). *Det tredje språket: Multimodale studier av interkulturell kommunikasjon i kunst, skole og samfunnsliv*. Portal Akademisk Forlag.
- Gullestad, M. (2003). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Hamre, O., Saue, S., Bræin, I., Fauske, E., Lyslo, Ø. & Dillan, G. (2011). *Fargespill*. Fargespill.
- Hauge, M.-I. (2009). *Doing, being and becoming: young people's processes of subjectivation between categories of age* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-23356>
- Heine, S. J. (2015). *Cultural psychology* (3. utg.). W.W. Norton & Co.
- Hubinette, T. & Bayati, Z. (Red.). (2017). *Ras och vithet: Svenska rasrelationer i går och i dag*. Studentlitteratur.
- Høgskulen på Vestlandet. (2019). *IKP801 Interkulturell pedagogikk og fargespillmetodikk* [Emneplan]. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/27/ikp801>
- Ifejilika, M. (2018, 20. april). Plass til mer enn glansbildet? *Ballade*. <https://www.ballade.no/folkemusikk/plass-til-mer-enn-glansbildet/>
- Ifejilika, M. (2019, 30. oktober). Fargespill endelig på barnas premisser. *Ballade*. <https://www.ballade.no/musikken-og-livet/fargespill-endelig-pa-barnas-premisses/>
- Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt: Utvikling hos barn og unge i et narrativt psykologisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Jansen, A. & Andenæs, A. (Red.). (2019). *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep*. Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking ethnicity* (2. utg.). Sage.
- Klevan, T., Karlsson, B. & Grant, A. (2019). Writing to resist; writing to survive. Conversational autoethnography, mentoring and the New Public Management academy. I J. Moriarty (Red.), *Autoethnographies from the neoliberal academy: Rewilding, writing and resistance in higher education*. Routledge.
- Kvaal, C. (2018a). Crossing affordances: Hybrid music as a tool in intercultural music practices. *Nordic Research in Music Education, Årbok 18*, 117–132.
- Kvaal, C. (2018b). *Kryssende musikkopplevelser. En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. INN Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2561961>
- Løkken, B. I., Merom, D., Sund, E. R., Krokstad, S. & Rangul, V. (2020). Cultural participation and all-cause mortality, with possible gender differences: An 8-year

- follow-up in the HUNT Study, Norway. *Journal of Epidemiology and Community Health*. <https://doi.org/10.1136/jech-2019-213313>
- Paus, M. (2018). Vi trenger et «Fargespill» som går lenger. *Ballade*. <https://www.ballade.no/folkemusikk/vi-trenger-et-fargespill-som-gar-lenger/>
- Pedersen, A. E., & Moberg, F. (2017). Response to Thomas Solomon's article «The play of colors: Staging multiculturalism in Norway». *Danish Musicology Online*, 8, 45–52.
- Riis, A. H. (2019). Interculture: Concept, use and ethics between equality and difference. *European Journal of Social Sciences*, 2(2), 104–109.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Schuff, H. M. T. (2015). Flerstemte kultur møter. Multimodal integrering i et gospelkor. I M. Engebretsen (Red.), *Det tredje språket. Multimodale studier av interkulturell kommunikasjon i kunst, skole og samfunnsliv* (s. 66–84). Portal Akademisk.
- Seip, H. M. T. (2020a). *Playing our way: Participation, recognition and creativity as resources for growing up across cultures* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79436>
- Seip, H. M. T. (2020b). Recognition as a catalyst for agency. Experiences from an intercultural art project for young people. *Annals of Cultural Psychology*, 161–183.
- Sibeko, G. (2019). *Rasismens poetikk*. Ordatoriet.
- Skanding, M. (2016, 27. juni). Kritikkens plass på paletten. *Ballade*. <https://www.ballade.no/kunstmusikk/kritikkens-plass-pa-paletten/>
- Solomon, T. (2016). The play of colors: Staging multiculturalism in Norway. *Danish Musicology Online Special Edition*, 187–201.
- Taylor, C. (1997). The politics of recognition. I A. Heble, D. P. Pennee & J. R. Struthers (Red.), *New contexts of Canadian criticism* (s. 25–73). Broadview Press.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy & Social Criticism*, 38(4–5), 413–423.
- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*, 41(3–4).

KAPITTEL 3

Hvad er det for en musikskolepraksis der kunne give mulighed for deltagelse for alle

Finn Holst

Aarhus universitet, Danmark

Abstract: The possibilities to sustain and create a future music-culture is to a high degree connected with what we do to create opportunities for all children and young people for active and lifelong participation in music. A study by the Danish Minister of Culture (2017) however showed, that the music schools in Denmark in 2014–15 only reached approximately 4 % of the entire target-group, and that there are not equal opportunities for all children and adolescents to participate. Based on an analysis of the development and current situation of the Danish music-school, I raise the question: What kind of a music-school-praxis would enable participation in voluntary music-education for all? The focus is especially on the children and youth who do not usually participate in voluntary music-education. I have studied children's experience of meaning and value of participation in voluntary classes and furthermore, how different teaching-practices support and respectively restrict this. Based on this, I point to a number of approaches that are markedly different from a traditional music-school-praxis. The expectation is that these could contribute to a music-school-praxis, which will be able to support participation of all children and young people.

Keywords: music-school, participation

Musikskolens opgave og udfordring

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med, hvad vi gør for at skabe muligheder for alle børn og unge for aktiv, livslang deltagelse i musik.

Sitering: Holst, F. (2023). Hvad er det for en musikskolepraksis der kunne give mulighed for deltagelse for alle. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 3, s. 59–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch3>
Lisens: CC-BY 4.0

Børnekonventionen udgør et centralt grundlag for, at det ikke kun skal gælde for nogle, men for alle. Børnekonventionens (ratificeret af Danmark i 1991) artikel 31, stykke 2 formulerer barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv og lige muligheder herfor. I forlængelse heraf formulerer UNESCO's International Music Council alle børn og unges ret til adgang til musik gennem deltagelse, lytning, skaben og information.

I nordisk sammenhæng har to spørgsmål været fremtrædende: for det første hvem musik- og kulturskolens frivillige undervisningstilbud er rettet mod og spørgsmålet om lige muligheder og inklusion (Björk et al., 2018). En række undersøgelser i både Norge (Bjørnsen, 2012; Gustavsén & Hjelmbrække, 2009), Sverige (Brändström & Wiklund, 1995; Hofvander Trulsson, 2010; Jeppsson & Lindgren, 2018; Persson, 2001) og Finland (Vismanen, Räisänen & Sariola, 2016; se også Väkevä & Westerlund, 2007) peger på, at forældrenes socioøkonomiske status har en betydning for deltagelse i musik- og kulturskolens tilbud. Det andet spørgsmål handler om musik- og kulturskolens indhold og formål. Rapporten *Musikskolerne i Danmark* (Kulturministeriet, 2017) præciserer den danske musikskoles dobbelte opgave som både bredde og dybde. Den norske rammeplan for kulturskolen opererer ligeledes med såvel et dybde- som et breddeaspekt (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

Rapporten *Musikskolerne i Danmark* (Kulturministeriet, 2017) viser imidlertid, at musikskolerne i Danmark i 2014–15 kun udgjorde ca. 4 procent af den samlede målgruppe, samt at musikskoleforældrene, belyst ud fra indkomst, uddannelsesniveau og etnicitet er mere velhavende, har en længere uddannelse og er i højere grad af dansk oprindelse end gennemsnittet af den danske befolkning.

Hermed tegnes et billede af, at den frivillige musikundervisning ikke er et tilbud for de mange, men derimod for de få. Dette billede bekræftes yderligere af rapporten *Musikfaget i Undervisning og Uddannelse, Status og Perspektiver 2020* (Holgersen & Holst, 2020).

Dette peger på, at der langt fra er lige muligheder for alle børn og unge, som leder til mit centrale spørgsmål om, hvad det er for en forståelse af musikskolens opgave og praksis, der ville muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning, også for de børn og unge, der ikke

sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning (dvs. de andre 96 %).

Historisk baggrund

At skabe muligheder for deltagelse i frivillig musikundervisning har en lang tradition i Danmark. De første musikskoler i Danmark blev oprettet omkring 1930 som folkemusikskoler, den danske komponist og musikpædagog Finn Høffding er den centrale figur og han var inspireret af den tyske musikpædagog Fritz Jöde (Høffding, 1948). Samtidig med folke-musikskolens opblomstring, opstår jazzmusikskolerne baseret på jazzpædagogikken med Bernhard Christensen som central figur (Fjeldsøe, 2013). Folkemusikskolerne og jazzpædagogikken havde en fælles ambition om med musikken at nå bredden i befolkningen, og som middel hertil ønskede man en pædagogisk modernisering med inspiration fra reformpædagogikken.

Med udgangspunkt i væksten på området, som faldt sammen med en økonomisk højkonjunktur, opstod i midten af 60'erne mange nye kommunale musikskoler med tilknytning til folkeskolen. Området blev herigennem politisk synligt, og der vedtages over en længere årrække en række love. I 1976 vedtages Musikloven, som giver mulighed for støtte til »driften af musikskoler og sammenslutninger af sådanne« (Lov om Musik, 1976). Med Musikloven fra 1990 (Lov Nr. 412) udvides dette til en regulær statslig refusionsordning for at fremme oprettelsen af musikskoler i flere kommuner og dermed opnå en vis ensartethed i musikskoletilbuddet rundt omkring i landet og sikre, at der i alle kommuner var et musikundervisningstilbud. De kommunale midler til den frivillige musikundervisning efter skoletid med skolekor og skoleorkestre varetaget i skoleregi kan nu med fordel flyttes over i musikskoleregi, da man derved falder ind under den statslige refusionsordning, og tilbuddet udgår reelt af folkeskoleregi og lander dermed mellem to stole og bliver efterfølgende kun i begrænset omfang løftet. Privatejede og selvejende musikskoler søger i denne periode over i kommunalt regi, og musikskolerne bliver en attraktiv arbejdsplads for private musiklærere.

Hermed mødes og brydes to forskellige traditioner i rammen af den kommunale musikskole: en frivillig musikundervisning med afsæt i reformerne fra 30'erne med en ambition om mulighed for deltagelse for alle som en demokratisk version (Høffding, 1948) og en frivillig instrumentundervisning med afsæt i den private musiklærertradition rettet mod den enkeltes udvikling som musiker gennem instrumental dygtiggørelse.

Med afsæt i rapporten *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik* (Kulturministeriet, 2002), forstærkes den frivillige instrumentundervisning med fokus på talentudvikling med en omfattende finansiering af oprettelse af talentspor på de danske musikskoler gennem Kulturministeriets Talentpuljeordninger for musikskoler i perioden 2004 til 2011 (Holst, 2011). Udviklingen har generelt betydet, at der er færre midler til den brede og flere midler til den talentorienterede undervisning. Budgetterne stiger, og elevtallet falder (Holgersen, 2010).

I 2016 nedsatte Kulturministeriet en tænketank om musikskolerne i Danmark, som i 2017 udgav rapporten *Musikskolerne i Danmark* (Kulturministeriet, 2017), der fremhæver, at musikskolen er for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik. Rapporten problematiserer, at musikskolerne, som tidligere nævnt, i Danmark i 2014–15 kun nåede ca. 4 % af den samlede målgruppe, og at der er tale om social og kulturel skævhed.

Breddeopgaven er svækket i en *todeling mellem den obligatoriske undervisning i folkeskolen som en almen praksis og den frivillige musikundervisning i den traditionelle musikskole som en eksklusiv og specialiseret praksis*. Imellem disse to kategorier tabes *den almene frivillige musikundervisning*, som var en central ambition ved den demokratisk funderede vision fra 30'erne. Når begrebet *almen* benyttes her, er i det i forståelsen af det almene som værende for alle og af almen karakter, dvs. ikke kun muligt for de få at deltage i.

Musikskolens opgave

I modsætning til en todeling, argumenterer jeg således med afsæt i den historiske baggrund for tre grundlæggende forskellige opgaver:

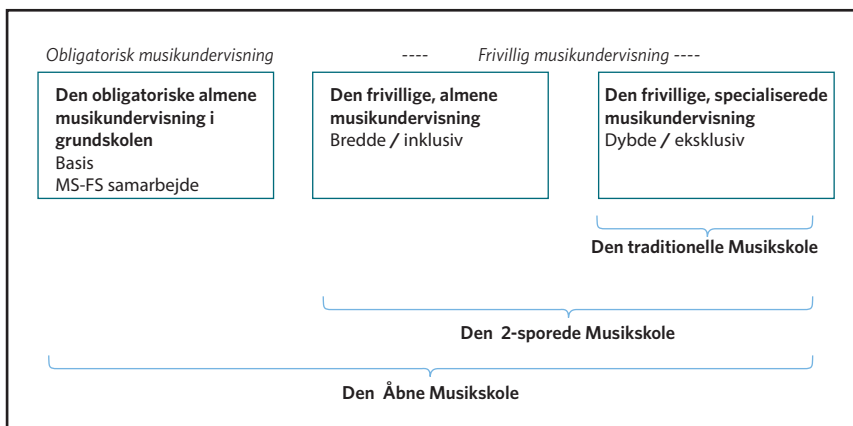
1. den *almene obligatoriske* musikundervisning i folkeskolen som en basis i musik for alle,
2. den *almene frivillige* musikundervisning rettet mod mulighed for deltagelse for alle,
3. den *specialiserede frivillige* musikundervisning med perspektivet professionsrettet undervisning og talentudvikling.

Der ligger heri, i min opfattelse, ikke modsætningsforhold, men derimod tre forskellige, nødvendige opgaver.

Ud fra formuleringen af disse tre opgaver opstiller jeg tre forskellige scenarier for musikskolens praksis:

Scenarie 1. Den traditionelle musikskole, som varetager den specialiserede frivillige musikundervisning med fokus på dybdeopgaven professionsrettet undervisning og talentudvikling. Den almene opgave placeres dermed alene i regi af folkeskolen. Hermed forstås opgavedelingen som den ovenfor beskrevne todeling.

Scenarie 2. Musikskolen som »tosporet« med såvel en bredde- som en dybdeopgave. Den specialiserede frivillige undervisning, som bl.a. varetager den professionsrettede opgave, opretholdes sammen med den frivillige almene musikundervisning. Denne model blev



Tre musikskolekoncepter

fx vedtaget som strukturmodel for de tyske musikskoler (Verband Deutscher Musikschulen) i 1998 (Mahlert, 2001).

Scenarie 3. Musikskolen som »den åbne musikskole«, som ud over de to opgaver desuden har samarbejde med folkeskolen (Åben Skole samarbejde), som det sted hvor man møder alle børn i den obligatoriske musikundervisning. Dette samarbejde er blevet lovpligtigt som gensidigt samarbejde mellem musikskole og folkeskole med Folkeskolereformen fra 2013 (LOV nr. 1640, 2013).

Jeg vil beskrive yderligere to mulige scenarier:

Scenarie 4. En musikskolepraksis, der erstatter eller udskifter dybdeundervisningen med breddeundervisning, vil jeg se som problematisk, fordi man så ville afmontere professionssporet, som er nødvendigt som grundlag for såvel fremtidige musikudøvere som musikpædagoger.

Scenarie 5. En musikskolepraksis, der opretholder dybdesporet alene og dække breddeopgaven som samarbejde om folkeskolens undervisning. Jeg mener, det er problematisk at »parkere« musikundervisningens almene opgave alene i den obligatoriske undervisning i folkeskolen, da det ville betyde, at opgaven med den almene frivillige musikundervisning igen ville falde bort som institutionel opgave. For musikskolen ville dette scenarie betyde, at man reelt ikke ville tilbyde frivillig musikundervisning for alle børn, som havde lyst til at beskæftige sig med musik (breddeopgaven), men blot fortsætte med en specialiseret, eksklusiv praksis for de få.

Afgørende for en musikskolepraksis, der ville kunne give mulighed for deltagelse for alle børn og unge, er således *den frivillige almene musikundervisning* (med henvisning til Børnekonventionen og IMC). Det er en vigtig pointe, at denne opgave er faldet mellem to stole (i et sort hul), og at vi aktuelt, bl.a. gennem det øgede samarbejde mellem folkeskole og musikskole, ser øget aktivitet og udvikling netop indenfor dette felt. Jeg har hermed præciseret, hvad jeg mener er en central problemstilling, og hvad jeg ser som et potentielt udviklingsområde, som jeg i min undersøgelse benytter som undersøgelsesfelt.

Undersøgelsesspørgsmål

Min interesse er spørgsmålet om, hvad det er for en musikskolepraksis, der ville muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik og dermed også inddrager børn og unge, som ellers ikke deltager i frivillig musikundervisning.

Som tidligere omtalt er der i musikskolen en tydelig overvægt af elever fra familier med et højt socioøkonomisk niveau (Holst, 2020).

Mit rationale er nu, at det ville kunne bidrage til forståelser af denne problematik at undersøge elevernes oplevede værdi og betydning af en almen frivillig musikundervisning, samt hvordan forskellige undervisningspraksisser understøtter denne. Jeg mener, dette er væsentlige aspekter for restgruppen (de resterende 96 %), som ikke nødvendigvis har de kulturelle forudsætninger og værdier som de elever, der sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning, og ofte heller ikke har opmuntring eller støtte hertil hjemmefra.

Hvis en større del af målgruppen skal tænkes ind i den frivillige musikundervisning, vil det ud fra denne tænkning være afgørende, at eleverne udvikler egen-motivation for fortsat aktiv deltagelse i frivillig musikundervisning. Det er således perspektivet, at dette vil kunne bidrage til forståelser af musikskoleundervisningens muligheder og begrænsninger med henblik på at skabe muligheder for alle børn og unge for aktiv deltagelse i musik.

Spørgsmålet, jeg undersøger, er elevernes oplevede værdi og betydning i almen frivillig musikundervisning, samt hvordan forskellige undervisningspraksisser fremmer eller understøtter disse. Dette med henblik en øget forståelse af hvad det er for en musikskolepraksis, der kunne muliggøre deltagelse i en frivillig musikundervisning for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik.

Undersøgelsesfelt

Undersøgelsen er gennemført i rammen af to kommunale udviklingsprojekter:

1. Projektet Mere Musik til Byens Børn, Københavns Kommune (Holst, 2018),
2. Projektet Musik og Værdi, Egedal Kommune (Holst, 2018a).

Projektet Mere Musik til Byens Børn i Københavns Kommune er et fire-årigt pilotprojekt, der skulle fremme den frivillige musikundervisning i kommunen med henblik på at sikre, at mange flere børn i København fremadrettet fik mulighed for at deltage i frivillig musikundervisning i forskellige former. Dette med et særligt fokus på mulighederne for alle børn, herunder børn fra mindre ressourcestærke hjem. Man nåede i tredje fase ca. 1400 børn og unge, som deltog i kortere og længere forløb, og gennem datatræk fra Danmarks Statistik kunne det dokumenteres, at man nåede mange børn og unge fra mindre ressourcestærke hjem (ESCS-data). Der blev på tværs i projektet etableret en mangfoldighed af tilbud som orkesterklasser, kor, SDS (sang-dans-spil), songwriting, electro-pop, stomp, rap & hiphop m.m.

Projektet Musik og Værdi er et løbende samarbejdsprojekt mellem Egedal Musikskole og folkeskole i Egedal Kommune og Distriktsskole Ølstykke, som omfatter tre lokale skoler, og Distriktsskole Ganløse, som omfatter to lokale skoler (Holst, 2018a). Ambitionen med samarbejdsprojektet er, at alle børn skal møde musikken gennem et instrument i inkluderende fællesskaber. På institutionelt og ledelsesmæssigt niveau er der tale om et såkaldt partnerskabsprojekt forankret i en partnerskabsaftale rettet mod at opbygge attraktive musikmiljøer i kommunen og medvirke til udviklingen af det musikfaglige tilbud til børn og unge i den sammenhængende skoledags rammer.

Forskningstilgang og design

For at undersøge hvad det er for en musikskolepraksis, der kunne muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning for alle børn, og dermed hvorvidt musikundervisningen ville kunne understøtte denne, vil jeg undersøge elevernes oplevede værdi og betydning af en almen frivillig musikundervisning, samt hvordan forskellige undervisningspraksisser understøtter denne.

Westerlund (2008), som i lighed hermed argumenterer for, at begrundelser for musikundervisning i højere grad bør forankres i elevernes oplevelse og erfaring, og under hvilke betingelser det er sandsynligt, at eleverne oplever en personlig værdi af undervisningen: »... the value of music education ought to be more strongly anchored in the learner's experience and the question of how educational practices create the attitude for lifelong learning« (Westerlund, 2008, s. 79).

Min undersøgelse, som inddrager elevernes oplevede værdi og betydning, skal forstås som en undersøgelse af 'værdi', som »værdi for hvem og i hvilken kontekst« (Holst, 2017) med afsæt i (Crossick & Kazynska, 2016). Der er her tale om et generelt skift fra og opgør med et 'effekt-paradigme', fra måling af 'impact' og 'effect' som fx i Art for Art's Sake? (Winner et al., 2013) til undersøgelse af 'value'.

Arts and Humanities Research Council (UK) udgav i 2016 rapporten *Understanding the value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project* (Crossick & Kazynska, 2016) baseret på et projekt, som sammenfatter omkring 70 forskellige studier, herunder både iværksatte studier og reviews af eksisterende projekter med henblik på at forstå betydningen af kunst og kultur for individet, for samfundet og for økonomien (Holst, 2017). Projektet repræsenterer et paradigmeskift ved at flytte fokus fra måling af 'impact' og 'effect' af kunst/kultur i et kvantitativt naturvidenskabeligt paradigme til en undersøgelse af 'value' som værdi og betydning som en overgribende forståelse af et flertal af værdi-parametre. Når man flytter det forsknings- og evalueringsmæssige fokus til et værdiperspektiv, er det, som Crossick & Kazynska (2016) påpeger, afgørende nødvendigt at undersøge værdi i et førstepersonsperspektiv, dvs. værdien for de børn og unge, der møder kunsten.

Rapporten problematiserer den evidens-hierarkiske tilgang og peger på nødvendigheden af at anlægge både kvalitative og kvantitative tilgange og viser, hvordan disse med fordel kan kombineres. Der peges her på nødvendigheden af at gennemføre omfattende casestudier netop på dette område. Det er her en pointe, at værdi ikke som sådan kan etableres som en enkelt 'objektiv' størrelse, men afhænger af perspektivet »for hvem« og »i hvilken kontekst«.

Værdi forstået som 'værdi for hvem og i hvilken kontekst' kan være værdien for barnet / eleven, værdien set i underviserens optik som et didaktisk perspektiv, værdien forstået i det institutionelle perspektiv fx i et ledelsesperspektiv osv. og vil kunne udmøntes forskelligt i forskellige kontekster. Værdibegrebet optræder dermed i forskellige perspektiver og på forskellige niveauer.

Til en differentiering af disse niveauer introducerer jeg Layders (2006) teori om sociale domæner. Layder præciserer fire domæner, der fremstår velegnede til at beskrive niveauerne i forbindelse med en didaktisk-institutionel praksis:

1. *Domænet for det psykologisk-personlige* (psycho-biography), som her kan ses som det oplevede førstepersonsperspektiv på deltagelse i musikundervisning.
2. *Domænet for situeret aktivitet* (situated activity), som her ses som interaktionen undervisning-læring (den didaktiske praksis) som situeret.
3. *Domænet for den sociale ramme* (social settings), som her ses som de sociale og institutionelle rammer for den didaktiske praksis.
4. *Domænet for kontekstuelle ressourcer* (contextual resources), der her ses som de samfundsmæssige, kulturelle og økonomiske ressourcer og betingelser for musikpædagogisk praksis.

Der er gennem denne differentiering ikke tale om en modstilling mellem et samfundsmæssigt perspektiv på makroniveau og et oplevet førstepersonsperspektiv på mikroniveau, men om en niveauopdeling, som muliggør, at der i en undersøgt praksis vil kunne findes symbioser, spændinger eller modsætninger mellem niveauerne. Potentialerne er for det første at kunne undersøge de enkelte niveauer og for det andet at have mulighed for at *undersøge relationerne mellem niveauerne*. Det er dette potentiale, som er grundlaget for forskningsdesignet i min undersøgelse, som primært sammenholder de to første niveauer – dvs. *relationen mellem elevernes oplevede førstepersonsperspektiv og den didaktiske praksis*.

Designet for undersøgelsen er bygget op af en kombination af observation, interviews og spørgeskemaundersøgelse og er rettet mod såvel et

didaktisk perspektiv på undervisningen og elevernes oplevede værdi og betydning heraf.

Observation af undervisning er gennemført med henblik på at beskrive forskellige undervisningstilgange i de forskellige kontekster i projekterne. I forhold til elevperspektivet er der tale om deltagende observation med henblik på at indsamle børns egne italesættelser i og om undervisningen. På grundlag heraf udvikles nogle kategorier eller dimensioner af børnenes egne italesættelser.

I den efterfølgende fase gennemføres en kombination af åbne interviews og en spørgeskemaundersøgelse i rammen af interviews med mindre grupper elever (tre til fem). Først bedes eleverne fortælle, hvad de har lavet, hvad det betød for dem (åbent interview), og herefter stilles en række spørgsmål baseret på de udviklede kategorier. Spørgsmålene er formuleret med brug af børnenes egne udtryk fra første del, og de bedes om at svare på, hvorvidt de har oplevet det på en analog skala som markeres på en linje for hvert spørgsmål på et papir. De analoge besvarelser kvantificeres efterfølgende. Disse interviews kan således både betegnes som intensive (åbne interviews) og som ekstensive (spørgeskemaagtig). Den indledende åbne interviewdel tjener til at indsamle yderligere italesættelser fra børnene med henblik på at kunne nuancere de opstillede kategorier (dimensioner), som ikke opfattes som endelige. Det har konkret vist sig som én kategori, som derefter analytisk er blevet opdelt.

Undersøgelsen i elevperspektiv er således en kombination af intensiv og ekstensiv undersøgelse, hvor børns italesatte, oplevede perspektiv danner grundlag for en analyse af værdidimensionerne i forskellige undervisningsmæssige kontekster.

Det er en særlig udfordring at interviewe børn. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, giver interview med børn dem adgang til at udtrykke deres egne oplevelser. Imidlertid påvirkes børn ofte af interviewerens forslag og ledende spørgsmål. Ved at indsamle børns italesættelser gennem observation forsøges dette undgået (omgået) i første fase. I anden fase indledes interviewet med at sætte rammen i børnenes univers ved at lade dem fortælle om det, de har lavet, med egne ord (narrativer). Derefter spørges til deres vurdering af kategorierne i denne ramme, og de opfordres til umiddelbart at sætte et mærke eller kryds på en analog skala,

hvorved en voksens italesættelse så vidt muligt forsøges undgået. Det har derfor været nødvendigt at se på besvarelserne for at undersøge, om der er tegn på at der bliver besvaret ved generelt at 'aflæse de voksne'. Hvis en besvarelse har en rimelig variation fra spørgsmål til spørgsmål, vil det være sandsynligt at det er udtryk for barnets oplevelse. Omvendt kunne meget ensartede besvarelser af alle spørgsmål tyde på det modsatte, men vil ikke med sikkerhed betyde dette. Ved en gennemgang af besvarelserne viser det sig, at der er meget få af sådanne meget ensartede besvarelser. Det har været en overvejelse, hvorvidt disse besvarelser skulle udgå, men det er synspunktet, at der ikke er grundlag for at konkludere, at der ikke er tale om barnets egen vurdering.

Første delundersøgelse

I projektet Mere Musik til Byens Børn var der tale om en række forskellige tilbud om deltagelse i musik som orkesterklasser, kor, SDS (sang-dans-spil), songwriting, electro-pop, stomp, rap & hiphop m.m. Observation af undervisning er gennemført med henblik på at beskrive forskellige undervisningstilgange i de forskellige kontekster i projekterne.

I forhold til elevperspektivet er observationerne grundlag for indsamlingen af børnenes egne italesættelser i og om undervisningen.

For at give et indtryk af børnenes italesættelser af deres oplevelser gengives her nogle eksempler:

»Man får også sommerfugle i maven, og jeg bliver helt glad af det.«

»Jeg får lyst til at danse.«

»Sådan hver mandag, så glæder jeg mig rigtig meget til musik. Jeg synes, det er rigtig sjovt at synge, og jeg bliver rigtig glad hver gang, vi skal herved.«

»... Vi laver nogle sange, og det er dejligt, og vi får lov til at spille, og det er også rigtig dejligt. Så lærer man noget nyt.«

»På en måde får man den der fornemmelse af, at den [musikken] vil fortælle et eller andet. Altså altid når vi spiller en sang, der måske kommer fra en historie eller et eller andet, eller bare en almindelig sang, så får jeg altid billeder inde i hovedet, som giver mig en historie ...«

»Det er bare, når man spiller, så føler man sig rigtig god til at spille ... jeg bliver glad.«

»Det føles, som om mit hjerte er lavet af blomster.«

Det indsamlede materiale dannede grundlag for en kategorisering, hvor der er opstillet fire overordnede dimensioner baseret på en gruppering gennem en åben kodning. Dimensionerne er opstillet med inspiration fra den musikterapeutiske forsker Ken Bruscias dynamiske musik- og oplevelsestyper (Bonde, 2009, s. 24–26), som sætter meningsdimensioner op ved hjælp af to begrebspar: individuel / kollektiv og indre / ydre (Holst, 2018a). De fire dimensioner, jeg udvikler, har en vis overensstemmelse med, men er begrebsmæssigt forskellige fra en tysk undersøgelse af oplevede meningsdimensioner (Smid, 2014). De fire analytiske dimensioner er således udviklet fra empiri og teoretisk strukturerede. Det kan være nødvendigt at differentiere og nuancere dimensionerne ud fra videre empirisk forskning. Der er således tale om en analytisk model, som ikke opfattes som statisk eller endelig.

Modellen har følgende fire overordnede dimensioner (Holst, 2018a):

1. Glæde og vitalitet.
2. Musikalsk fællesskab.
3. Musikalsk meningsfuldhed.
4. Aktiv handlen og mestring.

De fire dimensioner indgår herefter som grundlag for en ekstensiv undersøgelse af værdidimensionerne for de forskellige tilbud i projektet Mere Musik til Byens Børn og gennemføres som en kombination af åbne interviews og en spørgeskemaundersøgelse i rammen af interviews med mindre grupper elever (tre til fem). De fire dimensioner er udmøntet i spørgsmål med brug af børnenes egne formuleringer fra første del af undersøgelsen. Der gennemføres interviews med 149 børn fra de forskellige musiktilbud i projektet Mere Musik til Byens Børn.

I undersøgelsen viste det sig nødvendigt at opdele dimension 1, således at oplevelsen af det, der med Gabrielsson (2008) kaldes *stærke musikoplevelser* (*forkortes SMU på svensk*) uddifferentieres i analysen. Der optræder således i første dimension to kategorier: 1a (glæde) og 1b (SMU).

Anden delundersøgelse

Parallelt med undersøgelsen i projektet Mere Musik til Byens Børn er en tilsvarende undersøgelse af elevernes værdidimensioner gennemført i projektet Musik og Værdi.

Der gennemføres observation på fem skoler, som sammenfattes i 10 cases. Der indgår interviews og spørgeskemaanalyse med 12 undervisere, og der gennemføres elevinterviews med 389 elever.

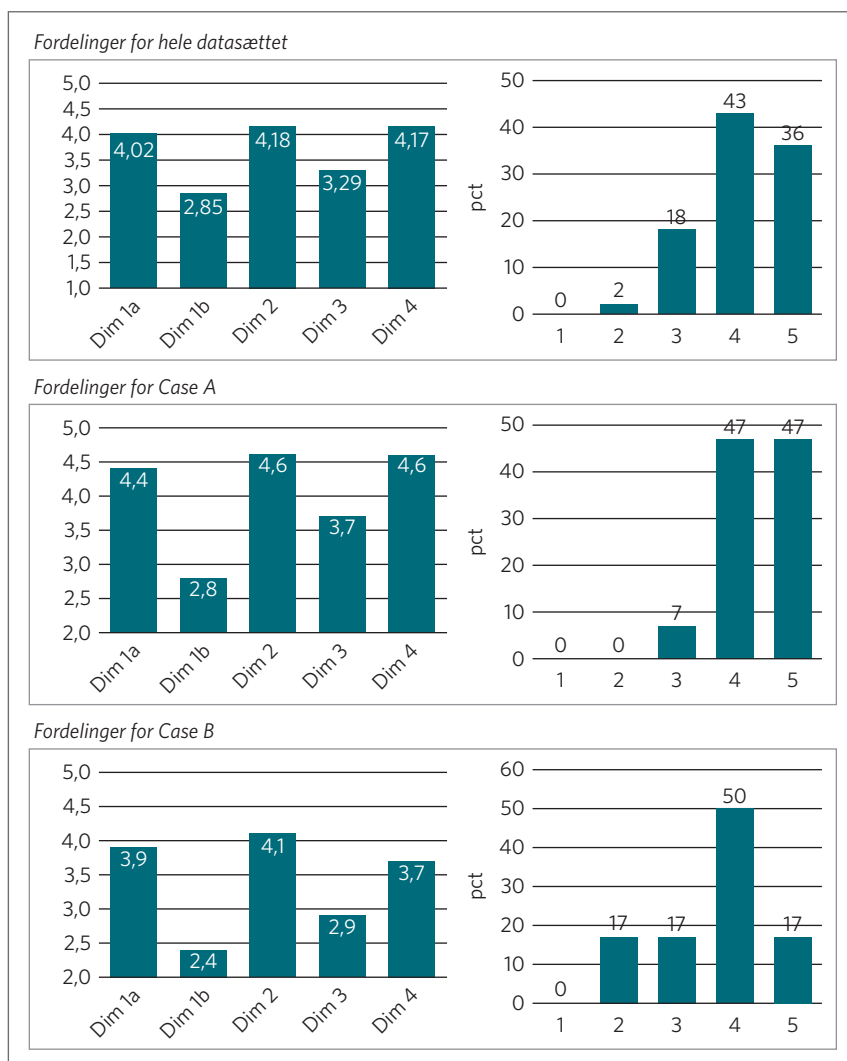
I analysen af projektet inddrages primært to perspektiver svarende til de to første domæner i Layders domænemodel. I første delundersøgelse indgik kun de to første niveauer, og det udvides her med det tredje niveau, som handler om den institutionelle rammesætning.

1. Elevniveauet. Elevernes oplevede værdier i et første person perspektiv.
2. Det operationelle niveau. Undervisningstilgange og -former.

På elevniveau indgår de ovenstående fire dimensioner som grundlag for en undersøgelse af værdidimensionerne med udgangspunkt i undersøgelsen i Mere Musik til Byens Børn. På det operationelle plan er der tale om undervisere, som udvikler ny og uprøvet praksis. I udviklingsprocessen har hver lærer i høj grad forsøgt at udvikle egen undervisningspraksis, delvist i et samarbejde mellem musikskolelærer og en folkeskolemusiklærer eller skolepædagog, og der er således opstået en række forskellige undervisningsformer og -tilgange, som giver mulighed for at sammenligne de forskellige didaktiske praksisser med elevernes oplevede værdiperspektiv. Dette er gennemført som en sammenlignende caseanalyse med fokus på relationen mellem undervisningstilgange og -forståelser og elevernes oplevelsesperspektiv (Holst, 2018a, afsnit 3).

Tilsammen udgør undersøgelserne i de to projekter af elevernes oplevede værdi og betydning en samlet undersøgelse med interview af 538 elever ($n = 538$). Mere Musik til Byens Børn med $n = 149$, og Egedalprojektet med $n = 389$. Der er i begge undersøgelser et samstemmende resultat, der peger på at eleverne i særlig grad lægger vægt på oplevelsen af *glæde, fællesskab og mestring*.

Caseanalyserne baseres på en beskrivelse af hver case i didaktisk perspektiv (hvem, hvad, hvor, hvordan) og elevdata om elevernes oplevede værdi / betydning ud fra de fire dimensioner. Baseret på casene identificeres forskellige didaktiske tilgange, og disse sammenlignes med elevmaterialet, som opdeles i relation til de enkelte cases. Igennem casene optræder en vis lighed i den generelle profil af de fire dimensioner, men fra case til case er der markante forskelle, som kan ses i forhold til de forskellige tilgange, som kan identificeres i de forskellige cases. Hermed



kan der dannes et billede af hvilke tilgange, der kan siges at understøtte bestemte værdiprofiler. Værdiprofilerne opsættes som histogrammer både som en fordeling af dimensionernes middeltal side om side og som en fordeling af lave og høje vurderinger på en skala fra en til fem.

På følgende grafik ses øverst gennemsnitsprofilen. Til venstre ses fordelingen af *dimensionerne*, og til højre ses fordelingen af *vurderinger* på en skala fra en til fem. Nedenunder ses fordelingerne for to cases kaldet A og B, som her bruges som eksempler for at vise tilgangen i den sammenlignende caseanalyse.

Ved en sammenligning af A og B ses det, at fordelingerne af vurderinger (højre graf) er meget forskellige. I case A ligger hovedparten af besvarelsenerne over middel (3), hvilket er et væsentligt højere niveau end gennemsnittet for hele datasættet (øverst). I case B (nederst) er der også en generelt positiv vurdering (højre graf), men den er væsentligt lavere end gennemsnitsfordelingen (øverst, højre). Ser vi på de enkelte dimensioner for hele datasættet, ligger dimension 1, 2 og 4 meget højt (glæde, fællesskab og mestring). I Case A ligger alle dimensionerne højere undtagen 1b (SMU), som ligger på niveau med det overordnede gennemsnit. Der er dermed grund til at undersøge, nærmere hvad det er for didaktiske tilgange, der er anlagt i denne case. I Case B ligger nogle dimensioner omkring 0,5 lavere end i Case A, og især dimension 4 (mestring), som ligger 0,9 lavere, falder i øjnene. Der er grund til at undersøge hvad den didaktiske tilgang har været her, og hvordan den adskiller sig fra case A's. Den sammenlignende analyse af samtlige cases giver på denne måde grundlag for at pege på nogle generelle tendenser.

På basis af de sammenlignede caseanalyser i de to projekter er det tydeligt, at nogle didaktiske tilgange i særlig grad understøtter elevernes oplevede værdi og betydning.

Det handler om:

- I: En musicerende tilgang som udgangspunkt, fælles musiceren.
- II: Dialogisk-ankerkendende undervisning i modsætning til stærkt instruerende undervisning.
- III: Fleksible undervisningsformer. Individuel, gruppe- og holdundervisning.

Forskelle i profilerne leder desuden til følgende nuancering af de ovenstående generelle resultater:

1. En højere grad af musikalsk meningsfuldhed (dimension 3) opstod i projekter, hvor man havde arbejdet eksplicit med meningsbærende og meningsskabende aspekter fx gennem sound painting eller gennem elevernes deltagelse i skrivning af sange (skabende musikalsk arbejde).
2. Der optrådte en højere grad af stærke musikalske oplevelser (dimension 1b) i projekter, hvor eleverne havde deltaget i en kombination af ensemblespil og optræden.

Dette peger på yderligere potentialer i at inddrage undervisningsformer med skabende musikalsk arbejde samt ensemblespil med optræden.

I Egedalprojektet (Holst, 2018a) indgår også det tredje niveau, som vedrører den institutionelle rammesætning, som kort skal nævnes her. Dette er ikke en primær del af den samlede undersøgelse, som er rettet mod første og andet niveau, men supplerer den med det institutionelle perspektiv.

Udover den tidligere omtalte undersøgelse indgår således også en analyse af den institutionelle struktur og rammesætning, herunder ledelsesrolle (niveau 3). Denne del af undersøgelsen omfatter dokumentanalyse, interviews med ledere og lærere og observation af et forløb med etablering af videns- og praksisdeling mellem underviserne. Resultaterne af denne del peger på, at de positive resultater er understøttet af ¹⁾ samarbejde og relationsbygning mellem de forskellige professionelle aktører (herunder musikskolelærere, folkeskolelærere og pædagoger), ²⁾ videns- og praksisdeling mellem underviserne samt ³⁾ ledelsesopbakning hertil.

Sammenfatning

Det generelle resultat for den samlede undersøgelsesgruppe (n = 538) er, at eleverne i særlig grad vægter de oplevede værdier *glæde*, *fællesskab* og *mestring*.

Opmærksomhed på disse værdier er af særlig betydning i forhold til de børn og unge, der ikke sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning

i musikskolen, og som ikke nødvendigvis har samme støtte og opbakning som musikskolens traditionelle elevgruppe. Spørgsmålet, jeg har stillet, er, hvilke undervisningsformer og -tilgange der i særlig grad – ud fra det foreliggende undersøgelsesmateriale – kan understøtte disse værdier og dermed bidrage til udvikling af elevernes egen-motivation for fortsat deltagelse i frivillig musikundervisning med henvisning til betydningen heraf som fremført af Deci og Ryan (2017).

I de to delundersøgelser kommer jeg frem til, at der er nogle centrale undervisningstilgange, som understøtter elevernes oplevede værdi og betydning:

1. Musiceren som udgangspunkt og musikalske fællesskaber
2. Dialogisk-ankerkendende undervisning
3. Fleksible undervisningsformer og socialformer.

Sådanne tilgange kan imidlertid udfordre en traditionel instrumentundervisning, som ofte er bygget op omkring overvejende individuel undervisning med en trin-for-trin tilgang med instruktion-korrektion.

Min interesse har været, *hvad det er for en musikskoleforståelse og -praksis*, der ville muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning, også for de børn og unge, der ikke sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning (de andre 96 %). Det må både problematiseres, hvorvidt alle har adgang, og hvorvidt der er tale om en praksis, der udgrænser deltagelse for nogen.

Der er gennemført en bred undersøgelse af elevernes oplevede værdi og betydning af almen frivillig musikundervisning (n = 538), samt hvordan forskellige undervisningspraksisser i to kommunale projekter med almen frivillig musikundervisning understøtter disse.

Resultaterne af denne undersøgelse peger på, at der er en række tilgange, som er markant forskellige fra, hvad man kan betegne som en traditionel undervisningspraksis i musikskolen, som understøtter elevernes oplevede værdi og betydning af aktiv deltagelse i musik, og som kan bidrage til udvikling af elevernes egen-motivation for fortsat deltagelse i frivillig musikundervisning. Det er en pointe at dette er af særlig betydning i forhold til de børn og unge, der ikke sædvanligvis deltager i frivillig

musikundervisning i musikskolen, og som ikke nødvendigvis har samme støtte samt økonomiske og kulturelle baggrund som musikskolens traditionelle elevgruppe. Undersøgelsen af elevernes oplevede værdier og de udviklede dimensioner ser jeg som et foreløbigt bud på dette felt, som kan nuanceres og differentieres i kommende forskning for derigennem at kunne bidrage yderligere til undersøgelse og udvikling af undervisningsformer, der muliggør og understøtter deltagelse i en frivillig musikundervisning for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik.

Hvis man ønsker at inddrage en bredere del af målgruppen (de andre 96 %) i den frivillige musikundervisning, må konsekvensen være en gentænkning og udvikling af undervisningens form og indhold med respekt for både bredde- og dybdeopgaven, og jeg peger her på nogle centrale undervisningstilgange, som er markant forskellige fra en individuel instrumentundervisning baseret på traditionel mesterlære.

Referencer

- Björk, C., Tillborg, A. D. L., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., ... & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*. Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske*. Samfundslitteratur.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene* (Prosjektrapport nr. 5/2012). Agderforskning.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske*. Samfundslitteratur.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå Universitet.
- Crossick, C. & Kazynska, P. (2016). *Understanding the value of arts and culture. The AHRC Cultural Value Project*. Arts and Humanities Research Council UK.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. Guilford Press.
- Fjeldsøe, M. (2013). *Kulturradikalismens musik*. Det Kongelige Bibliotek, Museum Tusulanums Forlag.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikoplevelser: Musik är mycket mer än bara musik*. Gidlunds Förlag.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (TF-rapport nr. 255). Telemarksforskning.

- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social konstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund* [Doktorafhandling, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet].
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiver 2010* (s. 75). DPU, Aarhus Universitet.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiver 2020*. DPU, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2011). *Talentudvikling. Rapport om indsatsen i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer*. Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2017). *Kortlægning af forskning i effekten af børns og unges møde med kunsten*. Statens Kunstfond.
- Holst, F. (2018). *Mere musik til byens børn. Projektrapport*. Børne og Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune.
- Holst, F. (2018a). *Musik og Værdi – et udviklingsprojekt i Egedal Kommune*. Egedal Musikskole.
- Holst, F. (2020). Musik- og Kulturskolerne. I S.-E. Holgersen & F. Holst (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiver 2020* (s. 84). DPU, Aarhus Universitet.
- Høffding, F. (1948). Udsyn og Fremsyn. I S. Berg (Red.), *Træk af dansk Musikpædagogiks Historie. Festskrift i anledning af Musikpædagogisk Forenings 50 års jubilæum* (s. 111–121). Universal Trykkeriet.
- Jepsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish community school of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvantitative forskningsinterview som håndværk*. Gyldendal.
- Kulturministeriet. (2002). *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik*. Kulturministeriet.
- Kulturministeriet Musikskoletænk tank. (2017). *Musikskolerne i Danmark*. Musikskoletænk tankens Rapport. Kulturministeriet.
- Layder, D. (2006). *Understanding Social Theory*. Sage.
- Lov nr. 1640 af 26/12/2013. *Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love*.
- Mahlert, U. (2001). Zur didaktik und Methodik des Ensemblespiel in der Musikschule. I R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Red.), *Ensemblespiel und Klassenmusik in Schule und Musikschule* (s. 65–94). Wissner Verlag.
- Musiklov. (1976). Lov om Musik 26. maj 1976.
- Musiklov. (1990). LOV nr. 412 af 13/06/1990.

- Musiklov. (2005). LOV nr. 561 af 24/06/2005.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning. Rammeplan for kulturskolen*. Norsk kulturskoleråd.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborgs Universitet.
- Smid, S. (2014). *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern*. Wiessner Verlag.
- Vismanen, E., Räisänen, P. & Sariola, R. (2016). *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä*. Helsingin kulttuurikeskus.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2007). The 'method' of democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 96–108.
- Westerlund, H. (2008). Justifying music education: A view from here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review*, 16(1), 79–95.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?* OECD Center for Educational Research and Innovation.

KAPITTEL 4

Sentralisere eller desentralisere – om inkludering og ekskludering ved kulturskolen som lokalt ressurscenter

Anne Jordhus-Lier

Høgskolen i Innlandet, Norge

Abstract: The article examines different ways of understanding the Norwegian municipal school of music and performing arts as a local resource centre for arts and culture. A central question is whether children are excluded or included when the school's activities are centralised into one building or, conversely, decentralised and thereby reliant on teachers travelling to teach. These issues help determine whether the school could be an including force in the community. The school's vision of 'being for everyone', which is stated in various policy documents, is a premise for this discussion.

The article builds on a discourse analysis of interviews with teachers in schools of music and arts, as well as document analysis. The findings show that within the school of music and arts field, there are several discourses trying to articulate what the school ought to be, where discourses of decentralisation and centralisation both work to define the school as a local resource centre.

Keywords: inclusion, exclusion, school of music and arts for everyone, local resource centre, centralisation, decentralisation, discourse analysis

Sitering: Jordhus-Lier, A. (2023). Sentralisere eller desentralisere – om inkludering og ekskludering ved kulturskolen som lokalt ressurscenter. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 4, s. 81–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch4>
Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Det å kunne begynne undervisning tidlig og å ha kort vei til undervisningssted betyr en del for mange unger. Samtidig kan det å ha en fast base være en fordel, både det å ha et stort miljø, men også det at unge synes det er ålreit å komme til et annet sted enn å være på skolen sin. [...] Men i løpet av det siste året har jeg merka at folk blir travlere og travlere. Ungene er med på mange ting og det er mange timeplaner som skal gå opp. Så sånn sett hadde det kanskje vært bedre å ha mer desentraliserte ting så ungene slapp å bli kjørt alle steder.

—Alex

Alex er en musikk lærer som jeg intervjuet. I dette sitatet beskriver han hvilke fordeler det kan være for elever og foreldre at undervisningen er desentralisert, der han peker på familiens intensive hverdag som en begrensende faktor for barns deltagelse i kulturskolen. Samtidig peker han på fordeler ved å sentralisere kulturskolevirksomheten. Sitatet introduserer dermed dilemmaet mellom sentralisering (å samle all kulturskoleaktivitet i ett hus) og desentralisering (å reise ut til andre institusjoner som f.eks. grunnskoler for å undervise) av kulturskoleaktiviteter.

De kommunale kulturskolene i Norge har røtter tilbake til 1950-tallet og har utviklet seg fra å være rene musikk skoler med fokus på individuell instrumentalopplæring til nå å inkludere flere kunstformer, flere oppgaver og ulike program (Eikemoutvalget, 1999; NOU 2013: 4; Norsk kulturskoleråd, 2016). Siden 1997 er alle kommuner i Norge lovpålagt å ha et kulturskoletilbud (Opplæringslova, 1998, § 13-6). Man kunne derfor tenkt seg at alle barn og unge har tilgang på et kulturskoletilbud, men slik er det ikke i praksis. Flere rapporter slår fast at barn av foreldre med lav inntekt og lite utdanning, samt barn med annen etnisk bakgrunn enn norsk, er underrepresentert i kulturskolen (Gustavsen & Hjelmbrække, 2009; NOU 2013: 4). Det samme er tilfellet i Sverige, både når det gjelder kulturskole (Jeppsson & Lindgren, 2018; Trulsson, 2010) og høyere kunstfaglig utdanning, som er dårligere enn andre universitets- og høyskoleutdanninger på rekruttering av studenter fra arbeiderklassen eller med utenlandsk bakgrunn (Högskoleverket, 2005). Heller ikke i den danske musikk skolen gjenspeiler elevsammensetningen befolkningen for øvrig: Barn med etnisk dansk bakgrunn fra familier

med høy utdanning og inntekt er overrepresentert i musikkskolen (Kulturministeriet, 2017).¹ I den norske kulturskolen er det også flere jenter enn gutter (NOU 2013: 4), noe som ble dokumentert allerede på 1990-tallet (Eikemoutvalget, 1999). Da ble det også konstatert at mange elever faller fra i ungdomsskolealder (Eikemoutvalget, 1999). Denne skjeve rekrutteringen knyttet til kjønn, kulturell bakgrunn og sosial klasse kan tyde på at det finnes ekskluderende mekanismer i kulturskolen. Hva det undervises i og hvem som bestemmer undervisningsinnholdet, er også avgjørende for hvilke barn som føler seg inkludert. Klassisk musikk og populærmusikk er ganske likt representert i musikkfagets innhold i kulturskolen, mens samisk musikk og musikk fra andre kulturer enn den vestlige i liten grad blir brukt som undervisningsinnhold (Jordhus-Lier et. al, 2021; Nielsen et. al, 2022). Undersøkelser viser også at når populærmusikk brukes som undervisningsinnhold bestemmer elever innholdet i større grad enn når det undervises i klassisk musikk (Nielsen et. al, 2022).

I dette kapitlet diskuteres inkluderende og ekskluderende mekanismer ved ulike måter å forstå kulturskolen som et lokalt ressurscenter på. I kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8) står det at kulturskolen har en rolle som lokalt ressurscenter og skal «samarbeide med skole- og kultursektor og medvirke til å styrke kompetanse og kulturell utfoldelse i lokalsamfunnet». Videre er det skissert *hvem* man kan samarbeide med og *hva* man kan samarbeide om, men ikke mye om *hvordan* samarbeidet bør foregå eller hva som er *målet* med å være et lokalt ressurscenter. Jeg spør derfor hvordan kulturskolen kan være en ressurs for et lokalsamfunn; ved å sentralisere og invitere inn til et kulturskolebygg der det legges til rette for mange ulike aktiviteter, eller ved å desentralisere og reise ut til andre institusjoner eller steder. Jeg søker svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan en kulturskole med visjon om å være for alle fungere som et ressurscenter i lokalsamfunnet?

¹ Se Björk et al. (2018) for mer, og sammenlignende, informasjon om de nordiske kulturskolene.

Følgende forskningsspørsmål bygger opp under problemstillingen:

- Hvordan forstås kulturskolen som et lokalt ressurscenter?
- På hvilke måter kan sentralisering av kulturskoleaktiviteter virke inkluderende og ekskluderende?
- På hvilke måter kan desentralisering av kulturskoleaktiviteter virke inkluderende og ekskluderende?

Inkludering forstås i dette kapitlet på ulike nivåer. For det første som «direkte» inkludering i kulturskolens kjerneaktiviteter, men også «indirekte» ved at kulturskolen samarbeider med, og er en ressurs for andre institusjoner i lokalsamfunnet. Videre handler det om inkludering som tilgang til kulturskoleaktiviteter, som innebærer at nye elevgrupper blir inkludert og eksisterende elever ikke blir ekskludert. På et nivå dreier dette seg helt konkret om å være kulturskoleelev eller ikke, der mangel på tilbud om deltagelse innebærer eksklusjon. På et annet nivå finner vi mekanismer for ekskludering som kan knyttes til klassebakgrunn, geografi, kulturell bakgrunn og så videre. Disse nivåene henger sammen, der det konkrete ofte blir det synlige.

I kapitlet viser jeg til tidligere nordisk forskning som omhandler inkludering og ekskludering i kulturskolen, samt kulturskolen som lokalt ressurscenter. Videre redegjør jeg for det metodiske og teoretiske rammeverket for studien. Funnene blir presentert ut fra forskningsspørsmålene, først gjennom et avsnitt om hvordan kulturskolen forstås som et lokalt ressurscenter og videre om henholdsvis sentralisering og desentralisering av kulturskoleaktiviteter og inkluderende og ekskluderende mekanismer knyttet til dette. Deretter følger en diskusjon om hvordan en kulturskole med visjon om å være for alle kan fungere som et ressurscenter i lokalsamfunnet.

