

Inkludering – av hva og av hvem?

En problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet

Sidsel Karlsen

ABSTRACT

Inclusion – of what and of whom? A problematization of music education practice in multicultural society

At the same time as Nordic countries are becoming more multicultural there is an increasing demand in curricula that diversity, in all its forms, should be maintained, included and made visible within the frames of school. The present article represents an attempt to discuss and problematize various aspects of such inclusion – and the complexity which it brings about and entails – within a school music frame and through empirical data gathered as part of a Nordic ethnographic study of music education in multicultural classrooms and school contexts. The research was conducted in three lower secondary schools in Oslo, Stockholm and Helsinki, and the data comprises field notes from observation of 24 music lessons, six individual interviews with the three participating music teachers and 19 individual and group interviews with a total of 30 students. The matter of inclusion is approached from three different angles, namely through the challenges of including and acknowledging 1) the identities of the students; 2) the students' knowledge and competence; and 3) a variety of musical styles and genres in the music classroom. The findings show that music teachers working in multicultural contexts face demands of inclusion that are potentially conflicting and contradictory. Furthermore, it is suggested that attempts to handle such demands must be grounded in a profound knowledge of the contextually created conditions as well as in each teacher's understanding of his or her own professional ethics.

Keywords: cultural recognition; inclusion; multicultural music education; music and identity; music education ethnography

Innledning

I takt med at de nordiske landene blir etnisk flerkulturelle i stadig større grad øker også behovet for at diversitet – i ulike former – ivaretas og blir synliggjort innenfor skolens rammer. Dette krever et planverk som åpner for og stimulerer mangfold, men ikke minst åpenhet og stor grad av flerkulturell kompetanse hos skoleledelse og hos dem som skal møte elevene i skolens mange hverdagssituasjoner – nemlig lærerne. Dette gjelder også musikk lærere, som foruten å navigere i fagets eget, økende musikkulturelle mangfold (Nerland 2004) skal formidle musikkfagets innhold og arbeidsmåter til en elevmasse som blir stadig mer kompleks. Denne tiltakende kompleksiteten skyldes flere faktorer.

For det første har innvandringen til de nordiske landene fra ikke-vestlige land økt vesentlig de siste 40 årene¹, og dette har gitt en befolkningssammensetning med langt rikere etnisk og kulturelt mangfold enn tidligere, kanskje særlig i og omkring hovedstedene og de større byene. I Oslo, for å bruke den norske hovedstaden som eksempel, er minoritetspråklige elever, altså elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk, i dag i flertall ved 54 av byens 125 grunnskoler (NTB 2013). For det andre har vi i dag en større livssynspluralisme enn tidligere, delvis på bakgrunn av den nevnte innvandringen, som har medført et større religiøst mangfold, men også på bakgrunn av en generelt større åpenhet i samfunnet for å akseptere minoriteters ulike livsanskuelser, uttrykk og levemåter. Et eksempel er det store arbeidet som har pågått i Norge siden 1972 for å lovfeste LHBT-personers rettigheter, og å anerkjenne og synliggjøre erfaringene og livene til mennesker med et annet kjønnsuttrykk eller en annen seksuell legning enn det som kan defineres innenfor det normativt heteroseksuelle (LLH s.a.). Slike og andre former for mangfold skal også representeres og ivaretas i skolen. For det tredje skal alle elever i utgangspunktet integreres og inkluderes i den offentlige grunnskolen, i hvert fall i Norge (Kunnskapsdepartementet 2011), noe som byr på store utfordringer knyttet til elevers ulike læringsforutsetninger og læreres kompetanse i å forholde seg til og å møte disse. Dette bildet kompliseres ytterligere når man tar i betraktning at det kan være vanskelig for lærere å “oppdage”, og dermed anerkjenne, ferdigheter og kunnskaper hos elever med annen sosial og kulturell bakgrunn enn det de selv har (se for eksempel Karlsen 2012: 143–144). I tillegg til å møte og å inkludere elever med meget ulike forutsetninger, skal lærere altså, i undervisningssammenheng, kunne håndtere elevforutsetninger som kan være delvis skjult og utilgjengelige for dem selv.

Den økende kompleksiteten som lærerne møter i sin hverdag kan selvfølgelig ikke oppsummeres i kun tre punkter, men det ovenstående representerer et forsøk på å gi konkrete eksempler, og dermed illustrere den mangfoldsekspanjonen som

karakteriserer en post-, sen- eller “flytende” moderne virkelighet (Lyotard 1984; Giddens 1990; Bauman 2000), og som også spilles ut på skolens arena. Som tidligere nevnt skal mangfoldet både representeres, inkluderes og håndteres i undervisningen, og i så måte er musikkfaget intet unntak. At det musikkulturelle mangfoldet skal være representert er tydelig nedfelt for eksempel i både den finske, svenske og norske læreplanen i musikk (Finnish National Board of Education 2004; Skolverket 2011; Utdanningsdirektoratet 2006). I den svenske læreplanen uttrykkes det at et av formålene med musikkundervisningen er at “undervisningen [skall] bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras” (Skolverket 2011: 1). Videre stadfester den finske læreplanens innholdsbeskrivelser for musikk, årstrinn 1–4, at utvalget og repertoaret som skal danne utgangspunkt for egen musisering og lytting skal introdusere elevene for “the music of Finland and other countries and cultures, and contain examples from different eras and musical genres” (Finnish National Board of Education 2004: 231), og i den generelle, innledende delen uttrykkes det en tro på at musisering i fellesskap med andre bidrar til “the acceptance and appreciation of a diversity of cultures and skills” (230). Liknende formuleringer gjenfinnes i den norske læreplanen i musikk, men her blir musikkfaget ytterligere fremhevet som et fag som er spesielt egnet når det gjelder å drive inkluderingsarbeid: “Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Utdanningsdirektoratet 2006: 1). Videre understrekes fagets viktige rolle i et samfunn preget av diversitet, og dets potensial for å bidra til identitetsutvikling, kulturell anerkjennelse og forståelse: “I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt” (1). I sin overveiende positive, og muligens noe naive, tro på musikkens inkluderende funksjoner diskuterer læreplanen imidlertid i liten grad hva eller hvem som skal inkluderes, av hvem, og hvordan, og med tanke på den ovennevnte mangfoldsekspansjonen finnes det heller ingen utgreiing av hvordan man som lærer forholder seg når ulike inkluderingstilnærminger eller -hensyn viser seg å ha uønskede sideeffekter eller rent ut sagt kolliderer og således viser seg inkompatible.

I det følgende ønsker jeg å diskutere og problematisere inkluderingsaspektet ved musikkfaget med bakgrunn i resultater hentet fra en nordisk, etnografisk studie av musikkundervisning i flerkulturelle klasserom og skolekontekster i Oslo, Stockholm og Helsinki. Studien søkte å utforske utviklingen av innvandrerelevens musikalske aktørskap, sett fra både læreres og elevers side (se Karlsen og Westerlund 2010;

Karlsen 2011; Karlsen 2012; Karlsen 2013; Karlsen 2014), og funnene åpenbarte og tydeliggjorde utfordringer knyttet til inkludering på ulike vis og områder. I denne artikkelen vil jeg behandle problematikken gjennom å presentere empiriske funn og eksempler som gjør det mulig å diskutere inkludering fra tre ulike vinkler, nemlig elevenes identitet, elevenes kunnskap og kompetanse samt musikkstilens representasjon og tilstedeværelse i musikkundervisningen. Først vil jeg imidlertid gjøre rede for tidligere musikkpedagogisk forskning omkring flerkulturalitet og inkludering, samt det aktuelle forskningsprosjektets teorigrunnlag og metodologiske ansatser.

