

Masteruppsats
Vårterminen 2011/12
Musikpedagogik
Jenny-Ann Ståhl

Inkludering av elever med funktionsnedsättning vid musik- och kulturskolor

Handledare: Eva Saether

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

Abstract

Titel: Inclusion of pupils with functional deficits in music schools

The major aims of the study are to investigate the extent to which the activities of music and cultural schools that many children in Sweden can attend in their free time are consistent with the plans and guiding principles adopted in Sweden for primary and secondary school education, to examine critically the inclusion work carried on in such schools, and to consider questions of the competence of the music teachers involved, in terms both of the needs at hand and models that appear to function well in this area. Three more concrete questions are explored: how school principals in music and cultural schools view the concept of inclusion, what efforts are made in these schools to further the goal of inclusiveness, and what needs there are of further training and education of the music teachers in question. Interviews concerning these questions were conducted with six principals of community music or cultural schools. They considered their schools to carry on activities of a highly inclusive character, in the sense of all children being able to take part in them. They also showed a clear understanding of the goal of inclusiveness. At the same time they appeared, with few exceptions, to have difficulties in putting inclusiveness into practice in teaching at the group level. The results speak for the importance both of the school personnel becoming actively engaged in the problems of pupils with functional deficits, and of teachers who work in a practical way with such pupils receiving extra help and support in terms of special training and of study visits to other music or cultural schools likewise having pupils with functional deficits. It is argued that those in a position of leadership within such schools have a major task in developing and altering the school organization in ways enabling it to adequately serve the needs of these pupils, and also that accomplishing this places strong demands on the school principals in question, who in turn need the support and advice of teachers having special training for the educational tasks with which such schools are faced. Utilizing the experience in its entirety in such matters that has been gained in Sweden is seen as being highly important in order for the goal of inclusiveness to be adequately achieved.

Key words: Functional deficits, pupils, inclusion, music and cultural schools, leadership, school principals, music teachers, work forms, competence, continued education.

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

Sammanfattning

Titel: Inkludering av elever med funktionsnedsättning i musik- och kulturskolor

Syftet med denna undersökning är att mot bakgrund av nationella handlingsplaner och riktlinjer för funktionsnedsattas inkludering undersöka hur dessa överensstämmer med musik- och kulturskolors verksamhet. Med musik- och kulturskolan i fokus syftar också denna undersökning till att kritiskt granska inkluderingsarbetet i den reguljära verksamheten vid utvalda musik- och kulturskolor. Även musikpedagogernas kompetens belyses, i syfte att kartlägga behov och väl fungerande arbetsformer. Forskningsfrågorna som ställs är: Hur ser rektorerna i musik och kulturskolor på inkluderingsbegreppet, arbetsformer för inkludering och muskläraernas kompetens och fortbildningsbehov i aktuellt område? Metoden för att insamling av information är baserad på kvalitativa studier genom intervjuer som gjorts med sex rektorer vid kommunal musik- eller kulturskola. Som grund till intervjuerna låg de tre forskningsfrågorna. Resultatet visar att rektorerna anser att de har en övergripande inkluderande verksamhet i och med att den är öppen för alla. Rektorerna är väl medvetna om vad som innefattas i begreppet inkludering, men med få undantag har de dock svårt att tillämpa detta i gruppundervisning. Resultatet visar också att alla i personalen måste engagera sig i frågor som rör elever med funktionsnedsättningar. Lärare som arbetar praktiskt med eleverna behöver extra mycket stöd i form av utbildning och studiebesök på andra musik- eller musikskolor med verksamhet för elever med funktionsnedsättningar. Ledningen har en stor uppgift att utveckla och eventuellt förändra organisationen så att den blir tillgänglig för elever med funktionsnedsättningar. Det ställer stora krav på rektorerna som också behöver stöd och råd av lärare med specialutbildning för den specialpedagogiska verksamheten. En slutsats som kan dras av föreliggande arbete är att man måste använda den samlade nationella erfarenheten för att lyckas väl med inkluderingsarbetet.

Nyckelord: Funktionsnedsättning, elever, inkludering, musik- och kulturskola, rektor, musklärare, arbetsformer, kompetens, fortbildning.

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

Förord

För att en uppsats ska kunna realiserats behöver författaren olika parter till hjälp. Först och främst vill jag tacka er som ställde upp för intervju. Ni gör en värdefull insats för att elever med funktionsnedsättningar ska få tillgång till musik- och kulturskolans verksamhet. Mina studievänner på masterutbildningen tack även ni för trevliga och givande diskussioner som blivit till hjälp vid skrivandet av uppsatsen, ett speciellt tack vill jag rikta till Maria Becker Gruvstedt, våra samtal har varit stärkande i skrivprocessen. Ett tack till Dr. Stephan Bladh som var min handledare i starten på uppsatsskrivandet och ett tack till docent Eva Saether för värdefull handledning i arbetets slutskede.

Till sist vill jag också tacka min man professor Jan-Eric Ståhl som utgjort ett stöd i diskussioner om de övergripande forskningsfrågorna.

Jenny-Ann Ståhl

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING	5
FÖRORD	7
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	9
1 BAKGRUND	11
1.1 Inledning	12
2 SYFTE	15
2.1 Forskningsfrågor	15
2.2 Avgränsningar	15
2.3 Uppsatsens musikpedagogiska relevans	15
2.4 Funktionsnedsättningar	16
2.5 Uppsatsens disposition	17
3 DOKUMENTERADE STUDIER	19
3.1 Normalitet blir till olikhet	19
3.2 Värdegrunder	20
3.3 Inkludering	21
3.4 Olika arbetssätt med funktionsnedsatta i skolan	23
3.4.1 Särskilda undervisningsgrupper	23
3.4.2 Klassrumspedagogiken	25
3.4.3 Olika behov	26
3.5 Kommunala musik- och kulturskolans historia	27
3.6 Pascalprojektet	28
3.6.1 Resultatet av projektet	31
3.7 Specialpedagogik i nya lärarutbildningen	33
3.7.1 Specialpedagogiska utbildningsprogram	34
3.8 Sammanfattning	34
4 TEORI	37
4.1 Specialpedagogiska perspektiv	37
4.1.1 Det kompensatoriska perspektivet	38

4.1.2	Det kritiska perspektivet.....	41
4.1.3	Dilemmaperspektivet	44
4.2	Sociokulturellt perspektiv	47
4.2.1	Barnet som lärling av lärandet.....	48
4.2.2	Socialt samspel för lärande	49
4.2.3	Kulturella redskap.....	50
4.3	Sammanfattning	52
5	METOD.....	55
5.1	Metodologiska överväganden	55
5.1.1	Kvalitativ metod	56
5.1.2	Halvstrukturerade intervjuer.....	57
5.2	Genomförande	57
5.2.1	Val av informanter.....	57
5.2.2	Deltagare i studien.....	58
5.2.3	Arbete före intervjuerna	58
5.2.1	Etiska aspekter	60
5.4	Analysmetodik och tillvägagångssätt	60
5.4.1	Förförståelse.....	61
5.4.2	Analys av data	61
5.5	Sammanfattning	62
6	RESULTAT.....	63
6.1	Olika tolkningar av inkludering	63
6.1.1	Specialkurser	64
6.1.2	Organisationsstrukturer	65
6.2	Hur arbetsformerna påverkas	67
6.2.1	Samarbete med särskolan.....	67
6.2.2	Ordinarie undervisning.....	68
6.3	Konsekvenserna för musikleärarna.....	71
7	DISKUSSION	73
7.1	Olika tolkningar av inkludering	73
7.2	Hur arbetsformerna påverkas	76
7.3	Konsekvenser för musikleärarna.....	78
7.4	Slutsats	80
7.5	Fortsatt forskning	83
	REFERENSER.....	85

1 Bakgrund

Under min utbildning till specialpedagog fick jag sätta min arbetsplats, en kommunal kulturskola, med dess organisation och verksamhet under reflekterande granskning. Två frågor jag ofta ställde mig var hur inkluderar vi barn- och ungdomar med funktionsnedsättningar i vår organisation och vilken verksamhet erbjuder vi dem? Efter avslutad utbildning återvände jag till min arbetsplats och under min frånvaro hade något hänt i förhållande till frågorna. Elever med funktionsnedsättningar stod högt på dagordningen genom diskussioner bland kolleger, utbildning för fyra lärare i ämnet pågick och samarbete mellan olika ämnen hade inletts. Allt för att hitta former för hur kulturskolan mer aktivt kan tillgodo se dessa elevers behov och hur dessa behov passar in i vår befintliga verksamhet.

Många musik- och kulturskolor står frågande och osäkra för hur de tar emot elever med funktionsnedsättningar på bästa sätt, det finns en kunskapsbrist. Här finns ingen expertis, som att en specialpedagog är anställd, personliga assistenter som hjälp när eleven med funktionsnedsättning undervisas i verksamheten eller extra resurspengar för olika ändamål såsom speciella instrument eller andra hjälpmedel som är anpassade till personen. Med hjälp av Sveriges Musik – och Kulturskoleråd, SMoK, som är en förening för landets musik- och kulturskolor har en projektutbildning, Pascalprojektet bedrivits mellan 2006 och 2010. I detta projekt har 52 musik- och kulturskolor fått kunskap om olika funktionsnedsättningar, olika arbetssätt och pedagogiska metoder vilket ska leda till att tillgängligheten för elever med

funktionsnedsättningar i verksamheterna ska öka. Av landets 290 kommuner är det än så länge få som fått möjligheten. Behovet av kunskap om hur organisationen och verksamheten ska bedrivas för att en inkludering av elever med funktionsnedsättningar i musik- och kulturskolan ska äga rum är mycket stort och aktuellt. Hur gör de musik- och kulturskolor som är i gång och bedriver en bra och fungerande verksamhet för elever med funktionsnedsättningar? Jag har i detta arbete valt att undersöka detta närmare.

1.1 Inledning

Kommunerna har ansvaret att se till att ”Barnets rätt till lek och fritid, vila och rekreation samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga samhället” infrias (FN:s barnkonvention 1989, artikel 31). Tillgången till kultur och fritid är en rättighet för alla barn oavsett kön, ålder, ursprung eller funktionsnedsättning. Barnombudsmannens rapport, BR (2006:03), visar på en undersökning som gjorts av Larsson (2005) att barn- och ungdomar med funktionshinder har färre fritidsaktiviteter än icke funktionshindrade barn- och ungdomar. Preferenserna, intressena och önskemålen från de funktionshindrade skiljer sig inte åt gentemot jämnåriga kamrater, men de har svårare att uttrycka vad de vill göra. En undersökning gjord av Skär (2002), visar att fritidsmiljöerna för barn- och ungdomar med funktionshinder är i miljöer som de har minst möjlighet till att få relationer med jämnåriga och här är också den fysiskt tillgängligheten ett problem. På så sätt utesluts de funktionshindrade från den kamratgrupp som de vill tillhöra. Resultatet blir ”när kontakter med jämnåriga saknas återstod ett socialt liv tillsammans med vuxna som föräldrar, släktingar och professionella” (Skär, 2002, s.51). Ett hinder som gör tillgängligheten med jämnårig svår är att barn och ungdomar med funktionshinder ofta upplevs som annorlunda, de avviker från den

normala människan. Skär (2002), beskriver Goffmans begrepp stigmatisering, vilket kan ses som sambandet mellan den avvikandes beteende och det omgivande samhällets reaktion. Det avvikande beteendet upplevs av samhället som misskrediterande och barn- och ungdomar med funktionshinder utsätts av de fördomar som skapats. Att vara avvikande är på så sätt socialt betingat. Denna stämpling medför bland annat att personer i denna grupp utses för sociala begränsningar samt att personen med funktionshindret inte ser sig själv som person utan fokuserar sig på sitt funktionshinder. Vi kan här se det socialpsykologiska hindret som barn- och ungdomar med funktionshinder kan utsättas för.

Andersson och Kraft (2004), beskriver hur Riksdagen (2000), vill förändra attityder och fysiska hinder för personer med funktionshinder, genom att anta en nationell handlingsplan (1999/2000:79) för handikappolitiken. Handlingsplanen prioriterade tre områden.

- handikappsperspektivet ska genomsyra alla samhällsfaktorer
- det ska skapas ett tillgängligare samhälle
- förbättra bemötandet mot de funktionshindrade

Handikappolitiken utgår från synsättet att handikapp uppstår till en följd av brister i samhället. Detta synsätt, menar politikerna, medför att om bara bristerna i miljön plockas bort kan handikapp elimineras. Handlingsplanen berör därför till exempel myndigheter, kommuner, organisationer, transportörer och byggare. Alla i samhället har ett gemensamt ansvar att skapa ett samhälle för alla. År 2010, ska det handikappolitiska målet om ett tillgängligare samhälle vara uppnått. Har vi därmed år 2011 fått ett tillgängligare samhälle?

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

2 Syfte

Mot bakgrund av de nationella handlingsplanerna och riktlinjer som redovisas i kapitel 1, är mitt syfte att undersöka hur dessa överens stämmer med musik- och kulturskolors verksamhet. Med musik- och kulturskolor i fokus syftar också denna undersökning till att kritiskt granska inkluderingsarbetet. Även musikpedagogernas kompetens belyses, i syfte att kartlägga behov och fungerande arbetsformer.

2.1 Forskningsfrågor

Hur ser rektorer i musik- och kulturskolor på:

- Hur ser man på inkluderingsbegreppet?
- Vilka arbetsformer tillämpas för att uppnå inkludering?
- Vilken betydelse har musikpedagogernas kompetens och fortbildningsbehov för att uppnå uppsatta mål rörande inkludering?

2.2 Avgränsningar

Undersökningen bygger på ett lednings- och organisations perspektiv i och med att det är rektorer vid musik- och kulturskolor som är intervjuade. Eftersom uppsatsen skrivs inom ämnet musikpedagogik är denna avgränsad till att endast omfatta berörda skolornas musikverksamhet.

2.3 Uppsatsens musikpedagogiska relevans

Musikpedagogik och specialpedagogik är vetenskaper som inspirerats av många olika forskningstraditioner. Deras förhållningssätt kan därför ses som tvärvetenskapliga. I detta arbete är det framför allt de psykologiska och

sociologiska disciplinerna som dominerar. Det specialpedagogiska området är starkt förknippat med pedagogiken, och dess uppkomst kan anses som ett alternativ till att hitta lösningar då pedagogiska åtgärder inte fungerat för att lösa problem. Specialpedagogisk forskning har framför allt bedrivits i förskolan och allmänna skolan. Inom musikpedagogiken har specialpedagogiken inte varit så använd däremot är musikterapi ett område som ofta benämns i musikpedagogiska sammanhang (www.uppsatser.se). Musik- och kulturskolorna efterlyser idag en större kunskap inom det specialpedagogiska området och därmed öppnar sig en samverka mellan specialpedagogiken och musikpedagogiken.

2.4 Funktionsnedsättningar

Socialstyrelsens terminologi råd beslöt 2007 att begreppet funktionsnedsättning används för att beteckna en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. Begreppet funktionshinder är något som uppstår när personen med funktionsnedsättning möter omgivningen. Det innebär att funktionshinder inte är något som en person har utan det är miljön som är funktionshindrande. Att ha en kognitiv funktionsnedsättning innebär att de processer som sker i hjärnan då vi tar emot och bearbetar och förmedlar information är nedsatt. Exempel på kognitiva funktionsnedsättningar är utvecklingsstörning, traumatiska hjärnskador, autism, ADHD/DAMP och psykiska funktionsnedsättningar (Hjälpmiddelsinstitutet, 2010).

I arbetet används både funktionsnedsättning och funktionshinder beroende på den litteratur begreppen är hämtade ifrån.

