



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2021
Ämneslärarutbildningen i musik
Veronica Åkesson

Inkluderingens möjligheter och utmaningar

Fem musklärares tankar om och arbete med inkluderande
musikundervisning

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Titel: Inkluderingens möjligheter och utmaningar. Fem musiklärares tankar om och arbete med inkluderande musikundervisning.

Författare: Veronica Åkesson

Syftet med studien är att undersöka musiklärares sätt att beskriva och arbeta med inkludering i kombination med att möta enskilda elevers förutsättningar och samtidigt hålla ihop gruppen. Vidare ämnar studien undersöka vilka inkluderande arbetssätt musiklärarna använder och hur dessa arbetssätt påverkar undervisningens utformning och innehåll samt musiksalens fysiska miljö. Studiens datainsamling skedde genom semistrukturerade intervjuer i programmet Zoom med fem verksamma musiklärare.

Resultatet av studien visar att informanterna pratar om fyra viktiga och till viss del avgörande förutsättningar för inkluderingsarbetet. Dessa förutsättningar är lagom stora grupper, en välutrustad musiksal med intilliggande grupprum, tillgång till resurspersonal vid behov och information och samverkan om och kring elever. Vidare diskuterar informanterna och ger exempel på väsentliga aspekter och tyngdpunkter i sitt inkluderande arbetssätt såsom tydlighet, struktur och lustfylld variation i lektions-sammanhang, intryck i klassrummet och slutligen vikten av positiva lärare/elev-relationer och social inkludering.

Av resultatet dras slutsatsen att inkluderingsarbetet är beroende av att alla som arbetar med utbildning problematiserar befintliga värderingar, normer, strukturer och arbetssätt i verksamheten.

Nyckelord: Behov, förutsättning, gemenskap, inkludering, lärmiljö, musikundervisning.

Abstract

Title: Possibilities and challenges of inclusion. Five music teachers' thoughts and work with inclusive music education.

Author: Veronica Åkesson

The purpose of this study is to examine the music teachers' definitions of inclusive education. A further aim is to examine how these teachers are working to create an inclusive environment for their students and meeting their individual needs while simultaneously holding together the group. Furthermore, this study intends to examine which inclusive teaching methods the music teachers use and how these methods affect the design and content of teaching as well as the music classroom's physical environment. For this study data was collected through semi-structured interviews via Zoom with five active music teachers.

The result of this study show, among other things, that the informants talk about four important, and to some extent decisive, prerequisites for the work of inclusive education. These prerequisites are groups of reasonable sizes, a well-equipped music hall with adjacent group rooms, access to resource staff when needed and information and collaboration about, and around, students. Furthermore, the informants discuss and give examples of the essential aspects in their teaching methods. They also emphasize inclusive education such as clearness, structure, and pleasurable variation in lesson contexts, impressions in the classroom. Finally, they emphasize the importance of positive teacher-student relationships and social inclusion.

From the result, it is concluded that the inclusive work is dependent on everyone who works with education to problematize existing values, norms, structures, and work methods in the school environment.

Keywords: Belonging, educational environment, inclusion, music education, needs, prerequisites.

Förord

Detta arbete avrundar en fem år lång utbildning och jag vill passa på att tacka flera personer när tillfälle nu ges.

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till de fem informanterna som tog sig tid att ställa upp. Fortsätt förändra världen med er musikundervisning! Vidare vill jag rikta ett stort tack till min handledare Maria Becker Gruvstedt för trygg guidning och stöttning och för att du rett ut mina tankar när dessa varit överallt och ingenstans. Tack till opponenterna Aliette Tardy och Terese Fredenvall för kloka råd och hjälp framåt i skrivprocessen.

Tack till mina medstudenter och vänner Linnea Simon, Jonna Glennåker, Hanna Sundén och Kevin Nguyen för alla gemensamma skriv- och frågestunder i Zoom.

Tack till mina kära föräldrar och systrar för positiva tankar och ivriga hejarop längs vägen.

Mitt största tack går till min älskade Marko - utan dig hade detta aldrig gått.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	9
2. Syfte och frågeställningar.....	10
3. Litteratur och tidigare forskning.....	11
3.1 Skolans uppdrag.....	11
3.2 Begreppet inkludering.....	11
3.2.1 Inkluderingens breda definition.....	12
3.3 Behov av inkluderande undervisning.....	13
3.4 Utformning och genomförande av inkluderande musikundervisning.....	15
3.5 Relations- och grupperspektiv.....	18
3.5.1 Peer-assisted learning.....	20
3.6 Fysisk lärmiljö.....	20
4. Metod.....	22
4.1 Metodologiska överväganden.....	22
4.2 Val av kvalitativ metod.....	22
4.2.1 Kvalitativ intervju.....	23
4.3 Design av studien.....	24
4.3.1 Urval.....	24
4.3.2 Informanter.....	24
4.3.3 Datainsamling.....	25
4.3.4 Transkribering och analys av data.....	25
4.4 Forskningsetiska frågor.....	26
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	27
5. Resultat.....	28
5.1 Beskrivning av begreppet inkludering.....	28
5.2 Förutsättningar för inkluderande musikundervisning.....	28
5.2.1 Gruppstorlekar.....	28
5.2.2 Lokaler och utrustning.....	29
5.2.3 Resurspersonal.....	30
5.2.4 Information och samverkan.....	30
5.3 Inkluderande musikundervisning.....	31
5.3.1 Tydlighet och struktur.....	31
5.3.2 Intryck i musiksalen.....	32

5.3.3 Lustfylld variation.....	33
5.3.4 Gemenskap och social inkludering.....	35
5.4 Inkluderingens utvecklingsområden.....	37
6. Diskussion.....	38
6.1 Begreppet inkludering.....	38
6.2 Förutsättningar.....	40
6.3 Inkluderande arbetsätt.....	41
6.4 Balans mellan individ och grupp.....	42
6.5 Fysisk lärmiljö.....	44
6.6 Slutsats.....	45
6.7 Vidare forskning.....	46
Referenser.....	47
Bilagor.....	50
Bilaga 1.....	50
Bilaga 2.....	51

1. Inledning

Jag fastnade för pianots vackra klang vid sju års ålder och har varit fast sedan dess. Måndagar var favoritdagen på veckan för då vankades det nämligen pianolektion. Aldrig någonsin gick tjugo minuter så snabbt som varje måndag förmiddag. Även fast jag älskade just den lektionen såg jag aldrig riktigt fram emot veckans musiklektion i helklass. Jag minns mest läraren som sprang fram och tillbaka mellan klass- och grupprum för att förklara ackordtabeller, visa ett riff, kompa sånggruppen, förtydliga basgången och ge tips på hur eleverna kunde byta ackord med bättre flyt. Några elever behövde lyssna sig till hur de skulle byta ackord, somliga behövde titta på lärarens händer och andra behövde ett papper med färger och siffror. En del behövde en kombination av allt. Listan över antalet arbetsuppgifter musikläraren behövde utföra samtidigt var lång. När klassen till slut äntligen skulle få en chans att spela tillsammans hann vi bara med två försök innan vi var tvungna att byta instrument med varandra och processen började om. Jag minns att jag blev stressad av lärarens flängande och uppenbara stresspåslag och tänkte att det inte kunde vara särskilt roligt att arbeta som musiklärare.

Ändå sitter jag här flera år senare och skriver på mitt examensarbete för att snart ta klivet ut i musikläraryrket och är särskilt intresserad av att undervisa i just grundskolan. Jag har dock tänkt på min gamla tappra musiklärare genom hela den här utbildningen och funderat över hur jag ska räcka till åt alla elever. Vilka arbetssätt behöver jag arbeta med för att alla elever i musiksalen ska känna sig sedda, hörda, hjälpta och utmanade? Hur ser jag till att bedriva en inkluderande undervisning där varje individs förutsättningar och behov tas i beaktande samtidigt som gruppen hålls ihop som en enhet?

Med varje unik elev kommer utmaningar i olika grader och jag känner att jag behöver fler konkreta verktyg kring hur dessa utmaningar kan bemötas och hanteras för att alla elever ska få den bästa tänkbara musikundervisningen. Jag tänker tillbaka på diverse praktikperioder under utbildningen där lärare och handledare uttryckt tacksamhet över att vi varit flera vuxna i rummet som kunnat fördela våra pedagogiska resurser. Då har till exempel en av oss kunnat sitta med en enskild elev hela lektionen medan den andra gått runt och stöttat övriga elever. Men hur gör jag när jag är själv sen?

Med detta arbete hoppas jag få ökad kännedom om olika tänkbara scenarion jag kommer stöta på i en musikal och hur jag kan bemöta elevers olika behov och ta vara på deras förutsättningar.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka musiklärares sätt att beskriva och arbeta med inkludering i kombination med att bemöta enskilda elevers förutsättningar och samtidigt hålla ihop gruppen. Vidare ämnar studien undersöka vilka inkluderande arbetssätt musiklärarna använder och hur dessa arbetssätt påverkar undervisningens utformning och innehåll samt musiksalens fysiska miljö. Studiens forskningsfrågor är:

- Hur uppfattar musiklärarna begreppet inkludering i sin musikundervisning?
- Hur arbetar musiklärarna för att bemöta och ta vara på individers olika förutsättningar och behov samt parallellt hålla ihop gruppen?
- Hur inverkar musiklärares uppfattning av inkludering på lektionsstruktur, undervisningsinnehåll och musiksalens fysiska miljö?

3. Litteratur och tidigare forskning

Inledningsvis beskrivs skolans uppdrag utifrån skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2011). Vidare beskrivs begreppet inkludering, dess breda definition och behov av inkludering. Därefter behandlas utformning och genomförande av inkluderande musikundervisning, relations- och grupperspektiv och peer-assisted learning. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om den fysiska lärmiljön.

3.1 Skolans uppdrag

I skollagen 1 kap. 4 § (SFS 2010:800) anges det att skolan ska vara en plats som ”främjar alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära”. Skolan ska ta hänsyn till elevers olika behov och ge stöd och uppmuntran så att eleverna utvecklas i största möjliga mån, utifrån sina egna förutsättningar. Om en elev riskerar att inte nå kunskapskraven som minst ska uppnås ska eleven ”skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen” (SFS 2010:800, 3 kap. § 5, SFS 2018:1098). Om en elev trots extra anpassningar fortfarande riskerar att inte nå kunskapskraven som minst ska uppnås ska detta anmälas till rektorn vars uppgift är att se till att behovet av särskilt stöd skyndsamt utreds. Ifall utredningen visar att särskilt stöd behövs, ska eleven erbjudas detta stöd (SFS 2010:800, SFS 2018:1098). Skollagen (SFS 2010:800) slår även fast att utbildningens utformning ska garantera en skolmiljö som kännetecknas av trygghet och studiero.

Enligt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) ska skolan uppmuntra och stimulera elevers kreativitet, nyfikenhet, självförtroende och lust och genomföra en varierad och balanserad undervisning. Lärare ska anpassa undervisningen och ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2011, s.12).

3.2 Begreppet inkludering

Claes Nilholm (2019) beskriver att begreppet inkludering fick ett internationellt genombrott inom det specialpedagogiska området år 1994 då Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) antogs av The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Nilholm (2019) förklarar att deklarationen, vars fulla namn är *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, innehåller ett

förord, en deklaration och en handlingsplan där ett nytt sätt att möta elever med funktionsnedsättningar och elever i behov av särskilt stöd förespråkas. Deklarationen talar för att elever med funktionsnedsättningar och elever i behov av särskilt stöd ska undvika särlösningar, så som specialskolor och särskilda undervisningsgrupper, och istället vara en del av de vanliga utbildningsmiljöerna. Med Salamancadeklarationen utmanades traditionell specialpedagogik, framför allt i länder där barn med funktionsnedsättningar inte fått möjlighet att gå i skolan. Deklarationen särskiljer vanlig undervisning från specialpedagogik och menar att specialpedagogiken ska flytta in i den vanliga skolan för att underlätta hanteringen av elevers olikheter. Begreppet inkludering används på olika sätt i deklarationen då det delvis beskriver *var* elever med funktionsnedsättningar och elever i behov av särskilt stöd ska få sin undervisning och delvis för att tala om *vilken* utbildning eleverna ska möta (Nilholm, 2019).

3.2.1 Inkluderingens breda definition

Inkludering handlar om en skola där alla elever ges möjlighet att utvecklas till ansvarstagande medborgare i samhället. I en inkluderande skola får alla elever en undervisning som är anpassad till individernas förutsättningar (Nilholm, 2019; Nilsson, Sandström & Stier, 2014). Thomas Barow (2013) menar att en inkluderande skola tar tillvara på elevers olikheter och ser dessa som en tillgång. Han skriver: "Det är en skola där alla inte bara *får* delta, utan *förväntas* delta" (s. 41). Skolan kan inte kallas inkluderande förrän den bemöter elevernas variation av olikheter och ser alla elever som resurser. I en inkluderande skola anpassas omgivningen till individerna istället för individernas anpassning till omgivningen (Barow, 2013).

