



MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Höstterminen 2022

Kompletterande pedagogisk utbildning

Sofia Svärd

En kulturskola för alla? –

En intervjustudie om tillgänglighet för och inkludering av personer med
kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: En kulturskola för alla? En intervjustudie om tillgänglighet för och inkludering av personer med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter

Författare: Sofia Svärd

Kulturskolan är den största offentliga satsningen på barnkultur som finns i Sverige (Kulturskolerådet, 2023). Visionen som beskrivs på Kulturskolerådets (u.å.) hemsida är likvärdiga möjligheter för utveckling genom kulturutövande för alla barn och unga. Med det i åtanke är det problematiskt att det är svårt att hitta forskning på hur tillgänglighet och inkludering av elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter ser ut i verksamheten.

Genom detta arbete undersöks:

- hur relationen mellan kulturskolan och elever i anpassade grundskolan ser ut
- hur relationen mellan kulturskolan och barn och unga med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter ser ut.

Detta görs genom kvalitativa intervjuer med fem lärare, varav tre arbetar inom kulturskolan, och två i anpassade grundskolan.

Utifrån arbetets resultat kan slutsatsen om ett behov av vidare prioritering av tillgänglighet och inkludering i kulturskolans verksamhet dras. Resultatet påvisar att det finns en positiv inställning till ett breddat deltagande i kulturskolan, men visar på brister i prioritering av tillgänglighet. I studien framkom uppsökande verksamhet som ett effektivt arbetssätt för att tillgängliggöra kulturskolan, men att sådana projekt är beroende av enskilda lärares engagemang och ambitioner. Då det varit svårt att hitta forskning som rör kulturskolans tillgänglighet för elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter finns behov av mer forskning på ämnet.

Nyckelord: Inkludering, Kultur, kulturskolan, Musikundervisning, Tillgänglighet

Abstract

Title: *A kulturskola for everyone? An interview study on accessibility for, and inclusion of, people with cognitive and/or intellectual functional diversities.*

Author: Sofia Svärd

Kulturskolan is the largest public investment in cultural activities for children in Sweden (Kulturskolerådet, 2023). Kulturskolerådets' (n.d.) vision is described to be equal possibilities to develop through cultural activities for all children and youth. With that in mind, it's problematic that research on accessibility and inclusion for students with cognitive and/or intellectual functional diversities within kulturskolans' operation is hard to come by.

Through this study I intend to examine:

- the relationship between kulturskolan and anpassade grundskolan
- the relationship between kulturskolan and children and youth with cognitive and/or intellectual functional diversities.

This is done through interviews with five teachers, of which three work in kulturskolan, and two of them work in anpassade grundskolan.

The studys' results shows that there is a need for prioritizing accessibility and inclusion within kulturskolans' activities. The study's results shows a positive attitude towards a broadened participation within kulturskolan, but shows there's also a lack of priority regarding accessibility. Furthermore, a discussion concerning who holds the responsibility of working towards accessibility and inclusion at kulturskolan is needed. In this study, outreach programmes were found to be efficient in working with accessibility and inclusion, but that these projects are dependent on individual teachers' commitment and ambition.

Since it's been difficult finding research on inclusion and accessibility for students with cognitive and/or intellectual functional diversities within kulturskolan, I see the need for more research on this matter.

Key words: Accessibility, Culture, Inclusion, Music education, kulturskolan

Förord

Arbetet med denna uppsats har minst sagt bjudit på utmaningar. Forskningsmetoden har fått ändras mer än en gång, och mitt i allt kom en vattenläcka och bokstavligt talat drog bort golvet under fötterna. Men nu är jag här, trots allt, mycket rikare på både kunskap och erfarenheter än innan.

Mitt engagemang för de teman jag valt att skriva om har vuxit mer och mer för varje person jag mött under arbetet. Genom intervjuer har jag fått ta del av perspektiv och kunskap från lärare inom kulturskolan och anpassade grundskolan, och genom litteratur har jag upptäckt forskning och texter som kommer att finnas med mig när jag ger mig ut och möter människor i såväl jobsammanhang som i samhället generellt.

Jag uppmuntrar alla blivande lärare att ta sig tid att genom litteratur och möten med föreläsare lära sig mer om inkludering, tillgänglighet, normer och normalitet. Det finns så mycket klokskap och medmänsklighet att vinna, om vi bara tar oss tid att prioritera dessa områden.

Givetvis finns det många personer att tacka, som stöttat, inspirerat och utmanat under arbetets gång! Först och främst vill jag tacka min handledare Adriana Di Lorenzo Tillberg, som inspirerat genom såväl sin egen forskning som sitt stora engagemang för det område jag valt att skriva om. Tack också för din kunskap, klokskap och för din empati när det varit extra utmanande.

Tack också till mamma. Vad skulle jag göra utan dig? Tack för ditt eviga stöd, att du tror på mig, och hjälper till på så många plan – både logistiskt och känslomässigt.

Tack till familj och vänner som kommit med både glada och medlidande tillrop, och bidragit med moralisk support på olika sätt. Klassen ingår givetvis i vänskan som nämns; tack för dessa terminer med er!

Tack till Anna Houmann, som för mig varit en av de viktigaste personerna under denna utbildning. Tack Anna för din kunskap, din varma medmänsklighet, och ditt sätt att inspirera genom att vara just DU.

Slutligen vill jag tacka dig, pappa. Tack för allt du var, och allt du gav. I minnen, i kärlek, i inspiration. Tack för ditt engagemang för och kärlek till undervisning. Och tack pappa, för musiken.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	s. 10
2. Syfte & frågeställningar.....	s. 12
3. Bakgrund & områdesorientering.....	s. 13
3.1. Kulturskolans historia.....	s.13
3.2 Anpassade skolans (tidigare särskolans) historia.....	s.14
4. Litteratur och tidigare forskning.....	s. 15
4.1 Kulturskolans möjligheter.....	s. 15
4.1.1 Breddat deltagande.....	s.15
4.1.2 Demokratisk utveckling.....	s.16
4.1.3 Positiv påverkan.....	s.17
4.1.4 Kulturskolan i relation till Barnkonventionen och FN:s konvention om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning.....	s.17
4.1.5 Tillgänglighet.....	s.18
4.2 Kompetensbehov inom kulturskolan.....	s.19
4.3 Musikundervisning för elever i behov av särskilt stöd, och/eller i anpassade grundskolan.....	s. 20
4.4 Inkludering i grundskolan.....	s. 21
4.5 Normer och normalitet.....	s. 23
4.6 Sammanhang och gemenskap.....	s. 24
5. Metod.....	s. 26
5.1 Metodologiska överväganden.....	s. 26
5.1.1 Kvalitativ metod.....	s. 26
5.2 Urval.....	s. 27
5.2.1 Lärare 1 – KL1.....	s. 27
5.2.2 Lärare 2 – KL2.....	s. 27
5.2.3 Lärare 3 – KM.....	s. 28
5.2.4 Lärare 4 – AL1.....	s.28
5.2.5 Lärare 5 – AL2.....	s. 28
5.3 Begrepp.....	s. 28
5.3.1 Funktionsvariant.....	s. 28
5.3.2 Kognitiva funktionsvarianter.....	s. 29
5.3.3 Intellectuella funktionsvarianter.....	s. 29

5.4	Metod för datainsamling.....	s. 30
5.4.1	Intervjuer.....	s. 30
5.5	Studiens genomförande.....	s. 31
5.5.1	Design av intervjustudien.....	s. 31
5.5.2	Analys av data.....	s. 32
5.6	Etiska överväganden och principer.....	s. 32
6.	Resultat.....	s. 34
6.1	Samarbeten mellan kulturskolan och anpassade grundskolan.....	s. 34
6.2	Elever från anpassade grundskolan/elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter i kulturskolan.....	s. 35
6.3	Information om kulturskolans verksamhet.....	s. 36
6.4	Kulturskolans roll för eleverna.....	s. 37
6.5	Kulturskolans roll i lärarnas musikliv.....	s. 39
6.6	En tillgänglig kulturskola.....	s. 40
6.7	Prioritering av inkludering och tillgänglighet i kulturskolan.....	s. 41
7.	Diskussion.....	s. 43
7.1	Resultatdiskussion.....	s. 43
7.1.1	Tillgänglighet i kulturskolan.....	s. 43
7.1.2	Kulturskolans möjligheter.....	s. 44
7.1.3	Inkludering och tillgänglighet.....	s. 44
7.1.4	Kompetensbehov inom kulturverksamhet för barn och unga med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter.....	s. 46
7.1.5	Rätt till deltagande.....	s. 46
7.2	Metoddiskussion.....	s. 47
7.3	Arbetets bidrag till muskläraryrket.....	s. 48
8.	Framtida forskning.....	s. 49
8.1	Praktik inom undervisning för elever i behov av särskilt stöd.....	s. 49
8.2	Tillgång till information om kulturskolan.....	s. 50
9.	Litteraturförteckning.....	s. 51
10.	Bilagor.....	s. 54
10.1	Bilaga 1 – Samtyckesblankett.....	s. 54
10.2	Bilaga 2 – Intervjuguider.....	s. 56
10.3	Bilaga 3 – Enkät.....	s. 58

1. Inledning

Under mina år som elev och student inom musikundervisning har jag varit en del av relativt homogena grupper, med normfunktionella personer som (ofta) vandrat samma utstakade väg; kulturskola, musiklinje på gymnasiet, folkhögskola, och avslutningsvis musikhögskola. Alla elever inom kulturskolan fortsätter självklart inte sina musikstudier hela vägen till högskolenivå, eller ens gymnasienivå, men det finns en tydlig koppling mellan kulturskola och vidareutbildning bland de medstudenter jag träffat under mina musiker- och musikpedagogikstudier. Min egen musikaliska utbildningsresa har även den följt detta tydliga schema, och jag har alltid sett det som självklart att jag som elev och sedan student haft, och har, en plats inom musikutbildning.