2.5 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är disponerad enligt följande:

- I *kapitel 1* presenteras bakgrunden till valet av undersökningsämne och en introduktion i ämnet.
- I *kapitel 2* presenteras syfte och frågeställningar, avgränsningar, undersökningsämnets musikpedagogiska relevans samt förtydligande av begreppet funktionsnedsättning.
- I *kapitel 3* presenteras begreppen normalitet och värdegrund. Vidare målet med inkludering och exempel på tre olika arbetssätt för elever med funktionsnedsättningar i skolan. Dessa tre arbetssätt ligger också till grund för olika perspektiv i teori avsnittet. Musik- och kulturskolan presenteras, samt Pascalprojektet, som avser att öka tillgängligheter i musik- och kulturskolor för elever med funktionsnedsättningar. Kapitlet avslutas med ett informationsavsnitt om specialpedagogikens ökning i nya lärarutbildningen.
- I *kapitel 4* presenteras fyra olika perspektiv kompensatoriska, kritiska, dilemma och sociokulturella.
- I *kapitel 5* redogörs för metodologi och tillvägagångssätt. Först beskrivs vilken metod som använts därefter presenteras intervjupersonerna, en redogörelse görs för genomförandet. Undersökningens trovärdighet och etiska aspekter belyses. Till sist redogörs för förförståelsens betydelse i analysarbetet samt hur analysarbetet gått tillväga.
- I *kapitel 6* redovisas empirin med utgångspunkt i de tre forskningsfrågorna.

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

- I *kapitel 7* förs diskussion om undersökningens resultat i förhållande till litteratur och teori samt presentation av arbetets slutsats och förslag på fortsatt forskning.

3 Dokumenterade studier

I detta kapitel presenteras begreppen normalitet och värdegrund, vilka är två grundpelare i diskussioner kring människor med funktionsnedsättningar. Vidare presenteras målet med inkludering och tre olika arbetssätt som används i allmänna skolan för elever med funktionsnedsättningar. Till sist ges en beskrivning av musik- och kulturskolans uppkomst och framväxt och en presentation av Pascalprojektet.

3.1 Normalitet blir till olikhet

Det finns normer för det mesta hur man ska leva, arbeta, tala och så vidare. Vad som anses normalt är inte konstant, utan ändras i tid och varierar mellan kulturer, platser och vem som frågas. Normalitet är något som eftersträvas och begreppet har sitt ursprung under 1800-talet då mätning och statistik över Sveriges befolkning började göras. Begreppet normalitet avsågs ursprungligen motsvara ett genomsnitt av alla i en befolkning med avseende på både fysiska och moraliska egenskaper. Den genomsnittliga individen var en konstruktion som inte fanns i verkligheten men som utsågs till ett ideal. Andra ansåg att ideal individerna var de som befann sig på den översta normalfördelningskurvan och de som hamnade under genomsnittet borde sorteras bort. I detta resonemang bottenar den syn som såg människor som inte levde upp till normen som onyttiga eller skadliga för samhället och tvångsterilisering för att förhindra att de förökade sig genomfördes bland många västeuropeiska länder under 1900-talet (Grue, i Palm, 2008, s. 27).

Dagens definition av normal är:

1. Det mest vanliga statistiskt sett
2. Det (moraliskt) önskvärda
3. Det som i medicinsk mening är friskt och inte sjukt (Hydén, i Palm, 2008, s. 28)

I dag talar vi hellre om olikheter än avvikelser. Istället för att, som i början av förra seklet då avvikaren var stigmatiserad och skild från samhället, kan de som kategoriseras som olika tillsammans framställa sin olikhet som ett alternativt sett att se världen. Utifrån sina olikheter kan de hävda sina intressen och olikheter och förvänta sig att bli accepterade. Diagnostisering hjälper dem att hitta identiteten, eftersom de lär sig förstå och hantera sin situation samt att omvärlden blir medveten om vad som kan förväntas av den här olikheten. Skolan har en viktig uppgift med att använda sig av en pedagogik som anpassas till individens olikhet (Hydén, i Palm, 2008 s. 29). Kristeva (i Palm, 2008 s.29) menar att olikhet inte är ett undantag utan en huvudregel eftersom vi alla bär på något märkligt, ologiskt och onormalt och Solvang (i Palm, 2008 s. 30) menar att många funktionsnedsatta ser ett värde i sin olikhet och bygger en stolthet kring den.

3.2 Värdegrunder

Värdegrunder är de grundpelare som finns för samlevnad mellan människor. En demokratisk och humanistisk människosyn vilar på värdegrunder som bygger på mångfalden där:

- Alla människor har ett lika värde,
- Människolivets okränkbarhet,
- Individens frihet och integritet,
- Jämställdhet mellan könen

- Solidaritet med svaga och utsatta (Wiklund, 2009, s. 45)

En värdegrund är en process av vardagens konkreta och praktiska problem samt glädjeämnen. Genom diskussioner och reflektioner av dessa skapas en allmängiltighet som rör och berör samtliga i den demokratiska gemenskapen där de blivit starka. Det betyder inte att det finns facit för hur människan ska tänka och tycka, utan istället ska värdegrunden ses som referenspunkter, etiska och existentiella för hur människor förhåller sig till livets och tillvarons värden och meningar. Det är viktigt med omsorgen om andra, ömsesidigheten och förtroendet för den som är en annan än en själv (Frank, 2010).

Hur värdegrunden ska bedrivas i musik- och kulturskolor menar Sveriges Musik och Kulturskoleråd (SMoK) är att i och med vi slagit fast att alla människor har samma värde ska barn och ungdomar hitta sin plats i skolornas verksamhet. Då det gäller elever med funktionsnedsättningar är det en fördel att först förstå deras nedsättning men att sedan bortse från den och istället se alla möjligheter som kan utvecklas. Det är viktigt att alla människor får synas och ta plats och inte acceptera att bara vissa har tillgång till det offentliga rummet (SmoK, 2011).

3.3 Inkludering

Begreppet inkludering, på engelska inclusion, är en utveckling av en identitetspolitik som ger ett uttryck för en demokratisk och politisk vision för skola och utbildning. Under 1950 och 1960 talen användes begreppet integration och mainstreaming som uttryck för hur elever med särskilda behov skulle bli delaktiga i de ordinarie skolmiljöerna. Dessa elever var placerade i miljöer som i mycket liten utsträckning anpassats efter deras behov. I stället

ansågs att hela undervisningssituationen måste förändras så att den anpassas till elevers olika förutsättningar (Nilholm, 2006a). Med Sveriges anslutning till Salamancadeklarationen (1994) infördes istället inkludering, ett nytt begrepp för att fördjupa de pedagogiska och bredda de sociala åtagande.

Atterström och Persson (2000) skriver att deklARATIONEN visar att med hjälp av inkluderingsbegreppet förtydligas att:

Alla barn och ungdomar tas emot, oavsett fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra brister. Mottagandet inkluderar svagt begåvade och väl begåvade barn, barn från avlägsna glesbygder och storstäder, från etniska och kulturella minoriteter och från marginaliserade grupper. Den pedagogiska verksamheten skall dessutom vara elevcentrerad. Barns- och ungdomars olikheter ses som en tillgång och inte en nackdel. Genom att barn och ungdomar får mötas i mångfald under kompetent ledning, menar man att diskriminerade attityder kan motverkas (s. 9).

Salamancadeklarationen ifrågasätter normalitetsbegreppet och ser i stället mångfalden som en tillgång, att vara olika är normalt. Det som strider mot detta klargörande är att fortfarande har svenska samhället den praxis att det måste göras diagnoser och kategorisering av det avvikande hos individen för att denna ska få de resurser till den hjälp som behövs. Förut talades om elever med särskilda behov, men nu flyttas problemet från barnet då inkludering utgår från att det är elever med behov av särskilt stöd. Med hjälp av inkludering uppnås målet att skolan, är en *skola för alla*, genom allas rätt till närvaro och delaktighet i klassrummet.

Inkludering är en process, inte ett tillstånd. Den som arbetar med undervisning måste alltid utveckla sitt arbete för att möjliggöra lärande och delaktighet för alla elever. Frågan om vilken plats elever i behov av särskilt stöd undervisas i är fortfarande en viktig del av inkludering. För att alla elever ska vara inkluderade kan flerprofessionella team genomföra tidiga utredningar, där ordinarie lärare, föräldrar och elever är fullt delaktiga i processen (European Agency for Development in Special Needs Education, Svenska Uneskorådet 2001). Med en inkludering menas att det sker en förändring av hela skolmiljön för att anpassa denna till mångfalden av elevers olikheter. Det innebär att det inte bara gäller funktionsnedsatta. Denna förändring kan inte endast ske hos den enskilde läraren utan måste ske även på organisationsnivå. Det krävs ett nytänkande i organisation och att ledaren i musik- kulturskolan får ett ansvar att genomföra detta. För att få det att fungera behövs information, kunskap och stöd till lärare, skolledning och skolhuvudmän, anser Bååth (i Thors, 2008, s. 40) på specialpedagogiska myndigheten. Han menar till och med att delaktighet är en bättre term att använda sig av eftersom det är just delaktig i någonting som individen vill vara. Förutsättningar måste skapas så att individens sätt att fungera kommer till sin rätt och att omgivningen förstår.

3.4 Olika arbetssätt med funktionsnedsatta i skolan

I detta avsnitt presenteras tre olika arbetssätt som används i allmänna skolans undervisning med funktionsnedsatta elever som anses behöva särskilt stöd.

3.4.1 Särskilda undervisningsgrupper

Elever som har behov av särskilt stöd, men som inte har en medicinsk diagnos ökar. Dessa elever benämns ofta som elever med problematiska lärandesituationer, elever med socioemotionella eller psykosociala svårigheter.

Lärare och skolläda uppfattar det oftare svårare att möta dessa elever än elever med andra funktionsnedsättningar. Elever med sociala och emotionella svårigheter placeras ofta i särskilda undervisningsgrupper. Att tillhöra denna grupp innebär att eleverna beskrivs och kategoriseras som problembärare. Yvonne Karlsson har i sin avhandling *Att inte vilja vara problem* (2008) gjort en inifrånstudie av den vardagliga verksamheten i en särskild undervisningsgrupp. Den består av fem pojkar i åldern 7-12 år och de har lämnat sina vanliga klasser för att på heltid undervisas i den särskilda gruppen. Karlsson (2008) har studerat verksamheten utifrån elevernas perspektiv. Elevgruppen osynliggörs och marginaliseras från kommunen centralt och lokalt av skolan. Eleverna har svårt att påverka och delta i skolans verksamhet som helhet och i den särskilda gruppens inre verksamhet. Deras verksamhet är undandömd vilket inte stämmer överens med skolans budskap om inkludering som ideal. Eleverna tillskrivs vara problembärare genom att vara socialt handikappade, emotionella, deprimerade, ha ångest, Asperger eller ADHD. Eleverna själva beskriver sig annorlunda genom att de säger att de kommer efter i skolarbetet för att de busar, bråkar leker, inte kan sitta stilla, inte orkar vänta på fröken, inte kan koncentrera sig eller har stökiga klasskamrater. Det är tydligt att skolan använder sig av ett kompensatoriskt perspektiv med förklaringar utifrån ett psykologiskt, social-psykologiskt och medicinskt tänkande. Eleverna själva socialiseras också in i detta synsätt att se på sig själv just som problembärare. Men eleverna gör också motstånd genom att glida undan tal om problem, lyssnar inte på pedagogernas råd, tillskriver andra elever problem, allt för att stärka sin egen självkänsla och på så sätt positionera sig som duktiga elever. Detta har Karlsson (2008) tolkat som att de upprätthåller en självrespekt, hon menar att då skolan vill få eleverna att arbeta med sitt sociala beteende fräntas de sitt aktörskap och ansvar för sig själv och

sitt beteende. Eleverna vill delta i aktiviteter, de vill inte vara problem, men genom att bli aktiva agenter som använder sig av sina resurser försöker de ta kontroll genom att bryta mot och kringgå vuxenregler. De har upptäckt att det finns en poäng att opponera sig, eftersom det bidrar till att pedagogiska sammanhang och ideologer omformas.

Pedagogerna som undervisade i denna särskilda grupp fick för lite stöd och uppmärksamhet från ledningen på skolan. De ville ha fortbildning, sökte efter metoder, de kände sig osäkra i vad som utgör elevens svårighet och hur denne kan hjälpas (Karlsson, 2008).

3.4.2 Klassrumspedagogiken

Koncentrationssvårigheter är det vanligaste problemet i skolan i dag. Tyvärr blir problemet också identitetsskapande eftersom det förklaras med faktorer som knyts till eleven. Under många år har strävan varit att komma bort från detta tankesätt genom att inte se eleven som isolerad, utan i stället i samspel med omgivningen och miljön. Ett sätt att lösa detta är att använd nya formuleringar och ordvändningar som till exempel från barn *med* svårigheter till barn *i* svårigheter, han *har* koncentrationssvårigheter till att han *får* koncentrationssvårigheter och genom att inte bara fokusera på individnivå utan även grupp- och organisationsnivå (Nordin-Hultman, 2008, s. 44).

Haug (i Nordin-Hultman, 2008, s. 45) anser att blicken bör vändas bort från individualiserade skolproblem och i stället titta åt klassrumspedagogiken. Fortfarande är diagnostisering det viktigaste verktyget för att resurser ska frigöras för elever med särskilda behov. Scrtic (i Nordin-Hultman, 2008, s. 46) menar att om vi ska vara en ”skola för alla” där inkludering av barn i

svårigheter sker och där lärare i klassrummet kan få det stöd de behöver behövs det en ny förändrad pedagogik. Det räcker inte med ”mer av samma” inte bara fler små undervisningsgrupper, inte längre tid, utan en annorlunda och varierande klassrumspedagogik med konkreta erbjudanden. Specialpedagogerna behövs i detta sammanhang i klassrummet till att identifiera, benämna och undvika de aktiviteter som exkluderar och identifierar och iscensätta de aktiviteter som väcker intresse, fångar uppmärksamheten och ser till att koncentrationen bibehålls.

3.4.3 Olika behov

Ulla Axelsson (i Bergsten, 2008) menar att begreppen integrering eller inkludering inte behövs användas utan det som ska genomsyra skolans verksamhet är barns olika behov. Ett projekt startade i hennes kommun, där Axelsson blev ansvarig att följa en elev med utvecklingsstörning som gick i vanlig klass. Syftet med studien var att se hur eleven interagerade och kommunicerade med de andra eleverna och läraren. Eleven samspelade på olika vis med olika elever och hon var i situationer som styrdes av egna och andras villkor. Det innebar att skoldagen formas utifrån elevens behov och förutsättningar. Ibland samspelar hon med elever med samma typ av funktionshinder och ofta är hon med i den vanliga klassen. Läroprocessen gynnas av blandningen mellan de olika samspelsformerna. Hon får draghjälp och inspiration av dem som kan mer. Samlärande och samhandlande är centralt i lärandeprocessen speciellt för de elever som går i vanlig klass och har en utvecklingsstörning. Helt avgörande är att samspelet och kommunikationen fungerar för att få ett positivt lärande. Elevens närvaro och det arbetssätt som arbetats fram i klassen har varit bra för alla. Hennes närvaro har gett de andra eleverna i klassen en ny insikt att det är självklart att få vara

olika. För att få denna modell med samsyn att fungera måste det finnas en samsyn inom hela kommunen, en stark skolledning och kompetensutveckling för pedagogisk personal (Alexandersson, i Bergsten, 2008).

