

# Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

---

Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn  
Rønning (red.)



## KAPITTEL 7

# «Når han har kornetten, er det ingen forskjell på dere» Forarbeider til forskning på musikkundervisning i en mangfoldig skole

Lise Lundh | Fakultet for lærerutdanning og  
internasjonale studium, Institutt for grunnskole- og  
faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus

### **Abstract**

This chapter is a presentation of a PhD-project focusing on music as a facilitator for greater inclusion. The dissertation will be based on research in a school hosting a school-orchestra that is catering all the pupils from 3<sup>rd</sup> through 7<sup>th</sup> grade. The school-orchestra represents a unique cooperation between a public elementary school and the local arts school. The elementary school is situated in an urban context and faces cultural diversity as well as social challenges. School-culture is approached from an anthropological perspective.

To grasp essential aspects of social inclusion it will be necessary to adopt the pupils' point of view. Perspectives from community music therapy is suggested applied to understand how ensemble-playing can have effects on individual and social sustainability. Analytically, the term 'super-diversity' is suggested as alternative to 'multiculturalism'. The capabilities approach from Martha Nussbaum is furthermore applied, and suggests how the humanities and bodily founded knowledge can be helpful to a school in focusing on all the pupils' individual strengths in a development towards personal and communal well-being.

## Innledning

Dette kapitlet skrives i starten av et doktorgradsarbeid som undersøker spørsmålene:

1. Kan inkludering av alle elevene bidra til å skape et bedre elevmiljø for alle?
2. På hvilke måter kan kunstopplevelser og deltakelse i kunstproduksjon fungere som katalysator eller «fasilitator» for inkludering av marginaliserte elever?

I denne artikkelen vil jeg konsentrere meg om spørsmål nummer to. Jeg vil peke på noen overordnede veivalg og utfordringer i norsk skolepolitikk. Ved å hente frem noen eksempler fra det planlagte forskningsfeltet og presentere noe mulige analytiske synsmåter, ønsker jeg å peke på hvilke muligheter som kan ligge i økt bruk av musikk for å nå målene om inkluderende elevmiljø. Jeg vil drøfte noen perspektiver på elevmiljø og inkludering, og bringe inn betraktninger omkring enkelte metodiske utfordringer i forskningen. De empiriske eksemplene i artikkelen kommer fra forberedende forskningsbesøk i forbindelse med doktorgradsavhandlingen, henholdsvis ved en kommunal musikkskole og en

grunnskole i samme by på Østlandet. I tillegg refererer jeg til intervju med rektorer fra et annet pågående prosjekt som undersøker tiltak ved skoler som har satset spesielt for å oppnå mer inkludering i elevmiljøet. Avslutningsvis vil jeg trekke inn et par nyere teoretiske retninger som kan vise seg interessante i en poststrukturalistisk analyse av skolekultur.

## Fremtidens skole?

Ludvigsen-utvalget, oppnevnt av regjeringen for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, stiller i sin rapport *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) spørsmål om hvilke kompetanser elevene vil trenge i fremtidens samfunn og arbeidsliv. Utvalget peker på fire kompetanseområder for fremtidens skole: 1) fagspesifikk kompetanse, 2) kompetanse i å lære 3) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og 4) kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s. 8). Betydningen av disse kompetanseområdene, og spesielt nummer 3) og 4) knyttes til økende kulturelt mangfold, og til det å ta vare på eget liv (NOU 2015:8, s. 58–59). Utvalget peker på at skolens samfunnsoppdrag omfatter sosial og emosjonell læring og utvikling av det sosiale miljøet. Fremtidens skole bør ifølge utvalget anlegge et helhetsperspektiv der helse, miljø og bærekraft utgjør en betydelig del (NOU 2015:8, s. 9).