Jag har under mina terminer på musikhögskolan i Malmös kompletterande pedagogiska utbildning tagit del av kurslitteratur och tidigare forskning som lyfter frågan kring huruvida, och hur, barn och unga med funktionsvariationer inkluderas i kulturella fritidsaktiviteter. Bland annat skriver Kjell Stjernholm (2011) i Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (SMOK) om ett projekt vid namn Ba(r)nbrytarna, vilket syftade till att utforska varför barn med olika funktionsvarianter var underrepresenterade bland dem som tog del av kulturella fritidsaktiviteter. Det visade sig då att föräldrarna, såväl som barnen, inte uppfattade att dessa aktiviteter var någonting som inkluderade dessa barn, men även att pedagogerna upplevde att de inte kände sig kapabla att erbjuda en anpassad verksamhet (Stjernholm, 2011). Vidare hävdar Sandh (2015) att det inte kan förväntas att alla kulturskolor ska ha utbildning som är anpassad eller specialiserad för funktionsvarierade elever, utan att detta behöver ske regionalt.

Med den synen på tillgänglighet kan elever tvingas åka långt bort för att ha samma möjligheter som normfungerande personer. Risken är även att information om de tillgängliga skolorna är bristfällig, om dessa skolor är få och utspridda. Istället bör det satsas på utbildning för pedagoger som ger oss de verktyg vi behöver för att låta alla barn ta del av den kultur som erbjuds. Eftersom jag själv, som många av mina musikerkollegor, startat mina år av musikstudier inom just kulturskolan är jag fullt övertygad om att den har en viktig plats i många musikeres resa. Även Di Lorenzo Tillborg (2021) skriver om hur de flesta, om inte alla, av hennes medstudenter på Musikhögskolan alla verkade ha gått vägen via kulturskolan. Jag anser att om vi ska ha en jämlik skola där alla elever har rätt till utbildning, ska även kulturskolan inkluderas i detta mål. Då behöver kulturskolan vara tillgänglig för alla, oavsett

om det är elever som är funktionsvarierade eller normfungerande.

Under höstterminen 2021 hade jag tillsammans med fyra klasskamrater förmånen att besöka Kulturcentrum Skåne (KC) under vår introducerande VFU-period. KC är ett centrum för musik, teater och konst, där det finns en treårig eftergymnasial utbildning, en daglig verksamhet, samt en arbetsplats (Kulturcentrum Skåne, u.å.).

Det dagslånga besöket på KC innehöll medverkan under, och observation av, konstnärliga möten mellan pedagoger och kulturutövande före detta elever. Dessa före detta elever hade efter sin eftergymnasiala utbildning tagit vara på möjligheten att stanna kvar som kulturarbetstagare och arbeta med kultur (Kulturcentrum Skåne, u.å.). De möten och konstnärliga utbyten jag upplevde på Kulturcentrum Skåne fick mig att reflektera kring vilka som faktiskt får ta del av konstnärliga utbildningar. Christel Nilsson Ringdahl (2016) beskriver i sin essä *Spräng gränserna – jag anar något vackert där inne* att det för personer med funktionsvarianter är svårt att få möjlighet att utbilda sig på högre nivå. Nilsson Ringdahl (2016) menar att “vi missar för många spännande och talangfulla konstutövare för att vi inte lyckats vidga och bredda vår syn när det gäller tillträde till utbildning och vem som får utöva kultur av olika slag på våra scener” (s. 4). Författaren menar att dessa personer, som generellt inte erbjuds samma möjlighet till konstnärlig utbildning, har mycket att erbjuda kulturen: “Kulturen är inte bara bra för dem, de är också bra för kulturen.” (s.4). Det handlar med andra ord inte bara om dessa människors rätt till kultur och utbildning och vad det kan ge dem, utan också om vad de kan tillföra och ge kulturen.

Konst och kultur har inflytande på oss som människor, både individuellt och i relation till andra (Konstnärdsnämnden, 2015). Vidare tillhör konstnärlig frihet de mänskliga rättigheterna, och ska därmed finnas tillgängligt för alla (Konstnärdsnämnden, 2015). Kulturskolan kan vara en viktig del av något så stort som att säkerställa att alla barn har tillgång till kultur och den konstnärliga frihet de har rätt till. Detta arbete har grundats i funderingar som rör kulturskolan och vilka som har tillgång till den, och därigenom har undersökningens fokus avgränsats.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur lärare inom *anpassade grundskolan* (tidigare *grundsärskolan*) och *kulturskolan* reflekterar kring och arbetar med inkludering av personer med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter. Ett vidare syfte är att undersöka hur musiklärare inom anpassade grundskolan, samt kulturskolelärare, ser på tillgängligheten för dessa elever inom kulturskolans musikaktiviteter. För att uppnå dessa syften ämnar jag i detta arbete att besvara följande frågeställningar:

- Hur ser musiklärare inom anpassade grundskolan, samt kulturskolelärare, på elever i anpassade grundskolans relation till kulturskolan?
- Hur ser musiklärare inom anpassade grundskolan, samt kulturskolelärare, på arbetet med att inkludera personer med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvariationer i kulturskolan?
- I vilken grad och på vilket sätt når information om kulturskolans musikverksamhet ut till elever i anpassade grundskolan?

I arbetet intervjuas fem olika lärare, vilka är aktiva i olika delar av landet, varav två arbetar inom anpassade grundskolan och tre i kulturskolan.

3. Bakgrund & områdesorientering

I detta arbete är det huvudsakligen två verksamheter som diskuteras: kulturskolan och anpassade grundskolan, med särskilt fokus på den förstnämnda. Därför finns det anledning att informera om hur kulturskolans respektive anpassade grundskolans historia ser ut, och hur de kommit att formas till de verksamheter vi ser idag.

3.1 Kulturskolans historia

Kulturskolan har sina rötter i den kommunala musikskolan, vilken skapades under 1940-talet med målet att ge alla barn – oberoende ekonomisk, kulturell eller social status – tillgång till instrument- och/eller sånginlärning (Kulturskolerådet, u.å.). Det var främst fokus på blåsinstrument under musikskolornas första decennier, då det både fanns god tillgång till blåslärare och ett behov av blåsmusiker i orkestrar (Prop. 2017/18:164). Enligt regeringens proposition (2017/18:164) engagerade sig Svenska kommunförbundet i de kommunala musikskolornas utveckling, och gav ut en skrift kallad “Den kommunala musikskolan” år 1976. Fram tills att denna skrift kom ut hade de olika verksamheterna landet runt inte haft några gemensamma ramar att utgå ifrån, men genom det avtryck skriften satte skapades en slags samsyn skolorna emellan. De styrdokument Kommunförbundet ansåg vara lämpliga att utgå ifrån var FN:s barnkonvention och den dåvarande läroplanen för “det allmänna skolväsendet” (Prop. 2017/18:164). Trots den organisatoriska frihet kommunerna hade när det gällde den kommunala musikskolan, kom skriften att sätta normen för hur verksamheterna fungerade landet över. Detta kan troligtvis förklaras med att det fanns ett behov av riktlinjer, råd och stöd för den kommunala musikskolans verksamhet (Prop. 2017/18:164).

Musikskolan kom under 1980-talets slut att omfatta fler estetiska former än musik, och utvecklingen från musikskola till kulturskola tog därmed fart (Kulturskolerådet, u.å.). Redan innan dess hade fler konstområden än musik införts i flera kommunala musikskolor, bland annat i form av dansundervisning i Solna och Skellefteå (Prop. 2017/18:164). Utvecklingen från kommunal musikskola till kulturskola sågs av vissa som ett tecken på att musikundervisningen nedprioriterades, och att de konstformer som gärna undervisas i grupp var ett sätt att spara pengar (Prop. 2017/18:164).