Tidligere forskning på inkludering, ekskludering og kulturskolen som lokalt ressurscenter

I sin studie av norske kulturskoler og skolepriser fant Gustavsén og Hjelmbrekke (2009) at barn og unge fra lavinntektsfamilier i liten grad

deltar i kulturskoleaktiviteter, og at dette har å gjøre med kostnadsnivået. I en rapport om kulturskoletilbudet i de fem største byene i Norge viser Bjørnsen (2012) til at barn med høyt utdannede foreldre er overrepresentert i kulturskolen, men at økonomisk og etnisk bakgrunn spiller mindre rolle. I Sverige fant Jeppsson og Lindgren (2018) at den typiske kulturskoleeleven er en svensk-født jente med høyt utdannede foreldre. Videre hevder de at barn av foreldre som selv spiller eller synger oftere starter i kulturskolen, samt at støtte fra foreldrene er viktig for at barna fortsetter (Jeppsson & Lindgren, 2018). Også Trulsson (2010) viser til viktigheten av foreldrestøtte for barns deltagelse i kulturskolen.

Når det gjelder inkludering fant Gustavsen og Hjelmbrække (2009) at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, SFO og barnehager hadde positiv effekt på rekrutteringen til kulturskolen og inkluderingen av nye grupper. Funn fra studien peker også i retning av at et større mangfold av kulturskoleaktiviteter mest sannsynlig vil øke deltagelsen fra underrepresenterte grupper. Dette hevder de med bakgrunn i at skolene som hadde utviklet et bredt tilbud (flere kunstformer og stilarter, samt idrett) meldte om en økning av deltagere fra andre samfunnsgrupper enn de som tradisjonelt deltar i kulturskolen (Gustavsen & Hjelmbrække, 2009). Å øke deltagelsen blant nye grupper fordrer at de får vite om tilbud og aktiviteter, noe som kan være en utfordring. Bjørnsen (2012) fant at de som ikke bruker kulturskolen stort sett ikke vet at den eksisterer, og av det konkluderte han med at for å øke rekrutteringen til kulturskolen må det informeres bedre. Det samme fant Berge et al. (2019) i sin rapport fra 2019, der de hevder at kulturskolen er «Norges best bevarte hemmelighet» fordi mange av dem som ikke går i kulturskolen ikke vet om den. De viser også til at kulturskolen mangler politisk styring, og peker på at det spesielt er på statlig nivå det trengs å vises lederskap, noe de ser på som en forutsetning for at kulturskolen skal kunne bli i stand til å være den viktigste opplæringsarenaen for barn og unge når det gjelder kunstfag (Berge et al., 2019).

Videre hevder de at mye av samarbeidet mellom kulturskole og eksterne aktører skjer innenfor rammene av kulturskolen som et lokalt ressurscenter, og at tanken om å være et ressurscenter i hovedsak forstås

på to måter: i smal eller vid betydning (Berge et al., 2019). Den første og mest utbredte måten å forstå rollen som ressurscenter på er at kulturskolen skal støtte opp om det lokale kulturlivet (Berge et al., 2019). I bred forstand forstås kulturskolen som en samfunnsutviklingsaktør, og det er denne forståelsen som ligger til grunn for Kulturskolerådets visjon om en kulturskole for alle (Berge et al., 2019). Kulturskolen som et lokalt ressurscenter er sentralt også i to tidligere rapporter (Dugstadutvalget, 1989; Eikemoutvalget, 1999), og i alle disse rapportene er kulturskolens sentrale plass i lokalsamfunnet uttrykt allerede gjennom titlene: «Musikkskolene – en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet» (Dugstadutvalget, 1989), «Kulturskolen – kunststykket i kommunesatsing for et rikere kulturliv» (Eikemoutvalget, 1999) og «Kultur + skole = sant» (Berge et al., 2019). Jeg kommer tilbake til innholdet i de to tidligere rapportene. Jordhus-Lier et al. (2021) og Nielsen et al. (2022) har gjennom to nasjonale spørreundersøkelser blant henholdsvis rektorer og musikk lærere i kulturskolen studert hva slags musikk som tilbys og undervises i, samt hvem eller hva som bestemmer musikken som brukes i kulturskolen. De diskuterer hvordan dette kan virke inkluderende og ekskluderende.

Metodisk og teoretisk rammeverk

Temaene som diskuteres i kapittelet bygger på diskursanalyse (Laclau & Mouffe 2001; Neumann, 2001; Potter & Wetherell, 1987; Taylor, 2001a, 2001b) av semistrukturerte intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2015) med seksten musikk lærere i tre ulike kulturskoler, samt dokumentanalyse av den forrige og nåværende rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2003, 2016) og rapporter og stortingsmeldinger om kulturskolen (Dugstadutvalget, 1989; Eikemoutvalget, 1999; St.meld. nr. 39 (2002–2003); St.meld. nr. 40 (1992–1993)). Studien er ikke en sammenlignende studie, men skoler og lærere ble valgt for å kunne gi rik informasjon om feltet. De ble først valgt ut etter noen gitte kriterier og deretter ut fra utvalgsstrategien «maximum variation sampling» (Patton, 1990). Skolene i studien var alle mellomstore for å kunne bevare anonymiteten til informantene men samtidig ha mange nok lærere å

velge fra, uten å være så store at det ble vanskelig å holde oversikt og se konteksten. Skolene hadde institusjonelt samarbeid og tilbud i flere kunstarter. Variasjonen mellom skolene lå i hvilke institusjoner de samarbeidet med (grunnskole, videregående skole og/eller korps), og hvor i landet de var plassert.

Lærerne ble valgt ut etter følgende gitte kriterier: ha musikkutdanning og være ansatt som musikk lærer i kulturskolen i minimum 40 prosent stilling. Dette for å kunne gi tilfredsstillende svar på spørsmålene mine. I den videre seleksjonen søkte jeg variasjon i alder, instrument, sjanger, ansiennitet, kjønn, pedagogisk utdanning/ikke, og type arbeidsoppgaver. De 16 informantene var spredt i alder fra 25–55 år, og det var ni kvinner og sju menn. Flertallet var klassisk utdannet, men noen hadde utdanning innenfor jazz og rytmisk musikk. To av lærerne hadde ikke pedagogisk utdanning. Studien har blitt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), informert samtykke ble innhentet, og både skoler og lærere er anonymisert.

Intervjuene og dokumentene ble kodet og kategorisert, og analysert med utgangspunkt i Laclau og Mouffes (2001) diskursteori. Diskurser ble identifisert ved å søke etter *nodalpunkt*, som er sentrale, men åpne tegn, og som andre tegn ordner seg i forhold til for å fastlegge mening (Laclau & Mouffe, 2001). Noen av disse nodalpunktene ble videre identifisert som *flytende betegner*: åpne tegn som ulike diskurser kjemper om å fylle med mening (Laclau & Mouffe, 2001). En *diskurs* kan forstås som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Laclau & Mouffe, 2001; Neumann, 2001). Det handler om å fastlegge mening innenfor et bestemt område, men denne fastleggingen vil alltid bare være midlertidig (Laclau & Mouffe, 2001). Dette betyr at man ved å innta et diskursteoretisk perspektiv kan finne fram til hvordan mening blir konstruert og forhandlet, og hvordan et felt er i spill. Innenfor kulturskolefeltet er det flere ulike diskurser som kjemper om å definere hva kulturskolen skal være, der noen av disse kjemper om å definere kulturskolen som et lokalt ressurscenter for kunst og kultur. Gjennom analysen av data materialet ble «lokalt ressurscenter» identifisert som en flytende betegnelse, som både diskurser om desentralisering og sentralisering forsøkte å fylle med mening.

Kulturskolen som lokalt ressurscenter

Analysen av intervjuene og dokumentene viste at det er ulike måter å se på organiseringen av kulturskolen som lokalt ressurscenter på. Dette dreier seg i hovedsak om hvorvidt sentralisering eller desentralisering av kulturskolevirksomheten vil tjene ressurscentertanken best. Innenfor sentraliseringsdiskursen er tanken om å ha en kulturskolebygning, «Huset» med stor H, sentral. I «Huset» kan mange ulike kulturaktiviteter samles, og det kan lett oppstå samarbeid. Innenfor desentraliseringsdiskursen dreier det seg om å inkludere flere og nye grupper ved å reise ut der folk er. Jeg fant at spørsmål rundt hvordan man kan få et godt læringsmiljø (elevperspektiv) og et godt arbeidsmiljø (lærerperspektiv), og på hvilke måter man best kan nå flest mennesker, kjennetegner kampen mellom disse diskursene.

At kulturskolen blir sett på som viktig for samfunnet er ikke noe nytt. I 1989 slo Dugstadutvalget (1989) fast at musikkskolene² hadde positive «ringvirkninger» for barnehage, skole og fritidssektor i kommunene, og at det å legge musikkskoleundervisning til skolekretsen bidro til å «berike nærmiljøet». Videre foreslo utvalget at det skulle utarbeides en plan for samordning i kommunene mellom musikkskole, grunnskole, barnehage, SFO og det frivillige musikk- og kulturlivet. Dette samarbeidet fikk støtte i St.meld. nr. 40 (1992–1993). I den neste stortingsmeldingen som omhandlet kulturskolen (St.meld. nr. 39 (2002–2003), s. 40) ble det slått fast at «musikk- og kulturskolen vil kunne ha en sentral rolle for grunnskolen både i kraft av sin kompetanse og som koordinator for ulike kunst- og kulturarbeidere og kunstinstitusjoner som grunnskolene i kommunene kan ønske å bruke».

Lærerne jeg intervjuet mente at kulturskolen som et ressurscenter burde favne bredere enn bare kjerneaktiviteten og de elevene som allerede går i kulturskolen, slik en av lærerne her beskriver:

2 Kulturskolene het tidligere «musikkskoler», men byttet navn på 1990-tallet da andre kunstformer enn musikk ble innlemmet i skolene. Parallelt med navnet «kulturskole» har også «musikk- og kulturskole» blitt brukt av enkelte skoler og i noen dokumenter. «Kulturskole» er det navnet som i dag brukes i offentlige dokumenter, av Norsk kulturskoleråd og av de fleste skolene.

Jeg tenker kulturskolen primært er undervisning for barn og unge, men skal du oppfylle den ressurscenterrollen for lokalsamfunnet må du kanskje til med enda litt mer. Jeg tenker at folk kan henvende seg hit hvis de skal ha seminar av noe slag, grunnskolene kan hente lærerkrefter herifra, eller at vi tilbyr ting som er til voksne i kommunen. [...] Da bidrar du inn i det som skjer i lokalsamfunnet. (Emma)

En av de andre lærerne pekte på at et ressurscenter både bør ha en utøvende og en pedagogisk rolle.

Jeg tror det [å være et ressurscenter] betyr at vi må være en slags motor i kulturlivet. For det første så skal vi jo bidra med elever, fore det lokale kulturlivet med musikere og skuespillere. Det å være ute på skolene og jobbe der med forskjellige ting er en del av jobben. Det er ikke alle skoler som har musikkkompetanse, dessverre. Der synes jeg at kulturskolen skal ha en rolle. [...] Jeg tenker vi skal være et sted der fritidskulturlivet og det profesjonelle kulturlivet i vår kommune skal kunne henvende seg og få hjelp eller kjøpt en tjeneste. Det er på en måte den utøvende biten, enten det er elever eller vi som utøver. Det handler også om det pedagogiske, at en kan være her og der og på forskjellige måter undervise, enten det er i skole eller i et spellemannslag. (Thomas)

For flere av lærerne var det viktig med den sosiale forståelsen man får ved å jobbe i kulturskolen, der det man gjør relateres til samfunnet rundt. Dette har igjen sammenheng med å se på kulturskolen som et lokalt ressurscenter. En av lærerne fortalte hvordan dette var viktig for han, og at han fikk en sterkere yrkesidentitet ved at det han driver med kan knyttes til lokalsamfunnet.

I begynnelsen var jeg først og fremst musiker, men etter hvert så fikk jeg den pedagogfølelsen. [...] Altså, det å være musikkskolelærer blir faktisk noe ganske stort noe. Det er en sosial vinkling på tingene i forhold til barn og ungdom, og hvordan den påvirkningen vi har på en måte får lokale konsekvenser for ungdom og barn, og også for voksne i nærmiljøet. Så det gjelder å trekke tråder ut i den litt større overbygningen, se det i en større sammenheng. (Jacob)

Ut fra disse generelle betraktningene om hvordan kulturskolen kan og bør være et ressurscenter, vil jeg nå fokusere på hvordan kulturskolen

som ressurscenter ble forstått innenfor henholdsvis en sentraliserings- og en desentraliseringsdiskurs.

Sentralisering - invitere inn til et kulturskolebygg

I datamaterialet fant jeg at å forstå kulturskolen som et lokalt ressurscenter innenfor en sentraliseringsdiskurs handler om å tenke kulturskolen som et senter, et hus hvor all aktivitet foregår, der det er instrumentalundervisning, dans, teater og andre kulturskoleaktiviteter, og i tillegg gjerne bibliotek, kafé, scener og diverse kulturaktiviteter. Et sted der elever og lærere kan samarbeide og der foreldre kan få et innblikk i hva som foregår i hele kulturskolen, noe som kan bidra i utviklingen av en felles kulturskoleidentitet. Der tanken er å *invitere inn*. Som ressurscenter vil kulturskolen da kunne fungere som en «ressursbank»; et sted der andre institusjoner eller personer i lokalmiljøet kan henvende seg om man ønsker kulturskolens tjenester. Synlighet og bredde i tilbudet vil gjøre at kulturskolen kan nå mange. En av lærerne beskrev dette «drømmehuset» slik:

Jeg ser for meg at vi har det bygget. Og når elevene har undervisning så sitter foreldrene i kafeen og tar en kaffe og prater med hverandre. Man kan samlokalisere med biblioteket, og kanskje det er en kinosal og konsertsal. Da kan man ha arrangementer på en ordentlig måte. Man kan ha større stillinger og kanskje formiddagsundervisning. Kanskje man kan ha voksegrupper, orkester for frivillige voksne. [...] Et sånt kulturskolebygg er jo mye mer enn et sted der lærerne skal sitte å ha undervisning i 25 minutter, det er et sted der lokaliteten ligger til rette. Har vi dansebesøk så har vi dansesal, og vi har noen musikere som kan spille sammen med dem. [...] Kulturskolebygg må være et bygg hvor også frivillige organisasjoner og lokale foreninger kan komme inn og bruke lokalene og samarbeide. Og kanskje kan kulturskolelærerne være en ressurs for korps og kor og alt mulig, og for gutter og jenter som vil spille i band. (Kristoffer)

En annen lærer ga en lignende beskrivelse av et slikt inkluderende bygg da hun fortalte hva hun mente lå i det å være et lokalt ressurscenter.

Hvis jeg tenker på det som et lokalt ressurscenter så tenker jeg på det som et sted der barn kan komme og ... ja, kanskje litt mer enn bare en kulturskole. Det kan være en klubb, det kan være mange ting som skjer – på ett sted. De kan komme og danse, henge litt, kanskje det er en kafé der ... det er levende. Ikke bare der man kommer inn og øver og spiller lekser og går igjen. (Sophie)

Lærerne så kulturskolebygningen som en arena for samarbeid og kreativitet, der en felles kulturskoleidentitet kunne utvikles. Én framhevet viktigheten av dette for læringsmiljøet, fordi når elevene kommer til dette «Huset» for å være med på en aktivitet, så «kommer de til et sted der de får en følelse av å være en del av noe større» (Alex).

I kulturskolens forrige rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2003) snakkes det om et «kulturelt og musikalsk veksthus», som kan sees i sammenheng med forståelsen av at kulturskolen skal være dette «Huset». Der heter det at «kombinasjonen av elever som synger, danser, maler og spiller teater under samme tak gjør kulturskolen til et kunstnerisk og kulturelt veksthus med verdi for den enkelte og fellesskapet» (Norsk kulturskoleråd, 2003, s. 10). I Eikemoutvalgets rapport slås det fast at «en musikk- og kulturskole med eget bygg og romslige lokaliteter kan fungere som et faglig senter for skole- og kulturlivet i sin region» (Eikemoutvalget, 1999, s. 64).

Desentralisering – reise ut til barn og unge

Å forstå kulturskolen som ressurscenter innenfor en desentraliseringsdiskurs handler om å reise ut og oppsøke andre institusjoner eller steder for å nå ut til flere mennesker. Tanken om sosial inkludering er viktig, og dermed også å nå ut til grupper som er underrepresentert i kulturskolen i dag. Dette kan handle om samarbeid med grunnskole, fritidsklubb eller andre institusjoner. En av lærerne beskrev hvor viktig hun syntes dette var:

Det må skje noe ordentlig radikalt, tror jeg. Det bygges jo fantastiske flotte kulturbygg rundt omkring, men det kan ikke bare være noe som er der inne i det kulturbygget, det må være noe som er som tentakler ut. (Julia)

En annen lærer problematiserte at de har få elever med bakgrunn i andre kulturer, og for å nå disse foreslo hun blant annet å reise ut:

Jeg tenker det er bra at skolen er synlig og strekker sånne armer ut i forskjellige miljøer, det tenker jeg er viktig. Og det burde sikkert være mer av det. Dette er en by med mange innvandrere som nesten ikke finnes på våre elevlister. (Karen)

I flere dokumenter er samarbeid med grunnskolen sett på som en viktig del av det å være et lokalt ressurscenter (Norsk kulturskoleråd, 2016; NOU 2013: 4; Opplæringslova, 1998). Dette betyr som oftest at kulturskolelærere reiser ut til grunnskoler for å undervise. En implikasjon av dette er at lærerne er synlige for flere, og at de når ut til barn og unge som ikke har mulighet til å komme seg til et kulturskolebygg. Kulturskoleaktivitetene vil være mer tilgjengelige for elevene når de foregår på de ulike grunnskolene. Slik synlighet kan øke rekrutteringen til kulturskolen, slik en av lærerne her beskriver:

Tidligere var jeg på en skole der jeg hadde mange elever. Jeg spurte om å få et rom der så elevene kunne komme rett fra SFO. Og da opplevde jeg at i en klasse var det fem stykker som spilte fiolin³. Og alle fra 1. til 4. klasse visste jo hva en fiolin var for noe. Og vi hadde konsert på SFO og vi spilte på juleavslutningen. Og alle som gikk på gangen hørte lyden ... så for rekrutteringen og for å gjøre det kjent så var det kjempefint. (Karen)

I dette eksemplet fikk flere barn *mulighet* til å lære å spille fiolin fordi de kunne gå fra SFO uten å være avhengig av foreldreoppfølging. I tillegg *ønsket* flere barn å spille fordi de visste om tilbudet, og så og hørte instrumentet og læreren.

Idéen om at man kan nå flere, og nye grupper, ved å reise ut, er til stede i rapporter og stortingsmeldinger. I Dugstadutvalgets rapport (Dugstadutvalget, 1989, s. 72) heter det at «samtlige kommunale musikk-skoler har et nært forhold til det lokale musikklivet og er en vesentlig byggestein for å trekke barn og unge med i en varig deltaking innenfor disse sektorene» og videre at skolene også ser «forholdet til hele familie- og oppvekstmiljøet som så vesentlig at de i stor grad desentraliserer

3 Et tilfeldig strykeinstrument er valgt i sitatet for å bevare anonymiteten.

virksomheten til grunnskolens lokaler i bomiljøene». I St.meld. nr. 40 (1992–1993), s. 64) slår departementet fast at barn som har plass både i SFO og ved musikkskolen «bør om mulig få sin musikkundervisning lagt innenfor fritidsordningens tidsramme», og som følgende av det på den skolen de går på. Dette følges opp i St.meld. nr. 39 (2002–2003, s. 39), hvor det slås fast at hvis kulturskolen fungerer som et lokalt ressurscenter for grunnskolene i kommunen, vil kulturskolens rolle endres fra «i hovedsak å være et tilbud for ‘de få utvalgte’ elevene til også å bli en kulturell drivkraft for alle grunnskolene i kommunen». Departementet foreslår at kulturskolen gir et breddetilbud til den offentlige skolen og kulturlivet ellers, og viser til at samarbeidet kan styrkes ved å legge deler av undervisningen inn i en utvidet skoledag, lokalisert på grunnskolene (St.meld. nr. 39 (2002–2003)). Eikemoutvalget mente det var «prinsipielt riktig å legge undervisningen til nærmiljøet for de yngste elevene», noe som ikke bare var «viktig med hensyn til at barna skal slippe reisevei, men også riktig i forhold til å opprettholde viktige aktiviteter i lokalmiljøet» (Eikemoutvalget, 1999, s. 62).

Inkludering og ekskludering ved kulturskolen som ressurscenter

Kulturskolen har et uttalt mål om at den skal være for alle (Norsk kulturskoleråd, 2016). Denne visjonen ligger til grunn for diskusjonen om inkludering og ekskludering ved å være et ressurscenter som inviterer inn eller reiser ut. For øvrig er det i utgangspunktet ikke noen motsetning mellom å bygge opp et miljø rundt en kulturskolebygning og det å reise ut til andre institusjoner. Problemet blir likevel at det ene kan slå det andre ut, ikke bare på grunn av økonomi og ressurser, men også fordi det er to ulike måter å forstå noe på (her: ressurscenter/kulturskole) som kan bety at man som leder eller lærer kan bli dratt i ulike retninger. Det er to diskurser som konkurrerer om å definere kulturskolen som lokalt ressurscenter. Jeg vil nå diskutere hvordan det å invitere inn (sentralisering) og reise ut (desentralisering) kan virke inkluderende, men også ekskluderende. Diskusjonen dreier rundt to begreper som er relatert til målet om at kulturskolen skal være for alle, nemlig *synlighet* og et *bredt*

tilbud. Samtidig er identifisering og gruppetilhørighet, og i en forlengelse av dette: tydelighet, sentralt innenfor begge.

Når det gjelder *synlighet* virker det ganske klart at det å reise ut (til grunnskoler, fritidsklubber og andre institusjoner, med både undervisning og utøvende virksomhet) gjør kulturskolen mer synlig, blant annet slik musikk læreren Karen beskrev det. Du møter flere mennesker, også de som i utgangspunktet ikke har hørt om kulturskolen og derfor ikke ville oppsøkt den på egen hånd. Desentralisering vil i så måte bidra til å nå kulturskolens mål om å være for alle, spesielt relatert til funnene om at mange ikke kjenner til kulturskolen (Berge et al., 2019; Bjørnsen, 2012). Men i dette med synlighet ligger ikke bare det å nå ut til mange og nye mennesker, men også *tydelighet*. Skal kulturskolen gjøres kjent for dem som ikke fra før kjenner til den, trenger de å forstå hva kulturskolen er og hvilke muligheter som finnes der. Å ha et kulturskolehus, et senter der lærere, elever, foreldre og andre kulturinstitusjoner kan møtes og jobbe sammen, er en viktig faktor når det gjelder å bygge en kulturskoleidentitet (Jordhus-Lier, 2018). Å legge for stor vekt på å reise ut kan dermed føre til en svekkelse av en felles identitet blant kulturskolelærere og elever, noe som også ble vektlagt av lærerne jeg intervjuet.

Det med organisering er litt vanskelig, for hvis man skal tenke at man skal være tilgjengelig for grunnskolene vil det automatisk bli mer delt fordi folk skal ut på forskjellige steder. [...] Det gjør det vanskelig å samarbeide og planlegge og få gjort det som skal være felles på kulturskolen. Så det er en balanse mellom å være nok ute der ungene er, men samtidig ha en identitet av kulturskolen. For hvis det er alt for mye undervisning som skjer rundt omkring så mister du litt den fellesskapsfølelsen, da bli det mer sånn «en lærer for seg selv-greie». [...] Det er en balansegang og en utfordring med det å skulle være ressurscenter. Men her på huset er det mange store stillinger og det hjelper, for selv om du har en dag et annet sted, så er du allikevel her flere andre dager. Men har du i tillegg små stillinger, da blir det helt frakobla alt. (Emma)

Lærerne så fordeler ved å reise ut for å undervise, men de så også ulemper for dem som lærere, for arbeidsmiljøet og for utviklingen av en kulturskoleidentitet. I Eikemorapporten (Eikemoutvalget, 1999, s. 63) understrekes viktigheten av nærhet på grunn av tilgjengelighet, spesielt for de

yngste, noe som innebærer desentralisering. Samtidig foreslo utvalget å i tillegg samordne undervisningen ett eller noen få steder, fordi det ville skape et naturlig miljø for elever og lærere og fasilitere for samhandling mellom elevene. Utvalget anbefalte desentralisert undervisning for de yngste og sentralisert for de eldste. De presiserte også viktigheten av et sted der administrasjonen kunne ha lokaler, der lærerne kunne ha arbeidsrom, og der lokalene var tilpasset de ulike tilbudene. Rapporten slår fast at det å ha egne lokaler betyr mye for skolens identitet (Eikemoutvalget, 1999). Desentralisering innebærer lånte lokaler.

Et annet aspekt når det gjelder synlighet og tydelighet er at navnet «kulturskole» i seg selv kan være vanskelig å forstå for dem som ikke allerede er innenfor diskursen. Jeg tenker spesielt på begrepet «kultur». Kultur brukes i mange sammenhenger og kan ha ulike betydninger. I vid forstand betyr «kultur» noe menneskeskapt, altså som motsatsen til begrepet «natur» (Rønningen & Husebø, 2022). Bates og Plog (1990) definerer kultur som et system av felles tro, verdier, vaner, handlinger og artefakter som medlemmene av et samfunn bruker for å forholde seg til verden og til hverandre, og som overføres mellom generasjoner. I kulturskolesammenheng er det derimot den snevre betydningen av begrepet som brukes, nemlig den sektororienterte som inkluderer kunst, musikk og litteratur. Denne måten å bruke begrepet på har sine røtter i det hierarkiske kulturbegrepet som utviklet seg i Europa på 1700–1800-tallet, der det gjenspeilte den lagdelte samfunnsordningen hvor kultur var noe positivt som enkelte grupper hadde mer av enn andre (Schackt, 2019). Begrepet «kultur» kan dermed bli uklart fordi det i det norske språk brukes på ulike måter. Det kan også oppfattes hierarkisk og forbindes med høykultur når det brukes i snever forstand. Et tredje poeng er at barn og unge i Norge bruker det engelske språket i større grad enn før. Ordet *culture* på engelsk brukes sjelden om kunstformer slik det brukes i «kulturskole». Her vil de mer spesifikke begrepene som dans og musikk, eller enda mer spesifikke som hip hop og gitar, være mer overførbart og dermed kanskje lettere å forstå. Også «skole» som i «kulturskole» kan framstå uklart for dem som ikke kjenner til kulturskolen. Er det skole eller fritidsaktivitet? Dette vil ha betydning for hva man tenker man kan få fra kulturskolen, hva som kreves og hva som forventes. Denne problemstillingen er mer utfyllende

diskutert hos Jordhus-Lier (2018) og Berge et al. (2019). At selve begrepet «kulturskole» kan være vanskelig å forstå, øker viktigheten av at kulturskolen har en tydelig identitet og profil. Dette er knyttet til sentraliseringsdiskursen der «Huset» kan være med å tydeliggjøre kulturskolen.

Viktigheten av å ha et *bredt tilbud* for å inkludere flere og andre grupper er framhevet i flere rapporter (Eikemoutvalget, 1999; Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009). Å opprette nye tilbud for grupper som ikke går i kulturskolen, for så å reise ut for å nå flere barn, kan være en god strategi i så måte. Samtidig vil det på mange måter være enklere å utvikle nye tilbud i et hus der lærekrefter og andre kulturinstitusjoner er samlet, og der man kan dra nytte av hverandre. En slik kulturbygning kan også skape en ramme rundt aktiviteten, og huset kan representere et trygt og godt sted å komme til. I rapporten fra Eikemoutvalget (1999, s. 43) ble det pekt på at i kommuner med relativt få innbyggere men store geografiske områder, vil en «overdreven vektlegging av prinsippet om desentralisert undervisning [...] kunne føre til begrensede opplæringstilbud og færre muligheter for sosialisering gjennom ulike former for samarbeid». Dugstadutvalget (1989) slo fast at mye av musikkskolenes undervisning var desentralisert. Samtidig pekte de på «den store gevinsten som ligger i samlokalisering av lokaliteter til kommunal musikkskole og andre kulturaktiviteter i kommunen, f.eks. eget kulturhus», der de framhevet dette som spesielt viktig for å få til samspill (Dugstadutvalget, 1989, s. 52).

Det å sentralisere og invitere inn gir gode muligheter for internt samarbeid innad i kulturskolen og/eller i kultursektoren, mens det å reise ut vil kunne åpne opp for mer samarbeid med eksterne aktører. En av lærerne fortalte om en opplevelse som hadde gjort ham mer bevisst på hvilke barn som er inkludert og hvilke som er ekskludert i kulturskolen, og hvordan dette førte til at han mener kulturskolen bør utvide tilbudet for å inkludere flere.

Mesteparten av de som går hos oss er middelklassens barn. Veldig lite fra innvandrerfamiljer. [...] Nå er [byen vår] en flerkulturell by, så jeg synes det er litt rart og litt synd at vi ikke treffer andre familjer. Jeg møtte tilfeldigvis en gutt en gang på en bussholdeplass, som var kurder. Han så at jeg hadde en gitar på ryggen og han sa «Jeg driver og spiller gitar» «Ja, jeg underviser i gitar» [svarte jeg].

«Kan du lære meg?» «Det kan jeg sikkert, bare meld deg inn i kulturskolen.» Det hadde han ikke hørt om. «Men det er mange som spiller, har du ikke hørt om [kulturskolen]?» «Nei, nei.» «Men er det ingen andre av dine venner, i ditt miljø?» «Nei, ingen.» «Hvorfor ikke det?» Nei, han visste ikke. «Er det ingen som underviser i musikk du er interessert i?» For han ville helst spille sin folke-musikk. Kanskje vi burde vært flinkere til å engasjere folk som har erfaring fra andre kulturer, til å undervise. (Alex)

Alex peker her på det tidligere forskning har slått fast (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009; Jeppsson & Lindgren, 2018; NOU 2013: 4; Trulsson, 2010) – at barn med annen etnisk bakgrunn enn norsk er underrepresentert i kulturskolen. Samtidig foreslår han det Gustavsen og Hjelmbrekke (2009) også hevder, nemlig at et større mangfold av kulturskoleaktiviteter mest sannsynlig vil øke deltagelsen fra underrepresenterte grupper. Men for å inkludere flere ved å utvide tilbudet trengs det kunnskap om hvem eller hva de underrepresenterte gruppene i kulturskolen identifiserer seg med, og hva slags musikk eller kunstuttrykk de er interesserte i å lære. Det siste kan knyttes til diskusjoner om innhold i musikkfaget i kulturskolen og hvem som bestemmer repertoaret, adressert av Nielsen et al. (2022).

Samtidig innebærer det å tilstrebe et bredt tilbud ikke bare å utvikle nye tilbud som kan «snakke til» dem som ikke bruker kulturskolen i dag, men også om å utvikle tilbudet og tilrettelegge for å beholde dem som allerede er i kulturskolen og som identifiserer seg med det å være elev der. Jeg spør derfor om det å reise ut kan virke ekskluderende fordi man da ikke retter nok oppmerksomhet mot og legger nok til rette for elever som allerede er i kulturskolen? Kan kulturskolen få et smalere tilbud ved å strebe etter å favne så bredt at kjernetilbudene havner i bakevja? En av lærerne peker på nettopp dette. Han assosierte desentralisert undervisning med store forestillinger som har som mål å treffe barn som ikke er elever i kulturskolen. Han så dette som negativt, fordi det tok oppmerksomhet og ressurser fra kulturskolens kjerneoppgaver.

Det er kanskje på grunn av at musikkskolen har blitt et ressurscenter at ledelsen òg på en måte tenker større. De har kommet på et høyere plan når det gjelder ansvarsområder, tror jeg. De har fått ansvar for store prosjekter inne i alle

skolene som tapper mye av administrasjonstida. [...] De er kanskje mer inne i sånne store prosjekter som skal favne om folk som ikke går på musikkskolen, men som får en smak av dans gjennom et prosjekt. Altså, sånn virker det som om det har blitt, at det er massemonstring, rett og slett. (William)

For William fungerte kulturskolen han jobbet på som et ressurscenter *utenom* skolens vanlige aktiviteter, noe som ble forsterket ved at mange av lærerne ikke var involvert i disse store prosjektene.

Også innenfor et fordypningstilbud (Kulturskolerådet, 2016) vil det å legge til rette for utvikling være sentralt. Gjør man dette best ved å samle gode lærekrefter i ett hus, eller ved å samarbeide med eksterne aktører og reise ut til dem? Her vil det være viktig for elevene å møte andre med samme interesser slik at det kan dannes et miljø, men også å tilrettelegge for et inkluderende fordypningsprogram som gir muligheter ikke bare for å spesialisere seg på ett instrument og en sjanger, men også å fordype seg i bredden (se Stabell & Jordhus-Lier, 2017).

Avslutning

I dette kapittelet har jeg diskutert inkluderende og ekskluderende mekanismer ved å forstå kulturskolen som et lokalt ressurscenter innenfor en sentraliseringsdiskurs (å invitere inn) og en desentraliseringsdiskurs (å reise ut). Dette er diskutert ut fra hvordan kulturskolen kan være den beste ressursen for samfunnet, der kulturskolens visjon om å være for alle ligger til grunn. Spørsmål knyttet til dette dreier seg blant annet om hvordan man tilrettelegger for flest mulig barn og unge, hvordan man åpner opp for nye mennesker, hvordan man beholder og tar vare på de som er i kulturskolen, hvordan kulturskolen er den beste ressursen for lokalsamfunnet, hvordan den best kan tjene sitt samfunnsansvar, hvordan gode arbeidsmiljøer, læringsmiljøer og en felles kulturskoleidentitet skapes, og om hvordan man skaper en kulturskole som både lærere og barn og unge kan identifisere seg med. Svaret er at det handler om å balansere behov; å balansere sentralisering og desentralisering. Desentralisering er viktig for å inkludere flere og andre brukere. Her kan de som ikke kjenner til kulturskolen, som ikke har foreldre som kan kjøre og følge opp, eller som møtes andre steder enn kulturskolen, inkluderes.

Samtidig er sentralisering viktig for å skape en felles kulturskoleidentitet og gode miljøer. Problemet med synlighet som flere rapporter har pekt på er relevant her. Å reise ut vil gjøre kulturskolen mer synlig, men det å ha en tydelig kulturskoleidentitet og et hus mange vet om, vil også gjøre den mer synlig. Da er det vel bare å si som Ole Brumm: «Ja takk, begge deler.» Men dette er ikke så lett i praksis – det handler om ressurser, kulturskolens prioriteringer og forståelsen av hva et ressurscenter er.

En framstilling av hva som virker henholdsvis ekskluderende og inkluderende for de ulike partene kunne være fint å konkludere med her. Men dette er ikke så enkelt, mye på grunn av tydeliggjøringen av kulturskolen som jeg diskuterte tidligere. I kommuner med stor geografisk spredning vil desentralisering virke mest inkluderende for gruppen av barn med foreldre som ikke har kapasitet til å kjøre dem til et sentralisert kulturskolebygg. Ved å reise ut til andre institusjoner møter man andre og nye grupper. Men så kommer problemet med synliggjøringen av hva kulturskolen er. For at de man møter når man reiser ut skal få lyst til å begynne i kulturskolen, og ikke minst fortsette der i mange år, må det være tydelig hva kulturskolen er. Den må ha en identitet, og gode miljøer for samhandling er vesentlig for identitetsskaping. Her kommer viktigheten av sentralisering inn.

Hensikten med dette kapitlet har vært å vise hvordan det å reise ut (desentralisering) og å invitere inn til et «Hus» (sentralisering) kan virke både inkluderende og ekskluderende, og derfor må balanseres. Dette er viktige elementer og diskusjoner for å forstå kulturskolens rolle i samfunnet, som et inkluderende ressurscenter for kunst og kultur. Kapitlet vil forhåpentligvis kunne åpne opp for diskusjoner, og bidra til økt bevissthet rundt hvilke posisjoner som forhandles og hvilke mekanismer som rører seg i feltet, og dermed hva som står på spill når man velger å gjøre det på den ene eller andre måten.

Referanser

- Bates, D. G. & Plog, F. (1990). *Cultural anthropology*. McGraw-Hill.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge* (rapport). Telemarksforskning. <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/kulturskole-sant/3487/>

- Björk, C., Tillborg, A. D., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., Aglen, G. S. & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2).
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene* (rapport). Agderforskning.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage.
- Dugstadutvalget. (1989). *Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Eikemoutvalget. (1999). *Kulturskolen – kunststykket i kommunenes satsing for et rikere lokalmiljø*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (rapport 255). Telemarksforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2439305>
- Høgskoleverket. (2005). *Konststudenten sällan från arbetarhem* (rapport). Høgskoleverket.
- Jepsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accomodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Jordhus-Lier, A., Nielsen, S. G., & Karlsen, S. (2021). What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey. *Music Education Research*, 23(1), 62–76.
- Kulturministeriet. (2017). *Musikskolerne i Danmark* (Musikskoletænketankens rapport). https://kum.dk/fileadmin/_kum/5_Publikationer/2017/kum_musikskole_web.pdf
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy towards a radical democratic politics*. Verso.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Nielsen, S. G., Jordhus-Lier, A., & Karlsen, S. (2022). Selecting repertoire for music teaching: Findings from Norwegian schools of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1321103X221099436>
- Norsk kulturskoleråd. (2003). *På vei til mangfold. Rammeplan for kulturskolen*. www.kulturskoleradet.no

- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning – rammeplan for kulturskolen*.
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NOU 2013: 4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. Sage.
- Rønningen, A. & Husebø, Ø. (2022). *Kulturforståelse i musikkfaget*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schackt, J. (2019, 20. september). Kultur. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kultur>
- Stabell, E. M., & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning, *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- St.meld. nr. 39 (2002–2003). «*Ei blot til Lyst*». Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-39-2002-2003-/3.html?id=197091>
- St.meld. 40 (1992–93). ...*vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringar i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Taylor, S. (2001a). Evaluating and applying discourse analytical research. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse as data. A guide for analysis* (s. 311–330). Sage.
- Taylor, S. (2001b). Locating and conducting discourse analytic research. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse as data. A guide for analysis* (s. 5–48). Sage.
- Trulsson, Y. H. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund* [Doktorgradsavhandling, Lunds universitet]. <https://www.lu.se/lup/publication/94800d9f-9aac-41b1-a8a8-affac697bf55>

KAPITTEL 5

Den kulturskoledidaktiska bron. Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik

Ketil Thorgersen

Stockholms universitet, Stockholms musikpedagogiska institut, Sverige

Abstract: This chapter builds on existing theories of education and *didaktik* to suggest a model for thinking about teaching and learning in voluntary educational aesthetic activities such as municipal art schools. The suggested model presents a framework to understand and discuss how content and method in voluntary teaching should be negotiated between the teacher and the student(s) in a relational *didaktik*. This relational negotiation is dependent on many factors whereof the following are presented in the model: institutional frames, other art-activities in the institution, goals and mission for the institution, other pedagogies in the institution, other people in the institution, the (in)formal curricula and doxa in the practice and finally, the potential other practices in the institution. The hope is that this model can aid teachers, teacher educators and principals to construct art schools that facilitate true student involvement in their own path to lifelong learning.

Keywords: education, *didaktik*, aesthetic activities, voluntary teaching

Ingress

Detta kapitel är avsett som ett inlägg i utvecklingen av en särskild pedagogik för kulturskolefältet – en *relationell pedagogik för en inkluderande kulturskola* där alla elever bemöts som de människor de är, oberoende av bakgrund, intressen och förutsättningar. Mitt inlägg till denna professionsutveckling bygger på Frede V. Nielsens teorier om musikdidaktik

Sitering: Thorgersen, K. (2023). Den kulturskoledidaktiska bron. Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderande kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 5, s. 103–126). Cappellen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

i kombination med en teori om relationell pedagogik och har ett tydligt innehållsfokus. Med innehållsfokus menas här att frågor rörande val av innehåll i undervisningen är det som står i centrum för just detta kapitel: hur innehåll väljs, vilka processer som kan och bör ingå, vilka faktorer som ligger till grund för undervisningen, vem som har ansvar och vem som får påverka vad som ska läras i kulturskolans värld. I en kulturskola som ämnar vara relevant för alla (unga) grupper i samhället, men som dock oftast lyckas nå de redan frälsta (Jeppsson & Lindgren, 2018), är det av yttersta vikt att utveckla en plastisk och dynamisk arbetsform där en *förhandling* mellan elev(er) och lärare på tydliga grunder och med tydliga ansvarsområden är basen. Dessa grunder och ansvarsområden är det som nystas upp i detta kapitel. Vilka kompetenser behöver en professionell kulturskolepedagog för att ta tillvara varje enskild elevs drömmar, önsknings, behov och begränsningar? Hur kan kulturskolepedagogen, i ett ökande marknadsliberalistiskt klimat, undvika att enbart bli en leverantör till en kund och istället få en trygg grund att stå på för att kunna erbjuda den mest relevanta (ut)bildningen till varje enskild elev?

Inledning

Hur kan lärare i kulturskola lägga till rätta för varje elevs estetiska och konstnärliga utveckling? Hur ska läraren undervisa i en verklighet där kulturskolors pressade ekonomi leder till »effektivisering» och där eleverna har mobilen full med distraktioner? Detta kapitel ger ett litet inspel i diskussioner kring detta.

Pedagogisk och didaktisk forskning inom estetiska och konstnärliga ämnen har dominerats av forskning om undervisning och lärande i läroplansstyrda skolformer såsom grundskola, gymnasium och högre utbildning. De senaste årtionden har dock visst fokus förskjutits till lärandepraktiker utanför dessa institutioner, såsom till ungdomars lärande av musik i rockband, autodidakta praktiker på nätet och i subkulturer. Fokus i denna text ligger mellan det formella och det informella: dvs. den undervisning som är på frivillig grund och som (huvudsakligen) sker utan kursplaner och läroplaner. I Sverige och Norden är detta en enorm verksamhet som berör eller har berört stora delar av befolkningen

genom institutioner såsom den kommunala musik- och kulturskolan, folkhögskolor, bildningsförbund, religiösa samfund etc. Dessa är till stor del offentligt finansierade och oftast principiellt tillgängliga för dem som är intresserade av att delta, oberoende av faktorer såsom social tillhörighet, klass, etnicitet, religion, funktionsvariation, sexualitet och kön. Denna stora utbildningsverksamhet bör betraktas som en del av den nordiska folkbildningsrörelsen; dels för att den växte fram parallellt med bildningsförbund, offentliga bibliotek och folkhögskolor, vilka räknas som hörnpelare i nordisk folkbildning och dels för att de har ett gemensamt ursprung i en idé om att tillgång på högvärdig kultur och konst kan bidra till ett bättre och mer likvärdigt samhälle – ett samhälle där arbetarklassen har möjlighet att göra klassresor (Brändström et al., 2012). Musikskolorna har också fått en del av äran för vad som ofta kallas »det svenska musikundret» – det oproportionerligt stora genomslag som svensk populärmusik har fått de senare decennierna (t.ex. Thorgersen, 2009).

Liknande organisationer som de nordiska musik- och kulturskolorna finns i många länder, t.ex. i Tyskland och inom det tidigare sovjetiska imperiet. Dessa delar dock inte samma ideologiska och historiska grund som de norska, svenska och danska musik- och kulturskolorna, vilka bygger på en kombination av den grundtvigske idén om kristen folkupplysning och en socialistisk klassanalytisk ingång där kyrka, upplysningstid och kommunism samlas i en otippad förening (t.ex. Tøsse, 2009). Även om detta arv lever vidare i diskursen om kulturskolan så har kulturskolorna – åtminstone i Sverige – svårt att leva upp till idealet om sig själva som en bildningsplattform för alla. Trots stora ansträngningar och mängder av lokala försök att vara relevanta för alla barn och unga är den stora majoriteten av kulturskolans elever från etniskt svenska hem med högt kulturellt kapital (Jeppsson & Lindgren, 2018). Majoriteten är dessutom flickor, vilka för övrigt också är de som anpassat sig bäst till det övriga skolsystemet så som det har utvecklats (Skolverket, 2017). Diskurser om kulturskolan som kompensatorisk och integrerande verksamhet och som hjälp för utsatta barn att kunna göra klassresor verkar vara hotade av verkligheten. För att generalisera (och provocera): Just nu är kulturskolorna i stort finansierade av skattemedel från medelklassen för att betala

för medelklassens egna barn. Bakgrunden till denna problematik är för stor för att ta upp i denna lilla text, detsamma gäller möjliga lösningar. Det jag istället vill göra är att med detta som utgångspunkt, bygga ett förslag till ett didaktiskt tankeverktyg för pedagoger¹ inom kulturskolan. Detta kapitel ska förstås som ett försök till att bygga en modell som kan användas av pedagoger, lärarutbildare och beslutsfattare för att göra didaktiska överväganden där målet är att möta varje enskild elev som människa oavsett bakgrund, förutsättningar och intresse. Jag inser att detta är ett ambitiöst anspråk och utlovar därför enbart en skiss på hur en del av detta didaktiska bygge kan se ut. Bygget kommer att presenteras i form av en bro – en *kulturskoledidaktisk bro* där huvudfokus är mötet mellan elev(er) och lärare och deras val av innehåll i undervisningen. Det innebär att jag här i liten grad diskuterar sådana saker som organisering av kulturskola, sociala och kulturella aspekter av kulturskola eller undervisningsmetoder. Jag diskuterar inte heller normkritiska aspekter, maktaspekter eller andra förhandlingar i undervisningsverksamheter utöver dem mellan lärare och elev. Dessa är alla viktiga aspekter som också kan/bör vara en del av en förhandling mellan olika aktörer i skolan. Dock är de inte i fokus för just detta kapitel. Min förhoppning är att modellen kan visa sig användbar för praktiserande pedagoger såväl som pedagogstuderenter när de diskuterar, analyserar och utvecklar undervisning.

Syftet med en kulturskoledidaktisk modell

Syftet med detta kapitel är att remixa teorier från pedagogik, didaktik och musikdidaktik för att komma upp med ett förslag på en relationell didaktik för kulturskolan. Begreppet relationell didaktik bygger på Aspelin (2018).² Relationskompetens handlar i detta sammanhang

-
- 1 Orden *pedagog* och *lärare* kommer användas om varandra som synonymer i denna text även om jag vet att det försiggår diskussioner om enbart lärare som verkar inom det obligatoriska skolväsendet eller sådana som har lärarutbildning ska få kalla sig lärare. Denna diskussion framstår som av mer politiskt än akademiskt intresse och jag låtsas att den inte finns i denna text.
 - 2 Aspelin i sin tur bygger sin teori på Martin Buber och Georg Herbert Mead i kombination med nyare pedagogisk forskning. Det rekommenderas att läsa den rätt korta *Lärares relationskompetens – vad är det? Hur kan den utvecklas?* (2018) för att få en djupare förståelse för vad relationskompetens kan innebära i utbildningssammanhang.

om att möta eleven som en hel människa och vara intresserad av att förstå och hjälpa denna. Elev(er) och lärare delar en gemensam sfär – undervisningsutrymmet och undervisnings-/lärandesituationen.

När den ena agerar och den andra svarar påverkas det delade utrymmet. Eleven önskar att bli bemött och få uppleva sig själv som en värdefull person. Relationskompetens innebär att göra positiv skillnad för eleven. Det handlar om ansvarighet, att svara an i en gemensam process. Den relation som den relationskompetenta verkar inom har ett inneboende värde, samtidigt som den leder till något värdefullt. (Aspelin, 2018, s. 16)

Även om vissa av de didaktiska modeller som jag kommer att presentera och använda i bygget av modellen har en annan grund än den relationella så tar jag mig friheten att använda dem i ett relationellt syfte. All undervisningsteori handlar på något vis om elevens bästa. Här förutsätter jag att eleven förtjänar att höras för att det ska gå att hitta fram till vad en bra kulturskoleundervisning kan vara. Hoppet är att modellen ska kunna fungera som en hjälp i tänkande om lärande och undervisning i kulturskola och andra (delvis) offentligt finansierade utbildningsaktiviteter inom det konstnärliga och estetiska fältet. Detta kan vara till nytta för pedagoger och skolledare som vill få syn på sin egen och verksamhetens undervisning och utveckla denna. Det kan även vara till nytta för utbildare av pedagoger till kulturskolan som vill komma underfund med vilka kompetenser en sådan utbildning behöver fyllas med.

Så vad kan vara så speciellt med dessa frivilliga utbildningsverksamheter att de förtjänar en särskild didaktik? Kulturskolor, folkhögskolor och bildningsförbund är likt grundskola och gymnasium offentligt finansierad utbildning för massorna. Verksamheten anses vara tillräckligt viktig för samhället för att kommuner och stat år efter år väljer att finansiera detta³. Till skillnad från grundskolan men i likhet med gymnasieskolan är deltagande frivilligt (även om det kan diskuteras hur frivillig gymnasieskolan i praktiken är). Det som framstår som den tydligaste skiljelinjen mellan dessa skolformer är att kulturskolan i Sverige

3 Kulturskola eller musikskola finns i ca 283 av landets 290 kommuner och har en sammanlagd omsättning per år på ca 2,3 miljarder kr (Regeringskansliet, 2016).

inte är underlagd någon statlig styrning i form av lag eller läroplan⁴ samt att undervisningen försiggår på den del av dygnet som kallas barns och ungas fritid. För att hårdra det: barnen kan välja att inte komma om de inte är nöjda och läraren kan fritt välja vad hen vill undervisa i och hur undervisningen ska gå till. Vanligtvis möts lärare och elev enbart en eller två gånger i veckan, individuellt eller i mindre grupper⁵. Inom så kallat *informellt lärande* – vad jag väljer att kalla *icke-institutionellt lärande* – finns det självklart inte heller några läroplaner eller externt definierade mål för lärandet. Även detta sker på frivillig grund, saknar betalda lärare och är sällan finansierat av det offentliga. Kulturskolor och andra liknande verksamheter, såsom kyrkans, folkhögskolornas och bildningsförbundens verksamheter, är således i en mellanposition mellan den obligatoriska läroplansstyrda skolan och det icke-institutionella lärandet. Det borde med andra ord vara möjligt att dra växlar på forskning och teori från dessa två områden som lärare i kulturskola, men jag anser att detta område är speciellt nog för att ha behov av en didaktisk teori anpassad till de särskilda förutsättningar som råder inom kulturskolan. De två faktorerna *frivillighet* och *läroplansfritt* leder till den viktigaste forskningsfrågan i föreliggande kapitel: Hur väljs mål och innehåll för undervisningen när det inte finns förutbestämda mål för undervisning, och när eleven är där av egen fri vilja?⁶ Och som en underfråga: Kommer detta att leda till en syn på eleven som en kund, i liberalistisk mening, som pedagogen ska betjäna enligt elevens beställningar, eller är det möjligt att ökad medvetenhet om verksamhetens öppenhet och komplexitet kan bidra till en professionalisering av kulturskolepedagogsfältet då denna komplexitet påvisar vilken hög kompetens pedagogen måste ha för att kunna navigera sig fram till en optimal undervisning för varje barn? Föreliggande text kan läsas som en partsinlaga mot att betrakta kulturskolan som en marknadsliberalistisk »slit-och-släng»-utbildning och som

4 Här skiljer Sverige sig från grannländerna som har lagstadgad kulturskola och central läroplan – även om deras status ser olika ut i de olika länderna.

5 Inom teater och dans samt orkesterverksamhet kan grupperna vara större i och för sig, men merparten av kulturskolornas verksamhet försiggår såsom beskrivet.

6 För diskussioner om vad fri vilja är, om det kan finnas, i vilken grad vilja är fri etc. – läs något annat ... Av relevans här kan dock vara att påpeka att många elever är i kulturskolan för att deras föräldrar vill ha dem där.

en hjälp att få syn på den professionella pedagogens bildningsuppdrag i möte med elevens behov och önskningsar.

Kulturskola och annan estetisk utbildning på frivillig grund skiljer sig från den läroplansstyrda och obligatoriska skolan på flera sätt. Målstyrd undervisning har varit den läroplansstyrda skolans norm i stora delar av världen de senaste decennierna (Thorgersen, 2014). Målstyrd undervisning bygger på en idé om att det är gynnsamt att i förväg formulera vilka kompetenser och kunskaper elever ska uppnå i olika stadier av utbildningen och att det är lärarens uppgift att lägga till rätta så att eleven har möjlighet att nå målen. Läraren har med andra ord begränsad möjlighet att styra vilket *innehåll* som undervisningen ska fyllas med. Samtidigt har läraren stora befogenheter, åtminstone i teorin, att bestämma *hur* undervisningen ska utformas så att eleven får bästa möjliga chans att nå kunskapskraven. »Hur ska jag få mina elever att sjunga rent?» är frågan att ställa som musiklärare, om målet är som i svenska grundskolans kursplan för musikämnet: »Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med god säkerhet rytm och tonhöjd» (Skolverket, 2011, s. 163). Detta kan synas som en nog så svår uppgift för en lärare. Dock är utmaningen ännu större för en lärare i en kulturskola. Denna måste först ta reda på: »vad bör min(a) elev(er) lära sig?» och »varför behöver mina elever lära detta?» innan de ens kan börja fundera kring *hur* de kan nå dessa mål.