Musikkpedagogikk, flerkulturalitet og inkludering – en kort forskningsgjennomgang

Det positive synet på musikkens inkluderende potensial gjenfinnes også i den internasjonale musikkpedagogiske akademiske diskursen, og innebærer blant annet en tro på at det å hente inn et vidt spekter av musikalske sjangere i undervisningen gjen-speiler “the cultural diversity of the world in general” (Anderson og Campell 2011: 1) og skaper undervisnings- og læringskontekster der diversitet kan utforskes og interkulturell forståelse utvikles i og gjennom musikalsk aktivitet og samhandling (se for eksempel Campbell 2004; Lundquist, Szego, Nettle, Santos og Solbu 1998). Videre har det å innlemme musikk fra elevenes opprinnelsesland i undervisningen, når man som lærer arbeider i en flerkulturell skolekontekst, blitt ansett som en måte å bidra til positiv inkludering, anerkjennelse av kulturell identitet, og dermed forsterking av minoritetselvers selvidentitet (Drummond 2005; Elliott 1995). Liknende ideer finnes hos Ruud (2007), som også minner om at kulturell anerkjennelse, i form av å få “mulighetene for å utøve, få opplæring i og bli anerkjent for sin musikkulturelle tilhørighet nettopp hører med til en av de fundamentale demokratiske rettigheter i et moderne mediesamfunn” (282).

Forskning på musikk lærerstudenter som får presentert et utvidet antall musikk-kulturer som del av sin egen lærerutdannelse, viser blant annet at en slik tilnærming gjør at studentene utvikler ideer om hvordan “flerkulturell musikalsk inkludering” kan gjøres i klasserommet (Belz 2006), og en generelt større forståelse for kulturell og musikalsk diversitet (Joseph og Southcott 2009; Southcott 2010). I en komparativ studie av inkluderende pedagogikk hos ferdig utdannede og erfarne musikk lærere, går forskerne Burnard, Dillon, Rusinek og Sæther (2008) imidlertid ut over en slik relativt snever forståelse av inkludering, og påpeker at en inkluderende musikk-pedagogikk også må kjennetegnes av læreres sensitivitet overfor alles deltakelse, på

tvers av utfordringer knyttet til fattigdom, klasse, religion, språk, kulturell bakgrunn og kjønn. Videre viser de at det som karakteriserte de pedagogiske forholdningsettene til de fire lærerne som deltok i studien, og som var felles på tross av at lærerne befant seg i ulike undervisningskontekster i henholdsvis Sverige, Spania, Australia og Storbritannia, var at de

- *were hearing their students, both listening to what they said or trying to interpret their body language;*
 - *had built a subject narrative that was eventually accepted by the students;*
 - *designed meaningful learning experiences that generated intrinsic motivation through musical teamwork and learner agency; and*
 - *displayed clarity and consistency of classroom management, which at the same time facilitated students' self-regulation of behaviour.*
- (Burnard, Dillon, Rusinek og Sæther 2008: 120)*

Inkludering av elever med ulik geografisk, etnisk og kulturell bakgrunn sto også i fokus blant lærerne som deltok i Sæthers (2008) studie av musikkundervisning i flerkulturelle skolekontekster i Malmö. Her ble imidlertid dette iscenesatt ved at musikken i seg selv ble ansett å være et inkluderingsverktøy og ved at alle elever, uavhengig av bakgrunn, fikk spille den musikken de ønsket som del av musikkundervisningen. Ofte valgte imidlertid elevene å spille mainstream pop og rock framfor musikk fra sitt eget (eller foreldrenes) hjemland, og dette mente en av de deltakende lærerne var et utslag av behovet for å bli akseptert i jevnaldergruppa, og dermed en strategi for selvinkludering i svensk ungdomskultur. For en av lærerne som deltok i forfatterens (Karlsen 2014) studie av musikkundervisning i flerkulturelle klasserom i de nordiske landene var det å skape en felles erfaringsplattform ved hjelp av musikk en måte å bygge et sosialt fellesskap på, og dermed en sosial sammenheng der alle elever – uansett bakgrunn – kunne kjenne seg inkludert. Samspillsituasjoner ble også ansett som spesielt egnede læringsarenaer når det gjaldt å tilegne seg regler for samarbeid, og dermed for å kunne bidra konstruktivt inn i – og bli inkludert av – det større elevfellesskapet.

I Trulssons (2010a, 2010b) studie av musikkens betydning for innvanderforeldre som velger å la barna sine delta i musikkopplæring utenfor grunnskolens rammer kommer selvinkludering i og gjennom musikk opp som et tema på en annen måte enn ovenfor. Disse foreldrene velger musikkopplæring for sine barn blant annet som del av en strategi for å oppnå sosial mobilitet og rekonstruksjon. Ved at barna deres blir skolert i vestlig musikk håper de å, gjennom sine barn, kunne gjenvinne de sosiale posisjonene i middelklassen som gikk tapt da de måtte eller valgte å utvandre til Sverige. Musikken og musikkopplæringen fremstår dermed som et middel for å

inkludere barna – men også familien – i det svenske samfunnet på et klassenivå som samsvarer med deres egen selvoppfatning.

Forskningsgjennomgangen viser at inkludering og flerkulturalitet forstås og behandles på ulike måter i det musikkpedagogiske fagfeltet. Imidlertid er det få av de ovennevnte forfatterne som diskuterer det krysspresset lærere kan oppleve når de står i situasjoner der ulike inkluderingshensyn skal ivaretas på en og samme tid, og der de i sanntid må håndtere “ulike og sammensatte relasjoner mellom musikkutdanning og sosial klasse, kjønn, seksuell orientering, rase, etnisitet, lokal kultur, globale medier og så videre” (Dyndahl og Ellefsen 2011: 211). Et unntak er Allsup (2011), som beskriver, gjennom rike eksempler hentet fra blant annet finske musikkverk for ungdomsskolen (se 21–23), hvordan ønsket om å inkludere i stedet kan ende med å skape en følelse av forvirring og ytterligere isolasjon hos enkeltelever dersom inkluderingshandlingene utføres på et lite gjennomtenkt grunnlag. For å kunne fange, beskrive og analysere denne typen sensitive og kompliserte situasjoner og forhold behøves et teoretisk rammeverk som underbygger det Søndergaard (2006) beskriver som “kompleksitetssensitive typer av tenkning” (234). I dette tilfellet innebærer det teorier hentet fra det sosiologiske og det mer spesifikt musikk-sosiologiske området.