Att skapa en inkluderande skola är en stor utmaning och ansvaret måste fördelas mellan politiker, skolledning, lärare, elever, föräldrar och forskare. Det största ansvaret läggs framför allt på lärarna och deras kompetens är därmed avgörande för ett lyckat resultat (Nilsson et al., 2014). Att samhället lyckas med utmaningen att skapa en inkluderande skola är oerhört betydelsefullt för dess fortlevnad, samtidigt som det är lika viktigt för individen att erbjudas möjligheter att förverkliga och nyttja sina förmågor (Nilholm, 2019).

Det finns en förvirring kring begreppen *integrering* och *inkludering* då språkbruket kring dessa begrepp har varit och fortfarande är laddat (Nilsson et al., 2014). Användningen av begreppet integrering ökade under 1970-talet då samhället i stort strävade efter att elever med skolsvårigheter inte skulle skiljas från andra elever. Trots

begreppets breda betydelse visade det sig att det egentligen enbart handlade om att fysiskt omplacera elever med skolsvårigheter (Skolverket, 2015). Integrering kom att betyda att elever som avvek från mängden skulle få hjälp att anpassas efter omgivningen, något som kritiserats på senare år då tankesättet talar för att avvikelser från mängden är något negativt (Nilsson et al., 2014). Förvirringen kring användandet av de båda begreppen har gällt att “integrering å ena sidan tidigare har använts för samma fenomen som inkludering, å andra sidan så småningom för att poängtera en skillnad mellan integrering och inkludering” (Nilsson et al., 2014, s. 11). Idag särskiljs de båda begreppen på så sätt att integrering innebär att alla elever välkomnas, utan att omgivningen anpassas, för att alla ska ha möjlighet till lärande och känsla av delaktighet medan inkludering ämnar att omgivningen anpassas så att alla elevers olika behov tillgodoses (Nilsson et al., 2014).

Begreppet inkludering har ett stort och brett tolkningsutrymme och Nilholm (2019) talar om tre grundläggande perspektiv för att skilja mellan olika sätt att förstå och använda begreppet. Dessa perspektiv är *var* elevers utbildning ska äga rum, *vilka* elever som menas vara inkluderade och *vad* själva inkluderingen innebär. De olika sätten att förstå och tala om inkludering påverkar det fortsatta arbetet med inkluderingsfrågor. Fokus kan till exempel läggas på att inkludering ska beröra placering av elever, eftersträva en bra miljö för elever med funktionsnedsättningar, eftersträva en bra miljö för alla elever eller öka gemenskapen bland elever (Nilholm, 2019).

Begreppet inkludering är ett spänningsfyllt begrepp med många olika betydelser och saknar en entydig definition. Inkludering används ofta som ett alternativt begrepp till specialpedagogik på grund av begreppets historia (Nilholm, 2019; Nilsson et al., 2014). Barow (2013) refererar till Thomas och Lockley som menar att det på grund av en föreställning om specialpedagogikens mer komplexa pedagogik finns en risk att lärare tappar tron på den egna förmågan att undervisa *alla* elever och att lärare istället tror att det krävs specialåtgärder för “speciella” elever. De menar att om lärare är intresserade, självsäkra, lugna, varma, entusiastiska, tålmodiga och accepterar att elever lär på olika sätt och olika snabbt behövs inga specialåtgärder. På så sätt blir alla elever inkluderade (Thomas & Lockley, 2001, refererat i Barow, 2013).

3.3 Behov av inkludering

Barow (2013) menar att livet blir mer stimulerande och engagerande tack vare människors olikheter och att livet skulle vara betydligt tråkigare och mer förutsägbart om

människor var precis likadana. Å andra sidan kan olikheter ses som bekymmer som kräver lösningar och anpassningar för att "rättas till" i så lång utsträckning som möjligt. En elev som exempelvis har nedsatt syn ställer krav på omgivningen där skolan eventuellt behöver anpassas fysiskt, erbjuda särskilt stöd och lärarna behöver eventuellt tänka om kring sitt upplägg av undervisningen. Istället för att anta olikheternas utmaningar läggs fokus på att se olikheter som enstaka problem som måste behandlas (Barow, 2013).

Elever har och kommer alltid att vara olika varandra. Elever föredrar olika lärandestilar, arbetar i olika tempo, har olika förkunskaper och varierande grader av motivation. En del elever vill ta mycket plats genom att höras och synas medan andra är tystlåtna och reserverade. Somliga elever vill genomföra flera saker samtidigt medan andra behöver mer tid för tankeverksamhet. En del uppskattar krävande utmaningar och en del föredrar tryggare alternativ (Barow, 2013). Det finns elever som vantrivs i skolan av olika anledningar, till exempel på grund av att de inte känner sig stimulerade av undervisningen eller för att de får utstå mobbning. Samtidigt finns det elever som vantrivs i hemmet och känner att skolan fungerar som en tillflyktsort. Skolan, som möter alla barn och unga i samhället, ställs således inför stora utmaningar (Nilholm, 2019).

Tidigare i den klassiska katederundervisningen genomsyrades undervisningen av en stor utsträckning homogenitet och det dåvarande tankesättet var att elever lärde sig mer eller mindre på liknande sätt och i liknande takt (Barow, 2013). Barow (2013) förespråkar istället en lärandebuffé för elever och jämför denna med en julbordsbuffé.

När 25 människor plockar från en svensk julbordsbuffé är det ganska osannolikt att alla väljer samma typ av mat och dryck. Även om - rent teoretiskt - alla har samma förkärlek för någon mat eller dryck kan man fortfarande knappast anta att alla 25 personerna äter och dricker samma mängd och i samma hastighet. Otvivelaktigt har alla sina individuella preferenser, bland annat beroende på tidigare smakupplevelser och de aktuella behoven. Den ene kanske tar lite mer sill, en annan mer skinka och en tredje tycker om sallad - men alla blir mätta. (s. 253)

Han menar att en lärandebuffé, där elever kan välja mellan olika smakriktningar, mängder och styra över sin egen takt, hade gynnat elevers lärande i slutändan. Att se på elever som en heterogen grupp istället för en homogen grupp är att föredra då det inte finns någon "point zero" inom pedagogiken eftersom elever redan från första skolåret har olika förutsättningar och behov (Barow, 2013).

Barow (2013) menar dock att det förekommer stora brister inom svensk skola när det kommer till förmågan att främja och stödja elevernas lärande utifrån deras individuella

förutsättningar. Risken finns att elever, som av omgivningen upplevs normavvikande, hamnar i kläm och erfar negativa upplevelser i och av skolan. Att elever sätts i kategorier som *svag elev*, *hyperaktiv elev* och *stökig elev* är inte ovanligt. Denna kategorisering leder till ett vi-och-dem-tänk och är inte behjälplig i processen att se, möta och tillgodose elevernas olikheter och behov (Barow, 2013). Exkludering, som präglas av utanförskap och maktlöshet, är djupt rotad i svensk skola och har anknytning till kulturella och samhällsliga förutsättningar såsom utbildningspolitik, resursfördelning, lärarnas kompetens och kännedom om elevers behov (Barow, 2013; Nilsson et al., 2014). Exkludering kan påverkas och förändras genom politiska beslut, systematisk skol-utveckling och genom enskilda lärares utveckling och anpassning av sitt arbetssätt. Alla som arbetar med utbildning måste inse att det krävs problematisering av befintliga värderingar, normer, strukturer och arbetssätt i verksamheten för att kunna genomföra förändringar som därmed bidrar till en mer inkluderande undervisning (Barow, 2013).

Alice-Ann Darrow (2012) ger i artikeln *Students With Learning Disabilities in the Music Classroom* exempel på olika funktionsnedsättningar som kan påverka elevers förutsättningar och behov i musiksalen. Författaren lyfter bland annat dyslexi, dyskalkyli, dysgrafi och dysnomi och menar att även om musiklärare inte nödvändigtvis måste träffa och undervisa elever med alla dessa funktionsnedsättningar är sannolikheten stor att musiklärare någon gång stöter på någon av dessa funktionsnedsättningar. Dessa funktionsnedsättningar kan resultera i att elever känner sig rastlösa, har kort koncentrationsspann, har svårigheter att följa instruktioner, påverkas negativt av förändringar och har svårigheter att påbörja och slutföra uppgifter. Samtidigt poängterar Darrow (2012): "Students with learning differences may or may not have problems in the music classroom. Each child is different in abilities and needs" (s. 42). Musiksalen kan vara en plats där elever tillåts lyckas eftersom information ofta presenteras och bearbetas auditivt, visuellt och kinestetiskt. Avslutningsvis menar Darrow (2012) att musiklärare blir mer kreativa i sitt sätt att tänka och undervisa när de stöter på en mängd olika elever och utmanas att hitta lösningar för att tillgodose elevers behov.

3.4 Utformning och genomförande av inkluderande musikundervisning

Matts Dahlkwist (2019) menar att läraren, i sitt planeringsarbete, behöver skapa effektiva undervisningsrutiner men samtidigt vara flexibel och öppen i planeringen för att så

mycket som möjligt av själva undervisningen ska kunna fokusera på lärande och utveckling. Dahlkvist (2019) anser att läraren, vid planering av ett specifikt arbetsområde, bör utgå från tre huvudfrågeställningar:

- Vad ska eleverna lära sig?
- Vad kan eleverna redan?
- Hur kan eleverna komma vidare?
(s. 187)

Utifrån dessa frågor är det viktigt att läraren tar hänsyn till elevernas intressen, erfarenheter, behov och förutsättningar för att säkerställa att samtliga elever får ledning och stimulans i sin utveckling (Dahlkvist, 2019; Skolverket, 2014).

Charlotta Olsson (2019) anser att lärare generellt utgår från sin vanliga undervisning och anpassar den först när enskilda elever har svårt eller för lätt för undervisningen. Planeringen och genomförandet av undervisningen blir dock mer omfattande när antalet individuella anpassningar ökar. Olsson (2019) förespråkar istället undervisning som är *differentierad*, det vill säga undervisning som redan i planeringen är anpassad efter hela gruppen. Hon skriver:

I en differentierad undervisning ges eleverna möjlighet att arbeta på olika nivåer och olika sätt inom samma kunskapsområde. [...] Undervisningen differentieras genom att aktiviteterna innefattar flera olika vägar att nå målet. Utifrån gruppens behov skapas variation i uppgiften gällande tempo, nivå, omfång, metod och intresse snarare än att några elever får andra särskiljande uppgifter. (Olsson, 2019, stycke 5)

I differentierad undervisning står gemenskap, olikheter, variation och delaktighet centralt när undervisningens uppgifter och aktiviteter differentieras istället för eleverna (Olsson, 2019).

Skolverket (2014) skriver i sitt stödmaterial *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd* att varje enskild elev behöver känna trygghet kring svaren på följande frågor:

- Var ska jag vara?
- Vem ska jag vara med?
- Vad ska jag göra?
- Vad ska jag lära?
- Hur ska jag göra?
- När ska jag göra det?
- Hur länge ska jag göra det?
- Vad ska jag göra sen? (s.14)

Även Kirsten Juul (2005) uppmanar läraren att alltid kunna svara på elevers när-var-hur-frågor rörande undervisningsinnehåll och lektionsstruktur för att minska eventuell oro och förvirring. För att kunna ge tydliga och betryggande svar är det viktigt att läraren noga har tänkt igenom varje lektions mål och syfte innan kommunikationen med eleverna förs (Dahlkwist, 2019).

Ytterligare ett moment i planeringen som gynnar många elever genom att minska oro och förvirring är att läraren planerar in mjuka övergångar mellan olika klassrumsaktiviteter. Byten av aktivitet kan ofta vara kritiska moment för elevernas känsla av översikt och koncentration. Ett exempel på en mjuk övergång är när läraren ger eleverna förvarning om vad som komma skall i nära anslutning till bytet (Christiansen, Jacobsen & Sand Jespersen, 2004; Dahlkwist, 2019).

Vidare menar Dahlkwist (2019) att en informativ och tydlig lektionsinledning är lika betydelsefull som en tydlig och samlad lektionsavslutning. Att eleverna tillsammans med undervisande lärare ska få göra en tillbakablick på den gångna lektionen vid avslutet är något som bör få utrymme i planeringen (Dahlkwist, 2019).