Målsettingen om en inkluderende skole som motvirker diskriminering, er formulert i opplæringslovens formål, § 1-1 (Opplæringslova, 1998). Elevene gis også lovfestede rettigheter til et godt psykososialt miljø gjennom Opplæringslovens §9. Mangfold, inkludering og tiltak for å motvirke utestengning og mobbing kan, med bakgrunn i offentlig debatt på området, synes å bli mer heller enn mindre sentralt for skolen i årene som kommer. Djupedalsutvalget, som også ble nedsatt av regjeringen i 2013, for

å utrede virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø, konkluderer med å anbefale inkluderende skole som en statlig satsning for hele grunnskolen i perioden 2016–2023 (NOU 2015:2, 2015, s. 357). Tiltak som fremmer inkluderende skole er mer enn tiltak mot mobbing. Utredningen fra Djupedalsutvalget peker på skolekultur og elevkultur som viktige faktorer å arbeide med for å fremme et trygt psykososialt miljø (NOU 2015:2, 2015, s. 357).

## Musikk og mulige effekter i skolen

Uten å rokke ved betydningen av musikk og kunstopplevelser som verdifullt i seg selv, anses kunstopplevelser også å kunne medvirke til helende eller terapeutiske prosesser både individuelt og sosialt. Kunstopplevelser kan være integrerende mellom det kognitive og følelseslivet. Kunstfaglig læring kan bidra til å stemme elevenes sinn og sanser til estetiske erfaringer (Østern, Stavik-Karlsen og Angelo, 2013). Forskning på den kulturelle skolesekken viser at lærerne trekker forbindelser mellom elevenes kunstopplevelser og deres utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Breivik og Christophersen, 2013). Tilsvarende forskningsresultat om sammenhenger mellom musikk og sosial/emosjonell utvikling finnes for elevgrupper med stor sosial ulikhet (Majno, 2012), og er også kjent fra *community music therapy* (Stige og Aarø, 2012). Å spille musikk sammen kan gi rom for større mangfold i en gruppe, der alle delene får en plass, eller en stemme i fellesskapet, til tross for, eller kanskje nettopp fordi de har ulik funksjon. Innfallsvinkler knyttet til musikkterapi kan være gode for å analysere sammenhenger mellom individet og gruppen, i en økologisk tilnærming til sosiale situasjoner og prosesser. Begrepet økologisk betegner her et helhetsperspektiv, og betydningen av et samspill mellom ulike enkeltelementer/-individer: «Helheten er mer enn summen av delene». Det ligger derfor ikke nødvendigvis i terapidelen av begrepet at samfunnet eller det sosiale

er sykt og trenger behandling. Snarere ligger det en helhetlig og refleksiv tilnærming til forebygging, velgjørenhet og sosial utvikling i en økologisk bærekraftig retning.

## Fra en trompettime i musikkskolen

Passasjen nedenfor er notater fra tidligere observasjoner jeg har gjort i timene til en lærer i musikkskolen. Læreren hadde tatt inn enkeltelever som har ekstra store utfordringer med hensyn til læring og/eller adferd:

«Når han har kornetten, er det ingen forskjell på dere, sier trompetlæreren til en gruppe trompetelever som forberedes på at en elev med funksjonsnedsettelse vil være en del av en samspillgruppe ved neste konsert. Elevene og læreren fortsetter å snakke mer om adferd og annerledeshet, og trompetlæreren sier: 'Husk på at han har ikke den sosiale erfaringen dere har med å ha masse venner.' Til meg sier hun etterpå: 'De andre ungene må skjønnse det fra innsiden av seg selv.'»

Utsagnet til trompetlæreren viser hvordan hun forsøker å etablere en på samme tid felles og individuell bevissthet om toleranse og inkludering hos noen av sine elever. Hun refererer til elevenes egne erfaringer ved å bruke det viktige begrepet vennskap i en time som handler om trompetspill. Ved siden av å hjelpe medelevene til å «forstå det fra innsiden av seg selv», formidler læreren også et verdisyn: Hun impliserer at eleven med funksjonsnedsettelse er like viktig og har like høy status som de andre. Hilde Lidén (2001) påpeker at barns referanserammer er under rangering utenfor klasserommet, på bakgrunn av referanserammen som underkommuniseres av læreren som «det normale» inne i klasserommet. Slik foregår overføring av kulturelle koder fra lærer til elev inne i klasserommet, for siden å praktiseres utenfor klasserommet. Dersom dette stemmer, kan det være avgjørende for et inkluderende elevmiljø

at lærere kommuniserer elevenes likeverdige status tydelig, og gjør grep for å motvirke uheldig rangering elevene imellom.