3.5 Kommunala musik- och kulturskolans historia

Den kommunala musik- och kulturskolan har sin grund i den samhälls- och skolutveckling som skedde under 1800-talets slut och 1900-talets början. Längre tillbaka gavs redan sång- och instrumental undervisning vid läroverken, kyrkan eller privata lärosäten. Militärmusiken med många olika kårer runt om i landet ökade musikutövandet, men framför allt var det olika folkrörelser som ABF, IOGT-NTO eller olika frikyrkoförbund som stod för musikutövande medlemmar. Under 1940-talet startades några kommunala musikskolor men det var först under 1960-talet som den stora utbyggnaden kom till stånd. Målet för en kommunal musikskola var att oberoende av ekonomi, kulturell eller social bakgrund skulle ungdomar få möjlighet att utveckla ett instrument- eller sångkunnande. Tanken var att skapa en positiv fritid för ungdomar. Den svenska musik- och kulturskolan styrs av kommunala beslut och resurser, vilket betyder att mål, syfte och inriktning varierar från skola till skola. I slutet av 1990-talet började en del musikskolor en breddning av sin verksamhet med hjälp av andra estetiska ämnen och dessa blev på så vis kulturskolor.

Dagens verksamhet i musik- och kulturskolor är beroende av den politik som råder i kommunen, det är den ekonomiska tillgången som styr omfattningen av den kvalitativa inriktningen på skolornas verksamheter. FN:s konvention om barnets rättigheter, artikel 31, betonar barnets rättigheter att få delta i det kulturella och konstnärliga livet. Den svenska musik- och kulturskolan kan ses

som ett redskap för att nå detta mål. Konventionen avsåg inte enbart att barnen skulle ha rättighet att få tillgång till verksamheten utan också kunna påverka sin undervisning genom att lärare respekterar och tar hänsyn till barnens individuella behov. Detta ställer oerhörda krav på läraren, i stort sätt omöjliga, eftersom elevernas förförståelse till musikämnet idag är stor. Däremot finns det ingen ”subjektiv rätt”, en rätt som baseras på lagstiftning, till musik som eleven har i den obligatoriska skolan eftersom det inte gäller i musik- och kulturskolan, och därmed finns det heller inte någon skyldighet att delta i verksamheten. Rätten att få delta i verksamheten begränsas också av olika inträdeskrav, ofta i form av köande till olika ämnen och kurser. Däremot skulle en samverkan mellan obligatoriska skolan och den kommunala musik- och kulturskolan kunna göra att en tryggare tillvaro för musik- och kulturverksamheten (Bladh, S och Heimonen, M, 2004).

3.6 Pascalprojektet

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, SMoK, är en ideell, partipolitisk och fackligt obunden förening där 94 % av landets kommuner som har musik- och kulturskolor är anslutna. Musik- och kulturskolor finns i 280 av landets 290 kommuner. SMoKs uppgift är bland annat att stötta kommunerna och utveckla verksamheten vid deras musik- och kulturskolor. Det innebär också att SMoK har ett övergripande ansvar att tillsammans med kommunerna nå de handikappolitiska målen och öka verksamhetens tillgänglighet för barn och unga med funktionsnedsättning. Musik- och kulturskolornas verksamhet är inte lagstadgad och har heller inte några nationella läroplaner eller skollagstiftningar att rätta sig efter, men påverkas ändå av dessa. Förutom den frivilliga verksamheten samarbetar många musik- och kulturskolor med kommunernas för-, grund-, sär-, och gymnasieskolor samt resurs och

elevvårdsteam. Detta samarbete innebär att musik- och kulturskolorna med sin kompetens erbjuder ökad kvalitet inom andra skolformer. Den egna verksamheten behöver dock utvecklas och bli mer tillgänglig för alla barn oavsett mentala, fysiska, kulturella, sociala, geografiska eller ekonomiska förutsättningar. På så vis har SMoK ett ansvar att göra verksamheten tillgänglig så att barn och ungdomar med funktionsnedsättningar kan vara aktiva kunskapare och som deltar i kulturlivet (SMoK plattform, 2011).

För att undersöka hur tillgängligheten för barn och ungdomar med funktionsnedsättning ser ut i Sveriges musik- och kulturskolor gjordes 2004 en enkätstudie av SMoK: funktionshinder – hinder eller möjligheter i kommunala musik- och kulturskolan? Utgångspunkt för studien togs i Regeringens proposition 1999/2000:79. Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken som prioriterade tre arbetsområden.

- Att se till att handikapperspektivet genomsyrar alla samhällssektorer,
- Att skapa ett tillgängligare samhälle och,
- Att förbättra bemötandet (Andersson & Kraft, 2004).

En betoning är att synsättet på funktionshindret ska ses som en följd av samhällets struktur. Med denna syn innebär det att funktionshindret inte behöver finnas om bara samhället, omgivningen ändras.

Resultatet av studien visade att det största hindret för deltagande för funktionsnedsatta berodde på att musik- och kulturskolorna ansåg sig ha brist på kunskap. Personalen behövde kompetensutveckling inom detta område. Det

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

gällde dels kunskaper om olika funktionshinder, om pedagogiska hjälpmedel och om musikinstrument. Skolledarna ville också arbeta med grundsyn- och värdegrundsfrågor beträffande musik- och kulturskolan i relation till personer med funktionsnedsättning. Starten för denna kompetensutveckling kom genom Pascalprojektet. Namnet Pascal är hämtat från Blaise Pascal (1623-1662), vetenskapsmannen som bland annat skapade enhet för tryckmätning. Projektet vill ta inTRYCK, utöva påTRYCK, skapa utTRYCK och så småningom ge avTRYCK. År 2010 hade 52 kommuner deltagit i projektet.

Mål med projektet:

- Lokal projektutveckling
- Fördubbla antalet deltagare
- Lokala referensgrupper
- I samverkan med högskolorna skapa relevant grund- och fortbildning inom området
- Ta fram läromedel/hjälpmedel
- Sprida goda exempel genom web, film och nationell konferens/festival
- Fortbildning/kompetensutveckling

Mål med fortbildningen:

- Ge en kunskap om olika slags funktionshinder
- Ge en kunskap kring olika arbetssätt, pedagogiska metoder som används inom den estetiska undervisningen för barn och ungdomar med olika funktionshinder
- Ge kunskap om vilka offentliga och föreningsbaserade resurser för funktionshindrade barn och ungdomar som finns i samhället

- Ge exempel på projekt- och verksamhetsutveckling inom området kultur och funktionshindrade – inte minst genom utbyte av erfarenheter
- Bygga nätverk mellan lärare, bland annat webbaserade nätverk som kan leva vidare efter projekttiden (Pascal, SmoK, 2010)

Ett samarbete mellan musik- och kulturskolan och särskolan är ofta förekommande och det är i denna form som den största musikverksamheten med barn och ungdomar med funktionsnedsättning sker.

3.6.1 Resultatet av projektet

Våren 2011 presenterades slutrapporten från SMoK angående Pascalprojektet. InTRYCK beskrevs som de diskussioner som deltagarna haft om synen på funktionsnedsättning. Bland musik- och kulturskolans lärare och ledare är det ofta elever från särskolan som blir ”mallen” för vad en funktionsnedsatt elev är. Att det blir så menar många beror på att det är en väl definierad grupp och det finns en god och naturlig kontakt med skolledningen. Frågor ställdes hur verksamheten kan ta emot allergiker, lindrigare hörselnedsättningar, dyslexi eller diabetes. Några funktionsnedsättningar kan också kopplas till att bli funktionsupphöjande genom att synskadade har bättre hörsel, dyslektiker kanske mer kreativa och barn med ADHD har mer energi. En viktig punkt som berörs är ökningen av antalet barn som får diagnosen ADHD. Det innebär att musik- och kulturskolan också får fler elever med denna diagnos. Slutsatsen blir att förmodligen krävs det en annan organisation och ett annat innehåll i undervisningen. Det måste till medvetenhet om olika inlärningsstilar och inte se orsaken till fel som uppstår mellan den enskilde läraren och eleven som deras utan titta till omgivningen. Det vill säga det blir ett ansvar för hela

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

skolans personal att skapa förutsättningar till en inkluderande undervisning. Ett hinder för inkludering har ofta varit rädsla från personalen och ett sätt att åtgärda detta är fortbildning, auskultation eller studiebesök hos andra verksamma.

PåTRYCK blev till utbildningen av pedagoger. Förslag till en grundutbildning för alla lärare inom musik- och kulturskolan är en orienteringskurs kring normalitet och funktionsnedsättning, att få möjlighet till övnings elever/grupper med funktionsnedsättningar samt att verksamhetsförlagd utbildning, VFU, görs inom särskolan. Utöver detta borde det finnas ett par lärare som har en fördjupad kunskap om funktionsnedsättningar. Dessa ska ses som en gemensam resurs inom musik- och kulturskolan. Deras roll påminner om specialpedagogen och de ska bland annat ge stöd och råd till kolleger. Undervisningens utformning är alltid skolans roll att hantera.

Fortbildning av ledarna inom verksamheten och olika mycket resurser för elever måste också finnas som mål. Under projektet diskuterades mycket att en speciallärarexamen på estetisk grund borde realiseras. Arbetsmarknaden skulle vara densamma som andra speciallärare men det måste skapas tjänster för dessa inom musik- och kulturskolor eller andra samarbeten med andra redan fungerande institutioner till exempel resurscentrum i kommunerna. Samverkan mellan kommuner är också en möjlighet. Däremot uppstår ofta ett problem som kan kallas för ”kommunarresten”, eftersom kommunala bidrag inte utgår till elev som tillhör annan kommun.

UtTRYCK – är att se eleverna växa. För vissa grupper av ungdomar med funktionsnedsättningar bör det ges stöd så att de har möjlighet att genomgå yrkesförberedande kurser inom det konstnärliga området. Högskolor/universitet som utbildar lärare inom det estetiska området bör få ett uppdrag att öka andelen eleven med funktionsnedsättningar. De bör också se över vilka delar i intagningsprocessen som missgynnar elever med funktionsnedsättningar.

AvTRYCK – är det som finns kvar efter projektet. Högskolor och universitet behöver utarbeta en ny lärarutbildning som fokuseras på musik- och kulturskolors behov. I utbildningen ska också kurser ingå kring funktionsnedsättningar. Lärarlyftet måste utvidgas så att även lärare i musik- och kulturskolan omfattas och att utbildningar som erbjuds sker inom området funktionsnedsättningar. Rapporten avslutas med att SMoK och Pascal måste få stöd från olika instanser så att erfarenheterna från projektet kan spridas vidare (SmoK, 2011).

3.7 Specialpedagogik i nya lärarutbildningen

Regeringen föreslår i sin proposition för den nya lärarutbildningen, ”bäst i klassen” att specialpedagogik ska utgöra en del av den utbildningsvetenskapliga kärna om 60 hp som ska ingå i alla lärarutbildningar. Det är viktigt anser regeringen att morgondagens lärare är beredda att möta och undervisa grupper där barn och ungdomar med olika funktionsnedsättningar och behov av stöd finns. Utbildningar ska rikta in sig på specifik kunskap på vissa funktionsnedsättningar. Dessa är läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter och ADHD.

3.7.1 Specialpedagogiska utbildningsprogram

De specialpedagogiska utbildningsprogram som i dag finns är till specialpedagog och speciallärare. Från Malmö högskolas webbplats (2011) är följande beskrivning på respektive utbildning hämtad. Specialpedagogen samarbetar med skolans ledning för att utveckla skolmiljön. Specialpedagogen har ansvaret för det specialpedagogiska arbetet med exempelvis inkludering och andra värdegrundsfrågor. I yrket ingår också att ge stöd och råd till skollledning och lärare i deras arbete. Specialpedagogen kan också arbeta direkt med elever i grupp eller enskilt. Specialläraren arbetar utifrån individens behov oavsett om det är med en enskild elev eller med grupper av elever. Med fördjupade ämneskunskaper, framför allt i språk och matematikutveckling underlättar skolans speciallärare alla elevers utveckling och lärande.

Se Pascals förslag under avsnittet 3.6.1 hur utbildning av pedagoger inom musik- och kulturskolan kan vara utformad.

3.8 Sammanfattning

Normalitet är inget som är konstant utan ändras i tid, olika kulturer eller vilken tolkning en person har av begreppet. Idag talar vi om att människor är olika och personer som anser sig tillhöra samma kategori av olikhet kan hävda sina intressen och förvänta sig att bli accepterade. Funktionsnedsatta kan se ett värde och stolthet i sin olikhet. Vårt samhälle bygger också på värdegrunden att alla människor har ett lika värde, där alla människor måste få synas och ta plats, vara inkluderade i samhället. För att inkludering ska kunna fungera i skolan måste hela skolmiljön anpassas till mångfalden av elevers olikheter. Denna förändring kan inte bara ske hos enskilda lärare utan måste ske i organisationsledningen.

Skolan kan lösa problem med elevers olikheter på tre olika sätt. 1. Särskilda undervisningsgrupper - där elever på heltid utgör en liten grupp som är helt bortkopplad från annan klassundervisning. Eleverna här tillskrivits att vara problem bärare. Pedagogerna som undervisar i denna miljö får ofta för lite stöd och hjälp från skolledningen. 2. Klassrums pedagogik - utgår från att se hur den omgivande miljön ser ut kring eleven. Hur fungerar klassrums pedagogiken? Eleven är kvar i klassrummet men läraren får stöd och hjälp till nya förändringar i pedagogiken. 3. Olika behov – skoldagen utformas efter elevens behov. Ibland är eleven tillsammans med elever med samma typ av funktionsnedsättning men ofta i den vanliga klassen där draghjälp fås genom elever som kan lite mer.

Resultatet av Pascalprojektet framkom olika förslag till åtgärder för att öka inkluderingen av elever med funktionsnedsättningar i musik- och kulturskolans verksamhet. Det krävs i regel en annan organisation och innehåll i undervisningen för att bemöta elever med funktionsnedsättningar och inte se orsak till fel som uppstår mellan den enskilde läraren och eleven utan titta till omgivningen. För att få tillstånd en inkluderande undervisning måste hela skolans personal ta sitt ansvar och för att motverka rädslan hos personal för undervisning av elev med funktionsnedsättning, bör till exempel fortbildningar vara åtgärder som prioriteras. Vidare förslås i grundutbildningen till musiklektörer finnas en orienteringskurs funktionsnedsättningsfrågor och verksamhetsförelagd undervisning i särskola. En fördjupad kompetens lik en specialpedagog bör också finnas tillgänglig för alla musik- och kulturskolor, där pedagogen kan ge råd och stöd till annan personal. En speciallärarutbildning på estetisk grund föreslås också. För att all denna

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

kompetens utbildning ska komma till stånd behövs att Högskolor och Universitet får uppdrag att utbilda lärare med fokus på kulturskolors behov. Sist men inte minst måste också de funktionsnedsatta eleverna kunna få möjlighet att vidare utveckla sig i yrkesförberedande kurser inom det konstnärliga området.

4 Teori

I detta kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkterna som relaterar till uppsatsens frågeställning kring elever med funktionsnedsättnings inkludering i kommunala musik- och kulturskolan. De tre första perspektiven har en specialpedagogisk tyngdpunkt medan det fjärde även innefattar musikpedagogiken. Att jag använder mig av specialpedagogiska perspektiv som framför allt bygger på hur den allmänna skolan tänker och fungerar ser jag som nödvändigt för uppsatsens syfte att titta på musik- och kulturskolors verksamhet. Det finns många beröringspunkter mellan dessa verksamheter genom samarbete mellan skolformerna i form av lärare och elever. Mycket av den allmänna skolans tänkande i specialpedagogiska frågeställningar finns även i musik- och kulturskolans verksamhet.

4.1 Specialpedagogiska perspektiv

Vad är specialpedagogik? Ett sätt att beskriva det är att specialpedagogik handlar om att ”de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn” (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 84). Ahlberg (2007) anser dock att den ovanstående beskrivningen av specialpedagogiken är alltför snäv. Specialpedagogiken får inte begränsas till att handla om elever som är i behov av särskilt stöd utan måste ses i ett större perspektiv och bidra till att alla elevers olikheter kan mötas i skolan. Detta påpekar Ahlberg, poängteras också i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) och medför att specialpedagogik som verksamhet inte endast kan ses ur ett

individperspektiv utan även innefattar samhällsorganisation och didaktiska perspektiv.