Kulturskolan beskrivs av Sandh (2015) som en “professionell, pedagogisk och offentligt subventionerad Kulturverksamhet” (s.11), vilken bedrivs med hjälp av kommunala resurser

och styrs av kommunala beslut (Kulturskolerådet, u.å.). Enligt Sveriges Kommuner och Regioner (2021) finns kulturskolans aktiviteter nu i nästintill alla 290 kommuner i Sverige. SKR (2021) beskriver kulturskolans roll på följande sätt: “Kultur- och musikskolorna bidrar till att lägga grunden för ett kulturellt skapande hos barn och unga. Detta utvecklar individen både socialt och emotionellt, erbjuder en meningsfull sysselsättning samt bygger framtida kulturproducenter och konsumenter.”. Kulturskolan är med andra ord inte endast en källa till konstnärlig utbildning, utan den bidrar även till social och emotionell utveckling hos eleverna.

3.2 Anpassade skolans (tidigare särskolans) historia

Särskolan (hädanefter kallad anpassade skolan, vilket är den nuvarande beteckningen) formades även den i mitten av 1900-talet (Frithiof, 2012), men något senare än kulturskolan. Enligt Anderson och Östlund (2020) har elever med intellektuella funktionsvarianter (IF) sedan 1968 haft tillgång till obligatorisk skolgång som motsvarar den i grundskolan. Före 1968 utbildades ofta dessa elever genom de institutioner som fanns för elever med IF (Anderson & Östlund, 2020). Regeringen valde att stänga ner de stora institutionerna under 1960-talet, samt att flytta elever med IF till reguljära skolor (Anderson & Östlund, 2020).

Definitionen av vad anpassade skolan innebär, vilka elever den inkluderar och vad den leder till finns det många åsikter om (Frithiof, 2012). Dessa åsikter menar författaren påverkas av vem det är som beskriver skolformen. Gemensamt för dem som undervisas i anpassade grundskolan (tidigare kallad grundsärskolan) är att de på grund av en funktionsvariant (benämnt “utvecklingsstörning” i skollagen) inte förväntas kunna nå de kunskaper och betygskriterier som gäller i grundskolan (SFS 2010:00, kap. 7, 5§). Skolformen innefattar även en inriktning som kallas träningskola med *ämnesoråden*, för de elever som inte bedöms ha möjlighet att tillgodoräkna sig utbildning i ämnen (Berthén, Backman Bister & Lindberg, 2022).

4. Litteratur & tidigare forskning

I detta kapitel tas litteratur samt tidigare forskning upp som berör uppsatsens teman. Kapitlet rör kulturskolans ambition om att nå alla barn, och hur arbetet för ett breddat deltagande kan se ut. Kulturskolans demokratiska roll beskrivs utifrån forskares och författares texter, och policyer som rör barn och ungas rätt till utbildning och kultur. Avslutningsvis innehåller kapitlet en del som rör potentiell kompetensutveckling bland kulturskolans lärare.

4.1 Kulturskolans möjligheter

Kulturskolan är Sveriges största kulturverksamhet för barn och unga (Fast Ehrlén, 2014; SMOK, 2011), och formades (som nämndes i kapitel 3.1 *Kulturskolans historia*) med målet att nå ut med musikundervisning till alla barn, oavsett sociala, ekonomiska eller kulturella förutsättningar (Kulturskolerådet, u.å.). Ändå finns det enligt Jeppsson (2020) en bild av vem den typiska svenska kulturskoleeleven är: en svenskfödd flicka med välutbildade föräldrar.

4.1.1 Breddat deltagande

Jeppsson (2020) undersöker hur kulturskolan står i relation till politiska visioner om ett bredare deltagande, och beskriver att lärare och rektorer ses som starka aktörer som kan skapa förutsättningar för framtidens deltagande i kulturskolan. Värt att ha i åtanke inför kommande del är att studierna inte utgår från ett inkluderings- och tillgänglighetsperspektiv sett utifrån elever med funktionsvarianter, utan snarare är utformade med social inkludering i fokus. Eftersom avhandlingen rör breddande deltagande och rektorers och lärares syn på hur det ska uppnås, ser jag dock att Jeppssons (2020) forskning är relevant för detta arbete.

Såväl chefer som lärare ser positivt på breddat deltagande i kulturskolan (Jeppsson, 2020). Lärarna och cheferna i Jeppssons (2020) studier ser möjligheter att bredda deltagande i kulturskolan genom exempelvis lovverksamhet, prova-på-verksamhet och kortkurser. Det gemensamma för dessa tre strategier är att de syftar till att locka eleverna till kulturskolan utan krav på långsiktigt deltagande (Jeppsson, 2020). Även fortsatt arbete med ”den traditionella kärnverksamheten med höga ambitioner, kvalitetsmedvetenhet och engagemang” (Jeppsson, 2020, s.77) framgår i studierna som strategi för breddat deltagande. På så sätt kan lärare och äldre elever inspirera och locka yngre och mindre erfarna elever. Vidare nämner

deltagarna möjligheten att göra kulturskolan mer attraktiv genom att finnas i fler områden och använda sig av låga avgifter och arbeta flexibelt med lektionstider. Därigenom kan bredare tillgänglighet till deltagande skapas (Jeppsson, 2020).

Trots den generellt positiva attityd till breddat deltagande som förekom bland deltagarna i Jeppssons (2020) studie, beskrivs en slags positionering som ”underdog” gällande kulturskolans möjligheter att vidmakthålla sin relevans i relation till idrott eller de krav som rör grundskolan. Vidare menar deltagarna i studierna att det finns svårigheter i att ändra de strukturer som påverkar vilka intressen som finns hos grupper av barn och unga (Jeppsson, 2020). För att ta reda på hur önskemålen ser ut bjuder ibland kommuner in barn och unga, för att genom till exempel fokusgrupper eller andra demokratiska former få information om hur önskemålen ser ut lokalt (SOU 2016:69).

4.1.2 Demokratisk utveckling

Kulturskolan bygger enligt Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) på att verksamheten möter barn och ungas intressen, och bör därför i demokratisk anda arbeta efter ambitionen att möta varje barn utifrån individens egna förutsättningar. Vidare handlar ett demokratiskt arbetssätt om mer än att förbereda barn och unga för att som vuxna möta kulturlivet:

Att förstå utbildning som något som endast förbereder för ett demokratiskt deltagande i framtiden kan inte ses som en utbildning på demokratisk grund. Ett demokratiskt förhållningssätt utifrån barns och ungas perspektiv innebär i stället att ge barn och unga möjlighet att påverka verksamheten genom att demokrati praktiseras i den pedagogiska verksamheten. I ett sådant förhållningssätt förenas pedagogens större kunskap med barnets intresse, kunskaper och erfarenheter. (SOU 2016:69, s.166)

Kulturskolan har alltså möjlighet att förbereda eleverna för att aktivt delta i ett demokratiskt samhälle i framtiden. Enligt Kulturskolerådet (SOU 2016:69) bör kulturskolan därtill arbeta demokratiskt i undervisningen, genom att ta hänsyn till elevernas viljor, tankar och kunskaper.

Att genom musikundervisning få utvecklas demokratiskt är något även Woodford (2005) skriver om. Genom musik får elever öva på att upptäcka, kritiskt granska och försvara sina värderingar, med vuxna närvarande (Woodford, 2005). Woodford (2005) menar att det är viktigt att musiklejare bidrar till att återta den demokratiska funktionen med musikutbildning, och att musiklejare medverkar till en bredare politisk diskussion om vikten av musik i våra

(och våra barns) liv. Författaren menar att det är genom den sortens politiska filosofi och agerande som musikutbildning i skolorna säkras. Vidare skriver Woodford (2005) om en, bland musklärare, ambivalent syn på kopplingen mellan musik och demokrati. Därtill menar författaren att musklärare inte får kunskap om musikundervisningens demokratiska roll, men att kunskap om skolans demokratiska betydelse finns inom yrkesgruppen.

Woodford (2005) menar att musklärare inte kan förväntas använda sig av demokratiska arbetssätt och värderingar, om de inte själva förstår vad det innebär för dem som lärare, deras elever, eller samhället i stort. Om musklärare inte bidrar till samhällliga samtal om målet med utbildning, med fokus specifikt på musikutbildning, kommer de enligt Woodford (2005) fortsätta marginaliseras och exkluderas från politiska beslut på regeringsnivå.