Dahlkwist (2019) anser att läraren behöver kommunicera på ett tydligt sätt i undervisningssammanhang och vara medveten om att elever uppfattar och lär olika. Han skriver: "Bättre övertydligt än otydligt" (s. 226). Den extra minuten ett förtydligande tar är en investering för ett gott arbetsklimat för eleverna (Dahlkwist, 2019). Även Aggie Öhman (2014) betonar vikten av tydliga instruktioner och att göra kopplingar kring hur en kommande uppgift hänger ihop med en tidigare uppgift, för att eleverna ska få en helhetsförståelse. Det är bra när instruktioner ges på olika sätt; muntligt, skriftligt i nummerade punkter, via bildstöd, via film eller genomgång på tavlan för att tillgodose elevers olika behov och lärtilar (Skolverket, 2014; Öhman, 2014).

Samtidigt menar Keith P. Thompson (1999) att musiklekrare pratar för mycket generellt i undervisningssammanhang och behöver hitta sätt att minska behovet av att låta eleverna läsa, höra och därmed bearbeta språk. Juul (2005) talar om tydlig kommunikation i form av lättbegripliga anvisningar och undvikande av komplicerat språk till elever. Hon skriver: "Begränsa mängden meningsinnehåll i dina meningar. Ge inte dubbla eller diffusa budskap. Undvik ironi. Använd ditt kroppsspråk medvetet för att förtydliga det du säger med ord" (s. 24).

När instruktioner presenteras på olika sätt ges elever möjlighet att ta till sig och bearbeta instruktioner genom olika sinnen. Att bedriva undervisning som bygger på sensoriskt variationsrika arbetssätt är en möjlighet att nå fler elever, då olika elever

föredrar olika arbetssätt (Adamek & Darrow, 2018; Dahlkvist, 2019). Laura Brown, Ellary Draper och Judith Jellison (2015) skriver: "When teachers design multiple ways to engage students and give them different ways to show what they know and can do, more students will experience success" (s. 20). Förslag på olika arbetssätt att använda när elever ska visa vilken kunskap de besitter, exempelvis vid prov- eller redovisningstillfällen, är att kombinera muntligt och skriftligt arbete genom digitala hjälpmedel (Öhman, 2014).

För att utvecklas behöver elever ställas inför utmaningar. Att skapa och genomföra utmanande aktiviteter och uppgifter är en utmaning i sig för varje enskild lärare då elevens utmaning varken får vara för enkel eller för svår. Om en elev ställs inför en alldeles för enkel utmaning finns risken att eleven genomför utmaningen utan att känna någon vidare stimulans. Om utmaningen däremot är alldeles för svår finns risken att eleven ger upp tidigt och upplever frustration. Därför är det viktigt att läraren hittar en balans mellan enkel- och svårigheter för att förhindra att elever likställer skolan med besvikelser och misslyckanden. Läraren behöver skapa situationer där eleven ges möjlighet att lyckas för att sedan höja "ribban" successivt (Dahlkvist, 2019).

Darrow (2012) menar att musklärare behöver dela upp uppgifter till minsta möjliga del, hitta olika sätt att ta sig an en uppgift, använda mer visuella och ickeverbala sätt att kommunicera och avslutningsvis att fråga enskilda elever hur läraren bäst kan hjälpa dem.

I Ellary A. Drapers (2016) studie *Observations of Children with Disabilities in Four Elementary Music Classrooms* observeras koncentrationsförmågan hos nio elever i årskurs 3 och 4. Samtliga elever har olika funktionsnedsättningar. Resultatet visar att det är väsentligt att lärare blir medvetna om olika elevers olika behov för att kunna planera och bedriva undervisning anpassad utifrån dessa behov. "When teachers are aware of students' learning needs, they can structure ways for their students to participate more successfully in music activities and practice skills" (s. 17). Draper (2016) ger exempel på att en elev med lässvårigheter inte borde bli uppmanad att läsa högt utan att muskläraren, medveten om elevens svårigheter, kan uppmana elever att läsa tillsammans i par.

3.5 Relations- och grupperspektiv

Robert Thornberg (2013) menar att elevers motivation, skolintresse och tilltro på sin förmåga att klara skolarbete påverkas av relationer mellan lärare och elever samt lärares attityd och beteenden gentemot elever. Positiva relationer mellan lärare och elever präglas av värme, närhet, tillit och stöd medan negativa relationer präglas av avståndstagande och

kontinuerliga konflikter. Positiva lärare/elev-relationer är särskilt betydande för elever som benämns *högriskelever*. Med det menas elever som många gånger upplever en tuff skoltid och kan upplevas svåra att undervisa på grund av olika beteendemönster kopplade till eventuella neuropsykiatriska diagnoser eller problematiska hemförhållanden (Thornberg, 2013). Grundläggande faktorer för att skapa bra lärare/elev-relationer är att lärare innehar ett nyfiket förhållningssätt till sina elever, är lyssnande och lär känna eleverna utifrån deras intressen och förutsättningar. Lärarens uppgift är att genom sitt arbete engagera, se individen, bekräfta och utmana varje elev och därmed ta vara på varje elevs inneboende potential (Dahlkwist, 2019).

I skolan ska elever ges möjlighet att öva på att ta initiativ och ansvar genom att arbeta självständigt och tillsammans med andra (Skolverket, 2011). Enligt Dahlkwist (2012) är det viktigt att lära sig arbeta i olika grupsammansättningar, tillsammans med olika individer, för att öka gemenskapen och den sociala träningen. Dahlkwist (2012) skriver: "Att hela tiden arbeta i samma grupp ger visserligen trygghet och hemkänsla. Men byter man inte grupp då och då blir kontaktytan, och därmed den sociala träningen, liten" (s. 97). När individer hittar en roll i gruppen som de kan identifiera sig med skapas en förutsägbarhet och trygghet, men rollen kan lika gärna upplevas bindande (Dahlkwist, 2012). Vidare menar Björn Nilsson (2016) att det är skillnad på gruppens kollektiva behov och gruppmedlemmarnas individuella behov. Exempel på individuella behov är känslan av bekräftelse, trygghet, tillhörighet och personlig utveckling medan kollektiva behov handlar om bland annat struktur, effektivitet och samhörighet. Behovet av att känna samhörighet kan dock vara både ett individuellt och kollektivt behov som handlar om att människan vill vara nära en eller flera gruppmedlemmar men samtidigt besitta en egen plats i gruppen. I och från gruppen utvecklas en social identitet som är ett viktigt komplement till den personliga identiteten (Nilsson, 2016). I en välfungerande grupp tänker inte individerna enbart på sina egna insatser utan är medvetna om och fokuserade på deras gemensamma insats mot ett tydligt mål genom att diskutera, lösa problem och hjälpa varandra (Dahlkwist, 2012; Dahlkwist, 2019). Lärarens handledning och kommunikation med eleverna behöver vara tydlig, upplysande och stöttande vid grupparbeten. Lärarens arbete handlar om att få eleverna att känna sig trygga tillsammans i klassrummet. Utan trygghet kan det bli problematiskt för individen att koncentrera sig, arbeta effektivt och använda sina individuella styrkor (Dahlkwist, 2019).

3.5.1 Peer-assisted learning

Laura Brown, Ellary Draper och Judith Jellison (2017) berättar i artikeln *Learning Together: The Instinct to Do Good and Peer-Assisted Strategies that work* om vikten av strukturerade elevsamarbeten i musikämnet där eleverna handleder och assisterar varandra. De skriver: "Peer-assisted learning nurtures the human capacity to cooperate, help, and teach, all of which lead to a culture of inclusion and productive, joyful learning" (s. 15). Genom att använda strategin *think, pair, share*, förkortat TPS, ges elever möjlighet att reflektera enskilt över ett arbetsområde eller en frågeställning för att sedan paras ihop med en klasskamrat och därefter dela sina reflektioner tillsammans. Brown et al. (2017) förespråkar att läraren varierar grupsammansättningar och eftersträvar att öka kontakten mellan elever som inte interagerar särskilt mycket med varandra mellan lektioner.

Vidare ger Taylor Walkup-Amos (2020) i artikeln *Creating Inclusive Music Classrooms Through Peer-Assisted Learning Strategies* exempel på en strategi där mindre sammansatta elevgrupper genomför kollektivt arbete kring spelrelaterade uppgifter och uppgifter kopplat till musikskapande. Hon skriver: "Peer-assisted learning can help transform music classrooms into joyful, positive learning spaces for all children" (s. 145). Arbetet bör stimulera och utmana flera sinnen för att engagera alla gruppmedlemmar och samtidigt behöver elever öva på att hjälpa och motivera varandra (Walkup-Amos, 2020).

3.6 Fysisk lärmiljö

Klassrummets fysiska miljö behöver inte vara fyllt med olika färger, mönster och ting utan kan istället hållas fritt från saker som inte används. Att möblera klassrummet med skåp med dörrar, så att innehållet döljs, är bra för elever som lätt blir distraherade av visuella intryck från omgivningen (Öhman, 2014). Musikklassrum består ofta av bilder på instrumentfamiljer, musiker, ackorddiagram och diverse musiksymboler. Läraren bör vara medveten om eventuella distraktioner i klassrummet och eftersträva en miljö där eleverna fokuserar på lektionsaktiviteterna istället för omgivningens stimuli (Adamek & Darrow, 2018).

En god och överskådlig lektionsstruktur i klassrummet skapar trygghet och förutsägbarhet hos eleverna, vilket är en absolut nödvändighet för en del av dem. Förutom trygghet kan ett klargörande av lektionens mål och syfte bidra till ökat elevengagemang

och ökad motivation. Lektionsstrukturen bör ges muntligt, finnas tillgänglig visuellt och innehålla när lektionen börjar och slutar, lektionens syfte och mål, vilka delmoment eleverna ska göra och eventuella läxor (Dahlkwist, 2019). Öhman (2014) rekommenderar lärare att använda en viss yta av klassrummets whiteboardtavla genom att dela in denna i mindre fält där lektionsinnehållet finns visuellt tillgängligt lektionen igenom. Hon förespråkar även användandet av en timer i undervisning, då elever ibland behöver hjälp med att uppfatta och hålla tiderna som står presenterade på tavlan (Öhman, 2014).

4. Metod

I detta kapitel presenteras metodologiska överväganden, val av metod i form av kvalitativ intervju, design av studien i form av urval, informanter, datainsamling och transkribering samt analys av data. Slutligen redovisas forskningsetiska frågor och studiens tillförlitlighet.

4.1 Metodologiska överväganden

Alan Bryman (2018) beskriver i boken *Samhällsvetenskapliga metoder* två huvudtyper av samhällsvetenskapliga forskningsmetoder, nämligen *kvantitativ* och *kvalitativ* metod. Enligt Bryman (2018) utgår kvantitativ forskning från ett naturvetenskapligt synsätt och har välstrukturerade forskningsfrågor som inte ändras under studiens gång. Tyngdpunkten i kvantitativ forskning är att beskriva *varför* saker och ting är på ett visst sätt, snarare än att beskriva *hur* saker och ting är.

I kvalitativ forskning använder forskaren ett tolkande synsätt där ord är viktigare än mängden data. En kvalitativ forskare eftersträvar att uppleva ett så sanningsenligt perspektiv som möjligt och där sanningen i detta fall är deltagarnas verklighet. För att lyckas med detta menar Bryman (2018) att forskaren måste ha en viss brist på struktur och förutfattade meningar då det inte går att förutspå vilken riktning deltagarna tar. Detta innebär även att en studies forskningsfrågor kan komma att ändras under studiens gång.

I denna studie är forskningsfrågorna riktade till enskilda musiklärare för att få en inblick i deras unika situationer utifrån tankar, erfarenheter och handlingar. Forskningsfrågorna efterlyser inte ett mätbart, kvantitativt perspektiv utan snarare en möjlighet att fördjupa sig i ett fåtal deltagares upplevelser. Med andra ord utgår studien från en kvalitativ forskningsmetod.

4.2 Val av kvalitativ metod

I detta avsnitt redogör jag för vad som kännetecknar kvalitativ intervju och kritik som riktats mot metoden. Vidare beskrivs skillnaden på *ostrukturerade* och *semistrukturerade* intervjuer. Slutligen motiveras vilken typ av kvalitativ intervjumetod som valts till denna studie.

