

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 kapittelet 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 Gustavsen og Hjelmbrække (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 deltakere 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 kunstinstusjoner 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 & Hjelmbrække, 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 Hjelmbrække (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 kapittelet 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. Kapittelet 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>