Woodford (2005) ser på musik som en viktig faktor i samhället; musik kan frigöra, förföra eller överrumpla, och är därmed något som starkt påverkar samhället genom mer än enbart underhållning. Vidare menar författaren att musikundervisning är ett sätt att hitta sin personliga integritet och identitet.

4.1.3 Positiv påverkan

Fast Ehrlén (2014) skriver (precis som Woodford, 2005) om kulturutövande som ett sätt att påverka, bland annat som ett möjligt verktyg för att minska upplevelsen av utanförskap. Kulturskolerådet (2019) menar i sin tur att kulturskolan ibland ses som en aktör med goda möjligheter att bidra i arbetet mot psykisk ohälsa hos barn och unga, samt stärka integrationen.

Ett exempel på en sådan verksamhet är enligt Jeppsson (2020) El Sistema; en verksamhet vilken har som mål att bidra till integration. Möjligheterna att göra skillnad för barn och unga behöver tas till vara på, likaså kulturskolans roll som mötesplats (SOU 2016:69).

4.1.4 Kulturskolan i relation till Barnkonventionen och FN:s konvention för personer med funktionsnedsättning

Kulturskolan använde redan år 1976 Barnkonventionen som ett av två styrdokument att utgå ifrån rörande kommunala musikskolans verksamhet (Prop. 2017/18:164). Barnkonventionens artikel 29 (UNICEF, 2018) rör skolans ansvar att ge elever undervisning och hjälpa barn och unga i sin sociala utveckling mot att tillsammans bli samhällsmedborgare som tar ansvar. Hur detta ska gå till fastslogs under den så kallade Salamancadeklarationen, vilken ägde rum 1994

(Svenska Unescorådet, 2006). Då diskuterade 25 internationella organisationer tillsammans med 92 regeringar vilka åtgärder och förändringar som behövdes för att säkerställa alla elevers integrerade skolgång. De kom fram till att detta skulle ske genom inkluderande undervisningsmiljöer och respekt för individers olikheter.

I FN:s internationella konvention om mänskliga rättigheter erkänns rätten till utbildning för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008). Rätten till utbildning ska förverkligas “utan diskriminering och på lika villkor” (s. 73), och rör alla utbildningsnivåer. I samma konvention framkommer därtill att personer med funktionsvarianter ska ha samma rätt som andra att delta i kulturlivet.

Genom att följa policyer som Barnkonventionen (UNICEF, 2018) och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008) kan kulturskolan bidra till att alla barn och unga får ta del av den utbildning de har rätt till, och till demokratisering av (musik)utbildning (Di Lorenzo Tillberg, 2021).

4.1.5 Tillgänglighet

För vissa barn och unga är olika funktionsvarianter del av deras förutsättningar till deltagande i kulturskolan, vilket i regeringens proposition (2017/18:164) beskrivs som ett potentiellt hinder för deltagande i kulturskolans verksamhet. Andra hinder som beskrivs i propositionen är avgifter, logistiska svårigheter, köer och geografiska avstånd. Därtill nämns även att “undervisningsformer, utbud, kön och synliggörande också kan vara hinder” (2017/18:164, s. 117). Samtidigt fastslås det i Barnkonventionens artikel 23 (UNICEF, 2018) att barn med funktionsvarianter har rätt till förhållanden som ”säkerställer värdighet, främjar tilltron till den egna förmågan och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället” (s. 23).

Enligt Kulturskolerådet (2019) uppger omkring 40 % av Kulturskolorna i Sverige att de har kurser som riktar sig till barn och unga med funktionsvarianter; samtidigt har alla barn enligt Barnkonventionens artikel 28 (UNICEF, 2018) rätt till utbildning.

4.2 Kompetensbehov inom kulturskolan

För en utveckling av kulturskolans verksamhet har det enligt Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) framkommit behov av kompetensutveckling inom flera områden för kulturskolans anställda. Bland dessa områden finns ämnesöverskridande samarbeten, att möta barn och unga med olika funktionsvarianter, handledande förhållningssätt, omvärldsanalys samt

digitala tekniker (SOU 2016:69). Den digitala tekniken anses ha många användningsområden, varav ”ökad tillgänglighet till kulturskola för barn och unga med motoriska svårigheter och andra funktionsnedsättningar” ses som ett av dem (SOU 2016:69, s. 247). Behovet av viss kompetensutveckling inom kulturskolans verksamhet finns även i Norges motsvarighet (Rønningen, 2018). I rapporten (Rønningen, 2018) framgår att rektorerna i den regionala undersökningen ser ett behov av stärkt kompetens inom följande:

- Gruppundervisning
- Klassrumsmetodik och kompetenser för att samarbeta med grundskolan
- Generell pedagogisk och didaktisk kompetens
- Utökat ämnesutbud
- Digital kompetens

Undersökningen berörs i en artikel av samma författare, där Rønningen (2019) menar att det tidigare framkommit att de pedagoger som arbetar inom kulturskolan inte nödvändigtvis ser positivt på ett tydligare fokus på sociala aspekter, bredd och resursfunktioner. Pedagogerna vill snarare ha en specialiseringsdiskurs i undervisningen. Vidare menar en rektor i rapporten från 2018 att det finns kulturskolepedagoger som uttrycker ett missnöje med de elever de undervisar, då de anser sig ha kompetens att undervisa på högre nivå (Rønningen, 2018).

Rønningen (2019) resonerar kring möjligheten att det finns en uppfattning om att konstnärligt utövande ger högre status än vad socialpedagogiska förmågor gör. Detta, menar författaren, skulle kunna vara förklaringen till vilka kompetenser som är tillgodosedda, och vilka som behöver utvecklas. Vidare menar Rønningen (2019) att det finns kulturskolelärare som först och främst skulle vilja vara musiker och som ser en kulturskolelärartjänst som något att falla tillbaka på.

Detta behöver dock inte betyda att dessa pedagoger inte kan göra ett bra jobb; de har dock kanske andra kompetenser att nyttja, menar Rønningen (2019). Enligt Rønningen (2018, 2019) finns alltså missnöje rörande elevernas kompetensnivå, samt pedagoger med ambitioner om ett yrkesliv med fokus på främst musikskap. Detta kan tolkas som två faktorer som påverkar pedagogers arbete i kulturskolan. Värt att notera är dock att Rønningens arbete inte rör svenska kulturskolan, och att det därmed kan se annorlunda ut inom svenska verksamheter.

4.3 Musikundervisning för elever i behov av särskilt stöd, och/eller musikundervisning för elever i anpassade grundskolan

Detta kapitel beskriver hur musikundervisning kan se ut i anpassade grundskolan, och vad forskningen säger om musikundervisning i relation till elever i behov av särskilt stöd. Att dessa ämnen finns med i detta kapitel beror på musikundervisningen i skolans naturliga ingång till mer musicerande utanför elevens huvudsakliga skolform (grundskola/anpassad grundskola) och ett vidare intresse för musik.

Berthén, Backman Bister & Lindberg (2022) skriver om elever med intellektuella funktionsvarianters musikutbildning och de vanligt förekommande föreställningar om vad dessa elever kan åstadkomma. Ineland (2007) menar att konstnärliga aktiviteter traditionellt främst använts i terapeutiska och rehabiliterande syften (Ineland, 2007), men att det pågår arbete för att tydliggöra dessa aktivitetens kulturella och konstnärliga fokus.

Både anpassad grundskola och inriktningen träningskolan innehåller musikutbildning. I anpassade grundskolan är kursplanen för musik liknande den som rör grundskolan, medan den musik som läses i träningskolan ingår i ämnesområdet estetisk verksamhet (Berthén, Backman Bister & Lindberg, 2022).

Trots att eleverna i anpassade grundskolan har samma rätt till musikundervisning av kvalificerade lärare som eleverna i grundskolan har det länge funnits rekryteringssvårigheter till anpassade grundskolan, och det förekommer en brist på behöriga, legitimerade lärare – vilka behöver såväl musikleärexamen som specialläraresexamen med specialisering mot utvecklingsstörning (Berthén, Backman Bister & Lindberg, 2022). Enligt författarna saknas det på nationell nivå forskning om och utvärderingar av musikundervisning i anpassade grundskolan.

I en studie av Hourigan (2009) framkommer att musikleärarestudenter som får praktisera i skolmiljöer där de undervisar elever i behov av särskilt stöd får en bättre förståelse för vad undervisning av elever med särskilda behov kan innebära, och ökat självförtroende i sin lärarroll i mötet med dessa elever. Värt att notera är att studien av Hourigan (2009) inte gjorts i Sverige, och därmed inte inom svensk musikleäraryt utbildning. Hourigans (2009) studie kan dock ses i ljuset av de utbildningskrav som finns på musikleärare inom svensk anpassad grundskola (Berthén, Backman Bister & Lindberg, 2022), och belyser värdet av praktik och utbildning.