Som vi sett i avsnitt 2, är specialpedagogiken politisk-normativ då den svenska skolan grundar sig på internationella konventioner och överenskommelser som FN:s konventioner om barns rättigheter (Barnombudsmannen, 2011) och Salamancadeklarationen från 1994 (Specialpedagogiska institutet, 2011).

Det som är skillnaden i forskningsinriktningar mellan pedagogik och specialpedagogik är att inom det sistnämnda belyses problem i skola och samhälle, men menar Nilholm (2007), vilket perspektiv som används inom den specialpedagogiska forskningen har att göra med hur frågan om vad som betraktas som problematiskt besvaras.

Det är framför allt tre perspektiv som är dominerande, det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Jag kommer att redogöra för de tre perspektiven utifrån Nilholms (2007) beskrivning.

4.1.1 Det kompensatoriska perspektivet

Ett individuellt perspektiv är sedan länge det som varit utgångspunkten för forskning av funktionsnedsatta och specialpedagogik. Olika benämningar har använts av forskare för att beteckna detta traditionella perspektiv, så som funktionalistiskt (Skritic 1991, 1995), essentialistiskt (Riddell, 1996) medicinskt-psykologiskt (Clark, Dyson & Millward, 1998; Skidmore, 1996, 2004), kategoriskt perspektiv (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist 2001) och kompensatoriskt (Haug, 1998; Nilholm, 2006c). Det gemensamma för

dessa varianter är den psykologiska och medicinska forskningsbakgrunden (Nilholm, 2007).

Jag har valt, som Haug och Nilholm, att använda mig av det kompensatoriska perspektivet som benämning på den individinriktade specialpedagogiska forskningen. I detta perspektiv är uppgiften för specialpedagogiken att kompensera för brister hos individen. Detta görs genom:

1. Identifiering av problemgrupper
2. Sökandet efter psykologiska och neurologiska förklaringar och
3. Skapandet av metoder för att kompensera för problemet (Nilholm, s. 25).

För att kunna identifiera ett problem skapas olika problemgrupper och för att förstå gruppens problem söks svaren framför allt inom de medicinska och psykologiska forskningsansatserna. Forskningsresultaten ska leda till att olika metoder och åtgärder utarbetas så att individens problem kan kompenseras. Diagnoser och tester är instrument som används som redskap för att leta fram olika kompensationsmedel. Ett exempel på ett kompensatoriskt synsätt i skolan, är att möjligheten för att en elev ska få tilldelat extra resurser behövs en diagnos på att elevens problem tillhör ett problemområde som till exempel ADHD.

De elever som får specialpedagogisk undervisning i Sverige är indelade i fyra målgrupper.

1. Döva och hörselskadade barn,

2. Barn som har en synnedsättning eller är blinda,
3. Barn i problematiska lärande situationer (t.ex. i psykosociala svårigheter, i lässvårigheter, i generella svårigheter med lärandet),
4. Barn med utvecklingsstörning (och med ytterligare funktionshinder) (Nilholm, s. 26).

I de två sistnämnda målgrupperna är elevantalet störst.

I det kompensatoriska perspektivet anses forskningen vara grunden för verksamheten, eftersom det är den som utarbetar och tillför kunskaper. På så sätt skapas bättre teorier och metoder om olika diagnostiserade grupper. Många aktörer är intresserade av dessa forskningskunskaper och därför är detta perspektiv flitigt använt i forskningssammanhang, men även i den vardagliga specialpedagogiska verksamheten där de professionella, experterna har stort inflytande, vilket också är den kritik detta perspektiv får. Några kritiker menar att det skapas en medikalisering av personliga eller sociala problem. Medikalisering som begrepp ”innebär att problem som tidigare betraktades som allmänmänskliga får en medicinsk tolkning genom att medicinska diagnoser etableras” (Lindqvist, 1997, i Isaksson, 2009, s. 32). Allt fler problem tolkas i medicinska termer och på så sätt får den medicinska professionen större status och de sociala faktorerna får mindre betydelse till problemets orsak. Individens bärare av problemet och orsaker som kan relateras till organisatoriska eller politiska nivåer är av mindre vikt. I Sverige har det förts en debatt kring medikalisering av koncentrations- och aktivitetsstörningar (ADHD) och läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Solvang (1997) har studerat en positiv och en negativ sida av medikalisering av dyslexidiagnostisering. Den positiva sociala effekten av en dyslexidiagnos var

att individen inte upplevde sig stigmatiserad, det blev också lättare att kunna få resurser till stödinsatser inom skolan när det fanns en diagnos samt att den sociala kontrollen blev mer human. Den negativa sidan var sociala faktorer som till exempel skolans organisation och hemmiljön inte fick så stor betydelse. Diagnosen kunde också innebära att förväntningarna som ställdes på eleven blev lägre. Då ett problem definierats som medicinskt minskar eller försvinner sökandet i sociala orsaksfaktorer och för skolans del innebär det att mindre fokus läggs på bristande pedagogik och brister i skolans organisation (Isaksson, 2009).

Ett praktiskt exempel på hur det kompensatoriska perspektivet kan användas ses i kapitel tre under avsnittet 3.4.1, särskilda undervisningsgrupper.

4.1.2 Det kritiska perspektivet

Mot det kompensatoriska perspektivet ställer sig det kritiska perspektivet, som menar att specialpedagogiken egentligen är ett resultat av en socialt förtryckande verksamhet, skolan har misslyckats. Det kritiska perspektivet, som även benämns som det relationella perspektivet av Emmanuelsson, Persson och Rosqvist (2001), ifrågasätter om svårigheten ligger hos individen, om det objektivt går att diagnostisera och om problemen kan lösas med hjälp av specialpedagogiska insatser. Istället ses de bakomliggande socioekonomiska förhållanden som en stor påverkansfaktor och kan dessa förändras så behövs inte specialpedagogiken. Förespråkarna för det kritiska perspektivet ser funktionshindret som en produkt av brister i samhället, d.v.s. det är samhällets organisation som skapar "handikapp" genom att olika miljöer har gjorts otillgängliga för funktionshindrade (Barton & Armstrong, 2001, i Isaksson, 2009, s. 35).

Dessa miljöer är mer eller mindre oavsiktliga gjorda otillgängliga av icke-funktionshindrade, menar förespråkarna. Otillgängligheten kan bestå av skillnader inom utbildningsväsendet och arbetsmarknaden, att byggnader är otillgängliga, och skol- och undervisningsmiljöer är dåligt anpassade vilket leder till funktionshinder (Barton & Armstrong, 2001, i Isaksson, 2009). Det kompensatoriska perspektivet segregerar individer genom att göra dem till ”avvikande” då urskiljandet av det onormala ligger till grund för detta perspektiv (Nilholm, 2007). Skrtic, (1991, i Nilholm, 2007) beskriver skolor som professionella byråkratier, med egen kultur och fasta handlingsmönster. Svårigheten ligger inte hos individen, utan hos organisationen då givna standarprogram inte passar alla elever. Att använda sig av diagnostisering är för skolsystemet en fördel eftersom man inte behöver ändra sin verksamhet, det blir eleven som ska förändras med olika hjälpmedel. Istället förespråkar Skrtic, (Nilholm, 2007) en adhocratisk skola, som arbetar utefter informella diskussioner när problem uppstår och att samarbete sker mellan olika professioner. Kritisk granskning av sin egen verksamhet och nya lösningar är ett pågående skede i denna skola. Nilholm (2006a), menar att det är framför allt företrädare till det kritiska perspektivet som drivit inkluderingstanken för skolans arbetssätt framåt. Inkluderingsperspektivet ses som deltagarorienterat eftersom ingen elev ska uteslutas från den ordinarie undervisningen eftersom lärandet är en process mellan individer där den sociala och kulturella omgivningen har betydelse.

Det kritiska perspektivet ifrågasätter den objektiva och sanna vetenskapen. Skrtic tittar åt Berger och Luckmans (1967) teorier om att den sociala världen konstrueras genom på vilket sätt det mänskliga subjektet är i interaktion med

andra. Vi måste ge upp menar han, att se den sociala världen genom ett perspektiv. I det postmoderna samhälle som vi lever i är flerstämmighet och demokrati rättesnören skolan ska följa och integrerade former av undervisning är att föredra. Inom detta perspektiv är också identitetspolitiken en viktig faktor. De senaste årtiondena på 1900-talet uppstod en politik med ett krav på ökade rättigheter för erkännande för vem man är. Mångfald blev ett begrepp som uttryckte en rätt för olikheter. Inom handikappolitiken ändrades på så vis synsättet genom att om en person kan betraktas som handikappad bestäms av miljön som den befinner sig i (Skrtic, 1991, i Nilholm, 2007).

Det kritiska perspektivet kritiserar normaliteten som norm och begrepp. Nilholm (2007), menar att idealet i historien har varit oåtkomligt för människan, alla kroppar har varit bristfälliga. I och med skapandet av normalitetsbegreppet uppstod en prototyp där perfektionismen inte längre var ouppnåelig. Däremot blev den funktionshindrade kroppen ännu mer avvikande. Haug (1998), menar att det kritiska perspektivet ser specialpedagogiken som ett misslyckande för skolan. Undervisningen bör utgå från ett deltagardemokratiskt perspektiv på så sätt att eleven ska få sin sociala träning och utveckla sin gemenskap med sina kamrater i klassen och på så sätt inte stötas ut genom att exkluderas från klassrummet.

Utgångspunkten för det kritiska perspektivet är att utmana det kompensatoriska perspektivet med dess medicinska och psykologiska fält som grund, vilket dominerat och präglat specialpedagogiken i skolan. Istället förespråkas en inkluderande utbildning – en skola för alla – som bygger på ett demokratiskt deltagande med lika värde och social rättvisa för alla. Individerna har en rättighet att få delta på sina villkor i den sociala gemenskapen.

Inkludering blir i detta perspektiv ett politiskt begrepp då skolsystem och skolverksamhet analyseras med avseende på hur inkludering fortskrider i dessa verksamheter. Risk finns i detta perspektiv att utesluta andra röster och deras syn på hur inkludering i skola och utbildning ska ske.

Inom specialpedagogiken används idag både de kompensatoriska och kritiska perspektiven. En arbetsmodell har utarbetats för att tillgodose båda synsätten. Denna modell bygger på att skolproblem ska identifieras på tre olika nivåer, individ- grupp- och organisationsnivå.

Ett praktiskt exempel på hur det kritiska perspektivet kan användas ses i avsnitt 3.4.2, Klassrumspedagogik.

Kritik har framförts mot de kritiska och kompensatoriska perspektiven då de ses som reduktionistiska och alltför förenklade. De anses sakna förankring i skolans och undervisningens praktik (Ahlberg 1999; Clark, Dyson & Millward 1998; Dyson & Millward 1998; Persson 1998; Skidmore 1996, i Ahlberg, 2007). Fler alternativ har därför efterfrågats, där Nilholms (2007) dilemmaperspektiv är ett alternativ.

4.1.3 Dilemmaperspektivet

Vissa frågor kräver ställningstagande, men de motsatsförhållanden som råder mellan dessa leder inte till någon lösning, vi befinner oss i ett dilemma. Dilemmaperspektivet letar heller inte efter lösningar, den rätta modellen, utan intresset är att göra en kritisk undersökning av hur de andra modellerna fungerar. Frågor som ställs är vem som bestämmer vilket/vilka perspektiv som ska vara giltiga och vad konsekvenserna blir av detta. Perspektivet har en

stark knytning till det sociokulturella perspektivet då studiet knyts till kulturella och sociala förhållanden.

Nilholm (2007) menar att det sociokulturella perspektivet är:

Att utgå från det social och kulturella sammanhanget är viktigt för att förstå interaktion, lärande och utveckling. Kultur ska här förstås i vid mening som de föreställningar människor har om hur världen är beskaffad, de intellektuella resurser som man har tillgång till och de artefakter som finn i ett visst sammanhang (s. 63).

Dilemmaperspektivet är intresserat av att se hur dilemma kan se ut under speciella sociokulturella förhållanden. Dilemman är situerade eftersom de sker under konkreta omständigheter.

Tre områden som Nilholm (2007) tar upp som dilemma är individ - kategori, brist - olikhet och kompensation – deltagande. Utbildningssystemet, säger Nilholm, ska bemöta alla elever som individer, de ska inte kategoriseras, samtidigt som det sker en omfattande kategorisering av elever i verksamheten. Men det uppstår ett dilemma, om elever inte kategoriseras hur identifieras elever som behöver stöd och hur undviks att fler elever ses som avvikande med risk att dessa kan blir mer utsatta och sårbara? Samtidigt finns en oklarhet kring vilken hjälp kategoriseringen är i pedagogiska sammanhang, nyttan av det begränsas till att beskriva hur enskilda elever är. Det kompensatoriska perspektivet betonar att avsikten med skapandet av gruppen är viktig eftersom det är inom gruppen forskningen kan bedrivas. Det är också av praktiskt nytta

att elever med samma problem tillhör en grupp, kontakter och stödåtgärder är ett resultat av detta. Samtidigt finns ett dilemma om elever med särskilda behov ska beskrivas som olika eller bristfälliga. I det kritiska perspektivet framhålls det att olikheter är det viktigaste och de ska dessutom ses som en resurs. Dilemmaperspektivet anser att det kan vara eftersträvansvärt men samtidigt måste hänsyn tas till utbildningssystemet som värderar vissa förmågor och beteende och därför blir olikheter ändå värderat på något sätt. Skolpolitiken utgår från värden om inkludering och deltagande, men lagar och förordningar tillåter olika kompensatoriska lösningar till exempel särskola och små undervisningsgrupper. Skolans miljö är ganska statisk och om problem ofta förläggs till eleven blir det kompensatoriska synsättet den rådande skolmiljön. Deltagandet i demokratisk anda sätts åt sidan.

Dilemmaperspektivet respekterar pluralism och Dyson och Millward (2000, i Nilholm 2007), menar att i vardagens mikropolitik kommer olika dilemman att finna tillfälliga lösningar mellan en förhandling av olika aktörers perspektiv. Forskaren måste distansera sig från utbildningspolitiska intressen och utgångspunkten måste bli i det moderna, demokratiska samhället. Frågor som vem undersöks, vilka begrepp används och varför och vad kan uppnås med dessa är det perspektivet söker svar på. Dilemmaperspektivet söker inte efter den bästa lösningen utan studerar mer förutsättningslöst vilka konsekvenser olika beslut i sociala processer har för dem som verksamheten är till för. Att kritiskt granska hur beslut för olika former har gjorts är mycket viktigt i forskningen i dilemma perspektivet. Perspektivet är inte av normativ karaktär utan vänder sig mer åt studier av sociala processer och maktprocesser och varierande sätt att hantera elevers olikheter.

En kritik som kan framföras mot dilemmaperspektivet är att det känns vagt och flytande. Öppenheten gör att det kanske finns en risk att alla synsätt ses som lika bra. Däremot är det av vikt att forskaren har sin utgångspunkt i funktionsnedsatta elever i behov av särskilt stöd. De kompensatoriska och kritiska perspektiven har utgångspunkten i de professionella och de politiska värderingarna.

Ett praktiskt exempel på hur dilemmaperspektivet kan användas ses i kapitel tre, avsnitt 3.4.3, olika behov.

4.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivets synsätt bygger på två andra inriktningar inom psykologi och pedagogik. Den första inriktningen bygger på pragmatismens syn på kunskap och lärande med de amerikanska teoretikerna John Dewey och George Herbert Mead som frontfigurer. Pragmatismen vill att uppfostran och undervisning ska leda till framsteg och på så sätt skapa ett bättre samhälle. ”Kunskap skapas genom olika praktiska aktiviteter där människor samverkar tillsammans inom en kulturell gemenskap” (Dysthe, 2003, s. 34). Dewey är den av de två som bidraget mest till den pedagogiska vetenskapen. Mycket av hans individualisering av undervisningen ligger till grund för dagens skoltänkande och att lära sig genom ”learning by doing”, men hans strävan var att framför allt se skolan som samhällets främsta styrinstrument i socialiseringsprocessen. Den andra inriktningen bygger på social konstruktivism och där är det framför allt den ryske psykologen Lev Vygotskijs syn på lärande och kunskap som står i centrum. Lärandets villkor, menar Vygotskij förändras utifrån det samhälle och den tid vi lever i. Dagens

ledande pedagoger och forskare inom det sociokulturella perspektivet är Roger Säljö, Ingrid Carlgren och Olga Dysthe.