4.2.1 Kvalitativ intervju

Den troligtvis vanligaste metoden inom kvalitativ forskning är enligt Bryman (2018) intervju. Han lyfter fram intervjuens flexibilitet som en stor fördel. Med en kvalitativ intervju ämnar forskaren att sätta sig in i intervjupersonens verklighet och för detta krävs, förutom flexibiliteten, en viss brist på struktur i tillvägagångssättet. Bryman (2018) skriver: "att låta strukturen vara minimal förmodas öka möjligheten att på ett riktigt sätt fånga det perspektiv som de studerade personerna omfattar" (s. 482). Genom att inte specificera studiens frågeställningar, utan snarare tänka mer öppet, tillåter forskaren studien att ändra riktning och fokus under processens gång. På så sätt kan tankebanor och åsikter som forskaren inte själv tänkt på eller räknat med att bli en del av studien. Dock gäller det att lyhört lyssna till vad intervjupersonen anser är relevant och att inte vara kritisk eller visa ens eget ställningstagande (Bryman, 2018).

Exempel på kritik som riktats mot kvalitativa intervjuer är att det blir problematiskt att dra generella slutsatser till andra miljöer än de undersökta, då varje intervju bygger på fylliga och detaljerade personliga tankar och upplevelser. Bryman (2018) anser även att det blir svårt att upprepa samma studie med liknande urvalsgrupp, då varje kvalitativ studie är unik och bygger på en kombination av forskarens och intervjupersonernas situation och intressen.

Det finns två huvudsakliga former av kvalitativa intervjuer, nämligen ostrukturerade och semistrukturerade. Vid ostrukturerade intervjuer kan forskaren använda sig av ett kortfattat dokument innehållande övergripande tematik och låta intervjupersonen tala fritt utifrån dessa, med passande följdfrågor. Forskarens huvudfokus ligger på att sätta sig in i intervjupersonens verklighetsperspektiv utan att styra samtalet (Bryman, 2018). I semistrukturerade intervjuer har forskaren flera specifika teman att utgå ifrån, vanligtvis i form av en intervjuguide, där "intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt" (s. 563). Enligt Steinar Kvale (1997) har forskaren möjlighet att genomföra förändringar kring intervjufrågornas form och ordningsföljd beroende på hur intervjupersonen svarar. Bryman (2018) menar att en forskare som utgår ifrån mer specifika frågeställningar, till skillnad från en önskan om att utforska ett generellt tema, troligtvis kommer använda sig av semistrukturerade intervjuer före ostrukturerade.

Denna studie eftersträvar att få svar på specifika frågeställningar och kommer därför att utgå från semistrukturerade intervjuer. För att ta del av studiens intervjuguide, se bilaga 1.

4.3 Design av studien

Här avhandlas studiens design genom en beskrivning av urvalsprocessen och informanterna samt hur studien genomförts, transkriberats och analyserats.

4.3.1 Urval

I denna studie efterfrågades verksamma musiklärares röster för att besvara forskningsfrågorna. Jag gjorde ett inlägg i *Musiklärarna*, en privat Facebookgrupp med cirka 7000 medlemmar, den trettonde januari 2021 där jag informerade vad studien ämnar undersöka och att ett deltagande skulle innebära medverkan på en digital enskild intervju. Två timmar efter inläggets publicering låste jag kommentarsfältet då sex lärare skrivit att de var intresserade av att medverka som informanter i studien. Att informanter med tydlig koppling till studiens syfte och frågeställning strategiskt väljs ut är något Bryman (2018) benämner som *målstyrt urval*.

4.3.2 Informanter

Ursprungsläget var att intervjua sex musiklärare men slutligen resulterade det i fem genomförda intervjuer. Informanterna benämns i den här studien som Alex, Billie, Charlie, Dani och Ellis.

Alex är 57 år och är i grunden utbildad fritidspedagog med musikinriktning. Hen har arbetat inom skolans värld i 34 år och arbetar just nu 80% på en F-6-skola i en storstad. Här har hen varit de senaste fyra åren och undervisar i musik, tyska och SO samt är ansvarig pedagog för fritidshemmet för årskurs 4–6.

Billie är 39 år och utbildad sång- och rytmiklärare. Hen har arbetat som musiklärare de senaste 11 åren och arbetar i nuläget 50% på kulturskola, som kör-, sång- och pianopedagog, och 50% på en F-6-skola i en större stad. Här har hen arbetat de senaste två åren.

Charlie är 51 år och är i grunden utbildad grundskollärare med svenska, musik och samhällsorienterande ämnen som inriktning. Hen har arbetat som traditionell klasslärare på mellanstadiet sedan början av 90-talet men har alltid haft ett ansvar för musikämnet på de skolor hen arbetat på. Charlie undervisar i nuläget enbart i musik, årskurs F-6, i en mindre stad.

Dani är 42 år, utbildad musiklärare och har arbetat som musiklärare de senaste 16 åren. Hen arbetar idag 70% som musiklärare och 30% som egenföretagare. Dani har varit på sin nuvarande tjänst i fem år och denna F-6-skola ligger i en större stad.

Ellis är 40 år och utbildad rytmiklärare. Sedan examen 2008 har hen arbetat som musiklektare och läst till behörighet för engelskundervisning. Hen undervisar årskurs 3 och 4 i musik och grundsärskolan årskurs F-9 i musik samt en grundsärskoleklass i engelska. Ellis arbetar 80% och har varit på sin nuvarande tjänst sedan augusti 2020. Arbetsplatsen är belägen i en storstad.

4.3.3 Datainsamling

Efter inlägget i *Musiklärarna* kontaktades informanterna via mail och Messenger där de fick vidare information om sitt deltagande, samtyckesblankett och förslag på tider för intervju skickade till sig. På grund av coronapandemin genomfördes intervjuerna digitalt via programmet Zoom mellan den 10 och den 16 februari. Intervjuerna var mellan 40 och 60 minuter långa. De spelades in dubbelt, för att minimera risken att förlora en ljudupptagning, via min iPhones röstmemo och en diktafonapp på min iPad. Efter genomförda intervjuer raderades inlägget i *Musiklärarna* för att garantera informanternas anonymitet.

4.3.4 Transkribering och analys av data

Parallellt med genomförandet av intervjuer påbörjades även transkriberingen för att stanna kvar i upplevelsen av varje intervju. Bryman (2018) säger:

Kvalitativa forskare är ofta intresserade av både *vad* intervjupersonerna säger och *hur* de säger det. Om man ska få med detta i analysen är det avgörande att man har med en fullständig redogörelse av de utbyten som har ingått i intervjun. (s. 578)

Jag har därför valt att skriva allt som sagts under intervjuerna ordagrant och inte hoppat över delar som jag inledningsvis bedömt vara irrelevanta. Detta för att minimera risken, som Bryman (2018) påtalar, att behöva gå tillbaka till ljudupptagningarna i en senare del av analysarbetet. Jag har i transkriberingen även tagit med informanternas “hmm”, “mm”, “eh” och liknande uttryck, men valt att skriva om talspråk till skriftspråk vid citering i resultatkapitlet.

Då jag ofta föredrar att arbeta analogt skrevs transkriptionerna ut vid analysarbetets början och fem olika färger fick representera varsin informant. Intervjuerna lästes igenom samtidigt som ljudupptagningen var igång och jag markerade intressanta uttalanden och gjorde en översikt över teman som jag såg i flera intervjuer. Dessa teman klipptes ut och sattes i separata dokument och avslutningsvis skapade jag en skriftlig översikt över varje

tema. Med andra ord har jag använt mig av det som Bryman (2018) kallar för *kodning* och *tematisk analys*. Bryman (2018) anser att kodningen ska påbörjas så tidigt som möjligt i processen för att “mildra upplevelsen av att man drunknar i data” (s. 700).

Analysarbetet mynnade ut i fyra större teman: *Beskrivning av inkludering*, *Förutsättningar för inkluderande musikundervisning*, *Inkluderande musikundervisning* och *Inkluderingens utvecklingsområden*. Temat *Förutsättningar för inkluderande musikundervisning* fick även fyra subteman: *Gruppstorlekar*, *Lokaler och utrustning*, *Resurspersonal* och *Information och samverkan*. Temat *Inkluderande musikundervisning* fick fyra subteman: *Tydlighet och struktur*, *Intryck i musiksalen*, *Lustfylld variation* och *Gemenskap och social inkludering*.

4.4 Forskningsetiska frågor

Denna studie följer Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskningsetik. Dessa riktlinjer sammanfattas i följande åtta punkter:

1. Du ska tala sanning om din forskning.
2. Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
3. Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
4. Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
5. Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
6. Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
7. Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
8. Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.

Studien är även genomförd i linje med de fyra etiska huvudkrav som Bryman (2018) informerar om. Det första kravet är *informationskravet*, som innebär att forskaren ska delge medverkande informanter information om studiens syfte och att deras medverkan är frivillig. Det andra kravet, *samtyckeskravet*, innebär att “deltagarna i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (Bryman, 2018, s. 170). Detta betyder att informanten har rätt att när som helst avbryta sin medverkan utan att behöva uppge skäl. Det tredje kravet, *konfidentialitetskravet*, innebär att alla uppgifter om medverkande informanter ska anonymiseras. Personuppgifter ska hållas åtskilda för obehöriga. Det

fjärde och sista kravet, *nyttjandekravet*, innebär att “de uppgifter som samlas in om enskilda personer endast får användas för forskningsändamålet” (Bryman, 2018, s. 171).

Samtliga informanter har fått skriftlig och muntlig information om studiens syfte och tillvägagångssätt, undertecknat en samtyckesblankett (se bilaga 2) och har fått fingerade namn i resultatkapitlet.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Kvale (1997) menar att begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* har fått en position som vetenskapens heliga treenighet inom modern samhällsvetenskap. Även Bryman (2018) slår fast att forskare lägger stor vikt vid dessa begrepp för att kvalitetssäkra sin undersökning. Dock är begreppen reliabilitet och validitet uppe för diskussion bland kvalitativt inriktade forskare då begreppen har stort fokus kring mätbara resultat, vilket är mer kopplat till kvantitativ forskning. Bryman (2018) lyfter därför begreppen *tillförlitlighet* och *äkthet* vid kvalitetssäkring av kvalitativ forskning. Tillförlitligheten består av de fyra delkriterierna *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera*. Denna studie kan betraktas trovärdig då jag som forskare följt de etiska krav (se punkt 4.4 ovan) som hör till kvalitativ forskning och använt en bredd av tidigare forskning och litteratur. Studien kan även betraktas överförbar till andra undervisningssammanhang då en fyllig redogörelse av informanternas perspektiv återgetts i resultatkapitlet. Genom att ingående beskriva studiens olika processer, såsom val av metod, studiens urval och hur datan samlats in och analyserats ökar studiens pålitlighet. Under studiens gång har jag eftersträvat ett opartiskt men nyfiket förhållningssätt till ämnet, något Bryman (2018) påtalar är viktigt för att inte påverka genomförandet av och slutsatserna från en undersökning. Något som kan dra ner studiens tillförlitlighet är att jag inte använt mig av respondentvalidering. Om informanterna erbjudits att läsa igenom sin transkriberade intervju hade de kunnat förtydliga och utveckla sina resonemang om de känt behov av detta vid genomläsning. Avslutningsvis vill jag förtydliga att denna studie består av datainsamling från kvalitativa intervjuer med fem enskilda musiklärare. Därför kan inte studien ge en generell bild över musiklärarens uppfattning om och arbete med inkluderande musikundervisning, vilket inte heller var ett mål med studien.

5. Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av studien i form av data från fem enskilda intervjuer med Alex, Billie, Charlie, Dani och Ellis. I det första avsnittet presenteras informanternas beskrivning och definition av begreppet inkludering. Det andra avsnittet redogör informanternas resonemang om förutsättningar som påverkar deras inkluderingsarbete. I det tredje avsnittet redogör informanterna hur de arbetar för att i praktiken omsätta sin uppfattning om inkludering i musikundervisningen och hur deras uppfattning inverkar på lektionsstruktur, undervisningsinnehåll och musiksalens fysiska miljö. Det fjärde och sista avsnittet berör inkluderingsområdena.

5.1 Beskrivning av begreppet inkludering

Billie beskriver inkludering som undervisning där alla elever får chans att nå kunskapskraven utifrån sina individuella förutsättningar. För att möta elevers olika behov och förutsättningar krävs en flexibel och lyhörd musiklärare. Vidare menar Billie att inkludering även berör en social aspekt, som handlar om gruppens gemenskap. Dani lyfter att elevers olika lärostilar, som ökar behovet av varierande undervisning, kan kännas överväldigande men att hen har valt att se detta arbete som en spännande utmaning. Ellis beskriver inkludering som “Att alla ska kunna känna sig delaktiga och kunna få ut något meningsfullt av lektionen eller sin skolgång och känna att det här är gjort för mig som individ. [...] Att verksamheten är anpassad för alla så att säga”. Samtliga informanter betonar vikten av musiklärarens betydelsefulla roll i det kontinuerliga arbetet med inkludering.