Utöver svårigheter att hitta behöriga musiklärare till anpassade grundskolan är det en vanlig föreställning att personer med intellektuella funktionsvarianter hindras av sina funktionsvarianter (även) i de konstnärliga ämnena (Laes & Schmidt, 2016, i Berthén, Backman Bister & Lindberg, 2022). Detta trots att det finns flera exempel på projekt och insatser som lett till kulturproduktion med och av individer med intellektuella funktionsvarianter. Berthen, Backman Bister och Lindberg (2022) nämner Glada Hudik (som startade 1996), Funkisfestivalen (som startade 2011) och Husbandet på Åland (med start 1973) som exempel.

4.4 Inkludering i grundskolan

Begreppet *inclusion* (*inkludering*) blev i flera anglosaxiska länder under 1980-talet ett vedertaget begrepp som reaktion på de nackdelar forskarna och praktikerna inom specialpedagogiska fält såg med begreppen *integration* och *mainstreaming* (Nilholm & Göranson, 2013). Dessa gamla begrepp ansågs främst handla om hur elever med funktionsvarianter, och/eller i behov av särskilt stöd, skulle placeras. Begreppet inkludering kom istället att fokusera på att skapa en skola som skulle passa alla elever utifrån deras individuella behov (Nilholm & Göranson, 2013).

I *Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion* från 2004 skriver Carlsson och Nilholm om synen på *inkludering* i skolans värld, med ambitionen om en skola för alla barn som en självklarhet sen länge. Trots att idén om en inkluderande skola, med plats för all den mångfald som finns bland elever, verkar inkludering dock inte verkställas i praktiken (Carlsson & Nilholm, 2004). Snarare förekommer enligt Carlson och Nilholm (2004) både språkbruk och praktiker som förefaller segregering, trots det positiva tonläge som inom skolans värld omfamnar begreppet inkludering. Vidare menar Carlsson och Nilholm (2004) det finns risk att vi tror att vi har samma definition av begrepp som inkludering, vilket resulterar i att vi riskerar att stöta på både missförstånd och förenklingar när vi använder det i samtal med varandra. Även Haug (2014) beskriver inkludering som ett begrepp utan en tydlig och gemensam definition, som varierar beroende på lokala och nationella sammanhang och utgångslägen. Angående inkludering menar Carlson och Nilholm (2004) att det främst är i sammanhang som rör barn i behov av särskilt stöd begreppet används. Författarna menar att begreppet inkludering föredras framför *integrering*. Benämningen inkludering har ersatt integrering, eftersom integrering betydde att anpassa och forma de som ansågs vara avvikande barn till att rymmas i de strukturer som redan fanns. Inkludering innebär istället ett

grundläge där skolor utgår från elevers individuella olikheter och förutsättningar (Carlsson och Nilholm, 2004).

Persson och Persson (2016) menar dock att inkludering uppfattas som ett område vilket specialpedagogiken ansvarar för, trots att det handlar om skolans allmänpedagogiska uppdrag att "förbereda alla barn och unga för en tillvaro tillsammans med andra där gemenskap, respekt och solidaritet är nyckelbegrepp" (s. 31). Detta resulterar i att pedagogiken inte behöver ta det ansvaret, då det åläggs specialpedagogiken och de som arbetar inom det området. Elever med funktionsvarianter och i behov av särskilt stöd är ofta centrala i diskussioner kring inkluderande pedagogik, men om inkludering endast strävas efter inom specifikt specialpedagogiska sammanhang riskerar inkludering att uteslutas ur den forskning och praktik som rör (allmän) pedagogik (Persson och Persson, 2016). Alla barn, oavsett funktionsvariant eller normfungerande, ska få ta del av inkluderande pedagogik. Författarna menar dock att inkludering fortfarande främst ses som en specialpedagogisk fråga. Även Haug (2014) hävdar att inkludering, som i Sverige är ett relativt nytt begrepp, ofta ses som ett alternativ till "specialundervisning". Haug (2014) skriver följande om vad inkludering handlar om:

Det har konsekvenser för all undervisning och för alla grupper av elever. Särskilt aktuellt är begreppet för arbetet med de barn som av olika skäl faller utanför gemenskapen i skolan. Det kan handla om förhållanden som lärandesvårigheter, psykiska problem, etnisk tillhörighet, språk, sexuell läggning, kön, bostad, nation och så vidare. Djupast sett handlar därför inkludering om förhållandet mellan kollektivet och den enskilda individen i undervisningen (.s 9)

En inkluderande skola innebär en skola för alla, som varje individ får tillgång till oavsett hans bakgrund. Enligt Haug (2014) innebär inkluderande undervisning en undervisning som färgas och formas av jämlikhet, jämställdhet och social rättvisa, och innebär att alla elever undervisas utifrån deras individuella förutsättningar och intressen. För att uppnå en inkluderande skola behövs skolmiljöer med bra socialt klimat, respekt, och lärare som strävar efter att skapa undervisningssituationer som gynnar varje elevs utveckling (Olsson & Olsson, 2013).

4.5 Normer och normalitet

Enligt Edling (2018) är forskare eniga om de två något motstridiga påståendena att människor både är lika varandra och fundamentalt olika. Även Olsson och Olsson (2013) beskriver de

ständigt förekommande olikheterna och likheterna människor emellan, och menar att gränsdragningen mellan vad som definieras som normalt respektive onormalt är en påhittad sådan. Personer som frångår normen har länge setts på som något icke önskvärt, och likheter har hyllats - ett invariant tankesätt som är svårt att göra sig av med (Edling, 2018).

När vi möter människor placerar vi dem oundvikligen, medvetet eller omedvetet, i olika kategorier (Edling, 2018). Att vi kategoriserar människor in i olika grupper sker dock även utan att vi nödvändigtvis träffat personerna, eftersom vi påverkas av fördomar i form av stereotypiska föreställningar (Edling, 2018). Genom dessa fördomar dömer människor varandra, utan att ha tagit reda på andras faktiska åsikter eller beteenden. Det har sedan länge rått en slags hierarki som utgår ifrån att en person som avviker från normen är mindre värd (Edling, 2018). Denna hierarki bygger på att den som är avvikande jämförs med det som ses som önskvärt och perfekt: normen (Edling, 2018). Även Persson och Persson (2016) beskriver en normativ dimension i vilken det normala ses som rätt, och det avvikande som fel. Forskare menar att vi tenderar att värdera olika grupper utifrån en hierarkisk ordning, där vissa anses ha ett högre värde än andra (Edling, 2018). Författaren menar dock att retoriken förändrats, och att olikheter ses som en tillgång i dagens moderna, demokratiska samhälle. Denna nya retorik kopplas till hur vi använder mångfaldsbegreppet (Edling, 2018).

Bromseth (2019) beskriver hur man inom queerpedagogik och normkritisk pedagogik arbetar med att undersöka "hur skolans narrativ om verklighet tar form genom samhällets maktstrukturer och kritiskt ställa frågor om vilka etiska konsekvenser detta får för de som osynliggörs eller stigmatiseras i dessa" (s.49). Vilka samhälleliga maktrelationer som råder är inte statiskt, utan föränderligt och rörligt (Bromseth, 2019). Författaren menar att etablering av en viss diskurs (hur vi pratar om och resonerar kring något) sker på bekostnad av andra sätt att prata om och resonera kring något. Vissa berättelser dominerar och andra marginaliseras utifrån samhällets rådande maktstruktur, och för att ändra detta mönster behöver sambandet mellan makt och mening belysas och ifrågasättas (Bromseth, 2019).

Barn och unga uppmuntras följa regler och gruppnormer, men "balansgången mellan att behöva anpassa sig och hänsynen till allas unika värde är hårfin" (Edling, 2018, s. 123). Eek-Karlsson (2014) skriver om ständigt utvecklande normer inom skolan som en följd av att skolan tillhör samhället, i vilket normer hela tiden förändras. När elever förväntas passa in i skolan är det med andra ord således en anpassning efter samhällets normer som efterfrågas. Eek-Karlsson (2014) använder sig av ett målande exempel taget ur A. Lindgrens värld, med karaktären Pippi Långstrumps skolvägran som utgångspunkt. Pippi väljer i den fiktiva

världen bort skolan eftersom hon inte uppfyller de sociala normer som förväntas av henne – men det valet har inte majoriteten av dagens elever (Eek-Karlsson, 2014).