Grunden för det sociokulturella perspektivet är att vi föds in i en social värld med utarbetade historiska och kulturella processer. Det finns redan modeller som styr hur barnets utveckling ska ske. Hundeide (2006) beskriver barnets utveckling som en resa i ett kulturellt landskap, där det finns flera stationer eller vägskäl som gör att barnet och dess omsorgsperson kan byta riktning och på så sätt komma in på nya spår. Det finns en mångfald i ett barns utveckling under olika sociokulturella villkor, vilket skiljer sig från Piagets stadieteorier som ser barns utveckling som universella drag. För att förstå ett barns utveckling räcker det inte med att göra individuella diagnoser utan också skapa förståelse för barnets sociokulturella landskap.

4.2.1 Barnet som lärling av lärandet

Barnet är en social varelse och kan betraktas som en lärling som genom kommunikation och interaktion med andra människan blir medveten om hur omgivningen uppfattar och förklarar världen (Claesson, 2007; Säljö, 2000; Dysthe, 2003). Interaktionen mellan individen och den sociokulturella miljön gör att lärande uppstår (Ahlberg, 2007). Barnet behöver en vägvisare som ger känslomässig trygghet och vägledning i den sociokulturella omgivningen. Barnets utveckling följer en styrd kulturell process och blir på så sätt en assisterad utveckling med hjälp av till exempel föräldrar, lärare eller kamrater. Detta kan kallas för den ”dolda uppfostran eller intuitiv barnuppfostran”, eftersom den inte alltid är en medveten och reflekterad process. Efterhand börjar barn och omsorgspersoner att ställa förväntningar på varandra, förhandlingar inleds, ”kontrakt” skapas. Vissa av kontrakten rör förhållanden

mellan personer och är stabila medan andra varierar eftersom de är knutna till situationer. Under tiden som socialisering av barnet sker blir dessa kontrakt med viktiga personer i dess omgivning till inre kontrakt. Detta överensstämmer med Vygotskijs tankar att ”de yttre förpliktelserna och allianserna med andra blir till inre förpliktelser och avtal med andra” (Hundeide, 2006, s. 7). Det situerade lärande uppstår då lärandet och utvecklandet av kunskap utgår från den fysiska och sociala kontext som individen befinner sig i (Dysthe, 2003 s.42) Människor kan helt enkelt inte undvika att lära, menar Säljö då lärande sker överallt (Säljö, 2000).

4.2.2 Socialt samspel för lärande

Ett exempel på lärarens roll som vägledare kan illustreras med Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Teorin bygger på att människan ständigt befinner sig i en utvecklings- och förändringsprocess. Genom ett socialt samspel ges möjlighet att kunna ta över och ta till sig, appropriera, kunskaper från människor i sin närhet (Säljö, 2000). Vygotskij menar, att varje barn har två utvecklingszoner, den närmaste utvecklingszonen och den proximala utvecklingszonen. Enligt det sociokulturella perspektivet skapas kunskap utifrån ett socialt sammanhang, vilket innebär det att varje elev kan utföra en handling tillsammans med andra innan det kan utföra det på egen hand. Det innebär i utvecklingen att först utförs en handling med hjälp och sedan utan (Dysthe, 1996). Det blir lärarens uppgift att skapa förutsättningar och uppgifter så att eleven kan förflytta sig från den närmaste utvecklingszonen, där uppgifterna löstes på egen hand, till den proximala utvecklingszonen, där hjälp behövs för att uppgifterna ska lösas. Det är i den proximala utvecklingszonen som det bästa lärandet sker, eftersom eleven här lyfter sig över sin kunskapsnivå. För att få till stånd ett byte av zoner ligger ansvaret och

utmaningen framför allt hos pedagogen som måste hitta den enskilda individens mottaglighet för hjälp och stöd som hjälp till lärande (Claesson, 2007).

När Vygotskijs teori om de två utvecklingszonerna används i den reella undervisningen användes begreppet scaffolding, anpassad undervisning. Det innebär att mer lärarstöd och tid ska läggas på en elev med ett större behov av hjälp än en elev som har kompetens att klara av uppgiften själv. Utifrån detta synsätt är det viktigt, enligt Vygotskij, att tvinga eleven att anstränga sig och lägga undervisningen på ett lite högre plan än vad eleven klarar i nuläget. Gör inte detta sker ingen utveckling och det sker ingen förflyttning från den närmsta utvecklingszonen till den proximala utvecklingszonen (Imsen, 2000).

Inom det sociokulturella perspektivet är lärandet socialt anpassat och därför har det betydelse vad för motiv deltagarna har för att medverka i en verksamhet. Det kan ofta vara olika motiv, en elev går till en musikaktivitet för att träffa kompisar medan en annan gör det för att lära sig spela ett instrument. Lärares motiv till verksamhetens innehåll påverkar också lärandet. Det motiv som är mest accepterat och där tyngdpunkten ligger präglar dock verksamhetens inriktning och därmed upplevelsen av den samme (Björkelid & Fischbein, 1996).

4.2.3 Kulturella redskap

I skolans kunskapsutveckling är ett situerat lärande och autentiska skolaktiviteter viktiga inslag. Carlgren (1999), visar på att det finns uppfattningar att skolan har ett autenticitetsproblem, genom att skolan inte är tillräckligt förankrad i dagens samhälle för att klara nutida situationer och

tillhörande förutsättningar. Skolan hänger helt enkelt inte med i samhällets utveckling, framför allt kan detta ses i tillgången till det Säljö (2008) kallar för artefakter. Dessa är de resurser eller redskap som har speciell betydelse i lärandet och kan utgöras av såväl det språkliga som det fysiska. Hur vi skaffat oss resurser för vårt tänkande och agerande i vår kultur och miljö har stor betydelse för vår utveckling. I det sociokulturella perspektivet innefattar kultur begreppet tre delar, de resurser som finns hos individen, i den sociala interaktionen och i den materiella omvärlden. Kulturen är idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som uppstår vid interaktionen med omvärlden. I kulturbegreppet ingår de artefakter som består av materiella vardagsting, exempelvis dator, mobiltelefon, rullstol, musikinstrument och blindkäpp.

De dialoger som vi har med de viktiga andra skapas inte enbart av personen, de skapas inom ramen av kulturella diskurser (Foucault, 1973; Parker, 1992 i Hundeide, 2006, s. 7). Dessa sociokulturella diskurser bestämmer hur vi samtalar och uppfattar världen, till exempel på hur vi ser på andra med avvikande beteende. De uppfattningar som styr är ofta ”dolda” då det skett genom uppfostran eller påverkan genom medier. Vårt tänkande och våra föreställningar är färgade av vår kultur med dess intellektuella och fysiska redskap. Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i att kunna beteckna och beskriva omvärlden. Vilket gör att vi kan samspela med människor i olika aktiviteter. Språket blir ett redskap för kommunikation (Säljö, 2000, s. 82). Kritik mot det sociokulturella perspektivet handlar om att individen reduceras till sin situation.

4.3 Sammanfattning

Fyra olika perspektiv har presenterats i detta kapitel. Det första är det kompensatoriska som menar att specialpedagogiken har som uppgift att kompensera individens brister. Det skapas problemgrupper och genom medicinsk och psykologisk forskning försöker man hitta redskap till olika metoder och åtgärder som kan kompensera individens brister. Diagnoser och tester är vanligt förekommande redskap för olika utredningar. Det kritiska perspektivet ser inte problemen i individen utan i organisationen, miljön runt omkring. Ett sätt att komma till rätta med problem i skolan är att återkommande kritiskt granska sin verksamhet, flera olika professioner ska arbeta tillsammans för att lösa eventuella problem när de dyker upp och därmed måste lärare och ledning vara beredda på att nya pedagogiska lösningar måste utarbetas. Inkluderingsstanken är det kritiska perspektivets motto, ingen elev får uteslutas från den ordinarie undervisningen. Dilemmaperspektivet anser att alla elever ska ses som individer, inte kategoriseras, men samtidigt hur ska den elev som behöver extra stöd identifieras? Detta perspektiv flyter mellan de båda ovanstående perspektiven. Tillfälliga lösningar utefter individens behov är ofta lösningen. Det sociokulturella perspektivet menar att individen föds in i en social värld och då individuella diagnoser ska göras måste det också skapas förståelse för barnets sociokulturella värld. Det är omgivningen som lär hur barnet ska uppfatta och förklara världen, det uppstår på så vis ett situerat lärande. Enligt Vygotskij finns det två utvecklings zoner, den närmaste och den proximala. Kunskap skapas först tillsammans med andra i den närmaste zonen, innan barnet kan utföra den på egen hand. I den proximala utvecklingszonen sker det bästa lärandet, i denna zon tvingas eleven att anstränga sig och undervisningen läggs på en högre nivå än den som eleven klarar i nuläget. Lärarens uppgift är att

skapa förutsättningar så att eleven lyckas. De resurser och redskap som behövs för lärandet kallar Säljö (2000) för artefakter och de kan utgöras av såväl det språkliga som det fysiska.

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

5 Metod

I detta kapitel förs resonemang kring undersökningens metodologiska utgångspunkter. Intervjupersonerna presenteras och likaså hur arbetsprocessen inom intervju delen vuxit fram. En diskussion förs om trovärdighet och etiska aspekter. Till sist redogörs för förståelsens betydelse för analysen av data samt hur analysarbetet gått tillväga.

5.1 Metodologiska överväganden

Musikpedagogik och specialpedagogik är vetenskaper som inspirerats av många olika forskningstraditioner, så som psykologi, pedagogik och sociologi. Denna uppsats kan beskrivas som ett tvärvetenskapligt arbete då vi befinner oss i gränsområdet mellan de två ämnesområdena musik- och specialpedagogik. Tillsammans skapar de ett nytt forskningsområde med gemensamma forskningsprojekt, till exempel musik i specialpedagogiska former. När det gäller litteratur och tidigare forskning för uppsatsens frågeställningar finns det mer material inom den specialpedagogiska forskningen. Inom musikpedagogiken finns inte någon större forskning inom det undersökta området, det som tangerar är musikterapi (www.uppsatser.se).

Det talas om kvantitativ och kvalitativ metod inom forskningen. Vilken metod forskaren använder sig av beror på olika synsätt och inriktningar och Stukat (2005) menar att det hänger samman med de olika forskningstraditioner som finns inom de naturvetenskapliga och human vetenskapliga områdena. Den kvantitativa metoden används ofta inom naturvetenskaplig, medicinsk och

teknisk forskning. Exempel på detta är nya mediciner som forskars fram, operationer som kan göras bättre och säkrare för människor och hur bilar bättre ska miljö anpassa. Användandet av kvalitativ metod, som han benämner mjukdata, innehåller ofta intervju eller observation av människor. Här forskars bland annat på människors åsikter och beteende. Holme och Solvang (1997) menar att då valet av metod ska väljas står vi inför både för- och nackdelar. Det är utifrån vår problemformulering som den bästa metoden hittas för att passa våra syften. Kvantitativa metodens styrka är att förklara företeelser, generalisering är viktigt. Med hjälp av den kvalitativa metoden är graden av i undersökningar inte lika stor. De båda metoderna behöver inte ses som åtskilda då vissa undersökningar med fördel kan kombinera dem.

5.1.1 Kvalitativ metod

Insamling av data sker genom till exempel intervjuer, som kan göras enskilt eller i grupp eller observationer av person eller företeelse, för att beskriva det som ska studeras. Används intervju som insamlingsdata tolkar forskaren intervjuerna och under hela arbetet sker en växelverkan mellan insamling av data och analys, menar Bryman (2002). Frågor som ställs av forskaren kräver ofta öppnas svar från undersökningsspersonen vilket gör att intervjun präglas av flexibilitet, På så sätt blir relationen mer nära än i kvantitativ metod (Holme & Solvang, 1997). Fördelar med den kvalitativa metoden, anser Bell (2006), är att problem mer kan tydliggöras och förstås medan nackdelen är att jämförbarheten är svår mellan de olika undersökningsspersonernas svar. Detta eftersom hänsyn måste tas till de sociala och historiska kontexter som respondenterna har varit med om när det insamlade materialet ska tolkas. Bryman (2002), menar vidare att tolkaren utgår från sin egen förförståelse vid tolkningstillfället men att fokuset hos forskaren ska vara på deltagarens

förståelse. I kvalitativ forskning ligger tyngdpunkten på kunskap och förståelse på människors upplevelser och erfarenheter.

5.1.2 Halvstrukturerade intervjuer

Jag har valt att använda mig av kvalitativa halvstrukturerade intervjuer som insamling av data material. Jag vet vilka frågor jag ville ha svar på, men jag kan även ställa kompletterande frågor. I mitt arbete vill jag undersöka hur undersökningsspersonerna tänker och resonerar kring undersökningsämnet, genom att ställa öppna frågor och på så sätt kunna få tillgång till den intervjuades förståelsehorisont. Forskningsintervjun kan ses som ett samtal mellan två parter som delar samma intresse av ett ämne och där kunskap utvecklas genom dialogen i samspelet (Kvale, 1997). Dock påpekar Säljö (2000) att ur ett sociokulturellt perspektiv är tänkandet en osynlig process som inte går att se eller följa för en utomstående. Det går att följa det vi säger och gör men ofta är det inte samma sak som vad vi tänker. Svaren är ofta kontextuellt betingade och det blir en situerad kunskapskonstruktion.

5.2 Genomförande

Här presenteras respondenterna i undersökningen och hur urvalet gjorts. Sedan redogörs för intervjuernas upplägg, struktur och genomförande. Till sist presenteras undersökningens tillförlitlighet och etiska aspekter.

5.2.1 Val av informanter

Jag önskade framför allt att få en organisatorisk syn på inkluderingen av elever med funktionsnedsättning i musikverksamheten på musik- och kulturskolor, valet blev därför att intervjua rektorer och chefer. Från början hade jag tänkt mig att intervjua rektorer för musik- och kulturskolor med en etablerad

verksamhet av elever med funktionsnedsättning men även intervjuer med rektorer på skolor som inte hade någon på uttalad verksamhet av detta, det vill säga slumpen skulle få avgöra vem som intervjuades. Men efter närmare eftertanke ville jag framför allt veta hur de som har en etablerad inkludering av elever med funktionsnedsättning organiserar sin verksamhet. Med hjälp av Sveriges Musik och Kulturförening, SMoK och Pascalprojektet fick jag ett antal förslag på namn på musik- och kulturskolor som var aktuella för mitt ändamål. Utav dessa valdes tio stycken rektorer och sex av dessa tackade ja till att delta i undersökningen. Efter att intervjuer var klara frågande jag mig själv huruvida jag skulle fortsätta att leta upp musik- och kulturskolor med obefintlig eller mycket liten verksamhet av elever med funktionsnedsättningar. Under de sex gjorda intervjuerna framkom nya spännande frågeställningar som förde forskningsarbetet framåt, men tidsramen för arbetet var begränsad, och därför kändes det inte längre aktuellt att fortsätta leta efter nya intervjudeltagare.

5.2.2 Deltagare i studien

Informanterna kommer från sex olika musik – eller kulturskolor med spridning i hela Sverige och representerar små och stora kommuner. Rektorerna som intervjuats är fyra kvinnor och två män deras åldrar ligger mellan 44 och 61 år. Grundutbildningen för fem av dem är musiklektare och den sjätte har administrativ utbildning. En rektor arbetar aktivt och en har undervisat elever med funktionsnedsättningar.