5.2 Förutsättningar för inkluderande musikundervisning

För att få en tydligare inblick i informanternas resonemang och upplevelser om förutsättningar som påverkar deras möjligheter att bedriva inkluderande musikundervisning delas detta tema in i fyra underrubriker: *Gruppstorlekar*, *Lokaler och utrustning*, *Resurspersonal* och *Information och samverkan*.

5.2.1 Gruppstorlekar

Alex bedriver musikundervisning i halvklass och träffar cirka 12–15 elever samtidigt. Billie hade helklasser förra året men bytte dessa mot halvklasser och fick därmed även

fler undervisningstimmar. I dagsläget undervisar hen 10–14 elever samtidigt. Även Charlie bedriver halvklassundervisning med 15 elever per grupp. Dani har olika upplägg i de olika årskurserna. Årskurs 1 och 2 består av grupper om 26 elever vardera, årskurs 3 och 4 av grupper om 17–18 elever vardera och årskurs 5 och 6 av grupper om 12 elever vardera. Ellis bedriver helklassundervisning i årskurs 4 där eleverna är 21 stycken och har i årskurs 3 en informell halvklasslösning, som uppstått i coronatider, där hen i nuläget undervisar maximalt 14 elever samtidigt. Ellis är nöjd med det nya halvklassupplägget men upplever ändå svårigheter med individanpassning av 14 elever.

Charlie lyfter att det är svårt att nå kursplanens kunskapskrav när musiklärare undervisar grupper om 25–30 elever.

[...] men det ska också vara hållbart för dig. Det är så mycket intryck som du ska sila igenom under din arbetsvecka. Det ska till supermänniskor för att orka med. Det visuella, allt du hör, allt som ska dokumenteras. Du ska hinna lugna ner kroppen emellan. Det blir för mycket med för många barn. För många elever i samma rum. Om du inte hinner möta eleverna i det här vansinnigt roliga ämnet så mister du dem lika fort och då är det större risk att det blir destruktivt istället.
(Charlie)

Vid grupper om 25–30 elever menar Charlie att det, förutom svårigheter med att arbeta inkluderat, även kan bli en ohållbar arbetsbörda för musiklärare.

5.2.2 Lokaler och utrustning

Alla informanter betonar tillgången till en välutrustad musiksalsal med ett eller flera grupprum som en förutsättning för inkluderande musikundervisning. Tre av fem informanter saknar i nuläget tillgång till grupprum. Ellis menar att även med fungerande gruppstorlekar finns behov av grupprum då enstaka elever emellanåt behöver sitta avskilt och att tillgången till ett grupprum är något som främjar allas arbetsmiljö. Billie menar att med ett grupprum hade hen kunnat skicka iväg sina elever i smågrupper där de kunnat genomföra gruppstärkande aktiviteter och genom det avskilda arbetet fått möjlighet att öva på sitt ansvarstagande.

Både Billie och Charlie talar om vikten av att ha ett utbud av instrument som går i linje med elevantalet. Att elever behöver sitta och vänta på sin tur innan de får spela är något som, enligt Billie, gör att de “tappar motivationen på en sekund ungefär”. Charlie menar att det inte är för mycket begärt av sin rektor att musiksalsalens utrustning ska motsvara kursplanens innehåll.

5.2.3 Resurspersonal

Alex är alltid ensam med 12–15 elever och har svårt att bemöta elevernas olika sätt att lära och över huvud taget bedriva individanpassad undervisning. För att komma runt problemet hade hen behövt antingen ännu mindre elevgrupper eller ytterligare en resurs i salen.

Billie har både positiv och negativ erfarenhet av närvarande resurspersonal på musikundervisningen. Hen beskriver situationer där resurspersonal tagit ifrån hens auktoritet i rummet när det har funnits delade åsikter om det upplevda arbetsklimatet i rummet. Vidare menar Billie att resurspersonal i rummet kan vara jättebra om det är rätt person men “att vara en vuxen till behöver inte alltid vara ett plus”.

Dani undervisar tillsammans med en musikleärarkollega en dag i veckan och övriga dagar bedriver hen all musikundervisning själv. Hen upplever att det, tillsammans med kollegan, går att bibehålla fokus på själva undervisningen medan kollegan kan ta hand om situationer som skulle kunna uppstå. Dani önskar mer samundervisning och uttrycker: “Det skulle kanske låta så konstigt, men jag tror ändå på att kunna vara flera [lärare] för att fånga upp så många som möjligt. Det är en utopi men jag har det ändå ganska bra” (Dani).

Ellis har sällan resurspersonal på plats i sina två årskurser och känner inte heller ett behov av det då elevgrupperna är små och välfungerande.

5.2.4 Information och samverkan

Samtliga informanter betonar vikten av god kontakt med specialpedagog, klassföreståndare och kollegor som står elever nära för välbehövd information om elevers olika behov och förutsättningar. Billie har erfårit konkreta undervisningsverktyg och strategier efter samtal med skolans specialpedagog vilka hen direkt implementerat i sin musikundervisning. Enligt Billie har hens arbetsplats en gemensam syn på undervisningsverktyg och dess fördelar. Detta gemensamma synsätt och arbete menar Billie underlättar lärarens arbete och har en positiv påverkan på elevers skolvardag.

Ellis upplever att musikundervisningen emellanåt hamnar i skymundan vid informationsutbyte om elevers behov och förutsättningar. Hen anser det vara självklart att ta del av information om behov som återkommer i flera ämnen. Det kan till exempel vara elever med läs- och skrivsvårigheter som har ett behov av att ta korta pauser. Ellis menar att det finns en brist på förståelse kring musikämnet innehåll och att kollegor uttryckt: “dit ska de ju bara gå för att sjunga lite grann”.

Alex uttrycker en frustration över bristen på information om elevers behov och förutsättningar.

Jag får inte den informationen för de [kollegor] tycker inte att det är relevant för min yrkesutövning. [...] Vill man ha information så får man jobba för att få den. [...] Om en elev har världens skräck för höga, plötsliga ljud och jag inte får veta det, då kan inte jag göra ett bra jobb.
(Alex)

Alex menar att hens arbete försvåras när informationen enbart går till klasslärarna. Vidare förespråkar Alex en nära relation till specialpedagoger men upplever samtidigt att hen inte har träffat en specialpedagog som har förståelse för praktisk-estetiska ämnen, såsom musikämnet.

5.3 Inkluderande musikundervisning

För att få en tydligare inblick i informanternas resonemang och upplevelser delas detta tema in i fyra underrubriker: *Tydlighet och struktur*, *Intryck i musiksalen*, *Lustfylld variation* och *Gemenskap och social inkludering*.

5.3.1 Tydlighet och struktur

Tydliga ramar och återkommande lektionsstruktur är viktigt för att eleverna ska känna en trygghet i klassrummet.

Struktur och tydlighet gör ju det mycket lättare för alla att känna sig inkluderade. Om alla vet vad de ska göra... Man vet vad som förväntas helt enkelt. Har man ingen tydlig struktur kommer elever att falla ur. Jag tror inte att elever som inte behöver en tydlig struktur mår dåligt av struktur. Men om strukturen inte finns för eleverna som verkligen behöver det, då är de förlorade. Det blir jättejättesvårt för dem. (Billie)

Ett exempel på hur flera informanter arbetar med tydlighet och struktur för att skapa trygghet i klassrummet är att musiklektioner har liknande lektionsstart- och avslut som återkommer under en längre tid. Dani brukar även dirigera ett avslag eller räcka upp en hand för att tydligt signalera att lektionen är igång.

Fyra av fem informanter arbetar med bildstöd på samtliga musiklektioner som överblickas muntligt i början av varje lektion. Billie och Charlie använder Time Timer, vilket är en klocka som med färg och siffror visar hur lång tid eleverna har på sig med en specifik uppgift eller hur lång tid det är kvar på lektionen. Innan Billie införskaffade en

Time Timer i klassrummet var det vanligt att ett fåtal elever frågade fem-sex gånger per lektion hur lång tid det var kvar på lektionen. Dessa frågor har försvunnit helt och hållet efter klockans ankomst.

Dani brukar informera resurspersonal om vad som ska hända på kommande musiklektion så att resurspersonalen kan förbereda de elever som är i behov av denna information. Hen brukar även låta ett fåtal elever komma in någon minut före lektionsstart för att ge dem tillfälle att känna in rummet och ta del av lektionsupplägget innan klasskamrater anländer. Under coronapandemin, när musikundervisningens innehåll förändrats på grund av distansering och sångrestriktioner, har Dani även tagit hjälp av lärare i elevernas närhet och bett dem förbereda eleverna muntligt på kommande musiklektions innehåll.

5.3.2 Intryck i musiksalen

Tre av fem informanter lägger ett stort fokus under lektionstid på att hålla musiksalens ljudnivå låg för att bibehålla elevernas fokus på lektionsinnehållet och motverka en ljudligt stökig miljö. Ellis, som hade ett akustiskt trumset på sin förra arbetsplats, upplevde att elever kunde bli rädda och irriterade vid plötsliga och starka ljud. På sin nuvarande arbetsplats har Ellis ett digitalt trumset och hörlurar till alla keyboards för att tillsammans med eleverna kunna eftersträva en god arbetsmiljö för alla.

Även Dani har ett digitalt trumset och hörlurar till musiksalens keyboards. Hen berättar att eleverna ofta spelar gitarr och piano tillsammans och att hen tidigt pratar med eleverna om vikten av en behaglig ljudvolym i musiksalen. Begrepp och uppmaningar som *viloläge* och *varsågod*a använder Dani som små knep för att snabbt påkalla uppmärksamhet och tystnad. Vidare poängterar Dani att placeringen av eleverna i musiksalen har stor betydelse för arbetet att hålla ljudvolymen nere så att alla kan höra vad de spelar. Detta för att underlätta för elever som har problematik med att sälla intryck.

Charlie upplever att arbetet med att eftersträva en låg ljudmiljö i musiksalen är svårt men att hen kontinuerligt pratar om och förevisar en god ljudmiljö. Charlie säger: "Jag som har tio keyboards i klassrummet... Vi kan ju inte ha dem med ljud på ut i rummet. Det är det ingen som drar nytta utav." Hen har digitala trumset och använder hörlurar till keyboard, elgitarr och elbas. Charlie undviker att alla elever ska göra samma sak, då det lätt kan bli rörigt i musiksalen.

Ellis är den enda informanten som berör visuella intryck i musiksalen. Hen använder sig av visuella intryck i diverse undervisningssammanhang, till exempel när hen pratar om notvärden, för att förankra och förtydliga innehåll. Emellertid menar hen att för många visuella intryck i form av affischer och förklaringar på väggarna kan ha en distraherande effekt som inte gynnar undervisningen.

Jag vet att visuella intryck kan vara... Det kan vara fint att dekorera men det kan vara sådant som tar ganska mycket fokus från eleverna. [...] Jag tror verkligen att det blir stökigt om man har en massa bilder uppe och en massa förklaringar av saker. Jag tror det stjälper mer än det hjälper. (Ellis)

Ellis, som är relativt ny på sin nuvarande arbetsplats, har i nuläget enbart en mindre *Hall of Fame* uppsatt på ena väggen. Denna Hall of Fame består av inglasade affischer på ett fåtal kända artister, som den förra musiklekaren satte upp. I övrigt är musiksalens väggar i nuläget tomma.

5.3.3 Lustfylld variation

Alla fem informanter menar att det är viktigt att musikundervisningen ska kännas lustfylld för eleverna och att det därför behövs variation och flexibilitet i lektionsinnehållet. Samtliga informanter berättar att de delar upp sina musiklektioner i korta pass för att låta eleverna fokusera på en sak i taget och därmed bibehålla elevernas koncentration på det specifika momentet. Alex brukar ofta dela upp den stora gruppen i två smågrupper där första hälften arbetar självständigt med melodispel på piano medan hen arbetar med gitarrspel med den andra hälften. Efter en kvart byter grupperna uppgift med varandra. Även Dani ger ett liknande exempel på hur hen arbetar med korta pass och lustfylld variation genom att dela upp gruppen i två smågrupper där ena hälften spelar gitarr till Queens låt *We Will Rock You* medan den andra hälften sjunger för att sedan byta uppgift med varandra.