Vad som är normalt respektive avvikande är dock relativt, och beror på vilken grupp som används som jämförelsegrupp (Jakobsson & Nilsson, 2011). Normalitet varierar beroende på vilket samhälle, vilken skolform eller klass du befinner dig i, och författarna menar att skolpersonal som arbetar i liknande elevgrupper under längre perioder riskerar att få en snäv uppfattning om vad som är normalt. Detta gäller även barn och unga som under hela sin skoltid varit i särskilda elevgrupper (Jakobsson & Nilsson, 2011). Genom samarbeten mellan till exempel grundskola och grundsärskola skulle normalitetsbegreppet kunna vidgas för såväl elever som personal, vilket skulle bidra till ett inkluderande samhälle och en inkluderande skola (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det kan dock vara av stor vikt att faktiskt urskilja och definiera det som inte är normalt (i jämförelse med gruppen) när elever kan behöva få särskilt stöd inom skolan (Jakobsson & Nilsson, 2011).

4.6 Sammanhang och gemenskap

Att tillhöra ett sammanhang är enligt Olsson & Olsson (2013) det som gör att vi upplever våra liv begripliga. Därför har jag valt att ha med sammanhang och gemenskap i begreppsdelens av uppsatsen.

Enligt Nilholm och Göransson (2013) handlar gemenskap i skolan om att “man har tillit till varandra och de regler som gäller, samtidigt som det finns gemensamma mål.” s. 31). Vidare menar Nilsson och Göransson (2013) att det för att skapa gemenskap finns behov av ett “vi”, och att individerna identifierar sig med sin klass/skola. Genom gemenskap finns också möjligheter att träffa personer med olika bakgrund och utvecklas som person genom andras erfarenheter och upplevelser, vilket påvisar vikten av att “elever med olika bakgrund finns i samma skolor och klassrum” (Nilholm & Göransson, 2013, s. 31). För att skapa gemenskap i skolan krävs att eleverna möts i olika arbetsformer (t.ex. genom grupparbeten eller helklass), samt ett språk som inte skapar ett “vi” och ett “dem” (Nilsson & Göransson, 2013)

Alla barn behöver få känna att de är viktiga, får ta lika mycket plats som andra, samt är värda att lyssnas på (Fast Ehrlén, 2014). I kulturskolan får barn och unga öva på just det, genom den värdegrund kulturskolan arbetar med, med hjälp av musik-, teater- eller danslek (Fast Ehrlén, 2014)

5. Metod

I följande kapitel redogörs den forskningsmetod som används i detta arbete. Kapitlet innehåller resonemang och beskrivning av metodologiska överväganden, undersökningens urval, samt definitioner av olika begrepp som är centrala i uppsatsen.

5.1 Metodologiska överväganden

Valet av metod i detta arbete har under processens gång ändrats flertalet gånger. Den ursprungliga ambitionen under arbetets första skede var att nå ut med enkäter till elever i anpassade grundskolan. Enkätundersökningen generade tyvärr inte tillräckligt med data, men såväl information om undersökningen som enkäten finns bifogade (se bilaga 3).

Metoden för arbetet landade i en intervjuundersökning. Valet av metod har i detta fall utgått från viljan att ta reda på vad informanterna (lärarna) upplever och berättar, vilket är i fokus under kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2015).

5.1.1 Kvalitativ metod

Inom kvalitativ forskning använder man sig huvudsakligen av två typer av intervjuer; ostrukturerade eller semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2018). En semistrukturerad intervju utgår från en *intervjuguide*, och frågorna som ställs är öppna; det finns alltså inga färdigformulerade svarsalternativ för informanterna att välja mellan (Christoffersen & Johannessen, 2015). Kvalitativ forskning fokuserar på vad deltagarna i forskningsstudier säger, snarare än på hur många svar studien resulterar i, vilket är fallet i kvantitativ forskning (Bryman, 2018). Det finns plats för flexibilitet och anpassning, och intervjufrågorna kan variera vid de olika tillfällena för datainsamling (Christoffersen & Johannessen, 2015). Med andra ord utgår kvalitativ forskning från kontext och sammanhang, med fokus på vad deltagarna upplever och uppfattar (Bryman, 2018), snarare än hur forskaren förstår världen. Rum för variation och det faktum att sammanhanget spelar stor roll för vilka frågor som ställs vid kvalitativ forskning kan dock innebära att vissa svar inte kan jämföras med varandra (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Kvalitativa forskare strävar efter en nära kontakt med deltagarna, och vill förstå saker ur informanternas perspektiv (Bryman, 2018). Relationen mellan intervjuare och informant är

avgörande för kvaliteten på den information intervjun resulterar i (Christoffersen & Johannessen, 2015). Därmed är det viktigt att den som håller i intervjun visar såväl intresse som förståelse för vad informanten berättar, samt respekt och lyhördhet för hens känslor (Patel & Davidson (2003). Författarna menar även att om intervjuaren inte är aktsam med sina reaktioner – såväl i ord som i kroppsspråk – kan informanten komma att sätta sig i försvarsposition.

5.2 Urval

Jag har valt att intervjua pedagoger inom anpassade grundskolan samt kulturskolan för att få dessa lärares perspektiv på ämnet. Av de lärare som intervjuas arbetar tre i kulturskolan, och två i anpassade grundskolan. Jag fick kontakt med lärarna genom inlägg i grupper för lärare på sociala medier, där jag sökte lärare som ville vara med i intervjustudien. Lärarna är alla baserade i olika städer i Sverige.

Nedan följer kortfattad information om respektive lärare som deltar i intervjustudien.

5.2.1 Lärare 1 – KL1

KL1 har jobbat på sin nuvarande arbetsplats i 12-13 år, och inom kulturskolan i princip hela sitt yrkesliv, med inslag av arbete inom gymnasium under en period. Hens huvudinstrument är piano, men hen har även utbildning inom kördirigering och har därtill en kantorsexamen. Inom kulturskolan har KL1 två körer, flera pianoelever. Utöver lärarjobbet arbetar hen för tillfället som kyrkomusiker.

5.2.2 Lärare 2 – KL2

KL2 har arbetat i kulturskolan sedan höstterminen 2021. Hen arbetar främst med elever i grundskoleålder, men har även vuxna elever. När hen började på sin arbetsplats startade hen tillsammans med en kollega ett projekt med syftet att nå ut med kulturskolans verksamhet till elever i anpassade grundskolan.

5.2.3 Lärare 3 – KM

KM arbetar som kulturskolelärare och musikterapeut inom kulturskolan, samt ute i det hen benämner “vanliga klasser och vanliga grupper”. Hen startade sin lärarkarriär inom förskolan,

men läste sedan till musikterapeut (funktionsinriktad musikterapi). Senare kompletterade hen även med studier som resulterade i musicklärarkompetens.

5.2.4 Lärare 4 – AL1

AL1 har sedan 80-talet arbetat som musicklärare inom anpassade grundskolan, träningskolan och med specialgrupper. Hen har dock tagit uppehåll under karriären för musikterapiinriktade studier, samt en specialpedagogutbildning vilken hen läste kring år 2000. Därtill har AL1 varit med och startat en speciallinje för vuxna med funktionsvariationer på en folkhögskola. AL1 jobbar i nuläget med elever från förskoleklass upp till åk. 9 i både grundsärskola och träningskola.

5.2.5 Lärare 5 – AL2

AL2 arbetar som musicklärare i både anpassad grundskola och grundskola (i samma byggnader) och har arbetat inom anpassade skolan i 2,5 år. Hen har läst musicklärarutbildning med rytmikinriktning, och har därtill studerat till körpedagog, men har ingen specialpedagogisk utbildning. I anpassade grundskolan arbetar hen med elever i åk. F-9, med blandade grupper, vilka hen beskriver som “hyfsat åldersindelade, men ändå lite blandat”.

5.3 Begrepp

I detta kapitel finns beskrivningar och definitioner av centrala begrepp som förekommer i uppsatsen.

5.3.1 Funktionsvariant

I mycket litteratur som handlar om diagnoser och funktionsvarianter går det att läsa om det som benämns *intellektuella funktionsnedsättningar*. I uppsatsen används ordet *variant* istället för *nedsättning*, då variant inte har samma negativa klang som nedsättning har, vilket kan förstås indikera att man har mindre av något (i detta fall mindre intellektuell funktion). Genom att använda *funktionsvariant* riktas istället fokus mot att det snarare handlar om olika varianter av funktion. Viktigt att notera är dock att vid referens till titlar där begreppet funktionsnedsättning förekommer har detta ej korrigerats.