5.2.3 Arbete före intervjuerna

Tio stycken rektorer på musik eller kulturskolor kontaktades över E-post där jag presenterade mig och syftet med min studie samt om de var intresserade i att delta som informanter. Sex stycken tackade ja till att delta och dessa blev

åter kontaktade över E-post så att vi kunde bestämma dag och tid då intervjuerna skulle genomföras via telefon. Eftersom första intervjun ägde rum redan dagen efter att deltagaren tackat ja till medverkan hann jag inte skicka iväg mina forskningsfrågor. Därför ansåg jag att det skulle ske på lika villkor för de andra informanterna och de fick inte heller i förväg information om dem.

5.2.4 Intervjusituationerna

Intervjuerna genomfördes via telefon med högtalare så att samtalen kunde spelas in på band. Intervjuerna varade mellan 30 och 45 minuter. Intervjupersonerna informerades om uppsatsens syfte, hur materialet ska samlas in och användas samt att intervjun spelas in på band som endast jag har tillgång till och som efter att uppsatsen är klar förstörs. De informerades vidare om att aidentifiering sker vid rapportering samt att deltagandet är frivilligt och kan därför avbrytas när som helst och utan förklaring av deltagaren. Det är första gången jag använt mig av telefonintervju och jag kände mig inte helt bekväm vid tanken eftersom jag helst vill träffa människor ansikte mot ansikte. Men redan vid första telefonsamtalet kändes det bra och informationen blev koncentrerad på det talade språket utan inblandning av kroppsspråket. För vissa av deltagarna blev det tid till lite allmänt samtal, annars avslutades samtalet ganska omgående efter sista frågan.

5.3 Tillförlitlighet

Vid användandet av intervju som metod ligger fokus på människors tankar, åsikter och känslor. På så sätt blir trovärdigheten och giltigheten svår att styrka. Trovärdigheten, reliabiliteten utgår ifrån resultatets innehåll och beror på om intervjuerna innehåller väsentligt material för uppsatsen. Hur pass bra

giltigheten, validiteten är i intervjurest resultaten visar om intervjuerna har undersökt det syfte uppsatsen haft (Kvale, 1997). För att öka tillförlitligheten i undersökningen fick jag rådet från en av lärarna på Musikhögskolan i Malmö att låta informanterna läsa igenom den nedskrivna intervju som gjordes med dem och sedan ge dem möjligheter att ändra i sina uttalanden. Inga ändringar kom från respondenterna.

5.2.1 Etiska aspekter

Jag har under arbetets genomförande använt mig utav HSFR, humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska regler gällande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet för att skydda individen.

Genom följande anser jag att detta infriats:

Deltagarna har blivit tillfrågande om intresse finns för att delta i undersökningen. De har informerats om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt, vilket också innebär att de har haft rätt att avbryta sin medverkan. De har fått information om hur resultatet kommer att användas och redovisas, samt att deras identitet är skyddad genom avidentifiering av dem som personer och att inspelnings- och textmaterialet från intervjuerna endast är tillgängligt för mig. Som forskare är jag belagd med tystnadsplikt.

5.4 Analysmetodik och tillvägagångssätt

I nedanstående avsnitt presenteras förförståelse som en viktig del i analysen av undersökningens data. Här beskrivs också hur tillvägagångssättet har gjorts för analysarbetet.

5.4.1 Förförståelse

Människan föddes in i en värld som redan existerar. Hon lever ett liv tillsammans med andra och i samhället finns en gemensam kultur och språk, vilket är ärvda från tidigare generationer. Enligt Gadamer (1997) och hermeneutiken har traditionen en stor betydelse eftersom den fortgår då nya individer vidareutvecklar den. För att förstå måste det till en förförståelse som Gadamer likställer med en fördom eller förväntan. Redan innan uppsatsarbetets början hade jag en uppfattning om ämnet, det vill säga, jag hade en förutfattad bild, en förförståelse. Gadamer (1997) menar vidare att denna förförståelse ligger till grund för all tolkning och grundar sig på alla de erfarenheter vi samlat på oss under vår livstid. I mitt fall kan min förförståelse bygga på främst genom mitt musikpedagogiska arbete med barn och ungdomar, genom studier i beteendevetenskapliga ämnen, framför allt i musik- och specialpedagogik, samt genom organisation och ledarskap. Denna förförståelse gör också att en läsare kan tolka en text på olika sätt på grund av den erfarenhet och kunskap som denna har med sig i bagaget. Olika personer ser saker och ting ur olika perspektiv och det är därför hermeneutiken tankar inspirerat mig då jag menar att läsarna av min uppsats utgår från sin ståndpunkt vilket gör att förhoppningsvis blir diskussionerna större genom att det finns olika förförståelse till mina slutsatser. Vilket i sin tur kan leda till att det blir en breddare förståelse av ämnet.

5.4.2 Analys av data

Jag har valt att använda mig av flera tillvägagångssätt då analysarbetet efterhand har byggts upp. Under samtalen med intervjupersonerna påbörjades analysarbetet ofta i form av följdfrågor. För att få ett allmänt intryck av de inspeladeintervjuerna lyssnade jag igenom dem och sedan gjordes

transkriptioner. För att skapa mening i ett material kan olika delar analyseras på olika sätt. Att försöka finna strukturer och mönster är ett sätt för att få en bättre förståelse och leder till att analysen av data blir så bra som möjligt (Kvale, 1997). Till att börja med har jag i koncentrerad form berättat vad som kom fram i intervjuerna, det sker i en löpande text. Samtidigt sker kopplingar till de teman som jag använt mig av och till tidigare forskning. Därefter har jag försökt att se det underliggande budskapet av det som sägs. Slutligen har teorierna sammankopplats till ett slutresultat.

5.5 Sammanfattning

Jag har använt mig av kvalitativ metod med halvstrukturerade intervjuer. Intervjudeltagarna är sex rektorer/chefer för kommunal musik- kulturskola, varav fyra är kvinnor och två är män i åldrarna 44-61 år. Som grund till intervjuerna låg de tre forskningsfrågorna. Under hela arbetet har strävan varit att tillämpa de etiska reglerna och göra undersökningen så tillförlitlig som möjligt. Som hjälp i analysarbetet har hermeneutikens förförståelse varit en inspirationskälla.

6 Resultat

I följande avsnitt presenteras utfallet av intervjupersonernas svar. Resultatet redovisas utifrån de tre forskningsfrågor som undersökningen har. Detta görs för att dels skapa en struktur för läsaren men också en övergripande bild av undersökningens syftet. De intervjuade skolledarna har getts fingerade namn: Anna, Bengt, Cecilia, Daniel, Elin och Frida.

6.1 Olika tolkningar av inkludering

Alla sex rektorer menar, att musik- och kulturskolan är öppen på samma villkor för alla barn och ungdomar. Att ha en funktionsnedsättning utgör inte ett hinder för att få delta i verksamheten. Som Bengt uttrycker det ”Kulturskolan är öppen för alla elever så egentligen har vårt uppdrag aldrig varit annat än att anpassa verksamheten efter vars och ens behov”. Elin förtydligar, att ”öppen för alla” innebär att vissa elever som behöver särskilt stöd ska kunna erbjudas detta. Att säga att elever med funktionsnedsättningar är inkluderade, måste bygga på hur eleverna själva känner att de är del av någonting, menar Daniel. Cecilia har fått ett tydligt uppdrag från kommunpolitikerna att de ska arbeta med inkludering av elever med funktionsnedsättningar. Det står i kulturskolans uppdragshandlingar och är skriven i kulturskolans verksamhetsplan. De andra rektorerna har inga direkta uppdrag i frågan från politiker. Politikerna i Fridas kommun ger henne full frihet i uppdraget att se till att kulturskolan är tillgänglig för alla barn- och ungdomar, men hon har en önskan om att kunna få ett speciellt uppdrag för verksamheten med elever med funktionsnedsättningar. Elin har också en sådan

önskan eftersom hon på så sätt skulle slippa att äska pengar varje år till denna verksamhet.

De elever som deltar i musik- och kulturskolornas verksamheter och som har behov av särskilt stöd har ofta en neurologisk funktionsnedsättning, ibland även fysiskt eller endast fysiskt. En ökning av elever med diagnoser som ADHD, Aspergers och Autism har skett under de senaste åren. För att eleverna med funktionsnedsättningar ska få ett extra stöd har alla berörda musik- och kulturskolor i studien gjort specialkurser. Denna riktade verksamhet passar bra till elever som till exempel tillhör särskolan och där deras funktionsnedsättning är lätt identifierad. Dessa specialkurser erbjuds ibland på dagtid och vänder sig till då till särskolan eller träningskolan. Det är ett sätt att aktivt söka elever med särskilda behov till den ordinarie undervisningen.

Erbjudandet av specialkurserna blir också att ett samarbete mellan skolformerna som både elever och lärare vinner på. Eleverna har tryggheten med sina vanliga lärare och assistenter som är med när nya upptäckter görs inom den estetiska verksamheten. Lärarna från sär- och träningskolan får nya idéer och inspiration och lärarna från musik- och kulturskolan lär sig mycket om elevers olika funktionshinder och hur de kan hantera dessa. Med hjälp från musik- och kulturskolläraren och särskolläraren ges eleven förslag på verksamhet som eleven med särskilda behov kan utöva i musik- och kulturskolans ordinarie verksamhet.

6.1.1 Specialkurser

Specialkurser för elever med funktionsnedsättningar finns även i ordinarie verksamhet. Anna har en musikteatergrupp för elever med

funktionsnedsättningar i sin verksamhet. Cecilia har avsatt ett helt arbetslag som arbetar med specialkurser för elever med särskilda behov. Hon ser dem ”som en enhet i skolan”. I denna special avdelning får eleverna arbeta utifrån sina förutsättningar och få det extra stöd de behöver. Eleverna som deltar på kurserna är med på uppspelningar och framträdande precis som alla andra elever som deltar i kulturskolans verksamhet. Detta leder enligt Frida till goda resultat ”att integrera elever på detta sätt ger en ökad förståelse för varandra”.

Bengt menar, att det mer är lärarproblem än ett elevproblem med integreringssituationer. Ibland önskar föräldrar och elev att inte välja specialkurser och då försöker verksamheterna erbjuda speciallösningar med individanpassad undervisning. Tanken med inkludering i ordinarie undervisning är att försöka anpassa lektionen så att det fungerar för individen, menar Anna. Svårigheter med inkludering är i gruppaktiviteter och där får ibland särskilda lösningar göras för elever med särskilda behov, ofta blir det i form av enskild undervisning. Bengt ser inkludering av elever med funktionsnedsättningar i grupp aktiviteter som angeläget. Kulturen är viktig för alla människor och då kan vi inte exkludera någon utan de måste inkluderas, anser han. När inkludering är som bäst ”särskils de inte i en speciell grupp, utan inkluderas ibland övriga elever i kulturskolan”. Han visar på dagens samhällsdebatt att det finns en tendens att vi har börjat selektera igen, med indelningar i nivåer, grupper och så vidare.

6.1.2 Organisationsstrukturer

Musik- och kulturskolorna har inte så många elever med funktionsnedsättningar i sin verksamhet som det skulle kunna vara. Det är ett problem, för alla, att nå berörda föräldrar och informera dem om att musik-

och kulturskolans verksamhet också vänder sig till deras barn och ungdomar. Det vanligaste sättet musik- och kulturskolor presenterar sin verksamhet på är genom att samarbeta med särskolan. Ett annat är att skapa kontakt med omsorgsförvaltningen, handikappsföreningar, habilitering och fritidskonsulenter som informerar föräldrar om musik- eller kulturskolans verksamhet för elever med särskilda behov. Direkt information till föräldrarna har gjorts genom foldrar och information på verksamhetens hemsida. I Elins verksamhet försökte lärarna rikta sig till föräldrar genom en speciell ”öppet hus dag” för elever med funktionsnedsättning. Fortfarande återstår mycket arbete att locka dit eleverna och deras föräldrar. Eftersom musik- och kulturskolans verksamhet vänder sig till alla barn och ungdomar, på lika villkor, så innebär det också att alla betalar lika mycket i avgift. Frida och Daniel ser att ibland är avgiften är ett problem som inte kan bortses ifrån, då det gäller rekryteringen. En del föräldrar som har barn med funktionsnedsättningar är inte beredda att betala för aktiviteter, utan anser att samhället ska bjuda på verksamheten. För att verkligen se till att elever med funktionsnedsättningar får tillgänglighet i musik- och kulturskolan har de flesta skolor inrättat förtur för dem.

Det är viktigt att ledningen driver och bygger en organisationsstruktur för att utveckla inkluderingsverksamheten. Ambitionen för alla musik – och kulturskolorna är att alla lärare ska vara delaktiga i arbetet med elever med funktionsnedsättningar. Om det inte händer ”blir det en kulturskola i kulturskolan och det ska vi inte ha” som Anna uttrycker det. Om inte alla blir delaktiga är det lätt att det bara blir vissa lärare som engagerar sig och som för tillfället brinner för att arbeta med elever med funktionsnedsättningar. Att vara delaktig behöver inte innebära att läraren i nuläget aktivt arbetar med dessa

elever, men att läraren håller sig informerad av vad som händer i den verksamhet där elever med funktionsnedsättning finns. Varje lärare ska vara beredd på att kunna få en elev med en funktionsnedsättning. För att inkludering ska lyckas, menar Daniel, att det handlar om lärarens synsätt att se möjligheter med inkludering. Inkludering är som bäst, anser Bengt, när alla elever är tillsammans, det ska inte vara en speciell grupp avsedd för dem som har funktionsnedsättning. Den estetiska kulturen är viktig för alla och musik- och kulturskolors verksamheter är ett utmärkt redskap att användas för individer att mötas med eller utan funktionsnedsättningar. Det handlar inte bara om att utöva estetisk verksamhet i musik- och kulturskolan utan också om social samvaro, här finns möjlighet att genom inkluderingen påverka synen på människor med funktionsnedsättningar i samhället i stort.

6.2 Hur arbetsformerna påverkas

Elever som har funktionsnedsättningar försöker alla musik – och kulturskolor att inkludera så mycket som möjligt i ordinarie verksamhet. Ibland behövs assistans av annan lärare eller annan anpassning för att klara av detta. Finns det en speciell grupp för funktionsnedsatta som passar till vederbörande elev kan denna också erbjudas plats här om det skulle visa sig fungera bättre. Olika lösningar erbjuds, men ibland kan det hända att man helt enkelt får säga nej till eleven. Det kan till exempel vara den fysiska miljön som orsakar ett hinder, en hiss kan saknas och en som sitter i rullstol kan därför inte medverka i verksamheten.

6.2.1 Samarbete med särskolan

Alla musik- och kulturskolorna arbetar med särskolan och vissa även med träningskolan eller andra specialskolor i deras kommun. Särskolan används

som ett forum där alla barn får chans att prova på musik- kulturskolans verksamhet i någon form och samtidigt görs reklam för den ordinarie verksamheten. Antingen besöker musik- och kulturskolans lärare särskolan eller så kommer särskoleeleverna till musik- kulturskolans lokaler. På vissa skolor var projekt under ett antal veckor det som erbjöds medan andra hade en termins eller ett läsårs undervisning. De lärare som arbetar med denna verksamhet utgörs av de som, som några av rektorerna uttryckte, de som brinner för det. Dessa lärare är naturligtvis extra intresserade av arbetsuppgifterna eftersom de ofta själva valt att arbeta med dem och ibland till och med varit drivande i att få igång verksamheten för elever med funktionsnedsättningar. Genomsnittet för antalet musklärare som i undersökningen arbetar mot särskolan är två, men vid kulturskolor tillkommer andra ämneslärare vilket ökar antalet. Dessa lärare utgör ett eget lärarlag, eller blir huvudlärare för arbetet med elever med funktionsnedsättningar. Deras arbetsuppgift förutom att undervisa elever med funktionsnedsättningar, är att vara till stöd och hjälp för kolleger som eventuellt har eller kommer att få elev med funktionsnedsättningar i den ordinarie undervisningen. Ett sätt att få stöd är som vid en kulturskola där kolleger kan auskultera hos ansvarig lärare vid dennes undervisning med funktionsnedsatta. Enligt rektorerna fungerar samarbetet mellan särskolan och musik- och kulturskolan bra. Personalen från båda skolformerna känner att de kompletterar varandra och särskolepersonalens rikliga kännedom om eleverna är mycket viktig för en bra musikundervisning.