Flera informanter betonar variationen i tillvägagångssätt kring hur moment och instruktioner presenteras och genomförs. Dani undviker långa teoretiska genomgångar i arbetsområdet musikgenrer genom att kontinuerligt aktivera eleverna praktiskt med olika lyssningsuppgifter och frågor att diskutera parvis och i mindre grupper. Billie, vars arbetsplats har en större mängd olika modersmål, undviker långa skriftliga och muntliga instruktioner utan arbetar istället mer med att eleverna får visa, härma och lyssna. Vid mer teoretiska arbetsområden, som exempelvis musikhistoria, använder hen elevernas studie-

handledare som stöd där eleverna får uttrycka sig på sina respektive modersmål och därefter översätta till svenska. Detta tillvägagångssätt upplever Billie fungerar som ett sätt för att eleverna inte ska bli blockerade av språkliga barriärer. Även Ellis betonar vikten av variation i tillvägagångssätt kring hur moment och instruktioner presenteras och genomförs. Ellis är noga med att påpeka att hen bemöter elevers olika behov och förutsättningar, men att lektionerna ändå utgår från “ett fast innehåll som alla gör, annars blir det för rörigt”. Hen menar att det blir svårt att dela upp lektionen i 25–30 olika moment, anpassat till varje individ.

För att ta vara på och möta elevers olikheter brukar Charlie spela in korta klipp som eleverna kan välja att titta på i förväg och på så vis komma igång med eget arbete så fort de kliver in i musiksalen. Under tiden har Charlie genomgång med eleverna som inte tittat på klippet. Charlie upplever detta tillvägagångssätt positivt på ett sätt då eleverna som inte tittat på klippet många gånger kan vara svårare att nå och att de uttryckt tacksamhet över att befinna sig i en mindre grupp. Däremot upplever Charlie att eleverna som tagit del av klippet på förhand blir snabbt otåliga.

Billie brukar låta eleverna spela till ett backing track där eleverna växlar mellan att spela tillsammans och i smågrupper. Billie säger: ”Vill man spela helt själv får man göra det också. En del vill ju bara vara i mängden och en del vill höra sig själva mycket”. Vidare, vid ackordspel, är klassen uppdelad i ackordgrupper med varsin gruppleddare där ledaren ansvarar över att instruera övriga gruppen deras ackord. Gruppleddare och val av ackord roteras varje lektion och detta, enligt Billie, är ett sätt att nå både elever som är snabba, som tidigt kan öva på flera ackord, och de som behöver lite längre tid på sig.

Dani påtalar vikten av förståelse och tålmod över att kunskap kan ta tid att hinna landa.

Alla elever kanske inte förstår direkt vad det [lektionsinnehåll] betyder utan de kanske måste få knyta ihop säcken under processens gång. Jag har lärt mig att ha lite is i magen. Jag har ibland sett att det kommer ett ”aha, det är så du menar” i efterhand. Eleverna är så olika. En del har förstått saker och ting innan jag gått igenom det och en del har inte förstått det förrän efter ett antal lektioner. Det viktiga är att man inte får dem till att tappa lusten för det de gör. Man kan inte förstå allting direkt. Så är det. Man är olika med hur man tar in saker och vad man har för en dag. Det är så många olika faktorer som spelar roll. (Dani)

Dani arbetar en del med ramsor som minnesknep men även som ett sätt att stämma av ifall elever förstått lektionsinnehåll.

Både Charlie och Dani menar att en del av den lustfyllda variationen är att hålla sig uppdaterad kring vad elever gör på andra lektioner. Dani använder sig av pingpong-samtal, där elever parvis låter ord och begrepp studsas mellan varandra, efter inspiration från en kollega. Charlie använder sig av den spelbaserade lärplattformen Kahoot som en lustfylld repetition av lektionsinnehåll. Hen uppmanar att hänga med på vad eleverna pratar om och ta tillvara på deras önskemål för att hålla igång lusten.

5.3.4 Gemenskap och social inkludering

Samtliga informanter betonar relationsskapandet med eleverna. Charlie menar att med en bra relation till gruppen i musiksalen är musiklektionen veckans höjdpunkt för många elever. Charlie säger att elever är "hungriga som svampar efter musikämnet men att den hungern lika gärna kan dö om inte rätt förutsättningar finns" och anser att relationsarbetet mellan lärare och elev spelar en stor roll.

Flera informanter uttrycker svårigheter att som musiklärare, vilka ofta endast träffar sina elever en gång i veckan, kunna arbeta kontinuerligt med relationsarbete och hänvisar till tidsbrist. Dani försöker därför ta vara på alla möten som ges utanför musiksalen. Dani spricker upp i ett leende när hen pratar om elever i lägre åldrar, deras stora lust för musikämnet och beskriver dem som ja-sägare. Hen menar att glädjen kring en pratstund på skolgården följer med in i musiksalen senare. Även Billie tar vara på små elevmöten på raster och i korridoren och matsalen. Billie menar att det viktigt att ingen elev ska känna sig bortglömd.

Charlie placerar eleverna på bestämda platser i en cirkel för att de ska kunna ha ögonkontakt med varandra och menar att bestämda platser ger eleverna en känsla av kontroll och trygghet. Ytterligare ett sätt att få varje elev att känna sig sedd är att Charlie försöker benämna varje individ vid namn varje lektion. Även Alex försöker få till ett öga-mot-öga-möte med samtliga individer varje lektion. Elever vill ofta spela upp något de lärt sig, till exempel en melodi eller ett ackord, och dessa tillfällen tar hen vara på genom att lyssna och bekräfta.

Charlie menar att många elever kommer in i musiksalen med en farhåga om att de ska misslyckas och att det är hans uppgift att stötta och fånga upp. Hen brukar prata med enstaka elever och berätta om hans förväntningar och förtydliga att hen tror på dem. Charlie säger: "Eleverna behöver förstå att musiken är helt annorlunda från andra lektioner och att här kan vi ha extremt roligt. Det måste jag förmedla genom mina relationer till dem." Billie har tidigare haft fem elever som, istället för att delta på

musikundervisningen med sina respektive klasser, ingått i en särskild undervisningsgrupp men att denna grupp upplösts under coronapandemin. Istället har Billie träffat eleverna enskilt och beskriver att hen fått en betydligt bättre relation till samtliga. Billie har i nuläget stora förhoppningar om att elevernas trygghet ökat så pass mycket att elevernas tankar kring att återvända till gemensamt deltagande på musiken närmat sig.

På Billies arbetsplats förekommer många konflikter mellan skolans elever. Dessa försöker hen bemöta så gott det går i musikundervisningen genom att bryta kompisgrupperingar och variera olika gruppkonstellationer. Billie har skrivit upp begreppen *lyssna*, *kämpa* och *ansvar* på musiksalens whiteboardtavla och pratar regelbundet med eleverna om vad dessa innebär. Hen menar att alla elever behöver öva på att lyssna på varandra, en del behöver öva på att leda, en del behöver öva på att följa och alla behöver öva på att ta ansvar för sig själva.

Charlie har emellanåt sett en tveksamhet hos eleverna vid olika gruppsamarbeten men menar att en del av skolan handlar om just att träna sig på att arbeta tillsammans i olika grupper. Billie försöker lyfta elever som är obekväma och ovana vid att ta plats rent socialt genom att låta elever diskutera i olika gruppkonstellationer. Steget till att prata i storgrupp överbryggas genom diskussioner i smågrupper där Billie utser grupprepresentanter med uppgift att informera övriga klassen vad gruppen diskuterat. Ett annat exempel är när eleverna spelar rytm- och melodiinstrumentet *boomwhackers* och en elev åt gången får agera dirigent. Billie säger: "Elever som har varit väldigt tysta och tillbakadragna har liksom stigit fram och tagit sig an den här rollen. Det har varit väldigt roligt att se." Även Alex lyfter individer genom att ge dessa en annan plats i gruppen, vilket därmed påverkar gruppdynamiken. Dessa individer kan vara elever med annat modersmål än svenska, som dagligen kämpar med att förstå och att göra sig förstådda. Genom att låta gruppen få ta del av individernas olika kulturella bakgrunder ges dem en annan plats i gruppen. Charlie gör ett liknande uttalande:

Det finns ingenting som gör de [eleverna] mer trygga i sig själva än när man som musiklärare frågar efter deras musikkultur. Då blommar det alltså om man lyckas hitta någon persisk musik och de plötsligt känner att det här, det är mitt. Så här låter farfar när han är glad. Det är superviktigt. [...] Du behöver bara ge dem ett sådant tillfälle, så har du dem sen. Då är de intresserade av vad du vill lära dem och även vad kamraterna i gruppen har för erfarenhet. (Charlie)

Charlie menar att det är ett ständigt kollektivt arbete mellan undervisande lärare och elevgrupp och att "eleverna kommer driva dig framåt mot nya upptäckter och nya mål".

5.4 Inkluderingens utvecklingsområden

Avslutningsvis lyfts inkluderingens utvecklingsområden då Alex önskar att arbeta ämnesöverskridande i skolan och därmed låta eleverna uppleva en helhetsförståelse. Hen arbetar på en skola med 61 modersmål och menar att musik är ett bra hjälpmedel för att arbeta språkintegrerat.

Charlie talar om en inkludering med samhället i stort för att bredda elevers förståelse för världen utanför skolan.

Sen skulle jag jättegärna vilja se mer inkludering med samhället i undervisningen. Just nu är det ju nästan helt omöjligt men... Det skulle jag verkligen vilja ha. Jag skulle vilja ha in äldreboenden och jag skulle vilja ha in att skolan riktar sig mer... Alltså att vi skulle kunna göra projekt för dagis och allt möjligt sådär så att det blev mer på riktigt i skolans värld. (Charlie)

Förutom en tydligare förankring mellan skolan och övriga samhället önskar Charlie mer samverkan, och därmed ökad inkludering, i musikämnet mellan grundskola och grundsärskola. Detta för att öka förståelse och smyga in att "olikheter är det som ger det hela färg så att säga" (Charlie). Hen önskar även att grundskolan tar del av sarskolans breda utbud av instrument där diverse hjälpmedel finns att tillgå och menar att det finns grundskoleelever i behov av dessa instrument.

6. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras studiens resultat utifrån litteratur och tidigare forskning. Studiens forskningsfrågor ligger till grund för de sju rubriker som delar in kapitlet. Studiens forskningsfrågor är:

- Hur beskriver musiklärarna begreppet inkludering och hur påverkar uppfattningen av begreppet deras undervisning?
- Hur arbetar musiklärarna för att bemöta och ta vara på individers olika förutsättningar och behov samt parallellt hålla ihop gruppen?
- Hur påverkas lektionsstruktur, undervisningsinnehåll och musiksalens fysiska miljö av musiklärarnas inkluderingsarbete?

Diskussionen delas in i följande rubriker: *Begreppet inkludering, Förutsättningar, Inkluderande arbetsätt, Balans mellan individ och grupp, Fysisk lärmiljö, Slutsats* och *Vidare forskning*.

6.1 Begreppet inkludering

Begreppet inkludering fick ett internationellt genombrott i samband med Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) som särskiljer specialpedagogik från vanlig undervisning och menar att specialpedagogiken ska flytta in i den vanliga skolan för att underlätta hanteringen av elevers olikheter. Deklarationen talar för att elever med funktionsnedsättningar och elever i behov av särskilt stöd ska undvika särlösningar och istället vara en del av de vanliga utbildningsmiljöerna (Nilholm, 2019). Inkludering handlar om att alla elever får undervisning som är anpassad till individernas förutsättningar (Nilholm, 2019; Nilsson et al., 2014). Detta går i linje med Billies uttalande om att undervisningen ska ge alla elever en chans att nå kunskapskraven utifrån sina individuella förutsättningar, vilket hen menar ställer krav på musikläraren som behöver vara flexibel och lyhörd.

Begreppet inkludering har ett brett tolkningsutrymme och Nilholm (2019) talar om att se på begreppet utifrån *var* elevers utbildning ska äga rum, *vilka* elever som menas vara inkluderande och *vad* själva inkluderingen innebär. Vidare kan fokus läggas på att inkludering ska beröra placering av elever, eftersträva en bra miljö för elever med funktionsnedsättningar, eftersträva en bra miljö för alla elever eller öka gemenskapen bland elever (Nilholm, 2019). Billie påtalar att inkludering berör, förutom

undervisningens anpassning efter individernas förutsättningar, en social aspekt som handlar om gruppens gemenskap. Ellis menar att alla elever ska kunna känna sig delaktiga i en inkluderande undervisning och att verksamheten ska vara anpassad för alla. Utifrån Billies och Ellis uttalanden tolkar jag att de huvudsakligen talar om inkludering som en kombination av att eftersträva en bra miljö för alla elever och öka gemenskapen bland elever.