5.3.2 Kognitiva funktionsvarianter

När vi tänker, hanterar information och utvecklar kunskap är vi beroende av de mentala processer som tillsammans benämns "kognition" (Carlsson Kendall, 2018). Under uppväxten utvecklas barns förmåga att tänka, vilken påverkas av faktorer som till exempel skolgång och den miljö de växer upp i (Carlsson Kendall, 2018). Barns utveckling påverkas av såväl biologiska aspekter som miljöfaktorer, och alla elever har inte likvärdiga förutsättningar att utgå ifrån. Genom att lära känna eleverna kan vi förstå vilka hjälpmedel som stärker individerna, samt identifiera potentiella hinder i deras lärandemiljö (Carlsson Kendall, 2018). Kognitiva förmågor handlar om hur vi människor kan tänka och resonera, medan icke-kognitiva förmågor utgår från våra känslor (Fast Ehrlén, 2014). Svårigheter med kognition kan exempelvis bero på olika funktionsvarianter (varav intellektuella funktionsvarianter är en av dem), eller skador som påverkar hjärnan (Region Uppsala, 2020).

5.3.3 Intellektuella funktionsvarianter

Under detta kapitel beskrivs vad intellektuella funktionsvarianter (IF) innebär. I källorna som används kallas intellektuella funktionsvarianter dock istället för *funktionsnedsättningar*.

Det finns enligt Specialpedagogiska myndigheten (SPSM, 2023) stora variationer inom såväl funktionsvarianter som dess påverkan på individen. Den som har en IF har både en nedsatt intellektuell och adaptiv förmåga, vilket skapar svårigheter i vardagen. Personer med IF kan behöva längre tid för utveckling och lärande, eftersom individens förmåga att tolka, förstå och bearbeta sinnesintryck sätter prägel på individens verklighetsuppfattning – vilket i sin tur påverkar förmågan att kommunicera och samspela med andra (SPSM, 2023).

Personer med intellektuella funktionsvarianter har enligt Vårdguiden 1177 (2021) svårt att föreställa sig saker i teorin, vilket kan påverka skolämnen som till exempel matematik eller förmågan att skriva. Därtill kan det vara svårt att umgås med och möta andra personer i det sociala samspelet. IF kan också göra det svårt att klara av vardagliga, praktiska saker (1177, 2021).

5.4 Metod för datainsamling

I detta kapitel redogörs för hur datainsamlingen genomförts. Metoden som använts i arbetet är semistrukturerade intervjuer (kvalitativ metod).

5.4.1 Intervjuer

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) är kvalitativa intervjuer den metod som är vanligast att använda sig av för datainsamling. Kvalitativa intervjuer är en flexibel metod som ger forskaren chans att ta del av utförliga beskrivningar (Christoffersen & Johannessen, 2015). Intervjuer kan vara mer eller mindre strukturerade (Patel & Davidsson, 2003; Christoffersen & Johannessen, 2015) – beroende på hur mycket intervjuaren planerat på förhand. Semistrukturerade intervjuer är mer strukturerade än ostrukturerade intervjuer (vilka i sin tur kan liknas vid vanliga samtal) men fortfarande flexibla.

För att en intervju ska vara möjlig att analysera behöver den dokumenteras, då det inte är ett alternativ att förlita sig på att minnas vad som sägs (Christoffersen & Johannessen, 2015). Dokumentation kan till exempel ske genom ljud- och bildinspelningar, vilket ger forskaren möjlighet att fånga både vad som sägs och informantens kroppsspråk. Om intervjuaren endast är ute efter att dokumentera tal rekommenderar Christoffersen och Johannessen (2015) inspelning på mobiltelefon eller användning av digital diktafon. Om bild- och/eller ljudinspelning inte är möjligt kan forskaren förlita sig på anteckningar, vilket även kan användas vid tidsbrist som innebär att hen inte hinner lyssna eller titta på inspelningarna efter intervjuerna (Christoffersen & Johannessen, 2015). Om så är fallet, behöver forskaren ta vara på tiden direkt efter intervjuerna, för att inte gå miste om intryck eller citat hen inte hunnit skriva ner, och anteckna detta så fort hen har möjlighet (Christoffersen & Johannessen, 2015).

I detta arbete består intervjustudien av semistrukturerade intervjuer med frågor som utgår ifrån två olika intervjuguider (Bryman, 2018; Christoffersen & Johannessen, 2015). Intervjuguider består av ett antal teman och frågor, vilka kommer att diskuteras under intervjun eller intervjuernas gång, och utgår från undersökningens frågeställningar (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Semistrukturerade intervjuer innehåller öppna frågor, och det finns inte några färdigformulerade svarsalternativ (Christoffersen & Johannessen, 2015). De svar informanten ger är formade av hur hen uppfattar frågorna, och forskaren har lite påverkan på hur svaren formuleras, jämfört med vid (exempelvis) intervjuer med förkodade frågeformulär (Christoffersen & Johannessen, 2015). Även vid öppna frågor kan en viss standardisering vara nödvändig, vilket kan uppnås genom att ställa samma frågor till de olika informanterna (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Enligt Patel och Davidson (2003) bygger intervjuer på ett samtal format av såväl intervjuare som informant. Det som skiljer de två rollerna åt är att den som intervjuas deltar utan att hen själv behöver dra någon direkt nytta av den, medan den som intervjuar ämnar belysa det hen forskar om (Patel & Davidson, 2003). Denna form av intervju skapar möjlighet att djupgående få ta del av intervjudeltagarnas upplevelser och kunskap. Syftet med intervjuerna är att ta del av yrkesaktiva pedagogers reflektioner kring och kunskap om kulturskolans arbete med inkludering av, och tillgänglighet för, grundsärskoleelever och/eller elever med kognitiva- och/eller intellektuella funktionsvarianter. Därtill vill jag ta reda på hur lärarna i anpassade grundskolan ser på kulturskolans tillgänglighet för deras elever.

5.5 Studiens genomförande

I detta kapitel redovisas hur intervjustudierna designats. Metoden för datainsamling i detta arbete är kvalitativa, semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2018; Christoffersen & Johannessen, 2015). Kapitlet innehåller även information om hur analys av data har gått till, samt de etiska överväganden som tagits hänsyn till och följts under arbetets gång.

5.5.1 Design av intervjustudien

I intervjustudien har fem lärare deltagit. Tre av dem arbetar inom kulturskolan, varav en även är musikterapeut. Resterande två är musiklärare inom anpassade grundskolan. Intervjuerna gjordes under december månad 2022. De grundas på intervjuguider (bilaga 2) (Bryman, 2018; Christoffersen & Johannessen, 2015), anpassade efter vilken lärare som intervjuas (Kulturskolepedagog/lärare i anpassade grundskolan). Intervjuerna har innehållit en viss nivå av standardisering (Christoffersen & Johannessen, 2015), genom att de i stort sett innehållit samma frågor. Rum för flexibilitet och variation har dock funnits, och alla intervjuer har resulterat i unika samtal, dock huvudsakligen rörande samma teman. Lärarna har skrivit på samtyckesblanketter (bilaga 1), vilka inkluderat information om etiska aspekter (se kapitel 5.6 - *Etiska överväganden och principer* för vidare information).

Intervjuerna utgår från två olika intervjuguider: en för intervjuer med kulturskolelärare, och en för de två som arbetar i anpassade grundskolan. Då båda varianterna innehåller samma teman men från olika vinklar, har alla intervjuer analyserats tillsammans.

5.5.2 Analys av data

Enligt Patel och Davidson (2003) finns det inom kvalitativ forskning ingen bestämd metod vid redovisning, vilket innebär att forskaren behöver vara tydlig med hur hen gått tillväga. Ett sätt att genomföra analys av intervjuer är att använda sig av kodning, vilket Kvale och Brinkman (2014) menar är den vanligaste tekniken idag. Enligt Bryman (2018) är kodning en mycket viktig del av innehållsanalys. Kritik som riktas mot kodning som verktyg rör ofta risken att kontext och sammanhang går förlorat (Bryman, 2018), vilket togs hänsyn till vid arbetet med analysen av intervjuerna.

Intervjuerna i detta arbete gjordes via google meet, och ljudet spelades in via mobiltelefon. Efter att intervjuerna genomförts transkriberades dem, och skrevs ner i sin helhet, med de flesta utfyllnadsord och pauser inkluderade. Transkriberingen renskrevs sedan, vilket innebar att mindre relevanta delar av intervjuerna valdes bort. När alla intervjuer transkriberats skapades olika rubriker/teman kopplade till de frågor som fanns med i intervjuguiderna. I arbetet med intervjuernas teman användes färgkodning som strategi.

I analysen av intervjuerna har olika rubriker arbetats fram, formade av de intervjuguiderna som låg till grund för samtalen. I första steget av analysen, vilket formades efter transkriberingen, användes fler kategorier än vad som slutligen blev resultatet i den färdiga uppsatsen. Efter transkriberingen skapades tydligare kategorier. Avslutningsvis valdes citat ut, och kapitlets disposition formades.