6.2.2 Ordinarie undervisning

Det hittills bästa sättet att få kontakt med elever med funktionsnedsättning och deras föräldrar har varit genom undervisningen på särskolan. I detta sammanhang lockas elever över till den ordinarie verksamheten. Vad som

erbjuds i denna verksamhet ser lite olika ut. Så långt som möjligt vill rektorerna att eleverna ska kunna integreras i det befintliga utbudet. Många lärare har gränsfall med i sina orkestrar. Två av rektorerna har eller har haft mixade orkestrar i sin verksamhet, funktionsnedsatta elever har varit deltagare på samma sätt som alla andra, inget har anpassats för dem:

Det är inte bra att ge elever med funktionsnedsättningar lättare stämmor, då blir det en särskiljning. Utan det som behövs är en tät kontakt med pedagogerna som arbetar intensivt med eleverna. (Bengt)

Stödet för eleverna kommer inte alltid från pedagogen utan även från andra elever som spelar i orkestern. De kan hjälpa till på olika sätt, till exempel hur greppet för tonen B ska vara på instrumentet, hålla reda på antalet pauser, eftersom koncentration kanske är ett moment som är krävande.

För det mesta är det specialgrupper som erbjuds med blandade funktionsnedsättningar. En svårighet med dessa grupper är att få en bra sammansättning eftersom de olika funktionsnedsättningarna kräver olika behov av stöd. Utåtagerande barn är svårast att hitta en bra lösning för. Läraren behöver extra stöd, precis som eleven för att finna lösningar på hur problemen ska lösas, den vanligaste lösningen är att eleven plockas ut från gruppen och istället erbjuds individuell undervisning. Ibland utgör den fysiska miljön ett hinder för att kunna erbjuda plats till elev med funktionsnedsättning. Det kan vara avsaknad av hiss i det hus undervisningen pågår i, vilket gör att eleven måste tacka nej.

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

Elevantalet i specialgrupperna är färre och det utbud som erbjuds är ofta musik blandat med annan estetisk verksamhet till exempel musikal. Dessa specialgrupper eller särgrupper som de också kan kallas, medverkar precis som alla andra grupper vid uppspel. Att tänka inkluderat hos en av kulturskolorna är att regelbundet sätta upp musikaler där särgruppens elever står på scen och medverkar i sång och teater och en kompgrupp med normalfungerande elever utgör orkestern. Detta arbetssätt blir till något positivt för alla inblandade. även för publiken, menar rektorn.

Musik- och kulturskolan ska vara öppen för barn och ungdomar med funktionsnedsättningar. Tyvärr är inte detta alltid möjligt eftersom det finns en kö till framför allt musik aktiviteter. För att aktivt inkludera denna elevgrupp har en av rektorerna i sin musik- kulturskola reserverat ett antal platser för elever med funktionsnedsättningar. En annan musik- kulturskola har gjort ett särskilt spår för eleverna, vilket gör att de går före i kön. Att låta elever med funktionsnedsättningar gå före i kön rådde det delade meningar om, inkludering är på lika villkor, menade några.

En lärare som ska undervisa en elev med funktionsnedsättning behöver tillmötesgå dennes speciella behov. Det är därför viktigt att alla lärare vågar öppna upp och inte ställa så stora krav på sig själv som lärare, ta hjälp av kolleger med erfarenhet och samarbeta mer i tvärgrupper. Dessa åtgärder är några förslag som rektorerna nämnde, och som de menar borde utvecklas för att få en bättre inkludering av alla elever.

6.3 Konsekvenserna för musiklärarna

Eftersom alla intervjuade rektorer har viljan att verksamheten för elever med funktionsnedsättningar ska stärkas, blir lärarnas fortbildning i området av intresse. De menar, att alla lärare borde fortbildas. Ett sätt att se till att det finns en ständig fortbildning är att vid kompetensutvecklingsdagar se till att det finns kurser som vänder sig personal som arbetar med elever med funktionsnedsättningar. Ett problem för fortbildning är att det ofta är svårt att hitta kurser som är anpassade för all personal eftersom det gäller flera ämnen.

Även om baskunskapen ska finnas hos alla lärare blir det ändå speciella lärare som kommer att arbeta med dessa elever. De är de som har intresse, förmåga och kunskap inom området som blir vägvisarna. För dessa lärare är det extra viktigt med regelbunden utbildning och det som ofta eftersöks är kunskap om olika diagnoser hos eleverna och hur det kan påverka undervisningen. Några av rektorerna försöker att stötta de lärare som arbetar med extra svåra grupper genom handledning.

Även om rektorerna har en önskan om att hela lärarkollegiet borde ha en grundkunskap kring elever med funktionsnedsättningar möts de ofta av ett motstånd. De beror på, menar de intervjuade, att det finns en osäkerhet och en förväntning på sig själv som är onödigt stor, för man behöver inte vara någon expert. Det är enligt Elin ”ingen stor skillnad att arbeta med funktionsnedsatta och normalfungerande bara förenkla allting, fel tänk att det ska vara speciellt”. Att det just är inom musikens område som osäkerheten och därmed oviljan att arbeta med funktionsnedsatta elever finns menar några av rektorerna, kan bero på musikhögskolornas utbildning av musiklärare. Elin menar att det finns en elitistisk syn på yrket som måste öppnas upp till ett bredare tänkande. Lärarna

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

måste kunna möta alla elever, ”man skulle vilja tro att nytexaminerade lärare hade denna bredare syn, men även dessa är så fokuserade på sitt instrument att det elitistiska tar överhanden” avslutar Elin frågan med. Alla rektorer håller dock inte med, och menar att nya yngre lärare inte är så rädda och har mer överseende för olikheter, de har ett annat sätt att tänka än äldre lärare.

En stor del av de lärare som arbetar med elever med funktionshinder gör det i samarbete med grund- och gymnasiesärskolan. Skolan har upptäckt att lärarna inom musik- och kulturskolan har en bra kompetens att undervisa i de estetiska ämnen som ingår i kursplanen. En del specialpedagoger på grund- och särskolan använder sig också utav de estetiska uttrycksformerna som medel för att nå målen. Däremot ser inte kommunen som helhet denna tillgång, menar en av rektorerna.

Ingen av de lärare som arbetar med elever med funktionsnedsättningar har i denna undersökning någon speciell utbildning i ämnet, mer än Pascalprojektet. Däremot har flera stor erfarenhet av att undervisa dessa elever. De metoder och undervisningsmaterial som används i musik är i regel skapade av läraren själv och bygger på gehörsbaserade undervisning, med lättare notbild. Lärarna som arbetar speciellt med eleverna med funktionsnedsättningar försöker att stötta varandra, men ett större nätverk mellan olika musik- och kulturskolor är viktigt eftersom behovet av kunskap inom området är stor, anser alla rektorer.

7 Diskussion

I detta kapitel sker en resultat diskussion där undersökningens syfte och frågeställningar knyts ihop med teorier, litteratur och undersökningens resultat. För överskådlighetens skull är temarubrikerna baserade på de tre forskningsfrågorna. Till sist redovisas undersökningens slutsats och förslag på fortsatt forskning.

7.1 Olika tolkningar av inkludering

Kommunerna har till uppgift att följa FN:s barnkonvention, om alla barns rättigheter att fritt delta i det kulturella och konstnärliga samhället (1989, artikel 31). Ett sätt att lösa detta för kommunerna är att driva en musik- eller kulturskola. I det sociokulturella perspektivet beskrivs hur barnets utveckling kan ses som en resa med olika stationer som dyker upp. Med hjälp av sin omsorgsperson kan barnet välja vilken station som ska klivas av eller på och eventuellt byta riktning för att komma in på nya spår. Musik- och kulturskolans har till uppgift att se till att barn- och ungdomars spårriktning leder till dem och att de kliver av vid stationen. Dessa spår läggs ut som samarbete mellan grundskolan och grundsärskolan, öppet hus dagar, offentliga konserter och samarbete med andra organisationer. På så vis önskar musik- och kulturskolan nå barn och ungdomar där alla får en möjlighet att utöva estetisk verksamhet på sin fritid, ibland även skoltid. För elever med funktionsnedsättningar har musik- och kulturskolan alltid varit öppen, rektorerna i denna undersökning anser att de har en inkluderande verksamhet. Enligt Salamancadeklarationen (1994) ska alla barn och ungdomar tas emot,

både svagt- och väl begåvade. Den pedagogiska verksamheten ska vara elevcentrerad, olikheter ska ses som en tillgång och mötet ska ske i mångfald under en kompetent ledning. Det är det kritiska perspektivets företrädare som drivit inkluderingstanken och grunden är att låta eleven vara kvar och delaktig i den ordinarie undervisningen. Att särskilja elever från gruppen anser förespråkarna för detta perspektiv vara ett exkluderande arbetssätt. En av rektorerna anser att när inkludering är som bäst är alla elever tillsammans. Ett exempel på detta i musiksammanhang är det som Bengt beskriver med mixade orkester där eleverna med funktionsnedsättningar inte särskiljs. Eleverna i orkestern hjälper varandra. Det gäller att se möjligheter i stället för svårigheter, det är därför det ofta är mer ett lärarproblem än ett elevproblem att arbeta med inkludering. Det kritiska perspektivet vill undgå faran med att titta för mycket på elevers funktionsnedsättningar och därmed få en koncentration på deras svårigheter.

När rektorerna ska förklara begreppet inkludering och vad det innebär för dem svarar alla att det står i deras ”uppdrag” och sedan berättar de hur elever med funktionsnedsättningar får sin undervisning. Då jag ber dem om en djupare beskrivning av inkludering förklarar några det med att när inkludering sker så anpassas verksamheten efter vars och ens behov. En rektor förtydligar detta med att tillägga att verksamheten också ska kunna ge särskilt stöd till den elev som är i behov av det. Ytterligare en synpunkt på inkludering är att det är upp till varje elev att avgöra om denne känner sig inkluderad i verksamheten. En skola för alla är inkluderingens mål, vilket innebär alla elevers rätt till närvaro och delaktighet i klassrummet.

Hur ser musik- och kulturskolans klassrum ut? De skiljer sig från den allmänna skolans eftersom verksamheten också är annorlunda. Fortfarande kan en del av musikverksamhet bestå av enskild undervisning, men orkesterinstrument eller sångare har ofta ett tillfälle till i veckan där elever spelar eller sjunger i olika former av ensembler, orkestrar eller körer. Det finns vissa soloinstrument, till exempel piano som inte lika ofta har gruppundervisning, men även när eleven är ensam med läraren så gäller elevens rätt till delaktighet i undervisningen. I allmänna skolan ses inte de enskilda, särskilda undervisningsgrupperna som inkluderande verksamhet, även om det är mycket vanligt med specialgrupper där elever ibland befinner sig i och ibland i klassrummet. I rektorernas musik- och kulturskolor har särskilda undervisningsgrupper med funktionsnedsatta elever inrättats. Det är i dessa särgrupper som rektorerna menar, att särskilt stöd kan ges till elev som är i behov av det. I det kritiska perspektivet är denna form av undervisning inte av inkluderande form, dessa särgrupper får i stället ses som en integration i verksamheten. En typisk integrationsverksamhet är när särgruppen medverkar vid konserter och ibland även i samarbete med till exempelvis en orkester. Alla rektorer anser att det är viktigt med integration för att öka förståelse för varandra.

Alla rektorer har verksamheter som vänder sig enbart till elever med funktionsnedsättningar. Ofta finns det ett eget lärarlag avsett för denna verksamhet. Eftersom alla rektorer har personal som samarbetar med särskolan finner de det naturligt att fortsätta med särgrupper på musik – och kulturskolans ordinarie undervisning. Särskolan är redan en skolform som är undantagen från en ”skola för alla”. Det vill säga att särskoleeleverna inte är

inkluderade i den allmänna skolan eftersom de har en funktionsnedsättning som innebär att de inte följer allmänna skolans undervisning utan har en egen läroplan. På samma vis resonerar musik- och kulturskolorna. Utifrån detta synsätt utgår handlandet från ett kompensatoriskt perspektiv, där individen står som problembärare, diagnoser eftersträvas så att vetskap om elevens problem uppmärksammas och kan kompenseras på olika sätt. I särgruppers undervisning kan det på så sätt finnas risk att fokus blir på vad eleverna inte kan göra. I utvärderingen av Pascalprojektet betonas att det är bra att först förstå elevers funktionsnedsättningar, men sedan måste fokus flyttas till att istället se möjligheter. Det kompensatoriska perspektivet menar dock att det är av praktisk nytta att elever med samma problem tillhör en grupp. Det gör också att ett skapande av särgrupper blir till en tillgång för eleverna och lärarna. Detta synsätt används också i rektorernas verksamheter. Det är enklare att undervisa elever med liknade funktionsnedsättning, som befinner sig på samma nivå, kravet på att ändra undervisningssätt och organisationsformer blir inte lika stort.

7.2 Hur arbetsformerna påverkas

Målet för rektorerna är att inkludera elever med funktionsnedsättningar i den ordinarie undervisningen i musik- och kulturskolorna. För att nå detta mål vänder de sig i första hand till särskolan och deras elever. När ett lärarlag från musik- och kulturskolan kommer till särskolan blir alla elever inkluderade på grund av att de är exkluderade från vanliga skolan. Deras funktionsnedsättningar är den sammanhållande länken. Lärare från musik- och kulturskolan som undervisar i särskolan har ofta ett samarbete med personalen från denna skolform. Samarbete betyder att det finns en trygghet för eleverna och musiklärarna. Eleverna befinner sig i sin vardagsmiljö, de har sin

eventuella assistent och musikläraren kan fokusera sig på sin undervisningsuppgift.

När elever med framför allt neurologiska funktionsnedsättningar ska inkluderas i den ordinarie undervisningen i musik- och kulturskolan uppstår ofta problem. Eleverna kan befinna sig på olika nivåer i utvecklingen, de har olika diagnoser som inte är lätta att kombinera med varandra eller sociala svårigheter samt att finmotoriken för att spela på instrument inte är tillräckligt bra. Även om eleverna sätts i särgrupper och kanske en del av eleverna är kända sen innan kan det också uppstå problem bara genom att det är ny miljö, nya kamrater eller att deras assistent inte finns med. Musikläraren kanske inte kan ge den trygghet som deras personal i skolan erbjuder. För vissa elever är detta ett problem, det vill säga det uppstår en situation som det kritiska perspektivet beskriver som ett miljöproblem. Även i särgruppen ska inkludering fungera och när inkludering är målet måste också lärmiljöer utvärderas. Arbetsformerna i en särgrupp måste ställa högre krav på flexibilitet än i en normativ grupp. Några av rektorerna poängterade vikten av att hela kollegiet vid en verksamhet var insatt i frågor kring elever med funktionsnedsättningar, detta tankesätt finns också i det kritiska perspektivet. För eller senare kommer lärare att möta en funktionsnedsatt elev. I enskilda lektioner finns inte den stora otryggheten som en del lärare känner inför mötet med en funktionsnedsatt elev. Problemet är större i gruppundervisning, till exempel ensemblespel, orkester eller kör. Det är här den stora utmaningen ligger för hela skolans personal, ledningen har ett stort ansvar eftersom organisationsförändringar i regel krävs. Nya arbetsformer måste skapas genom bland annat nya arbetsuppgifter och olika professionella samarbete både inom verksamheten och genom andra organisationer, vilket ligger i det kritiska

perspektivets syn. Inkludering innebär ofta förändringar av hela verksamhetsmiljön, där en anpassning sker efter mångfalden av elevers olikheter. Det gäller inte endast elever med funktionsnedsättningar.