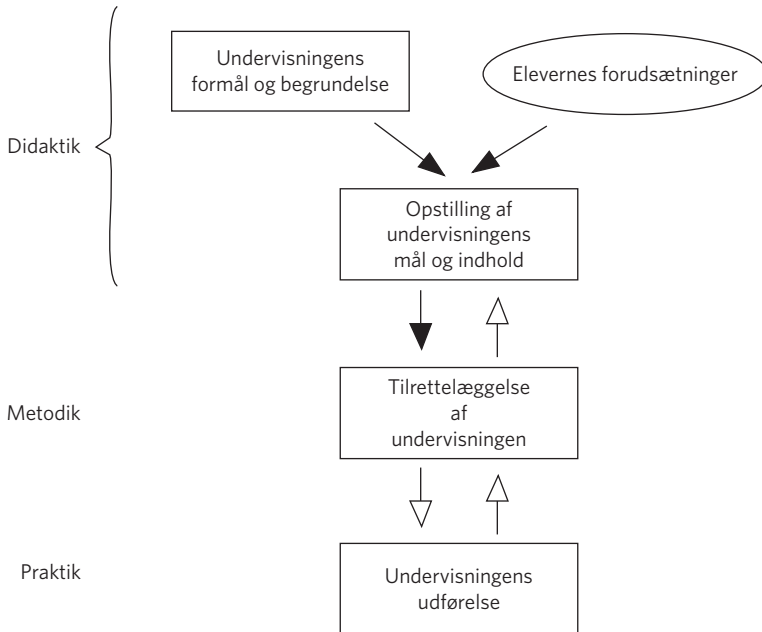
Grundskolans centraliserade målstyrningslogik skapar onekligen svårigheter för pedagogens möte med varje barns önskningsar och behov. Samtidigt erbjuder den också ramar som gör att pedagogen kan fokusera mer på frågor om hur något ska läras och mindre om vad – då detta redan är delvis definierat. I den mer komplexa kulturskolekontexten har läraren större möjligheter att bemöta olika elevers önskningsar och behov, då såväl innehåll som metod kan anpassas efter varje elev eller elevgrupp. Innan jag går vidare med detta förhållningssätt⁷ vill jag börja mitt teoretiska bygge utifrån några utvalda didaktiska teorier.

7 Förhållningssättet kan även betraktas som inspirerat av ett specialpedagogiskt förhållningssätt till undervisning där målet är att möta varje elev i just dess livssituation för att hjälpa den till ett bäst möjligt liv.

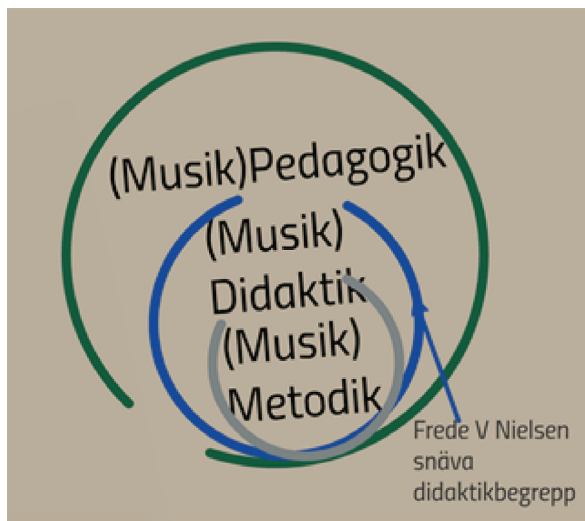
Didaktik

Didaktik som begrepp används ofta i princip synonymt med pedagogik och metodik. Olika teoretiker lägger också olika betydelser i begreppet och det finns olika traditioner såsom den tyska, den franska och den nordiska (inom vilken det också finns variationer; t.ex. Dyndahl, 2008; Liljas, 2010; Nielsen, 1998). Det vanliga är dock att säga att didaktik är vetenskapen om undervisning, medan pedagogik är ett större begrepp som även innefattar sådant som autodidakt lärande, utbildningshistoria, utbildningssociologi etc. I denna text kommer jag att följa det användande av didaktik som presenteras i Frede V. Niensens (1998) ikoniska verk *Almen musikdidaktik* från 1994/1998. Nielsen bygger på tysk bildnings- och didaktikteori i linje med den teori som den moderna didaktikens huvudgestalt Klafki (2002) har utvecklat. Niensens bidrag är att ta avstamp i Klafkis teorier och utifrån dessa skapa en didaktisk teori för musikundervisning. Teorin har en samtida relevans för dagens undervisningsdebatt vilket blir tydligt i och med att teorin används i såväl nyare artiklar (t.ex. Jank, 2014; Pio, 2015; Vist, 2016) som läroböcker (t.ex. Hanken & Johansen, 2013). Den har även använts i lärarutbildningen i t.ex. historiedidaktik, och min bedömning är att teorierna har hög relevans även för andra konstämnen och för kulturskola trots att Nielsen primärt har fokus på den obligatoriska skolan. Mitt bidrag blir således att anpassa några av Niensens teorier till frivillig utbildning i kulturskola och liknande verksamheter.

Figur 1 ger en bild av hur Nielsen betraktar didaktik. Didaktiken handlar om att med kännedom om undervisningens uppdrag och syfte, i kombination med att förstå elevförutsättningarna, ställa upp undervisningens mål och innehåll. Han skiljer därefter ut själva undervisningsmetoden och kallar denna »metodik». Med undantag för att metodiken skiljs ut från didaktiken som om de vore två olika saker anser jag att modellen är en god grund för mitt fortsatta bygge. Om vi dessutom skapar några pilar åt andra hållet i de två översta figurerna »Formål og begrundelse» (översätts med »undervisningens syfte och uppdrag») och »elevenes forutsetninger» så öppnar vi för en större grad av elevinflytande, vilket är centralt i mitt mer relationella tänkande. Även om dessa faktorer i all huvudsak är fastställda utanför själva undervisningssituationen



Figur 1. En bildningsteoretisk didaktikmodell (Nielsen, 1998).

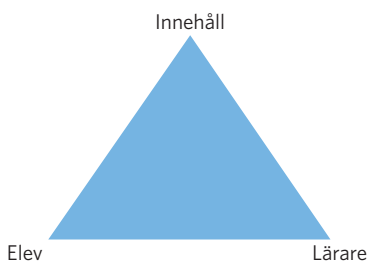


Figur 2. Min modell för relationen mellan pedagogik, didaktik och metodik.

och lärarens kontroll så har läraren möjlighet att påverka dessa till viss grad. Modellen ska alltså förstås som att det som händer i undervisningsrummet är tätt sammanflätat med, och beroende av, vilka planer

läraren har för undervisningen (»metodik»), samt vilka mål läraren har för undervisningen. Detta formas i sin tur av undervisningens syfte och uppdrag samt lärarens medvetenhet om elevernas förutsättningar. Jag väljer i motsättning till Nielsen att innefatta »metodik» som en del av didaktiken – det som berör »hur»-frågan i den klassiska didaktiska frågetrion »Vad-hur-varför».

Som Nielsen (1998) påminner oss handlar didaktik alltid om att någon vill att någon (annan) ska lära sig något. Detta kan verka banalt, men det är en grundförutsättning för att förstå att undervisning utgörs av (minst) tre komponenter: (1) någon som har rollen som undervisare, (2) någon som har rollen som den som förväntas lära (3) något innehåll som den undervisande försöker att få den lärande att behärska. Denna triangulära relation bildar bakgrunden för den (ö)kända *didaktiska triangeln* som visar hur dessa relationer kan se ut.



Figur 3. En didaktisk triangel.

Med hjälp av några modeller från Nielsen och Lauvås och Handal (2000) kommer jag nu att arbeta mig fram mot en modifierad version av den didaktiska triangeln som är anpassad till kulturskolans undervisningspraktiker. Jag skjuter redan här ett varningsskott gällande att det kan vara svårt att särskilja undervisningsinnehåll från undervisningsmetod i vissa av mina argument. Detta beror dels på att dessa är oerhört tätt sammanlänkade i stora delar av det som räknas som musikaliskt eller konstnärligt/estetiskt lärande (man lär sig att t.ex. spela orkester genom att spela i orkester), dels på, i enlighet med min argumentation, att den problematik som läraren ställs inför handlar om att välja både undervisningsinnehåll och undervisningsmetod i ett dialektiskt förhållande. Jag

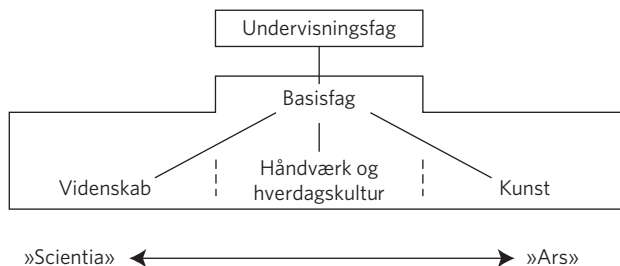
ber också om ursäkt till andra konstarter än musik för att jag nu för en stund överlämnar till er att översätta mina argument till er egen konstart. Jag tror inte att det kommer vara svårt. Oavsett så återkommer jag i slutet med mer generella konklusioner, vilka (förhoppningsvis) är relevanta för alla aktiviteter i kulturskolan.

Vad är ett (musik)ämne?

Den nästa modellen av Nielsen (Figur 4) ger ett underlag för att på ett övergripande plan förstå vilka potentiella ingredienser som kan ingå i att skapa undervisningsämnet («undervisningsfag») musik – alltså vad som faktiskt händer i mötet mellan eleven och läraren i undervisningsrummet. Även om denna modell primärt är konstruerad för att förklara musikämnet i den obligatoriska skolan är den lika relevant för att förstå vad ett »ämne» kan vara i kulturskolan. Som i grundskolan är ämnet – t.ex. musik – en konstruktion som är särskilt anpassad för undervisning. Inget av grundskolans ämnen har en direkt motsvarighet i en universitetsdisciplin eller en konstnärlig praktik. Ett ämne i skolan – och i kulturskolan – är en hybrid av en mängd olika vetenskapsdiscipliner och praktiker som uppgår i en ny helhet: ett (kultur-)skoleämne. I kulturskolan kan ett ämne vara exempelvis musik, dans, teater eller någon annan konstform eller estetisk form, men ett ämne kan också vara exempelvis blåsundervisning eller animationsundervisning. Ett ämne i kulturskolan definierar jag här som en institutionaliserad undervisningspraktik, vilken kan finnas på olika nivåer. Vad som utgör ett »ämne» och vad och hur läraren väljer att undervisa är, enligt Nielsen, möjligt att förstå utifrån en *idé* om ett ämne – ett *basämne*⁸ («basisfag»). Ett basämne är alltså ett slags diskursivt (musik)ämne som dels är något som varje lärare har en egen föreställning om vad det är, dels är en del av en professionell

8 Nielsen använder denna modell för att exemplifiera en av fem didaktiska »typer» »basämnesdidaktik». De andra är etnodidaktik, samhällsbehovens didaktik och existensdidaktik – som jag alla lånar ifrån här. För att belysa just komplexiteten med att välja innehåll ger basämnesmodellen en god visualisering av vad läraren har till buds, utan att jag därmed väljer denna modell framför någon annan.

diskurs om vad (musik)ämnet är och kan vara. Slutligen är även basämnet en samhällelig och historisk föreställning om detsamma.

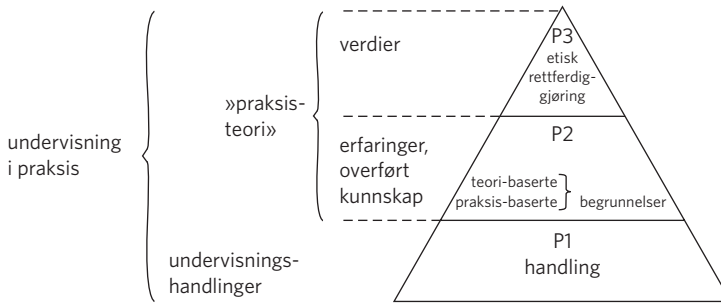


Figur 4. Nielsens basämne-modell (»basisfag«).

Basämnet kan med andra ord förstås som en föreställningsvärld om ämnet som utgör grunden för vad läraren väljer att göra i utformningen av undervisningen. Basämnet informeras i sin tur av en mängd olika företeelser som Nielsen delar upp i tre olika typer av resurser för kunskande: (1) *Vetenskaper* (»videnskab«), (2) *hantverks- och vardagskulturer* (»håndværk og hverdagskultur«) och (3) *Konst* (»kunst«)⁹. Dessa tre resurser består av en uppsättning dynamiska och löst sammansatta praktiker. (1) Relevanta vetenskaper för undervisning av musik i kulturskolan kan vara musikvetenskap, pedagogik, musikpedagogik, musikpsykologi, psykologi, musiketnologi, sociologi, specialpedagogik, musikterapi, neurologi, biologi etc. Vilken vetenskap som träder fram som den viktigaste är beroende av undervisningssituation samt lärares preferenser, kunskap och behov. (2) Relevanta vardagskulturer avser musik som företeelse i samhället, såsom i spellistor på elevers telefoner, musik i spel, musik i filmer, på Youtube, tv och dylikt. Det innefattar även musik som barnen pratar om med varandra eller med vuxna, inklusive sådant som de hävdar att de inte gillar, informella lärandekulturer såsom att spela i »garageband«, lära sig genom tutorials på Youtube, skapa musik i program och appar såsom Garage Band™ eller Soundtrap™, musik som de möter

9 Som Dyndahl (2008) påpekar är det viktigt att förstå att denna påverkan kan verka åt både hållen – självklart kan undervisningsämnet och basämnet påverka vetenskaper, vardagskultur och konstvärlden. Dessa tre ska heller inte förstås som ömsesidigt exklusiva – de vill ofta samverka på intrikata sätt.

vid högtidliga anledningar och ritualer såsom jul, födelsedagar, fotbolls- matcher etc. Listan kan göras lång och är även den beroende av situation, lärare och elev. (3) Med konst menas här de delar av musiksfären som i (delar av) samhället representerar högt kulturellt kapital (t.ex. Bourdieu, 1984). Det avser alltså delarna som får finnas i »finrummen», på de stora scenerna, vid konstinstitutionerna, konstutbildningarna och i samtalen bland konnässörerna – de som har makten att definiera vad som räknas som bra och viktig konst. Om vi betraktar dessa tre arenor, *vetenskaper*, *vardagskulturer* och *konst*, som ett smörgåsbord för kulturskolepedagogen att frossa i när hen planerar och genomför sin undervisning, så blir det tydligt hur många olika kunskapsområden hen måste behärska på en rätt hög nivå. Men det slutar inte här.



Figur 5. Praxistrekanten (Lauvås & Handal, 2000).

Lauvås och Handal introducerar ytterligare en dimension till det hela – värderings-, etik- och moraldimensionen. I denna modell illustreras hur *undervisning i praxis* kan förstås utifrån en matris av tre komplementära faktorer (nedifrån och upp): P1: *undervisningshandlingar*, P2: *teori-baserade och praktikbaserade argument för handlingar* och P3: *etiska rättfærdiggörande* av sina val. P2 och P3 bildar tillsammans vad Lauvås och Handal benämner *praxisteori* – vilket innebär varje lärares personliga teori om varför de väljer att agera som de gör i undervisningsrummet. Om vi jämför denna modell med Nielsens modell ovan blir det tydligt att Lauvås och Handal har adderat en viktig och ofta förbisedd faktor för hur lärare faktiskt väljer att designa sin undervisning: den etik och de värderingar som ligger till grund för undervisningsvalen. Hur viktig denna faktor är illustreras i en amerikansk studie (Kahan et al., 2017). Studien

visar att även en tillsynes rationell förmåga som att räkna försvagas om uträkningen visar sig gå emot ens övertygelser (i det fallet vapenkontroll). Rationellt tänkande och vårt känsloliv är med andra ord tätt integrerat, vilket innebär att en medveten pedagog ständigt behöver analysera sina värderingar och sitt känsloliv för att försöka att avslöja varför hen väljer som hen gör. För att koppla till en annan av Niensens (1998) idéer,¹⁰ så kommer pedagogen att göra väsentligt olika prioriteringar om hen betraktar musikämnet primärt som ett färdighetsämne eller om hen betraktar det som ett rekreationsämne. I kulturskola och andra frivilliga och icke-läroplanstyrda verksamheter blir medvetenhet om dessa personliga värderingar ännu viktigare än i läroplansstyrd undervisning av åtminstone tre olika skäl: 1) för att förstå varför vissa metoder och visst innehåll framstår som viktigare att prioritera i planering av undervisning, 2) för att undvika att fångas i vad som framstår som självklara sanningar om vad undervisningsämnet måste vara och 3) för att kunna samtala med kollegor, skolledning och andra intressenter. En sådan medvetenhet blir även viktig för att kunna förstå att egna värderingar och egna sanningar om vad som är god undervisning, bra musik (/konst/dans/teater ...) etc. inte nödvändigtvis är de enda legitima, vilket i förlängningen även aktualiserar ett behov av att kunna försvara de val som görs.

Så hur hjälper allt detta oss att förstå det tidigare nämnda problemet med *innehållshörnet* av den didaktiska triangeln? De två ovannämnda modellerna hjälper oss att förstå hur ett ämne konstrueras såväl personligt för varje pedagog och elev (och andra aktörer) som socialt i ett diskursivt fält. Med personligt menar jag inte att pedagogen är till fullo autonom och fri att välja vad som helst i sin undervisning. Hen är självklart en del av olika sammanhang och nätverk; lokala, nationella, internationella, professionella, sociala, informella etc., alla med sina diskurser,

10 Frede V. Nielsen (1998) använder hela kapitel 5 på en slags genealogisk genomgång av musikpedagogiska konceptioner – alltså att musikämnet kan förstås som en mängd olika ämnen beroende av vad läraren (eller andra) anser vara viktiga. Denna idé tas upp av Hanken och Johansen (2013) och Dyndahl (2002) som erbjuder andra indelningar av musikämnet, men fortfarande baserad på samma grundläggande föreställning om att musikämnet kan förstås som en mängd olika ämnen beroende på vilken ingång en aktör har till ämnet. Även Monica Lindgrens (2006) avhandling om det estetiska i grundskolan kan läsas som en inlaga i samma debatt, då hon definierar olika diskurser om estetiska ämnen och verksamheter i skolan.

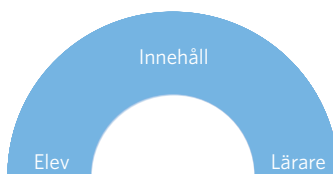
konventioner, normer och förväntningar vilket skapar en slags informell läroplan – jämför Lauvås och Handals »*praksisteori*» (2000) i modellen ovan. Detta innebär att läraren riskerar att fångas i denna informella läroplan och, i tron om att hen agerar fritt, i själva verket bara glider med strömmen som en död fisk. Nyutbildade lärare hamnar ofta i denna situation. När de kommer ut i yrkeslivet så börjar de konservativt undervisa såsom de själva blivit undervisade som elever snarare än att ta fasta på de kunskaper de har erbjudits under utbildningen (t.ex. Lundström, 2019). För att kunna simma mot strömmen krävs genuin självreflektion, didaktisk reflektion och diskussion kring normer och förgivettaganden (så kallade *doxa*). Det kräver även en vilja att utveckla undervisning, förmågor och en önskan om att engagera sig i samarbeten och förhandlingar med andra om möjliga utvecklingsvägar, samt en förmåga och önskan om att navigera i en institutionell praxis för att kunna testa nya idéer. Undervisningsmetoder och undervisningsinnehåll är *inte* tydligt separerade enheter i undervisning i estetiska verksamheter – metod och innehåll är oftast djupt sammanvävda. Vad vi undervisar i är med andra ord ofta helt beroende av hur vi undervisar i det och visa versa. Det räcker med andra ord inte att fråga om hörnet »innehåll» eller hörnet »vad» i den didaktiska triangeln utan att samtidigt fråga »hur». Pedagogen måste med andra ord hela tiden ställa sig den dubbla frågan, »vad vill jag att eleven ska lära sig» och »hur kan eleven lära sig detta på det bästa möjliga sätt». Dessa två centrala didaktiska grundfrågor, *vad* och *hur*,¹¹ blir således tillsammans innehållshörnet av triangeln. Att välja vad undervisningen ska fyllas med kompliceras ytterligare av att eleven, som tidigare nämnts, är där av egen fri vilja. Eleven kan således välja att inte dyka upp nästa gång om lektionen inte lever upp till förväntningarna (eller av vilka andra skäl som helst). Innehållet (vad och hur) måste med andra ord anpassas till varje elev – oberoende av om det är en-till-en-undervisning eller gruppundervisning. Frågan är hur denna anpassning ska gå till för att inte hamna i den tidigare diskuterade marknadsliberalistiska

11 *Varför*-frågan som fullföljer den klassiska didaktiska trion *vad-hur-varför*, ligger under hela den övriga texten och berörs därför inte specifikt här.

problematiken där eleven blir en kund som köper en vara och läraren blir en servitör (t.ex Liedman, 2011; Varkøy, 2012).

En syn på kulturskolan som en marknadsplats där eleven betraktas som allsmäktig kund är problematisk av flera skäl. Dels förutsättningen för en sådan idé är att eleven har full överblick över vad som kan läras inom det område hen har valt att studera. Att anta att en tioåring som studerar gitarr kan veta något om alla möjliga spelsätt, genrer, gitarrtyper, stämningar etc. är självklart befängt, så hur kan vi förvänta oss att eleven ska kunna beställa något utanför hens omedelbara erfarenhetsfär? Ett annat problem med en marknadsliberalistisk syn på undervisningsinnehåll är att den bygger på en syn på kunskap som statisk och som något som kan överföras mellan individer. En sådan statisk syn på kunskap har överlevt i över hundra år hos gemene man, men inom såväl pedagogisk som psykologisk forskning samt inom filosofin betraktas kunskap numera av nästan alla som något som konstrueras – antingen av individen själv eller i det sociala samspelet mellan individer¹². En gynnsam undervisning måste med andra ord involvera ett genuint möte mellan pedagog och elev. Elev och lärare behöver utveckla en relation där de *förhandlar fram* innehållet. Mitt förslag blir därför att ersätta den didaktiska triangeln med en bro:

Att bygga en bro ...



Figur 6. En relationell kulturskoledidaktisk bro.

12 Vissa läsare kanske läser detta som en postmodern utsaga och således ett försvar för en relativistisk kunskapssyn – något som i en mängd mediedebatter har anklagats för att ligga bakom skolans förfall. Men konstruktivistisk kunskapssyn går mycket längre tillbaka än postmodernismen. Såväl Piaget som Dewey och Vygotskij påpekade att det var så människan lärde sig redan vid 1900-talets början.

Den kulturskoledidaktiska bron representerar här delvis en visualisering av en gadamersk¹³ möjlighet att mötas i varandras horisonter, delvis en metafor för en väg som måste vändras för att kunna mötas, delvis för att illustrera att det finns oändliga möjligheter för var på bron eleven och pedagogen kan mötas. Samtidigt illustrerar den att de enbart kan mötas på bron – de måste vara riktade mot varandra för att utveckla ett relationellt skapat innehåll. Detta innebär inte att elev(er) och pedagog(er) är lika. De är självklart lika mycket värda och ska respekteras likvärdigt, men det är viktigt att erkänna att de har olika roller och ansvar (Ferm, 2004) i det kulturskoledidaktiska spelet.

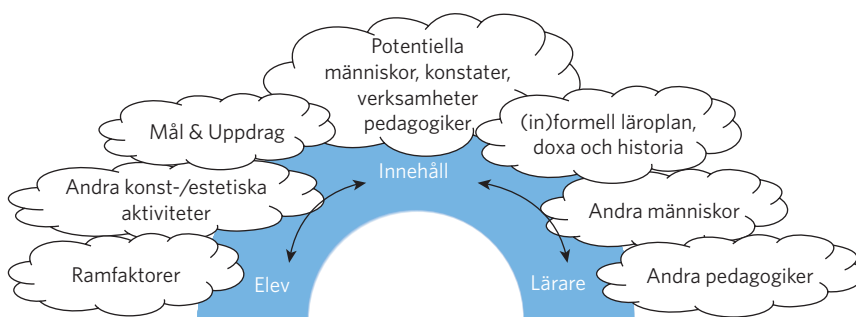
Som fler har påpekat (t.ex. Aspelin, 2018; Biesta, 2011; Holdhus & Espeland, 2017; Vist & Holdhus, 2018) sker nu något som kan betraktas som en relationell vändning inom såväl utbildningsforskning som inom estetisk forskning. En relationell ingång till undervisning framstår som särskild angelägen inom de skolformer som behandlas i detta kapitel på grund av deras frivilliga karaktär och frånvaron av centraliserad styrning av metod och innehåll. Att förstå undervisning som relationell är att fokusera på mötet mellan pedagog(er) och elev(er), men det är samtidigt viktigt att förstå att relationen inte existerar i ett vakuum. Varken eleven eller pedagogen är allena även när de fysiskt är själva i ett rum. Som Dewey¹⁴ (1916) påpekar bär människan alltid med sig andra även när hen är för sig själv. Om jag står i ett övningsrum och övar kontrabas så bär jag med mig andra basisters spel, hur min tidigare baslärare skulle reagera på det jag spelar, hur jag föreställer mig att det jag spelar skulle tas emot av en publik osv. Så även vid de tillfällen då eleven och läraren gör sin kulturskoledidaktiska förhandling i ett folktomt rum så är de inte för sig själva – de är en del av en historik, en organisation och en praxis som påverkar vad som är möjligt att förhandla om och vad som framstår

13 Gadamer beskriver hur ett kommunikativt möte mellan människor sker genom att båda sträcker ut sin uppmärksamhet mot den andre så att de kan förstå varandra där uppmärksamheten möts, mellan människorna (Gadamer, 1997).

14 Även Dewey kan räknas som en fadersgestalt inom den relationella pedagogiken som en del av den så kallade Chicagoskolan där Mead ingick och Buber sedan utgick ifrån. Han kan också användas som brygga till den tyska bildningstraditionen med sina tankar om livslångt lärande och utbildning som ett förhållningssätt snarare än som enbart en institution (Thorgersen & von Wachenfeldt, 2017).

som rimligt. All social praxis kommer alltid att vara en av många möjliga konstruktioner baserad på historik, andra deltagare, andra aktiviteter i och utanför den sociala praktiken, såsom andra konstformer, potentiella andra aktörer och intressenter, och potentiella andra aktiviteter i verksamheten.

Utvidgning av den relationella kulturskoledidaktiska bron i Figur 7 med moln illustrerar vilka institutionella faktorer¹⁵ som påverkar den didaktiska förhandlingen. Huruvida molnen är mörka eller ljusa kan bero på såväl verksamheten som pedagogens förhållningssätt till dessa.



Figur 7. En relationell kulturskoledidaktisk bro med ramfaktorer.

Molnen är i just denna relationella förhandling externa, men skulle även kunna vara parter i andra relationer med pedagog.¹⁶ Molnen påverkar och styr vad som är möjligt i förhandlingen mellan elev och lärare. Läraren och eleven kan inte göra vad som helst – på något sätt måste de förhålla sig till de institutionella ramar som föreligger. Det är självklart möjligt att bryta mot dessa genom öppet uppror eller subversivt agerande, men detta sker alltid med viss risk. För att läraren ska kunna agera så fritt och kompetent som möjligt i förhandlingen med eleven är

¹⁵ Den intresserade läsaren bör här läsa mer om ramfaktorteorin som utvecklades framförallt av Ulf P. Lundgren under andra halvan av 1900-talet, men även viss läroplansteori samt diskurs-teori i Foucaults tradition för att förstå hur människan endast delvis kan ha agens och fri vilja då hen alltid är fångad i olika nät av historiska och institutionella, formella och informella förväntningar, regler och ramar.

¹⁶ Att beskriva relationella möjligheter mellan t.ex. »lärare» och »andra människor» (kollegor/ledning/vaktmästare etc.), eller »elev» och »andra människor» (andra elever, föräldrar, vaktmästare etc.), »lärare» <-> »ramfaktorer» etc. är ett uppslag för utveckling av teorin.

det därför viktigt att läraren är medveten om vilka moln som föreligger inom varje institution och situation.

Nu är brobygget nästan klart. Som jag inledde kapitlet med att redovisa är dock verktyglådorna som möjliggör en kvalificerad förhandling mellan elev och pedagog centrala för att förstå hur innehållsdimensionen av undervisningen kan utvecklas. Som Nielsen visat drar pedagogen och eleve(r)n(a) växlar på såväl vetenskapliga kunskaper som praktiker, vardagskulturella kunskaper och praktiker samt konstnärliga kunskaper och praktiker för att medvetet besluta om undervisningens innehåll (hur och vad). Dessa har i Figur 8 fått benämningen *kulturskoleundervisningens kunskapsdimensioner* och symboliserar att förhandlingen mellan elev och lärare behöver en stabil och mångfacetterad grund att stå på. Läraren behöver verkligen kunna sitt ämne och de hjälpämnen och närliggande praktiker som är av relevans i undervisningen för att kunna erbjuda eleven så relevanta lärandemöjligheter som möjligt. Som Lauvås och Handal visat så är såväl våra erfarenheter som våra värderingar, etik och moral centrala för våra val.



Figur 8. En kulturskoledidaktisk bro med ramar och kunskapsdimensioner.

Denna modell representerar inget genuint nytt, som nämnts inledningsvis. Den ska snarare förstås som en remix av olika välbekanta pedagogiska och didaktiska teorier anpassade för kulturskola och liknande verksamheter. Lauvås och Handals modell om lärarens *praxisteori* och *värderingar* har fått platsen i mitten för att påminna om vikten av medvetenhet om vilka faktorer som influerar pedagogen. Att de val pedagogen gör mot

bakgrund av den enskilda pedagogens praxisteori kan påverka elevens nuvarande och framtida relation till konstarten får inte glömmas bort. Som modellen visar så har dock pedagogen en oerhört komplex uppgift – att utforma en gynnsam undervisning för varje elev – vilket kräver gedigen kompetens. Det blir tydligt vilka kunskapsdimensioner läraren och eleven kan använda sig av i förhandlingen om innehåll, men även vilket motstånd som kan finnas. Modellen kan också hjälpa pedagogen att förstå och argumentera för varför det aldrig kan vara tillräckligt att enbart ge eleven det som eleven tror att hen vill ha. Pedagoger är den som har som uppdrag att besitta den kompetens som krävs för att navigera i detta myller av möjliga vägar framåt, som kan förstå de institutionella begränsningarna och möjligheterna, som kan hjälpa eleven att förstå vad som kan vara relevant och gynnsamt för hen baserat på elevens kompetenser, intressen, drömmar och möjligheter. Därigenom kan pedagogen hjälpa eleven att upptäcka sådant som hen ännu inte vet att hen vill eller kan lära sig.

Så hur kan detta hjälpa kulturskolor att möta andra elever än den typiska kulturskoleeleven, beskriven i kapitlets inledning? Hur kan vi som pedagoger möta den som inte delar vår erfarenhetsbas, vår kultur eller vår livsvärld och livsåskådning? Interaktionen/relationen mellan elever och lärare är ofta inte autentisk – alltså ömsesidig på riktigt (Nilsson, 2013). I Nilssons studie är det barn med funktionsnedsättningar som musicerar tillsammans och tillsammans med funktionsfriska. Nilsson visar att musikens estetiska kvaliteter i sig bjuder på möjligheter för ett genuint innehållsligt möte om musiken får vara lekfylld och experimenterande. Om läraren lägger till rätta för just ett sådant musikaliskt möte där lärare, elever (och eventuella andra aktörer) möts i nyfikna, lekfyllda musikaliska möten i en musikalisk och didaktisk överenskommelse så finns förutsättningar för att möta alla. Läraren behöver kunna möta elever oavsett funktionsvariation, kulturell eller social bakgrund, intresse för genre eller konstnärliga praktiker, vilka eventuellt bryter mot det läraren och skolan är vana vid. För att kunna skapa sådana förutsättningar behöver läraren också se sig själv som en deltagare samt visa sig sårbar och intresserad av att mötas i musiken och i det didaktiska mötet.

Som alla modeller är detta enbart en modell – en begränsning av verkligheten i ett försök att tydliggöra vissa aspekter av något. Som de flesta modeller väcker den fler frågor än den besvarar. Till exempel ger modellen inga svar på den oerhört viktiga frågan om hur förhandlingen mellan elev(er) och pedagog ska gå till. Ska läraren sätta av en särskild lektion varje månad för att bestämma tillsammans med eleven och ständigt hålla sig uppdaterad om all relevant forskning, konst och vardagskultur? Det är självklart omöjligt även om det kanske omedelbart framstår som önskvärt. En annan fråga som inte alls berörs är sådant som elevens övriga liv. En vanlig företeelse i all frivillig barn- och ungdomsverksamhet är exempelvis att pubertet leder till avhopp. Denna modell kan kanske hjälpa till att göra undervisningen mer relevant för dessa fjortonåringar, men många kommer ändå att föredra att hänga med sina kompisar. Dessa frågor kommer att utvecklas vidare i andra texter, men för närvarande nöjer jag mig med att föreslå en uppsättning kompetenser som en pedagog i kulturskolan behöver förvärva i utbildningen och genom sitt yrkesliv för att kunna bedriva relationell kulturskoledidaktisk förhandling: Läraren behöver ha såväl djupa som breda kunskaper och färdigheter i och om sitt ämne (för musik: instrumentet, olika spelsätt, olika spelstilar, olika tekniker, olika genrer, kvalitetskriterier inom olika genrer, centrala verk etc.). Detta för att kunna erbjuda eleven annat än det eleven först tyr sig till – något nytt men ändå intressant och relevant. I förhandlingen med eleven behöver läraren också utveckla en god relationell kompetens (Aspelin, 2018) där hen lär sig att inte bara lyssna respektfullt och intresserat till elevens önskningar, utan också lär sig förstå elevens drömmar och potential i ett såväl kort som långt perspektiv. Pedagogen behöver också visa intresse för vad som är bäst för eleven och ha förmåga att identifiera och förstå vad detta kan vara. Detta kräver empatisk kompetens och flexibilitet. Hen behöver också goda ledaregenskaper då det är läraren som har ansvaret för undervisningssituationen. Undervisningen behöver läggas till rätta för en adekvat lärandeprocess där eleven blir medskapare av lärande och kan känna sig som ägare av situationen. Samtidigt behöver läraren hålla i trådarna, erbjuda vägar och leda längs med stigen. Slutligen behöver läraren en insikt i, och en kritisk blick på, kulturskolans syften, mål och uppdrag för att kunna göra

bra val för eleven, samhället och skolan, samt prestigelös självreflektion i kombination med uppfinningsrikedom och en önskan om att utveckla undervisning. Denna lista kan självklart utvecklas i det oändliga, men den ger åtminstone en viss start i tänkandet om hur en kulturskoledidaktisk relationell kompetens kan utvecklas.

Detta låter rätt svårt och kanske övermäktigt ... Så varför bry sig? Vad har vi att vinna? Min förhoppning är att en kulturskoleundervisning med utgångspunkt i denna kulturskoledidaktiska bro kommer att leda till en utbildning som är relevant och har hög kvalitet för alla elever – en utbildning där även läraren ständigt lär sig och där såväl lärare som elever känner att de kan få en meningsfull och rolig stund tillsammans i gemensamt lärande. En sådan undervisning involverar elevernas initiativ och intressen vilket möjliggör elevinflytande på riktigt – något som ofta bara finns som fina ord inom utbildningssektorn. En sådan undervisning skulle också kunna vara en ingång till livslångt lärande och bildning.

I linje med en sådan bildningstanke kan eleven erbjudas en syn på sitt lärande som något som inte måste mätas och att det inte är hur snabbt eller bra hen lär sig som bestämmer vilket värde hen har som människa. Istället kan och borde lärande handla om att utvecklas som människa och konstnär, samt att få syn på de otaliga vägar som ligger öppna att utforska för att bli en version av sig själv att trivas med.

Referenser

- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det?: Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge.
- Brändström, S., Söderman, J. & Thorgersen, K. A. (2012). The double feature of musical folkbildning: Three Swedish examples. *British Journal of Music Education*, 29(01), 65–74.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan company.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk: Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.

- Dyndahl, P. (2008). Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet. I T. Egan & A. Næss (Red.), *Vandringar i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 310–324). Oplandske Bokforlag.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Daidalos.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen akademisk forlag.
- Holdhus, K. M. & Espeland, M. (2017). Music in future Nordic schooling. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 2(2), 85–118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3383789>
- Jank, W. (2014). Didaktik, Bildung, Content: On the writings of Frede V. Nielsen. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 113–131.
- Jeppsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Kahan, D. M., Peters, E., Dawson, E. C. & Slovic, P. (2017). Motivated numeracy and enlightened self-government. *Behavioural Public Policy*, 1(1), 54–86. <https://doi.org/10.1017/bpp.2016.2>
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen.
- Liedman, S.-E. (2011). *Hets!: En bok om skolan*. Bonnier.
- Liljas, J. M. (2010). Från mousiké till musisk pedagogik – en ämnesdidaktisk fördjupning. I A. Burman, A. Graviz & J. Rönnby (Red.), *Tradition och praxis i högre utbildning: Tolv ämnesdidaktiska studier* (s. 139–162) Södertörns högskola.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet).
- Lundström, U. (2019). *Nyutbildade lärares erfarenheter av den första tiden i yrket Utvecklingen av professionell identitet i en ny tid*. Samhällsvetenskapliga fakulteten, Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-164741>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*. Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2013). Den relationella musiken. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik* (s. 125–142). Kristianstad University Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-10707>
- Pio, F. (2015). On Heidegger's relevance for a phenomenologically oriented music Didaktik: The unheard. *Nordic Research in Music Education, Yearbook*, 16, 23–52.

- Regeringskansliet. (2016, 24. oktober). *En inkluderande kulturskola på egen grund* [Text]. Regeringskansliet. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011, revised 2018*. Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017* (text No. 455). <https://www.skolverket.se/getFile?file=3786>
- Thorgersen, K. A. (2009). *'Music from the backyard': Hagström's music education* [Doktorsavhandling, Institutionen för musik & medier, Luleå tekniska universitet]. <http://pure.ltu.se/ws/fbspretrieve/2751379>
- Thorgersen, K. A. (2014). Outcomes based – aesthetics? Reflections over aesthetic communication and outcomes based learning based on a study of six syllabi. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 19–34.
- Thorgersen, K. A. & von Wachenfeldt, T. (2017, 8. juni). *Black metal pedagogy as Bildung*. Presented at the International Society of Philosophy in Music Education, Thassaly, Greece.
- Tøsse, S. (2009). *Folkbildning som universellt fenomen: Om betydelse och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv*. Linköping University Electronic Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-72777>
- Varkøy, Ø. (2012). *Om nytte og unytte*. Abstrakt forlag.
- Vist, T. (2016). Facets of experience – interviews on music and emotion in encounter with Frede Nielsen's theory on multifaceted meanings in music experience. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 17, 243–269.
- Vist, T. & Holdhus, K. M. (2018). Does this work [of art] invite me into [intersubjective] dialogue? *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 3(1), 182–221.

KAPITTEL 6

Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan

Cecilia Jeppsson

Halmstads Högskola, Sverige

Abstract: This article sheds light on *policy enactment* in response to political goals of widening participation in Swedish community schools of music and arts (*kulturskola*). The data for this article is based on interviews with five principals from five such schools. The principals' accounts were interpreted in a discourse psychological framework and six different ways to position themselves as leaders were found: *The Trend-spotter*, *The Progressive Enforcer*, *Friend of Long-term Learning*, *The Implementer*, *The Critic* and *The Chameleon*. The position *The Trend-spotter* and *The Progressive Enforcer* are associated with a common tendency to pronounce the schools' mission to reach new target groups and a focus on new marketing and teaching methods. The *Friend of Long-term Learning* and *The Critic* guard long-term and in-depth learning and sufficient resources to achieve it. The principals' policy enactment can be described as a balancing act defined by loyalty to local political goals versus loyalty to learning goals. The principals' positioning in relation to the teachers express loyalty as well as a marked tendency to urge the teachers to renew the teaching methods. Whether the principals position themselves as *Implementer* or *Critic* is interpreted as depending on allocated resources. *The Chameleon* strives to integrate different positions. These positions are discussed relative to widening participation and institutional discourses such as breadth versus depth discourse and management discourse versus a discourse for learning.

Keywords: Swedish community schools of music and arts, principals, policy enactment

Sitering: Jeppsson, C. (2023). Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderande kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 6, s. 127–153). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch6>
Lisens: CC-BY 4.0

Ingress

Kulturskolechefers sätt att förhålla sig till breddat deltagande i svensk kulturskola ställs i centrum i föreliggande studie. Kulturskolechefers positioneringar i relation till såväl lokalpolitiker som sina anställda lärare och sätt att förhålla sig till sitt uppdrag är väsentligt att undersöka då detta kan antas ha stor inverkan på hur politiska mål och visioner förverkligas på lokalplanet. Vidare kan kulturskolechefers positioneringar förstås i relation till institutionella diskurser på kulturskolefältet. I Norge och Finland finns styrdokument för kulturskolorna. I jämförelse kan de svenska kulturskolorna utan styrdokument tänkas styras friare vilket gör chefernas ledarskap särskilt betydelsefullt för hur kulturskolorna utvecklas och vilka möjligheter till breddat deltagande som därigenom skapas. Syftet med studien är att belysa svenska kulturskolechefers positioneringar i relation till politiska mål om ett breddat deltagande i kulturskolan. Forskningsfrågorna lyder:

1. Hur talar svenska kulturskolechefer om kulturskolans intressenter och aktörer samt villkoren för verksamheten?
2. Vilken variation uppvisas när det gäller chefernas positioneringar i relation till målet om breddat deltagande i kulturskolan?

Inledning

Behovet av att utveckla en mera jämlik kulturskola i Sverige är något som uppmärksammats och formulerats på den politiska nivån under 2010-talet i Sverige. Med detta för ögonen tillsattes 2015 en nationell utredning (SOU 2016: 69) för att vidare klarlägga hur staten kan stödja utveckling av en mer jämlik kulturskola. Kulturskolan har visat sig attrahera olika grupper av barn i olika grad då svenskfödda flickor med välutbildade föräldrar visat sig överrepresenterade i kulturskolan (Jeppsson & Lindgren, 2018).

Ett svenskt kulturpolitiskt mål är allas möjlighet att delta i kulturlivet, med särskild uppmärksamhet på barn och unga (Prop.

2009/10:3). Baserat i kulturpolitiska mål kan kulturinstitutioners deltagandemål formuleras på två sätt: att verka för att göra kulturell verksamhet tillgänglig och angelägen för alla grupper i samhället samt att använda kultur som medel för integration (Myndigheten för kulturanalys, 2019). Tillämpat på kulturskolan handlar det i det första perspektivet om att erbjuda en tillgänglig, attraktiv och relevant verksamhet som upplevs meningsfull i sig själv medan det andra perspektivet aktualiserar kulturskolan som verktyg för inkludering i samhället.

Även om idealet om tillgänglighet varit vägledande när det gäller svenska kulturskolornas framväxt har det emellertid inte resulterat i att barn deltar i samma utsträckning oberoende av socioekonomisk bakgrund (Jeppsson & Lindgren, 2018). Karlsen (2017) konstaterar att även om intentioner och insatser för att uppnå en inkluderande kulturskola ofta finns på policynivå, oavsett land, så visar sig ofta exkluderande mekanismer i mötet med strukturella socio-ekonomiska krafter i samhället. Väkevä, Westerlund, och Ilmola-Sheppard (2017) varnar för att bristande jämlikhet i den finska motsvarigheten till kulturskola kan hota skolornas långsiktiga legitimitet – en problematik som också kan sägas vara relevant i Sverige.

Till skillnad från i Norge och Finland är undervisningen i svenska kulturskolor inte reglerad av styrdokument. Bristen på styrdokument i Sverige har problematiserats av Holmberg (2010) som uppmärksammat att kulturskolan i hög grad styrs av marknadsestetik och barnens mera kortsiktiga önskemål medan lärarnas mer traditionella kulturideal riskerar att överges. Norska Kulturskolerådet har tagit fram en läroplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) som har fått genomslag i de norska kulturskolorna även om den inte är tvingande (Ellefsen, 2017). Rønningen (2017) har argumenterat att skrivningar i läroplanen motiverar en förflyttning i det norska kulturskolefältet åt ett håll som tydligare betonar inkludering och tillgänglighet snarare än att slå vakt om ett traditionellt kulturideal. Såväl den finska som den norska läroplanerna för kulturskolor inkluderar skrivningar om såväl fördjupad som allmän studiegång (Björk et al., 2018; Ellefsen, 2017) vilket pekar på att läroplaner kan legitimera skilda inriktningar.

Institutionella diskurser för chefen att förhålla sig till

Forskning har belyst hur institutionella diskurser och spänningsfält dem emellan präglar kulturskolefältet. Gustafsson (2000) har tolkat kulturskolefältet som påverkat av institutionella diskurser som kan härledas dels till det pedagogiska fältet och dels det konstnärliga fältet – »skol-polen respektive» »musik-polen» i Gustafssons (2000) termer. Jordhus-Lier (2018) har undersökt hur norska kulturskolelärares professionella identiteter formats i samklang med institutionella diskurser. I likhet med tidigare forskning (t.ex. Björk et al., 2018; Holmberg, 2010; Olsson, 1994) diskuterar Jordhus-Lier spänningsfältet mellan bredd och spets. Jordhus-Lier (2018, s. 91) fann att tanken om en kulturskola »för alla» förknippades med såväl social inkludering som fördjupad undervisning för specialintresserade och diskuterar hur olika spänningsfält på ett produktivt sätt kan ses som kompletterande. Stabell och Jordhus-Lier (2017) föreslår »breddfördjupning» – det vill säga att erbjuda möjlighet till fördjupning till en bred kategori av barn. Även annan norsk forskning (Dons, 2015; Johansen, 2018; Oddane & Wennes, 2015) belyser hur talangutveckling kan kombineras med breddundervisning.

Di Lorenzo Tillborg (2017) har undersökt svenska kulturskolechefers positioneringar och därigenom identifierat ett antal spänningsfält. Diskussionen om bredd och spets kan relateras till spänningsfältet mellan idealet att nå alla barn kontra att möta ett mindre antal barns möjligheter att specialisera sig (Di Lorenzo Tillborg, 2017). Ett annat spänningsfält handlar om managementdiskurs kontra management för lärande vilket rör chefernas ekonomiska ansvar kontra ett fokus på utbildningsmässigt ansvar. Vidare kan perspektivet på kulturskolan som skola kontrasteras med kulturskolan som en fritidssysselsättning – skoldiskurs kontra fritidsdiskurs (Berge, Angelo, Heian, & Emstad, 2019; Di Lorenzo Tillborg, 2017; Jordhus-Lier, 2018; Statens Kulturråd, 2019).

Krävs val mellan dessa olika diskurser eller kan de möjligtvis förenas? I Berge och kollegors (2019, s. 11) utredning beskrivs det norska kulturskolefältet som ett »fält i spagat» medan Jordhus-Lier (2018) ser en möjlighet till mångfald i fältet genom att olika lärare genom sin variation sinsemellan kan komplettera varandra när det gäller kompetenser och

profiler. När det gäller chefers möjligheter att fungera i en mångskiftande institutionell miljö beskriver Berge och kollegor (2019, s. 144) den idealiska kulturskolechefen som en flexibel person, ofta en »eldsjäl», med god kännedom om lokala förhållanden och god kontakt med lokalpolitiska företrädare. Det beskrivs som önskvärt att chefen förmår använda sig av sin autonomi för att se möjligheter att anpassa kulturskolans verksamhet till lokala förutsättningar (Berge et al., 2019, s. 144).

Chefer i policyprocesser

Denna studie fokuserar *policy enactment* i den mening Ball (1993, 2015) och Ball och kollegor (2012) utvecklats, vilket innebär ett perspektiv på policyprocesser som relationella dynamiska processer där policy omsätts i handling och förverkligas i en viss kontext. Själva förverkligandet beskrivs som en flexibel och mångskiftande process där aktörer, som till exempel chefer och lärare, fungerar som implementerare¹, översättare, anpassare men även som kritiker som kan motsätta sig en viss policy (Ball et al., 2012). Översättning eller anpassning av policy ses som konstruerat i samspel med en institutionell omgivning där trender kan spela en roll (Røvik, 2000, 2008).

Ball (2012, 2015) har inspirerats av Foucaults senare verk när det gäller perspektivet på makt och motstånd. Maktrelationer handlar då inte främst om över- och underordning utan karaktäriseras av att subjektet uppfattar öppningar till motstånd och därför visar sig också motstånd varhelst makt uppträder (Ball, 2012). Motståndshandlingar kan visa sig på mångahanda sätt och handla om små handlingar och yttranden. När det gäller chefers sätt att förhålla sig till sin uppgift att förverkliga policy som formulerats på den politiska nivån kan omtolkningar ha drag av subtila motståndshandlingar.

1 Ball et al. (2012) motsätter sig tolkning av analys av *policy enactment* som analys av implementering eftersom de inte ser *policy enactment* som en rätlinjig rationell implementering utan snarare som en ofta mångtydig process som på ett dynamiskt sätt inkluderar bottom-up processer. Detta hindrar dock inte att vissa aktörer i enactment-processer kan karaktäriseras som implementerare.

Ball och kollegor (2012) har funnit att det finns likheter och skillnader mellan hur policy förverkligas i olika skolor. Likheter ses som sprungna ur gemensamma grundantaganden som innebär diskursiva begränsningar för vad som kan sägas, av vem och i vilket sammanhang (Ball, 2012). Skillnaderna mellan skolor, å andra sidan, visar att det finns öppningar till att utmana begränsningarna genom förhandlingar som sker på det lokala planet (ibid.). På ett teoretiskt plan kan detta förstås som en fruktbar spänning mellan diskurs som såväl konstruerad som konstituerande.

Positioneringsteori och diskurspsykologi

I kapitlet tillämpas ett perspektiv inspirerat av Ericsson och Lindgren (2011) där diskurs ses som cirkulerande genom att diskursen på makronivå antas komma till uttryck även på mikronivå. I diskursiva praktiker positionerar sig individerna i interaktion (Davies & Harré, 1990) där de med hjälp av retoriska verktyg kan göra en viss positionering rimlig och trovärdig (Potter, 1996).

Ett exempel på hur uttalanden kan fungera mera övertygande är extremiserande beskrivningar som till exempel »jättebra». Trovärdighet kan exempelvis också uppnås genom hänvisning till konsensus då den talande påtalar att fler än den talande själv till delar en viss åsikt (Potter, 1996).

Diskurspsykologi (Potter, 1996) och positioneringsteori (Davies & Harré, 1990) kombineras i analysen. Positioneringsbegreppet betraktas som rörligt (Davies & Harré, 1990) i relation till de respektive individerna i studien vilket innebär att en viss specificerad positionering kan komma till uttryck genom olika individer och att en och samma individ kan positionera sig på olika sätt i olika sammanhang.

Då diskurspsykologi och positioneringsteori tillämpas i kombination med Balls begrepp kommer perspektivet på mikro- och makrodiskurser i ett speciellt ljus. Grundantaganden som påverkar policy-processen förstås som sammanhängande med diskurser på makronivå. Kontextuella variationer kan ses som mikrodiskurser men har kopplingar till makronivån då även lokala variationer antas ha uppstått ur gemensamma

makrodiskurser vilka i sin tur kan tänkas ha uppstått i samspel med institutionella diskurser.

Metod och analys

Det empiriska materialet i studien består av transkriberade intervjuer med fem kulturskolechefer på fem kulturskolor och analys av tre dokument. Anledningen till att just dessa tre dokument analyserades var att de identifierats av respektive chef som betydelsefulla för respektive kulturskola. På en kulturskola (skola B) medverkade två chefer, chef 2 och 3, i en gemensam intervju. Då chef 1 nyligen hade bytt arbetsplats så relaterade hen till såväl skola A som E. Skola A och E är skolor i norra Sverige medan övriga tre skolor finns i södra Sverige. Valet av de fem skolorna motiveras utifrån att de representerar en variation sinsemellan när det gäller generaliserade socio-ekonomiska förhållanden och större och mindre orter. I tabellen nedan presenteras de respektive skolorna, deltagande chefer och analyserade dokument. I syfte att beakta skolornas och chefernas anonymitet hålls informationen på en övergripande nivå.

Tabell 1. Presentation av skolor, deltagande chefer och dokument.

	Chef/er	Kort information om respektive kulturskola	Dokument
Kulturskola A	Chef 1	Kulturskola i mellanstor stad i norra Sverige	Dokument med kommunalpolitiska mål i kombination med lönekriterier
Kulturskola B	Chef 2 och 3	Kulturskola i förortsområde i södra Sverige	Gemensam handlingsplan för kommunens kulturskolor samt Kulturskoleutredningen
Kulturskola C	Chef 4	Kulturskola i mellanstor stad i södra Sverige	Kulturskolans interna arbetsplan
Kulturskola D	Chef 5	Kulturskola i mellanstor stad i södra Sverige	-
Kulturskola E	Chef 1	Kulturskola i liten ort i norra Sverige där chef 1 tjänstgjort tidigare	-

Inledningsvis tillfrågades cheferna om medverkan via e-post vilken innefattade information om studiens fokus. Cheferna ombads fundera på vilka dokument, om några, som de såg som vägledande för sina

kulturskolor och göra dokumenten tillgängliga för mig vid tiden för intervjun. Samtalen inleddes med att cheferna informerades om studien och skrev under en samtyckesblankett för deltagande i studien. Intervjuerna, som varade mellan en och en halv och två timmar, var semi-strukturerade och genomfördes på chefernas respektive arbetsplats. Intervjuerna inleddes med en presentation av ett resultat från en, vid tiden för intervjuerna, nyligen publicerad artikel (Jeppsson & Lindgren, 2018) vilken illustrerar en snedrepresentation i kulturskolan och visar att den typiska kulturskoleeleven är en svensk flicka med välutbildade och ofta musikutövande föräldrar. Det övergripande intresset i studien presenterades handla om vilka grupper av barn som kulturskolorna når och hur de som kulturskolechefer arbetar med att nå underrepresenterade grupper.

