

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 dramaspillet 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 musikkpedagogisk 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.