

KAPITTEL 9

Fargespill i kulturskolen: Med lisens til å inkludere?

Camilla Kvaal

Høgskolen i Innlandet, Norge

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

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

Kulturskolen + Fargespill = sant?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 I Larvik med Larvik kommune som medarrangør.

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

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

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

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

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

Å undersøke institusjonalisering av mangfold

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Institusjonalisering av Fargespill i kulturskolen

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

Musikkompetanse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12 Bassfunksjonen ble i dette tilfellet ivarettatt av tangentene.

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

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

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

Organiseringsformer

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

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

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

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

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

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

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

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

Repertoar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Med lisens til å inkludere?

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

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

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

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

Det å inkludere mangfold er ikke bare et spørsmål om en vilje til eller interesse for «andres kultur», men et spørsmål om hvorvidt en i realiteten lar stemmer med erfaring i andre praksiser være med å prege det som står på spill i virksomheten. Det innebærer at et større mangfold av gjøre- og væremåter må kunne trenge gjennom skottene – eller snarere at skottene flyttes. Skottene er der for å hindre katastrofer, og i så fall er det snakk om et behov for å revurdere trusselbildet. Det er et enormt arbeid, og det kan være svært smertefullt, ettersom trusselbildet er vevet inn i ritualisert praksis og et gedigent følelsesaggregat. Forsvarsmekanismer en har glemt opphavet til, utløses nå som kvalitet og profesjonalitet, og å bryte med dette, kan være skamfullt og sette tilhørighet på spill.

Ahmed (2012) påpeker at kunnskap om institusjoners indre liv som materialiserer ytre grenser, det jeg har valgt å kalle skott, best genereres fra en posisjon utenfor institusjonen. Det er først der skott blir merkbare. En inkluderingsprosess kan derfor ikke hanskkes med utelukkende innenfra. Å knytte Fargespill til kulturskolen kan skape muligheter for å generere slik kunnskap og bidra til å påpeke hensiktsmessige forflytninger av skottene. En Fargespill-lisens er imidlertid ikke en umiddelbar autorisasjon som gjør kulturskolen til en inkluderende kraft i

lokalsamfunnet. Fargespill er ikke per definisjon inkluderende arbeid og bærer med seg tendenser til egne skott, blant annet med sin rammetenkning. Et springende punkt er også hvorvidt kulturskolen, slik den er installert i det kunstneriske utdannings- og praksisfeltet, plasserer Fargespill i breddetilbudet, på en trygg armlengdes avstand fra kjernevirksomheten, eller om den finner måter å regne med kunnskap og kvalitetsforståelser som er på kollisjonskurs med innvevd praksis. Fargespill i kulturskolen kan være et område der ekskluderingsprosesser videreføres i begge virksomheter, men det kan også være et område med muligheter for synergieffekter som får vann til å pipe mellom lite hensiktsmessige skott.

Postskrift

Fargespill er et prosjekt i bevegelse, og det innebærer blant annet at hjemmesidene er under stadig revisjon. I løpet av tiden som er gått etter at analysene i dette kapittelet ble gjennomført, er enkelte sider fjernet fra nettet, deriblant siden som har promotert Stiftelsen Fargespill's bøker og CDer. Forfatteren har søkt kontakt med ledelsen for å høre om dette innebærer en endring i Fargespill-manualens status i dagens arbeid, men dette står foreløpig uavklart. Ettersom kapittelet tar utgangspunkt i endel formuleringer fra denne boka, bes leseren være oppmerksom på at enkelte aspekter ikke nødvendigvis sammenfaller med dagens praksis i Fargespill Bergen. Boka framhever tradisjonsrik folkemusikk som de mest dyrebare skattene, men nå anerkjennes også aktørenes populære-kulturelle bidrag. Mens boka indikerer en tydelig arbeidsfordeling der et profesjonelt lederteam tar kunstneriske valg på vegne av aktørene, står nå medvirkning og forhandling i fokus som en viktig del av metodikken. Som Stiftelsen Fargespill tidligere har påpekt: «NB! Mye har forandret seg i Fargespill siden denne boken ble skrevet, men den gir et godt bilde på hvordan det hele startet» (Stiftelsen Fargespill, s.a.d). Det er likevel grunn til å anta at boken stadig benyttes av grupper som ønsker å sette seg inn i Fargespill's arbeid. Analysene kan i så måte gjøre oppmerksom på noen tendenser som er i omløp, og som vil kunne bidra til å styre hvordan Fargespill tar form i kulturskolen.

Referanser

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring: En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 157–184). Cappelen Damm Akademisk.
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge*. Telemarksforskning, NTNU. <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturkolen.pdf>
- Berkaak, O. A. (2002). *Fri for fremmede: En evaluering av signalprosjekt Open Scene* (Norsk kulturråd, notat nr. 46). Norsk kulturråd.
- Berkaak, O. A. (2012). De andres mange ansikter: Mangfold i tanker, ord og gjerninger. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1): 66–75.
- Bjørnsrud, H. & Rønningen, A. (2017). Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 185–206). Cappelen Damm Akademisk.
- Braein, I. (2011). Gratis erfaring til salgs. I O. Hamre & S. Saue (Red.), *Fargespill* (s. 30–43). Fargespill.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Kunnskapsdiskurser i *Rammeplan for kulturskolen*. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2019). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian schools of music and performing arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 1–21. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Fargespill [TV-program]. (2016, 20. oktober). I A. K. Goberg (Producer), *Hovedscenen*. Norsk rikskringkasting. <https://tv.nrk.no/serie/hovedscenen-tv/MKMF21014316/30-10-2016>
- Fargespill Studio (2021, 25. oktober). *PREMIERE! Ep. 1: «Å gjøre det umulige mulig»* [videoklipp]. <https://www.youtube.com/watch?v=2QaMagWKJGI>
- Fjeldstad, M. Y. (2017). Kva lærer El Sistema-elevar? Fem olinpedagogar sine tankar om elevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppe- undervisning.