Analysen var kvalitativ och byggde på ordagranna transkriptioner av intervjuerna som hade lagts in i programmet NVivo och kodats i tre omgångar. Versaler i citat står för ord som cheferna betonade särskilt genom högre volym. Den första kodningen gjordes induktivt utifrån teman som kom fram i intervjuerna. I den påföljande analysen fokuserades likheter och skillnader mellan skolorna vad gäller vilken slags verksamhet som erbjöds, hur cheferna uttryckte sig kring viktiga utvecklingsområden, vad de nämnde som styrande för verksamheten samt utmaningar och hinder i relation till breddat deltagande. Slutligen strukturerades resultatet utifrån de positioneringar som identifierats i chefernas tal. Utifrån ett flertal uttalanden som exemplifierade respektive positionering selekterades ett antal citat som karaktäriserar respektive positionering på ett tydligt sätt. Analysen utgick från frågeställningarna och syftade till att illustrera chefernas positioneringar i policyprocessen (*policy enactment*) som de var en del av. Likheter liksom skillnader i chefernas positionerande utkristalliserades och lyftes i analysen.

De av cheferna framtagna dokumenten bestod av ett dokument med kommunalpolitiska mål i kombination med lönekriterier för lärarna (skola A), en gemensam handlingsplan för kommunens kulturskolor samt kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) (skola B) och en intern arbetsplan (skola C). Chef 5 nämnde en verksamhetsplan men den kom inte mig tillhanda. De respektive texterna i dessa dokument lades in separat i NVivo

och kodades. Resultatet av dokumentanalysen presenteras i den mån formuleringar i dokumenten berördes i intervjuerna.

Resultat

Omvärldsspanaren

Alla fem intervjuade chefer uttryckte igenkänning inför den bild som inledningsvis gavs av kulturskolan som präglad av sned representation av barn. Vidare berättade de om en mängd olika verksamhets- och undervisningsformer och ett mycket aktivt experimenterande som framställdes som strategier för att möjliggöra för nya grupper att ta del av kulturskolans verksamhet. Exempel som cheferna nämnde var kortkurser, lovverksamhet, verksamheter i samverkan med grundskolor såväl som andra aktörer och informations- och undervisningsformer karaktäriserade av förnyelse.

Cheferna positionerade sig som *Omvärldsspanare* då de såg förändringar i omvärlden vilka låg till grund för att nya verksamhetsformer behövde utvecklas. Genom sina omvärldsanalyser framstod cheferna som medvetna och uppdaterade. De positionerade sig också som aktiva, innovativa och receptiva för barns och ungdomars önskemål:

Asså jag är väldigt nyfiken på vad dom här ... dom här normkritiska kurserna som dom utvecklar, tycker jag ska bli jättebra. För att jag tror att man behöver hjälp att att, hela tiden, vi behöver alla det, en förståelse för hur samhället hela tiden förändras. Och hur ska vi vara relevanta i framtiden. (Chef 4, Skola C)

I dialogen ovan talar vi om fortbildning för kulturskolelärare och chef 4 nämner i mycket positiva termer normkritiska kurser som medel för att möta framtida förändringar i samhället. Genom ordvalet »jättebra» och hänvisning till »alla» används de retoriska verktygen extremisering och hänvisning till konsensus (Potter, 1996) vilket ökar uttalandets trovärdighet. Chef 5 framhåller hur kulturskolorna i allmänhet förändras:

Och då tror jag att vi börjar bli bättre på det, kulturskolor idag. Jag tycker man hör det när vi har nätverksträffar och så att fler och fler tänker mer på det. Och då skulle jag säga att vi går lite mer, idag kulturskolor, vi går lite mer åt bredden. (Chef 5, Skola D)

Genom att hänvisa till nätverksträffar positionerar sig chef 5 som en chef med betydelsefulla kontakter med andra kulturskolechefer. Att utvecklas mot en breddning betecknas i citatet som en förbättring och rimligheten i detta förstärks genom hänvisning till konsensus (Potter, 1996). Både chef 4 och 5 grundar behovet av förändringar i kulturskolan på en förmodad förändring i samhället.

Genom att tala utifrån »vi» och »alla» konstrueras bilden av förändringar i samhället som enhetliga och allmänt upplevda och även bilden av att det är möjligt att agera på ett lämpligt proaktivt sätt för att möta dessa förändringar. Chef 5 säger: »Vi måste UT! För att möta dom här barnen, som vi inte, som inte kommer hit till oss (Skola D)».

Barn som i nuläget inte tar del av kulturskolans verksamhet konstrueras som en enhetlig grupp som antas vilja ta del av kulturskolans verksamhet förutsatt att kulturskolan kommer ut till deras bostadsområden och anpassas efter deras önskemål. I dialogen nedan diskuterar vi skola B:s handlingsplan.

»Kulturskolan är till för alla» »Kulturskolan ska var en mötesplats ...» (Citerar kommunens handlingsplan för kulturskolan) Den känns genuin och sådär »Ja!» Men sen så när jag satt o läste själv då, »den ska var en plats där pedagoger och deltagare utformar verksamheten tillsammans och lär av varandra» den känns sådär också jättebra ... För jag UNDRAR? Om man går ut och tittar. För vad BETYDER det? Liksom utformar verksamheten tillsammans, där kan man ju ha inflytande över ... form kanske och innehåll och så ... eh, och då skapar man ju nån form av relevans för mig som deltagare om jag får vara med och påverka och det blir roligare för mig. Men då når man ju ÄNDÅ inte dom som man vill veta, men vad är relevant för dig DÄR UTE då? (Chef 2, Skola B)

Uttalandet framställer den redan aktiva kulturskoleelevens inflytande som något oproblematiserat positivt för eleven och också som (eventuellt) redan genomfört – fokus flyttas istället till bristande inflytande från dem som står utanför kulturskolan. Genom att ställa en retorisk fråga i andra person till barn och ungdomar som inte är kulturskoleelever och efterfråga deras åsikt, positionerar sig chefen som intresserad och utvecklingsbenägen. Barnen konstrueras som väldigt medvetna i sina önskemål om vad kulturskolan skulle kunna vara och deras eventuella

kulturskoledeltagande som avhängigt av kulturskolornas förmåga att tillgodose dessa önskemål.

När chef 3 nedan uttalade sig växade perspektivet mellan lärar- och elevperspektiv. Elevernas uppfattning påstås ha förändrat sig i riktning mot preferens för kortare kulturskolemedverkan:

Den klassiska kulturskoleeleven har ju varit att man tar upp en plats i kulturskolan under ganska LÅNG tid ... det har nånstans varit MÅLET. Att dom ska ha. Och det tror jag kanske ändrar sig lite granna. Att man kanske ser att man är kulturskoleelev under nån KORT period. (Chef 3, Skola B)

Uttalandet förmedlar bilden av en pågående förändringsprocess för att tillmötesgå barns förmodade önskan att ta del av kulturskolan mera kortsiktigt. Långsiktighet konstrueras däremot som lite omodernt.

I arbetsplanen på skola C (chef 4:s) nämns »hög genomströmning» som positivt genom att det ökar möjligheten för fler att ta del av kulturskolan. Hög genomströmning skulle kunna ses som ett tecken på att elever inte är nöjda med undervisningen och därför väljer att avsluta sitt deltagande. Att istället tala om hög genomströmning som något som gör det möjligt för fler att ta del av kulturskolan fungerar som ett sätt att få kortvarigt kulturskoledeltagande att framstå som positivt snarare än negativt.

Den progressiva pådrivaren

Cheferna positionerade sig som *Den progressiva pådrivaren* då de artikulerade att de gärna hade sett en något annorlunda kompetens eller inställning hos sina anställda lärare för att motsvara de krav på förändringar som cheferna uppfattat i omgivningen. Cheferna framställde det som att lärarna saknar vissa kompetenser och att denna brist hör samman med en rädsla för att vara i något främmande:

Chef 2: Det finns en osäkerhet. Finns det.

Intervjuare: Bland lärarna då?

Chef 2: Ja, ja. (Paus) Så det är ju nåt som vi bara behöver arbeta med. Eh, mer och mer, tänker jag.

Chef 3: Att jobba med dom här öppna verksamheterna, det är ju också en osäkerhet bland personalen, för det är ju en ny roll. Man är inte bekväm i. Och då är man lite rädd »vad händer nu och vad ska hända med det gamla» och så. (Skola B)

Genom att konstruera hindren som beroende av brist på mod hos läraren framstår hindren som irrationella snarare än rimliga. Lärarna konstrueras som onödigt reaktionära. Som kontrast positionerar sig cheferna som säkra och moderna och samtidigt förstående och överseende när det gäller lärarnas svårigheter. I chef 4:s retorik framstår lärarnas önskan om att ha kompetens motsvarande sin uppgift som direkt hindrande:

Intervjuare: Man kanske inte vågar, kasta dig ut liksom och testa saker då?

Chef 4: Det är PRECIS det jag menar. Vi kan inte TÄNKA ut hur allt ska bli! För vi VET för lite! Vi KAN för lite. Vi FÖRSTÅR för lite. Vi måste LÄRA OSS. Dom invändningarna får man ju HELA tiden i kulturskolan, att vi kan inte ta emot barn med funktionshinder. För vi VET för lite om funktionshinder, vi måste lära oss allt om funktionshinder. Och så är det såhär: Jaha, vet du hur många funktionshinder det finns? Vet du hur många år du måste sitta på skolbänken för att lära dig allt om funktionshinder? Och då kommer det att ha kommit 20 till! Du kommer ALDRIG att bli klar, då kan vi aldrig ta några elever! Nej, börja NU! (Skola C)

Chef 4 framställer lärarens hypotetiska fortbildningsprojekt som orimligt i ljuset av det ständigt växande antalet nya funktionshinder. Läraren konstrueras som onödigt ängslig medan chefen positionerar sig som driftig och handlingskraftig i förespråkandet av omedelbar undervisningsstart. Uttalandena ovan kan uppfattas som ifrågasättande eller, i lite mera välvillig tolkning, som pådrivande och uppmuntrande. Chef 4, liksom chef 2 och 3 ovan, framställde lärarna som reproducerande:

Alltså, den starkaste kraften som bestämmer hur det ser ut det är ju dom lärare och den historik vi har. För det är VÄLDIGT svårt att svänga om lärarnas kompetens. Man använder ju dom lärarnas kompetens som man har i rummet. Som man har anställt, liksom. Så det ska ju VÄLDIGT mycket till för att börja ändra med befintlig personal. (Chef 4, Skola C)

Utdraget ovan är svar på en fråga som benämnde ett antal faktorer som hypotetiskt betydelsefulla för kulturskolornas utformning. Trots att inte just lärarna nämndes i frågan så var det dem och den konserverande effekten av deras kompetens som chef 4 lyfte fram. Genom att det konstruerades som nästan omöjligt att förändra med befintlig personal framstår lärarna som konservativa och obenägna att utvecklas. Bilden av chefen som ansvarstagande och omdömesgill byggs vidare medan lärarna framställs som visserligen hängivna men ganska trångsinta och aningslösa:

För jag märker att lärarna är VÄLDIG lojala med sina elever! Och ser inte riktigt effekten av ... det får på verksamheten. Så när jag säger att det, att vi ska erbjuda spets, men det ska vi göra till dom elever som VERKLIGEN satsar! Som vi VERKLIGEN tror kan utgöra en spets. Då tycker ju dom att ALLA deras elever satsar och kan utgöra en spets. (Chef 4, Skola C)

Genom beskrivningen som gjorde gällande att lärarna överdriver sina elevers potential följer att de också (i chefens perspektiv) överdriver vilken undervisningstid respektive elev ska tilldelas. Chef 4 framställde det som svårt att vara lojal med lärarnas bedömningar när det gäller detta. I chef 4:s retorik i de tre uttalandena ovan förstärks budskapen av extremiseringar (Potter, 1996) som exempelvis ordvalen »aldrig», »alla», »väldigt» och »verkligen».

Uttalandena ovan uttrycker en viss förståelse för lärarna men kritiken överväger. Lärarna konstruerades som reproducerande medan cheferna som kontrast positionerade sig som *Progressiva pådrivare* i kraft av transparent och neutral överblick. Ett förgivet-tagande i denna positionering är också förnyelse som bättre än tradition.

Vän av långsiktigt lärande

Vid flera tillfällen i samtalen konstruerades barns långsiktiga och mera fördjupade kunskapsinhämtande i kulturskolan som ett förgivet-tagat ideal vilket kontrasterar talet som normaliserar kortsiktigt kulturskoledeltagande. *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren* framställer det som rimligt att tillmötesgå barns förmodade önskan om kortsiktigt kulturskoledeltagande medan *Vän av långsiktigt lärande* istället värnar

om möjligheten till långsiktigt fördjupat lärande. I uttalandet nedan talade chef 2 och 3 om dessa värden som viktiga att behålla då nya verksamhetsformer övervägs i kulturskolan:

Intervjuare: Men om man tänker nytt, finns det något av det gamla som ska va kvar och vad i så fall?

Chef 3: (Skrattar). Ja, men vår grundtradition, fortfarande så måste man ju finnas en kultur ... så vill man liksom LÄRA sig ett instrument och jobba, så ska, VILL man det så ska man få, få den möjligheten i kulturskolan.

Chef 2: Ja ...

Chef 3: ...och jag tror ju liksom att, framförallt instrument, det är ju, det är ju ett tioårsprojekt att lära sig ett instrument på riktigt och kontinuiteten är viktig så jag tänker att, det är inte så att vi ska slänga ut det gamla.

Chef 2: Nej, ABSOLUT inte! (Skola B)

Även chef 5 lyfte värdet av att satsa på fördjupat lärande.

Så kan man ju också vända på det och säga att vi skulle behöva ännu mer spets, för tittar man på musikhögskolor, tittar man på musiker och tittar man så idag i Sverige så går det ju åt ... kanske fel håll. Om man säger så, då ska vi kanske inte gå åt bredd-hållet? Då kanske vi BARA ska satsa på spetsen? (Skola D)

I uttalandet konstrueras breddsatsning som något som kontrasterar spetsatsning och något som påverkar utvecklingen av blivande musiker och musikhögskolestudenter negativt. *Vän av långsiktigt lärande* framställde det, med hjälp av retoriska frågor, som rimligt att satsa på spetsundervisning motiverat i ett värnande om återväxt av professionella musiker.

Vidare samtalade chef 2 och 3 om El Sistema-elevers² övning:

Chef 3: Och det har vi också pratat om att man kanske borde öppna upp övningsrum här för dom som vill komma och öva men det har ju inte blivit verkstad av det.

2 Undervisningen som chef 3 talar om här ingår i El Sistema, en undervisningsmodell med orkester- och körundervisning som har sociala mål och integration som vägledande i verksamheten (El Sistema Sverige, 2017).

Chef 2: Nej.

Chef 3: Det är sånt som vi pratar om.

Intervjuare: Um. Tror ni att det finns behov av det? Tror ni att det hade kommit barn?

Chef 3: (Paus) Jag tror att man får JOBBA på det ett tag. För det handlar ju också om att jobba in en kultur av att ÖVA. Nästan är vi ju kanske nästan rädda för att TALA OM att ska man komma nån vart så behöver man öva, att man ... har nästan gett upp INNAN. ... Eh, det får ju inte VA så att det blir ett A-lag och B-lag, ... Och det blir ju inte bra då heller om man ser då integration, om våra barn kommer och känner sig UNDERLÄGSNA! ... våga TALA om det som vi själva VET OM. Om man ska bli duktig på ett instrument så är det detta som krävs! (Skola B)

I uttalandet som rör förhållningsättet till El Sistema-elever konstrueras lärarna som rädda för att betona vikten av övning. Chef 3 beskriver ett utgångsläge där eleverna inte spontant övar tillräckligt mycket och där pedagogerna behöver jobba på att våga höja förväntningarna på dem. Chefen betonar elevers rätt att möta förväntningar på övning och möjlighet att bli duktiga. Hen talar om en uppgivenhet när det gäller att ställa krav på övning i El Sistema-verksamheten. Med hjälp av pronomenet »vi» positionerar sig chefen tillsammans med lärarna i rädslan att ställa krav/ha höga förväntningar på eleverna trots att vikten av övning absolut inte antas vara främmande för lärarna – tvärt om. Avhållsamheten från att förvänta sig övning förknippas i uttalandet med en uppgivenhet. Integration nämns som ett mål med undervisningen och att barnen istället för att känna sig integrerade riskerade att känna sig underlägsna som följd av undervisningens förhållandevis låga krav.

Implementeraren

Chef 2 och 3 framställde kommunens handlingsplan och den statliga kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) som mycket inflytelserika när det gäller utformningen av deras verksamhet.

Chef 3: Jag tänker att Monica Lindgrens avhandling har ju gjort mycket för kulturskolan i landet.

Intervjuare: Ja, utredningen?

Chef 3: Ja, utredningen. Som ändå har betonat social mötesplats och utbildning, och mer på barnens villkor och det tror jag att ALLA i landet jobbar VÄLDIGT MYCKET med nu. Och är i liksom en förändring. ...

Chef 2: Min bild är ju det också. ...

Intervjuare: Vad innebär det för förändringar då?

Chef 3: Vi har jobbat väldigt mycket med det där med inflytande och delaktighet. Och den här handlingsplanen ... jag vet inte om den kom till FÖR DET. Eller om det är separata spår. Men det HÄR är ju ett starkt styrdokument för Staden. (Tar fram kommunens handlingsplan för kulturskolan.) (Skola B)

På frågan om vilka delar i den kommunala handlingsplanen de ser som särskilt viktiga svarade chef 2 »Allt!» vilket gör att cheferna framstod som redo att relativt okritiskt implementera den. Vägledande begrepp som lyfts i såväl handlingsplanen som i den muntliga interaktionen är jämlikhet, tillgänglighet samt elevernas inflytande och delaktighet. Utvecklingspengar som kan sökas i kommunen villkoras, enligt chef 2, till att arbetet kan knytas till dessa vägledande ideal. Eftersom kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) nämns i handlingsplanen kan skola B:s chefer ses som *Implementerare* av båda dokumenten samtidigt. De lyfte fram hur de arbetade intensivt med skrivningarna i dessa dokument och sa sig ha uppfattningen att alla i landet gör likadant. Rimligheten i att arbeta med inflytande och delaktighet förstärktes genom framställning av nationell konsensus (Potter, 1996) kring dessa ideal.

I sitt eget agerande och talet om dokumenten positionerade sig chef 2 och 3 som *Implementerare* av policy. De framställde det som självklart och naturligt att agera i samklang med dokumenten som angav ramarna för hur de i sin tur kunde styra utvecklingsarbetet på sin arbetsplats.

Ifrågasättaren

När det gäller chefernas positionerande i relation till lokalpolitiker och kommunalpolitiska mål så visade sig en ambivalens och ibland direkt motstånd. Chef 5 berättar att det politiska målet att kulturskolan ska nå

fler elever var aktuellt oavsett partifärg i kommunens styrning och chef 1 berättade om att målen om att nå fler elever i hans kommun varit de samma sedan lång tid tillbaka:

Det är så här, kommunfullmäktiges mål för Stadens kommun, Kulturskolan då, dom har vart jättelänge. Jag kommer inte ihåg men säg tio femton år (skrattar). »Andelen barn och unga som deltar i undervisningen i Kulturskolans regi ska årligen öka» Och det går ju inte förstås. (Chef 1, Skola A)

Chef 1 framställde målet att årligen öka antalet deltagare i kulturskolan som omöjligt att uppnå. Talet om att målet funnits jättelänge och skrattet bidrar till att målet framstår som absurt. Fyra av fem chefer påtalade en upplevd brist på goda dialoger med lokalpolitiker. En direkt god dialog rapporterades bara förekomma i den riktigt lilla orten som chef 1 hade chefsfarenhet från förutom den nuvarande orten. Kulturskolecheferna konstruerade i flera fall lokalpolitikerna som relativt okunniga och ointresserade av kulturskolan:

Jag var tvungen och fråga den, för jag har aldrig mött den politikern, för jag var tvungen och fråga honom, »Vad känner DU till om kulturskolan» och han visste ju INGENTING. Och det kanske säger en del. (Chef 2, Skola B)

I uttalandet refererar chef 2 en egenupplevd dialog vilket levandegör och bidrar till utsagens trovärdighet. Kommunalpolitiska mål beskrevs ofta som luddiga, slentrianmässiga och ibland till och med omöjliga att realisera:

Chef 5: Men det kostar ju nånting om man ska göra nåt annat.

Intervjuare: Tycker du att det ... blir några dilemman där?

Chef 5: Alltså, jag kan tycka ... nej, men jag kan tycka att kulturskolans uppdrag idag ... är väldigt stort och väldigt svårt att leva upp till, utifrån det man har. Du ska minska kön, du ska nå fler, du ska nå nya grupper, du ska ta bort kön. (Skola D)

Chef 5 positionerade sig som *Ifrågasättare* genom att lyfta fram det som motsägelserfullt att förväntas ta bort köerna till kulturskolans kurser samtidigt som insatser ska göras för att intressera nya grupper och barn för kulturskolan och därigenom fylla på i köerna. Genom att dessa mål

nämndes i tät följd belyses de som oförenliga. Chef 1:s lättsamma förhållningssätt och chef 5:s framställning av motsägelser kan i foucaultianskt perspektiv ses som exempel på motståndshandlingar (Ball, 2012, 2015).

Kameleonten

I positioneringen *Kameleonten* talade cheferna om löst hållna uppdrag vars själva förverkligande de kunde påverka i hög grad. Efter att chef 1 läst ur de politiska målen för kulturskolan vilka handlade om vikten av att nå barn oavsett bakgrund, funktionsnedsättning och etnisk tillhörighet sa hen: »Och dom målen har varit väldigt, väldigt, väldigt länge. Och så är det ju alltid så, det styr ju på nåt sätt. Men det styr inte EXAKT vad (Chef 1, Skola A)».

Chef 5 klargjorde hur löst hållna mål kunde betraktas som yttre ram med stort svängrum genom att formulera det: »Vad det är ju ett uppdrag, men huret kan jag ändå påverka». Chef 5 förklarade hur bredd kan höra samman med spets:

... ska vi kunna möta många på många olika sätt så får vi nog bredda oss. Men det är inget som säger att man inte kan ha spetsen kvar ändå! ... det kanske kan va ... bra också att få in så många för då hittar du kanske fler talanger! (Chef 5, Skola D)

Chef 3 framhöll vikten av att förnya men även »värna om och förvalta», att »bredda snarare än att ta bort» något. Chef 4 sammanfattade *Kameleontens* strävan efter ett både-ock-förhållningssätt så här: »Så jag tror att man behöver vara rörlig och stabil, bred och spetsig! (Chef 4, Skola C)»

Chef 4 positionerade sig som kreativ och med stort inflytande över verksamhetens förverkligande. Hen positionerade sig som *Kameleont* genom strävan efter en allsidig verksamhet.

Lokala variationer – i vilken grad?

De fem chefernas sätt att positionera sig – tolka, påverka och förverkliga sina uppdrag – uppvisade såväl likheter som skillnader. Kan dessa

skillnader i chefernas positioneringar härledas från ekonomiska förutsättningar, skillnader mellan kommuners demografi och graden av kontakt med kommunpolitiker? Flera chefer lyfte fram hur skilda förutsättningar sammankopplades med skillnader mellan stads- och landsortskommuner.

Men det kan ju ... du tänker glesbygdskommunerna har ju ANDRA förutsättningar där. Där är det nästan tvärtom, att det blir svårt för eleverna som liksom två mil att TA SIG. //...// Därför är det viktigt att kulturskolan kommer ut på skoltid. (Chef 3, Skola B)

Chef 1 menade sig ha möjlighet att jämföra två olika kommuner eftersom hen nyligen bytt arbetsplats. I uttalandet framhåller chefen att olika kommuner innebär skilda möjligheter när det gäller att hitta kompetent personal:

Hm, nu har jag möjlighet att jämföra två: det är JÄTTESVÅRT i Norrbottens inland att få sökande till tjänster. Det är nästan omöjligt. Och här är det ju förstås ABSOLUT INTE så. Ja, det är jätteskillnad, jätteskillnad ... (Chef 1, Skola A och E)

Utifrån dessa uttalanden kan det anses rimligt att anta att ett antal faktorer påverkar hur en kulturskolechefs policyprocess gestaltar sig. Lokala variationer i kommunens storlek, andra demografiska förhållanden som exempelvis förortsmiljö jämfört med landsbygd, tillgängliga ekonomiska och lokalmässiga resurser och möjlighet till dialog med lokalpolitiker kan ses som exempel på sådana faktorer. Möjligheten att ta del av kulturskolans verksamhet under skoltid framhålls som ett sätt att nå ut till fler grupper av elever och framställs som mer angelägen i glesbygdskommuner än i större städer. Chef 1 framhåller kompetensförsörjningen som betydligt svårare i Norrbottens inland än i en större stad vilket belyser skilda förutsättningar för verksamheterna.

Sammanfattning av positioneringarna

Alla chefer i materialet positionerade sig vid något eller flera tillfällen som *Omvärldsspanare*. Den politiska målsättningen att kulturskolan ska nå fler barn föreföll förekomma i alla undersökta kommuner liksom aktivt

utvecklingsarbete som syftar till att nå nya grupper av barn. Övriga positioneringar i studien intogs i varierande grad av de olika cheferna i olika skeenden i intervjuerna.

I positioneringen *Omvärldsspanaren* framstår chefen som förändringsbenägen och medveten om samtid och omvärld. *Omvärldsspanaren* harmonierar väl med *Den progressiva pådrivaren* som konstruerar lärarna som rädda för nya och främmande arbetssätt och obenägna att utveckla andra undervisningsformer än enskild undervisning medan cheferna framstår som neutrala och framåtblickande.



Figur 1. Samstämmighet mellan *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren*.

Positionen *Vän av långsiktigt lärande* kännetecknas av ett uttalat värnande om elevers långsiktiga lärande och möjlighet till fördjupat kunskande. Mellan positioneringen *Vän av långsiktigt lärande* och *Den progressiva pådrivaren* finns en motsättning då *Den progressiva pådrivaren* betonar elevinflytande och snabba lösningar medan *Vän av långsiktigt lärande* värnar om tradition och långsiktighet.



Figur 2. Motsättning mellan *Vän av långsiktigt lärande* och *Den progressiva pådrivaren*.

Implementeraren och *Ifrågasättaren* relaterar till den politiska nivån på två skilda sätt. *Implementeraren* uttrycker en självklarhet när det gäller sitt uppdrag att förverkliga politiska mål. *Ifrågasättaren*, å andra sidan, kännetecknas av övervägd och måttfull kritik gentemot lokalpolitiker som i sin tur framställs som relativt okunniga och svårtillgängliga. *Ifrågasättaren* konstruerar lokalpolitiska mål som orealistiska i relation till tilldelade resurser.



Figur 3. Motsättning mellan *Implementeraren* och *Ifrågasättaren*.

Genom det sätt *Ifrågasättaren* värnar om resurser för verksamhet kan positionen ses som allierad med *Vän av långsiktigt lärande*.



Figur 4. Samstämmighet mellan *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren*.

Kameleonten söker en integrerad position som strävar efter att hantera ett mångskiftande institutionellt landskap. På så sätt harmonierar *Kameleonten* med såväl *Implementeraren*, *Omvärldsspanaren*, *Den progressiva pådrivaren* som *Vän av långsiktigt lärande*.



Figur 5. Samstämmighet mellan *Kameleonten* och flera av de andra positioneringarna.

Kameleontens potential att integrera alla positioneringarna förutom *Ifrågasättaren* kan framstå som mera fördelaktigt än övriga positioneringar. En risk med positioneringen som *Kameleont* kan emellertid vara en otydlighet förknippad med förespråkandet av flera olika inriktningar på verksamheten samtidigt.

Diskussion

Genom att analysera kulturskolechefers positioneringar och sätt att tala om villkor för sin verksamhet och dess intressenter har gemensamma förgivettagna grundantaganden och lokala variationer kunnat urskiljas. Liksom i Balls och kollegors (2012) studie uppvisade chefspositioneringarna i föreliggande studie såväl likheter som skillnader sinsemellan.

Gemensamma grundantaganden kommer till uttryck i *Omvärldsspanaren* som utifrån samhällsförändringar betonar vikten av att nå fler

barn ur underrepresenterade grupper. Enhetligheten i chefernas sätt att konstruera det som förgivettaget fördelaktigt och normaliserat att bredda verksamheten kan liknas vid hur Røvik (2000, 2008) beskriver institutioners tendens att likriktas genom att man anpassar sig efter trender i den institutionella omgivningen.

Resultatet illustrerar hur cheferna slits mellan lojalitet med lokalpolitiska mål i positioneringarna som *Implementerare* och *Kameleont*, å ena sidan, och värnande om lärande och rimliga förutsättningar att utföra uppdraget i positioneringarna *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* å den andra. Positioneringarna *Ifrågasättaren* och *Implementeraren* kan förslagsvis relateras till varandra på så sätt att det kan ses som lättare att positionera sig som *Implementerare* så länge de ekonomiska förutsättningarna att förverkliga målen bedöms som rimliga. Resultatet tyder på att bristande dialoger med lokalpolitiker och bristande resurser för uppdraget att nå fler barn kan leda till att chefen positionerar sig som *Ifrågasättare*.

I relation till lärarna, som cheferna såg som helt avgörande för vilket slags verksamhet som realiserades, intog cheferna en visserligen uppskattande men även ifrågasättande och pådrivande position. Chefernas ifrågasättande av lärarnas kompetensprofiler föreföll något motsägelsefullt. Cheferna framställde lärarna som relativt dåligt rustade att hantera nya främmande (undervisnings-)situationer men också som rädda för att hävda väletablerade pedagogiska principer som vikten av övning. *Den progressiva pådrivaren* normaliserar kortsiktigt kulturskoledeltagande och uppmuntrar lärarna att förnya sig och överge (alltför) traditionella undervisningsprinciper. I positionen *Vän av långsiktigt lärande* värdesätter chefen däremot traditionella undervisningsprinciper som långsiktighet och värnande av övning³. Chefens uppmaning till lärarna att dels verka för breddat deltagande och dels förmedla samma höga förväntningar på alla elever skulle kunna innebära avsevärda utmaningar då de ska realiseras i undervisningspraktiken. Berge och kollegor (2019, s. 11) använder metaforen om kulturskolefältet som ett »fält i spagat». För lärarna kan

3 En möjlig förklaring till lärarnas låga förväntningar på elevers övande i El Sistema-kontexten kan höra samman med att El Sistema betraktas som ett socialt integrationsprojekt.

det vara en utmaning att hantera förväntningar på att, å ena sidan, arbeta med att nå och behålla nya grupper av elever och å andra sidan förmedla höga förväntningar på dem – det skulle kunna innebära en övertänjning i spagatpositionen, för att återigen använda spagatmetaforen.

Eleverna konstrueras också på motsägelsefulla sätt i chefernas tal – som att de efterfrågar nya kortsiktiga undervisningsmodeller men också undervisning som ger fördjupat kunnande. I studien föreföll strävan att nå fler barn få konsekvensen att kulturskolan förändras i riktning mot att erbjuda korta kurser i grupp med förhållandevis låga förväntningar på eleverna. Om barn erbjuds en variation av kurs typer och ämnen kan det ses som rimligt att anta att fler barn hittar till och känner sig inkluderade i verksamheten. Det kan emellertid ses som problematiskt om vissa barn uteslutande erbjuds riktade insatser med kortare kurser med lägre förväntningar medan andra erbjuds ett långsiktigt fördjupat lärande.

Chefernas positioner i denna studie kan relateras till spänningsfälten mellan diskurser som talar om att nå alla barn alternativt ett fåtal barns möjlighet att fördjupa sig, managementdiskursen kontra management för lärande (Di Lorenzo Tillborg, 2017), bredd eller spets (Björk et al., 2018; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018; Olsson, 1994) och kulturskolan som skola kontra fritidssysselsättning (Berge et al., 2019; Di Lorenzo Tillborg, 2017; Jordhus-Lier, 2018; Statens kulturråd, 2019). *Omvärldsspanarens* och *Den progressiva pådrivarens* fokus på att förespråka nya undervisningsmetoder för att nå nya grupper av barn kan associeras med diskurserna om kulturskolan som en bred fritidssysselsättning som strävar efter att nå så många barn som möjligt. Genom att *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* värnar om långsiktigt fördjupat lärande och tillräckliga resurser för att kunna erbjuda detta kan de positionerna associeras med diskurser om management för lärande och kulturskolan som skola som erbjuder fördjupad (spets)utbildning för ett mindre antal barn. *Implementeraren* och *Kameleonten* framstår som mera neutrala eller flexibla i relation till de diskursiva striderna men *Implementeraren* representerar managementdiskursen genom lojaliteten med kommunpolitiska mål. *Kameleonten* skulle kunna förknippas med Jordhus-Liers (2018) sätt att förespråka en mångfald byggd på olika lärares kompletterande kompetenser.

När det gäller styrdokument för den svenska kulturskolan kan det ses som ett resultat att cheferna i studien, i den mån de överhuvudtaget hänvisar till styrdokument, hänvisade till vitt skilda dokument. Lokala dokument, framtagna lokalpolitiskt eller på respektive kulturskola, framstår som mest inflytelserika även om Kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) också nämndes. Chefernas sätt att positionera sig i policyprocessen framstår, i avsaknad av gemensamma styrdokument, därför som utslagsgivande för hur politiska mål om breddat deltagande hanteras i kulturskolorna. Baserat i att styrdokument skulle kunna legitimera skilda inriktningar på verksamheten kan chefernas ledarskap antas bibehålla mycket av sin betydelse oavsett om nationell läroplan realiseras i framtiden eller ej.

Slutsatser

På en generell nivå kan sägas att kulturskolecheferna verkar i en institutionell omgivning där många faktorer påverkar hur deras verksamhet formas – till exempel kontakter med politiker, barn och ungdomar i och utanför verksamheten och anställda lärare samt andra kulturskolechefer. Berge och kollegor (2019, s. 144) framställer den ideala kulturskolechefen som en flexibel och lösningsinriktad »eldsjäl» som i god dialog med lokalpolitiker ser möjligheter för kulturskolan anpassat efter lokala förutsättningar. I föreliggande studie föreföll dialoger med politiker ofta otillfredsställande liksom ibland även ekonomiska förutsättningar. Dessa faktorer liksom andra kontextuella variationer gav upphov till olika slags positioneringar även om alla chefer talade om vikten av att verka för breddat deltagande. En bidragande orsak till chefernas generösa utvecklande av temat om breddat deltagande kan emellertid spåras till att utgångspunkten för intervjuerna var just en problematisering av snedrepresentation av elever i kulturskolan.

När det gäller implikationer för kulturskolechefers ledarskap så handlar de främst om reflektioner över hur de olika positioneringarna kan nyttjas. Utifrån möjliga effekter kan chefer i sitt ledarskap till exempel överväga om *Den progressiva pådrivaren* och *Vän av långsiktigt lärande* kan kombineras utan avkall på trovärdighet i relation till elever och

lärare. En annan avvägning kan handla om ifall det kan ses som konstruktivt att positionera sig som *Kameleont/Implementerare* eller om det kan ses som mer adekvat i vissa situationer att positionera sig som *Ifrågasättare*. Positioneringarna som *Omvärldsspanare* och *Progressiv pådrivare* är specifikt inriktade på att bredda deltagandet i kulturskolan medan *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* värnar om att deltagandet inte urholkas avseende (alla) elevers möjligheter till långsiktigt och fördjupat lärande. Som belyses med begreppet »breddfördjupning» (Stabell & Jordhus-Lier, 2017) behöver, åtminstone inte i teorin, ett fokus på breddat deltagande innebära sänkning av kulturskolornas ambitioner när det gäller att möjliggöra fördjupning.

Referenser

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10–17.
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306–313.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary school*. Routledge.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant, Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport nr. 489). Telemarksforskning, NTNU.
- Björk, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., ... Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10–37.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *The Finnish Journal of Music Education*, 1(20), 59–76.
- Dons, C. F. (2015). Allmenndanning som talentutvikling. Ledelse och skolens dannelsesgrunnlag. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 242–248). Cappelen Damm Akademisk.

- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som »mangfold og fordypning» Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- El Sistema Sverige. (2017). Hämtat 31 mars. <http://www.elsistema.se>
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). The conditions for establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713–728. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.620754>
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* [Doktorsavhandling, Malmö Musikhögskola].
- Jeppsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Johansen, G. (2018). *Musikktalent i grunnskolen – en forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen. Sluttrapport (Vol. 2)* (NMH-publikasjoner 2018:2). Centre for Educational Research in Music, Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorsavhandling, Norges Musikkhøgskole].
- Karlsen, S. (2017). Policy, access, and multicultural (music) education. I P. Schmidt & R. Cowell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 221–230). Oxford University Press.
- Myndigheten för kulturanalys. (2019). *Kulturanalys 2019. En lägesbedömning i relation till de kulturpolitiska målen* (Rapport 2019:1). Myndigheten för kulturanalys.
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. <http://www.kulturskoleradet.no>
- Oddane, T. & Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifiolinist til TrondheimSolist. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 163–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Olsson, B. I. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumental- undervisning på låg- och mellanstadiet. Del 1*. Musikhögskolan, Göteborgs Universitet.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Sage.
- Prop. 2009/10:3. *Tid för kultur*. (2009). <http://www.regeringen.se/49bb92/contentassets/5afd813ffae94dae91e9db0f8725c3b6/tid-for-kultur-prop.-2009103>

- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33–43. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Røvik, K. A. (2000). *Moderna organisationer: Trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Liber.
- Røvik, K. A. (2008). *Managementsamhället: Trender och idéer på 2000-talet*. Liber.
- SOU 2016: 69. *Betänkande av kulturskoleutredningen Stockholm 2016. En inkluderande kulturskola på egen grund*. Wolter Kluwer. <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>.
- Stabell, E. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Statens kulturråd. (2019). *Kulturskola i rörelse*.
- Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola-Sheppard, L. (2017). Social innovations in music education: Creating institutional resilience for increasing social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3), 129–147. <https://doi.org/10.22176/act16.3.129>

KAPITTEL 7

Den danske musikskole som inkluderende læringsarena

Kristine Ringsager

Københavns Universitet, Danmark

Kim Boeskov

Rytmisk Musikkonservatorium, Danmark

Johannes Skjelbo

Københavns Universitet, Danmark

Abstract: How can the Scandinavian music and art schools become more inclusive and fulfill their ambitions of being cultural institutions for all children and young people, regardless of social and cultural background? In this case study, we examine the process of integrating a music school into a larger leisure-time institution in a Danish municipality in order to understand the institutional logics and professional self-understandings that regulate the practices within these institutions. The analysis shows how the music school's practice values individual relations over collective ones, reproductive activities over creative ones, depth over versatility, long-term development over short-term projects, and solid structures over openness to the unplanned. Drawing inspiration from the field of community music, we propose three movements to support the development of a more inclusive institutional practice within the music and art schools.

Keywords: music and art schools, inclusion, institutional logic, community music

Ingress

Hvordan realiserer de skandinaviske kulturskoler visionen om at være kulturskole for alle og fremme social inklusion af børn og unge med minoritetsbaggrund? I dette kapitlet undersøger vi en dansk musikskole,

Sitering: Ringsager, K., Boeskov, K. & Skjelbo, J. (2023). Den danske musikskole som inkluderende læringsarena. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 7, s. 155–180). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch7>

Lisens: CC-BY 4.0

som i kraft af en sammenlægning med den lokale ungdomsskole får mulighed for at gentænke sin praksis. Gennem et casestudie og ved hjælp af deltagerobservation og semistrukturerede interviews med ledere og lærere fra både musik- og ungdomsskolen undersøger vi, hvilke institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, som kommer til syne i sammenlægningsprocessen. Vi viser, hvordan musikskolens aktiviteter er baseret på en logik, der vægter individuelle relationer over kollektive, det reproducerende over det skabende, dybde over bredde, langsigtet udvikling over kortsigtede forløb og faste rammer og struktur over det åbne og ustrukturerede. Musikskolelærernes professionelle selvforståelse skabes i samspil med denne logik og er i overvejende grad kendetegnet ved at have fokus på specialisering og fordybelse. Dette udtrykkes i lærernes ideer om, at undervisningen i reproducerende aktiviteter og instrumentale og vokale færdigheder er musikskolens kerneydelse. Med inspiration fra community music-feltet foreslår vi tre bevægelser, der potentielt kan bidrage til at skabe en mere inkluderende musikskole. Disse bevægelser kan ses som en omformning eller udvidelse af musikskolens forståelse af sin egen praksis og er formuleret som bevægelser *fra musikskole til lokal kulturinstitution, fra skole til værksted og fra underviser til facilitator*. Dette kapitel stiller således følgende udviklingsspørgsmål: Er de logikker og selvforståelser, som kommer til udtryk i musikskolens praksis, en barriere for inklusion af deltagere med minoritetsbaggrund? På hvilke måder kan tænkning fra community music-feltet omforme og udvide disse logikker og selvforståelser og skabe et bedre grundlag for en inkluderende musikskole?

Indledning

De danske musikskoler trækker spor tilbage til 1930'erne, hvor en række toneangivende musikpædagoger ønskede at gøre musikundervisning tilgængelig for 'folket'. En bærende tanke i musikskolernes udvikling har siden da været et fokus på at give alle mennesker mulighed for aktiv deltagelse i musikalske fællesskaber (se Vinther, 1997, s. 66 ff). Siden 2004 er der imidlertid kommet et markant større fokus på udviklingen af talent i musikskolen (Holgensen, 2010), en udvikling der er understøttet

af økonomiske tilskud fra Kulturministeriet til talentindsatser (se Holst, 2011). Elevtallet i musikskolerne er faldet, mens udgifterne er øget. Denne udvikling kan forklares ved, at det øgede fokus på talent har medført en opprioritering af dyr soloundervisning på bekostning af gruppeaktiviteter som forskoleundervisning (Kulturministeriet, 2017, s. 14). I en tænketanksrapport udgivet af Kulturministeriet anslås det, at kun omkring 4 procent af målgruppen (0-24-årige) er elever i musikskolen, og at forældrene til danske musikskoleelever generelt er mere velhavende, har længere uddannelser og i højere grad er af etnisk dansk oprindelse end gennemsnittet af den danske befolkning (Kulturministeriet, 2017, s. 63). Mens udgangspunktet for musikskolen i Danmark historisk set har været at skabe en musikskole for alle, går udviklingen således i retning af en musikskole, der primært er henvendt til den etnisk danske middelklassens børn med særligt fokus på de talentfulde.

Den samme skævvridning i elevrekruttering gør sig også gældende i svenske og norske kulturskoler (Bjørnsen, 2012; Brändström & Wiklund, 1995; Elofsson, 2009; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009; Hofvander Trulsson, 2004; Jeppsson & Lindgren, 2018; Kleppe, 2013). I en undersøgelse af elevrekrutteringen til den norske kulturskole peger Gustavsen og Hjelmbrække (2009) på den relativt høje pris som en barriere for deltagelse for nogle samfundsgrupper, mens Bjørnsen (2012) argumenterer for, at der blandt forældre med ikke-vestlig baggrund i Norge er et manglende kendskab til kulturskolen. Kleppe (2013) peger også på økonomi som en væsentlig barriere for deltagelse, men noterer, at sproglige og kulturelle udfordringer, tilgængelighed af tilbuddene og de høje krav til forældreengagement er medvirkende faktorer, når kulturskolen fravælges som fritidstilbud. Et større udbud af forskellige aktiviteter foreslås her som et tiltag, der ville muliggøre en mere mangfoldig repræsentation af sociale grupper. På basis af disse rapporter kan musik- og kulturskolernes udfordringer med at inkludere mennesker på tværs af forskellige socio-kulturelle baggrunde således ikke udelukkende henføres til størrelsen på deltagerbetalingen, selvom prisen på musikundervisning også er en ekskluderende faktor. Musikskolens institutionelle praksis, forstået som musikskolens konkrete aktiviteter og den forståelsesramme som disse aktiviteter får mening og betydning i forhold til, er tilpasset en bestemt

samfundsgruppe og ekskluderer derfor grupper, der – af den ene eller anden grund – ikke mestrer denne praksis, ikke kan leve op til nogle ofte udtalte forventninger eller ikke føler, at musikskolen som institution er relevant for dem og deres børn. Hvis der skal tages et grundlæggende opgør med musikskolens inklusionsproblemer, kræver det efter vores opfattelse et målrettet arbejde for at ændre både den måde, musikskolen organiserer sine aktiviteter på, og de forståelser og logikker, som musikskolen opererer efter.

En sådan forandningsproces er påbegyndt i Brøndby Kommune på Københavns vestegn, hvor man har sammenlagt den kommunale musikskole med den kommunale ungdomsskole under én fysisk og administrativ enhed. *Ungdomsskolen* er en særlig dansk institutionsform, nemlig et frivilligt undervisningstilbud for 14–18-årige, som baseret på folkeoplysningstraditionen har til formål at uddybe elevernes faglige kundskaber i de almene grundskolefag og samtidig stimulere til aktiv medvirken i et demokratisk samfund (Mouridsen, 2016). Mange kommunale ungdomsskoler udbyder også klubtilbud og forskellige fritidsaktiviteter, herunder undervisning i musik og kunsthøgskole. Derudover har ungdomsskolen i mange kommuner en særlig forpligtigelse overfor socialt udsatte og unge med flygtninge- eller indvandrerbaggrund og indgår således i høj grad i kommunernes sociale indsats. I Brøndby er det politisk besluttet, at ungdomsskolen skal være »kulturbærende«, som en ungdomsskoleleder udtrykker det (Feltnoter, oktober 2019). Administrativt og politisk ligger ungdomsskolen derfor under kommunens kultur- og fritidsudvalg og ikke under børne/unge-udvalget, som det ellers er tilfældet i mange andre kommuner.

I forbindelse med sammenlægningen af musikskole og ungdomsskole er der fra Brøndby Kommunes øverste administrative og politiske lag udtrykt forventninger om, at de to institutioner i fællesskab kan skabe en generel fornyelse og integration af det musikpædagogiske område, hvilket også vil føre til en mere mangfoldig rekruttering af elever. Sammenlægningsprocessen er således en interessant case, fordi den ved at placere musikskolen og dens ansatte i en ny institutionel kontekst, der har flere og bredere opgaver end blot musikopklæring, og som er eksplicit forbundet med mål om social inkludering, potentielt udfordrer de

konventioner for pædagogiske praksisser og mål, der er dominerende blandt musikskolens ansatte.

I dette kapitlet foretager vi en nærmere undersøgelse af den påbegyndte sammenlægningsproces for at afdække nogle af de forståelser af egen praksis, som musikskolens undervisere og ledere bærer med sig, og som potentielt kan blive udfordret i processen. Ved at belyse og diskutere de konventioner, normer og forståelser af praksis (det vi betegner som *institutionelle logikker*), som kommer til udtryk i interaktionen mellem de institutionelle aktører, samt disse aktørers kundskabssyn og professionelle identitet (det vi begrebsliggør som *professionelle selvforståelser*), rejser vi en række spørgsmål: Hvilke institutionelle logikker og professionelle selvforståelser ligger indlejret i Brøndby Musikskoles praksis, som den er i dag? Bidrager disse til at opretholde en institutionel praksis, der potentielt ekskluderer nogle befolkningsgrupper fra musikskoleundervisning? Og hvordan kan disse logikker og selvforståelser omformes eller udvides, så de i højere grad danner basis for en inkluderende musikskole?

Dette kapitlet er ikke en absolut kortlægning af sådanne logikker og selvforståelser. Den forholder sig snarere til de specifikke logikker og selvforståelser, der i sammenlægningsprocessen synliggøres og tydeliggøres i mødet med ungdomsskolens pædagogiske praksis, som udgør et radikalt anderledes udgangspunkt for arbejdet med kommunens børn og unge. I den forstand bliver mødet mellem musikskolen og ungdomsskolen en katalysator for forandring af institutionelle logikker og professionelle selvforståelser. Vi tilgår processen som det, Yin betegner som et »revelatory case study« (Yin, 2009, s. 49), hvor interessante fænomener og processer med en bredere relevans for musik- og kulturskolefeltet åbenbares, idet vi har den opfattelse, at sammenlægningsprocessen skaber en øget bevidsthed blandt de institutionelle aktører, der gør artikulationen af logikker og selvforståelser både naturlig og nødvendig. På baggrund af empirisk materiale genereret gennem semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) med nøgleaktører (ledere og undervisere/pædagoger i henholdsvis ungdomsskolen og musikskolen) og deltagende observation (Krogstrup & Kristiansen, 2015) af aktiviteter og møder i og på tværs af institutionerne ønsker vi således at afgrænse disse logikker og selvforståelser empirisk og teoretisk og dermed gøre dem tilgængelige for analyse

(Antoft & Salomonsen, 2012). Da indsamlingen af vores empiriske materiale har fundet sted inden den formelle sammenlægning, er dette case-studie primært centreret om de institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, der er blevet italesat i relation til de ambitioner, forventninger og bekymringer, som sammenlægningsprocessen har genereret.

Mere konkret har vi interviewet fem kommunale og institutionelle ledere og fire undervisere på henholdsvis musik- og ungdomsskolen i Brøndby i løbet af 2019. De supplerende empiriske observationer og uformelle samtaler er nedskrevet i feltnoter og foretaget af én af kapitlets forfattere, Johannes Skjelbo, der til daglig arbejder med unge og musik i Brøndby Kommunes Ungdomsskole og desuden har deltaget i de kommunalt nedsatte arbejdsgrupper, som har til formål at rådgive ledelsen om sammenlægningsprocessen. Skjelbo har dermed dagligt været i en position som deltagende observatør i pædagogiske hverdagssituationer såvel som i situationer, hvor musikskolelærere og -ledere har diskuteret sammenlægning og pædagogik. Empiriske undersøgelser påvirkes altid af forskerens personlige og eventuelt formelle (i dette tilfælde ansættelsesmæssige) relation til feltet (Brinkmann, 2015, s. 478), og den dobbeltrolle som praktiker og forsker, som Skjelbo har haft, har derfor også været genstand for løbende overvejelser blandt forfatterne. På den ene side har Skjelbos insiderposition givet adgang til viden og problemstillinger, som gennem diskussioner med de andre forfattere har været anvendt i udarbejdelsen af forskningsdesign og -spørgsmål. Omvendt har vi også været bevidste om de etiske dilemmaer, som dobbeltrollen kunne medføre, hvad angår integritet og kollegial fortrolighed. Derfor valgte vi også at lade Ringsager (og *ikke* Skjelbo) udføre interviews med lederne fra de respektive institutioner, da vi vurderede, at magtforholdet mellem ledelse og ansat i dette tilfælde kunne indvirke uhensigtsmæssigt på interviewsituationen.

For at kontekstualisere vores case i en bredere diskussion om musik- og kulturskolen som en inkluderende kraft i lokalsamfundet vil vi i det følgende først introducere og diskutere relevant forskning om kulturskolen i Skandinavien. Dernæst vil vi kvalificere begreberne *institutionelle logikker* og *professionelle selvforståelser* og begrunde, hvorfor vi finder disse begreber frugtbare i forhold til at forstå musikskolens institutionelle

praksis. Herefter vil vi belyse og diskutere de logikker og selvforståelser, som kommer til syne blandt de ansatte på Brøndby Musikskole i sammenlægningen med ungdomsskolen. Et centralt mål for kapitlet er imidlertid ikke blot at analysere forandringsprocessen, men også potentielt at bidrage til denne gennem formulering af en række bevægelser, som vi mener kan understøtte udviklingen mod mere inkluderende praksisser, både i forhold til vores konkrete case og i forhold til musik- og kulturskoleområdet i bred forstand. Med inspiration fra en voksende strømning i internationale musikpædagogiske kredse, nemlig *community music*, der er en bevægelse, som vægtlægger aktiv musikedtagelse som en måde at skabe kulturelt demokrati og inklusion af udsatte grupper på, beskriver vi derfor i sidste del af kapitlet tre potentielle bevægelser, som kan ændre eller udvide musikskolens praksis og gøre denne tilgængelig for et bredere udsnit af befolkningen. Som sådan retter dette kapitlet sig ikke kun mod musikskoler, men mod alle aktører, private såvel som kommunale, med interesse i at skabe inkluderende musikalske fællesskaber.

Diskussioner om en inkluderende kulturskole i Skandinavien

De skandinaviske musik- og kulturskoler har en todelt opgave: Dels en bred samfundsmæssig rolle som en kulturinstitution, der giver alle børn og unge uanset social baggrund mulighed for at deltage i musikaktiviteter, dels at sikre undervisning til musikalske talenter, der på sigt kan søge optagelse på højere uddannelsesinstitutioner for musik. Kulturskolen skal således favne *bredden* og være kulturskole for alle og samtidig fungere i *dybden* ved at give mulighed for specialisering og fordybelse. Flere forskere har peget på dette som et spændingsfyldt felt i kulturskolen (Björck et al., 2018; Jordhus-Lier, 2018; Stabell & Jordhus-Lier, 2017; Tillborg, 2017). I sin undersøgelse af de udfordringer, som svenske kulturskoleledere identificerer i processen med at udvikle nationale retningslinjer for kulturskolen, afdækker Tillborg (2017), hvordan spændingen ved både at være en fritidsaktivitet med et rekreativt formål og en skole, der forbereder eleverne til videre musik- og kunstuddannelse og et fremtidigt professionelt virke, opleves som krævende. Den samme spænding finder

Jordhus-Lier (2018) i sin undersøgelse af kulturskolelæreres professionsidentiteter. Hun peger på, at mens bredde-perspektivet og 'kulturskole for alle' er det dominerende perspektiv i policy-dokumenter, så er der blandt lærere et større fokus på specialisering, fordybelse og talent.