## Skoleorkester som samarbeidsprosjekt mellom kulturskolen og grunnskolen.

Avhandlingen vil hente mye av sin empiri fra et skoleorkester som i 2008 startet som et prosjektsamarbeid mellom en ordinær grunnskole og den kommunale kulturskolen i en middels stor by på Østlandet. Skolen ligger i et område hvor det bor mange familier med minoritetsbakgrunn. Målsettingen med satsningen var ifølge rektor «å gi et kulturtilbud til barn og unge som tradisjonelt ikke får oppleve gleden ved å spille et instrument». Satsningen omtales både av personale ved grunnskolen og ledelsen ved musikkskolen som populært og godt. Og orkesteret har siden starten for snart ti år siden ekspandert til å innlemme stadig yngre elever. Orkesterleder og instrumentlærere er ansatt i den kommunale kulturskolen. Samarbeidet innebærer at alle elevene får instrumentopplæring og orkesterdeltakelse som sin obligatoriske musikkundervisning fra de går i tredje klasse. Undervisningen foregår i grupper, fra 2 til cirka 5–10 elever. Elever som ønsker det, får tilbud om ekstratimer i mindre grupper eller alene med instrumentlærer på ettermiddagen. Elever som velger å delta om ettermiddagen, får tilbud om å låne med seg instrumenter hjem.

Fra orkesterlederens synspunkt er en av målsettingene med orkesteret å bygge barnas selvfølelse. «Selv om man er fattig, behøver man ikke være fattig på selvtillit», sier orkesterleder, med referanse til *El Sistemas* grunnlegger José Antonio Abreu. Den norske orkesterlederen deler mye av tankegodset som ligger bak opprettelsen av musikktilbudet *El Sistema* i Venezuela i 1975, med mål om å gi fattige barn ikke bare et alternativ til gatemiljø og kriminalitet, men også en mulighet til å bygge selvtillit gjennom mestring og musikalitet, slik at de skal kunne utvikle en sunn selvfølelse (Tunstall, 2012).

El Sistema-bevegelsen, som i dag har blitt verdensomspennende, er til dels også kontroversiell (Baker, 2014). Sammenhengen mellom selvtillit og mestring av et instrument er imidlertid lite omstridt. Orkesterleder legger stor vekt på betydningen av at barna opplever mestring i hver time. Hun mener de overfører følelsen av å mestre til andre fag og andre områder i livet, og at dette gir dem styrke til å ta riktige valg for seg selv. Hun sier i en samtale til meg:

«I mange norske drabantbyer, har vi blant annet utfordringer med rekruttering av ungdommer til gjengmiljø, kriminalitet og ekstremistisk radikalisering. Mange av dem som blir rekruttert inn i slikt, er egentlig bare understimulert på følelsen av tilhørighet og det å bli sett. Det kan være nok for en eldre ungdom på utkikk etter unge å få med seg inn i en dårlig gjeng å si: 'Hallo – hvordan går det?'»

Orkesterleder mener at unge mennesker som har selvtillit gjennom at de blir sett og opplever mestring, ikke er like lette å lokke til å føle tilhørighet til en kriminell gjeng. Utsagnet kan knyttes til målsettingen hennes for orkesteret om å gi utsatte barn muligheten til å oppleve mestring. Hvis dette «virker», kan kreativitet og mestring av et musikkinstrument og samspill, representere en anledning for også å bygge opp elevenes selvfølelse og gi bedre livsmestring, for å bruke Ludvigsenutvalgets begrep. Man blir sett (hørt) i en samspill-situasjon fordi man mestrer noe – et instrument. Man blir lyttet til, og lærer også å lytte til andre ved å være en del av et orkester. Motstandskraft mot «dårlige venner» blir større. Men hvordan kan vi vite om det har slik effekt? Spørsmålet kan belyses gjennom å se på erfaringer og teori fra arbeid med inkludering.

## Elevkultur og inkludering

Elevkultur kan behandles som kultur i antropologisk forstand (Michelet, 2008). Hylland Eriksen og Arntsen Sajjad (2015) hevder at skolen danner en «gråsoner» mellom det offentlige og det private.