Teoretiske utgangspunkter

Det teoretiske rammeverket for den nordiske studien som her brukes som utgangspunkt for å diskutere inkludering i musikkpedagogisk praksis, er i hovedsak basert på arbeidene til sosiologene Giddens (1984, 1991) og Barnes (2000) samt musikk-sosiologene DeNora (2000), Batt-Rawden og DeNora (2005) og Small (1998). I dette forståelsesgrunnlaget er en av de sentrale antakelsene at identitets- og aktørforhandlinger er en selvfølgelig del av et senmoderne liv (Barnes 2000; Giddens 1991), og videre at våre selv har flere lag – at vi utvikler og opprettholder parallelle identiteter – blant annet som en konsekvens av kompleksiteten og diversiteten til de kulturelle systemene som omgir oss og som vi er en del av (Hall 1992). Aktørforhandlinger forstås, i en slik sammenheng, som gjennomført av kunnskapsrike individer som har betydelige, om enn ikke ubegrensede, muligheter for å velge og å utvide sine egne handlingsmuligheter og -rom ved å trekke på de ressurser som finnes tilgjengelige i den verdenen som omgir dem (Giddens 1984).

I denne typen samfunnskontekst og -forståelse ses musikken som et medium som identiteter og handlingsmuligheter forhandles i og gjennom (MacDonald, Hargreaves og Miell 2002; Ruud 1997). Etter DeNora's (2000) oppfatning er musikk en estetisk

uttrykksform som har et særlig potensial for å gjøre oss handlingsdyktige (*capacitated*) ved at den tilbyr muligheter for “perception, action, feeling [and] corporeality” (153). Som en følge av denne måten å se musikk på, har en viktig del av det å konstruere studiens teoretiske rammeverk bestått i å kartlegge hva det innebærer å være en *musikalsk handlende aktør* (se Karlsen [2011] for en bredere utlegning av dette) og å utforske, fra et musikk sosiologisk perspektiv (Batt-Rawden og DeNora 2005; DeNora 2000; Small 1998), hvilke musikkrelaterte praksiser mennesker engasjerer seg i når de konstruerer og forhandler seg selv som handlende subjekter i og gjennom musikk.

Med støtte i det ovenstående, samt internasjonal forskning på innvandrerelevers opplevelse av utdanningssystemet (Olneck 2004; Phelan, Davidson og Yu 1993), antas det at for denne elevgruppen vil utfordringene knyttet til identitets- og aktørforhandlinger være aksentuerte fordi elevene hver eneste dag må nedlegge et betydelig arbeid i å forholde seg til og å skape mening i og mellom tidligere og nåværende sosiokulturelle kontekster, sosiale sammenhenger som kan synes både inkompatible og inkongruente. Hvis vi i tillegg tar i betraktning det vi vet om musikkens betydning i ungdommers liv generelt (se for eksempel Tarrant, North og Hargreaves 2002), synes det rimelig å tro at musikk også er en viktig ressurs for mange innvandrerelever i deres bestrebelser knyttet til å bestemme og utforske hvem de vil være og framstå som, og hvordan de ønsker å agere innenfor rammene av de komplekse virkelighetene som omgir dem.

Metodologiske ansatser: Etnografisk forskning på tvers av landegrensener

Studiens design

Som tidligere nevnt, ble forskningsprosjektet designet som en etnografisk studie med flere lokaliteter for innhenting av data (Bogdan og Biklen 2006: 70), og med den hensikt å utforske innvandrerelevers musikalske aktørskap fra ulike vinkler. Studiens hovedproblemstilling var utformet som følger: *Hvilke forståelser eksisterer blant musikk lærere og deres elever når det gjelder innvandrerelevers musikalske aktørskap?* Denne hovedproblemstillingen ble igjen utforsket gjennom tre delproblemstillinger, nemlig 1) hvordan uttrykker lærere sin forståelse av sine elevers utvikling av musikalsk aktørskap; 2) hvilke tilganger erfarer elevene selv at de har til musikkrelaterte kulturer, praksiser og kunnskapsformer innenfor og utenfor rammene av skolens musikk timer; og 3) hvilke musikkrelaterte identitetsveier er tilgjengelige for elevene i disse (formelle og uformelle) sammenhengene.

Studiens empiriske data ble innhentet i tre undervisningspraksiser i ungdomsskoler (med elever i alderen 13–16 år) beliggende i innvandrersområder i Helsinki, Stockholm og Oslo. For at jeg skulle få en så rik og kontekstualisert forståelse av deltakernes sosiale handlinger som mulig (se Pole og Morrison 2003: 4), ble dataene samlet inn gjennom klasseromsobservasjoner samt intervjuer med lærere og elever. Den totale mengden data omfatter feltnotater fra 24 undervisningsforløp i musikk fordelt på de tre klasseromspraksisene, seks intervjuer med de tre deltakende lærerne, samt 19 gruppe- og individuelle intervjuer med i alt 30 elever (N=47)².

Utvalgsstrategier

De overordnede strategiene for valg av forskningslokaliteter var basert på kriterier knyttet til de tre lærerne som deltok i studien. Disse ble valgt fordi 1) de hadde mange års erfaring (fire til 11 år) med å undervise i ungdomsskoler beliggende i innvandrerrike områder; 2) de ønsket å delta i studien og var ikke underlagt press fra for eksempel rektorer, skolestyrer eller liknende; og 3) utdanningsbakgrunnen deres varierte, og det fantes også variasjon i alder (fra tidlig i 30-årene til sent i 50-årene) og kjønn (to kvinner og en mann). Utvalgsstrategiene kan dermed sies å være en kombinasjon av omdømmebasert utvalg (*reputational case selection*, se Goetz og LeCompte 1984) fordi jeg anså lærerne for å være nøkkelinformanter med ekspertkompetanse når det gjaldt å undervise i musikk i klasser med stor representasjon av innvandrerelever, og et utvalg gjort med det formål å oppnå størst mulig variasjon (*maximum variation sampling*, se Miles og Huberman 1994)³. Når det gjaldt elevene, var målet å intervjuer så mange som mulig – med fokus på de av elevene som hadde innvandrerbakgrunn – innenfor de rammene som valget av lærere/lokaliteter skapte. Som nevnt ovenfor, intervjuet jeg 30 av i alt 47 mulige elever⁴. Av de intervjuede elevene var 15 gutter og 15 jenter.

Gjennomføring

Klasseromsobservasjonene ble gjennomført våren 2010. Observasjonsperiodene strakk seg over åtte uker⁵ i hver undervisningspraksis, og jeg inntok rollen som deltakende observatør (*participation as observer*, se Pole og Morrison 2003: 23). De tre lærerne ble intervjuet to ganger hver, en gang i begynnelsen av observasjonsperioden og en gang mot slutten, og elevene ble intervjuet individuelt eller i grupper. Hensikten med å bruke gruppeintervjuer var ønsket om å legge til rette for interaksjon og utveksling av synspunkter mellom elevene (se Kvale og Brinkmann 2009: 150), og dermed få tilgang til rikere data enn jeg ville få i en-til-en-situasjoner. For

å gjøre intervjusituasjonen så komfortabel som mulig for elevene, fikk de imidlertid velge om de ønsket å bli intervjuet individuelt eller sammen med klassekamerater i grupper på 2–3 elever, og intervjuene ble planlagt og gjennomført i tråd med disse ønskene.