Det saknas en entydig definition av begreppet inkludering. Ofta används det som ett alternativt begrepp till specialpedagogik (Nilholm, 2019; Nilsson et al., 2014). Jag förväntade mig ett större fokus på specialpedagogik från informanternas sida, men ingen benämner inkludering som undvikande av särlösningar eller lägger särskilt mycket vikt vid specialpedagogik. Därför visar resultatet att informanterna inte tappat tron på den egna förmågan att undervisa *alla* elever, som Thomas och Lockley (2001, refererat i Barow, 2013) talar om. Däremot märks avsaknaden av en enad definition av begreppet under intervjuerna då informanterna uttrycker sig fåordigt när de uppmanas beskriva deras syn på inkludering. Varken Alex eller Charlie besvarar riktigt frågan "Hur skulle du beskriva begreppet inkludering?" utan pratar om tidigare utbildningar och förutsättningar istället.

Skapandet av en inkluderande skola är en stor utmaning för politiker, skolledning, lärare, elever, föräldrar och forskare (Nilsson et al., 2014). Samtidigt menar Nilholm (2019) att de olika sätten att förstå och tala om inkludering påverkar det fortsatta arbetet med inkluderingsfrågor. Resultatet och litteraturen visar att det är centralt för alla människor som befinner sig i och runt skolans värld att definiera och förtydliga begreppet inkludering för att inte riskera att hamna i ett moln av diffushet. Samtidigt är jag medveten om att det finns risk att förlora ett helhetsperspektiv genom att snäva av och avgränsa begreppet. I slutändan kan jag enbart instämma i att det är en komplex fråga. Dock är det viktigt att påminnas om att en definition och tolkning av begreppet inkludering inte enbart måste göras genom ord, utan att informanternas handlingar talar ett tydligt språk. Genom att informanterna ger exempel på kreativa lösningar och tillvägagångssätt i sin undervisning, som kommer diskuteras vidare i diskussionskapitlet, anser jag att samtliga informanter aktivt arbetar inkluderande och strävar efter att förbättra och utveckla sitt pågående inkluderingsarbete.

6.2 Förutsättningar

Informanterna pratar om fyra viktiga aspekter som påverkar deras förutsättningar för att kunna bedriva inkluderande musikundervisning. Den första aspekten handlar om *gruppstorlekar* och informanterna beskriver olika storlekar på deras nuvarande elevgrupper. Alex, Billie och Charlie undervisar i halvklass med max 15 elever per grupp. Dani och Ellis undervisar både i hel- och halvklass där Danis största grupp består av 26 elever och den minsta av 12 elever. Ellis största grupp består av 21 elever och den minsta av 14 elever. Charlie uppskattar halvklassundervisning och menar att större grupper försvårar musiklärarens arbete. Även Ellis uppskattar halvklasser men upplever ändå svårigheter med individanpassning av 14 elever.

Vidare pratar informanterna om *lokaler och utrustning* som en andra förutsättning och tre av fem informanter berättar att de saknar tillgång till ett grupprum i anslutning till musiksalen. Billie och Ellis uttalar ett behov av minst ett grupprum för att kunna dela upp den befintliga gruppen i smågrupper. Billie och Charlie menar även att musiksalens utbud av instrument behöver överensstämja med elevantalet för att elever ska slippa behöva vänta på sin tur.

Den tredje förutsättningen som lyfts är närvaro av eventuell *resurspersonal* på musiklektionerna. Alex uttrycker ett behov av resurspersonal men är dock alltid ensam pedagog i klassrummet och Billie har delade erfarenheter och menar att resurspersonal kan vara positivt men att det inte alltid behöver vara det. Dani undervisar tillsammans med en musiklärarkollega en dag i veckan och är väldigt nöjd med upplägget.

Den fjärde och sista förutsättningen som betonas är *information och samverkan* om och kring eleverna. Samtliga informanter ser god kontakt med specialpedagog, klassföreståndare och kollegor som väsentligt i inkluderingsarbetet. Billie talar varmt om hens samarbete med skolans specialpedagog medan Alex och Ellis uttrycker frustration kring upplevd oförståelse om musikämnet från kollegor och specialpedagog.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska skolan ta hänsyn till elevers olika behov och ge stöd och uppmuntran så att elever utvecklas i största möjliga mån, utifrån sina egna förutsättningar. Skolan ska dessutom stimulera elevers kreativitet, nyfikenhet och självförtroende (Skolverket, 2011). Läraren ska anpassa undervisningen och "ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (Skolverket, 2011, s. 12). Utifrån dessa uttalanden om skolans uppdrag ställer jag mig frågande till hur Alex ska kunna planera för och genomföra en inkluderande undervisning när hen inte får

relevant information om eleverna. Att både Alex och Ellis möts av oförstående kollegor är djupt beklagligt. Jag hävdar, med stöd i Draper (2016), Nilholm (2019) och Nilsson et al. (2014), att det är självklart att lärare ska få relevant information om eleverna för att kunna anpassa undervisningen efter individernas förutsättningar. Brist på information och samverkan mellan kollegor försämrar kvaliteten på elevernas undervisning, försvårar musiklärarens arbete och bidrar till exkludering.

I en inkluderande skola anpassas omgivningen till individerna istället för individernas anpassning till omgivningen (Barow, 2013). Resultatet utifrån Billies, Charlies och Ellis icke tillgodosedda behov av grupprum kan vara ett tecken på att det är individerna som anpassas till omgivningen, och att dessa skolor, åtminstone rent fysiskt, behöver arbeta vidare med att förbättra sin inkludering.

6.3 Inkluderande arbetssätt

Vid genomförandet av musikundervisning lägger informanterna stor vikt vid tydliga ramar och återkommande lektionsstruktur. Billie tror att tydlighet och struktur är bra för alla elever, vilket går i linje med Skolverket (2014) och Juul (2005) som menar att elever mår bra av att veta vad, när, var, hur och på vilka sätt lektionsmoment ska ske. Dani ger exempel på hur hen brukar informera resurspersonal angående lektionsinnehåll i förväg så att resurspersonalen kan prata med och förbereda enskilda elever. Hen brukar även låta ett fåtal elever komma in i klassrummet innan lektionsstart för att känna in rummet och ta del av lektionsstrukturen på förhand. Vidare talar informanterna om vikten av liknande lektionsstart- och avslut som återkommer under en längre tid för att öka elevernas igenkänningsfaktor och trygghet, vilket även Dahlkvist (2019) anser är betydelsefullt.

Samtliga informanter betonar lusten som väsentlig för musikundervisning. De menar att det krävs variation och flexibilitet för att genomföra lustfylld undervisning. För att bibehålla elevernas koncentration och motivation delar informanterna upp sina musiklektioner i korta pass. Alex och Dani berättar att de brukar dela upp gruppen i två smågrupper och ge varje grupp en specifik uppgift som de antingen arbetar kollektivt eller enskilt med. Efter en kvart byter grupperna uppgift med varandra. Billie låter eleverna spela tillsammans till ett backing track där eleverna själva väljer vilken nivå de vill lägga sig på. Både Charlie och Dani använder sig av arbetssätt som de vet är välkända för eleverna och som elever uttryckt glädje kring, såsom pingpong-samtal och Kahoot. Dessa exempel på arbetssätt skulle kunna liknas vid *differentierad* undervisning, som Olsson

(2019) beskriver. I differentierad undervisning varierar lektionsmoment i tempo, nivå, omfattning, metod och intresse. Detta istället för att ett fåtal elever får särskiljande uppgifter genom individuella anpassningar (Olsson, 2019).

Vidare talar Billie och Dani om variationsrika tillvägagångssätt kring hur moment och instruktioner presenteras och genomförs. Dani undviker för långa teoretiska genomgångar och ser till att varva dessa med praktiska moment. På liknande sätt undviker även Billie långa skriftliga och muntliga instruktioner och låter istället eleverna visa, härma och lyssna. Att som lärare minska mängden prat överensstämmer med Thompsons (1999) uttalande om att musiklektörer behöver hitta sätt att minska behovet av att låta eleverna läsa, höra och bearbeta språk. Det går att se klara kopplingar mellan Billies och Danis exempel och Adamek och Darrow (2018), Dahlkwist (2019) respektive Darrow (2012) som menar att undervisning byggd på sensoriskt variationsrika arbetssätt är en möjlighet att nå fler elever.

Avslutningsvis vill jag förtydliga att jag tror på struktur, tydlighet och variationsrika arbetssätt i undervisningen. De flesta informanter beskriver, utifrån sina arbetssätt, en anpassning av omgivningen och undervisningen, vilket enligt Barow (2013) kännetecknar en inkluderande skola. Resultatet visar ett brett fokus på trygghet men väldigt lite, knappt något alls, om utmaningar och progression i undervisningen. Detta kan leda till att tryggheten blir en form av hämsko för elevernas utveckling. Dahlkwist (2019) menar att elever behöver ställas inför utmaningar för att utvecklas och att en utmaning för läraren blir att skapa uppgifter som balanserar mellan enkelhet och svårighet. Samtidigt som det är viktigt med igenkänning och förutsägbarhet tror jag det är lika viktigt med överraskning och upptäckarglädje för att bibehålla den viktiga lust som informanterna betonar. Med det sagt vill jag understryka att jag inte tar mig friheten att hävda att informanterna brister kring att utmana sina elever eller visa på progression i sin undervisning. Jag ställer mig enbart fundersam över att det inte lyfts några perspektiv om dessa två begrepp.

6.4 Balans mellan individ och grupp

I intervjuerna återkommer informanterna ofta till deras kontinuerliga relationsarbete med eleverna. Flera informanter berättar att de försöker ta vara på så många möten utanför lektionstid som möjligt och menar att det är svårt som musiklektörer att arbeta kontinuerligt med relationsarbete. Detta eftersom en grupp vanligtvis enbart har musik en gång i veckan. Charlie försöker därför benämna alla individer vid namn varje lektionstillfälle.

På ett liknande sätt berättar Alex att hen försöker få till ett öga-mot-öga-möte med samtliga individer varje lektion. Informanterna känns måna om sina elever och vill att eleverna ska trivas på musiken. Deras strävan efter att möta och bekräfta varje individ går i samklang med Dahlkvist (2019) som menar att det är en del av lärarens uppdrag. Det visar även på ett nyfikat förhållningssätt och att informanterna får ökade kunskaper om elevernas intressen och förutsättningar, vilket Thornberg (2013) anser ökar kvaliteten på elevernas utbildning.

Informanternas beskrivningar och uttalanden om positiva lärare/elev-relationer överensstämmer med Thornberg (2013) som menar att de präglas av värme, närhet, tillit och stöd. Thornberg (2013) menar att dessa positiva relationer är särskilt betydelsefulla för så kallade högriskelever, som av olika anledningar kan erfara en tuff skoltid och uppfattas svåra att undervisa. Billie berättar om fem elever som inte deltagit i musikundervisningen med sina ordinarie klasser utan istället ingått i en särskild undervisningsgrupp. Denna grupp upplöstes under coronapandemin och Billie har istället träffat eleverna enskilt. Tack vare enskilda möten har Billie fått en bättre relation till samtliga elever och har idag stora förhoppningar om att eleverna snart ska kunna vara med sina ordinarie klasser på musiken. Även Charlie pratar om det viktiga relationsarbetet med elever som förväntar och tror att de ska misslyckas på musiklektionerna.

Vidare berättar Billie att det förekommer många konflikter bland skolans elever och att hen försöker arbeta förebyggande mot dessa genom att bryta kompisgrupperingar och variera olika gruppkonstellationer. Dahlkvist (2012) anser att det är viktigt att elever lär sig att arbeta i olika grupsammansättningar för att öka gruppens gemenskap och sociala träning. Charlie lyfter att hen emellanåt urskiljer en tveksamhet hos elever vid grupparbeten men menar att träning kring att ingå i olika gruppkonstellationer är en del av skolans värld. Läroplanen (Skolverket, 2011) menar att skolan ska ge elever möjlighet att öva på att ta initiativ och ansvar genom självständigt och kollektivt arbete.

Vid frågan om hur informanterna arbetar för att alla elever ska känna sig socialt delaktiga lägger samtliga informanter fokus på att prata om hur de arbetar för att lyfta individer i gruppen. Billie låter eleverna diskutera i olika gruppkonstellationer och utser grupprepresentanter med målet att de elever som känner sig obekväma och ovana vid att ta plats ska få hjälp framåt. Alex och Charlie berättar att de lyfter fram elevers olika kulturella bakgrunder för att ge individerna en annan plats i gruppen. Resultatet pekar överlag på att informanternas största fokus ligger på individen och inte gruppen. Ellis är

den enda som säger att lektionerna utgår från ett fast innehåll då det är svårt att anpassa efter varje individ. Jag blir något tveksam till Charlies upplägg med klipp som eleverna har tillgång till före lektionsstart och funderar på vad som händer med gruppgemenskapen när det finns två tydliga uppdelningar från start – de som har tittat i förväg och de som inte har tittat alls. Gruppen som inte tittat i förväg riskerar att ligga efter redan innan lektionen har startat, såväl kunskapsmässigt som socialt.