Dette kan være en nyttig innfallsvinkel for å forstå hvordan eleven håndterer ulike kulturelle koder. Elevkultur blir både et resultat av, og er en pågående prosess der både lærere, foreldre, pensum og faktorer utenfor skolen er premissleverandører. Elevene befinner seg i grensesoner, som aktører og med håndtering av ulike verdier og kulturelle koder.

Begrepet «inkludering» har til en viss grad overtatt for «integrering», i takt med en økende vektlegging av sosiale og emosjonelle aspekter ved integrering (Michelet, 2008; Tøssebro, 2014). Inkludering forholder seg i nyere forskning mer til deltakelse (Skogdal, 2014), og en individuell opplevelse av tilhørighet (Persson og Persson, 2013). Ved å rette et søkelys på miljøet som inkluderende, heller enn på enkeltindivider som blir inkludert, kan vi søke å finne faktorer som holder gruppen sammen og skaper reelt rom for mangfold.

En mulig innfallsvinkel kan være å se på hvordan vi skaper og opprettholder marginalisering – i praksis så vel som i kunnskapsproduksjon. Det kan synes som et paradoks i skolen, at man skal segregeres for siden å skulle (re)integreres (Pihl, 2015).

## **Mangfold og marginalisering i skolen, med eksempler fra to elevgrupper**

Likestillings- og diskrimineringsombudet peker på etnisitet (herunder kultur, språk og religion), kjønn, seksuell orientering og nedsatt funksjonsevne som diskrimineringsgrunnlag i skolen ([www.ldo.no](http://www.ldo.no)). Alle norske skoler vil ha befatning med spørsmål som omhandler tilrettelegging for og likestilling av elever med hensyn til så vel kulturell/språklig minoritetsbakgrunn som til seksuell legning eller ulike former for lærevansker og/eller funksjonsnedsettelse. Ofte opptrer en kombinasjon av én eller flere diskrimineringsgrunnlag samtidig, og med varierende grad av sosialt stigma,

så vel som behov for særskilt tilrettelegging. Forundersøkelser jeg har gjort, blant annet med intervju av flere rektorer, viser at det er stor variasjon i måten å håndtere slik annerledeshet på. Noen steder er strategien å skille ut elever som tenkes å ha «for store utfordringer» for skolen, i mindre såkalt tilrettelagte eller forsterkede grupper. Andre steder legges det vekt på at alle må høre til i det samme fellesskapet.

En av hypotesene i doktorgradsarbeidet mitt er at elevmiljøer preget av mangfold også kan gi stor grad av samhørighet. Hypotesen bygger på antakelser om at skoler som arbeider målrettet med inkludering på grunn av utfordringer med stort mangfold, oppnår et bedre miljø for alle. Studier fra tilrettelegging for funksjonshemmede i ordinære klasser og skoler, tyder på at tiltak som er gode med hensyn til å tilrettelegge for elever med funksjonsnedsettelse, ofte også er gode for mange elever uten funksjonsnedsettelse, og for elevmiljøet som helhet (Hjelmbrekke, 2014).

Det er kanskje heller ikke så sikkert at kategoriene vi opererer med, for eksempel kulturell bakgrunn eller funksjonsdyktighet, er relevante for å beskrive elevenes egne erfaringer. I et tidligere arbeid intervjuet jeg en mor om hennes multifunksjonshemmede sønn, som ble en del av en ordinær klasse i det lille lokalsamfunnet han vokste opp i. Moren forteller:

«I femte klasse lærte elevene om funksjonshemmede. De ble spurt om de kjente noen som var funksjonshemmet. De svarte nei! 'Hva med Erlend da?' spurte læreren. Nei, han er jo Erlend, svarte elevene.» (Lundh, 2014, s. 120)