Lærerne og elevene i Stockholm og Oslo ble intervjuet på henholdsvis svensk og norsk. I Helsinki foregikk intervjuene på engelsk, men med en finskspråklig tolk til stede ved det andre lærerintervjuet og ved alle elevintervjuene⁶. Noen elever foretrakk å snakke engelsk under disse intervjuene, mens andre i hovedsak ble intervjuet på finsk ved hjelp av tolken. Siden de fleste elevene tilhørte minoritetsbefolkninger i sine respektive bostedsland ble svært få intervjuet på morsmålet sitt.

Under periodene med klasseromsobservasjon var målet å kartlegge hvilke måter å handle i og gjennom musikk som ble gjort tilgjengelig for elevene. I lærerintervjuene var fokus på lærernes oppfatning av hva det innebar å handle i og gjennom musikk, hvordan de selv mente at de la til rette for dette i undervisningen, og hvordan de anså slike musikkrelaterte handlinger å være nyttige eller verdifulle for elevene. Elevene ble intervjuet om sitt forhold til musikk i bred forstand, og her ble det fokusert på hvilke musikkrelaterte kulturer, praksiser og kunnskapsformer elevene erfarte at de hadde tilgang til både innenfor og utenfor rammene av skolens musikkundervisning, samt på hvilke måter de brukte musikk i hverdagslivet og hvilket meningsinnhold denne bruken hadde for dem.

Analyse av data

De ulike formene for empirisk materiale – feltnotater fra observasjon samt transkripsjoner av lærer- og elevintervjuer – ble først analysert separat, men ved hjelp av abduktive (Alvesson og Sköldberg 1994) fremgangsmåter som hadde store likheter på tvers av datamaterialet. Dette innebar en pendling mellom empiridrevne og mer teoretisk orienterte analysemetoder. Dataene ble først induktivt kategorisert ved å følge prinsippene for kvalitativ innholdsanalyse, med andre ord ved å først identifisere meningsbærende enheter i teksten og kondensere disse til kortere formuleringer, for så å gjennomføre en detaljert koding av enhetene med en påfølgende kategorisering av kodene (se Kvale og Brinkmann 2009: 203–205). Materialet ble deretter underlagt mer deduktivt orienterte prosedyrer ved at studiens teorigrunnlag ble brukt som utgangspunkt for å frembringe et analyseverktøy for identifisering av ulike former for musikalsk aktørskap (Karlsen 2011), og denne linsen ble så anvendt på det empiriske materialet (se Karlsen [2012] og Karlsen [2014], for mer informasjon). Gjennom disse stadiene og under framskrivningen av resultatene ble det også klart at studiens datamateriale inneholdt beskrivelser av situasjoner og læreres og elevers reaksjoner

og refleksjoner der kompleksiteten, og noen ganger inkompatibiliteten, i lærernes inkluderingshensyn og inkluderingshandlinger kom til syne. Dette spesifikke empiriske materialet danner grunnlaget for denne artikkelen, og i denne sammenhengen bidrar de tre ulike datakildene til en triangulering (Miles og Huberman 1994) av de tre temaene som presenteres nedenfor, nemlig inkluderingskompleksitet knyttet til 1) elevenes identitet; 2) elevenes kunnskap og kompetanse; samt 3) musikkstilens representasjon og tilstedeværelse i musikkundervisningen. Selv om fremstillingen i hovedsak bygger på det innsamlede intervjumaterialet, bidrar empirien fra observasjonene med viktige innsikter som har muliggjort en kontekstualisert forståelse og tolkning av informantenes utsagn.

Forskningsetiske overveielser

I følge Kvale og Brinkmann (2009: 3) vil forskningsintervjuer alltid være preget av et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet, og forskerens makt økes ytterligere i situasjoner der intervjupersonene er barn eller ungdommer, når intervjuene gjennomføres på et annet språk enn intervjupersonenes eget morsmål, eller når det er to intervjuere til stede (forskeren selv og en tolk), slik forholdene ofte var i dette spesifikke forskningsprosjektet. I tillegg til å følge vanlige forskningsetiske retningslinjer for innhenting av informert samtykke, anonymisering av deltakere⁷ samt å informere deltakerne om konsekvensene av deres medvirkning (Finnish National Advisory Board on Ethics, 2009), ble det derfor også tatt spesielle hensyn i intervjusituasjonene og i forbindelse med analysearbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker blant annet at tverrkulturelle intervjusituasjoner krever bevissthet omkring “disparities in language use, gestures, and cultural norms” (145) fordi disse faktorene i stor grad påvirker hva som kan sies og ikke kan sies i en intervjusituasjon. Følgelig ble dataene analysert med dette i tankene, og samtidig med et sterkt ønske om å la intervjupersonenes egne stemmer bli hørt og å bevare og skrive fram kompleksiteten i det empiriske materialet.

Inkluderingskompleksitet i praksis: Eksempler hentet fra en flerkulturell skolehverdag

I det følgende vil de tre ovennevnte temaene bli presentert og eksemplifisert ved gjengivelse og drøfting av konkrete situasjoner og hendelser som finnes beskrevet i feltnotatene samt utsagn fra lærere og elever som relaterer til disse hendelsene og

som fremkom i intervjusituasjonene. Tilstøtende, kontekstuelle faktorer vil også bli trukket inn og beskrevet der dette er relevant og bidrar til å tydeliggjøre inkluderingskompleksitetsproblematikken i materialet.

Elevenes identitet

En av de inkluderingstilnærmingene som syntes å være langt framme i bevisstheten hos alle de deltagende lærerne, var ideen om inkludering ved anerkjennelse av elevenes kulturelle identitet (Drummond 2005; Elliott 1995; Ruud 2007). I løpet av observasjonsperioden var jeg vitne til at to av lærerne ga konkrete oppgaver der målet var at elevene skulle presentere “sin egen musikk” og “musikk fra andre kulturer” – gjerne forstått som musikk som på et eller annet vis hadde sammenheng med elevenes egen (eller deres foreldres) nasjonale, etniske, geografiske eller kulturelle bakgrunn. For Christina – læreren i det norske klasserommet – handlet det å legge til rette for slike presentasjoner om å gi elevene mulighet til å gi uttrykk for hvem de selv var, like mye som det handlet om å gi dem mulighet til å oppdage hvem de andre var, gjennom musikken:

Christina: Fordi det [å kunne presentere musikken sin for andre] handler om, man kan si at det å uttrykke seg selv og hvem man er og kunne forklare hva man mener, det er utrolig viktig i alle sammenhenger (...) og jeg tror at musikk kan brukes som en metafor (...) altså – jeg har mange elever som ugleser hverandre fordi den ene liker rock og den andre liker R&B, det er en kamp som pågår, en helt konkret kamp.

Forskeren: En plasseringskamp?

Christina: Det er en plasseringskamp, og det da å kunne forklare hva *jeg* liker med R&B, hva *jeg* liker med rock (...) det er ganske viktig, for da kan du gjøre deg forstått, og da har andre mennesker muligheter til å forstå deg og sette seg inn i din situasjon.