I Norge har den seneste rammeplan for kulturskolevirksomhed *Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) blandt andet sat fokus på de vedvarende problemer med en social slagside i elevgrundlaget (Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2020; Rønningen, 2017). Rammeplanen forsøger at imødekomme kulturskolens inklusionsproblemer ved at indføre en tredeling af kulturskolens aktiviteter i bredde-, kerne- og dybde-programmer, hvor der sættes forskellige forventninger til elevernes engagement og læring. Rønningen (2017) analyserer rammeplanen i lyset af community music-tænkning og peger på, at særligt rammeplanens breddeprogram angiver en retning for kulturskolen mod en udvidelse af mulighederne for *adgang og deltagelse* i kulturskolens aktiviteter, et øget fokus på *sociale aspekter* af musikaktiviteterne samt mere *fleksibilitet* i rammerne for undervisningen, der tager højde for deltagernes præferencer, ønsker og behov og derfor potentielt tilgodeser flere og nye elevgrupper. Ellefsen (2017) argumenterer imidlertid for, at mens mangfoldighed og diversitet er et centralt element i den nye rammeplan, så indeholder den alligevel en »specialiseringslogikk, der øvingstid og utøvingstid tilbrakt ved ett instrument, i en sjanger, med en lærer, holdes frem som den mest verdifulle tiden« (Ellefsen, 2017, s. 14). På trods af gode intentioner synes den samlede rammeplan at fastholde en institutionel selvforståelse, der anser bestemte aktiviteter og positioner som mere betydningsfulde end andre. Under alle omstændigheder, som Ellefsen og Karlsen (2020) påpeger, må gode intentioner på policy-niveau aktualiseres i institutionens praksis for at have en effekt, og her synes musikskolelæreres kompetencer og professionsidentitet at udgøre en potentiel barriere. Holst (2013) argumenterer for, at de danske musikkonservatorier og disses pædagogiske uddannelser, der leverer en stor del af lærerne til musikskolen, primært forstår sig selv som kunstneriske institutioner, »hvor musikalsk, kunstnerisk virksomhed betragtes som den primære opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil som sekundær« (Holst, 2013, s. 258). Dette har u hensigtsmæssige konsekvenser for en bred

musikpædagogisk faglighed, der inkluderer kompetencer til eksempelvis at undervise i større grupper. I en kortlægning af kompetencesituationen blandt kulturskolelærere i Buskerud, Telemark og Vestfold i Norge peger Rønningen (2019) ligeledes på, at der trods et højt musikfagligt og pædagogisk niveau i lærerkollegiet er behov for lærere med specifikke kompetencer til at varetage undervisning på bredde-programmet, herunder kompetencer inden for gruppeundervisning, klasseledelse og tværfaglighed. Rønningen foreslår, at en mulig forklaring på, at disse kompetencer mangler i kulturskolen, er, at kulturskolelærere aktivt søger mod mere specialiseret undervisning af fagligt dygtige elever, en arbejdsform der fremstår som mere attraktiv. Denne konklusion underbygges af Jordhus-Liers (2018) undersøgelse af kulturskolelæreres professionsidentitet. Hun påpeger, at kvalitet i musikundervisningen af nogle lærere forbindes med mere tid til individuel undervisning og en høj grad af engagement fra elevens side, hvilket i nogle sammenhænge ses som i direkte modstrid med bredde-diskursen (Jordhus-Lier, 2018, s. 97).

Musik- og kulturskolen er således præget af en spænding mellem at være en inkluderende kulturskole for alle og en tendens til at værdisætte specialisering, fordybelse og talent. I det følgende analyserer vi, hvordan denne spænding tager sig ud i Brøndby Musikskole, hvordan den udmønter sig i bestemte institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, og hvilke nye forståelser af egen praksis der potentielt bliver mulige i den institutionelle sammenlægningsproces med ungdomsskolen. Inden da vil vi dog først uddybe det teoretiske fundament, der ligger til grund for vores forståelse af begreberne institutionelle logikker og professionelle selvforståelser.

Institutionelle logikker og professionelle selvforståelser

Institutioner er ikke bare konkrete bygninger, der danner ramme om bestemte aktiviteter og funktioner. Institutioner udgøres af interaktioner og adfærdsmønstre, der over tid etableres i faste former, som 'måder at gøre ting på' (Gulløv, 2004, s. 56; se også Jenkins, 2008). En musikskoles institutionelle praksis udgøres således ikke alene af de konkrete

aktiviteter, der forbindes med musikskolens virksomhed, men også af den »meningsbærende handlingssammenhæng,« forstået som den overordnede meningsramme, som handlinger og interaktioner finder sted inden for, og i forhold til hvilken de konkrete aktiviteter bliver tillagt en bestemt betydning og værdi (Dohn, 2007, s. 197). At forstå en institutionel praksis forudsætter, ifølge Gulløv (2004), en afdækning af institutionslogikker, dvs. de normer og bevidste eller ubevidste rationaler, der definerer formål og strukturer og opretholder praksis i bestemte former. I den forstand er institutionslogikker et »abstrakt udtryk for de sammenhænge, der kan forklare udformningen af den konkrete praksis« (Gulløv, 2004, s. 55), og det er disse socialt praktiserede logikker, der får institutioner til at hænge sammen som fællesskaber. Det er på denne baggrund og med udgangspunkt i vores observationer af og samtaler med aktører i musikskolen såvel som ungdomsskolen i Brøndby Kommune, at vi vil belyse nogle af de centrale konventioner, rutiner og normer, der kommer til udtryk i mødet med og mellem ungdomsskolens og musikskolens ledere og ansatte.

Som Jenkins forklarer, er institutioner også kilder til og zoner for identifikation (Jenkins, 2008, s. 163–164). De er ikke nødvendigvis kollektive identiteter i sig selv, men de producerer identifikationer. At være musikskolelærer er således en identitet, der dannes i og af institutionen 'musikskolen'. Heri dannes rammerne for lighed og forskellighed, som lokaliserer sådan en identitet i forhold til for eksempel en ungdomsskolelærers. I den forstand bliver institutionen ramme for forhandling af den enkelte lærers professionelle selvforståelse. Ved at fokusere på musiklærernes professionelle selvforståelser understreger vi nødvendigheden af at fokusere på læreren som aktør og som en mulig »change agent« (Johansen, 2014, s. 71) med stor betydning for, hvorvidt musikskolen som institution er i stand til at opretholde eller udvikle inkluderende praksisser (se også Väkevä et al., 2017; Wright, 2015). I tråd med Angelos definition af »profesjonsforståelse« i hendes undersøgelse af tre instrumentalpædagogers praksisser forstår vi professionel selvforståelse som den enkelte musikhæders »helhetlige oppfatning af sin virksomhet« (Angelo, 2012, s. 25), hvor de sammenvævede aspekter identitet og kundskab indgår som centrale konstituerende elementer. Angelo beskriver,

hvordan musiklærerens opfattelser af egen identitet og kundskab er medieret af forskellige typer magt, dels en indre magt der har at gøre med den enkeltes motivation og personlige opfattelser af professionens etik og moral, dels en ydre magt som findes i de love og politikker, der regulerer virksomheden. Den professionelle selvforståelse skal således forstås som dynamisk, og den er konstant genstand for forhandling, idet nye erfaringer, indsigter, positioner og ydre omstændigheder påvirker og potentielt forandrer selvforståelsen.

Et komplementerende perspektiv, der giver indsigt i, hvordan professionelle selvforståelser konstitueres, findes hos Jordhus-Lier (2018), som har udforsket norske kulturskolelæreres professionsidentiteter i et diskursteoretisk perspektiv. Jordhus-Lier behandler kulturskolen som et socialt felt, hvor lærernes professionsidentitet bliver skabt i krydsfeltet mellem konkurrerende diskurser, der kæmper om hegemoni og legitimitet. Det centrale analytiske greb i denne tilgang er således at identificere de diskurser, der findes om musikskolelæreren i institutionen og beskrive de mulige subjektpositioner, der bliver tilgængelige for aktørerne. Musik- og ungdomsskolelærernes professionelle selvforståelse kan således forstås som en forhandling, der er påvirket dels af aktørernes indre motivation, dels af de ydre omstændigheder og krav, som aktørerne møder, og som sammenlægningen mellem de to institutioner i Brøndby Kommune her er et eksempel på. Denne forhandling finder sted inden for rammerne af den institutionelle praksis, hvor bestemte subjektpositioner gøres tilgængelige for aktørerne som legitime måder at forholde sig til sit arbejde på som henholdsvis musik- og ungdomsskolelærer.

Et indblik i de institutionelle logikker og professionelle selvforståelser giver på denne måde mulighed for at forholde sig kritisk til en central del af grundlaget for musikskolens institutionelle praksis og også at formulere alternative forståelser, der potentielt kan udfordre og udvide de konventioner og normer, som opretholdes og reproduceres i institutionen. Med udgangspunkt i dette analytiske blik vil vi i det følgende undersøge, hvilke konkrete institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, der fremkommer i mødet mellem lærere og ledere fra henholdsvis Brøndby Musikskole og Brøndby Ungdomsskole i lyset af den transformationsproces, som disse institutioner står over for.

Selvforståelser og institutionelle logikker i Brøndby Kommunes musik- og ungdomsskole

Brøndby Musikskole er (ultimo 2019) en mindre institution bestående af leder, souschef og seksten undervisere, hvoraf de fleste er ansat på deltid. Underviserne er typisk konservatorieuddannede og aktive musikere. Musikskolen har ca. 200 elever og tilbyder undervisning til børn og unge op til 25 år. Der udbydes undervisning i de klassiske musikskolefag såsom klaver, guitar, sang, violin, fløjte, messing, trommer mv. Desuden tilbydes undervisning i det tyrkiske strengeinstrument saz. Der er kor og sammenspilshold, og musikskolen samarbejder med folkeskolerne om bl.a. blæserklasser og arrangerer lejlighedsvis koncerter og kulturarrangementer. Hvert år producerer musikskolen en højt profileret og ambitiøs musical i samarbejde med ungdomsskolen. I forbindelse med sammenlægningen er der pr. 1. januar 2020 indført en ny organisatorisk struktur af det, der nu samlet hedder Brøndby Ungdoms- og Musikskole, der er opdelt i fire områder: musikskole, ungdomsskole, klub & ungdomsjøer samt skoletjenester & grønne områder. Hvert af disse områder har sin egen selvstændige ledelse, som refererer til den overordnede leder for institutionen.

Som så mange andre musikskoler kæmper Brøndby Musikskole med at tiltrække børn og unge udenfor den etnisk danske middelklasse. Musikskolen appellerer således ikke i særlig høj grad til børn og unge fra områder med socioøkonomiske udfordringer som for eksempel boligområdet Brøndby Strand. Særligt ungdoms- og musikskolens ledelsesteam er opmærksomme på denne problematik, som i deres tolkning hænger sammen med et stort fokus i musikskolen på at udvikle instrumentale og vokale færdigheder hos eleverne, hvilket er processer, som tager mange år.

Stiller man det lidt firkantet op, så er musikskoletraditionen nok med fokus på progression over tid, og ungdomsskoletraditionen er nok mere noget med 'jamen, det er nu, vi har jer, lad os lave noget, for det kan være, at vi ikke har jer næste år.' Og det skulle jo også gerne afspejle sig i vores personalegrupper. Det gælder både i fritidsundervisningen, men i høj grad også i klubberne og i det *mindset*, de har med, at: 'Der kommer nogen ind fra gaden. De vil gerne lave noget. Hvordan får vi dem til at gå hjem allerede fra første dag med en oplevelse

af, at der er kommet et produkt ud af det – altså, at vi skabte noget sammen?’
 Det skal blive godt at få de to måder at tænke på i forhold til målgruppen smeltet sammen. (Interview med leder fra ungdomsskolen, 30. oktober 2019)

Som denne leder udtrykker det, står konventionerne for musikskolens pædagogiske praksis og formål i kontrast til ungdomsskolens. Ifølge en leder fra musikskolen er institutionen nødt til at ændre sit fokus fra at uddanne professionelle musikere til at »få børn til at synes, at det er spændende at lave musik.« Og som vedkommende retorisk spørger: »Skal vi til at kigge på, at du ikke nødvendigvis går ti år på musikskolen?« (Feltnoter, september 2019)

Også blandt lærerne er der opmærksomhed på, at bestemte grupper af borgere ikke benytter sig af musikskolens tilbud. En af musikskolelærerne peger på, at de instrumenter, som musikskolen tilbyder undervisning i, ikke nødvendigvis vækker interesse hos børn og unge med en anden etnisk eller kulturel baggrund end dansk. »Det ligger vist ikke i deres kultur« (Feltnoter, september 2019), som vedkommende udtrykker det, at beskæftige sig med de musikalske udtryk og instrumenter, der undervises i i musikskolen. Fra samtaler med lærerne bekræftes en tendens til, at udfordringer med at inkludere børn og unge med minoritetsbaggrund i musikundervisning forbindes med »dem« og »deres kultur.« Ansvar for at tilpasse sig placeres således hos de befolkningsgrupper, der kun i ringe grad benytter sig af musikskolens tilbud, mens tilbuddene selv anses for åbenlyst rigtige og relevante.

I ungdomsskolens musikaktiviteter er der imidlertid stor repræsentation af unge med minoritetsbaggrund, men disse aktiviteter er også af en anden karakter og finder sted tættere på boligområder med stor koncentration af denne gruppe unge. Ungdomsskolen har ansat flere fagpersoner til at drive musikstudier, projekter og øvelokaler tæt på de unges hverdag. Ungdomsskolens tilbud er overvejende billige eller helt gratis, og de er åbne, uforpligtende og forudsætter ingen forkundskaber. De ansatte musikmedarbejdere (de kaldes typisk ikke musiklærere som musikskolens ansatte) opererer ud fra en ide om, at alle aktiviteter skal være procesorienterede og socialt rummelige. Dette betyder også, at medarbejderne i høj grad tager udgangspunkt i deltagernes egen motivation og musiksmag. En af musikmedarbejderne forklarer:

Vi lavede meget rapmusik i klubben. Det må jo godt være sådan uperfekt. Nogle af dem var ret ambitiøse og ville gerne høre min ærlige mening om fx deres 'flow.' Det gav faktisk en mere ligeværdig relation, tror jeg. [...] Det var ikke altid struktureret. Nogle gange kommer de bare ind, og så starter vi med at lytte til noget musik, inden vi begyndte at arbejde. [...] Så det var ikke så struktureret, nej, men de lærte helt klart noget, og mange af dem kom og opsøgte den læring. (Telefoninterview med musikmedarbejder, medio september 2019)

Modsat musikskolens mere faste og strukturerede rammer foregår musikaktiviteterne i ungdomsskoleregi i forbindelse med klubbernes almindelige åbningstid. De unge brugere af klubben kan med kort varsel beslutte, at de vil producere beats, spille klaver eller indsyngne en sang. På de eftermiddage og aftener, hvor der er en musikmedarbejder i klubben, behøver de ikke at gøre andet end at henvende sig til musikmedarbejderen, hvorefter der principielt hverken er tidsramme eller andre begrænsninger for aktiviteten. Så længe de unge brugere er interesserede i at lægge tid og kræfter i musikken (hvori den end består), så længe kan de trække på medarbejderen og på klubbens forskellige øve- og indspilningsfaciliteter. Det vil altid være en konkret vurdering, hvor langt et givet projekt kan nå, og hvor store krav man kan stille til deltagerne. Desuden foregår aktiviteterne i tæt samarbejde med klubbens øvrige brugere og personale, og ofte sidder en lille flok af klubbens unge og lytter med, mens der arbejdes i lydstudierne. Denne åbne struktur er i kontrast til musikskolens måde at organisere aktiviteter på, hvor eleverne har undervisning på faste ugentlige tidspunkter og oftest individuel instrument- eller sangundervisning af tyve minutters varighed. Sammenlægningsprocessen har dog åbnet op for, at disse rammer kan gentænkes. Som en leder fra musikskolen udtrykker det:

Vi skal gøre op med musikskoletraditionen, at man får de der tyve minutters undervisning, og så er det ud igen. Måske er der nogle, der kun har brug for ti minutter og så et orkesterspil. Og så kan det være, at de i orkestret finder ud af 'hovsa, nu har jeg brug for noget mere,' så kan de pludselig få 45 minutter i en periode for at få løftet det faglige. (Interview med leder af musikskolen, 30. oktober 2019)

Musikskolens ledelse ønsker således at adressere inklusionsproblematikken gennem ændringer i den måde, musikskolen organiserer sine aktiviteter på. Spørgsmålet er dog, hvorvidt musikskolelærerne også ser fordele ved en sådan fleksibilitet. Den overordnede fortælling om lærernes bekymringer i forbindelse med sammenlægningen med ungdomsskolen er, at fagligheden kommer under pres, fordi den traditionelle individuelle undervisning muligvis vil blive erstattet af mere gruppebaseret undervisning.

Ja, der er klart en bekymring på lærerværelset for, om vi kan levere kerneydel- sen fremover. Især i sang kan man ikke undervise i store hold. Sang handler om kroppen, og folks kroppe er ikke ens, så du skal have tæt relation og kontakt til eleven. (Telefoninterview med musikskolelærer, 20. september 2019)

Det, som denne musikskolelærer betegner som kerneydel- sen, er tæt forbundet med det, som lærerne generelt betragter som deres kernefaglighed. Lærerne opfatter i høj grad sig selv som specialister med høj kompetence indenfor deres fag, men er generelt bekymrede for, om sådanne specialise- rede kompetencer har en plads i en institution, der i stigende grad lægger vægt på tværfaglige projekter og gruppebaseret undervisning. De fleste af musikskolelærerne er uddannet i en klassisk konservatorietradition, hvor der netop er fokus på en høj grad af kunstnerisk specialisering, og hvor de reproducerende musikalske aktiviteter er dominerende. Som en leder fra musikskolen formulerer det, er »musikskolen [...] jo meget reprodu- cerende og meget lidt skabende« (Interview med leder af musikskolen, 30. oktober 2019), og denne aktivitetsform står i kontrast til ungdoms- skolens »intuitive« tilgang til musikdeltagelse, hvor der ikke er fokus på instrumentale færdigheder, men på de musikalske processer og på musik, som deltagerne selv skaber.

En anden kontrast mellem den pædagogiske tilgang på musikskolen og ungdomsskolen er den måde, som lærerne knytter værdi til det relationelle arbejde med eleverne på. På ungdomsskolen er denne værdi hoved- sageligt knyttet til fællesskabet. En af ungdomsskolelærerne forklarer i et interview, at det vigtige for hende er, at eleverne oplever at »være fælles om noget,« også selvom nogle af deltagerne en gang imellem kommer og »bare har lyst til at sidde« og ikke nødvendigvis er aktivt engagerede

i undervisningen (Interview med ungdomsskolelærer, 30. oktober 2019). På musikskolen knyttes værdi i højere grad til muligheden for individuelle relationer. Som en musikskolelærer udtrykker det: »Nogle gange tror jeg, det også hos os [på musikskolen] er noget med bare at have en voksen for sig selv i tyve minutter. Hvor tit har de egentlig det i dag?« (Feltnoter, september 2019).

Som beskrevet er der således betydelig forskel på de konventionelle pædagogiske praksisser og formål i musikskolen og ungdomsskolen. Hvor musikskolens lærere synes at arbejde frem mod dygtiggørelse og udvikling over tid (fra begynder til erfaren udøver), har musikaktiviteterne i ungdomsskoleregi i højere grad fokus på at skabe en oplevelse af succes 'her og nu'. Dette hænger igen sammen med den åbne struktur, der kendetegner ungdomsskolens institutionelle praksis, hvor den kollektive musikdeltagelse, der finder sted i de unges nærmiljø, baserer sig på deltagerens egen lyst og motivation. Denne måde at organisere og rammesætte aktiviteter på kontrasterer musikskolens mere faste tidsmæssige rammer og fokuseringen på udviklingen af den individuelle elevs instrumentale og vokale færdigheder. Musikskolen kan således siges at være kendetegnet af en logik, der prioriterer individuelle relationer over kollektive, det reproducerende over det skabende, dybde over bredde, langsigtet udvikling over kortsigtede forløb, faste rammer og struktur over det åbne og ustrukturerede. Musikskolelærernes professionelle selvforståelse skabes i samspil med denne logik og er i overvejende grad kendetegnet ved fokus på specialisering og fordybelse, hvilket udtrykkes i lærernes ideer om undervisning i reproducerende instrumentale og vokale aktiviteter som musikskolens kerneydelse, en kerneydelse som opleves som truet af en større fokusering på tværfaglige og fællesskabsbaserede projekter.

Tre potentielle bevægelser i musikskolens praksis

Blandt aktørerne i musik- og ungdomsskolen er der bred enighed om, at den måde, hvorpå musikskolen organiserer og rammesætter sine aktiviteter, og de traditioner og værdier, den orienterer sig efter, har konsekvenser for, hvilke elever der kan inkluderes i musikskolen. Men

der er tilsyneladende divergerende opfattelser hos ledere og lærere i forhold til, hvilke ændringer dette bør medføre. Mens lederne i musik- og ungdomsskolen ser behov for en (i hvert fald delvis) gentænkning af musikskolens institutionelle praksis, der medfører øget åbenhed og fleksibilitet, er lærerne bekymrede for, at den musikpædagogiske faglighed, som de besidder, bliver devalueret eller overflødiggjort i en sådan forandringsproces.

I den sidste del af dette kapitel ønsker vi at bidrage til denne diskussion ved at fremlægge tre potentielle bevægelser i musikskolens praksis, som vi mener kan tjene som pejlemærker for udviklingen mod en inkluderende musikskole. Vi tager udgangspunkt i *community music*, et begreb der siden årtusindskiftet har tiltrukket sig stadig større opmærksomhed i internationale musikpædagogiske fora. Begrebet har rødder i Storbritannien og kan forbindes til 1960'ernes og 1970'ernes sociale og kulturelle aktivistiske bevægelser, der så sig selv i modsætning til de etablerede og elitære kunst- og kulturinstitutioner (Higgins, 2012). Nogleleord for *community music*-bevægelsen har siden begyndelsen været deltagelse, fællesskab og kulturelt demokrati, hvilket underbygges i et ofte anvendt slagord for bevægelsen: at alle har ret og evner til at deltage i musik (se fx Veblen & Olsson, 2002). I dag er *community music* etableret som et selvstændigt forsknings- og praksisfelt i grænselandet mellem musikpædagogik, musikterapi og socialt arbejde, godt hjulpet på vej af en række videnskabelige udgivelser (fx Bartleet & Higgins, 2018; Higgins, 2012; Higgins & Willingham, 2017; Veblen et al., 2013). I skandinavisk sammenhæng er begrebet indtil videre kun sparsomt i brug, selvom enkelte forbindelser til skandinavisk musikpædagogisk praksis og forskning er etableret (Boeskov & Brøske, 2017; Karlsen et al., 2013).

For at bidrage til den udviklingsproces, som ledelsen og de ansatte i Brøndby Ungdoms- og Musikskole står overfor at føre ud i livet og som potentielt kan blive udfordret af de ovenfor beskrevne institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, vil vi i det følgende pege på nogle væsentlige udviklingsmuligheder, som bliver særligt tydelige i mødet med ideer fra *community music*-feltet. Disse udviklingsmuligheder er interessante i forhold til den konkrete case, men også i forhold til den danske og skandinaviske kulturskole generelt. Vi vil beskrive disse

muligheder som potentielle bevægelser fra de dominerende selvforståelser i kulturskolefeltet mod en ny selvforståelse, der er forankret i community music-tænkning. Som Rønningen (2017) har diskuteret i en artikel, der analyserer den norske rammeplan for kulturskolevirksomhed i lyset af en community music-ideologi, så kan disse bevægelser allerede observeres på et policy-niveau, hvor initiativer, der skal styrke bredden og den alsidige rekruttering til musik- og kulturskolen, er blevet styrket (i hvert fald i Norge). Spørgsmålet er dog, om en tilsvarende bevægelse har fundet sted i praktikernes selvforståelse og professionsidentitet. De potentielle bevægelser kan ses som hørende til tre forskellige niveauer af musikskolens praksis; den første bevægelse *fra musikskole til lokal kulturinstitution* er det overordnede institutionelle niveau, den anden bevægelse *fra skole til værksted* hører til niveauet for organisering og pædagogisk rammesætning af aktiviteter, mens den tredje bevægelse *fra underviser til facilitator* befinder sig på niveauet for professionel selvforståelse.

Fra musikskole til lokal kulturinstitution

Et centralt perspektiv i community music er, at musikaktivitet skal forankres i *det lokale*. Higgins argumenterer for, at community music må ses som et udtryk for et givent lokalt fællesskabs »identities, traditions, aspirations and social interactions« (Higgins, 2012, s. 4). Ideelt set tager musikaktivitet derfor udgangspunkt i og understøtter de musikalske og kunstneriske ideer, handlinger og identiteter, der allerede er til stede i et givent lokalsamfund. Som Wayne Bowman (2009) påpeger, er det imidlertid vigtigt ikke blot at se musik og musikaktiviteter som en afspejling af de identiteter og interaktioner, der allerede findes. Musikalske processer er med til at etablere og forme de fællesskaber og identiteter, der opstår i og omkring specifikke lokaliteter. Netop derfor er det naturligtvis afgørende, at alle sociale grupper har reel adgang til og bruger musikskolens aktiviteter og fællesskaber og derigennem får mulighed for at blive medskabere af fælles forestillinger om lokal identitet. Det ansvar for at bidrage til kulturelt demokrati, som der lægges vægt på i community music-bevægelsen, kan derfor ses som en insisteren på, at alle mennesker er velkomne til at tage del i et musikalsk fællesskab og hermed blive

inkluderet i det kollektive 'vi'. Men i denne tankegang ligger ikke en forestilling om et allerede defineret fællesskab, som åbnes for 'den fremmede' og tolererer, at vedkommende integreres (eller assimileres) ind i fællesskabet. Higgins (2007; 2012) beskriver med udgangspunkt i Derridas begreb om gæstfrihed (hospitality), hvordan intentionen om altid at byde den, der står uden for det musikalske fællesskab med et ønske om at deltage, velkommen betyder, at den etablerede gruppeidentitet altid må betragtes som åben og i proces.

På den ene side kan man argumentere for, at Brøndby Musikskole er forankret i det lokale, idet den som en kommunal institution er placeret i et specifikt område og tilbyder musikundervisning til kommunens børn og unge. Men på den anden side kan man spørge, om de tilbud, musikskolen udbyder, i realiteten er målrettet de lokale børn og unge, eller om de snarere er udtryk for en centraliseret forestilling om, hvad relevant og værdifuld musikkultur er i det danske samfund. Med forslaget om at bevæge musikskolens selvforståelse fra »musikskole« til »lokal kulturinstitution« peger vi således på behovet for, at musikskolen i højere grad ser sig selv som et lokalt forankret tilbud, der skal afspejle den mangfoldighed af kulturelle og musikalske udtryk, der faktisk findes i et givent lokalområde, frem for at se sig selv som en del af en musikalsk fødekæde, der har som formål at reproducere en allerede etableret musikkultur og de dertilhørende institutioner.

Det betyder naturligvis ikke, at børn og unge altid skal tilbydes deltagelse i aktiviteter, som de på forhånd finder værdifulde, og derved aldrig få mulighed for at møde noget nyt eller komme i kontakt med musikalske udtryk, der ligger uden for deres dagligdag. Men spørgsmålet, som vi mener er relevant at stille i denne sammenhæng, er, hvorvidt musikskolens aktiviteter er så fast definerede og lukkede om sig selv, at nogle potentielle deltagere på forhånd føler sig fremmedgjort. For musikskolerne handler det efter vores overbevisning ikke kun om at sikre lige adgang til aktiviteter, men også om at tilbyde aktiviteter på en måde, der indbyder alle grupper, uanset social og kulturel baggrund, til musikalsk deltagelse. Det vil i mange sammenhænge betyde, at en større mangfoldighed af tilbud er påkrævet, ligesom en større mangfoldighed af måder, som deltagere kan være tilknyttet musikskolen på, er nødvendig. Kan vi

tænke musikskolerne på en ny måde, fx med udgangspunkt i Higgins' (2012) begreber om kulturelt demokrati og gæstfrihed, som en institution der altid er åben og i proces, og hvor deltagerne har en reel mulighed for at påvirke og omforme fællesskabet fra det øjeblik, de træder ind ad døren?

Fra skole til værksted

Den anden bevægelse i musikskolens praksis, som vi foreslår, er fra *skole* til *værksted* og omhandler den måde, hvorpå institutionen organiserer sine aktiviteter. I community music-feltet bliver 'workshoppen' eller, som vi vælger at oversætte dette ord, 'værkstedet' ofte fremhævet som en relevant måde at strukturere musikedtagelse på. Higgins (2012, s. 144) peger på værkstedet som et eksperimenterende, kreativt og demokratisk rum. I værkstedet fokuseres der på, hvordan deltagerne selv bliver aktive i skabelsen af musik, sange og instrumenter, og hvordan deltagerne får lejlighed til at arbejde med de ting, der optager dem, og de personlige eller lokale problemstillinger og ideer, som de ønsker at adressere eller føre ud i livet. Værkstedet forstås på denne måde af Higgins som et transformativt rum, der potentielt griber ind i de gældende strukturer og giver mulighed for skabelsen af nye relationer.

Den institutionelle logik, der præger musikskolen, er, som beskrevet ovenfor, centreret omkring musikalsk oplæring ind i en allerede etableret musikkultur. Ideelt set ønsker man, som en leder fra musikskolen også påpegede, at forberede eleverne til et liv som professionelle musikere. Musikskolerne har traditionelt set haft fokus på de reproducerende musikalske aktiviteter og opøvelsen af instrumentale og vokale færdigheder og i mindre grad på skabende kompetencer som improvisation, komposition og sangskrivning (Kulturministeriet, 2017, s. 17). Det kommer også til syne i den konkrete sammenhæng, hvor flere musikskolelærere udtrykker, at de er bekymrede for, at mere gruppeundervisning og dermed mindre tid til soloundervisning vil skade arbejdet med elevernes individuelle musikalske færdigheder. Der er imidlertid andre aspekter af musikalsk arbejde, som potentielt negligeres, herunder musik som samskabelse og kommunikation (se fx Sveidahl, 2018). I community music-bevægelsen

bliver reproducerende musikalske aktiviteter ofte fravalgt til fordel for mere udforskende, kreative og spontane former for musikdeltagelse med værkstedet som ramme (Higgins, 2008). Community music-tænkningen udfordrer på denne måde et centralt aspekt af musikskolens institutionelle logik, nemlig værdien og nødvendigheden af de faste rammer omkring undervisningen, hvor hver elev eller gruppe af elever har sit faste, afmålte tidsrum, i hvilket de har mulighed for (og forventes) at modtage undervisning. Værkstedet som undervisningsform introducerer en porøs, åben og flydende struktur, der i højere grad tager udgangspunkt i deltagernes lyst, motivation og kreativitet. En bevægelse mod værkstedet som organisationsform behøver ikke at betyde, at alle faste rammer for musikdeltagelse opløses, men et relevant spørgsmål at stille er, hvorvidt flere og mere åbne former for musikalsk praksis i musikskolen vil gøre det muligt for flere og en mere forskelligartet gruppe af elever at deltage.

Fra underviser til facilitator

Den tredje bevægelse i musikskolens praksis omhandler musikskolelærernes professionelle selvforståelse, og her foreslår vi en bevægelse fra underviser til facilitator. Lee Higgins omtaler facilitering som en proces »that enables participants' creative energy to flow, develop and grow through pathways specific to individuals and the groups in which they are working« (Higgins, 2012, s. 148). I stedet for at undervise i et pensum fastsat af læreren tager facilitatoren udgangspunkt i de musikalske ressourcer, som deltagerne besidder, og giver kontrollen for processen fra sig. Det betyder imidlertid ikke, at facilitatoren er uden ansvar for situationen. Hun må stadig være klar til at lede, guide og opmuntre deltagerne i deres musikalske processer, men også være i stand til at træde et skridt tilbage og lade deltagerne selv definere det musikalske output og skabe processer og produkter, der ikke på forhånd er udtænkt af underviseren. Higgins introducerer begrebet »safety without safety« (Higgins, 2012, s. 150) som en måde at arbejde med denne balancegang på. På den ene side er det facilitatorens opgave at skabe et trygt rum med en tilpas stimulerende og engagerende atmosfære, der indbyder alle at deltage i musikaktiviteterne. I dette rum skal der etableres nok strukturel energi til at en

musikalsk proces kan startes, men denne proces skal samtidig være så fri og ubundet af struktur, at deltagerne sammen kan lege og eksperimentere med ideer, relationer og identiteter.

I community music-feltet er facilitering som et ideal for interaktionen med deltagere ofte blevet stillet op som en modsætning til undervisning og en mere traditionel musikpædagogisk tænkning. Som den fremtrædende community music-facilitator Phil Mullen har udtrykt det, »We don't teach, we explore« (Mullen, 2002). Med dette udsagn gør Mullen sig til talsperson for et opgør med en traditionel forståelse af læreren som en ekspert med en allerede formet forståelse af, hvad eleven bør lære og hvordan. Derudover forholder han sig kritisk til læreren som en autoritet, der indtager en overlegen position i forhold til de lærende og herfra bedømmer, overvåger og potentielt straffer eleverne, hvis de ikke lever op til de fastsatte kriterier for accepteret deltagelse. Mullen og community music-feltet generelt er imidlertid blevet kritiseret af musikpædagoger for at male et forældet og stereotypt billede af den autoritære lærer som et modbillede til facilitatoren, som community music-feltet selv ser som model for en professionel selvforståelse (Kertz-Welzel, 2016; Koopman, 2007). Det er således vigtigt at være opmærksom på de overlap og flydende grænser, der er mellem 'underviseren' og 'facilitatoren'. Underviseren faciliterer også, mens facilitatoren underviser. Når det er sagt, vil vi alligevel fremhæve, at det er relevant for musikskolelæreren konstant at være kritisk i forhold til sin egen position i undervisningspraksissen og nysgerrig efter andre modeller og metaforer for lærerrollen. Spørgsmålet er, om en professionel selvforståelse som facilitator gør det muligt at gentænke denne lærerrolle og dermed åbner op for en mere inkluderende undervisningspraksis, hvor lærernes dybe musikalske faglighed sættes i spil i mere åbne og fleksible pædagogiske formater.

Afsluttende bemærkninger

Med formuleringen af de tre potentielle bevægelser i musikskolens selvforståelse ønsker vi ikke at argumentere for, at de hidtil gældende positioner nødvendigvis fuldstændig forlades for at blive erstattet af nye. Vi ser derimod bevægelserne som en udvidelse og omformning af de logikker

og selvforståelser, der understøtter musikskolens praksis, en proces hvor flere positioner gøres mulige, og hvor allerede kendte elementer sættes sammen på nye måder. Bevægelserne er ikke kun nødvendige for at ændre de logikker, som musikskolen opererer efter. De skaber tilmed mulighed for at reflektere over disse logikker for at kunne se dem udefra og derigennem også blive klar over deres potentialer såvel som deres begrænsninger. Der er stor værdi i fordybelse, specialisering og fokus på individet, men en institutionel praksis baseret overvejende på disse værdier kan have utilsigtede konsekvenser og føre til eksklusion af elever, der af den ene eller anden grund ikke formår eller finder det relevant at indgå på de præmisser for deltagelse, som musikskolen etablerer. Brøndby Musikskole er i kraft af sin nye institutionelle indlejring tvunget til at gentænke sin institutionelle praksis, og hvilke konsekvenser denne proces får i forhold til en bredere elevrekruttering, er endnu uvist. Med udgangspunkt i community music-bevægelsen har vi i dette kapitlet forsøgt at bidrage med et indspark i diskussionen, der forhåbentligt kan lede til en mere inkluderende musikskole.

Referencer

- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Ph.D.-afhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
- Antoft, R. & Salomonsen, H. H. (2012). Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi. I R. Antoft, M. H. Jacobsen, A. Jørgensen & S. Kristiansen (Red.), *Håndværk & horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (s. 29–57). Syddansk Universitetsforlag.
- Bartleet, B.-L. & Higgins, L. (Red.). (2018). *The Oxford handbook of community music*. Oxford University Press.
- Björck, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A. & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10–37.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Agderforskning.
- Boeskov, K. & Bröske, B. Å. (Red.). (2017). *Community music in the Nordic Countries. Special issue of International Journal of Community Music* 10(1), 41–60.

- Bowman, W. (2009). The community in music. *International Journal of Community Music*, 2(2/3), 109–128. https://doi.org/10.1386/ijcm.2.2-3.109_1
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463–479). Hans Reitzels Forlag.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiske fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning* (Ph.d.-afhandling, Umeå universitet). diva-portal.org/smash/get/diva2:156257/FULLTEXT02.pdf
- Dohn, N. B. (2007). 'Praksis', 'social praksis' eller 'socialt medieret praksis'? *Res Cogitans*, 4(1), 193–211.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som »mangfold og fordykning«. Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W., & Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 270–290. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Elofsson, S. (2009). *Kulturskolan 1998. Kön och social bakgrund*. Idrotts- och kulturförvaltningarna, Stockholms stad og Stockholms universitet.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsprojekt. I U. A. Madsen (Red.), *Pædagogisk antropologi. Refleksjoner over feltbaseret viden* (s. 53–75). Hans Reitzels Forlag.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439305>
- Higgins, L. (2007). Acts of hospitality: The community in Community Music. *Music Education Research*, 9(2), 281–292. <https://doi.org/10.1080/14613800701384441>
- Higgins, L. (2008). The creative music workshop: Event, facilitation, gift. *International Journal of Music Education*, 26(4), 326–338. <https://doi.org/10.1177/0255761408096074>
- Higgins, L. (2012). *Community music in theory and in practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L. & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music. An introduction*. Routledge.
- Hofvander Trulsson, Y. (2004). *Kulturskolan i integrationens kraftfält*. (Magister- oppsats, Musikhögskolan i Malmø).
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (s. 75–84). Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2011). *Talentudvikling. Rapport om indsatsen i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer*. Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/portal/files/43974339/Talentpuljerapport_finn_holst.pdf

- Holst, F. (2013). *Professional musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil* (Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet).
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.
- Jeppsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish community school of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103x18773153>
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 70–100. http://act.maydaygroup.org/articles/Johansen13_1.pdf
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* (Ph.d.-afhandling, Norges musikkhøgskole). <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Karlsen, S., Westerlund, H., Partti, H. & Solbu, E. (2013). Community music in the Nordic countries: Politics, research, programs, and educational significance. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliott (Red.), *Community Music Today* (s. 41–60). Rowman & Littlefield Education.
- Kertz-Welzel, A. (2016). Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113–130. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.01>
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*. Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439527>
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Krogstrup, H. K. & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Kulturministeriet. (2017). *Musikskolerne i Danmark. Musikskoletænketankens rapport*. Kulturministeriet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (Tredje udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Mouridsen, B. (2016). *Info om ungdomsskolen i Danmark*. Ungdomsskoleforeningen. https://ungdomsskoleforeningen.dk/wp-content/uploads/2020/01/1724_informationsh%C3%A6fte.pdf
- Mullen, P. (2002). *We don't teach we explore. Aspects of community music delivery*. Paper presented at the 2002 CMA Proceedings: Community Music in the Modern Metropolis. Community Music Activities (CMA) seminar, Rotterdam, Netherlands.

- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33–43. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Rønningen, A. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1283>
- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Sveidahl, J. (2018). 'Skab nu' – om musikk som et fundamentalt kommunikativt behov. I S. Adrian, M. Bichel & S.-E. Holgersen (Red.), *Gode musikalske læringsmiljøer: Konferencerapport* (s. 53–65). Københavns Professionshøjskole.
- Tillborg, A. D. L. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *Finnish Journal of Music Education*, 20(1), 59–76.
- Veblen, K. & Olsson, B. (2002). Community music. Toward an international overview. I R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (s. 730–753). Oxford University Press.
- Veblen, K. K., Messenger, S. J., Silverman, M. & Elliott, D. J. (Red.). (2013). *Community Music Today*. Rowman & Littlefield Education.
- Vinther, O. (1997). *Musikkonservatorierne og musikskolerne. En relationsanalyse*. Det Jyske Musikkonservatorium.
- Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola-Sheppard, L. (2017). Social innovations in music education: Creating institutional resilience for increasing social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3). <https://doi.org/10.22176/act16.3.129>
- Wright, R. (2015). Music education and social reproduction: Breaking the cycle. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford handbook of social justice and music education* (s. 340–356). Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (Fjerde udgave). Sage.

KAPITTEL 8

Case Study: The Simrishamn *Sommarkulturskola* and Society at Large

Carrie Danielson

University of Wisconsin – Madison, USA

Abstract: This chapter focuses on the *Sommarkulturskola*, or Summer School of Culture, in Simrishamn, Sweden as a case study for how Sweden’s municipal music-and-arts schools, or *kulturskolor* (s. *kulturskola*), can facilitate connections between young refugees and their host communities. Simrishamn’s *kulturskola* created its *Sommarkulturskola* program in 2016, and it has since gained national and international attention for its efforts to reach newly arrived, refugee children and young people in its municipality. Drawing upon Benjamin Brinner’s network theory concept (Brinner, 2009) and more than twelve months of ethnographic fieldwork in Simrishamn, I map the social interactions and networks that formed and help sustain the *Sommarkulturskola*. In doing so, I examine how the program’s “networking approach” to inclusion might serve as a model for other institutions looking for ways to adapt to new sociocultural contexts through music and the arts, highlighting Simrishamn’s *kulturskola* as an inclusive force in its local community and offering a framework for thinking about the *kulturskola*’s role in society at large.

Keywords: *kulturskolor*, network theory, refugee children, ethnomusicology

Introduction

Did you hear the story about the boy with the sticks? It’s so beautiful. There was an eight-year-old boy from Syria, and he was always so silent. He didn’t talk the first two weeks [of the *Sommarkulturskola*] at all. The only thing he said was in Arabic: “yes” or “no.” But then he started to get involved with [the circus

Sitering: Danielson, C. (2023). Case study: The Simrishamn *Sommarkulturskola* and society at large. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 8, s. 181–201). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch8>
Lisens: CC-BY 4.0

teacher] Isak, who had all these diablo sticks. So this kid—he started to put the sticks into different patterns on the floor, and you could see by his body language that he was suddenly concentrating. Something was happening. Then, suddenly, he ran over to Isaak and started talking really loud in Arabic. He was talking so fast, and everyone—the teachers, the kids—they were like, “WHAT? He TALKS!” The translators had a hard time keeping up, but we learned that he remembered a memory from Syria from when he was little. Because of his age, he’s been a refugee (he had been [living] for maybe three years in camps in other countries) for most of his childhood. But just then he remembered in the forest when he and his mom in Syria were playing with sticks from the tree making patterns and pictures on the ground, and he was so happy. When we talked about doing the Sommarkulturskola (Summer School of Culture), we talked about wanting the kids to make new memories for childhood, but we also realized that we opened up old memories from childhood, and that was really big.¹

The above story was told to me in July 2018 during an interview with Sylvia Carlsdotter, head of the municipal music-and-arts-school, or *kulturskola*, in Simrishamn, Sweden. The “boy with the sticks” has since left Simrishamn, yet his story speaks to one way that *kulturskola* leaders have worked to meet the social, cultural, and psychological needs of children and young people in and outside of the municipality.

Following Sweden’s refugee influx in 2015 and 2016, Simrishamn’s *kulturskola* introduced its *Sommarkulturskola* (Summer Kulturskola) program with the guiding principle of devising new ways for children and young people of all economic, cultural, ethnic, and racial backgrounds to meet. Now an annual program, the *Sommarkulturskola* is free for all participants between the ages of 6–19 (4–19 beginning in summer 2019), and activities range from learning Arabic dances such as *dabke* and singing Swedish folk songs, to spinning plates, juggling, songwriting, and painting. Young people who attend the program—refugee and otherwise—have the choice between music, art, circus, and dance classes each day, and they can attend as many or as few classes as they would like during the summer months. The inaugural summer program welcomed over 285 children and young people, approximately 100 of whom were newly

1 Sylvia Carlsdotter, excerpt from interview with the author, July 18, 2018.

arrived from Syria and Afghanistan. The program's overall numbers have continued to grow each year, with over 400 people participating in the summer 2019 program.

The Sommarkulturskola departs from other local integration and inclusion initiatives in that it is derived, in part, from children's perspectives. In the Fall of 2015, Simrishamn's *barnombudsmann* (children's ombudsman) conducted an official "Children's Impact Assessment" to better understand the needs and perspectives of young people in the municipality. She found that a major priority for young Syrian and Afghan refugees and asylum seekers living in Simrishamn was to meet other children in the community. Swedish-born children and young people similarly asked for adults to create spaces to learn more from and about the newly arrived and unaccompanied children.

In response to the results of this assessment, Simrishamn's Culture and Leisure (*kultur och fritid*), social services (*socialförvaltning*), and children and education (*barn och utbildning*) administrations, under the direction of the barnombudsmann, drew up an integration action plan² to describe how the municipality would "work around the newly arrived" (Simrishamns kommun, 2016). Representatives from the aforementioned administrations divided the plan into seven parts: reception, accommodation, finances, preschool, school, health, and leisure, the latter of which identified Simrishamn's kulturskola as an institution that "enables and creates natural effects such as strengthened language learning, individual self-esteem, good group dynamics, and the inclusion of all children" (*ibid.*). Specifically, the document cited the kulturskola's *Kulturgarantin*³ (Culture guarantee) program, which has brought kulturskola teachers and activities directly to children in Simrishamn's compulsory schools (primary and secondary schools) since 2005. The municipal administration later distributed the plan in order to provide information about

2 At the time of writing, this action plan can be accessed at: https://www.boiu.se/wp-content/uploads/2016/10/Handlingsplan_flyktingbarn-Simrishamn.pdf.

3 Kulturgarantin is one of three components in Simrishamn's "Cultural Education Unit" (the others being the Kulturskola, and Sommarkulturskola) and gives children the right to access arts and culture through workshops and performances in the compulsory schools. More information about Kulturgarantin and the Kulturskola can be found at <https://www.simrishamn.se/barn-och-utbildning/kompletterande-verksamheter>

Simrishamn's programs and services to residents new to Sweden, as well as to create an incentive for the municipality to find new ways of including and welcoming refugees and asylum seekers at a systematic level. Therefore, when the kulturskola administrators reached out to the municipality to ask about their biggest needs, there was already a precedent for the kulturskola's involvement. Anna-Carin, one of the kulturskola's administrators, explained:

The kulturskola is part of the municipality's Children and Education Unit, so we were part of working with the impact assessment and that plan. Along with the children's interests, the assessment showed how important the structure of the school was for children's integration. So when we asked the barnombudsman what the biggest issue would be, she said directly 'the summer holiday' ... The Sommarkulturskola is something we have wanted to do for a while. A lot of social workers have come to us over the years wondering if there could be something for the kids to do in the summer, but we didn't have the funds. And then we had all of these new kids [in Simrishamn], and we knew that we could reach not just them, but all children.⁴

"Reaching all children" thus became the Sommarkulturskola's main priority. With assistance from state integration funds, the municipality set up the Sommarkulturskola as a way to create a structured and deliberate space for all children in the community to meet.

This study situates the kulturskola as an inclusive force in its local community through examination of the numerous social and institutional networks that enabled Simrishamn's kulturskola to respond to the needs and interests of young people in the municipality vis-à-vis the Sommarkulturskola. Using Benjamin Brinner's network theory (2009), I create series of three network maps to explore how the Sommarkulturskola facilitated new connections between young refugees and asylum seekers and their local community. This work is based on more than twelve months of ethnographic research conducted between April 2017 and May 2020, and suggests the importance of strong municipal networks and

4 Anna-Carin Uggla, excerpt from interview with the author, July 21, 2018.

interpersonal relationships for kulturskolor working towards goals of equity and inclusion in their programs.

Methodological Considerations

The present chapter is part of a larger ethnomusicological project focusing on the experiences of children and young people from Syria and Afghanistan at the Simrishamn kulturskola (Danielson, 2021). Proceeding from a definition of ethnomusicology as “the study of how people make and experience music, and of why it matters to them that they do” (Bakan, 2015, p. 116), my work focuses on how this particular group of young people make and experience music (and other art forms) at the kulturskola, and why it matters to them that they do. Children’s voices are thus at the center of this research, with special attention given to how they understand larger concepts of cultural inclusion, integration, and belonging relative to their participation in the local kulturskola. Accordingly, I have adapted the methodologies of other ethnomusicologists working in the area of children’s musical expressions in this work (Bickford, 2017; Campbell, 2010; Emberly, 2014; Gaunt, 2006; Minks, 2013). Andrea Emberly writes:

A fundamental process of my research has become allowing children to dictate the research agenda, to film events they deem important, to ask the questions they are interested in asking each other and to tell me all about it from their own perspectives. By asking children to document and analyze the role of music in their own lives, the children have become an integral and central part of the project—as filmmakers, collaborators, and investigators. (Emberly, 2014, n.p.)

My work similarly asks children to document and analyze the role of music and the arts in their own lives. At various points throughout my ethnographic fieldwork, I have distributed Flip camcorders among the kulturskola’s participants so that they could capture the program from their own perspectives. The summer 2018 period of this project yielded over 700 short video clips, which, along with the participants’ explanations about what they captured, were meant to serve as my primary form of documentation of the school’s activities. As my fieldwork progressed, however, I realized that additional data would be necessary to “fill in the

gaps” between the children’s documentation of the school and my own observations of their participation. I have therefore conducted over sixty additional interviews with participants, administrators, parents, and teachers in Simrishamn in order to gather additional information about the program’s background, pedagogical strategies, and other information not captured through the Flip camcorders. These interviews, accompanied by the children’s research contributions, inform the network maps outlined later in this chapter.

A Note on Ethics

Any case study involving children, and particularly children with refugee backgrounds, poses a series of ethical challenges. Filming, photography, and other forms of documentation followed the guidelines of the Sommarkulturskola, in which participants and their legal guardians could “opt in” or “opt out” of having their likenesses recorded for research or publicity purposes at the beginning of each Sommarkulturskola session. Those who did not wish to be recorded in any way had green dots on their name badges, so that the other participants and I knew not to film their activities. All of the young people involved in this study were instructed in informed consent practices.

Due to their age and the often sensitive nature of our discussions, I use pseudonyms for all children and young people under the age of 18 in this study. Any interviews originally conducted in Swedish have been translated into English by the author, sometimes with additional assistance from kulturskola teachers and staff members. No participants or parents in the present study elected to be interviewed in Arabic or Dari. Interviews conducted in English remain, for the most part, unedited in order to retain their original meaning and sentiment.

Finally, I should point out that it is impossible to be a full participant-observer as an adult researcher studying young people. Though my intention with the Flip cameras was to give additional opportunities for children to capture the kulturskola on their own terms, the final interpretations are still ultimately mine. This speaks to larger issues surrounding the power dynamics between adult researchers and child participants,

which I have addressed in previous projects (Danielson, 2016). However, I believe that the benefits of this approach, which strives for a dialogical relationship with my younger research participants, ultimately outweigh its limitations. It is by no means perfect, but I hope that this work might encourage further discussion of how to better include children's perspectives in ethnographic research.

Integration, Inclusion, and Networks

Music and arts initiatives working with refugees and asylum seekers often highlight the integration or inclusion benefits of their programs in order to garner support from their communities and funding organizations (Lenette, 2019; McGregor and Ragab, 2016). While some studies demonstrate that “the process of integration is closely linked to inclusion in social structures and developing strong relationships with others in the community” (Sonn, Grossman, and Utomo, 2013, p. 97), recent literature critiques integration discourse as either perpetuating ideas about migrant and refugee populations as “others” who are not yet full members of society, as overly ethnocentric, or as exclusionary and ignoring larger societal issues not having to do with the presence of migrant populations (Grzymala-Kazłowska and Phillimore, 2018; Korteweg, 2017; Spencer and Charsley, 2016). In other words, programs that promote themselves through the lens of integration or inclusion can potentially lead to further *exclusion* of their target groups by constructing them as a “problem” to be solved or as not adhering to the cultural norms of the “dominant” society (Marston, 2004). This is one reason that kulturskola administrators Sylvia and Anna-Carin have deliberately avoided labeling the Sommarkulturskola as an “integration” or “refugee” program. As Anna-Carin remarked:

Integration means a lot of things. Everything was about integration [in 2015 and 2016], and really, integration could be between the kids in [the local villages] Kivik and St. Olof or it could be between refugees and other areas of society ... but that's not really the point. These kinds of initiatives are about mutual respect.⁵

5 Anna-Carin Uggla, excerpt from interview with the author, March 5, 2020.

Throughout this chapter, I use the terms “integration” and “inclusion” in the emic sense—that is, in the way my informants use and understand these terms. This is not meant to undermine the vast literature on this terminology, but rather to better understand how these ideas manifest in practice and apply to the present case study. According to dance teacher and Sommarkulturskola project leader Hanna Thorstenson, for example, “inclusion is not necessarily that all children come to the kulturskola or join the kulturskola, but that everyone knows that this exists and is an option for them. That’s why we focus so much on building relationships. Relationships are how you reach people.”⁶

Kulturskola leaders in Simrishamn regularly stress how building relationships is central to their goal of helping young people “know that [the kulturskola] exists.” Interestingly, the underlying ideas behind this relational or “networked” approach to inclusion align rather closely with ethnomusicologist Benjamin Brinner’s network theory concept (2009). I therefore apply this framework, outlined in the following section, to articulate how practitioners conceptualized the program-building aspect of the Sommarkulturskola, and as a tool to evaluate the outcomes of their relationship-oriented approach.