En tilsvarende problematisering kan man gjøre for begrepet flerkulturell. I hvilke kontekster er kulturell bakgrunn relevant for barn? Og hvilken kultur? Den som knytter seg til fotballklubben, den som knytter seg til friminuttene, til SFO eller kulturen hjemme alene med større eller mindre søsken om

ettermiddagen? Eller den kulturen som knytter seg til familiesamlingene med den somaliske slekten ved høytidsfester? Kanskje opplever barnet som er del i alle disse sosiale settningene jevnlig, ikke nødvendigvis at dette er ulike kulturer. En underliggende fare forbundet med studier av grupper definert som annerledes, avvikende fra det ordinære, er at vektleggingen kan innebære en fare for å naturalisere kultur så vel som sosiale kategorier. Parallelt nøres det kanskje opp under en forestilling som omhandler «oss og dem», og dermed også implisitt, hierarkiske tankeganger. Dermed gjenskapes og videreføres kanskje en maktstruktur knyttet til en diskurs om en sosial kategori som er «de andre». Begrepet «flerkulturell» bærer for eksempel i seg en idé om at det finnes en motsetning, noe som er «monokulturell». Videre impliseres at «kultur» er noe som er som avgrenset og tellbart i en eller flere. Begrepet «flerkulturell» kan kanskje gi utilsiktet næring til en diskurs om «vi og de andre», der de andre lett kan fremstå som mest mulig annerledes og eksotiske, og det foranderlige ved kultur underkommuniseres.

## **Anerkjennelse og opplevelse av verdighet i fellesskapet – å bli hørt**

Å bli sett eller hørt er fundamentalt for opplevelsen av anerkjennelse. Dette er grunnleggende for å utvikle et godt selvbilde. Et slikt selvbilde er kanskje vanskeligere å oppnå for barn som i vesentlig grad skiller seg fra den sosiale eller kulturelle normen som gjelder i gruppen. Tilbakeholdt anerkjennelse kan sidestilles med krenkelse (Kermit, 2012) og kan slik sett faktisk føre til traumer. I mitt doktorgradsprosjekt undersøker jeg hvordan perifere eller marginaliserte elever gis adgang til orkesterfellesskapet, og om det er mulig å anvende Lave og Wengers (2003) tenkning om deltakerlegitimitet og periferi for å belyse dette.

Det å spille sammen, åpner for muligheter til å ta nye roller. Det kan også gi en annen mulighet til å bli «sett», ved at deres musikalske bidrag blir hørt. Musikkterapeutene Stige og Aarø (2012) bruker betegnelsen *attending to unheard voices* om en samspillsituasjon der tidligere tause stemmer får en annen og ny mulighet til å bli hørt gjennom deltakelse i en musikalsk produksjon. Denne muligheten til deltakelse og synliggjøring på en ny arena, men i det samme elevmiljøet, kan være et element i utvikling av selvfølelse i en sosial kontekst. Kanskje kan man si at det gir et bredere sosialt grunnlag for selvrespekt. Å ta høyde for en sammenheng mellom mestring og det å bli sett eller hørt i gruppen later til å være del av en holdning eller lærerkultur i skoleorkesteret. Sammenhengen kan kanskje også sees som verktøy for bygging av selvrespekt hos utsatte elever. Dersom selvrespekt og trygghet gir bedre grunnlag for mestring i ulike sosiale kontekster, kan man både forebygge vanskelige opplevelser og snu onde sirkler som har oppstått gjennom å sørge for mestring i orkesteret. Trompetlærerens håndtering av situasjonen referert til ovenfor, da en elev med funksjonsnedsettelser skulle delta i samspill på en konsert, virker å være tuftet på en slik holdning.

I et sosiokulturelt læringssyn sees læring som samspillsprosesser som er situert, eller kontekstualisert (Dysthe, 2006). Kunst og kunstproduksjon kan utgjøre praksisfellesskap der elevenes kompetanse både er utfyllende og overlappende (Dysthe, 2006; Lave og Wenger, 2003). Musikkundervisning slik den praktiseres i skoleorkesteret, med grupper som fungerer på tvers av ferdighetsnivå, kan tenkes å ha overføringsverdi. Dette med henblikk på det sosiale fellesskapet som oppstår eller forsterkes på tvers av skillelinjer og roller som kan være dominerende i undervisningen for øvrig. Men også fra et didaktisk ståsted kunne man stille spørsmålet om den gruppebaserte musikk- og instrumentopplæringen kan utgjøre praktisk-pedagogiske modeller for tilpasset opplæring.