Liisa, den finske læreren i prosjektet, ønsket å gi elevene – og kanskje særlig elevene med innvandrerbakgrunn – muligheten til å presentere sin egen musikk først og fremst for at de skulle få vise frem noe som var *deres*, og dermed få demonstrert sin egen musikalske kompetanse i et skolemiljø hvor de ofte opplevde å komme til kort, faglig sett:

De kan bidra med sin egen musikk, og de kan være *gode* til noe. Kanskje er de ikke så flinke til å spille gitar eller så bra på vestlig musikk, men de

er likevel gode på *sin egen* musikk, “dette er min [musikk], dette er det jeg kommer fra”.

Både Christina og Liisa oppmuntret elevene til å trekke veksler på sin egen bakgrunn når det gjaldt å velge musikk til disse presentasjonene. I Christinas klasserom resulterte dette i at nesten samtlige elever valgte å presentere musikkstiler som var å regne som “fellesnevner”, og som de visste at nesten alle elevene lyttet til – R&B, soul og mainstream populærmusikk. Liisa forsøkte i større grad enn Christina å styre elevenes valg, men lyktes ikke alltid. Da hun innledningsvis presenterte oppgaven for elevene, gjorde hun dette på en måte som tydelig signaliserte forventninger om hva slags musikk de skulle bidra med. I klassen fantes én elev med kinesisk bakgrunn – Gao – og Liisa henvendte seg tydelig til ham da hun foreslo at “*noen* kunne for eksempel velge *kinesisk* musikk”. Til min overraskelse viste det seg senere at Gao hadde valgt å gjøre en presentasjon av skotsk musikk, og i intervjusituasjonen viste han seg også som en særdeles mangefasettert musikalsk aktør. Gao, som var født i Beijing, men som hadde flyttet til Finland da han var fem år, beskrev seg selv som “en kinesisk fyr” som i og for seg lyttet til mange typer kinesisk musikk, men som også hadde musikalske preferanser som gikk langt utover dette. Sammen med moren sin hendte det at Gao lyttet til kinesisk opera, og med faren delte han en fascinasjon for Michael Jackson. Når Gao spilte piano, var det som oftest klassisk musikk som sto på repertoaret, og når han kjedet seg hendte det han lagde hip hop-beats på laptopen. Lyttevanene inkluderte også rock, pop, jazz, R&B og heavy metal. Under intervjuet spurte jeg Gao om hvorfor han hadde valgt å presentere akkurat skotsk musikk, og fikk dette til svar:

Jeg har bare lyst til å gjøre [en presentasjon av] det jeg kan minst om, så jeg gjør noe om skottene. Jeg vet egentlig ikke noe om skotsk musikk, så jeg tenkte jeg ville gjøre en presentasjon da vet du, for jeg har gjort *så* mange presentasjoner av kinesiske ting, som kinesisk mat, kinesiske instrumenter, alle slags kinesiske greier.

Både Christinas elevers strategi med å nesten utelukkende presentere klassens felles-musikalske gods, og Gaos valg om å presentere skotsk musikk istedenfor kinesisk, kan forstås som en form for motstand mot å bli gjort til gjenstand for læreres forsøk på å anerkjenne deres antatte, ikke-nordiske, kulturelle identiteter. I sin iver etter å bekrefte og inkludere Gaos kinesiske identitet, overså muligens musikk læreren hans at Gaos egen selvoppfatning rommet mange flere identitetslag enn bare “kinesisk” – både musikalsk og på andre områder – og at han nok var litt lei av, og kanskje også

syntes det var pinlig, å bli plassert i kinesisk-kategorien⁸ i så mange sammenhenger. Eksempelene illustrerer hvordan godartede forsøk på inkludering i en klasseroms-situasjon fort kan bli oppfattet og fungere som andregjøring (*othering*, se Sæther 2010), og hvor viktig det er å la elever få fremtre som aktive, selvdefinerende subjekter istedenfor å tilskrive dem forhåndsdefinerte identiteter.

Elevenes kunnskap og kompetanse

Som tidligere nevnt kan en av utfordringene i en kompleks skolehverdag bestå i å møte og ikke minst oppdage elevers kunnskap og kompetanse, særlig når variasjonen i hva elevene kan og hvordan kunnskapen manifesterer seg er stor. Både Carl, læreren som underviste i den Stockholmslokaliserte skolen, og Christina var inne på dette i sine respektive intervjuer. Carl uttrykte utfordringene han møtte i sin egen hverdag på en slik måte:

Carl: Mange [elever] har aldri gått på skolen før (...) de kan ikke lese.

Forskeren: Så de kan ikke "skole", om man sier det slik?

Carl: Nei, de har ikke gått på skole i sine hjemland i det hele tatt, [det å] bare sitte stille på en stol – mange forstår kanskje ikke hva det skal være bra for.

Forskeren: Nei, eller hvordan man *gjør* skole?

Carl: Nei, nettopp, mens andre har gått på skole i sine hjemland og er kjempedyktige og bedre enn barn som er født her på matte og andre saker, så det er et veldig vidt spekter.

Christina, på sin side, mente at en del av den sosiale uroen ved hennes skole skyldtes at elevene var usikre på om den kunnskapen de hadde ervervet i hjemmet og i andre sammenhenger utenfor skolen var "verdt" noe og kunne omsettes innenfor skolens rammer, også når det gjaldt musikk:

Christina: Jeg har en [elev], han er fra Marokko, spiller *kjempebra* trommer, men det vil han ikke gjøre.

Forskeren: Å? Fordi?

Christina: Nei, han gjør det i de der ubevoktede situasjonene når han sniker seg til å spille og jeg egentlig har sagt at nå skal vi sitte *her*, da er han helt i sin egen verden, og det er kjempetøft (...) [men] når jeg gir han mulighet til å spille trommer, da vil han ikke gjøre det (...) og jeg tenker at det handler om at han ikke er sikker på om jeg og de andre vil verdsette den kunnskapen han har med seg i musikk fra [Marokko], at han på en måte ikke ser

tilhørigheten til faget, han ser ikke at det han har å komme med har med musikk å gjøre, og det er skikkelig vanskelig å overbevise ham om det.

Selv om alle de tre deltakende musikk lærerne nok oppriktig ønsket å se og anerkjenne sine elevers musikalske kunnskap og kompetanse var det flere forhold som gjorde dette vanskelig. For det første viste det seg at lærernes forståelse av hva det innebar å være en musikalsk handlende aktør var vesentlig snevrere enn det vide området de musikkrelaterte handlingene elevene deres beskjeftiget seg med faktisk dekket (se Karlsen 2012; Karlsen 2014). For det andre, og antakelig delvis som en konsekvens av det første, foregikk en stor del av elevenes musikkrelaterte aktiviteter i praksiser eller kontekster som lærerne ikke nødvendigvis visste om eller kunne forestille seg. Et eksempel på dette var Joyce, en av jentene i den norske klassen, som på musikkrommet virket sky og relativt vanskelig å trekke med i musikalsk samspill. I intervjusituasjonen fortalte hun imidlertid at hun spilte både trommer, gitar, fiolin og fløyte og at hun snart skulle begynne med pianoundervisning. I tillegg viste det seg at hun komponerte i samarbeid med en kusine i Norge og en fetter på Filippinene:

Joyce: Kusinen min er den som lager melodien og jeg er den som skriver tekstene (...) av og til så ber jeg henne spille inn en melodi som jeg kan sette inn i datamaskinen for å fikse det.