Network Theory

In his monograph *Playing Across a Divide: Israeli-Palestinian Musical Encounters*, Benjamin Brinner examines the complex network of relationships that outline the Israeli ethnic music scene. He writes:

Professional musicians are always enmeshed in larger sets of relationships as they join, create, and reshape networks relevant to their musical work. At all stages of their careers they navigate the links that bind them to others with related interests and needs ... The network concept can usefully be extended

6 Hanna Thorstenson, excerpt from interview with the author, February 21, 2020.

further to include institutions such as schools, events such as festivals, venues such as particular clubs or concert halls, and artifacts such as recordings. (Brinner, 2009, p. 163)

Brinner uses ethnographic analysis to map the relationships between Israeli and Palestinian musicians playing together, paying particular attention to the *strength* and *direction* of these relationships. This approach departs from more traditional quantitative approaches to network analysis by recognizing the “dynamic nature of links” in a fluid, sociocultural environment (ibid., p. 176). Ethnomusicologists have thus employed Brinner’s network theory approach to demonstrate the multitude of ways people navigate musical and artistic environments, building new or stronger personal and institutional relationships through their interactions (Salois, 2013; Storhoff, 2014; Wiebe, 2017).

Here, I extend Brinner’s network concept to include one institution—the Sommarkulturskola—and how it functions as a hub for creating social relationships between newly arrived children and their receiving communities. It outlines the dynamics of three overlapping and inter-related networks that contextualize the Sommarkulturskola within the Simrishamn municipality: 1) the municipal network, which includes the actors and community organizations that initially conceptualized and worked to create the Sommarkulturskola, 2) the internal network, which includes the people, and particularly children, within the walls of the Sommarkulturskola, working together towards goals of artistic expression and inclusion, and 3) the resulting network, which represents the new relationships that form between Sommarkulturskola participants and their local environments as a result of the program. I present each network map in this chapter alongside ethnographic data that further elaborates its structure and significance, creating a visual template that other institutions might adapt when considering their own collaborative inclusion initiatives. The maps show that the Sommarkulturskola did, in fact, accomplish its larger goals of creating spaces of encounter between young people in the community through their network-building approach. However, the strength and dynamics of these relationships are complicated and constantly in flux.

Network 1: The Municipal Network

The first network presented in this chapter outlines the circumstances that led to the Sommarkulturskola's formation. It reflects: 1) how the municipality looked towards the kulturskola as a solution when tasked with finding ways to meet the social, psychological, and cultural needs of young refugees in the community, and 2) how the kulturskola leaders ultimately reached these children once they decided to create the program.

Figure 1 outlines this network, which includes the municipal units (indicated by a diamond shape), institutions (squares), and other important links (circular nodes) involved in the community's widespread inclusion efforts. At the heart of this network are three key administrations: culture and leisure, social services, and children and education, which were active in creating the municipal "integration" plan outlined in this chapter's introduction.

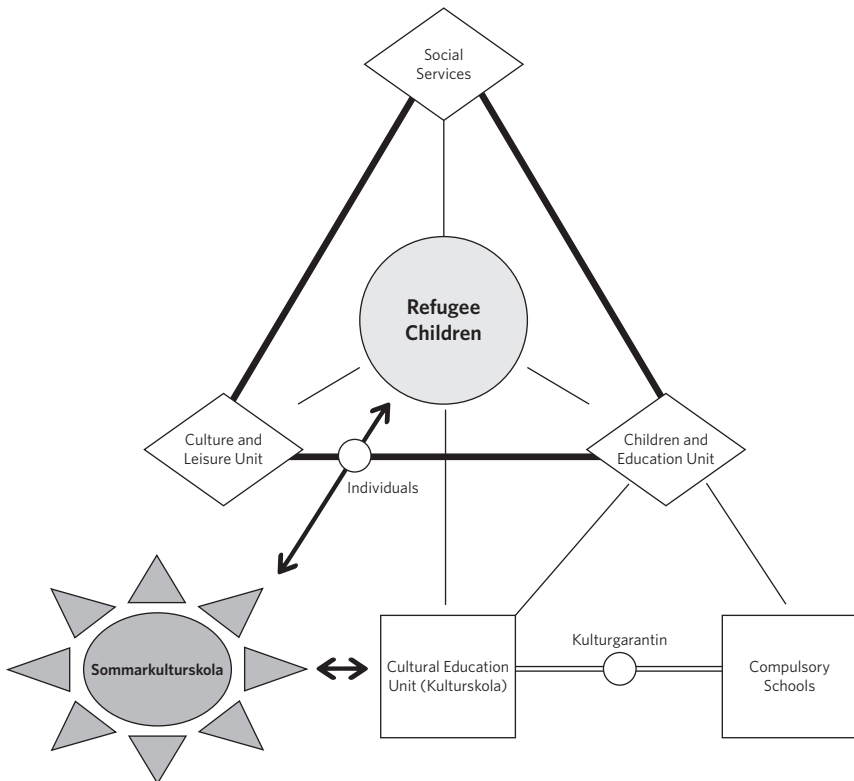


Figure 1. A simplified map of the Sommarkulturskola's initial municipal network.

A major contributing factor in connecting the Sommarkulturskola with its future participants was the kulturskola's existing collaborations with the local compulsory schools. In one of our interviews, Hanna recalled how the headmaster of one of the local compulsory schools asked her and another kulturskola teacher to teach circus and dance to newly arrived children before the Sommarkulturskola was established. She felt that the ongoing relationship with this headmaster eventually led to new partnerships between the schools, children, and kulturskola and cited kulturgarantin as a primary reason for why the headmaster reached out to them in the first place. The kulturgarantin program in the network is therefore an important node connecting the kulturskola and compulsory schools.

The kulturskola's established connections to various people and institutions in the municipality were a key part of the Sommarkulturskola's development. Sylvia reflected on the importance of these connections when describing program leaders' strategies for creating a space of safety and trust among participants:

We made sure to include teachers and staff—people the kids would recognize—from the compulsory schools [in this process]. For example, we had Åsa, who is [a student coordinator] at one of the schools working at the registration desk, so that the students and parents would start connecting these things together. She was one of the first people you would see...and [the kids]—you would see them recognize her. She helped a lot in getting people here. Hanna, of course, has been to Syria and teaches Arabic dance, and that was important for connecting people together.⁷

Hanna added, in the same interview:

[The Sommarkulturskola] took a lot of organizing. We went to the camps and places where [the refugees] lived, speaking Arabic—I speak the language—with the kids and parents... It was important for us that we built trust. They had to know that it was safe to bring their kids [to the Sommarkulturskola]... so having people who could speak with them and assure them was really key to making it possible.⁸

7 Sylvia Carlsdotter, excerpt from interview with the author, June 18, 2018.

8 Hanna Thorstenson, excerpt from interview with the author, June 18, 2018.

Organizers employed several “ambassadors” or “cultural mediators” as a way to: 1) ensure that the children had access to culturally knowledgeable adults who spoke Arabic and Dari, 2) build trusting relationships between the kulturskola, refugee children, and their caregivers, and 3) garner interest and spread the word about the program. The school already had Hanna on staff, as well as Lina, a young Syrian woman who had started an internship at the kulturskola in Spring 2016. Lina played an important role in the Sommarkulturskola’s initial outreach and recruitment process. Towards the end of the school year, she visited the camps and other areas where refugees lived to hand out information and talk to families about the Sommarkulturskola. “Lina came to the camp and handed out leaflets. I got a leaflet and I started in the Sommarkulturskola,” explained one participant.⁹

The kulturskola also hired Firas—a former bus driver and Arabic translator who had been working at a nearby compulsory school—to help with the Sommarkulturskola. A native of Iraq, Firas had already worked with Sweden’s Syrian and Afghan populations in several capacities, including driving families from Malmö to Simrishamn when they first arrived in Sweden and teaching state-sponsored Swedish for Immigrants (Sfi) language courses. Sylvia and Anna-Carin felt that his connections to these groups would be beneficial to the program’s outreach and day-to-day operations.

These “cultural mediators” are an essential part of the larger network that makes a program such as the Sommarkulturskola work. Existing relationships between the institutions and other areas of the municipality ensure that organizations such as the kulturskola have access to culturally informed individuals such as Lina and Firas for projects such as the Sommarkulturskola. Similarly, these individuals build and strengthen the relationship between the kulturskola and the children who are part of the refugee community. These actors become especially important when shifting from a program-building frame of thinking to a program-sustainability frame, where participants must choose whether or not they wish to invest (or continue to invest) their

9 Excerpt from anonymous interview with the author, October 24, 2019.

time in such programs. The following section speaks more to these internal dynamics through conversations with some of the program's participants.

Network 2: The Internal Network(s)

While the municipal network demonstrates the larger structures through which the Sommarkulturskola's inclusion efforts were derived, the Sommarkulturskola's internal networks give insight into whether these efforts effectively created spaces of encounter between newly arrived and non-newly arrived participants. *Figure 2* depicts one group of participants' relationships within the Sommarkulturskola based on an interview I conducted in June 2018 (which was subsequently filmed by one of the participants). Here, participants tell me about several important actors—teachers, friends, parents, and the children themselves—involved in the program.

- Researcher: What do you think other kids should know about the Sommarkulturskola?
- Zach (13, Swedish): It's fun. There are so many things that you can do. I am creating a soccer pitch in art. In circus, I did the tight-rope. In dance, even if you think you can't you can just, you know, do it. Music is fun because it's so easy to learn.
- Sam (9, Syrian): (Nodding in agreement) I think other children should come to Sommarkulturskola ... There is so much you can learn, and the teachers are nice.
- John (10, Syrian): I think [the Sommarkulturskola] is good because you can do things that you like. I like to draw. I like art. I like to be with my friends or by myself. You can show other people about yourself and who you are [here].
- Researcher: That's great! Can you tell me about a time you were able to "show other people about yourself" at the Sommarkulturskola?
- Zach: Like when you meet other people you didn't know before?
- Researcher: Sure!

Zach: Well, last week I was in art and walked into the room to get materials. I saw two kids and I asked them what they were building. They were building a car, so I asked what they were going to do, and they asked if I had any ideas, so we started talking.

Amara (7, Egyptian): Yesterday, I brought a friend [Sara] here. My mom knows her mom and we went to dance [class].

Zach: Yeah, and sometimes you can help out with the younger kids, too. Like these two girls—Jessica and Laura—help with dance and circus, and sometimes I help the younger kids with art or music in the first part of the day. I tell them, “oh, you can fix the eyes like this” or “can I get you more water?” and things [like that]. It’s nice.

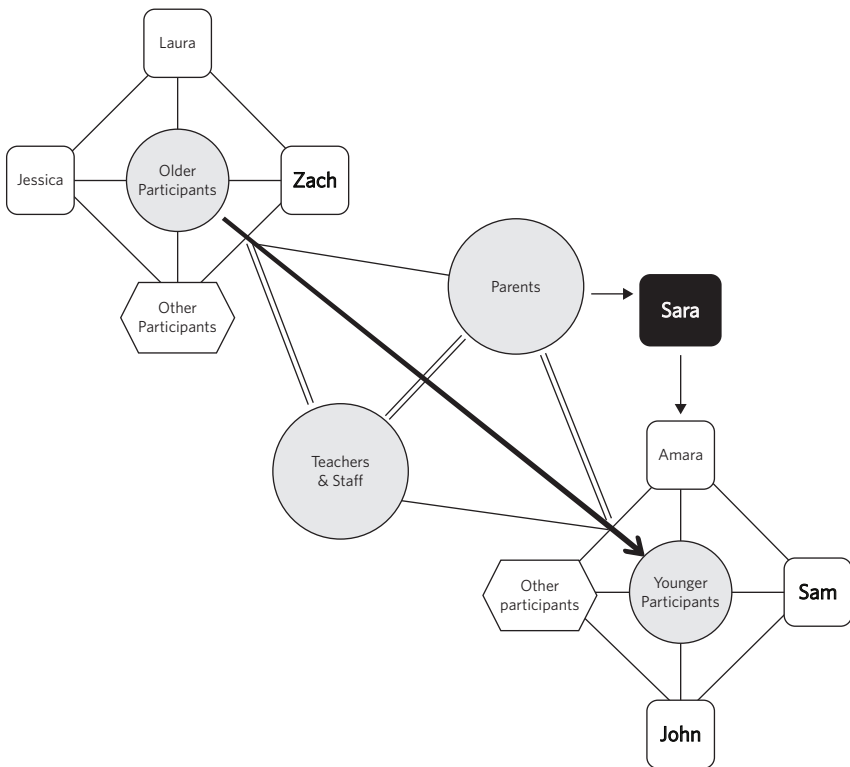


Figure 2. An internal network map based on an interview with participants about the Sommarkulturskola.

In the above conversation, the participants described the Sommarkulturskola as “fun,” a place for meeting new people, and a place for learning and mentorship. Participants such as Zach, Jessica, and Laura take on unofficial mentorship roles (which, for Jessica, turned into an official role when she was hired as an assistant in 2019), and children such as Sam, Muhammad, and Amara encourage others to become a part of the program. I have divided the network structures in *Figure 2* by chronological age to reflect the mentorship aspect of the participants’ relationships. However, this diagram could easily be reorganized to highlight newly arrived/non-newly arrived participants or other distinguishing characteristics.

The complicated dynamics of this network become even clearer when one considers the impact of the Sommarkulturskola on individual participants. Amara’s friend Sara, for example, arrived in Sweden only a few weeks prior to her first visit to the Sommarkulturskola. Amara’s mother, who was born in Syria and moved to Sweden in 2015, met Sara’s mother at an Arabic-language event in town. There, she told Sara’s mother about the Sommarkulturskola and how Amara decided to join the kulturskola’s ballet and piano lessons as a result of her encounters with Hanna and some of the other dance participants there. Sara’s mother wanted Sara to meet other children in the area so she sent her to the Sommarkulturskola, where Amara introduced her to some of the other participants. Sara came back to the Sommarkulturskola the following week and brought along her mother, who then met other families with children participating in the program.

When asked about their participation, Sara’s mother said that she felt that the Sommarkulturskola was a “welcoming place” and that “it gave [her] daughter something to look forward to when [they] first came to Sweden.” She did, however, wish that she had maintained more contact with more of the Swedish families involved in the program. “When we were at the Sommarkulturskola, all of the families were together. Now [that there is no Sommarkulturskola], I mostly talk to the other Syrian mothers. It is hard with the language sometimes,” she said.¹⁰

¹⁰ Excerpt from anonymous interview with the author, October 8, 2019.

Amara and Sara's case study demonstrates one of several instances where participants and their families see the Sommarkulturskola as an opportunity for network building. Through her participation in the Sommarkulturskola, Amara became aware of other kulturskola activities and decided, based on her relationship with Hanna and the other girls in dance, to enroll in other kulturskola classes. Her involvement strengthened her mother's relationship with the kulturskola's larger network of teachers, parents, and participants, which they then extended to Sara and her mother when they arrived in Simrishamn. This created more multi-directional networks for Sara, which, though perhaps not as strong as Amara's, did strengthen her relationships with other participating families overall. That being said, Sara's network lost some of this strength and became more static when the Sommarkulturskola finished for the season and she did not have the same contact with families and participants. Here, then, might be one limitation of the Sommarkulturskola program—that for some participants, these relationships do not extend to other areas of their lives in the same way that they do for others. More research is needed to better contextualize why this might be the case. Sara's case study, however, provides one example of the dynamic nature of kulturskola networks and how participants implement relationship-building into their larger inclusion efforts.

Network 3: The Sommarkulturskola and Society at Large

The networks presented in this chapter have so far captured specific moments in the Sommarkulturskola's history and development. The first focused on its creation, while the second considered relationships formed during the program itself. Sara's case study showed, however, that these networks are not static. As Benjamin Brinner writes in *Playing Across a Divide*:

Networks are rarely static. They expand or contract as new members join and links are formed or people leave or break off connections. Networks change not only due to these internal dynamics, but also in relation to their sociocultural environments. (2009, p. 206)

The final network presented in this chapter illustrates some of these dynamic changes. It integrates the Sommarkulturskola’s “internal dynamics” (Figure 2) into the larger sociocultural and sociopolitical environments from which the program was originally conceived (Figure 1). Particularly relevant are the new connections that have formed as a result of children’s participation in the Sommarkulturskola. If these connections are a direct result of the Sommarkulturskola, I have marked them with a star on the map. If their impact is correlative, I represent them with a circular node (see Figure 3).

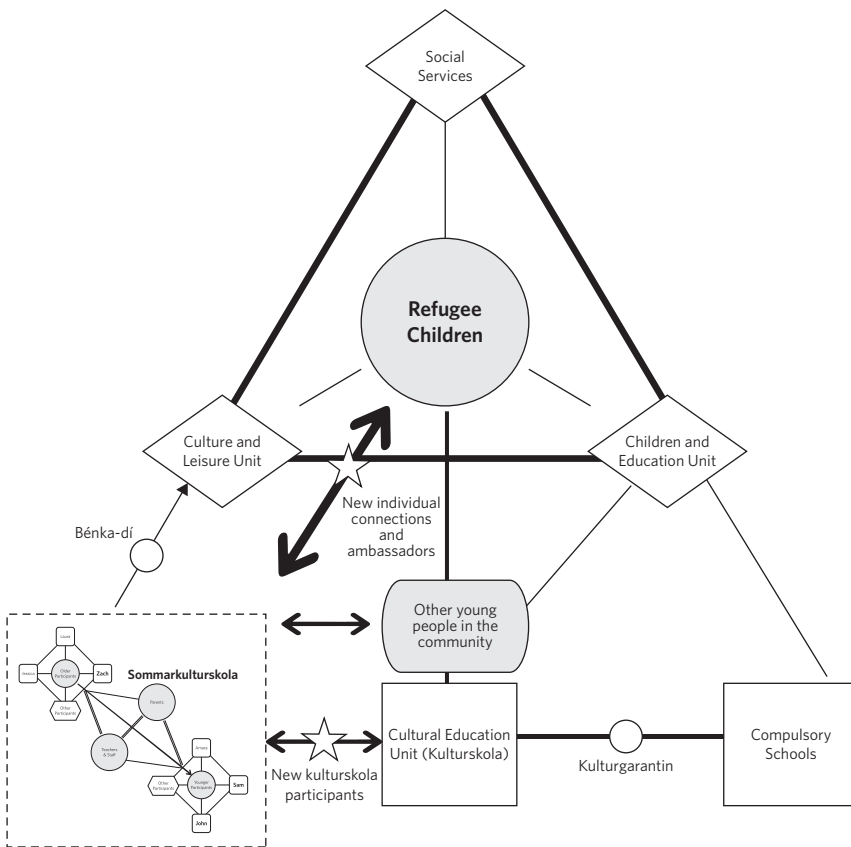


Figure 3. The Sommarkulturskola becomes part of a larger municipal network with strengthened connections between individual actors, groups, and organizations.

There is a noticeably positive impact on relationships between the kulturskola and other areas of society among participants who remain involved

in the Sommarkulturskola. Some participants have become active in the year-long kulturskola, strengthening its ties to children who might not have otherwise participated in their programs. Two teenage participants from Syria, for example, chose to participate in the kulturskola's dance show group after their first year at Sommarkulturskola. One of these boys, now 17, noted how his participation helped him adapt to a new sociocultural environment:

If I could go back to 2015 and talk to myself, I would say that things are better. I would tell myself to do [the Sommarkulturskola]—it's exciting. It would have been harder to integrate into society if the Sommarkulturskola wasn't there the first year. I mean, I still had friends and things to do—I could have watched movies or whatever, but it helped me to understand Swedish people and their customs.

Other participants have joined the kulturskola's guitar groups, art club, or circus classes. Those who return to the Sommarkulturskola each year often invite other children and young people to the program and, in the process, replace Lina, Hanna, and other adult leaders as Sommarkulturskola "ambassadors." These new types of connections expand the Sommarkulturskola's network and, by extension, its potential for bringing together new people through its program.

Not all of the participants from the Sommarkulturskola participate in the year-long kulturskola, but several I have interviewed report "hanging out" with people they met at the program during school or at places such as *Benka-dí*, the Culture and Leisure Unit's youth club where many of Simrishamn's teenagers meet after school to play games or listen to music, chat, or work on homework. One 14-year-old boy from Syria noted how the Sommarkulturskola was a stepping-stone to other aspects of Swedish life. "I felt more comfortable coming going to places like [Benka-dí] once I knew there were people from Sommarkulturskola there," he proclaimed.¹¹ Other participants stated that the Sommarkulturskola helped them learn more about the municipality, its services, and the people who live there.

¹¹ Anonymous interview with the author, September 24, 2019.

The network map in Figure 3 reflects some of the interactions highlighted in the above paragraphs. While it is by no means comprehensive, it does demonstrate some of the ways that the Sommarkulturskola has facilitated connections between the kulturskola, newly arrived children and young people, and other areas of society. Although the Sommarkulturskola's original role was to create a hub for the municipality to reach young refugees, examples from fieldwork reveal that it also became a hub for participants to access the municipality as well. In other words, the directional nature of the kulturskola's original network has shifted as a result of the Sommarkulturskola program.

I should point out that there are several limitations to this network map. First, it only documents places where relationships became stronger or remained relatively consistent (for example, between the kulturskola and the Sommarkulturskola, or between the kulturskola and the refugee children). It is currently unknown, for instance, whether Sommarkulturskola participation might weaken participants' links to other nodes in their individual networks. Moreover, the network does not address the hundreds of children who have not returned to the Sommarkulturskola since the first year. While the primary reason for children's departures was a mass relocation by the Swedish Migration Agency at the end of 2016, more data is needed to understand cases where the Sommarkulturskola did *not* contribute to children's feelings of inclusion in the community.

Summary

The networks diagramed in this chapter offer a visual representation of the Sommarkulturskola's complex dynamics and relationships. The first showed the municipality's view of the kulturskola as a force of inclusion for Simrishamn's integration efforts, while the second addressed these themes from the perspective of children and young people. The final network considered the Sommarkulturskola within society at large and demonstrated how it strengthened some young refugees' connections to Simrishamn, the kulturskola, and Sweden more broadly. Although these networks are specific to Simrishamn, my hope is that they might provide

a template for future development of inclusivity-driven kulturskola and arts education programs.

Key to the Sommarkulturskola's approach are culturally informed teachers and individuals who create deliberate spaces of safety and trust, close relationships with compulsory schools and other municipal units, and a strong emphasis on children's perspectives in the community. These factors helped to create a welcoming and sustainable program by building relationships that carry over into other areas of participants' lives. Particularly noteworthy is how the Sommarkulturskola led to new types of participants in the year-long kulturskola, thus contributing to its larger inclusion efforts. However, not all participants navigated the kulturskola's networks in the same way. Therefore, in order to strengthen its role as an inclusive force in the community, the kulturskola must continue to broaden its network-building capacities, drawing once again upon the municipality's children, administrators, and culturally informed individuals to guide them.

References

- Bakan, M. B. (2015). 'Don't go changing to try and please me': Combating essentialism through ethnography in the ethnomusicology of autism. *Ethnomusicology* 59(1), 116–44. <https://doi.org/10.5406/ethnomusicology.59.1.0116>
- Brinner, B. (2009). *Playing across a divide: Israeli-Palestinian musical encounters*. Oxford University Press.
- Bickford, T. (2017). *Schooling new media: Music, language, and technology in children's culture*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Crawford, R. (2017). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 343–356. <https://doi.org/10.1177/0255761416659511>
- Danielson, C. A. (2021). *The word 'refugees' will always be stuck to us: music, children, and postmigration experiences at the Simrishamn Kulturskola in Sweden* (Publication No. 28320557) [Doctoral Dissertation, Florida State University]. ProQuest.

- Danielson, C. A. (2016). *Towards an applied ethnomusicology of childhood: Facilitating child musicking at a Tallahassee community center* (Publication No. 10120755) [Master's thesis, Florida State University]. ProQuest.
- Emberly, A. (2014). Ethnomusicology and childhood: Studying children's music in the field. *College Music Symposium*, 54, 1–16.
- Gaunt, K. (2006). *The games black girls play: Learning the ropes from double-dutch to hip-hop*. New York University Press.
- Grzymala-Kazłowska, A. & Phillimore, J. (2018). Introduction: Rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341706>
- Korteweg, A. C. (2017). The failures of “immigrant integration”: The gendered racialized production of non-belonging. *Migration Studies*, 5(3), 428–444. <https://doi.org/10.1093/migration/mnx025>
- Lenette, C. (2019). *Arts-based methods in refugee research*. Springer.
- Marston, G. (2004). Social policy and discourse analysis: Policy change in public housing. Ashgate Publishing.
- McGregor, E. & Ragab, N. (2016). *The role of culture and the arts in the integration of refugees and migrants*. European Expert Network on Culture and Audiovisual.
- Minks, A. (2013). *Voices of play: Miskitu children's speech and song on the Atlantic coast of Nicaragua*. University of Arizona Press.
- Salois, K. R. (2013). *The networked self: Hip hop musicking and Muslim identities in neoliberal Morocco* (Publication No. 3616392) [Doctoral dissertation, University of California Berkeley]. ProQuest.
- Simrishamns Kommun. (2016). *Handlingsplan: Integration av flyktingbarn i Simrishamns kommun*. https://www.boiu.se/wp-content/uploads/2016/10/Handlingsplan_flyktingbarn-Simrishamn.pdf
- Sonn, C. C., Grossman, M. & Utomo, A. (2013). Reflections on a participatory research project: Young people of refugee background in an arts-based program. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 5(3), 95–110. <https://doi.org/10.33043/JSACP.5.3.95-110>
- Spencer, S. & Charsley, K. (2016). Conceptualising integration: A framework for empirical research, taking marriage migration as a case study. *Comparative Migration Studies*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s40878-016-0035-x>
- Storhoff, T. P. (2014). *Beyond the blockade: An ethnomusicological study of the policies and aspirations for US-Cuban musical interaction* (Publication No. 3625952) [Doctoral dissertation, Florida State University]. ProQuest.
- Wiebe, D. D. O. (2017). *Contextual church reform in Bali and the secularization of “sacred” music and dance: Forging Protestant/Hindu music networks in an age of mass tourism* (Publication No. 10280456) [Doctoral dissertation, Wesleyan University]. ProQuest.

KAPITTEL 9

Fargespill i kulturskolen: Med lisens til å inkludere?

Camilla Kvaal

Høgskolen i Innlandet, Norge

Abstract: The intercultural art project Fargespill (Kaleidoscope) is a part of the schools of music and performing arts in several municipalities, and the Fargespill Foundation cooperates with the Norwegian Council for Schools of Music and Performing Arts on distributing licenses to run Fargespill and Flere Farger projects. This paper considers possibilities and limitations regarding Fargespill as an including and empowering arena within schools of music and performing arts. The paper shows how institutionalization processes in the school of music and performing arts and Fargespill tend to generate inherent bulkheads between main activities and diversity desired. It is an invitation to reflect on how analysis and awareness of such processes may inform including strategies for structure and management in schools of music and performing arts.

Keywords: Fargespill (Kaleidoscope), schools of music and performing arts, institutionalization, diversity

Kulturskolen + Fargespill = sant?

Kulturskolenes mandat har etter hvert blitt sammensatt. De skal samarbeide med kommunale helse- og sosialtjenester, eksempelvis flyktningetjenesten, og samtidig sørge for rekruttering til profesjonelt kunst- og kulturliv (Norsk kulturskoleråd, 2016b, s. 9). Slik stilles krav om både *mangfold og fordypning*, som også er undertittelen på kulturskolens

Sitering: Kvaal, C. (2023). Fargespill i kulturskolen: Med lisens til å inkludere?. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 9, s. 203–231). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch9>
Lisens: CC-BY 4.0

rammeplan. Det gjenspeiles i de tre programmene rammeplanen skisser: breddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordypningsprogrammet. Breddeprogrammet skal, i tillegg til å tilby en bred portefølje av aktiviteter til et bredt lag av befolkningen, rekruttere til kjerneprogrammet og videre til fordypningsprogrammet, som skal kvalifisere for videre utdanning og profesjonell virksomhet.

Kulturskolerådet har innledet et samarbeid med det interkulturelle kunstprosjektet *Fargespill*, med bakgrunn i landstingets beslutning i 2016 om å knytte seg til eksterne kompetansmiljø for å bli mer relevante i arbeidet med «å skape arenaer der flyktninger og innvandrere gjennom kulturaktiviteter kan bli inkludert i, og være ressurser for, lokalsamfunnet» (Norsk kulturskoleråd, 2017). *Fargespill* ser ut til å være en perfekt medsammensvoren i så måte:

Vi opplever at *Fargespill* representerer en metode for effektiv integrering. At musikk, dans og sang er de beste arenaene vi har for et likeverdig og konstruktivt møte mellom mennesker med forskjellig bakgrunn, erfaringer og kultur. (Hamre, 2011a, s. 15)

Ressursfokuset kulturrådet etterlyser, har gjenklang i et av *Fargespill*s slagord: «Hvis man blir oppfattet som en ressurs, så blir man en ressurs!» (s. 15). I *Fargespill* inviteres barn og unge som har flyttet til Norge fra hele verden, sammen med barn og ungdom født i Norge, til å bidra med egen sang og dans, som bearbeides til spektakulære show under veiledning av et profesjonelt støtteapparat. *Fargespill* har som formål «å synliggjøre mangfoldets muligheter gjennom kunstneriske uttrykk» (Stiftelsen *Fargespill*, s.a.a). *Fargespill* så dagens lys i Bergen i 2004 under ledelse av Ole Hamre og Sissel Saue, som fortsatt er kunstneriske ledere. Bergensensemblets forestillinger høster stadig begeistrede lovord fra publikum og presse. De opptrer for kongefamilien og fredsprisvinnere, spiller med KORK¹ og har høstet utallige priser for inkluderings- og mangfoldsarbeid. De senere årene har *Fargespill* etablert seg som stiftelse

1 Kringkastningsorkesteret, Norsk rikskringkastnings orkester, har de senere årene hatt konsertprosjekter i samarbeid med anerkjente musikere i inn- og utland. Konserten med *Fargespill* ble sendt i programmet Hovedscenen (*Fargespill*, 2016).

og ekspandert med hensyn til geografisk utbredelse, budsjett og aktivitet. Gründerne har både kunstneriske og sosiale visjoner for konseptet, og samtidig er det en merkevare og et økonomisk foretak som skal gå rundt. Slik beskrives arbeidet i boka *Fargespill*:

De fleste av aktørene er kommet til Norge som flyktninger og innvandrere, og forestillingene settes sammen av sang og dans som aktørene har med seg fra sine respektive hjemland. Disse kulturskattene settes så sammen med vår norske folkekulturarv. Resultatet er et møte mellom forskjellig historie og kultur som forenes i et uttrykk som representerer vår felles fremtid. Men vi ser også nå at *Fargespill* kan fungere som integreringsprosjekt og kunstprosjekt i skolen, og på mange plan i kulturlivet. (Hamre, 2011a, s. 12)²

Stiftelsen Fargespill samarbeider med Norsk kulturskoleråd om å distribuere lisenser til kommuner som ønsker å starte Fargespill-grupper (se Odland, 2016; Stiftelsen Fargespill, s.a.b, s.a.c), og i mange kommuner er Fargespill en del av kulturskolen. Foruten gruppene i Bergen og Oslo, som begge tilhører Stiftelsen Fargespill, har det vært lisensierte grupper i 35 av Norges kommuner, hvorav 23 med tilknytning til kulturskolen. Totalt 21 lisenser var aktive i 2020, 13 av dem tilknyttet kulturskolen.³ De som kjøper lisens, får et innføringskurs i Fargespills tankegang og arbeidsformer og binder seg til å oppfylle visse krav til utførelsen av arbeidet. Dette har resultert i to modeller med ulikt ambisjonsnivå. *Fargespill*-modellen er en større produksjon med krav til et profesjonelt støtteapparat der Stiftelsen Fargespill er medarrangør. *Flere Farger*-modellen

2 På stiftelsens hjemmesider er fokuset på norsk folkekultur og aktørenes flyktning- og innvandrerbakgrunn etter hvert tonet ned. Fargespill har tidligere fått kritikk for en tendens til å vektlegge aktørenes kultur som et eksotisk andre til norsk kultur representert ved folkemusikk (se Solomon, 2016).

3 Informasjon etter personlig kommunikasjon med daglig leder i Stiftelsen Fargespill i juni 2020. En lisens varer i to år. En forespørsel er sendt om oppdaterte tall i forbindelse med publisering av dette kapittelet, men ledelsen har i en travel tid ikke hatt anledning til å svare. I henhold til årsrapporten for 2021 var det 25 aktive kompanier totalt, og det er i tillegg planer om anslagsvis åtte nye grupper nord i landet i forbindelse med at Bodø er europeisk kulturhovedstad i 2024 (Stiftelsen Fargespill, 2022a). En spørreundersøkelse blant kulturskolene (Norsk kulturskoleråd, 2019a) viser imidlertid at flere enn 13 kulturskoler har hatt Fargespill på radaren. Av de 166 kulturskolene som konkretiserte integreringstiltak, var det 25 som nevnte Fargespill og Flere Farger som faktisk, planlagt eller ønsket tiltak.

tar utgangspunkt i samme måte å jobbe på, men sikter mot oppsetninger i mindre format (se Odland, 2016).

Samarbeidet mellom Norsk kulturskoleråd og Stiftelsen Fargespill har en periode avstedkommet årlige konferanser med fokus på kultur og inkludering. I 2016 arrangerte de konferansen *Fargespill – Flere Farger*⁴ med mål om å «begeistre, inspirere, motivere og gi kunnskap om hvordan kulturskolen kan bli en bedre arena for inkludering ved å bruke Fargespill som metode» (Norsk kulturskoleråd, 2016a). Senere har de lansert konferansen = *Vi* i 2018⁵ og 2019⁶, for å «gjøre kulturskolen til en enda mer inkluderende arena samt kunst og kultur til et enda sterkere redskap for inkludering» (Norsk kulturskoleråd, 2019b). En kan dermed ane at det antatt inkluderende potensialet ved kunst og kultur ikke kommer av seg selv, men at det finnes en urokkelig tro på at det kan lykkes.

Både Norsk kulturskoleråd og Fargespill kjemper om økonomiske midler, oppmerksomhet og anerkjennelse i det kulturpolitiske feltet, kort sagt, om muligheter for videre drift. Norsk kulturskoleråd har uttrykt at de kjenner seg forbigått som inkluderingsaktør, og argumentert for kulturskolens plass i sosialt arbeid (Norsk kulturskoleråd, 2012). Ledelsen i Fargespill har opplevd stadig å måtte bevise sin legitimitet som kunstprosjekt, ikke bare «sånn mangfoldsprosjekt» (Kvaal, 2018, s. 153). På hver sin kant opplever Stiftelsen Fargespill og Norsk kulturskoleråd at de er selvsagte medspillere i et samfunnsklima som preges av visse diskurser om kunst, integrering og mangfold – fordi det er verdier institusjonene kan stå inne for, men også fordi det er den delen av banen det kulturpolitiske spillet foregår. Et samarbeid ser ut til å være en vinn-vinn-situasjon; Fargespill kan tilby kulturskolene en kjærkommen modell for et arbeid som mange synes det er vanskelig å ta tak i. Kulturskolene kan tilby Fargespill en misjonsmark for spredning av konseptet til flere kommuner. Det er imidlertid ikke gitt at visjonene, som tilsynelatende er felles, trekker i samme retning og muliggjør det som står på spill. Dette

4 Konferansen ble arrangert i Trondheim med Sør-Trøndelag fylkeskommune, Trondheim kommunale kulturskole og Trondheim kammermusikkfestival som medarrangører.

5 I Larvik med Larvik kommune som medarrangør.

6 I Oslo med Oslo kommune, kulturtanken, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Norges Musikkorps Forbund som medarrangører.

skal undersøkes nærmere i det følgende. Hvilke inkluderings- og ekskluderingsmekanismer ser ut til å være innvevd i de to institusjonene, og hvordan vil de gjensidig kunne virke på og med hverandre med hensyn til målsettinger og praksis? I hvilken grad vil Fargespill i kulturskolen kunne være en inkluderende kraft og bemektigende arena for alle?

Undersøkelsene i dette kapittelet tar utgangspunkt i diskursive analyser av dokumenter produsert for å beskrive verdigrunnlag og aktiviteter i de to institusjonene. Det dreier seg først og fremst om kulturskolens rammeplan med særlig vekt på fagplanen for musikk (Norsk kulturskoleråd, 2016b), manualen *Fargespill* (Hamre & Saue, 2011)⁷ og Stiftelsen Fargespills hjemmesider (Stiftelsen Fargespill, s.a.e). I tillegg konsulteres tidligere forskning på og kartlegging av kulturskolens virke. Som grunnlag for å si noe om inkluderingsstrategier i Fargespill, anvendes også data-materiale fra et feltarbeid hos Fargespill i Bergen i perioden 2014–2015 (se Kvaal, 2018). Materialet omfatter individuelle semistrukturerte intervjuer med 12 unge aktører/musikere og 5 ledere/ansatte samt gruppeintervju med alle de 7 som på den tiden var ansatt i Stiftelsen Fargespill. I til sammen rundt 60 timer ble det observert under øvelser og forestillinger, både på og bak scenen. Omdreiningspunkt for datagenereringen var opplevelser av og forhandlinger om musikken og dansen som kom til i prosjektet. Dette er data produsert i et gitt tidsrom, og bør behandles som et øyeblikksbilde i en dynamisk prosess. Data generert i Fargespill Bergen gir heller ikke grunnlag for å generalisere til praksis andre steder. Samtidig er Bergens-gruppa premissleverandører i kraft av at de har vært og er basen for utvikling av konseptet, og det er rimelig å knytte prosesser som foregår der, til Fargespill slik det formidles til ansatte og ledere i kulturskolene. Dette kapittelet kan ikke påberopes å presentere kunnskap om det som i praksis utspiller seg der Fargespill eller Flere Farger er en del av kulturskolens arbeid, men gjennom å undersøke hva som står på spill i

7 Denne manualen er også utgitt på engelsk under navnet *Kaleidoscope* (Hamre & Saue, 2012) og har vært markedsført som det dokumentet som beskriver Fargespills arbeid med historikk, framgangsmåter og «Fargespill-filosofien» (Stiftelsen Fargespill, s.a.d). Om boka står det også: «NB! Mye har forandret seg i Fargespill siden denne boken ble skrevet, men den gir et godt bilde på hvordan det hele startet.» Boka fungerer imidlertid fortsatt som grunnlag for erfaringsdeling mellom Stiftelsen Fargespill og nye enheter. Formuleringer fra denne boka lever sammen med formuleringer fra hjemmesidene videre i tekster som promoterer Fargespill i andre byer.

de to virksomhetene, vil det være mulig å nærme seg noe en kunne kalle diskursivt kvalifiserte antakelser om hvordan kulturskolen og Fargespill *ser ut til* å kunne virke på og med hverandre.

Å undersøke institusjonalisering av mangfold

Forskning viser at kulturskolen foreløpig i liten grad har lyktes med å favne bredt. Til tross for kulturskolens mål om å være for alle og skape seg selv på nytt i kraft av breddetilbudet, står den tradisjonelle virksomheten sterkest i mange kommuner, og tilfanget av elever (utover barn av foreldre med høy utdanning) blir ikke nødvendigvis bredere (Berge et al., 2019). Flere deltar i rekrutteringsaktiviteter knyttet til kulturskolens breddeprogram, men de følger ikke nødvendigvis med videre inn i kjerne- og fordypningsprogrammet (Hylland & Haugsevje, 2019). Mangfolds- og breddefokuset i planer og føringer står ikke like sterkt i praksis (Jordhus-Lier, 2018). Det kan muligens skyldes svak implementeringskompetanse (Aglen, 2018), men også skepsis og følelse av utilstrekkelighet (Bjørnsrud & Rønningen, 2017). Det eksisterer en viss frykt for at det å satse på bredde og modernisering kan føre til at kulturskolens – og de høyere utdanningsinstitusjonenes – tradisjonelle profil og egenart må vike (Berge et al., 2019; Bjørnsrud & Rønningen, 2017; Kleppe, 2013; Stabell & Jordhus-Lier, 2017). Diskursive analyser av rammeplanen viser hvordan skillet mellom bredde/mangfold og kjerne/fordypning er innskrevet i utsagn om struktur, målsettinger og kompetanse (Aglen & Karlsen, 2017; Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2019; Jordhus-Lier, 2018; Stabell & Jordhus-Lier, 2017). Det er antydning at dikotomiseringen av mangfold og fordypning kan resultere i vedvarende skiller i stedet for å utfordre dem (Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2019). Videre er det også grunner til å sette ekskluderingsproblematikken i forbindelse med en kolonialistisk og raserelatert mentalitet som virker i det skjulte, der hvite privilegier videreføres gjennom representasjon i styre og stell (Hovde, 2021; Ulrichsen, Eriksen & Bayati, 2021)

Når en tilsynelatende enorm vilje til å sette inkludering på dagsordenen gir små resultater, kan det belyses med et blikk på *institusjonaliseringsprosesser*. Teoretisk inspirasjon for undersøkelsene i dette

kapittelet er Ahmeds (2012) og Berkaaks (2002, 2012) arbeider med å beskrive institusjonalisering av mangfold. I henhold til deres forskning fortøner det seg gjerne som en selvmotsigelse å forsøke å inkludere mangfold i en institusjon, fordi det øves motstand i kraft av ritualiserte og skjulte målsettinger. Ahmed (2012) understreker at institusjoners fremste kjennetegn er at de undergår stadig institusjonalisering. De konstrueres for å verge og besverge brukernes (og kanskje først og fremst eiernes) interesser. Institusjonalisering er å bygge et forsvarsverk, å sikre at alt går som ønsket og hindre det som er uønsket, og det uten å bruke alt for mye krefter og oppmerksomhet på det; «[t]o institutionalize x is for x to become routine or ordinary such that x becomes part of the background for those who are part of an institution» (s. 21). Målsettinger overføres gjerne fra andre nærliggende institusjoner. Berkaak (2012) påpeker at når målsettinger knyttet til ulike diskurser om mangfold og inkludering skal operasjonaliseres gjennom styringsdokumenter, vil det ikke borge for endringer så lenge disse «trosvkjennelsene» er inkompatible med hverandre eller med institusjonalisert praksis. Mangfolds- og inkluderingstiltak blir dermed gjerne «utenpåiltak» som ikke når til kjernen av institusjonen. Det kan meget godt eksistere en vilje til endring, men det som i realiteten må endres, er naturalisert; det er det stoffet institusjonen er vevd av. Slik sementeres institusjoners virksomhet, og ønskene om å inkludere avhenger av at de ikke står i motsetning til denne virksomheten. Inkluderings- og ekskluderingsmekanismer bør derfor undersøkes med hensyn til institusjonaliseringsprosessene som foregår, og hvilke uttalte og uuttalte målsettinger som besverges i og med disse: «To explain institutions is to give an account of how they emerge or take form» (Ahmed, 2012, s. 20).

Hvordan kulturskolen og Fargespill tar form skal jeg undersøke i to omganger. Først skal jeg peke på noen metaforiske figurer som implisitt eller eksplisitt beskriver virksomhetenes strategier. Metaforene bærer med seg ulike syn på mangfold, inkludering og profesjonalitet. I neste omgang viser jeg hvordan mekanismer som indikeres ved metaforene, kan kobles til bestemte syn på kunnskap og kompetanse. Alt innvirker på hvordan virksomhetene foregår i det daglige, for eksempel foretrukne organiseringsformer og repertoar, som jeg skal undersøke her.

Pyramiden, atomet, kjeglen og rammen: former for mangfold, inkludering og profesjonalisering

Gjennom analysene har det dukket opp noen metaforiske figurer som beskriver og modellerer virksomhetene, og som dermed bidrar til institusjonalisering. På ulike måter indikerer de diskurser om mangfold, inkludering og profesjonalisering. Når det gjelder kulturskolen, kan figurene knyttes til spenninger mellom mangfold og fordypning. Berge et al. (2019, s. 11) beskriver kulturskolen som «et felt i spagat», med tanke på målsettinger om å være til for bredde og spiss, mangfold og fordypning. Det eksisterer samtidig ingen felles forståelse av hva motsetningene innebærer blant kulturskolens lærere og ledere. Bredde forstås som et mangfoldig tilbud av aktiviteter og uttrykk eller et mangfold av aktører eller arenaer, men det knyttes også til andre metoder og mål enn kunstpedagogiske, som terapeutiske og sosiale. I tillegg forstås bredde som motsats til talent eller interesse for å fordype seg over tid (s. 103). Spekteret av forståelser er også å finne i rammeplanen (se også Ellefsen, 2017). Spenningene oppleves ikke nødvendigvis som gjensidig utelukkende i feltet, selv om prioriteringer vil tvinges fram av rammebetingelser som økonomi og personalpolitikk (Berge et al., 2019, s. 11).⁸ Selv om spenningene gjerne oppleves som en prioriteringssak, vil jeg likevel hevde at det er mekanismer som utløser motsetninger mellom mangfold og fordypning og holder dem fra hverandre. Disse kommer til syne dersom en studerer underliggende modeller som beskriver virksomhetens strategier.

Et eksempel på en figur som har vært brukt i kulturskolesammenheng, er *pyramiden*, beskrevet for eksempel hos Viken (2017). Metaforen indikerer et samtidig fokus på bredde og spiss, der grunnlinjen (todimensjonalt som en trekant med spissen opp) er det brede lag av befolkningen, og pyramidens topp eller spiss er talentene. Figuren indikerer at alle stiller på lik linje, hvorav noen aspirerer til fordypning gjennom å være spesielt talentfulle og/eller dedikerte. Hele samfunnet av aktive musikere er en underskog for de utvalgte som når profesjonell status, og disse gir

8 For eksempler på hvordan motsetningene har vært sett i sammenheng, se for eksempel Rønning (2017), Rønning (2017), Stabell & Jordhus-Lier (2017), Viken (2017).

tilbake ved å støtte og inspirere dem som befinner seg på et lavere nivå i pyramiden. Det går dermed en profesjonaliseringsrute fra grunnlinja og oppover til spissen. Å satse bredt er en inkluderingsstrategi for å gi alle mulighet til å utvikle seg og sosialiseres inn i praksisen. Mangfoldet i bredden ser ut til å forbindes med variabler som innsatsvilje, interesse og talent, i større grad enn kulturelt mangfold, ettersom det dreier seg om å rekruttere til og videreføre en bestemt tradisjon.

Kulturskolens satsing på mangfoldiggjøring av praksis med tanke på arenaer, tilnærminger, uttrykksformer, målsettinger og kulturell tilhørighet ser ut til å kreve en annen metafor enn bredden som grunnlinje. Relasjonen mellom bredde og kjerne beskrevet i rammeplanen kan indikere et *atom* eller en kule (todimensjonalt en sirkel), selv om en slik figur ikke er artikulert, der et mangfold praksiser og interesser kretser rundt kjernevirksomheten: «Kjernen i kulturskolens musikkopplæring er instrumental-/vokalopplæringa, samspillsaktivitetene og konsertene, basert på en langsiktig motorisk, teknisk og uttrykksmessig trening, og i et vidt sjangerspenn (Norsk kulturskoleråd, 2016b, s. 45)».

Slik en ser for seg at breddeprogrammet skal rekruttere til kjerneprogrammet, beveger profesjonaliteten seg innover i atomet eller sirkelen, til kjernen. Det ser samtidig ut til at en med fordypningsprogrammet har forsøkt å ta høyde for pyramidetenkning; musikktilbudet i kulturskolen beskrives som «underskog» og «talentutvikling fra første stund» (s. 45). Kanskje kan kulturskolens strategimodell sies å ta form av en *kjegle*, der profesjonaliseringsveien går inn til kjernen og videre oppover i en spiss eller topp – eventuelt med spissen ned som 'fordypning'. Fokuset innover etablerer mangfoldet som kjernens periferi. Selv om bredde og mangfold kan betraktes i form av virksomhetens «alt og alle», etableres det som «det andre» når mangfold knyttes til breddeprogrammet som motsats til kjerne og fordypning på ulike måter. Dersom de ulike motsatsene i tillegg sauses sammen, slik at bredde underforstått dreier seg om at innvandrere trenger sosiale tiltak med lav terskel for innsats, talent og kunstneriske ambisjoner, er det svært uheldig. Om en slik overlapping ikke er tilsiktet, kan det likevel bli et resultat av at rammeplanen har forsøkt å ta opp i seg alle stemmer og diskurser som beveger seg i feltet, noe som er naturlig når dokumentet diskuteres og føres i pennen av en sammensatt gruppe

og sendes på høring i flere runder. Som Berkaak (2012) påpeker, er det vanskelig å iverksette planer når formuleringer og målsettinger flyr i bena på hverandre. At spennet mellom bredde og fordypning av noen oppleves som «å ri to hester samtidig» (Berge et al., 2019, s. 11), er en sterk indikasjon på sprikende målsettinger, og etableringen av kjerneprogrammet slik det presenteres i rammeplanen, kan se ut til å sette den ene hesten i førerposisjon.

En metafor som gjør seg gjeldende i Fargespills arbeid, er *rammen*. Prosjektets struktur beskrives gjennom en form for arbeidsfordeling mellom aktørene og det profesjonelle støtteapparatet:

Ideen er at kraftfull scenisk formidling er avhengig av både sterke historier og et høyt profesjonelt nivå. Topp kvalifiserte komponister, musikere, koreografer, lys- og lyddesignere, scenografer og instruktører ivaretar den profesjonelle rammen, og inni denne rammen står barna og ungdommene og byr på seg selv, sin kultur og historie. På sitt nivå. (Stiftelsen Fargespill, s.a.a)⁹

Mangfold betraktes som noe som rammes inn og vises fram, og framstår dermed som kjernen i Fargespills virksomhet. Tilsynelatende er det en omvendt modell av kulturskolens, der mangfoldet befinner seg i en periferi som kretser rundt kjernen. Ser en på hvor profesjonaliteten beveger seg, blir det imidlertid klart at disse to modellene er ganske ulike; der profesjonalitet beveger seg innover til kjernen og oppover mot kje-glens spiss, er den plassert i selve rammen, og skal tilsynelatende ingen andre steder. Der kulturskolens kjerne- og fordypningsprogram er designet som en trapp mot høyere nivå og profesjonalitet, kan aktørene være «på sitt nivå», ettersom profesjonelle løfter dem fram.

Både i pyramiden, atomet, kje-glen og rammen antydes en motsetning mellom mangfold og profesjonalitet, selv om det ikke er en åpenbar og uttalt hensikt. Det ser ut til at mangfold blir forhindret fra å flyt(t)e inn der profesjonaliteten er, både i kulturskolen og Fargespill. Det er imidlertid finjustert mekanikk som bidrar til det. I neste runde skal jeg gå mer

9 Teksten på denne nettsiden er nylig redigert, men rammen er fortsatt sentral: «Materialet blir jobbet fram og satt i profesjonelle rammer i et samarbeid mellom aktørene, scenekunstnere, pedagoger og musikere.»

finmekanisk til verks for å undersøke figurenes virkninger og premisene de innebærer for institusjonalisering av Fargespill i kulturskolen.

Institusjonalisering av Fargespill i kulturskolen

Jeg betrakter synet på musikkunnskap som en krumtapp¹⁰ for kulturskolens virksomhet slik den beskrives i rammeplanen. Likeledes artikuleres et syn på relevant kunnskap og kompetanse i Fargespill, som ikke nødvendigvis sammenfaller med kulturskolens. I det følgende skal jeg vise hvordan aktiviteter slik de realiseres i hverdagen, henger sammen med synet på hva som er gangbar *musikkompetanse* samt med andre eksplisitte og implisitte målsettinger i institusjonene. Jeg skal her gå inn på to aspekter som vektlegges i kulturskolens arbeid med å fornye og samtidig forvare seg selv: tanker om hensiktsmessige *organiseringsformer* og *repertoar*. Slik skal jeg også undersøke hvordan de to institusjonene kan se ut til å komme ut av det – eller inn i det – med hverandre, med hensyn til disse aspektene.

Musikkompetanse

Ellefsen (2017) påpeker at kunnskapssynet som skrives fram i fagplanen for musikk, kretser rundt ferdigheter knyttet til vestlig kunstmusikktradisjon, til tross for opptakter til målsettinger om danning, livsmestring og et bredt musikalsk aktørskap. Det eksisterer konkurrerende kunnskapssyn i kulturskolefeltet (se for eksempel Berge et al., 2019; Jordhus-Lier, 2018; Rønningen, 2017), som også skimtes i rammeplanens generelle målsettinger, men slik læringsmålene konkretiseres i fagplanen for musikk, framheves en form for utviklingspsykologisk musikkpedagogikk, der kunnskapskursen er staket ut på forhånd med vekt på «systematisk trening og elevens utvikling gjennom ulike faser» (Norsk kulturskoleråd, 2016b, s. 22). Læringsmål og utbytte av undervisningen er fastlagt gjennom «forventningsnormer» som «tydeliggjør forventninger om kvalitet

¹⁰ En krumtapp er en «anordning som omdanner rettlinjert bevegelse til roterende eller omvendt» (Krumtapp, 2019). Krumtappen som metafor indikerer at kunnskapssyn operasjonaliseres og operasjonaliserer på bestemte måter når det settes i forbindelse med andre ting.

og progresjon» (s. 22). Læreren skal «lære eleven fagstoffet og lære eleven å tilegne seg dette på en mest mulig hensiktsmessig måte» (s. 23). Kunnskap beskrives dermed som en ferdig overleverbar pakke, ikke som konstruert i situerte møter mellom mennesker og musikk. Formuleringene tilgodeser et mangfold av forutsetninger og utgangspunkt, men ikke et mangfold av kunnskaper, målsettinger eller kvalitetsbeskrivelser. Elevene skal gjennom de samme utviklingsfasene i de fire nivåene (fem, hvis en regner fordypningsprogrammet som et femte nivå jf. Ellefsen, 2017), om enn ikke i samme tempo og på samme måte, og de skal sitte igjen med den samme kunnskapen. Slik understøtter nivåinndelingen pyramide-/kjegletenkningen. Læringsmålene er videre artikulert innen en overveiende funksjonsharmonisk diskurs, med særlig vekt på tonale og klanglige parametere. Elevene skal bli fortrolige med melodier, akkorder, treklanger, skalaer, intervaller, tonearter og transponering. Rytmske ferdigheter nevnes i forbindelse med læringsmål på begynnernivå, der elevene skal kunne imitere rytmemønstre etter gehør, finne grunnpulsen i musikken, dirigere grunnslag samt kunne nyttiggjøre seg informasjon om tempo og taktart. Kunnskapsutviklingen kulminerer i fordypningsprogrammet med å kunne «[anvende] god musikkfaglig terminologi» (s. 54). Det påpekes imidlertid ikke at terminologiens relevans avhenger av kultur og tradisjon. Artikuleringen av læringsmål fastholder og viderefører ønsket kunnskap og kompetanse, og potensielt mangfoldige måter å forstå musikk på siles ut. Det kan være hensiktsmessig med tanke på videreføring av en tradisjon, men ikke så produktivt for mangfoldiggjøring.