- I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kultur- skolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 95–116). Cappelen Damm Akademisk.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Førde, A. & Magnussen, T. (2021). Flere Farger Bodø – om å skape nye krysskulturelle fellesskap. I B. Gullikstad, G. K. Kristensen & T. F. Sætermo (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn* (s. 246–264). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215042961-2021-11>
- Gustavsen, K. & Hjelmbrekke, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Telemarkforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2439305>
- Hamre, O. (2011a). Hva er Fargespill? I O. Hamre & S. Saue (Red.), *Fargespill* (s. 12–15). Fargespill.
- Hamre, O. (2011b). Fargespillfilosofien. I O. Hamre & S. Saue (Red.), *Fargespill* (s. 52–57). Fargespill.
- Hamre, O. & Saue, S. (Red.). (2011). *Fargespill*. Fargespill.
- Hamre, O. & Saue, S. (Red.). (2012). *Kaleidoscope*. Fargespill.
- Holst, F. (2011). Musikkfagkompetencer mellom utdanning til og utøvelse av musikkundervisning. I S.-E. Holgersen, S. G. Nielsen & L. Väkevå (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, årbok 13* (s. 77–92). Norges musikkhøgskole. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172257>
- Hovde, S. S. (2021). Experiences and perceptions of multiculturalism, diversity, whiteness and white privilege in music teacher education in Mid-Norway: Contributions to excluding structures. I E. Angelo, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 269–296). Cappelen Damm Akademisk.
- Hylland, O. M. & Haugsevje, Å. D. (2019). *Fritid, frihet og fellesskap: Kunnskap og løsninger i lokalt kulturarbeid blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling Norges musikkhøgskole].
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*. Telemarkforskning.
- Kvaal, C. (2017). Crossing affordances: Hybrid music as a tool in intercultural music practices. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 18* (NMH-publikasjoner 8, s. 117–132). Norges musikkhøgskole.
- Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].

- Krumtapp*. (2019, 12. juni). I Wikipedia. <https://snl.no/krumtapp>
- Norsk kulturskoleråd. (2012). Høring [høringsnotat]. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/290/orig/2012_Horingsuttalelse_til_St.meld.nr.10_2011-2012.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2016a). Fargespillkonferanse. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2016/april/fargespillkonferanse>
- Norsk kulturskoleråd. (2016b). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk kulturskoleråd. (2017). *Strategidokument for oppfølging av Landstingsvedtak 5.1: Flyktninger og kulturskole*. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4683/orig/Strategidokument%20Fokusomrade%20flyktninger%20og%20kulturskole%205.1%20per%20170512.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2019a). Fra spørreundersøkelsen Inkludering 2019 – 201 kulturskoler har besvart undersøkelsen. https://kulturskoleradet.no/_extension/media/7177/orig/2020%20166%20kulturskolers%20iltak%20for%20inkludering.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2019b). Ny =Vi-konferanse i Oslo høsten 2019. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2019/februar/vi-konferanse-2019>
- Odland, A. M. (2016, 14. mars). Tar verden inn i kulturskolen. Musikkultur. <https://musikkultur.no/nyheter/tar-verden-inn-i-kulturskolen-6.54.339735.de2cad9bea>
- Pedersen, A. E. & Moberg, F. (2017). Response to Thomas Solomon's article «The play of colors: staging multiculturalism in Norway». *Danish Musicology Online*, 8, 45–52. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_o8/dmo_o8_artikel_o4.pdf
- Rønning, R. J. (2017). Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 17–33). Cappelen Damm Akademisk.
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and arts school in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33–43. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Rønningen, A. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan: En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.i283>
- Skott (2016, 7. februar). I Wikipedia. <https://no.wikipedia.org/wiki/Skott>
- Solomon, T. (2016). The play of colors: Staging multiculturalism in Norway. *Danish Musicology Online, Special Edition – 17th Nordic Musicological Congress*, 187–201. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2016/dmo_saernummer_2016_NMC_10.pdf

- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk.
- Stiftelsen Fargespill. (2022a). *Fargespill: Årsrapport 2021*. https://issuu.com/fargespill/docs/_rsrapport_2021_signert
- Stiftelsen Fargespill. (2022b). *Fargespill og Det Norske Kammerorkester presenterer: A kiss for all the world* [konsertprogram]. https://issuu.com/fargespill/docs/fargespill_-_program_-_beethoven-3
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.a). *Hele verden på én scene*. Hentet 10. januar 2020, fra <https://fargespill.no/om-fargespill/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.b). *Bergen*. <https://fargespill.no/121-2/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.c). *Fargespill i andre byer*. <https://fargespill.no/fargespill-lisenser/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.d). *Boken*. <https://fargespill.no/boken/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.e). *Fargespill*. <https://fargespill.no>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.f). *Produksjonen*. <https://fargespill.no/produksjonen/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.g). *Fredspris nominasjon og premiere i Oslo (2018)*. <https://fargespill.no/tlitem/fredspris-nominasjon-og-premiere-i-oslo-2018/>
- Stiftelsen Fargespill. (s.a.i). *Fargespill-KORK*. <https://fargespill.no/fargespill-kork/>
- Ulrichsen, G., Eriksen, H. & Bayati, Z. (2021). Struggling to decolonize ourselves as an antiracist act within the field of the Nordic community school of music and arts. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(4), 19–38.
- Viken, A. (2017). IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden. I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 80–94). Cappelen Damm Akademisk.