Forskeren: Så hun spiller inn i dataen og så redigerer du det med det programmet [Garageband®]?

Joyce: Mhm, fordi på Filippinene eier fetteren min et sånt innspillingssted (...) hun [kusinen] sendte meg de filene og sånn...

Forskeren: ...og så fikset han på det og sendte tilbake?

Joyce: Ja, og da vi var på Filippinene var det han som fikset det.

Joyce hadde i hovedsak fått instrumentalopplæring av faren sin, og hun fortalte at det var broren hennes som hadde lært henne å bruke Garageband®. Også andre av de intervjuede elevene hadde fått musikkopplæring innenfor familien eller av lærere med liknende etnisk eller kulturell bakgrunn som den de selv hadde. I tillegg var internett en viktig kilde til musikalsk kunnskap og kompetanse for mange. Imidlertid var det svært få av de intervjuede elevene som hadde gått i musikk- og kulturskolen, og mye av den musikalske kompetansen de faktisk *hadde* forble uoppdaget av musikk lærerne deres, muligens fordi lærerne ikke selv hadde kunnskap om de læringspraksisene og undervisningskontekstene denne kompetansen ble utviklet innenfor.

Musikkstilens representasjon og tilstedeværelse i musikkundervisningen

De tre deltakende lærerne la alle vekt på at musikkundervisningen deres skulle gi elevene innblikk i et rikt tilfang av musikalske sjangere og musikk fra ulike kulturer, slik læreplanene i de respektive landene foreskriver (Finnish National Board of Education 2004; Skolverket 2011; Utdanningsdirektoratet 2006). Liisa uttrykte det slik: “[Elevene bør] få kjennskap til ulike typer musikk, ikke bare den typen *de* liker, slik at de forstår at god musikk ikke bare er det de liker, men alle typer musikk som er godt komponert, godt framført”.

På tross av lærernes innstilling var elevenes opplevde og uttrykte erfaring at den musikken de ble tilbudt i musikkundervisningen i hovedsak var vestlig og afro-amerikansk populærmusikk, med overvekt av stiler som pop, rock, R&B og hip hop (se Karlsen 2012). Den læreren som kanskje i størst grad tok utgangspunkt i elevenes egen ungdomskulturelle tilknytning⁹ når han planla aktiviteter og innhold, var Carl. På hans skole hadde de blant annet en lang tradisjon med å la elevene skape sin egen musikal og fremføre denne under veiledning av profesjonelle instruktører og ved et profesjonelt teater. Deltakelse i musikalen var i utgangspunktet frivillig, men den inngikk som et musikkundervisningstilbud til de elevene jeg observerte, og var også svært tydelig tilstede i både Carls og hans elevers forestillinger om hva som “pågikk” på skolen, musikalsk sett. Jeg valgte derfor å overvære både generalprøven og forestillingen, og musikalen ble også omtalt i flere av intervjuene. I det siste intervjuet med Carl, som foregikk cirka en uke etter forestillingen, fortalte han hvordan musikken til musikalen ble til, i samarbeid med elevene, og med utgangspunkt i deres ønsker:

Carl: Dette året ville de [elevene] ha litt mer dans [enn tidligere år].

Forskeren: Ja, akkurat, for de hadde noen, eller to-tre, partyscener og litt sånt.

Carl: Ja, nettopp, og så ville de ha litt dancehall (...) og da tenkte jeg “japp, OK”, “var det noe mer?”, “nei, men det er det vi vil ha”, “japp”, sa jeg, “da blir det vel det da”.

Forskeren: Ja.

Carl: Og så fikk de være med å skrive tekster, komme med forslag og ideer (...) jeg skrev jo litt musikk, da, for det er vel litt vanskelig for dem, enda, de går jo bare på ungdomsskolen.

Carl beskrev videre hvordan elevene av og til kunne komme til ham med en uferdig melodisnutt som han forsøkte å bearbeide, og hvordan han da ofte måtte orientere

seg i deres musikalske verden via internett for å få det til: “så får man vel Google rundt litt og sjekke – ‘dancehall, hva er det, liksom?’”.

Som Carl, innrømmer jeg at jeg måtte på internett for å finne ut hva dancehall var, siden denne sjangeren, som jeg ikke kjente til fra før, kom opp både i elevintervjuene som noe enkelte av elevene hørte på, og i forbindelse med musikalen. I utgangspunktet reagerte jeg ikke på det jeg ganske hastig leste, for eksempel at “[d]ancehall is a genre of Jamaican popular music that originated in the late 1970s” (Dancehall s.a.). Det var først senere, da dancehall- og reggaeartisten Sizzlas konsert på Rockefeller i Oslo ble avlyst og utløste en voldsom debatt i norsk offentlighet (se for eksempel Nylund, Sikkeland og Vige 2012; Steen 2012) at jeg forstod at jeg burde ha lest grundigere. Den sjangeren som Carl, på elevenes forslag, valgte å ta inn i musikalen og dermed også inn i skolens musikkundervisning, er nemlig kjent som en musikkstil der tekstene ofte forherliger vold og uttrykker sterkt homofobe holdninger. I sin iver etter å inkludere elevenes egen musikkultur, sto Carl altså i fare for å indirekte ekskludere en del av elevmassen – de av elevene hans som hadde en annen legning og identitet enn den heteroseksuelle.

Diskusjon

I en artikkel vedrørende kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning tar Dyndahl og Ellefsen (2011) til orde for at “musikkpedagogikken, som ledd i sin didaktiske – så vel som didaktologiske – refleksivitet, [bør] problematisere hvilke former for sosiokulturell mening, makt og motsetningsforhold den faktisk forvalter i ulike situasjoner og kontekster” (212). Denne artikkelen er et uttrykt bidrag til en slik problematisering, og er, som nevnt tidligere, ment å virke anskueliggjørende når det gjelder kompleksiteten i musikk læreres mange inkluderingsoppdrag og -hensyn.

I teorigrunnlaget til studien som empirien presentert i denne artikkelen er hentet fra, inngikk det som en premiss at elevenes opplevde virkeligheter kunne være både mangslungne, komplekse, inkompatible og inkongruente, og at det at en stor andel av dem hadde innvandrerbakgrunn tilsa at identitets- og aktørforhandlingene deres var særlig intense fordi de måtte forholde seg til mange ulike sosiokulturelle kontekster på en og samme tid (Olneck 2004; Phelan, Davidson og Yu 1993). Med bakgrunn i forskningsprosjektets resultater vil jeg imidlertid hevde at det samme er tilfelle også for musikk lærere som underviser i flerkulturelle kontekster, uavhengig av om de selv har utenlandsk bakgrunn eller ikke. Som det fremgår av gjennomgangen av studiens metodologiske ansatser, ble de tre musikk lærerne valgt ut nettopp fordi de ble ansett

å ha spesielt omfattende erfaring med å undervise i ungdomsskoler beliggende i innvandrerrike områder. De var med andre ord særdeles godt skikket til og trent i å navigere i et komplekst undervisningslandskap, og hadde også et reflektert forhold til dette, noe som kom fram gjennom de respektive intervjuene (se Karlsen [2014] for en videre utdyping av dette). Likevel, på tross av lærernes dyktighet og erfaring, kan vi se gjennom de fremlagte eksemplene hvor vanskelig denne navigasjonen kan være i praksis. Slik Christina selv uttrykte det, var de daglige overveielserne omkring hva som skulle vektlegges i undervisningspraksisen hennes, og hvordan, en “moralsk og filosofisk øvelse” grunnet de mange ulike kulturelle systemene (Hall 1992) som omgav henne, og de derav følgende og mangfoldige verdsettene og verdiforståelsene.