## Noen betenkninger og åpne spørsmål

Risikerer jeg at forskningen på denne måten blir en søken etter harmoni og funksjonalitet, og dermed en prefabrikkert bekref- telse på at orkesteret har god effekt på skolemiljøet? Forskere som har arbeidet med inkludering i elevgrupper med stort mangfold, fremhever at det å snakke om inkludering gir mening bare der- som man anvender et elevperspektiv (Persson og Persson, 2013). Utgangspunktet for en slik påstand er oppfatningen at inkludering handler om deltakelse og den enkeltes personlige opplevelse av å være inkludert (Persson og Persson, 2013; Skogdal, 2014). Hvordan kan jeg få tilgang til data som sier noe om elevenes opplevelse av tilhørighet?

Og dersom det viser seg at orkesteret fører til merkbart større trivsel og kanskje også bedre skolerresultat i andre fag, hvordan kan vi vite om det er musikken eller den utøvende virksomheten som er avgjørende, og ikke de dyktige instrumentlærerne som ser eleven i større grad? Det er antakelig ikke uvesentlig i mitt forskningsfelt at det nettopp er utvalgte høyskoleutdannede (musikkskoleansatte) instrumentlærere som står for musikkundervisningen. Og det er kanskje heller ikke uten betydning at gruppestørrelsen de under- viser i, er mye mindre enn en skoleklasse. Hvordan kan jeg skille musikalske og utenommusikalske faktorer med hensyn på effekter av et skoleorkester?

En av kritikkene til El Sistema-basert musikkundervisning handler om at klassisk musikk gir assosiasjoner til vestlig kultur, og til et visst sosialt lag (Baker, 2014). Er det kulturimperialisme vi er vitne til i elevorkesteret? Eller har det kreative, det polyfone og muligheten for metakommentar i kunstnerisk aktivitet, jf. en teo- retisk tradisjon etter Bakthin (Morris, 1994), overskyggende betyd- ning i forhold til musikalsk genre?

Disse spørsmålene, som jeg lar stå åpne i denne artikkelen, er utgangspunktet for mitt pågående forskningsarbeid.

## Mulige teoretiske innfallsvinkler på betydninger av mangfold og kultur for fremtidens skole

### Capabilities

Filosofen Martha Nussbaum fremhever betydningen av kunstfag og humaniora i skolen, blant annet på grunn av mulighetene som ligger i den kroppsbaserte erfaringen. Deltakelse i en koreografert eller styrt virksomhet som det en felles kunstproduksjon er, kan ifølge Nussbaum bidra til en ny kroppslig basert kunnskap om en selv og ens plass i gruppen. Den gamle kunnskapen som sitter i kroppen som en *bodily stiffness* blir utfordret via ny kroppslig praksis, som kan føre til en ny opplevelse av en selv i relasjon til andre (Nussbaum, 2010). *Capabilities*-perspektivet forbindes også med Nussbaum, og vektlegger hvilke muligheter den enkelte har til et verdifullt liv og deltakelse, uavhengig av funksjonsnedsettelse, lærevesker og andre individuelle eller strukturelle utfordringer (Nussbaum, 2011). En *capabilities*-tilnærming anvendt på utdanning, vil se verdien av utdanning som grunnleggende for individuell menneskelig frihet og funksjonalitet (Terzi, 2010). I tillegg bidrar *capabilities*-perspektivet til en modifisering av det performative aspektet ved kunnskap (som vektlegger testresultat), kontra dannelsesperspektivet, der utvikling av personlig vekst, frihet og demokratiske verdier fremstår som en overordnet verdi for all utdanning. En slik dannelsesorientert tilnærming til utdanning åpner for en økologisk inspirert tilnærming til fellesskapet (Otterstad, 2016), som egner seg godt til å koble opp mot et mangfoldig elevmiljø med vekt på å se eleven som hele mennesker. Teoretiske innfallsvinkler inspirert av tenkere som Nussbaum vil kunne bidra til at analysen fokuserer på muligheter ved mangfold, og at forskningen fokuserer på elevenes personlige erfaringer og opplevelser, i større grad enn deres akademiske prestasjoner.