I motsetning til i kjerne- og fordypningsprogrammet er det sparsomt med formuleringer om læringsutbytte i musikkfagets breddeprogram. Det vil kunne åpne for flere kunnskapsformer og ferdigheter, men det kan også knyttes til lave forventninger til kunnskapsutvikling kombinert med lave forventninger til forutsetninger og innsats. Målsettingene i breddeprogrammet dreier seg i større grad om sosiale og personutviklende mål enn musikkutdanning. Det er ikke nødvendigvis lovende med tanke på rekruttering til eller inkludering i kjerne- og fordypningsprogrammet. Det kan se ut til at et eventuelt kunnskapsmangfold fra breddeprogrammene ikke vil få innpass i kjernevirksomheten, og at mangfoldig kunnskap heller ikke produseres i en kjernevirksomhet med ritualisert

og forutsigbar kunnskap. Gjennom et blikk på artikulerte kunnskapsmål i rammeplanen, framtrer finmekanikken i kulturskolens kjeglemetafor, der strømmen av profesjonalitet beveger seg inn mot kjernen og opp i spissen. Kunnskapen strømmer motsatt vei, slik den spres fra de profesjonelle og elever som har nådd et høyere kunnskapsnivå.

Selv om Fargespill er en scenekunstinstitusjon, finnes et pedagogisk siktemål ved prosjektet, som dreier seg om å snu problemer til muligheter i møte «mellom dem som kommer, og vi som var her fra før» (Hamre, 2011b, s. 52). Kunnskaps*deling* framheves som et aspekt ved mangfold og inkludering:

Fargespill is based on a simple philosophy that treats each participant as a valuable person with knowledge and skills worth sharing. This is a contrast to many so-called «integration projects», which focuses on teaching things to groups of people rather than learning from them. (Pedersen & Moberg, 2017, s. 50)

For kulturskolen ville en slik tankegang innebære at kunnskap spres utenfra og inn, eller nedenfra og opp, ikke bare ovenfra og innenfra, slik strømmen i kjeglemetaforen indikerer. I Fargespill er tanken å i fellesskap utvikle ny kunnskap om hvordan en kan leve sammen. Gründerne ser for seg at også publikum får ta del i en slik forvandling. Når mangfold vises på scenen, blir forestillingene et pedagogisk virkemiddel for å åpne publikums øyne for «mangfoldets velsignelse» (Hamre, 2011b, s. 52). Kunnskap ser i Fargespills sammenheng ut til å innebære blant annet det å kunne sanger og danser. Sang og dans er tilsynelatende også en container for kunnskap, for eksempel i form av historier, som en får ta del i ved å oppleve den. Der kulturskolen beskriver konkrete læringsmål gjennom rammeplanen, er det lite fokus på definert kunnskap i Fargespill. Det kan henge sammen med at slik kunnskap ikke er forventet av aktørene i og med arbeidsfordelingen, men det hersker også en viss motvilje mot «dyrkingen av det rasjonelle, skjematisk og teoretisk» (s. 52). Manualen framhever taus og «emosjonell» kunnskap, «en bred og dyp mangefasettert innsikt som springer ut av personlig erfaring» (s. 52). Samtidig som de involverte i Fargespill i mine undersøkelser understreket hvor mye de lærte av hverandre, var det ikke lett for dem å sette fingeren på hva. Enkelte aktører var i stand til å artikulere kunnskap om ulike musikk- og

dansetradisjoner, i form av hvordan det burde låte og hvordan det skulle spilles, synges og danses. Slik kunnskap kunne likevel bli oversett, enten fordi det ikke ville gi ønsket effekt på publikum, fordi en sterk tro på musikk og dans som ordløs, universell kommunikasjon, skygget for samtaler om musikkens sammensetning og funksjonalitet, eller rett og slett fordi det kjentes ubehagelig å påpeke at en gjerne ville hatt musikken annerledes (se Kvaal, 2018). En utfordring for Fargespill med hensyn til å inkludere et musikalsk mangfold, kan dermed være at kunnskapen er *for lite* artikulert. En utfordring for kulturskolen kan være at kunnskapen er *for mye* artikulert. I begge tilfeller favoriseres et kunnskapsregime med kvalitets- og profesjonalitetsdefinisjoner som kan stå i veien for mangfoldiggjøring.

I Fargespill vektla lederne aktørenes scenetekke, formidling og sjarm framfor tekniske ferdigheter og tilegnelse av forhåndsdefinert kunnskap. Evnen til å berøre et publikum inngår også i kulturskolens læringsmål, om enn på litt andre måter. Innlevelse og formidlingsevne skisseres i fagplanen for musikk som en modningsprosess fra «spontan uttrykks glede» (s. 52) på nivå 1 via «formidlingsvilje» (s. 53) på nivå 3 til «integritet og personlig uttrykk» (s. 54) som kronen på verket i fordypningen. I Fargespill tilskrives aktørene uttrykkskraft fra første stund (forutsatt profesjonell støtte). Der kulturskolen knytter uttrykkskraft til økende profesjonalitet, er uttrykkskraft tilsynelatende løst forbundet med profesjonalitet i Fargespill: «Det er to element som må være tilstede for å skape sterk scenekunst: Uttrykkskraft og profesjonalitet. I Fargespill deler man på disse oppgavene» (Stiftelsen Fargespill, s.a.i). Det er tvert om aktørenes *mangel* på profesjonalitet som blir sagt å gi sprengkraft til forestillingene. I iveren etter å understreke det, har det endatil vært fristende å presentere en nokså grov dikotomisering: «Amatør betyr ... «med hjertet» og dette møtet mellom hjerte og hjerne, mellom profesjonell ramme og besjelet innhold, er essensielt i Fargespill» (Stiftelsen Fargespill, s.a.f). Denne stereotypien er det nok få som vil vedkjenne seg i Fargespill. Slike utsagn, produsert for å fri til publikum, kan likevel bidra til å opprettholde et skille mellom rammen og dem som står inni. Samtidig som en ønsker at kunnskap skal oppstå fra mangfoldet som rammes inn, framstår det likevel som om noen former for kunnskap er mer verdt å *dele på* enn å

dele. Det er fare for at den profesjonelt kvalifiserende kunnskapen forblir i rammen.¹¹

Profesjonalitet i Fargespill dreide seg ikke om å være god nok til å være i fokus, slik talentutvikling gjerne innebærer. Et ønske om å framheve seg selv var uforenlig med å løfte fram aktørene. En profesjonell musiker ble kjennetegnet ved fleksibilitet og kapasitet til å spille eller synge hva det skulle være, slik at en kunne fungere støttende i ulike situasjoner. Så lenge en ikke fikk til alt, eller at det en fikk til ikke alltid passet inn, ble en for eksempel ikke regnet som «fullverdig musiker». Dette synet på profesjonalitet kan samtidig forbindes med roller som var gjenkjennbare, for ikke å si nødvendige, innen en bestemt rytmisk diskurs, der 'en sang' er noe som akkompagneres av eksempelvis basslinjer, harmonier, riff og groover. De som under feltarbeidsperioden ble omtalt som profesjonelle musikere, sammenfalt med en standard jazz/pop/rock-besetning: trommesett, bass¹², tangenter og gitar. Andre instrumenter inngikk i arrangementene som kulturell «smak», «pynt» og «krydder». Aktørenes arbeidsinstruks var således det som kunne rammes inn og skiftes ut, i hovedsak sang og dans, og i enkelte tilfeller spill på instrumenter. Under feltarbeidet framgikk det imidlertid at musikalske kombinasjoner kunne spenne ben på hverandre og at det som stod på spill for aktørene, ikke alltid «overlevde» arrangementene (se Kvaal, 2017, 2018). Det som for enkelte oppleves som mangfoldsmarkører, som gjerne kan legges til eller trekkes fra, kan for andre oppleves som helt avgjørende spilleregler. Hva som oppfattes som profesjonalitet i form av allsidig

11 Nye roller har presset seg fram for aktørene etter hvert som de har blitt eldre og har hatt et langvarig engasjement i ensemblet. Aktører presenteres nå også som koreografer, instruktører og artister med egne prosjekter og sideprosjekter til Fargespill (se for eksempel Stiftelsen Fargespill, 2022a, s.a.g). Enkelte har fått en plass i orkesteret, andre har blitt konsulenter eller representanter under konferanser og oppdrag. Ledelsen hadde et uttalt ønske om at aktørene etter hvert skulle overta prosjektet; ungdommene etterspurte i stadig større grad forklaringer på kunstneriske valg ledelsen tok, og de var dyktige instruktører. Det ble antydnet at det egentlig allerede *var* ungdommene som stod i bresjen for ensembles utvikling: «Vi henger egentlig etter som slips og prøver å definere dette,» ble det sagt. Samtidig var de tilbakeholdne med å overlate ansvaret til aktørene: «Selv om de har blitt gode, betyr det ikke at de er profesjonelle.» I tråd med dette er det fare for at det distribueres «gamle» trosbekjennelser gjennom lisensene til nye grupper, slik det understrekes i manualen: «Til syvende og sist handler det om de kunstneriske valgene, som er vår [ledelsens] jobb å ta» (Bræin, 2011, s. 41).

12 Bassfunksjonen ble i dette tilfellet ivarettatt av tangentene.

kunnskap og fleksibel kompetanse, beror derfor på perspektiv. Den viktigste profesjonelle kompetansen var kanskje til syvende og sist ikke det å være allsidig og fleksibel, men å forstå hva som begeistret publikum.

I kulturskolen er læreren «fagets forvalter» (Norsk kulturskoleråd, 2016b, s. 25). En lærer skal «åpne dører til rom eleven hittil ikke vet om, men samtidig bygge bru til elevens faglige horisont» (s. 24). Støtteapparatet i Fargespill er på mange måter «publikumsrelasjonens forvalter», slik forestillingene skal åpne nye rom for publikum uten å gamble med tålmodigheten deres eller utfordre smaken for mye. Kulturskolens åpenbare intensjon om og styring av kunnskapsoverføring har et inkluderende potensial ved at elevene innlemmes i den samme praksisen som lærerne virker innenfor, og gir dem gangbar profesjonell valuta. Om kunnskapsoverføringen begrenser, kvalifiserer den samtidig. Fargespills rammevirksomhet har et inkluderende potensial ved å sørge for at aktørene får anerkjennelse og muligheter som ellers kan være vanskelig å få. De får være med på noe stort og kjenne seg dyktige uansett kompetansenivå. Intensjonen om å dele kunnskap og vise fram mangfold kan potensielt øke mangfoldskunnskapen, eller kunnskapsmangfoldet, og åpne scenen for flere. Arbeidet blir likevel sårbart for ekskludering når forvaltningen av nye uttrykk og ny kunnskap ivaretas av noen andre enn dem som bringer det på banen, slik de profesjonelles kompetanse gir dem «lisens» til å løfte fram aktørenes stemmer. Aktørene levnes ikke kompetanse til å skjøtte publikums læring, og det er uvisst hvordan de kan kvalifisere seg for det. I et slikt perspektiv er det også høyst diskutabelt hva publikum lærer om mangfold gjennom en slik forestilling (se Kvaal, 2018).

Slik kunnskap beskrives i rammeplanen, virker det opplagt å installere Fargespill i breddeprogrammet. Det vil samtidig kunne forsterke problematikken med et mangfold som avsondres fra profesjonalitet. Det er ikke gitt, men vil avhenge av hvordan kunnskap og kompetanse vektlegges. Kulturskolens kjeglestrategi kombinert med Fargespills rammestrategi risikerer også å bidra til å videreføre mangelen på kompetanse for bredde, som blant andre Rønningen (2019) påpeker, når kretsløpet mellom kulturskolen og høyere utdanning opprettholdes gjennom kunnskapen som artikuleres i kjerne- og fordypningsprogrammene (se også Holst, 2011).

Organiseringsformer

Diskusjonen om individuell vs gruppebasert opplæring er stadig en het potet i kulturskolen. Hensiktsmessigheten ved gruppeorganisering har vært knyttet til en rekke forhold: til en vending bort fra, eller ut over, mesterlæretradisjonen og en vending mot samarbeid med andre instanser i skole- og kultursektoren (Berge et al., 2019, s. 97–98), til et sosialt og kollektivt fokus (Aglen, 2018; Berge et al., 2019, s. 111; Fjeldstad, 2017; Viken, 2017), til yrkessosialisering (Viken, 2017), til arbeid med for kulturskolen nye målgrupper, eksempelvis flyktninger og innvandrere (Berge et al. 2019, s. 133) og til aktiviteter uten store krav til individuell oppfølging eller egeninnsats (s. 97; Jordhus-Lier, 2018). Rønningen (2017) setter gruppeundervisning, eller snarere *gruppeaktiviteter*, i forbindelse med fokus på samarbeid og prosess, i retning av en community music-basert tankegang. Selv om alle disse målsettingene eksisterer i feltet, kobles gruppeundervisning og individuell undervisning i hovedsak til utviklingsnivå i fagplanen for musikk (Norsk kulturskoleråd, 2016b, s. 59). Organiseringens hensiktsmessighet følger kjeglens kunnskaps- og profesjonaliseringsstrøm. Gruppeundervisning framheves som egnet organiseringsform i breddeprogrammet, og fra fase 4 og i fordypningsprogrammet er det i hovedsak individuell undervisning som gjelder. Satt på spissen ser det ut til at gruppeundervisning anses som passende for dem med «spesielle behov» (Norsk kulturskoleråd, 2016b, s. 11), mens individuell undervisning passer for elever med «særskilte forutsetninger» (s. 23). Individuell undervisning er innforstått og sparsommelig beskrevet som «den tradisjonelle organiseringen» som «foregår i et bestemt veiledningsmønster» (s. 59). Gruppeundervisning skisseres som egnet for «teknikkarbeid, samspill, teori, elevoppgaver og rytmetrening», begrunnet i tiden en får til rådighet, og klasseundervisning skisseres på liknende vis. Underforstått blir gruppeorganisering en økonomiseringsstrategi, i større grad knyttet til overføring av ritualisert musikkunnskap og i mindre grad til kreativ samskaping og fellesskap. Hvordan gruppeundervisning skal foregå med tanke på breddeprogrammets sosiale og terapeutiske mål, er uspesifisert i fagplanen for musikk. Sammen med breddeprogrammets vagt skisserte læringsmål, kan det åpne for nye former for aktivitet og organisering.

Samtidig kan en få inntrykk av at det ikke har vært like presserende å artikulere hva det bør innebære. Det er tilsynelatende lite som står på spill i breddeprogrammet, så lenge det ikke går på bekostning av kjerneaktivitetene.

Mens det i kulturskolen er tradisjon for individuell instrumental- og vokalundervisning, forekommer individuelle sesjoner så å si aldri i Fargespill. Den «alenetiden» aktørene hadde med voksne, dreide seg om overlevering av en sang eller dans fra aktør til leder, noe som gjenspeiler kunnskapstrømmen fra aktørene i form av sanger og danser. Fargespill organiseres i hovedsak som gruppe- eller klasseundervisning. Skjønt, å kalle det gruppeundervisning i formell forstand kan være misvisende, ettersom det ikke er fokus på å tilegne seg musikkunnskap, men på å framføre musikk og dans (jf. Folkestad, 2006). Fargespill beskrives nok bedre som et ensemble enn en elevgruppe, og kan slik falle i samme kategori som korps, kor, band eller danseensembler. Samtidig organiseres øvelsene på varierte verksteds- og prosjektorienterte måter. I Fargespill Bergen var det faste øvingstider inndelt etter alder og type aktivitet (dans/sang), men det hendte aktører tok initiativ til ekstraøvelser. Det ble videre holdt samkjøringsøvelser rundt bestemte nummere og fellesøvelser der en øvde på hele forestillingen. Kanskje kan en Fargespill-øvelse sammenliknes med en mesterklasse slik veiledning foregikk i grupper og i plenum, men det var aldri fokus på aktørene som 'elever' og deres generelle, individuelle ferdigheter. Prestasjoner ble veiledet med tanke på forstående konserter. Samtidig ble individuelle og mesterklasseliknende arbeidsformer etterlyst blant enkelte aktører som gjerne ville lære å utøve musikk i tråd med ulike tradisjoner.

En sosiokulturell dynamikk mellom de eldste og de yngste er et bærende prinsipp både innen Fargespills ramme og i kulturskolens pyramidetenkning (se Viken, 2017). Synet på medvirkning er likevel noe ulikt. I kulturskolens fagplan for musikk er elevmedvirkning, i form av å hjelpe til med undervisningen, aktuelt først i viderekommende faser, når elevene har tilegnet seg kunnskap de kan bringe videre. I Fargespill hadde støtteapparatet ansvar for øvelsene, men ofte instruerte aktører materiale de hadde kommet med. Organiseringen likner tilsynelatende, men forutsetningene for elevenes/aktørenes bidrag vurderes ulikt. Flyten

av kunnskap kanaliseres fra toppen av kjeglen/pyramiden og nedover, mens rammen søker å få den til å gå andre vei. Fargespill presenterer arbeidet sitt som medskapende, og fastholder at aktørene «eier» forestillingene gjennom sine bidrag til sang og dans. En slik tilnærming kan tilby å arbeide i tråd med et community music-perspektiv, der inkludering og bemektigelse knyttes til deltakelse og samhandling styrt «nedenfra» (jf. Rønningen, 2017). I hvor stor grad aktørene faktisk får være medskapende, vil nok variere. Det varierte innad i Fargespill Bergen (Kvaal, 2018), og det vil variere fra gruppe til gruppe. Fargespill er også et profesjonalisert og kommersialisert prosjekt, idet støtteapparatet bistår gode resultat på scenen og disiplin bak scenen, og idet resultatet dels motiveres av antall solgte billetter. En bør imidlertid ikke utelukke at det å samarbeide om et produkt publikum elsker, kan ha positive individuelle og sosiale ringvirkninger.

Betraktet som motsats til fordypning og kunstnerisk utfoldelse, kobles undervisning i breddeprogrammet i større grad til behov for organiseringskompetanse enn kunstnerkompetanse hos lærerne (Aglen & Karlsen, 2017; Hylland & Haugsevje, 2019). Det er i så fall på støkkollisjonskurs med Fargespills krav til et profesjonelt støtteapparat. Det er videre usikkert om en Fargespill-gruppe vil svare til breddeprogrammet som lavterskeltilbud eller uforpliktende fritidsaktivitet. Støtteapparatet i Fargespill sørger for at alle kan delta «på sitt nivå», men det er minst like avgjørende med kultur for deltakelse i organiserte aktiviteter der som i kulturskolen (jf. Kleppe, 2013). Det stilles høye krav til innsats og oppmøte for at det skal være mulig å gjennomføre en forestilling, og ustadig oppmøte var en kilde til frustrasjon i Fargespill Bergen.

Organiseringsspørsmål i kulturskolen er forbundet med stridigheter om uttalte og uuttalte målsettinger. Det vil være nyttig å reflektere over hvordan en vurderer fordeler og ulemper ved gruppeundervisning og kompetansen som kreves, ut fra ulike forventninger. Er det snakk om gruppeorganisering som ensembleinstruksjon? Som klasseromsundervisning? Som community music? Som lavterskeltilbud? Et slikt perspektiv kan videre oppfordre til å reflektere over hva det kan medføre at organiseringen i Fargespill som eventuelt breddeprogram, ikke innebærer individuell undervisning eller mesterklasser, eller at det aktørene

kommer med, om det er aldri så imponerende, ikke umiddelbart er aktuelt for et talentprogram.

Repertoar

Kulturskolens musikkundervisning har tradisjonelt foregått innen vestlig klassisk musikk, og det er fortsatt en tendens til klassiske framfor rytmiske sjangere og instrumenter, især i fordypnings- og talentprogrammene (Berge et al., 2019; Stabell & Jordhus-Lier, 2017). Ettersom denne typen «finkulturelle» aktiviteter kan ekskludere eller kjennes mindre relevant for elever med ulik sosioøkonomisk (Gustavsén & Hjelmbrække, 2009) eller kulturell (Kleppe, 2013) bakgrunn, har en viktig strategi vært å utvide aktivitetstilbud og repertoar. Rammeplanens forord kobler et mangfoldig tilbud til «rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn» (Norsk kulturskoleråd, 2016b), og inkludering av mangfold kobles spesifikt til breddeprogrammet. I fagplanen for musikk skal musikkopplæringen «gjenspeile mangfoldet» i form av «sjangrer, etnisitet og tradisjon» (s. 46), men en kan undres over at mangfold, sjangerbredde eller «varierte repertoar» ikke inngår i beskrivelsen av musikkfagets breddeprogram. Først i kjerneprogrammets fase 2 skal læreren vektlegge å «[utvikle] åpenhet for musikalske sjangere» (s. 52). Det kan bidra til å knytte sjangerbredde til kunnskap og kapasitet snarere enn mangfold, og videre at det ikke er naturlig å se kapasitet og mangfold som to sider av samme sak. «Et vidt sjangerspenn» (Norsk kulturskoleråd, 2016b, s. 45) er tilsynelatende et spor av bredde og mangfold i kjernevirksomheten. Samtidig anbefales lærere å velge innhold «som har dybde, kvalitet, er egnet til teknikktraining, utøvelse, utforming og refleksjon» (s. 24), og som «har struktur/progresjon og er tilpasset utviklingsfasene», samt «utvikler klang- og toneartsbevissthet, formforståelse, harmonisk, melodisk og rytmisk bevissthet» (s. 57). Valg av repertoar synes altså å styres av pedagogiske formål innen den utviklingspsykologiske og funksjonsharmoniske kunnskapsdiskursen diskutert tidligere. Bredde i form av sjangerspenn verdsettes tilsynelatende for hva det kan tilby kjernevirksomhetens utdanningsprosjekt, ikke for eventuell utvidet relevans for en mangfoldig brukergruppe. Følgelig er det fare for at et

alternativt repertoar vil knyttes til terapeutiske og sosiale formål snarere enn undervisningsformål – eller at en overser et sosialt eller terapeutisk potensial ved det tradisjonelle repertoaret.

Å utvikle musikalsk bevissthet og fortrolighet med grunnelementer gjennom eksemplarisk stoff var så å si en fraværende strategi i Fargespill Bergen. Stoffet ble tilpasset aktørenes ambisjons- og mestringsnivå gjennom arrangementene, men med støtteapparatet i ryggen var aktørenes ferdigheter sjelden avgjørende for repertoaret. Det ble plukket ut med ønske om å bekrefte aktørers kulturelle identitet og med tanke på at det skulle presenteres i en mangfoldig forestilling. Ettersom konseptet artikuleres som «et møte mellom forskjellig historie og kultur» (Hamre, 2011a, s. 12), ledes mangfoldet av «kulturskatter» i en bestemt retning:

[D]u kan ikke kalle det Fargespill hvis du ikke bruker folkemusikk. Det er en forutsetning. Det går ikke an å bruke Kaptein Sabeltann eller Shakira. Materialet vi bruker, trigger alle fordi det har disse universelle kvalitetene. (Bræin, 2011, s. 34–35)

Dette bidrar til å definere hva det innebærer for flyktninger og innvandrere å være en ressurs: En må by på noe gammelt og tradisjonelt, gjerne i form av vuggesanger og barneregler, som både virker nytt og spennende og er gjenkjennelig som folkemusikk for ledere og publikum. Det som var lett tilgjengelig på Spotify, eller som var «laget tusen coversjoner av», hadde ingen naturlig plass på repertoaret som ble rammet inn. Folkekultur kunne gjerne få en relevant og moderne ramme ved å legge til en hiphop-beat. Elementer fra et populært og klassisk repertoar fikk plass i form av sitater og humoristiske innslag i støtteapparatets arrangementer, men ikke som «skatter» overlevert av aktørene. Arbeidsfordelingen brakte således med seg ulike forventninger til hva aktørene og støtteapparatet kunne bidra med av materiale, og henger sammen med hva slags kunnskap det forventes at aktørene skal tilføre prosjektet og samfunnet.¹³

13 I praksis har imidlertid også nyere populærmusikk og globale hiter fått plass på det innrammede repertoaret, og det har hendt at lederne har foreslått musikk til innramming. Det har likevel vært en tendens til at dette kommer i skyggen når konseptet promoteres (se Kvaal, 2018). Se også Førde & Magnussen (2021).

Kulturskolen, især fordypningen, forvalter et kanonisert utvalg stykker knyttet til ferdighetsnivå, teknikk og modning, som blant annet videreføres som svennestykker ved inntak til talentprogram og høyere utdanning. I enhver institusjonaliseringsprosess vil det utkrystalliseres et repertoar som bidrar til å opprettholde viktige funksjoner og verdier, så også i en institusjon som promoterer etnisk mangfold; samtidig som et grunnleggende aspekt ved Fargespill er å oppdage stadig nytt repertoar (ikke komponere, vel å merke), er det tilløp til en Fargespill-kanon» med utgangspunkt i sanger og danser som ble samlet inn i Bergen i løpet av de første årene (se Hamre & Saue, 2011). Nye grupper tar dem i bruk i sine forestillinger, og Fargespill Bergen bruker dem stadig som gamle slagere, gjerne i nye kombinasjoner. Repertoaret tjener også som innhold for klasseundervisning etter Fargespill-metoden, der to viktige prinsipper er å ønske flyktninger og innvandrere velkommen på en anerkjennende måte og å berede grunnen for innsamling av nytt materiale. Repertoaret betinges altså av målsettinger og strukturell tenkning i virksomheten. Å mestre et klassisk repertoar¹⁴ kan føre innover og oppover i kjeglen. Det er tvilsomt om Fargespills repertoar vil kunne bringe en elev inn på et talentprogram. Likeledes er repertoaret som framelskes i Fargespill, det som egner seg for innramming. Det er vanskelig å forestille seg at en trompetkonsert vil passere som en skjult perle fra verdens skattkiste. Skjønt, et nasjonalromantisk repertoar vil muligens kunne passere begge steder.¹⁵ Repertoar er klingende finmekanikk knyttet til institusjonaliserende drivkrefter.

Mangfold og sjangerbredde inkluderer paradoksalt nok ikke alt. Både i kulturskolen og Fargespill ledes repertoaret inn i bestemte oppfatninger av mangfold som *noe annet*. Å presentere mangfold på en scene, slik en gjør i Fargespill, kan tilby en kjærkommen mulighet til å drive

14 Det eksisterer også et «klassisk» standardrepertoar innen for eksempel jazz og populærmusikk

15 I tiden etter at disse analysene ble skrevet, har imidlertid Fargespill satt opp forestillingen «A Kiss for All the World» med utgangspunkt i Beethovens «Ode til gleden». Riktig nok kom ikke dette forslaget fra Fargespills aktører, men fra samarbeidspartneren Det Norske Kammerorkester. Det utløste en intern debatt om Fargespills engasjement i det mange aktører oppfattet som «lyden av europeisk imperialisme» (Fargespill Studio, 2021), og prosjektet gikk inn i grundige forhandlingsprosesser for å sørge for at det ble «Beethoven på Fargespills premisser, ikke omvendt» (Stiftelsen Fargespill, 2022b).

med eller vise fram musikk og dans som allmennheten vanligvis ikke er interessert i, men det kan også låse aktørene til forventninger om bestemte former for deltakelse. Å velge repertoar med andre målsettinger enn for å trene fastlagte ferdigheter, kan bidra til en større kunnskaps- og sjangerbredde i kulturskolen. Samtidig er det fare for at fokuset på kunnskap forsvinner når terapeutiske og sosiale mål med repertoaret vektlegges. Et Fargespill i kulturskolens breddeprogram åpner for «det andre», men det er samtidig en fare for at dette også sementeres som «det andre».

Med lisens til å inkludere?

Fargespill og kulturskolen deler tilsynelatende viktige målsettinger i ønsket om å være et inkluderende kulturarbeid for barn og unge. Samtidig vil andre målsettinger som er i spill, kunne gjøre iverksettelse vanskelig, i tråd med Berkaaks (2002, 2012) observasjoner. Det framgår av hvordan målsettingene virker inn på aspekter som organisering og repertoar, og hvordan dette henger sammen med kunnskapssyn og profesjoniseringsruter. Det er slike ting institusjonene veves av, og ved å studere renningene i veven, kan en skimte det konkrete i Ahmeds påstand om at «[h]aving an institutional aim to make diversity a goal can even be a sign that diversity is *not* an institutional goal» (2012, s. 23).

Jeg vil introdusere nok en metafor for å kunne peke på inkluderings- og ekskluderingsmekanismer. Virksomhetenes institusjonaliseringsstrategier bærer med seg det jeg vil kalle *skott*¹⁶ mellom sentral virksomhet og mangfold, som reproduseres i og med institusjonenes virke. I dagligtale har 'vanntette skott' blitt et uttrykk for et rigid og lite hensiktsmessig skille. Opphavet til den maritime metaforen understreker imidlertid skottenes funksjon som sikkerhetsforanstaltning. Skott er skillevegger på langs og på tvers i et skip som «forsterker skroget og tar opp tverr- og langskipspåkjenninger samt torsjonskrefter»

16 Ahmeds (2012) metafor for institusjonens avgrensning er en murvegg, som bare er synlig fra utsiden. I Berkaaks (2002) empiri tales det om at institusjoner er resistente mot bestemte bakterier.

(Skott, 2016). Når et skip er skadet, bygges vanntette skott for å hindre vannet i å flomme inn i andre rom. Skottene er altså på ett plan helt nødvendige for å sikre institusjonenes sjødyktighet, men når ønsket er å ta et mangfold ombord, kan skottene som hegner om virksomheten, være kontraproduktive. I kulturskolen og Fargespill reises skott ved å sette gyldighetsstempel på noen måter å forstå og gjøre musikk på, og andre måter gjøres ugyldige eller usynlige. Musikk og dans som er ugjenkjennelig innenfor rådende kunnskaps- og kvalitetsforståelser eller målsettinger, stenges ute, og med det, mennesker som driver med musikk og dans på denne måten. Kvalitetssikringen kan skimtes i kjegle- og rammemetaforen, slik strømmen av profesjonalitet ledes bestemte steder. Om det ikke er tilsiktet, rigges det for å skille mangfold fra profesjonalitet. Skottene kan dermed også være til hinder for samvirke mellom kulturskolen og Fargespill, eller i alle fall bidra til å kanalisere måtene det er mulig å samvirke på.

Det å inkludere mangfold er ikke bare et spørsmål om en vilje til eller interesse for «andres kultur», men et spørsmål om hvorvidt en i realiteten lar stemmer med erfaring i andre praksiser være med å prege det som står på spill i virksomheten. Det innebærer at et større mangfold av gjøre- og væremåter må kunne trenge gjennom skottene – eller snarere at skottene flyttes. Skottene er der for å hindre katastrofer, og i så fall er det snakk om et behov for å revurdere trusselbildet. Det er et enormt arbeid, og det kan være svært smertefullt, ettersom trusselbildet er vevet inn i ritualisert praksis og et gedigent følelsesaggregat. Forsvarsmekanismer en har glemt opphavet til, utløses nå som kvalitet og profesjonalitet, og å bryte med dette, kan være skamfullt og sette tilhørighet på spill.

Ahmed (2012) påpeker at kunnskap om institusjoners indre liv som materialiserer ytre grenser, det jeg har valgt å kalle skott, best genereres fra en posisjon utenfor institusjonen. Det er først der skott blir merkbare. En inkluderingsprosess kan derfor ikke hankses med utelukkende innenfra. Å knytte Fargespill til kulturskolen kan skape muligheter for å generere slik kunnskap og bidra til å påpeke hensiktsmessige forflytninger av skottene. En Fargespill-lisens er imidlertid ikke en umiddelbar autorisasjon som gjør kulturskolen til en inkluderende kraft i

lokalsamfunnet. Fargespill er ikke per definisjon inkluderende arbeid og bærer med seg tendenser til egne skott, blant annet med sin rammetenkning. Et springende punkt er også hvorvidt kulturskolen, slik den er installert i det kunstneriske utdannings- og praksisfeltet, plasserer Fargespill i breddetilbudet, på en trygg armlengdes avstand fra kjernevirksomheten, eller om den finner måter å regne med kunnskap og kvalitetsforståelser som er på kollisjonskurs med innvevd praksis. Fargespill i kulturskolen kan være et område der ekskluderingsprosesser videreføres i begge virksomheter, men det kan også være et område med muligheter for synergieffekter som får vann til å pipe mellom lite hensiktsmessige skott.

Postskrift

Fargespill er et prosjekt i bevegelse, og det innebærer blant annet at hjemmesidene er under stadig revisjon. I løpet av tiden som er gått etter at analysene i dette kapittelet ble gjennomført, er enkelte sider fjernet fra nettet, deriblant siden som har promotert Stiftelsen Fargespill's bøker og CDer. Forfatteren har søkt kontakt med ledelsen for å høre om dette innebærer en endring i Fargespill-manualens status i dagens arbeid, men dette står foreløpig uavklart. Ettersom kapittelet tar utgangspunkt i endel formuleringer fra denne boka, bes leseren være oppmerksom på at enkelte aspekter ikke nødvendigvis sammenfaller med dagens praksis i Fargespill Bergen. Boka framhever tradisjonsrik folkemusikk som de mest dyrebare skattene, men nå anerkjennes også aktørenes populære-kulturelle bidrag. Mens boka indikerer en tydelig arbeidsfordeling der et profesjonelt lederteam tar kunstneriske valg på vegne av aktørene, står nå medvirkning og forhandling i fokus som en viktig del av metodikken. Som Stiftelsen Fargespill tidligere har påpekt: «NB! Mye har forandret seg i Fargespill siden denne boken ble skrevet, men den gir et godt bilde på hvordan det hele startet» (Stiftelsen Fargespill, s.a.d). Det er likevel grunn til å anta at boken stadig benyttes av grupper som ønsker å sette seg inn i Fargespill's arbeid. Analysene kan i så måte gjøre oppmerksom på noen tendenser som er i omløp, og som vil kunne bidra til å styre hvordan Fargespill tar form i kulturskolen.

Referanser

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring: En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 157–184). Cappelen Damm Akademisk.
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge*. Telemarksforskning, NTNU. <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturkolen.pdf>
- Berkaak, O. A. (2002). *Fri for fremmede: En evaluering av signalprosjekt Open Scene* (Norsk kulturråd, notat nr. 46). Norsk kulturråd.
- Berkaak, O. A. (2012). De andres mange ansikter: Mangfold i tanker, ord og gjerninger. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1): 66–75.
- Bjørnsrud, H. & Rønningen, A. (2017). Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 185–206). Cappelen Damm Akademisk.
- Braein, I. (2011). Gratis erfaring til salgs. I O. Hamre & S. Saue (Red.), *Fargespill* (s. 30–43). Fargespill.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Kunnskapsdiskurser i *Rammeplan for kulturskolen*. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2019). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian schools of music and performing arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 1–21. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Fargespill [TV-program]. (2016, 20. oktober). I A. K. Goberg (Producer), *Hovedscenen*. Norsk rikskringkasting. <https://tv.nrk.no/serie/hovedscenen-tv/MKMF21014316/30-10-2016>
- Fargespill Studio (2021, 25. oktober). *PREMIERE! Ep. 1: «Å gjøre det umulige mulig»* [videoklipp]. <https://www.youtube.com/watch?v=2QaMagWKJGI>
- Fjeldstad, M. Y. (2017). Kva lærer El Sistema-elevar? Fem olinpedagogar sine tankar om elevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppe- undervisning.

- I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kultur- skolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 95–116). Cappelen Damm Akademisk.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Førde, A. & Magnussen, T. (2021). Flere Farger Bodø – om å skape nye krysskulturelle fellesskap. I B. Gullikstad, G. K. Kristensen & T. F. Sætermo (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn* (s. 246–264). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215042961-2021-11>
- Gustavsen, K. & Hjelmbrekke, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Telemarkforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2439305>
- Hamre, O. (2011a). Hva er Fargespill? I O. Hamre & S. Saue (Red.), *Fargespill* (s. 12–15). Fargespill.
- Hamre, O. (2011b). Fargespillfilosofien. I O. Hamre & S. Saue (Red.), *Fargespill* (s. 52–57). Fargespill.
- Hamre, O. & Saue, S. (Red.). (2011). *Fargespill*. Fargespill.
- Hamre, O. & Saue, S. (Red.). (2012). *Kaleidoscope*. Fargespill.
- Holst, F. (2011). Musikkfagkompetencer mellom utdanning til og udøvelse av musikkundervisning. I S.-E. Holgersen, S. G. Nielsen & L. Väkevå (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, årbok 13* (s. 77–92). Norges musikkhøgskole. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172257>
- Hovde, S. S. (2021). Experiences and perceptions of multiculturalism, diversity, whiteness and white privilege in music teacher education in Mid-Norway: Contributions to excluding structures. I E. Angelo, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 269–296). Cappelen Damm Akademisk.
- Hylland, O. M. & Haugsevje, Å. D. (2019). *Fritid, frihet og fellesskap: Kunnskap og løsninger i lokalt kulturarbeid blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling Norges musikkhøgskole].
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*. Telemarkforskning.
- Kvaal, C. (2017). Crossing affordances: Hybrid music as a tool in intercultural music practices. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 18* (NMH-publikasjoner 8, s. 117–132). Norges musikkhøgskole.
- Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].

- Krumtapp*. (2019, 12. juni). I Wikipedia. <https://snl.no/krumtapp>
- Norsk kulturskoleråd. (2012). Høring [høringsnotat]. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/290/orig/2012_Horingsuttalelse_til_St.meld.nr.10_2011-2012.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2016a). Fargespillkonferanse. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2016/april/fargespillkonferanse>
- Norsk kulturskoleråd. (2016b). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk kulturskoleråd. (2017). *Strategidokument for oppfølging av Landstingsvedtak 5.1: Flyktninger og kulturskole*. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4683/orig/Strategidokument%20Fokusomrade%20flyktninger%20og%20kulturskole%205.1%20per%20170512.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2019a). Fra spørreundersøkelsen Inkludering 2019 – 201 kulturskoler har besvart undersøkelsen. https://kulturskoleradet.no/_extension/media/7177/orig/2020%20166%20kulturskolers%20iltak%20for%20inkludering.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2019b). Ny =Vi-konferanse i Oslo høsten 2019. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2019/februar/vi-konferanse-2019>
- Odland, A. M. (2016, 14. mars). Tar verden inn i kulturskolen. Musikkultur. <https://musikkultur.no/nyheter/tar-verden-inn-i-kulturskolen-6.54.339735.de2cad9bea>
- Pedersen, A. E. & Moberg, F. (2017). Response to Thomas Solomon's article «The play of colors: staging multiculturalism in Norway». *Danish Musicology Online*, 8, 45–52. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_o8/dmo_o8_artikel_o4.pdf
- Rønning, R. J. (2017). Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 17–33). Cappelen Damm Akademisk.
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and arts school in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33–43. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Rønningen, A. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan: En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.i283>
- Skott (2016, 7. februar). I Wikipedia. <https://no.wikipedia.org/wiki/Skott>
- Solomon, T. (2016). The play of colors: Staging multiculturalism in Norway. *Danish Musicology Online, Special Edition – 17th Nordic Musicological Congress*, 187–201. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2016/dmo_saernummer_2016_NMC_10.pdf

- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk.
- Stiftelsen Fargespill. (2022a). *Fargespill: Årsrapport 2021*. https://issuu.com/fargespill/docs/_rsrapport_2021_signert
- Stiftelsen Fargespill. (2022b). *Fargespill og Det Norske Kammerorkester presenterer: A kiss for all the world* [konsertprogram]. https://issuu.com/fargespill/docs/fargespill_-_program_-_beethoven-3
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.a). *Hele verden på én scene*. Hentet 10. januar 2020, fra <https://fargespill.no/om-fargespill/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.b). *Bergen*. <https://fargespill.no/121-2/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.c). *Fargespill i andre byer*. <https://fargespill.no/fargespill-lisenser/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.d). *Boken*. <https://fargespill.no/boken/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.e). *Fargespill*. <https://fargespill.no>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.f). *Produksjonen*. <https://fargespill.no/produksjonen/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.g). *Fredspris nominasjon og premiere i Oslo (2018)*. <https://fargespill.no/tlitem/fredspris-nominasjon-og-premiere-i-oslo-2018/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.i). *Fargespill-KORK*. <https://fargespill.no/fargespill-kork/>
- Ulrichsen, G., Eriksen, H. & Bayati, Z. (2021). Struggling to decolonize ourselves as an antiracist act within the field of the Nordic community school of music and arts. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(4), 19–38.
- Viken, A. (2017). IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden. I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 80–94). Cappelen Damm Akademisk.

Kunstfag for inkludering i klasserommet – en casestudie av et samarbeidsprosjekt med kulturskole og grunnskole

Anne-Lise Heide

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Norge

Abstract: How can art facilitate inclusion in a multicultural school, and how can *Kulturskolen* (The School of Music and Performing Arts) contribute as a resource? This article specifically focuses on the collaboration between Kulturskolen and primary school and describes and discusses a specific educational plan, which Kulturskolen has taken the initiative to implement throughout all 10 grades. The collaboration is associated with the project Flere Farger [“More Colors”], and the focus of the article is centered around arts education and learning-strategies that are used. The article discusses how the strategy is anchored in the kaleidoscope-philosophy, which is based around “everyone being a resource” (Hamre, 2011), as well as if the purpose of the project is achieved, through creating an inclusive school-environment. Data is collected through observation of the education and interviews with one teacher and the manager of Kulturskolen. Organization, structure and how different factors play into the collaboration between primary school and Kulturskolen, as well as how Kulturskolen can achieve its mandate of being a resource in the local community, is examined in a critical perspective. This article is part of a bigger research project: *FFX – kunstfag for inkludering* (FFX – art subjects for inclusion) which is intended to examine Kulturskolen as a local resource center. FFX is an abbreviation of Flere Farger *i kommune X* (More Colors in municipality X). This article examines the part of FFX that happens in the primary and secondary school. Kulturskolen’s involvement in a project in the local community is not a new phenomenon, but it is with great interest that I, as a researcher, observe how Kulturskolen initiates new developing projects and collaborations by involving politicians, primary schools, kindergartens, and health institutions in the municipality.

Keywords: arts subjects, inclusion, aesthetic learning processes, multiculturalism, *Kulturskolen*, primary and secondary school

Innledning

Hei, jeg heter Alva og kommer fra kulturskolen. Jeg jobber med noe som gjør at jeg blir glad i hjertet mitt.

—Alva, norsktid med 2. klasse

Hva gjør kulturskolelæreren i grunnskolen, i klasserommet til 2. klasse i en norsktid? Alva (fiktivt navn) er kunstnerisk leder for prosjektet Flere Farger, som kulturskolen har som satsningsområde året 2017/2018. Flere Farger er søstermodell til det mer kjente Fargespill, som er et multi-etnisk barne- og ungdomsprosjekt etablert i Bergen i 2004 (Hamre, 2011). Med prosjektet Flere Farger har kulturskolen inngått samarbeid med en grunnskole i kommunen med mål om å styrke inkludering i klasserommet. Samarbeidsprosjektet vil heretter benevnes FFX, der «FF» står for Flere Farger og X betyr den deltakende kommune.

Dette kapittelet undersøker og diskuterer hvordan kunstfag, gjennom den spesifikke casen FFX, motiverer for inkludering i en skole med flerkulturelt mangfold og hvordan kulturskolen bidrar som ressurs til dette. Prosjektet omfatter alle elevene ved grunnskolen fra 1.–10. trinn og har en tidslinje på et helt undervisningsår. Kapittelet har følgende problemstilling: *Hvordan bidrar kunstfag til inkludering i klasserommet i casen FFX?* Med kunstfag mener jeg både musikk, dans, drama, visuelle kunstfag og tekstskaping. Inkludering forstås her som et fellesskap, en individuell opplevelse av sosial tilhørighet (Statped, 2016). Følgende delspørsmål har vært til hjelp i analyseprosessen: (1) Hvilke kunstfaglige undervisnings- og læringsstrategier benyttes? (2) hvordan legger undervisnings- og læringsstrategier til rette for inkludering i klasserommet?

Disse spørsmålene resulterer i en kartlegging av de ulike undervisnings- og læringsstrategier som benyttes, og det undersøkes hvordan disse er forankret i «fargespillfilosofien» som tar utgangspunkt i at «alle er en ressurs» (Hamre, 2011). Videre diskuteres om hensikten med prosjektet oppnås, i form av å skape et inkluderende skolemiljø.

Forskningsprosessen er ledet av en kvalitativ tilnærming og base-res på en fenomenologisk kunnskapstradisjon. Analyse og innsamling av data har foregått til dels parallelt, og i siste fase har jeg sett på materialet på nytt gjennom nye perspektiv og oppdaget nye sider og

funn. Kapittelet vil guide leseren gjennom tre ulike linser: (1) studien sett som undervisnings- og læringsstrategier med fokus på didaktisk design og kroppslig læring, (2) studien sett som hensikt for inkludering og (3) studien sett i forhold til overgripende bestemmelser i form av styringsdokumenter.

Kapittelet vil først introdusere tidligere forskning og teoretiske perspektiver, deretter metode og analyse, funn og diskusjon sett i forhold til teori. Som avslutning presenteres noen tanker om hva undersøkelsen kan bety for videre utvikling av kulturskolen som ressurs i lokalsamfunnet.

For å få en forståelse av forskningsstudien er det nødvendig med en kort introduksjon av prosjektet FFX og hvordan det er organisert.

Prosjektet FFX

I likhet med prosjektet Fargespill er Flere Farger først og fremst et kunstnerisk prosjekt, og har som mål å inkludere barn og unge i et flerkulturelt lokalsamfunn. Det jobbes blant annet fram mot en forestilling ved skoleårets slutt der både elever fra grunnskolen og kulturskolen deltar.

Aktørene kommer fra mange nasjoner, også Norge. De fleste av utøverne er kommet til Norge som innvandrere eller asylsøkere, og det jobbes frem mot en forestilling med sang, dans og kulturuttrykk som de respektive aktørene har med seg fra sine hjemland. Siden oppstarten i 2004 har konseptet vokst gradvis, og i dag står stiftelsen på statsbudsjettet. 25 kommuner i Norge og tre kommuner i Sverige administrerer og produserer egne forestillinger med Fargespill eller Flere Farger (Fargespill, 2018). Som tidligere nevnt er essensen i fargespillfilosofien tanken om at alle er en ressurs, noe som fordrer kommunikasjon gjennom dialog i form av kunstfaglige uttrykk og evnen til å dele (Hamre, 2011). Flere Farger er i mindre format enn Fargespill, men fargespillfilosofien er basisgrunnlaget også i Flere Farger. Prosjektet FFX ble organisert både i en minoritetspråklig gruppe, i en grunnskole og i en barnehage. Kulturskolen ledet prosjektet, og i slutten av skoleåret ble det arrangert en forestilling der elever fra alle de involverte institusjoner deltok. Et overordnet mål var inkludering i et mangfoldig samfunn der fylkesmannen gikk inn med midler til finansiering.

Denne forskningsstudien handler om den delen av FFX som foregår i grunnskolen.

Tidligere forskning om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole

Kulturskolerådet utga i 2019 en rapport som blant annet redegjør for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole i Norden (Norsk kulturskoleråd & Statens kulturråd, 2019, s. 25). Rapporten refererer til flere prosjektbaserte samarbeid både i Norge, Sverige, Finland og Danmark. Spesielt interessant for dette kapittelet er Finn Holsts studie av det danske prosjektet *Musik, Sprog, og Integration*. Studien ble utført i 2008–2011 ved en skole i et sterkt belastet område i Danmark der det bodde en stor andel familier med ikke-dansk bakgrunn. Prosjektet hadde som mål å utvikle elevenes personlige, sosiale og faglige kompetanser samtidig som det var stor vekt på språkutvikling og integrasjon. Studien gir innsikt i musikkpedagogers arbeidsformer og kompetanser og undersøker hvordan disse fører til de ønskede resultater. Denne undersøkelsen har til felles med FFX en hensikt for inkludering gjennom kunstfag i et skolemiljø.

Jeg finner ingen tidligere undersøkelser om prosjekter der kulturskolen bidrar med ressurser i grunnskolens ordinære undervisning, slik FFX er organisert. Denne studien belyser dermed en samarbeidsmodell som kan være interessant for forskningsfeltet kulturskole og grunnskole i samarbeid.

Teori

Mitt teoretiske konsept for kapittelet omfatter undervisnings- og læringsstrategier der didaktisk design og kroppslig læring er viktige kunnskapstradisjoner, og teori om inkludering i klasserommet og i et flerkulturelt miljø. I tillegg har jeg valgt å se på styringsdokumenter for både kulturskole og grunnskole da disse er førende for hvordan et samarbeid mellom de to instansene kan oppstå og gjennomføres. Samlet danner dette utgangspunktet for kapittelets analyse og drøfting.

De tre ulike tilnærminger vil jeg videre omtale som «linser», skjematisk fremstilt i figur 1.

Fargespillfilosofi: «Alle er en ressurs»		
1. Undervisnings- og læringsstrategier Didaktisk design Kroppslig læring	2. Inkludering Inkludering gjennom kunstfaglig læring	3. Styringsdokumenter Fagfornyelsen: Overordnet del til læreplan Rammeplan for kulturskolen Opplæringsloven Ny strategiplan fra KD: <i>Skaperglede, engasjement og utforskertrang</i>

Figur 1. FFX sett gjennom 3 linser. Kolonne 1 summerer ulike didaktiske teoriperspektiv som har betydning for studien ved kartlegging over hvilke undervisnings- og læringsstrategier som praktiseres i FFX. Kolonne 2 viser inkludering som teoretisk tilnærming, og kolonne 3 viser hvilke styringsdokumenter jeg har valgt å se undersøkelsen i forhold til. I tillegg ser jeg på hvordan fargespillfilosofien er implementert i prosjektet.

Undervisnings- og læringsstrategier

Flere forskere tar i bruk begrepet didaktisk design for hvordan man kan skape forutsetninger for læring i et samfunn som stadig er i forandring (Rostvall & Selander, 2008; Selander & Kress, 2010; A.-L. Østern, 2014). Staffan Selander og Gunther Kress mener begrepet didaktisk design kan anvendes for en ny tids didaktikk der fokus er på læring som kommunikasjon og skapende aktiviteter og på hvordan informasjon bearbeides og transformeres til kunnskap. Anna-Lena Østern (2014) benytter begrep og metoder fra teaterets verden når hun setter dramaturgi inn i en didaktisk kontekst i klasserommet. Hun ser likheter mellom teaterstykkets dramaturgi og undervisningstimens planlegging og gjennomføring. Begreper som rytme, timing, flyt, dynamikk og variasjon er viktige elementer både i teater og undervisning, og hensikten er å engasjere både i teateret og i klasserommet. Ifølge Tone-Pernille Østern et al. (2019, s. 74) omfatter det å tenke dramaturgisk «meningsskaping, undervisning og læring der verdiene som strømmer igjennom, ikke er usynlige, men artikulert. Det er et klasserom der spørsmål om hva som gir mening, gir eierskap til læring».

Kjeld Fredens (2019) fremhever et holistisk syn på utvikling og læring: «Læring blir til i et helhetlig samspill mellom hjerne, kropp og omverdenen» (s. 13). Han mener at individuell utvikling avhenger av et samspill mellom tolkninger og slutninger som bygger på kroppslig erfaring. I aktiviteter der kunsthøgskole praktiseres kombineres ofte både praktisk, kroppslig og affektivt arbeid, ofte i samspill med andre. Maurice Merleau-Ponty (1945/2012) forstår kroppen både som subjekt og objekt – ved å oppleve og sanse med kroppen erfarer man og lærer. Frederik Pio (2009) bruker begrepet «sanselighetspedagogikk», og Thomas Dahl og Tone Pernille Østern (2019) ser kroppslig læring i sammenheng med kognitiv læring og opplevelse. Forskning viser at det ofte er lettere å huske noe man selv har deltatt aktivt i, opplevd eller følt. Kroppslige læringsprosesser er et aktuelt undersøkelsesområde i FFX der oppgavene sentrerer rundt kunstfagbaserte, skapende aktiviteter.

Inkludering

Med linser for inkludering (kolonne 2 i figur 1), undersøker jeg hvordan kunstfaglige læringsstrategier åpner for inkludering i klasserommet. Even Ruud (2013) har forsket mye på musikk og inkludering i terapeutisk sammenheng. Han poengterer at gjennom improvisasjon kan man få opplevelsen av å falle inn i en felles musikalsk puls, å svare på hverandres initiativ og skape spenning, forventning og dynamikk sammen i musikken. Dette kan gi en følelse av sterk samhørighet, av å leve sammen i musikken (Ruud, 2013, s. 42). Morten Sæther har gjort undersøkelser med små barn i barnehagen der improvisasjon oppstår spontant i fellesskapet rundt et spisebord og sier at «musikalsk improvisasjon er øyeblikkskomposisjon» (Sæther, 2017, s. 80). I et improvisatorisk samspill handler det om å kommunisere, lytte, respondere og skape musikk sammen, og alle deltakere inkluderes i samspillet. Sidsel Karlsen (2015) ser med kritisk blick på musikk og inkludering i en flerkulturell skolehverdag. I artikkelen «Inkludering – av hva og av hvem» diskuteres dilemma i skoleundervisning i et samfunn der faktorer som flerkulturalitet og religiøst, faglig, sosialt og seksuelt mangfold er voksende. Karlsen mener det stadig voksende mangfoldet byr på utfordringer for lærerne og konkluderer

med at det kreves et planverk, mer åpenhet og kompetanse om det flerkulturelle i møte med mangfoldet.