Nilsson (2016) skriver om skillnaderna mellan gruppers kollektiva behov och gruppmedlemmars individuella behov. Informanterna talar dock om bekräftelse, trygghet, utveckling, struktur och samhörighet till övervägande del ur ett individuellt perspektiv. Det går emot det Dahlkvist skriver om att individer i en välfungerande grupp inte enbart tänker på sina egna insatser utan är medvetna om och fokuserade på gruppens gemensamma insats (Dahlkvist, 2012; Dahlkvist, 2019). Samtidigt vill jag betona att flera informanter lyfter mindre gruppers kollektiva arbete. Danis pingpong-samtal och gruppvisa diskussioner och Billies gitarrgrupper kan jämföras med Brown et al. (2017) och Walkup-Amos (2020) och deras olika exempel på par- och gruppuppgifter i musikämnet. Avslutningsvis vill jag hävda att jag inte tror att undervisning anpassad efter elevers olika behov och förutsättningar enbart måste innebära enskilt arbete och arbete i smågrupper.

6.5 Fysisk lärmiljö

Fyra av fem informanter använder sig av bildstöd för att synlig- och tydliggöra lektionsstruktur och moment i undervisningen. Genom att erbjuda elever en visuell lektionsstruktur som även överblickas muntligt ökar elevernas känsla av trygghet och förutsägbarhet enligt Dahlkvist (2019). Han menar att denna känsla är en absolut nödvändighet för en del av eleverna. Även Öhman (2014) förespråkar att tillgängliggöra lektionsinnehållet visuellt på klassrummets whiteboardtavla.

Billie och Charlie använder, utöver bildstöd, även Time Timer som hjälper eleverna att dels hålla koll på hur lång tid som är kvar av lektionen men även hur lång tid de har på sig i samband med specifika uppgifter. Billie berättar att elever tidigare efterfrågat tidsanvisning flera gånger varje lektion men att dessa frågor avtagit efter införskaffandet av klockan. Jag tror starkt på, i samklang med Öhman (2014), att användandet av en timer blir ett bra komplement till den visuella lektionsstrukturen. Med en muntlig genomgång av lektionens struktur vid lektionsstart bjuds eleverna in i lärarens planeringsarbete och

får bilda sig en egen uppfattning om vad som komma skall. Då kan musikläraren tidigt i processen fånga upp elever i starkt behov av struktur, släta ut eventuella frågetecken, väcka lust och motivation hos eleverna och ge dessa en möjlighet att starta lektionen tillsammans som en enhet.

Ett stort fokus under intervjuerna läggs på musiksalsens auditiva miljö av Charlie, Dani och Ellis som alla tre använder digitala trumset och hörlurar till samtliga keyboards för att lättare hålla nere ljudvolymen. Charlie berättar att hen även använder hörlurar till elgitarr och elbas. Dani menar att en låg auditiv miljö underlättar för elever som har problematik med att sälla intryck. Vidare är Ellis den enda informanten som lyfter vikten av att hålla nere mängden visuella intryck i musiksalen. Hen menar att affischer och diverse översikter på väggarna, såsom ackorddiagram och instrumentfamiljer, kan vara distraherande för eleverna och ta fokus från undervisningen. Därmed är Ellis den enda informanten som uttryckt sig om en anpassning av musiksalsens visuella intryck och visat den medvetenhet som Adamek och Darrow (2018) menar är viktig.

Resultatet pekar på att informanterna är måna om att den fysiska lärmiljön ska hjälpa eleverna i deras utveckling och upplevas som en kreativ och stimulerande miljö. Det är dock spännande att notera att det läggs en större vikt vid musiksalsens auditiva miljö och inte lika mycket på visuella intryck. Det kan bero på att informanterna påverkas mer av en hög ljudnivå än visuella intryck som de troligtvis själva skapat och ser varje dag. Som jag ser det är det viktigt att också se klassrummet utifrån elevernas perspektiv.

6.6 Slutsats

Denna studie visar att musiklärarens inkluderingsarbete är viktigt för individen och gruppen men att arbetet inte är en självklar process. Studien visar att det är flera faktorer som påverkar hur väl musiklärare kan utföra sitt inkluderingsarbete. Faktorer i form av förutsättningar såsom lagom gruppstorlekar, tillgång till grupprum, en välutrustad musiksals, tillgång till resurspersonal vid behov och information och samverkan kring eleverna. Resultatet pekar på att Alex är den informant som saknar flest förutsättningar för att kunna bedriva en inkluderande musikundervisning. Under intervjun upplevs Alex något uppgiven och frustrerad över sin nuvarande situation och beskriver närmast kaotiska musiklektioner och minimal kommunikation med kollegor.

Resultatet och litteraturen visar att skolan och dess lärare kan ge elever en plats i livet som är utvecklande och främjande, men för att skolan ska vara den platsen krävs en

ständig strävan framåt hos alla inblandade. Jag tror på kontinuerlig reflektion och att musiklärare behöver vrida och vända på perspektiv kring deras egna arbetssätt för att hitta nya vägar framåt. Alla fem informanter känns måna om att deras elever ska få den bästa tänkbara musikundervisningen och genom att ställa upp i denna studie visar de på just den här viktiga strävan framåt. Samtidigt vill jag hävda att en ensam musiklärare kan inkludera och vässa sina enskilda arbetssätt bäst hen vill, men att det i slutändan fortfarande behövs ett kollektivt arbete för att nå hela vägen fram till en inkluderande undervisning för alla elever. Ensam är inte starkast. Tvärtom. Jag står bakom Barow (2013) som trycker på att alla som arbetar med utbildning måste inse att det krävs problematisering av befintliga värderingar, normer, strukturer och arbetssätt i verksamheten för att kunna genomföra förändringar som därmed bidrar till en mer inkluderande undervisning. Det finns absolut möjligheter och utmaningar med inkludering, men det är alla tillsammans som skapar dessa möjligheter och utmaningar genom ord och handlingar.

6.7 Vidare forskning

Under arbetets gång har flera tankar om vidare forskning väckts. Det primära fokuset för den här studien har legat på verksamma musiklärares tankar om deras inkluderande arbetssätt. Det hade varit spännande att även ta del av elevers röster angående hur de upplever sin skolvardag utifrån ett inkluderingsperspektiv och jämföra lärares och elevers tankar och upplevelser. Ytterligare ett område som varit intressant att efterforska är ämnesöverskridande undervisning utifrån ett inkluderingsperspektiv. Att undersöka om och hur lärares individuella syn och samsyn på inkluderingsbegreppet och inkluderande arbetssätt förändras när de arbetar närmare varandra hade varit intressant att ta del av. Det hade även varit spännande att genomföra en kvalitativ intervjustudie med musiklärare och elever och undersöka hur coronapandemin påverkat musikundervisningen utifrån ett inkluderingsperspektiv. Det vore intressant att djupdyka i vilka möjligheter och begränsningar en eventuell distansering inneburit och hur musiklärares inkluderingsarbete förändrats.

Referenser

- Adamek, Mary., & Darrow, Alice-Ann. (2018). Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom. *General Music Today*, Vol. 31(3), 61-65.
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/1048371318756625>
- Barow, Thomas. (2013). *Mångfald och differentiering - Inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, Laura., Draper, Ellary., & Jellison, Judith. (2015). Peer-Assisted Learning and Interactions in Inclusive Music Classrooms: Benefits, Research, and Applications. *General Music Today*, Vol. 28(3), 18-22.
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/1048371314565456>
- Brown, Laura., Draper, Ellary., & Jellison, Judith. (2017). Learning together: The Instinct to Do Good and Peer-Assisted Strategies That Work. *Music Educators Journal*, Vol. 104(2), 15-20.
<https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0027432117713823>
- Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Christiansen, Irene., Jacobsen, Bo., & Sand Jespersen, Christina. (2004). *Möt eleven: Lärarens väg till demokrati i klassen*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlkwist, Matts. (2012). *Kommunikation*. Stockholm: Liber.
- Dahlkwist, Matts. (2019). *Läroledarskapet: Situationsanpassat ledarskap och strukturerad undervisning*. Stockholm: Liber.
- Darrow, Alice-Ann. (2012). Students With Learning Disabilities in the Music Classroom. *General Music Today*, Vol. 26(1), 41-43.
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/1048371312452875>
- Draper, Ellary. (2016). Observations of Children with Disabilities in Four Elementary Music Classrooms. *Update*, Vol. 36(1), 12-19.

<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/8755123316660594>

Juul, Kirsten. (2005). *Barn med uppmärksamhetsstörningar*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes. (2019). *En inkluderande skola - Möjligheter, hinder och dilemman*.
Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Lena., Sandström, Margareta., & Stier, Jonas. (2014). *Inkludering - möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Björn. (2016). *Samspel i grupp: Introduktion till gruppdynamik*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, Charlotta. (2019). *Differentierad undervisning fungerar för alla elever*. Hämtad 2021-04-17 från <https://www.uddevalla.se/utbildning-och-barnomsorg/grundskola/skolutveckling/pedagog-uddevalla/skolutveckling-grundskola/2019-05-17-differentierad-undervisning-fungerar-for-alla-elever.html>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2018:1098. *Lag om ändring av skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
Hämtad 2020-12-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>

Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Hämtad 2021-04-08 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3362>

Skolverket. (2015). *Integrerade elever*. Hämtad 2021-04-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3388>

Thompson, Keith P. (1999). Challenges of Inclusion for the general Music Teacher. *General Music Today*, Vol. 12(3), 7–9.

- Thornberg, Robert. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2021-05-31 från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Walkup-Amos, Taylor. (2020). Creating Inclusive Music Classrooms Through Peer-Assisted Learning Strategies. *TEACHING exceptional children*, Vol. 52(3), 138-146. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0040059919891185>
- Öhman, Aggie. (2014). *Inkludering utan att specialanpassa för enskilda elever: minska mängden intryck, öka strukturen och minska stressen i klassrummet. Liten insats, stor skillnad*. Prestationsprinsen: <https://prestationsprinsen.wordpress.com/2014/02/23/inkludering-utan-att-specialanpassa-for-enskilda-elevers-sarskilda-behov-minska-mangden-intryck-oka-strukturen-och-minska-stressen-i-klassrummet-liten-insats-stor-skillnad-3/>

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

- Berätta om din bakgrund som musiklärare!
Utbildning? Antal yrkesverksamma år? Tid på din nuvarande tjänst? Halvklass?
Helklass? Hur långa musiklektioner? Är du ensam musiklärare?
- Hur skulle du beskriva begreppet inkludering?
- Vad innebär och kännetecknar en inkluderande musikundervisning enligt dig?
- I stora, övergripande drag - vad kännetecknar ditt sätt att arbeta med en
§inkluderande musikundervisning för alla?
- Hur ser elevernas förkunskaper kring musikämnet ut?
- Vilka olika sätt att lära upplever du att du möter i klassrummet?
 - På vilket/vilka sätt tar du tillvara på elevers olika sätt att lära?
- Ur ett inkluderingsperspektiv, vad är viktiga aspekter för dig i
planeringsprocessen?
- Hur planerar du musikundervisningen så att elevers olikheter tas tillvara på?
- Vilka metoder/arbetssätt använder du dig av för att ta tillvara på elevers
olikheter i undervisningssituationer? Hur använder du dessa?
- Hur arbetar du för att alla elever ska känna sig socialt delaktiga?
- Hur ofta finns det resurspersonal på plats under musiklektioner?
- Vilka olika svårigheter eller begränsningar kring att arbeta inkluderat upplever
du?
- Vad hade du behövt mer av eller mindre av för att kunna arbeta mer inkluderat?
- Vad är det bästa med att vara musiklärare?
- Finns det något som du avslutningsvis vill tillägga?

Bilaga 2: Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Samtyckesblankett

Härmed efterfrågas din röst i en studie, i form av ett examensarbete, vid Musikhögskolan i Malmö. Syftet med studien är att undersöka sex musiklärares sätt att se på och arbeta med inkludering i klassrummet, vilka verktyg som används för att bemöta elevers olika behov och hur dessa påverkar undervisningens struktur och innehåll.

Ditt anonyma deltagande i studien kommer att innebära medverkan på en enskild digital intervju som spelas in och transkriberas. Dessa uppgifter används enbart i forskningssyfte och raderas efter studiens avslut. Det är frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att behöva uppge skäl. Både du och din arbetsplats är helt och hållet anonyma.

Om du har några frågor om studien eller ditt deltagande är du varmt välkommen att kontakta mig. Stort tack för din medverkan!

Jag har tagit del av ovanstående information och godkänner härmed mitt deltagande.

Underskrift informant

Ort & datum

Namnförtydligande