I Kallios (2013) undersøkelse av finske musikk læreres vurderinger omkring hva slags repertoar som skal inkluderes i eller ekskluderes fra musikkundervisningen viser hun at rammene som til sammen utgjør skolens “sensurfelt” (*the school censorship frame*) består av både “store” og “små” historier, der de store historiene refererer til de verdiregulerende narrative som er å finne i kultur, religion og læreplaner, mens de små historiene har å gjøre med foreldres og lærerkollegaers oppfatninger samt lærernes forståelse av sin egen lærerrolle, av elevene og av den enkelte skoles overordnede ideologi. Slik Christinas uttalelse ovenfor viser, finner også Kallio at lærernes navigasjoner gjennom alle disse lagene av historier i stor grad gjennomføres på basis av deres egne yrkesetiske oppfatninger og altså er å regne som daglige, moralske og filosofiske balanseøvelser. I flerkulturelle skolekontekster preget av senmodernitetens kompleksitet (Giddens 1991) vil antallet verdiregulerende narrative som lærerne må forholde seg til potensielt være ekstremt mangfoldige; desto viktigere blir det antakelig at lærerne utvikler stødige yrkesetiske fundament for sine egne undervisningshandlinger. “Stødig” skal i denne sammenheng ikke forstås som urokkelig, enhetlig eller uforanderlig. Snarere må en slik stødighet omfatte evnen til å kunne avlese, for å parafrasere Dyndahl og Ellefsen, “den historiske, samfunnsmessige og kulturelle produksjonen av mening, konstruksjon av identitet og forhandling av makt som finner sted i de kontekster hvor [musikkpedagogen til enhver tid] inngår” (2011: 197), og deretter kunne handle og forvalte de ulike inkluderingsoppdragene på måter som harmonerer både med de kontekstuelle skapte forutsetningene og med lærernes egne, (yrkes)etiske ståsteder. Dette krever ikke bare en forståelse av musikk som et fag som bidrar til “erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Utdanningsdirektoratet 2006: 1) og videre “tilhørighet (...) toleranse og respekt” (1), slik den norske læreplanen noe naivt postulerer (se også Campbell 2004; Drummond 2005; Elliott 1995; Joseph og Southcott 2009; Lundquist, Szego, Nettle, Santos og Solbu 1998; Southcott 2010 for liknende oppfatninger om musikkens og musikkfagets potensial i denne sammenheng). Minst like viktig er kunnskap om hvordan

musikk – blant annet gjennom sin funksjon som sosialt ordnende redskap (DeNora 2000: 109), eller kanskje snarere i en negativ eller destruktiv omvendning av denne funksjonen – potensielt kan fungere som maktredskap og tas i bruk (eller eventuelt overses og ignoreres) i den hensikt å skade, forvirre, splitte, utstøte, marginalisere og håne. Et musikksyn som også innbefatter disse dimensjonene står selvfølgelig i fare for å undergrave den velkjente musikkpedagogiske diskursen om at musikk er godt “for alt (og alle)” (Varkøy 2001)¹⁰, men vil antakelig fungere adskillig bedre som forståelses- og handlingsgrunnlag for musikkpedagoger som faktisk ønsker å bedrive inkluderende musikkpedagogikk på alvor og i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn.

I en diskusjon omkring nødvendigheten av at musikkklærere evner å se bak det tatt-for-gitte trekker Allsup (2011) linjer til Jorgensens (2003) tanker om at det, for å motstå vaners og konvensjoners makt, er nødvendig at lærere utvikler et generelt skeptisk forholdningssett og en overbevisning om at “there must be something wrong with the most cherished or plausible idea” (10). Dette bør etter min mening også være gjeldende for de rådende ideer om hva flerkulturell musikkpedagogikk skal være, og hvordan en slik pedagogikk skal utføres, samt for ideene om hva og hvem som skal inkluderes i musikkpedagogisk praksis og på hvilke premisser dette skal skje. En slik kontinuerlig, faglig selvrefleksivitet er nødvendig for å drive det musikkpedagogiske feltet stadig fremover, og det er i en slik sammenheng at denne artikkelen skal forstås som et bidrag.

Referanser

- Allsup, Randall E. (2011). On pluralism, inclusion, and musical citizenship. I: S.-E. Holgersen og S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12 2010* (s. 9–29). Oslo: NMH-publikasjoner 2011:2.
- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, William M. og Campbell, Patricia S. (Red.). (2011). *Multicultural perspectives in music education, Volume 1* (3. utgave). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Barnes, Barry (2000). *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: Sage Publications.
- Batt-Rawden, Kari og DeNora, Tia (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289–304.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Belz, Mary J. (2006). Opening the doors to diverse traditions of music making: Multicultural music education at the university level. *Music Educators Journal*, 92(5), 42–45.
- Bogdan, Robert C. og Biklen, Sari K. (2006). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods* (5. utg.). Boston: Pearson International Edition.
- Burnard, Pamela, Dillon, Steve, Rusinek, Gabriel og Sæther, Eva (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126.
- Campbell, Patricia S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Dancehall (s.a.). I *Wikipedia*. Lokalisert 13. februar 2013, på <http://en.wikipedia.org/wiki/Dancehall>
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drummond, John (2005). Cultural diversity in music education: Why bother? I: P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers og T. Wiggins (Red.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (s. 1–11). Brisbane: Australian Academic Press.
- Dyndahl, Petter og Ellefsen, Live W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I: P. Dyndahl, T. O. Engen og L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning* (s. 185–221). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Elliott, David J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Finnish National Advisory Board on Ethics (2009). *Ethical principles of research in the humanities and social and behavioural sciences and proposals for ethical review*. Lokalisert på <http://www.tenk.fi/ENG/ethicalreview.htm>
- Finnish National Board of Education (2004). *National Core Curriculum for Basic Education. Music*. Lokalisert på http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Oxford: Blackwell.
- Giddens, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Goetz, Judith P. og LeCompte, Margaret D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Hall, Stuart (1992). The question of cultural identity. I: S. Hall, D. Held og A. McGrew (Red.), *Modernity and its futures* (s. 274–316). Oxford: Polity in association with the Open University.
- Jorgensen, Estelle R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Joseph, Dawn og Southcott, Jane (2009). 'Opening the doors to multiculturalism': Australian pre-service music teacher education students' understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11(4), 457–472.
- Kallio, Alexis (2013, april). *Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in Finnish secondary school popular music education*. Presentert på Research in Music Education Conference 2013, Exeter, UK.
- Karlsen, Sidsel og Westerlund, Heidi (2010). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225–239.
- Karlsen, Sidsel (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121.
- Karlsen, Sidsel (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131–148.
- Karlsen, Sidsel (2013). Immigrant students and the 'homeland music': Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 158–174.
- Karlsen, Sidsel (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education*. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761413515806>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr. 18, 2010–2011). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kvale, Steinar, og Brinkmann, Svend (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- LLH (s.a.). *Rettighetsarbeid i LLH*. Lokalisert på http://www.llh.no/nor/hva_gjor_vi/juridisk_arbeid/