Stiftelsen Fargespill mener kunstfaglig arbeid knytter deltakerne sammen og skaper et inkluderende fellesskap (Fargespill, 2018). Deres måte å jobbe med inkludering på har fått mye ros, men har også vært gjenstand for diskusjon blant annet ved måten de framstiller ulike kulturer på i en scenisk presentasjon (Kvaal, 2018; Solomon, 2016).

Aud B. Sæbø (2016) har gjort undersøkelser på drama som en inkluderende læringsform. Hun mener dagens tradisjonelle formidlingspedagogikk verken ivaretar det sosiale eller det skapende aspektet ved opplæringen, og mener den teoretiske og akademiske undervisningsstil er grunnen til at mange elever sliter i skolen (Sæbø, 2016, s. 150). Hun foreslår blant annet å benytte lærerstrukturerte dramaforløp i undervisningen, da det kan åpne for nye muligheter for å inkludere elevene i et læringsfellesskap. For at dette skal fungere er det viktig med læringsaktiviteter som er tilpasset den individuelle elevs forutsetninger og muligheter, slik at hver elev føler mestring tidlig i læringsaktivitetene:

Det aller viktigste er at det virker inspirerende på den enkelte elev, og derfor motiverer eleven til fortsatt innsats i egen læringsprosess. I tillegg kan den positive fellesopplevelsen åpne for et aksepterende læringsmiljø, som kommer alle elever til gode, dersom elevene erfarer at alle kan ha noe å bidra med i fellesskapet, og at alle må bidra, men i forhold til egne forutsetninger. (Sæbø, 2016, s. 155)

Nettopp den siste del av dette sitatet er interessant i forbindelse med studien FFX, der jeg forstår begrepet inkludering som et fellesskap i klasserommet, et fellesskap på tvers av kulturer og mangfold der gjensidig respekt i form av samspill i kunstfaglige aktiviteter oppstår.

Styringsdokumenter for undervisning i grunnskole og kulturskole

Disse styringsdokumentene danner linser for studien: *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*

(Kunnskapsdepartementet (2017)) og ny strategiplan fra regjeringen: *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Strategiplanen løfter kunstfagene i skole og utdanning, og omhandler praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning. De estetiske fagene skal styrkes i skolen og i barnehagen, både når det gjelder innhold og kompetanseheving for lærere i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Kulturskolens rammeplan (2016) har mandat om at «kulturskolen skal være et lokalt ressurscenter og en samarbeidende aktør i grunnopplæringa og kulturlivet i den enkelte kommune» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8). I rammeplanen understrekes direkte at «kulturskolen skal i samarbeid med skoleverket bidra til et helhetlig kunst- og kulturfaglig tilbud til alle barn og unge», og at «kulturskolen skal samarbeide med skole- og kultursektor og medvirke til å styrke kompetanse og kulturell utfoldelse i lokalsamfunnet. Det innebærer et forpliktende samarbeid med grunnskoler» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8). Det oppfordres til at samarbeidet mellom kulturskole og grunnopplæring bør foregå både på elevnivå, lærernivå og ledernivå, og at samarbeidet kan dreie seg om store forestillinger og produksjoner som gjenspeiler kulturelt mangfold. Dette harmonerer med prosjektet FFX, som jobber i en prosess mot en større forestilling, *Flere Farger*. Fagplanen for teater er også interessant i denne forbindelse, siden mye av aktivitetene som praktiseres i observasjonene er dramarelaterte. Her poengteres at elevene gjennom teaterfaglige arbeids- og uttrykksformer skal utvikle kompetanse i å utøve, formidle, skape, oppleve og reflektere. Lek og kroppslig læring framheves gjennom aktiviteter som oppfordrer til samhandling gjennom utfoldelse av kroppen, stemmen, sansene, følelsene og fantasien (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 81–82).

Både stortingsmelding 28 (2015–2016), som er en fornyelse av Kunnskapsløftet (LK06), og fagfornyelsens overordnede del (Kunnskapsdepartementet (2017)) tar dette videre. Dokumentene fremhever at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Elevene skal oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling i trygge læringsmiljøer, og i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet (2017)).

Metode

Valg av metodologi

I metodedelen presenteres metodologi, utvalg, datainnsamling, etiske overveielser og analyse. Datamaterialet består av feltnotater fra observasjoner i undervisningssituasjon med Alva, samt intervjuer med henne og kulturskolens virksomhetsleder. Observasjoner og intervjuer foregår om hverandre de dagene jeg er til stede på forskningsfeltet. Gjennom undervisningsåret 2017/2018 har jeg vært på observasjon i seks dager. Mine valg i generering av data og analyse er forankret i *grounded theory* (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015), som gjennom komparativ metode åpner for fokus og fleksibilitet ved undersøkning av fenomen over lengre tid (Charmaz, 2014, s. 3). I *grounded theory* foregår innsamling av data og analyse til tider parallelt. Funn gjennom analyse leder til nye spørsmål for videre undersøkelser, noe som har vært til god hjelp i dette forskningsprosjektet, som har pågått et helt undervisningsår. Å benytte ulike analysemetoder fra *grounded theory* (memos, linje for linje- og ord for ord-analyse) har vært nyttig for å sortere og finne struktur i datamaterialet. Koder, kategorier og det å se sammenhenger mellom disse har ledet forskningen fremover: «In grounded theory, sorting gives you a logic for organizing your analysis and a way of creating and refining theoretical links that prompts you to make comparisons between categories» (Charmaz, 2014, s. 216).

Utvalg

Jeg har valgt å følge kulturskolepedagogen Alva, som er kunstnerisk leder for FFX. Gjennom prosjektet FFX underviser hun på alle skolens trinn, noe jeg ønsket å observere for å få et rikt og nyansert datagrunnlag. Prosjektet er bygd opp i tre faser, her kalt «møter», som bygger på hverandre. Mine observasjoner og intervjuer har jeg valgt å spre utover hele undervisningsåret, slik at jeg kan følge alle møtene i prosjektet. Det er nødvendig med en redegjørelse av hvordan FFX er organisert for å klargjøre forskningsforløpet.

Organisering av FFX

	Møte-1	Møte-2	Møte-3
Hvem	Klasser deltar separat 1.-10. trinn	Klasser deltar separat 1.-10. trinn	Klasser deltar separat 1.-10. trinn
Hvor Tidsforløp	Klasserommet 1 time	Amfiet 2 timer	Klasserommet 1 time
Når	August–september	Oktober–november	Januar–februar
Innhold	Info om Flere Farger. Utdeling av klasseoppgave de skal jobbe med til neste møte.	Presentasjon av oppgaven fra møte 1. Får utdelt en ny oppgave de jobber med i undervisningen.	Tema: Alle er en ressurs. I workshopen i møte 2 skal klassen utføre en oppgavelaget av elever på et annet trinn.

Figur 2. Organisering av FFX. Figuren viser hvem som deltok, hvor undervisningen skjedde, til hvilken tid på året, hvor lenge undervisningsøkten varte og kort hva som var hovedinnholdet i de 3 ulike møtene.

Alva er del av grunnskolens ordinære undervisning. Hun følger timeplanen grunnskolen har satt opp og relaterer undervisningens innhold til timefagets pensum. Tema i timen skal være relevant for prosjektet Flere Farger, og det skal forankres i fargespillfilosofien. Samtidig er også intensjonen å gjøre FFX kjent for alle elevene, også de som ikke er tilknyttet kulturskolen, og gi mulighet for disse til å delta med kunstneriske innslag i forestillingen som skal settes opp 13. juni.

Fra august til februar gjennomfører Alva et undervisningsopplegg fordelt på tre møter der alle elever deltar klassevis fra 1.–10. trinn. Undervisningsopplegget er ulikt i de tre møtene, men opplegget er planlagt som en helhet der møtene bygger på hverandre. Møte 1 og møte 3 skjer i klassens klasserom og varer en time, mens møte 2 holdes i Amfiet, en liten teatersal der det er rom for mer fysisk aktivitet.

Møte 1 skjer i august og september 2017. Det informeres om prosjektet Flere Farger, og elevene får også utlevert en klasseoppgave de skal jobbe med til neste møte. Møte 2 er i oktober og november. Her skal alle klassene delta i en to timers workshop hvor de blant annet presenterer oppgaven fra forrige møte. I møte 3 i januar og februar 2018 er tema «Alle er en ressurs», og i denne timen presenteres klassen for en oppgave som elever på et annet trinn har laget i workshopen i møte 2. I juni får

de som ønsker mulighet til å delta i forestillingen Flere Farger i regi av kulturskolen.

Oppgavetekstene trinnene skulle jobbe med mellom møte 1 og møte 2 var basert på kontaktlærerens fag. Eksempelvis var oppgaven til 4. trinn basert på naturfag, 5. trinn på musikk og 2. trinn på fagene KRLE, norsk og samfunnsfag. Felles for oppgavene var at de inneholdt flere språk, hadde tema om samhold og en grunntanke om at alle er en ressurs og det var et krav at alle skal være deltakende i den skapende prosessen.

I følgende avsnitt vil jeg gi en oversikt over innsamlet datamateriale. Her skiller jeg mellom observasjoner og intervjuer. Først beskriver jeg observasjoner og innhold i møte 1, møte 2 og møte 3, og deretter følger en oversikt over intervjuer.

Observasjoner

Jeg har observert fire undervisningsøkter. To i møte 1 med forskjellige trinn, ett i møte 2 og ett i møte 3.

Innhold i møtene

I dag skal jeg snakke med dere om språk. Vet dere hva morsmål er? Da jeg kom til Norge hadde jeg stor mage, og to uker senere ble min andre gutt født. Jeg prøvde å være flink mamma og snakke norsk til babyen. Det ble rart, for jeg snakket sakte og måtte konsentrere meg mye for å snakke riktig. Helsesøster ba meg slutte med dette og sa: Bruk følelsene, snakk på ditt morsmål!

—Alva, fra observasjon 31.8.2017

Jeg befinner meg i et klasserom med 9. klasse og det er norsk som står på timeplanen. Jeg er forskeren i hjørnet som observerer kulturskolelæreren Alva. Hun «tar rommet», hilser på alle elever, vandrer frem og tilbake og aktiviserer elevene med ulike dramaoppgaver med språk som tema.

Møte 1

Jeg observerte en norsktime i 9. klasse der tema var morsmål. Alva innledet timen med historien gjengitt over, hennes opplevelse av det å snakke

et annet språk enn sitt morsmål til sin baby. Timen fortsatte interaktivt med bruk av begreper om språk: dialekter, morsmål, tegnspråk, kroppsspråk, musikk, slang og så videre. Elevene fikk en gruppeoppgave der de ble tildelt en situasjon som skulle dramatiseres på et gitt språk elevene ikke kunne fra før. Eksempelvis var oppgaven at man var i Tyskland og skulle til legen for å få medisin, eller at man var i Frankrike og satt fast i en heis, hvorpå man ringte ett nummer for å få hjelp og mottaker bare snakket fransk. De små scenene ble framvist gruppevis for resten av klassen. Det ble benyttet mye og tydelig kroppsspråk og ansiktsmimikk, og etter hver scene spurte Alva om de som så på forsto hva som skjedde. Som regel fikk hun positivt svar.

Jeg observerte også to klasser fra 2. trinn i møte 1, der det var snakk om begrepene «negativ» og «positiv» og betydningen av disse. Alva fortalte historier som knytter positive og negative uttrykk til en videre betydning ved å finne grunnen til at man er negativ og positiv i spesielle hendelser. En elev sier: «Det er negativt når jeg blir utestengt av leken.» Alva visualiserte flere situasjoner der hun blir utestengt av gruppa. Gjennom spill viste hun at utestenging kunne skyldes at de involverte ikke forstår hverandre, og at utestenging i gjeldende situasjon egentlig ikke var meningen. Alva forklarte at vi alle er forskjellige, at vi kanskje liker forskjellige ting og at vi alle har hver vår måte å reagere på.

En annen hendelse fra denne timen var en situasjon der en elev ikke ville snakke språket fra sitt hjemland da Alva ba henne om det. Denne hendelsen er interessant for videre tolkning i analysedelen.

Møte 2

Her observerte jeg en klasse på 3. trinn. Workshopen inneholdt en ball-lek der det ble organisert et «fordelslag» med mange elever og et «ulempelag» med et mindre antall elever. Det skulle kjempes om å få fraktet en ball en viss distanse på kortest mulig tid. Her viste det seg at samarbeid var løsningen mot seier, ikke det å være raskest hver især. «Ulempelaget» med færrest elever greide å tilegne seg en bedre samarbeidsstrategi fordi de unngikk kaos og ikke stod i veien for hverandre, og de vant konkurransen.

Denne klassens hovedoppgave, som de hadde fått utdelt ved møte 1, var å lage et dikt på norsk der de også skulle bruke ord fra andre språk. Elevene hadde tatt utgangspunkt i språkene som fantes i klassen, og tema for innholdet var «Alle er verdifulle». Diktet avsluttet med ordet 'hei' på fem språk: thai, litauisk, tysk, engelsk og norsk. Alva jobbet så med elevene med tanke på formidling og framføring. Hun fokuserte på rytme og det å holde en jevn felles puls. Elevene fikk to minutter til å utforske hvordan hver enkelt ønsket å framføre sin replikk, og til slutt ble tale, bevegelse og uttrykk sammen til en felles presentasjon. Alva avsluttet workshopen med å ta hver enkelt elev i hånda mens hun sa: «Dere har forstått så mye, takk for at dere bidro.»

Møte 3

De beste tekstbidragene som ble produsert i workshopen i møte 2 ble i møte 3 fordelt til andre klasser på skolen. Jeg observerte en klasse på 8. trinn i aksjon. I en boks lå det seks tekstbidrag fra andre klasser, og en lærer fikk i oppdrag å trekke et av tekstbidragene uten å vite hvilket. Tredjeklassens tekst, «Alle er verdifulle», ble trukket. Elevene fikk nå ti minutter til å jobbe sammen to og to der de skulle lage en presentasjon av teksten. Formidlingsform og estetisk tilnærming kunne de velge selv, men «samarbeid» var et overgripende tema alle gruppene måtte forholde seg til. Etterpå var det framvisning, og elevgruppene hadde mange varierte presentasjoner: film, akrobatisk danseframvisning, digitale presentasjoner med bilde og musikk og framføring av teksten som et dikt.

Intervjuer

Etiske overveielser

Intervjuer er foretatt ved hvert opphold i feltet. Materialet består av seks intervjuer med Alva og ett intervju med kulturskolens virksomhetsleder. Intervjuene ble foretatt både før og/eller etter undervisning over et tidsforløp fra august 2017 til april 2018.

For å ivareta deltakeres personvern har jeg i samsvar med forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016)

mottatt samtykke fra kulturskole, grunnskole og alle involverte i intervjuer og observasjoner. Personer og steder er anonymisert ved å bruke fiktive navn. Forskningsdeltakere som refereres i kapittelet har også fått innsyn i datamaterialet før publisering og studien er meldt inn og godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Analyse og funn basert på observasjoner og intervjuer

Denne delen vil redegjøre for analyseprosessen og for hvordan funn fra analysen svarer på kapittelets problemstilling: *Hvordan bidrar kunstfag til inkludering i klasserommet i casen FFX?*

Siden jeg følger et prosjekt over et lengre tidsløp har datagenerering og analyse foregått parallelt. Jeg startet analyseprosessen ved første observasjon og intervju med «initial coding» (Charmaz, 2014), som innebærer å kode innsamlet datamateriale for så å sortere og redusere til kategorier jeg ville utforske nærmere ved å samle inn mer data (Charmaz, 2014, s. 113). I den siste fasen valgte jeg å sentrere analysen rundt tre teoretiske retninger ved å tilnærme meg materialet gjennom tre perspektiv jeg her kaller «linser».

Jeg vil først introdusere analysen med en modell, og deretter kategorisere resultater ut fra delspørsmål 1 og 2.

	Linse 1 Didaktisk design Kroppslig læring	Linse 2 Inkludering	Linse 3 Styringsdokument
Delspørsmål 1: Hvilke kunstfaglige undervisnings- og læringsstrategier benyttes?	Drama-aktiviteter, skrive skuespill. Komponere dikt, rap. Rytmer, dans. Digitale framføringer.	Samarbeid, samspill. Sammen er vi trygge. Skape nærmere relasjon mellom deltakere. Alle må delta.	Alle
Delspørsmål 2: Hvordan legger undervisnings- og læringsstrategiene til rette for inkludering i klasserommet?	Dramaturgi som didaktisk design. Kroppslig læring i form av aktiv deltakelse	Samarbeid, fellesskap. Samspill, skape sammen, improvisasjon. Alle er en ressurs.	Alle

Figur 3. Funn sett gjennom tre linser. Figuren presenterer resultat fra analysen sett gjennom tre forskjellige tilnærminger, her kalt linse 1, 2 og 3. De to delspørsmålene viser resultat på hver sin linje.

Delspørsmål 1: Hvilke kunstfaglige undervisnings- og læringsstrategier benyttes?

Den undervisningen jeg har observert har bestått mye av dramaaktiviteter. Elevene aktiviseres og får kjenne fysisk på hvordan man kan gjøre seg forstått gjennom kroppsspråk, gestikulering og mimikk. Alva snakker ofte om viktigheten av å kjenne opplevelse og læring fysisk på kroppen. Hun kommenterer øvelsen jeg observert med 2. klasse om å visualisere begrepene «negativ» og «positiv» (se møte 1) slik: «Det kjennes på kroppen når du forholder deg på en positiv eller negativ måte i noe. Elevene skjønner da at de har et valg og det er en viktig essens av øvelsen i klassen i dag» (Alva i intervju 21.09.17). Her poengterer hun at elevene *skjønner*, altså forstår bedre ved visualisering og *å kjenne det på kroppen*. Dette samsvarer med teorier om kroppslig læring der tanker, affekter og bevegelse parallelt aktiviseres og lagres i minnet som en hendelse man har sanset og fysisk kjent på kroppen (Dahl & T. P. Østern, 2019; Fredens, 2019; Merlau-Ponty, 1945/2012; Pio, 2009).

Alva bruker tautrekking som bilde på å være alene mot mange. I en KRLE-time står læreren i ene enden og trekker tau mot hele klassen: «Klassen vant selvfølgelig og da brukte jeg det som et bilde på styrke: Hvis alle står sammen viser dere styrke, sånne ting har vært veldig effektivt.» Som pedagog deltar Alva aktivt i rollespill med elevene selv. Hun går ofte inn i det dramatiske spill og leder inn på tema som er aktuelle for møtets innhold. Hun begrunner sine dramatiske innspill med at «det med å bruke kroppen på en annen måte er humor og det frigjør en del frihet blant de som ser på». Dette kan tolkes som lærerens deltakelse signaliserer at det er trygt å delta, som dermed ufarliggjør elevenes deltakelse. Å legge til rette for trygge rammer er viktig for å kunne utfolde seg i dramaaktiviteter, slik at elevene opplever mestring (Sæbø, 2016). Det legges mye opp til samspill og improvisasjon i øvelsene, ofte der det overgripende tema kan relateres til medmenneskelighet – at alle er en ressurs og sammen er vi sterke. I et intervju forteller Alva om en episode der improvisasjon bestod i en hendelse av å flytte til et annet sted. Det ble improvisert rundt selve pakke- og flytteprosessen der flere personer kom til for å hjelpe: «Jeg skal flytte, jeg er helt alene og det er ingen som hjelper

meg og det er så mange esker og der er lastebilen og ja hvordan skal jeg gjøre det nå ...»

Elevene, som da var førsteklassinger, kom til og hjalp. De bakte også kake og ordnet med drikke (fiktivt, i improvisasjonen). Samarbeidet var nødvendig for å få flyttingen i gang, og det ble også pusset opp (fiktivt) i ny leilighet. Ved å delta i dramaspillet har Alva en intensjon om at elevene skal oppleve stresset rundt oppbrudd og flytting fysisk på kroppen og at det å samarbeide gjør oppgaven enklere. De baker «kake» og «muffins» for å gjøre situasjonen hyggeligere, noe som kan forstås som en emosjonell og kroppslig deltakelse. Dette er elevenes egne ideer i improvisasjonen.

Alva forteller at når hun senere møter disse elevene i skolegården, nevner de ofte denne situasjonen: «Når jeg møter [elev A] så sier hun: Hei, skal jeg lage mat til deg, husker du at jeg lagde kake til deg?» Gjennom dramaspillet kan man anta at det her har blitt skapt en nærmere relasjon. Elev A har bidratt til å hjelpe Alva, og de to har kommet nærmere hverandre gjennom dialog og deling av erfaringer fra dramaspillets situasjon.

Frederik Pio (2009) og Maurice Merleau-Ponty (1945/2012) trekker fram sanselig og kroppslig opplevelse som erfaringsbaserte læringsformer. Ved å delta i liknende dramaøvelser som her er nevnt kan man anta at opplevelse gjennom aktivt spill fester seg til minnet og bearbeides til læring: «i den sanselig-æstetiske erfaring sameksisterer hele tiden nærheden og distansen, hjertet og hjernen, indlevelsen og analysen, det kroppslige og det reflekterende» (Pio, 2009, s. 143). Det er flere likheter mellom Alvas undervisningstimer og Anna-Lena Østerns teori om dramaturgi i didaktisk kontekst. Alva starter ofte timen med en «hook» (A.-L. Østern, 2014) eller et anslag i form av en innledning i dramatisk form for å skape engasjement. Timens forløp er variert med oppvarmingsøvelser for å skape trygghet i gruppa, dynamisk og rytmisk variasjon i aktivitet og refleksjon og et klart faglig og inkluderende fokus. Lærerens formidling sammenlikner Anna-Lena Østern (2014) med skuespillerens formidling; det er viktig å være tydelig og «artikulert», og samtidig er det viktig å ha fokus på undervisningens hensikt, noe studien viser at Alva er bevisst på.

I møte 1 bruker Alva dramarelaterte undervisnings- og læringsstrategiene. Metodisk benyttes improvisasjon i kreative skapende prosesser,

og oppgavene elevene får, utføres alltid i samarbeid med andre, i form av gruppearbeid. Alva forteller at musikk ble praktisert i den timen faget stod på planen, og ikke ellers i møte 1. I møte 2 og møte 3 varierer undervisnings- og læringsstrategiene mer. Her benyttes både komposisjon av rap, rytmer og dans. Noen velger også visuelle kunstfag gjennom digitale mediaproduksjoner i sine presentasjoner. I tillegg engasjeres skolens lærere i kunst og håndverk til å sette i gang elevene med å sy hjerter som skal benyttes som scenografi i Flere Farger-forestillingen.

Delspørsmål 2: Hvordan legger undervisnings- og læringsstrategiene til rette for inkludering i klasserommet?

Når alle for eksempel har laget en historie og de har lest den høyt, er det så fint å se hvordan de tar ansvar for hverandres svakheter og styrker, og da må de samarbeide om en av historiene de har skapt.

—Alva, intervju, 21.9.17

Samarbeid og samspill går igjen i oppgavene elevene jobber med. De skaper sammen, alle er deltakende og bidrar. Alle blir dermed inkludert i samspillsituasjonen, i improvisasjonene og i det skapende (Ruud, 2013; Sæther, 2017). At elevene viser det Alva kaller «ansvar for hverandres svakheter og styrker» forstår jeg her som en del av inkludering i det fellesskapet samspill- og samarbeidsprosessene skaper ved at elevene bidrar ut fra egne ressurser. Å bidra med noe eget er oppgaverelatert ved flere observasjoner, både i gruppeimprovisasjon, i samspill og i framføring, eksempelvis der gruppa lager et dikt basert på elevenes eget språk. I en av diktoppgavene jobbes det med musikkens grunnelementer i form av rytme, puls og tempo, samt med dynamikk gjennom formidling. Det musikalske samspillet står her i søkelyset, da godt samspill er avgjørende for å få flyt i framføringen. Even Ruud (2013) poengterer at samhandling og deltakelse i musikk skaper opplevelser som ikke lar seg erstatte av å lytte til musikk, man må oppleve å «svinge med», som han sier (s. 43). Sagt med andre ord: Man må delta og bidra i fellesskapet for å bli inkludert i fellesskapet. Det samme gjelder i en ball-lek-aktivitet referert til i møte 2, der prosessen viser at samarbeid gir beste resultat da

«ulempelaget», det vil si laget med færrest deltakere, vant konkurransen. Det er samspillet i gruppa, ikke det å være flest, som fører til seier. Jeg tolker dette som et poeng for inkludering innad i laget. Alva forteller også en annen historie i et møte med ungdommer der deltakernes bidrag er nødvendig:

Jeg ser at de mest skumle ungdommer som jeg kan være litt redd for, de åpner seg. De ser at det finnes muligheter for dem til å ta del i det som vi holder på med, for de forstår at de er viktige rett og slett, de forstår at uten dem så funker det ikke. (Alva, intervju, 19.10.2017)

Hun bruker selv begrepet «bidra» da hun etter avsluttende undervisning poengterer en positiv takk med et håndtrykk til hver enkelt: «Dere har forstått så mye, takk for at dere bidro», noe jeg oppfatter som både trygghetsskapende og en bekreftelse på at hver elev har bidratt til noe viktig for fellesskapet. Kort oppsummert kan man si at analysen viser at elevene ved å bidra aktivt i kunstfaglige prosesser inkluderes i et fellesskap i klasserommet, og at fargespillfilosofien går igjen som en rød tråd i alle de tre møtene.

Når det gjelder analysen sett i forhold til styringsdokumenter kan læringsstrategier og kunstfaglig innhold relateres til både fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017), kulturskolens rammeplan (2016), opplæringslova (1998, § 2-16) og strategiplanen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg kommer tilbake til dette i diskusjonsdelen.

Diskusjon

Vi har snakket om Flere Farger i et integreringsperspektiv, for noe av de overordna måla med at vi gjør dette i kommune X, er jo ikke at ungene skal være segregert i hverandres nasjonale grupper. Jeg håper at elevene kan bli nysgjerrig på hverandre på en ny måte gjennom prosjektet ved at de får vist ulike sider av seg selv. Ja, det er vel det som er de overordna målene, så får vi se om vi når dem da.

—Virksomhetsleder, intervju, 31.08.17

Kulturskolens overgripende hensikt med prosjektet Flere Farger i grunnskolen er å bevisstgjøre verdier i ressursen av mangfoldet i klasserommet og styrke inkluderingsaspektet og elevenes sosiale kompetanse. Studien FFX viser at kunstfaglige undervisningsstrategier benyttes i alle fag i grunnskolen som berøres av prosjektet. Når elevene utfordrer seg selv i trygge rammer i kunstfaglige øvelser, eksempelvis i drama, øker de både sin sosiale og kunstfaglige kompetanse (Sæbø, 2016). Ved å delta i gruppeaktiviteter der de skaper og improviserer sammen oppstår et inkluderende læringsmiljø som har stor betydning for elevenes læring, da forskning viser det er en klar sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og deres læringsmiljø (Sæbø, 2016, s. 36). Kulturskolen kan i prosjektet FFX dermed sees som en inkluderende kraft i lokalsamfunnet ved å styrke et inkluderende kunstfaglig didaktisk samarbeid med grunnskolen.

Undervisningsstrategier som kan sees i sammenheng med Anna-Lena Østerns dramaturgisk didaktiske design (2014) benyttes i metoder som er sanselige og kroppslige (Pio, 2013; Merlau-Ponty, 1945/2012), noe som her betyr at elevene deltar aktivt og bidrar i skapende prosesser. Ved å bidra med ressurser til fellesskapet knyttes relasjoner. Eksempelvis skjer dette på flere plan i møte 3; på klassenivå ved å skape sammen i mindre grupper som så å dele resultatet med alle i klassen, å jobbe med temaet «Alle er verdifulle», noe som kan knyttes til fargespillfilosofiens hovedmål («alle er en ressurs»), og på et metanivå, her forstått på et nivå der klassene i grunnskolen samarbeider på tvers av trinn, ved å jobbe med en tekst som en annen klasse har utarbeidet. Even Ruud (2013) setter inkludering i sammenheng med å styrke selvbildet gjennom viktigheten av å bli «sett» og «bekreftet» på en positiv måte. Ved videreutvikling av en didaktisk tilnærming som benyttet i FFX kan man anta at samarbeid mellom klasses trinn kan bidra til et inkluderende skolemiljø på tvers av klasser, for eksempel i oppgaver der klasser fra ulike trinn samarbeider.

I møte 1 opplevde jeg under observasjon at en elev fra et annet land enn Norge ikke ville snakke sitt morsmål når hun ble bedt om dette i en dramaøvelse. Denne situasjonen kan forstås som at eleven ikke vil være fra en annen kultur, men vil være mest mulig lik de andre. Alva nevner flere liknende hendelser, spesielt på ungdomsskolen. Sett i et kritisk

perspektiv kan det virke ekskluderende og ikke inkluderende å trekke fram kultur fra elevens eget hjemland, som her representert med elevens morsmål. Dette er i kontrast med fargespillfilosofien, og dilemmaet har vært i fokus hos tidligere forskning om Fargespill (Kvaal, 2018; Solomon, 2016). Sidsel Karlsen (2013) belyser også dette dilemmaet når hun nevner eksempler på «hvordan godartede forsøk på inkludering i en klasseromssituasjon fort kan bli oppfattet og fungere som andregjøring, og hvor viktig det er å la elever fremtre som aktive, selvdefinerende subjekter istedenfor å tilskrive dem forhåndsdefinerte identiteter» (s. 73). I så måte kan hensikten om inkludering oppfattes som ekskludering. Situasjonen viser at man bør være ydmyk i sin tilnærming og kritisk til hvilke metoder man velger å bruke.

Ifølge kulturskolens virksomhetsleder ble Alva valgt til kunstnerisk leder for hele FFX blant annet fordi hun har det lederen kaller en «genuin interesse for inkludering». Alva har kunstfaglig kompetanse både i musikk og drama, og dette er ressurser som er nødvendige for å praktisere metodikken hun benytter. Her er det altså lærerens individuelle kunstfaglige kompetanse som i store deler former undervisningsstrategien, og man kan jo i så måte stille spørsmål om prosjektet er personavhengig eller kan videreføres av andre kunstpedagoger. Alva medgir at hun har et sterkt eieforhold til opplegget i FFX da hun sier at «metodikken er egentlig en blanding av alle erfaringene jeg har med fra hele mitt liv, all undervisning, erfaring fra å være en innvandrer og egen opplevelse av problematikken inkludering, ekskludering og tilhørighet» (Alva, intervju, 21.9.17). I tillegg knytter hun sterke bånd mellom den didaktiske metodikken og Fargespill, da hun mener at «fargespillfilosofiens hovedmantra» er den røde tråden i metodikken: «Det er hele tiden utgangspunktet, at elevene skal føle seg fri til å gi og bli en enda bedre person av seg selv» (Alva, intervju, 21.9.17).

Flere Farger som prosjekt nevnes ofte i undervisningen, men det kan diskuteres om metodikken som benyttes like gjerne står på egne ben. Her er det kunstfaglige metoder som fokuserer didaktikken og kan forankres i fagfornyelsen (2017) som påkrever et inkluderende læringsmiljø og hevder at «når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre». Her sies også at «elevene skal lære å

respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for framtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Avslutning

I dette kapittelet har jeg undersøkt og diskutert hvordan kunstfag gjennom prosjektet FFX bidrar til inkludering i klasserommet og hvordan denne spesifikke casen står som eksempel på hvordan kulturskolen kan være en ressurs inn i grunnskolen. Studien viser at kunstfaglige aktiviteter gjennom kroppslig læring, sansing og opplevelse trener elevene i samspill, samarbeid og skapende estetiske uttrykk. I samspillet og samarbeidet dannes fellesskapet som er avgjørende for et godt og inkluderende læringsmiljø (Sæbø, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017).

I henhold til regjeringens nye strategiplan (Kunnskapsdepartementet, 2019) for styrking av estetiske fag i skolen skal det gis rom for kroppslige aktive og kreative arbeidsformer der samspill, utforskning, skaping og improvisasjon over tid kan føre til et inkluderende læringsmiljø i klasserommet. Kanskje vi er på vei mot en skole der kunstfag får større plass. Det er behov for flere faglærte lærere i kunstfag i grunnskolen, og et nærmere samarbeid med kulturskolefeltet i framtiden kan dermed sees ikke bare som en god ressurs, men som en nødvendighet.

Referanser

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics for qualitative research*. Sage.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde/læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander, *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–53). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Fargespill. (2018). *Stiftelsen Fargespill*. <https://fargespill.no/article/nobels-fredspris-nominasjon/>

- Fredens, K. (2019). *Læring: Et samspill mellom hjerne, kropp og omverden* (A. Solli, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hamre, O. & Saue, S. (2011). *Fargespill*. Stiftelsen Fargespill.
- Karlsen, S. (2015). Inkludering – av hva og av hvem? En problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevå (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok* (s. 61–84). <http://hdl.handle.net/11250/2372668>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede engasjement og utforskertrang* (Rapport). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=3>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning: Rammeplan for kulturskolen*. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Organiseringopplæring>
- Norsk kulturskoleråd og Statens kulturråd. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden: En oversikt* (Rapport). <https://kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/forskningsoversikt>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV2020-06-19-91). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pio, F. (2009). Sanselighetspædagogik og livsduelighed: Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 11* (s. 139–165). NMH-publikasjoner.
- Rostvall, A.-L. & Selander, S. (2008). *Design för lärande*. Norstedts akademiska förlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Solomon, T. (2016). The play of colors: Staging multiculturalism in Norway. *Danish Musicology Online*, 187–201.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag
- Statped. (2016, 24. juni). *Tema: Inkludering*. <https://www.statped.no/temaer/inkludering/>

- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2017). Musikalsk utvikling – en helhet. I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Eleven og musikken* (s. 68–106). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A.-L. (2019). Dybdeundervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander, *Dybdelæring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57–76). Universitetsforlaget.


KAPITTEL 11

Kulturskolemanifest KIL



KULTURSKOLEMANIFEST





Til deg som er barn eller ung i Norden

Du har rett til kunst og kultur!

Derfor skal kulturskolen være en del av livet ditt - den skal se deg og dine interesser. Samtidig skal den utfordre deg, den skal få deg til å se og høre nye ting, og den skal henge sammen med samfunnet rundt deg. Kulturskolen skal spørre deg om råd og være tilstede der du er og vise deg kunnskapen og engasjementet den rommer.

Men viktigst; kulturskolen skal være for alle barn og unge, hele året slik at du kan være der sammen med noen du kjenner og noen du ikke kjenner, og få erfaringer som vil bety noe for deg!



Prinsippene

Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfunnet - «KIL» - er et kulturskoleutviklingsprosjekt bestående av ti kulturskoler fra Norge, Sverige og Danmark. Prosjektet har laget følgende erklæring som sammenfatter tanker og visjoner for et inkluderende samfunn og kulturskolens rolle, forpliktelser og aktiviteter i dette arbeidet.

- 1. Kunst og kultur** skaper arenaer for tilhørighet, fellesskap og deltakelse som er en forutsetning for det nordiske demokratiet.
- 2. Kulturskolen** er en viktig bidragsyter i det helhetlige oppvekstløpet der barn og unge dannes som mennesker, utvikler kunnskap og tilhørighet og finner sin egen stemme i samfunnets fellesskap.
- 3. Kulturskolens** verdisyn bygger på menneskerettighetserklæringen og skal se hvert menneske som en ressurs.
- 4. Kulturskolen** skal være et tilgjengelig sted i barn og unges liv, for kunst og kultur- opplevelser, for personlig, sosial og kunstnerisk vekst og utvikling, uavhengig av kjønn, sosial klasse, etnisitet, legning, økonomi og opprinnelse.
- 5. Kulturskolen** skal ha en struktur og tilby aktiviteter som fremmer deltagelse av alle grupperinger slik at rettigheten til å kunne delta i kunst- og kulturlivet blir reell. Kulturskolen skal benytte de mulighetene som ligger i den digitale utviklingen.
- 6. Kulturskolen** skal være i kontinuerlig utvikling. Kulturskolen skal være bærer av kontinuitet og tradisjon, men også være i forkant av kunst- og kulturutviklingen og relevant i det samfunnet den springer ut fra.



Om nettverket KIL

I samarbeid med kulturskoleorganisasjonene i Danmark, Norge og Sverige setter Norsk kulturråd i perioden 2018 – 19 et spesielt fokus på kulturskolens muligheter som inkluderende kraft i lokalsamfunnet. Satsingen er en del av prosjektet «Inkluderende kulturliv i Norden».

Felles mål for de nordiske kulturskoleorganisasjonene er å bidra til at kulturskolene inkluderer flere av de som i dag ikke deltar i kulturskolens tilbud og aktiviteter.

Prosjektet favner om følgende områder:

Policy | argumentasjon

Pedagogikk | didaktikk

Struktur | ledelse

Det er i tillegg organisert et ressursnettverk bestående av aktive forskere fra universitets- og høyskolesektoren i de nordiske landene (KIL-forsk) som er knyttet til KIL.

Kulturskolene i Norden skal gjennom prosjektet øke sin kunnskap om, og innsikt i, hvordan nyankomne, flyktninger, asylsøkere samt minoritetsspråklige og andre med ulik kulturell bakgrunn kan inkluderes gjennom kommunenes kunst- og kulturtilbud. Både gjennom ordinær drift og tiltak med spesiell innretning skal kulturskolene kunne utvikles som inkluderende institusjoner i lokalsamfunnet.

«Gjennom deltakelse i KIL øker kulturskolenes kompetanse og gjennomføringsevne både hos kulturskolelærere, kulturskolerektorer, kulturskoleeiere og andre involverte for å styrke rollen som inkluderende kraft i lokalsamfunnet.»

Prosjektet «Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfunnet - KIL» har, på bakgrunn av sitt arbeid, laget noen anbefalinger til politikere og andre som har innflytelse på hva fremtidens kulturskole skal være.

«Vi må først og fremst ta utgangspunkt i at alle mennesker er en ressurs, at alle har noe å bidra med.»

Anbefalinger på nordisk nivå:

- At kulturskolene må ses som en naturlig samarbeidspart og bidragsyter i utøvelse av kulturpolitikk. Kunst og kulturoppføring legger viktige premisser for kultursektoren, og må beregnes inn i det politiske arbeidet.
- At Nordisk ministerråd må ta til orde for en felles nordisk kulturskolepolitikk ved å legge til rette for:
 - erfaringsdeling på nordisk nivå gjennom lærerutveksling og kompetanseutvikling
 - ressursutveksling, opprette praksisplasser i Norden
 - nordisk kartlegging av kulturskolekompetanse
 - samarbeid om utdanninge(r)
 - at alle kommuner skal ha et fullgodt kulturskoletilbud for å imøtekomme alle barns rett til kunst og kultur!



Anbefalinger på nasjonalt nivå:

- At alle nordiske land arbeider for lik tilgang til kulturskole for alle barn og unge uavhengig av bosted i Norden.
- At det blir et større samarbeid mellom kulturskoler og andre kommunale enheter, relevante organisasjoner, fagmiljø og aktører og at dette gjenspeiler representasjonen av samfunnet.
- At kulturskolen i større grad samarbeider med foreninger som fremmer inkludering og integrering.
- At kulturskolen benytter sitt potensiale i å være brobygger og en inkluderende kraft i lokalsamfunnet.

Anbefalinger på lokalt/regionalt nivå:

- At hver kommune utarbeider lokale handlingsplaner med utgangspunkt i det nordiske kulturskolemanifestet.
- At ledere, ansatte og samarbeidspartnere i kulturskolen gjenspeiler og representerer mangfoldet i samfunnet.
- At kommunene legger til rette for samarbeid med ideelle foreninger som kjenner til og har kompetanse i forhold til etnisitet og som kan videreformidle samarbeid med frivillige og tjenester.



Sitater fra deltakerne i KIL

“Vi har resurser, som kan bringes i spil – men som kræver kommunalt medspil, politisk og økonomisk. Desuden kræver der særlige pædagogiske kompetencer og sprogevner.”

“I vårt framtidsbilde er kulturskolen en naturlig samarbeidspart for skolene, spesielt Ressurscenteret for nyankomne barn. Det er i grunnskolen alle møtes, og det viktigste integreringsarbeidet foregår der. Kultur og kulturelle uttrykk har en selvsagt plass i slikt arbeid (i vårt framtidsbilde), og kulturskolen er med på å skape gode og trygge arenaer.”

“Vi ønsker en elevsammensætning, der i højere grad afspejler den virkelighed, der er i vår kommune, men det handler også om at vi gerne vil arbejde mere med outreach-projekter, så de børn, der stadig ikke opsøger musikskolen, kan opleve at være en del af kreative, musiske og skabende fællesskaber.”

“De goda kontakter som skapades med andra kommuner ger förutsättningar för att gemensamt tänka klokt och dela erfarenheter kring att arbeta i politiskt styrda organisationer samt olika modeller för rekrytering.”

“En top-down melding på den politiske arena fra de ansvarlige ministre kan være med til at få ting til at ske også på kommunalt niveau.”



Samarbeid og partnerskap

Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfunnet (KIL) er et kulturskoleutviklingsprosjekt på leder- og eiernivå. Ledere fra ti kulturskoler i Norge, Sverige og Danmark har møttes to ganger årlig i prosess omkring hvordan kulturskolene kan utnytte sitt potensiale som inkluderende kraft i lokalsamfunnet.

Kommunene som har vært med er:

Larvik, Malvik, Ringerike, Tromsø (Norge)
Halstahammar, Simrishamn, Vara (Sverige)
Brøndby, Tønder, Aarhus (Danmark)

Prosjektet ble støttet av “Inkluderende kulturliv i Norden” og Norsk kulturskoleråd. Som en del av prosjektet er det også dannet et nettverk (KIL-forsk) av ph.d.-studenter og forskere fra flere av de tre landenes universitet og høyskoler. KIL-forsk har fungert som en ressursgruppe og har deltatt på flere av KIL-samlingene.

For å bli bedre kjent med aktører, stemninger og innhold i prosjektet anbefaler vi følgende filmklipp:

[Utbyttet av KIL-prosjektet lokalt](#)

[Kulturskolens verdi i det demokratiske arbeidet på kommunalt nivå](#)

[Utbyttet av KIL-prosjektet i et nordisk perspektiv](#)






Foto:
Madalyn Cox / Unsplash
Nguyen Hiep / Unsplash
Joshua Koblin / Unsplash
Omar Lopez / Unsplash
Jon Tyson / Unsplash
Winona Lake / Unsplash

Grafisk design:
Norsk kulturskoleråd

Produksjon og ledelse:
Norsk kulturskoleråd / KIL

Forfatteromtaler

Anders Rønningen er FoU-leder i Norsk kulturskoleråd og førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hans doktorgradsarbeid fra 2016 handlet om flerkulturelle perspektiver på lærebøker i musikk for norsk ungdomsskole. Han ledet arbeidet med KIL-forsk, og arbeider mye i skjæringspunktet mellom kulturskolefeltet og forsknings- og utdanningsmiljøene i universitet- og høgskolesektoren. Han har arbeidet mange år på Madagaskar, og er aktivt utøvende musiker og komponist. Hans forskningsinteresser er særlig innenfor etnomusikologi, kulturelt mangfold og i den senere tiden også kulturskole.

Irene Kinunda Afriyie er samfunnsdebattant og aktøransvarlig i stiftelsen Fargespill. Hun er også fast spaltist i *Bergens Tidende*. Hun er en ærlig og uredd stemme i samfunnsdebatten som skildrer vanskelige emner med humor og alvor. Hun leverte i 2018 sin masteroppgave ved NLA Høgskolen, der hun kartla flerkulturelle kvinner i ledende posisjoner.

Kim Boeskov er adjunkt på Rytmask Musikkonservatorium, København, hvor han underviser og forsker i musikkpedagogikk. I sin forskning har han særlig fokus på musikkdeltakelsens sosiale betydning, som han blant annet har utforsket gjennom feltarbeid i et musikkprosjekt for palestinske flyktninger i Libanon. Boeskov har vært ansvarlig for evalueringen av *Grib Engagementet*, som er et utviklingsprosjekt for musikk- og kulturskolesektoren. Prosjektet ble satt i gang av Kulturministeriet i Danmark, og hadde som formål å skape nye formater og samarbeider på tvers av institusjoner som gir flere barn og unge adgang og lyst til deltakelse i kunstneriske aktiviteter. Prosjektet ble avsluttet i desember 2022.

Sofia Cedervall er lektor i de estetiske emnenes didaktikk, med spesialisering i drama, og er adjunkt i estetiske læreprosesser ved Stockholms

universitet. Hun underviser i drama i førskolelærer- og lærerutdanningen og holder frittstående kurs og utdanning for blivende kulturskole- og dramapedagoger. Hun sitter i styret for Kulturskolerådet, der hun tidligere også har arbeidet med nasjonale prosjekt om barn og unges innflytelse og deltakelse. Cedervalls forskningsinteresser omfatter først og fremst drama, lederskap, samvirket mellom kultur og skole og kulturskole. I tillegg til et stort engasjement for dramafagets utvikling har hun også et stort engasjement for musikk, særlig alle barns rett og mulighet til å uttrykke seg gjennom sang.

Carrie Danielson er postdoktor i nordiske folkelivsstudier (*Nordic folk-life*) ved Center for the Study of Upper Midwestern Cultures, University of Wisconsin – Madison. Hun har en ph.d. i etnomusikkvitenskap fra Florida State University. Hun forsker på barns musikk og dans, samt musikk og migrasjon, omsorgsteori (*care theory*) og anvendt etnomusikkvitenskap. Hennes pågående forskningsprosjekter handler om musikkpraksiser hos unge syriske og afghanske flyktninger i Sverige, kulturell-inklusiv pedagogikk i svenske kulturskoler og skandinavisk-amerikanske ungdomskulturer i USA.

Kerstin Grip er autorisert dramapedagog og filosofie magister (fil.mag.) i matematikk. Hun er teaterpedagog på Kulturskolan Huddinge og har tidligere undervist blivende dramapedagoger på Stockholms universitet, samt undervist i drama i skolen gjennom ulike prosjekt.

Anne-Lise Heide er førstelektor i musikk på Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hennes forskningsområde omfatter estetiske læringsprosesser, inkludering og mangfold, tverrfaglighet og kunsthelse. Hennes forskningområder er først og fremst innen grunnskolelærerutdanning, men hun har også interessefelt i krysningspunktet grunnskole–kulturskole. I tillegg til musikk har Heide også drama i fagfeltet, og flere av hennes forskningsprosjekt har en tverrfaglig tilnærming. Hun er leder for flere pågående utviklingsprosjekt ved NTNU som omhandler estetiske læreprosesser, både videreutdanningskurs for lærere og i grunnskolelærerutdanningen.

Hun er også tilknyttet Universitetskulturskoleprosjektet (Unikup) og leder her arbeidspakken «Helsekulturpedagogen». I den forbindelse leder hun forskningsgruppa *Kunst- og kulturfaglig livsmestring i utdanning* (KuL-forsk), som for tiden jobber med en antologi. Heide jobber også med kunstnerisk utviklingsarbeid i det tverrfaglige feltet, blant annet prosjektet *Nous Nous* (2020), der hun stod for komposisjon av musikk til utstilling av strikkedesign av DUODU, samt konsert.

Finn Holst er ph.d. i musikkpedagogikk og underviser på Danmarks institutt for Pædagogik og Uddannelse / Aarhus Universitet (Campus Emdrup, København) på kandidatutdannelsen i didaktikk/musikkpedagogikk. Han har bakgrunn som musiker, musikkskolelærer, grunnskolelærer, lærerutdanner og lærer ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium). Holsts primære forskningsinteresse er musikkklærerkompetanse og samarbeid folkeskole–musikkskole.

Cecilia Jeppsson er lektor ved Högskolan i Halmstad der hun underviser i førskolelærer- og lærerutdanninger. Cecilia har bakgrunn som kulturskolelærer i blant annet treblåseinstrument og ensemble og hennes forskningsinteresse er knyttet til kulturskolen, mangfoldig deltakelse og samarbeidet mellom kulturskolen og andre institusjoner. Hennes avhandling heter »Rörlig och stabil, bred och spetsig. Kulturell reproduktion och breddat deltagande i den svenska kulturskolan.». Avhandlingens resultat viser at den typiske kulturskoleeleven er en svenskfødt jente med foreldre med høyere utdanning og tegner et bilde av hvordan kulturskolelærere og -sjefer forholder seg til dette og til utfordringen om å få til mangfoldig deltakelse i kulturskolen.

Anne Jordhus-Lier er førsteamanuensis i musikk ved Høgskolen i Innlandet. Hun har inntil nylig vært postdoktor i forskningsprosjektet DYNAMUS (*The social dynamics of musical upbringing and schooling in the Norwegian welfare state*), støttet av Norges forskningsråd. Her har hun forsket på musikkfaget i kulturskolen; hva slags musikk det undervises i, hvem eller hva som bestemmer innholdet og hvilke følger dette har for inkludering og ekskludering. Jordhus-Lier er utdannet musikkklærer

og fløytist, med ph.d. fra 2018 om profesjonsidentitet til musikk lærere i kulturskolen. Hun jobber også som fløytelærer i Lillestrøm kulturskole, og har tidligere jobbet som lærer i grunnskolen og som dirigent for skole- og amatørkorps. Forskningsinteressene hennes omfatter kulturskolen, musikk læreridentitet, inkludering og mangfold, profesjonsteori, diskursteori og sosiologi.

Camilla Kvaal er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet. Hun underviser og veileder på bachelor-, master- og ph.d.-nivå innen grunnskole- og faglærerutdanning i musikk og på doktorgradsprogrammet *Profesjonsrettede lærerutdanningsfag*. Hun er medlem i forskergruppa *Kulturorientert musikkpedagogikk*, og forskningsinteressene favner blant annet filosofiske perspektiver på musikk og musikkpedagogikk i tillegg til interkulturelle og frigjøringspedagogiske praksiser. Kvaal disputerte i 2018 med avhandlingen *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis*. Denne var basert på en feltstudie utført hos Fargespill i Bergen i 2014–2015.

Kristine Ringsager er musikkantropolog og lektor ved Institut for Kunst- og Kulturvidenskab, Københavns Universitet. I sin forskning fokuserer hun særlig på musikklivets rasialiserende og kjønnete kulturer og infrastrukturer, samt på bruken av musikk i sosiale forandringprosesser. Hun har blant annet gjort feltarbeid blant rasialt minoriserte rappere i Danmark, blant kurdiske musikere i Tyrkia og på forskjellige danske musikk institusjoner som arbeider for fellesskap på tvers av befolkningsgrupper. Hun har også kuratert konserter med samme formål. For tiden er hun prosjektleder i det kollektive forskningsprosjektet *Gendering Music Matter*, som tar utgangspunkt i etnografi for å fokusere på mekanismene som fremmer eller hemmer lik deltakelse for profesjonsutøvere i dansk populærmusikkindustri. Du kan lese mer om hennes aktiviteter her: <https://kunstogkulturvidenskab.ku.dk/ansatte/?pure=da/persons/194372>

Hildegunn Marie Tønnessen Seip er førsteamanuensis i psykologi og interkulturelle studier ved Ansgar høyskole i Kristiansand. Hun har en

ph.d. i kultur- og samfunnspsykologi fra Universitetet i Oslo (2020), hvor hun skrev om deltakelse, kreativitet og identitetsutvikling i musikkprosjektet *Fargespill*. Hun har tidligere publisert artikler om flerspråklighet og integrering, samt om korsang og dans som ressurser for fellesskap og vekst i ulike religiøse og kulturelle sammenhenger.

Johannes Frandsen Skjelbo er ph.d. i musikkantropologi fra Københavns Universitet, hvor han siden har vært ansatt blant annet som ekstern lektor og forskningsassistent. Han er frilans musikkpedagog, musiker, konsulent og musikkforsker. Som forsker er Johannes særlig interessert i hverdagens musikk blant unge med innvandrerbakgrunn og blant unge i sosialt utsatte områder. Et viktig fokusområde er musikk som sosial teknologi og musikkteknologi som verktøy til å utvikle inkluderende musikkundervisning og musikalske fellesskap. Med en dobbeltrolle som aktiv musikkunderviser og forsker har han bidratt til en rekke utgivelser og utviklingsprosjekt, blant annet i samarbeid med Rytmask Musikkonservatorium i København og Brøndby Kommunale Musik- og Ungdomsskole.

Ketil Thor Thorgersen disputerte med avhandlingen *Music from the Backyard* ved Hagström's Music Education i Piteå 2009. Avhandlingen handlet om en forløper / parallell virksomhet til den svenske kommunale musikkskolen: kommersielle musikkskoler med kopling til ulike instrument-/musikkforretninger. Thor Thorgersens forskningsinteresse omfatter musikkføring utenfor de obligatoriske og læreplanstyrte institusjonene, og han har skrevet om læring i sjangere som black metal, country og hip hop, samt om bruken av digital teknikk og om musikkfilosofiske spørsmål. Han er også sjefredaktør og grunnlegger av *European Journal of Philosophy in Arts Education* (EJPAE).

Eva Österlind er professor i drama med didaktisk spesialisering ved Stockholms universitet, hvor hun også er ansvarlig for en ettårig masterutdanning i drama og anvendt teater. Hun underviser i drama i lærerutdanningen og i videreutdanning av universitetslærere, leder frittstående dramakurs og veileder doktorander i drama. Hennes forskningsinteresser

inkluderer dramafagets forutsetninger og potensial for undervisning og læring, dramapedagogisk lederskap og drama i undervisning om bærekraftig utvikling; et tema hun også arbeider med som leder for et forskningsprosjekt finansiert av Vetenskapsrådet. Åtte europeiske land deltar i prosjektet. Hun brenner også for alle barns rett til kultur i skolen og rett til kulturskole, uavhengig av sosial bakgrunn.