Det sociokulturella perspektivet talar om det situerade lärandet och den proximala utvecklingszonen som är det bästa stadiet för lärande. Läraren har här ansvaret för att eleven lär sig något som eleven inte haft förmåga att lära på egen hand. I avsnittet 3.4.3 berättas om en elev som får stimulans i sin utveckling genom att dela sin skoltid i två olika grupper, klassrummet eller tvärgrupp. I klassrummet fick hon draghjälp och inspiration av klasskamrater som kunde mer. På så sätt kunde hon nå högre i sin utveckling och med kamraters och lärares hjälp fördes hon snabbare och bättre in i den proximala zonen. Vid andra tillfällen var tvärgrupp ett bättre alternativ. Detta synsätt är också dilemma perspektivets vilket innebär att elevens behov löses när situationen uppstår och inblandade aktörer är med i beslutsprocessen.

7.3 Konsekvenser för musiklärarna

För att inkludering ska fungera enligt det kritiska perspektivet, måste den pedagogiska verksamheten hela tiden utvärderas så att eleverna får chans till lärande och delaktighet. Det ställer stora krav på lärarna som konstant måste utveckla sitt arbete bland annat genom fortbildning. Enligt Bååth (2008) ligger dock det största ansvaret hos skolledningen och skolhuvudmännen. En specialpedagog skulle i detta avseende kunna vara en tillgång för musik- och kulturskolan genom att få sig tilldelat ett övergripande ansvar för det specialpedagogiska arbetet i verksamheten. Ledningen har fortfarande det högsta ansvaret för att musik- och kulturskolan är till för alla, men för att befästa eller infria målet kan ledningen behöva hjälp av specialpedagogen att

lyfta frågor kring skolutveckling, uppföljningar av olika åtgärder som föreslagits och utvärderingen av resultatet.

Rektorena önskar en grundkunskap för alla lärare som berör elever med funktionsnedsättningar. Ett sätt att lösa detta ger SmoK förslag på genom att i en ny musiklärarutbildning ska det finnas en allmän grundkunskap om elever med funktionsnedsättningar och att det ytterligare ska kunna utvecklas till att en speciallärarutbildning på estetiskgrund skapas. De anser att vi alla behöver ta till oss människors olikheter och att det är en naturlig del i undervisningen, därför måste det också finnas en kunskap bland lärarna om olika lärstilar, musikinstrument och miljöer som kan anpassas till eleverna.

Alla rektorena önskar fler fortbildningskurser som är avsedda för lärare i musik- och kulturskolan på ämnet om elever med funktionsnedsättningar. En av dem tycker att det är svårt att hitta något som passar alla lärarkategorier. Det kan bero på att estetiska grundutbildningar fokuserar på ett ämne. Utbildning sker till lärare antingen i musik, bild, konst eller teater. Det hade varit givande med ett samarbete över ämnena redan i detta stadium. En utbildning som speciallärare på estetisk grund skulle kunna förverkligas genom att det finns möjlighet att välja ämne för kursens inriktning. På speciallärarutbildningen i dag finns inriktningar på läs- och skriv problem eller matematiksvårigheter. Ett första steg att samtidigt får en accepterad och godkänd speciallärareutbildning med estetisk inriktning, är kanske denna variant. Ett problem med speciallärarutbildning är efterfrågan på speciallärare inom musik- och kulturskolan. Det skulle kanske vara en i varje ämne i en större verksamhet. För en mindre verksamhet kanske det bara blir en person, men det innebär att specialläraren bara blir verksam i ett ämne. I denna mindre

verksamhet är kanske en specialpedagog en bättre variant vilken kan ge råd och stöd till läraren samt vara en resurs till enskild elev eller grupp som behöver extra stöd, men det är den undervisande läraren som besitter ämneskunskaperna. Jag antar att anställning av specialpedagog- eller speciallärare i musik- och kulturskolas verksamhet är en kostnadsfråga som kommer att kunna vara en avgörande faktor för om det införs eller inte. Dagens utbildning till specialpedagog och speciallärare är på 90 hp och ligger på avancerad nivå, det är en kvalificerad utbildning och personal som utbildar sig måste få stöd av arbetsgivare. SmoK tar upp behovet av att lärare inom musik- och kulturskolan ska kunna få ta del av lärarlyftet, vilket är en utmärkt fortbildnings väg. Det är inte många som kan ta tjänstledigt utan lön och kanske ta lån för att kunna studera för att utveckla sig och därmed även sin arbetsplats. Rektorerne önskar att musikhögskolorna ska ha bättre kunskaper om hur musikundervisning med elever med funktionsnedsättningar kan utföras. Jag menar, att vi måste komma ihåg att det är musik- och kulturskolorna som går i spetsen för inkluderingsarbete för en musik- och kulturskola för barn och ungdomar med funktionsnedsättningar. De lärare inom musik- och kulturskolan som har lång erfarenhet med att arbeta med funktionsnedsatta elever har de bästa praktiska kunskaperna. Kanske är det de som behövs som hjälp vid starten av denna verksamhet vid musikhögskolorna?

7.4 Slutsats

Syftet med undersökningen är att mot bakgrund av nationella handlingsplaner och riktlinjer för inkludering undersöka hur dessa överens stämmer med musik- och kulturskolors verksamhet. Med musik- och kulturskolor i fokus syftar också denna undersökning till att kritiskt granska detta

inkluderingsarbete. Även musikpedagogernas kompetens belyses, i syfte att kartlägga behov och fungerande arbetsformer. På de tre forskningsfrågorna har jag fått följande svar:

Hur ser rektorer i musik- och kulturskolor på inkluderingsbegreppet?

Rektorerna anser att de har en övergripande inkluderande verksamhet i och med att den är öppen för alla. Några av rektorerna menar att inkludering sker då verksamheten anpassas efter vars och ens behov. En rektor förtydligar detta påståande med att verksamheten ska ge särskilt stöd till den elev som är i behov av det. En rektor ansåg att vara inkluderad i verksamheten är upp till var och en elev att känna. Generellt är rektorerna medvetna om innebörden vad inkludering betyder, men med få undantag är de svårt att praktisera detta i gruppundervisning, i ensemblespel, orkester eller kör. Genom samverkande integration kan eftersträvad inkludering skapas genom att elever med funktionsnedsättning integreras med musik- och kulturskolans ordinarie verksamhet. Detta kan med fördel göras genom att elever möts i samverkan vid konserter och andra framträdanden.

Hur ser arbetsformerna för inkludering ut?

Målet för rektorerna är att inkludera elever med funktionsnedsättningar i den ordinarie undervisningen. För att nå detta finns öppet hus dagar, offentliga konserter och samarbete med andra organisationer. I detta avseende är det viktigt att konstatera att störst vikt läggs på samarbete med särskolan. De arbetsformer som då används är bland annat att musiklektörer besöker särskolan eller särskoleelever kommer till musik- eller kulturskolan för undervisning i musik i grupp. Vid dessa tillfällen kan rekrytering ske till den ordinarie undervisningen som bedrivs i särgrupper, med ett speciellt lärarlag. Rektorerna

anser att det är i dessa grupper elever med särskilda behov får den hjälp de bäst behöver. En önskan är att särgrupperna ska bli en tillgång för eleverna och lärarna. Att undervisa elever med liknande funktionsnedsättning eller elever som befinner sig på samma nivå gör att kravet på ändring av undervisningssätt och organisationsformer inte blir så stort även om det ställs högre krav på flexibilitet än i en normativ grupp. Är elevens funktionsnedsättning mer problematisk sker undervisningen ofta individuellt.

Hur ser rektorerna på musikpedagogernas kompetens och fortbildningsbehov?

All personal måste engagera sig i frågor och ha en grundkunskap som rör elever med funktionsnedsättningar. De som arbetar praktiskt med eleverna behöver extra mycket stöd i form av utbildning och studiebesök på andra musik- eller musikskolor med verksamhet för elever med funktionsnedsättningar. Några av rektorerna önskar att musikhögskolorna blir bättre på att ge kurser i musikleäroinbildningen så att kunskapen i att arbeta med musik med elever med funktionsnedsättningar ökar. Över huvudtaget anser rektorerna att det är svårt att hitta fortbildningskurser som är avsedda för lärare i musik- och kulturskolan på ämnet om elever med funktionsnedsättningar. Det är svårt att hitta något som passar alla lärarkategorier som arbetar på en kulturskola och det hade varit givande med ett samarbete över ämnena. Ett förslag på avancerad nivå, som rektorerna bifaller, är en utbildning till speciallärare på estetiskgrund som SmoK föreslår. Ledningen har en stor uppgift att utveckla och eventuellt förändra organisationen så att den blir tillgänglig för elever med funktionsnedsättningar. Då inkludering är målet måste lärmiljöer utvärderas

vilket ställer stora krav på rektorerna som också behöver stöd och råd av lärare med specialutbildning för den specialpedagogiska verksamheten.

7.5 Fortsatt forskning

Det har i intervjuerna framgått att det varit svårt att nå fram med information till funktionsnedsatta elever och deras familjer att musik- och kulturskolan är öppen även för dem. Rektorerna i musik- och kulturskolan har i denna undersökning berättat vad som erbjuds eleverna och hur det görs för att få en inkluderad verksamhet med funktionsnedsatta elever. Denna undersökning bygger på ett ledningsperspektiv. Ett fortsatt forskningsområde är att ur ett elev- eller föräldrar perspektiv undersöka hur elever med funktionsnedsättningar önskar att musik- och kulturskolan inkluderar dem. Ett annat forskningsförslag bygger på att få en bättre förståelse för hur inkludering kan fungera i praktiken. Genom intervjuer och observationer undersöker forskaren hur en musikverksamhet i grupp kan bedrivas där funktionsnedsatta elever ingår. Forskningsarbete belyses på individ- grupp- och organisationsnivå. Ett tredje förslag till forskningsarbete är att utveckla passande lärstilar och musikmiljöer för till exempel barn och ungdomar med diagnosen ADHD.

Inkludering av elever med funktionsnedsättning

Referenser

Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon*. Pedagogisk forskning i Sverige. Årgång 12 nr 2 s. 84-95.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I E. Björk-Åkesson & C. Nilholm (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Andersson, S & Kraft, D (2004). *Funktionshinder – Hinder eller möjligheter i kommunala musik- och kulturskolan*. SMoK, Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. <http://www.smok.se> april 2008.

Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter. Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Axellson, U. "Sofia kan. Sofia hjälp". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 54-55

Barnombudsmannen, BR (2006:03). "Konst, hur man lever, å lite annat". *Barns och ungas tankar och åsikter om kultur*. <http://www.bo.se> april 2008.

Barnombudsmannen (2011). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. <http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=55> februari 2011.

Barton, L & Armstrong, F. (2001). "Disability, education and inclusion: Cross-cultural issues and dilemmas. I: *Isaksson, Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd, doktorsavhandling. Luleå Universitet* (2009).

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Bergsten, J. "Sofia kan. Sofia hjälp". I: *Pedagogiska magazine,t* nr 2, 2008, s. 54-55.

Björk-Åkersson, E. "Kunskapsfrukt utan kärna". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 32-35.

Björklid, P & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samtalet*. Lund: Studentlitteratur.

Bladh, S & Heimonen, M. (2004). *Music Education and Deliberative Democracy*. I: *Action Criticism and Theory for Music Education journal*. Vol.3 No.2, July 2004.

Brodin, J & Lindstran, P (2004). *Perspektiv för en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.

Bryman, A & Bell, J. (2005). *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. Stockholm: Liber Ekonomi

Bååth, G. "Det är inte barnet som ska förändras". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 40.

Clark, C., Dyson, A. Millward, A. (1998). *Theorising special education. Time to move on?* I: C. Clark., A. Dyson., A. Millward (red). *Theorising special education*. London: Routledge.

Classon, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (Red.). (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Franck, Olof (2010). "Att gå på värdegrund". I: *Pedagogiska magasinet*, nr.1, 2010, s. 27-31.

Gadamer, Hans-Georg (1960/1997). *Sanning och metod i urval*. Urval, inledning och översättning av Arne Melberg. Göteborg: Daidalos.

Grue, L. "Börja mitt på sidan full med svordomar". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 27.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Haug, P. "Dags för en synvända". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 45.

Holme, M. I & Solvang, K. B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hjälpmiddelsinstitutet. <http://www.hi.se> maj 2011.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Hydén, L-C. "Börja mitt på sidan full med svordomar". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 28-29.

Imsen, G. (2000). *Elevens värld*. Lund: Studentlitteratur.

Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Doktorsavhandling. Umeå Universitet: institutionen för socialt arbete.

Karlsson, Y. (2008). "Elever vill inte vara problem". I: *Pedagogisk magasinet*, nr.2, 2008, s.50-53.

Kristeva, Y. "Börja mitt på sidan full med svordomar". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s.29.

Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund; Studentlitteratur.

Lindqvist, R. (1997). "Medikalisering och välfärdsstat", I: *Isakssons doktorsavhandling*: Umeå Universitet, 2009, s. 32.

Malmöhögskola webbplats. <http://www.mhm.se> maj 2011.

Nilholm, C. (2006a). *Inkluderingslever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28, Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. (2006c). *Möten? Forskning om specialpedagogik I ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nordin- Hultman, E. (2008). "Dags för en ny synvända". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 44.

Palm, M. "Börja mitt på sidan full med svordomar". I: *Pedagogiska magasinet* nr 2, 2008, s. 27-30.

Regeringskansliet. (1999). *Mänskliga rättigheter, konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: UD information.

Regeringskansliet. (2003). *Konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: UD information.

Riddell, S. (1996). *Theorising special educational needs in a changing political climate*. I: L. Barton (red.). *Disability & society: Emergin issues and insights*. London: Longman.

Srctic, T. M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organisation*. Denver: Love Publishing Company.

Srctic, T. M. (red). (1995). *Disability and democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Srctic, T. M. "Dags för en synvända". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 46.

Skidmore, D. (1996). *Towards an intergrated theoretical framework for research into special educational needs*. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.

Solvang, D. "Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia. *International studies in Sociology of education*"17 (1/2), 2007, 79-94. I: *Isaksson*, Spänning mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd, doktorsavhandling, Umeå Universitet, 2009.

Solvang, P. K. "Börja mitt på sidan full med svordomar". I: *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, s. 29.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, (2011). *Salamanca deklARATIONEN*. <http://www.specialpedagogiskaskolmyndigheten.se/Documents/Om%20oss/Lagar%20och%20c30%b6overenskommelser/Salamanca%deklaration.pdf> (2011.02.23)

Skär, L. (2002). *Barn och ungdomar med rörelsehinder – deras uppfattningar om roller, relationer och aktiviteter*. Luleå: Doktorsavhandling vid Luleå Tekniska Universitet.

Thors, C. "Det är inte barnet som ska förändras". I: *Pedagogiska magasinet*, nr.2, 2008, s. 40.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sveriges musik- och kulturskoleråd, (2010). *Pascal*, www.smok.se/projekt/pascal se vidare bilaga: Pascal grundinformation april 2011.

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. (SMoK). (2011). *Funktionsnedsättning – funktionsuppsättning. Boken om hur vi får en kulturskola för alla*, www.smok.se april 2011.

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. (SMoK) (2011). *Slutrapport för projektet Pascal - inTRYCK, påTRYCK, utTRYCK, avTRYCK 2006-2010*. SMoK plattform, se <http://www.smok.se> april 2011.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Wiklund, U. (2009). *När kulturen knackar på skolans dörr*. Utbildningsradions förlag.