- Lundquist, Barbara, Szego, C. Kati, Nettle, Bruno, Santos, Ramon og Solbu, Einar (Red.). (1998). *Musics of the world's cultures*. Reading, UK: International Society for Music Education.
- Lyotard, Jean-François (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MacDonald, Raymond A. R., Hargreaves, David J. og Miell, Dorothy (Red.). (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Miles, Matthew B. og Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nerland, Monika (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 135–148). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NTB (2013, 15. januar). Minoriteter i flertall ved 54 Oslo-skoler. *Dagens Næringsliv*. Lokalisert på <http://www.dn.no/forsiden/politikkSamfunn/article2542434.ece>
- Nylund, Bård, Sikkeland, Hans H. og Vige, Åshild M. (2012). *Avlysning er eneste løsning*. Lokalisert på http://www.llh.no/nor/hvem_er_vi/nyheter/nyheter_2012/-+Avlysning+er+eneste+1%C3%B8sning!.b7C_wtfS56.ips
- Olneck, Michael R. (2004). Immigrants and education in the United States. I: J. A. Banks og C. A. McGee Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Phelan, Patricia, Davidson, Anne L. og Yu, Hanh C. (1993). Students' multiple worlds: Navigating the borders of family, peer, and school cultures. I: P. Phelan og A. L. Davidson (Red.), *Renegotiating diversity in American schools* (s. 52–88). New York: Teachers College Press.
- Pole, Christopher og Morrison, Marlene (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (2007). Musikk, identitet og kulturell anerkjennelse. I: E. Georgii-Hemming (Red.), *Kunskapens konst. Vänbok till Börje Stålhammar* (s. 273–283). Örebro: Örebro universitet.
- Sæther, Eva (2008). When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 25–42.
- Sæther, Eva (2010). Music education and the Other. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 45–59.

- Skolverket (2011). *Kursplan – Musik*. Lokalisert på <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/musik>
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Søndergaard, Dorte M. (2006). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturalytiske, narrative og poststrukuralistiske tilgange til empirisk forskning. I: T. B. Jensen og G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder – kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 233–267). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Southcott, Jane (2010). Engaging, exploring, and experiencing multicultural music in Australian music teacher education: The changing landscape of multicultural music education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 8–26.
- Statistisk sentralbyrå (2012). *Innvandring og innvandrere*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/innvandring/>
- Steen, Thea (2012, 26. mars). Får ikke spille på Rockefeller etter homohets. *Dagbladet*. Lokalisert på <http://www.dagbladet.no/2012/03/26/kultur/musikk/konsert/sizzla/reggae/20852363/>
- Tarrant, Mark, North, Adrian C. og Hargreaves, David J. (2002). Youth identity and music. I: R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves og D. Miell (Red.), *Musical identities* (s. 134–150). Oxford: Oxford University Press.
- Trulsson, Ylva H. (2010a). Musical upbringing in the eyes of immigrant parents. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 25–38.
- Trulsson, Ylva H. (2010b). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund* (Doktoravhandling). Lund universitet, Musikhögskolan i Malmö, Lund.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i musikk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/>
- Varkøy, Øivind R. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Noter

- 1 En oversikt utarbeidet av Statistisk sentralbyrå (2012) i Norge viser at antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre hadde økt fra om lag 50 000 personer i 1970 til 655 000 personer (eller 13,1 % av befolkningen) per 1.1.2012. En liknende utvikling kan gjenfinnes i alle de nordiske landene, selv om prosentandelen innvandrere i befolkningen varierer.
- 2 Det totale antallet observerte elever var 47, og de fordelte seg slik på de tre ulike klasseromspraksisene: Helsinki: 21 elever; Stockholm: 14 elever; Oslo: 12 elever.
- 3 Forskningsprosjektet ble ikke designet som en komparativ studie. Snarere ble ulikhetene i de nordiske landenes situasjon når det gjelder innvandring ansett som en mulighet til å få tilgang til undervisningspraksiser med ulik grad av flerkulturalitet, og dermed til å øke variasjonen ytterligere. I delvis samsvar med de nasjonale, demografiske tendensene hadde 33% av elevene i det finske klasserommet utenlandsk bakgrunn, mens tilsvarende tall for de norske og svenske klasserommene var henholdsvis 66% og 100%.
- 4 I tråd med gjeldende etiske retningslinjer for forskning (Finnish National Advisory Board on Ethics 2009) ble foreldrenes informerte samtykke innhentet siden elevene var mindreårige. Selv om ingen foreldre hadde innsigelser mot mitt nærvær i klasserommet, var det ikke alle som ønsket at barna deres skulle bli intervjuet. Det var heller ikke alle ungdommene som ønsket å bli intervjuet, selv om foreldrene hadde gitt sin tillatelse.
- 5 Selv om lengre observasjonsperioder hadde vært ønskelig i en etnografisk studie, ble tilgangen til feltet begrenset både fordi musikkfaget var blokklagt ved den ene skolen og fordi rektorer ønsket å tidsmessig avgrense min tilstedeværelse slik at jeg skulle forstyrre undervisningen i minst mulig grad.
- 6 Jeg har bodd og arbeidet i både Norge og Sverige, og snakker derfor norsk og svensk flytende. Jeg snakker imidlertid ikke finsk, og valgte derfor å ha en tolk tilstede da jeg gjennomførte feltarbeidet ved skolen i Helsinki.
- 7 I det følgende er alle intervjupersonenes navn erstattet med pseudonymer.
- 8 Det er for øvrig også på sin plass å minne om at de overordnede og temmelig upresise kategoriene “kinesisk” og “kinesisk musikk” i seg selv inneholder et enormt mangfold med hensyn til for eksempel kulturell, geografisk, etnisk, språklig og religiøs variasjon.

- 9 Dette er for øvrig også et oppdrag som gis i læreplanene. I den norske læreplanen i musikk uttrykkes det blant annet slik: “Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig” (Utdanningsdirektoratet 2006: 1–2).
- 10 Vel vitende om at Varkøy (2001) argumenterer mot denne diskursen fra et annet ideologisk ståsted, en posisjon som nærmest kan benevnes som anti-instrumentalistisk, velger jeg likevel å trekke på hans arbeid i et forsøk på å beskrive fenomenet.

Professor, PhD
Sidsel Karlsen
Hedmark University College
Department of Fine Arts and Computer Science
P.O. Box 400, 2418 Elverum, Norway
sidsel.karlsen@hihm.no