## Superdiversity

Å være godt integrert/inkludert i et moderne samfunn innebærer beherskelse av ulike koder i ulike sammenhenger. Begrepet *superdiversity*, som har utgangspunkt i sosiolingvistik, beskriver den intensiverte kulturelle kompleksitet som er forårsaket av på den ene siden økt migrasjon, og på den andre siden mulighetene for global og rask kommunikasjon med internett (Blommaert, 2015). Det nye i begrepet ligger i at det søker å ta hensyn til et mye større spekter og nyanser av ulikhet – og likhet – enn det som kommer frem i begrepet «flerkulturell». Det kan for eksempel dreie seg om sosio-økonomisk bakgrunn, for flyktninger: fluktårsak og -måte, familiære og psykologiske forhold og annet. Begrepet *superdiversity* er også interessant fordi det innebærer en modifikasjon av integrerings- og inkluderingstanken. Man kan være integrert i noen sammenhenger og disintegrert i andre, og dermed eksistere i både i harmoni og disharmoni på ulike livsarenaer parallelt. *Superdiversity* kan kanskje sees som en videreføring av en postmoderne tanke om at identitet ikke er en gitt fast størrelse, men forandrer seg i ulike kontekster det moderne individet er en del av samtidig.

## Oppsummering

En fremtidens skole som i økende grad skal gi kompetanse i å kommunisere, samhandle, delta og skape, vil antakelig kunne nyttiggjøre seg mulighetene som ligger i kunstfaglig læring i praksisfellesskap. Mediering mellom personlige opplevelser, kreativitet og dannelses, samt læring i mangfoldige fellesskap kan danne grunnlag for den fremtidige skolens målsetting om i større grad å møte elevenes behov for å lære livsmestring. Ved å sammenholde et mangfoldsperspektiv som *superdiversity* med *capability*-tilnærmingen kan man kanskje finne både et analytisk språk, og et praktisk perspektiv på utdanning i en mangfoldig og inkluderende skole.

Et perspektiv som tar utgangspunkt i individets verdighet, frihet og valgmuligheter i en kontekst og som også omfavner muligheten av disharmoni.

## Referanser

- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Blommaert, J. (2015). Commentary: Superdiversity old and new. *Language & Communication*, 44, 82, s. 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2015.01.003>
- Breivik, J.-K. og Christophersen, C. (2013). Den kulturelle skolesekken. Spørsmål og utfordringer. I C. Christophersen og J.-K. Breivik (red.), *Den kulturelle skolesekken* (s. 178–191). Oslo: Kulturrådet
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg.), (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, T.H. og Sajjad, T.A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjelmbrekke, H. (2014). ”Det viser seg at mangfold er bra for oss alle” Å legge tilrette for eit inkluderande læringsmiljø. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke og S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 63–80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund og I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lidén, H. (2001). *Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundh, L. (2014). ”Det er ikke trappene det kommer an på”. Syv foreldreerfaringer fra skolevalg og hverdag, formidlet av mor eller far. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke og S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis*.



- Gode erfaringer fra barnehage, skole og hverdag* (s. 115–144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 12521(1), s. 56–64. doi:10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x
- Michelet, S. (2008). Mangfold i klasserommet: individ og fellesskap, vol. 2008, nr. 13. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. London: Edward Arnold.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015, ved Øystein Djupedal m.fl.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornylse av fag og kompetanse: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015, av Sten Ludvigsen m.fl.* (9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q> Sist oppdatert 01.10.2015.
- Otterstad, A.M. (2016). Notes on Wor(l)dly Becoming with Child/renhood(s). I A.B. Reinertsen (red.), *Becoming Earth: A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing Nature/Culture Divides* (s. 99–112). Rotterdam: SensePublishers.
- Persson, B. og Persson, E. (2013). *Inklusion og målopfylldelse - utvikling for alle elever*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Pihl, J. (2015). Epistemological and Methodological Challenges in Research Concerning Youth at the Margins. I S. Bastien og B. H. Halla (red.), *Youth 'at the margins': Critical perspectives and experiences*

- of engaging youth in research worldwide*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække og S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York: Routledge.
- Terzi, L. (2010). The Capabilities Approach *International Encyclopedia of Education* (s. 194–199).
- Tunstall, T. (2012). *Changing lives : Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. New York: Norton.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro og C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 11–34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G. og Angelo, E. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen og E. Angelo (red.), *Kunstpædagogikk og Kunnskapsutvikling* (s. 273–280). Oslo: Universitetsforlaget.