5.6 Etiska överväganden och principer

Vid genomföranden av samhällsvetenskapliga undersökningar behöver forskarna utgå från etiska aspekter, vilka handlar om hur deltagarna behandlas och huruvida det finns ”aktiviteter som man bör eller inte bör engagera sig i tillsammans med de personer som studeras” (Bryman, 2018, s.166). De grundläggande etiska frågor som tas upp av Bryman (2018) är frågor som rör frivillighet, anonymitet, integritet samt konfidentialitet. I Vetenskapsrådets (2017) rapport om god forskningssed framkommer att de överväganden som görs inom forskningsetik i mångt och mycket rör balansen mellan olika intressen, som till exempel kunskapsintresse och integritetsintresse. Undersökningarna i detta arbete har utgått från Vetenskapsrådets (2017) etiska förhållningsregler, vilka bland annat berör deltagarnas samtycke (vilket när som helst kan återkallas) samt att materialet kommer förstöras efter examination av den aktuella studien.

De som deltar i intervjustudien har alla skrivit på samtyckesblankett (bilaga 2), i vilken de etiska förhållningsregler som legat till grund för arbetet med datainsamlingen framgår. Enkäten som används innehåller även den information om respondenternas anonymitet.

6. Resultat

I detta kapitel redogörs för vilket resultat intervjuerna landat i. Intervjuerna är kategoriserade i olika underrubriker, baserade på intervjuernas frågor och teman. Under kommande kapitel kommer lärarna i anpassade grundskolan att benämnas AL1 och AL2, Kulturskolelärarna kallas KL1 och KL2, och den kulturskolepedagogen som även är musikerapeut går under förkortningen KM. Vid tidpunkten för intervjuerna hade anpassade grundskolan ännu inte bytt namn, utan kallades fortfarande för *grundsärskolan*. Därför förekommer detta begrepp i citat av lärarna. I övrigt är skolformens benämning korrigerad från grundsärskolan till anpassade grundskolan.

6.1 Samarbeten mellan kulturskolan och anpassade grundskolan

För att få en bild av hur relationen mellan kulturskolan och anpassade grundskolan ser ut vill jag ta reda på om såväl kulturskolelärare som lärare i anpassade grundskolan är involverade i eller vet om några pågående (eller föregående) samarbetsprojekt mellan skolformerna. Därför innehåller intervjuerna frågor om just sådana initiativ och projekt.

Alla lärare i intervjustudien beskriver någon form av samarbete mellan kulturskola och anpassad grundskola, men typen av samarbete varierar. En av kulturskolelärarna berättar att hens skola har ett projekt som riktar sig till alla i elever i årskurs 2 i hens hemkommun, inklusive elever i anpassade grundskolan. En annan lärare beskriver ett projekt som inte riktar sig specifikt till elever i anpassade grundskolan, utan generellt till barn med olika funktionsvarianter. Det lärarnas beskrivningar av dessa samarbeten har gemensamt är att flera av dem sker på anpassade grundskolor, inte i kulturskolans lokaler; kulturskolorna kommer alltså ut till eleverna, inte tvärtom.

Undantaget verkar vara KL2s arbetsplats (kulturskola) som – utöver att åka ut och möta elever i anpassade grundskolan på deras respektive skolor – även får besök av högstadeelever från anpassade grundskolan. Enligt AL1 tycks det dock finnas svårigheter med att utgå från ett system där eleverna själva ska ta sig till kulturskolan, till exempel vid långa resor eller när lektioner sker på kvällstid.

Flera av lärarna beskriver ett behov av engagerade pedagoger för att dessa samarbeten ska ta fart, och både AL1 och KL2 berättar i respektive intervju om projekt de själva varit med och

startat för att involvera elever från anpassade grundskolan i kulturskolans verksamhet. KL2 beskriver att anledningen till hans eget engagemang kom av att han ansåg det märkligt att kulturskolan i hans hemkommun inte hade något projekt som riktade sig mot anpassade grundskolan. KL2 fortsätter:

När man var helt nyexad så kände jag väl att, allt det här.. Den väldigt lilla kunskapen vi fick om specialpedagogik, den var ju ändå färsk. Så då kände jag att, nejmen det här borde vi ju ha, vi har ju barn med särskilda behov i kommunen, och de kommer inte hit – då har vi ju inte lyckats med vårt uppdrag att nå ut till barnen i kommunen. Så, då kan vi väl göra den här satsningen och se om det ger någonting, och se ifall det liksom ger de här barnen en rikare kulturell vardag tack vare att vi kommer. Och än så länge verkar det som att det gör skillnad.

Generellt beskriver flera av lärarna i intervjustudien ett behov av att individer som arbetar inom kulturskolan själva har ett engagemang och driv att inkludera elever från anpassade grundskolan, till exempel genom olika samarbeten. KL2 berättar exempelvis om en gitarrlärare som, innan hans tid på skolan, på eget bevåg åkte ut till anpassade grundskolan och hade musiklktioner med eleverna där. Detta projekt försvann dock när han gick i pension. Flera exempel som ges i intervjuerna verkar, likt det projektet, vara beroende av individuella initiativ.

6.2 Elever från anpassade grundskolan/elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter i kulturskolan

Under intervjuerna framkommer det att kulturskolelärarna främst möter elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter under tidigare nämnda samarbetsprojekt. Den kulturskolepedagog som utöver sin lärartjänst även är musikterapeut (KM) berättar om en utveckling mot mer verksamhet för elever från anpassade grundskolan på hans arbetsplats. Detta beror enligt KM på att fler pedagoger utbildat sig, vilket innebär att de har möjlighet att ta in elever från anpassade grundskolan, eller generellt elever med särskilda behov. KM menar att denna utveckling började när han blev anställd på skolan. Med hans musikterapi kom alltså satsningen på att vända sig till elever i anpassade grundskolan.

De resterande två kulturskolelärare som deltar i intervjuerna beskriver båda att de har eller har haft ett fåtal elever med diagnoser som till exempel ADHD/ADD. KL2 menar att anledningen till att han har såpass få elever med särskilda behov, utöver under samarbetsprojekt, är att hans arbetsplats inte lyckats att få barn med särskilda behov att

komma till kulturskolan hen arbetar på. Detta tror hen beror på att kulturskolan generellt inte ses som en skolform dit man tar barn med särskilda behov.

Kulturskolelärarnas utbildning i kombination med deras engagemang tycks vara två viktiga parametrar när det gäller huruvida de undervisar elever med kognitiva- och/eller intellektuella funktionsvarianter/elever från anpassade grundskolan. Därtill kan enligt KL2 bilden av kulturskolan som skolform bidra till att så få elever med särskilda behov söker sig dit. AL2 belyser vikten av att kulturskolan kommer ut och besöker anpassade grundskolor, samt att elevernas vårdnadshavare nås via de kanaler som passar dem bäst. Därtill menar hen att information och dokumentation av dessa besök, och av vad eleverna “klarar av”, kan betyda mycket:

Om man skulle göra såna besök och sen skriva om det i veckobrev till exempel, som jag gissar att vårdnadshavare läser ganska mycket på grundsärskolan. Att man liksom får veta, vill veta vad barnen har gjort under veckan eller vad man ska säga. Om man då skulle liksom, ja, till exempel skicka med bilder och “såhär ser det ut när barnen får prova instrument” och sådär.

Genom att visa elevernas musicerande för vårdnadshavare menar AL2 att de skulle få se sina barn “klara av att spela instrument”. Därtill skulle kulturskolan visa på att det finns tillgänglighet och pedagoger som både kan och vill undervisa elever med kognitiva- och/eller intellektuella funktionsvarianter, vilket inte är självklart enligt AL2. Även KL2 berättar under sin intervju att hen tror att allmänheten inte ser på kulturskolan som en tillgänglig skolform. Det tycks alltså enligt lärarna KL2 och AL2 finnas ett behov av att synliggöra den tillgänglighet som finns på de kulturskolor som har tillgänglig verksamhet, för att fler elever från anpassade grundskolan och/eller elever med kognitiva- och/eller intellektuella funktionsvarianter ska söka sig dit.

6.3 Information om kulturskolans verksamhet

Fyra av fem lärare i intervjustudien verkar dela bilden att information om kulturskolans verksamhet generellt når anpassade grundskolans elever på samma sätt som grundskolans elever. Informationen som sprids kan till exempel vara i form av besök av kulturskolepedagoger eller information via skolornas digitala plattformar. Informationsbrist verkar enligt lärarnas resonemang inte vara bidragande till att så få elever från anpassade grundskolan deltar i kulturskolans ordinarie musikaktiviteter (med andra ord; de aktiviteter

som sker i kulturskolans lokaler, inte uppsökande verksamhet). KL2 resonerar på följande sätt:

Jag tror information har skickats ut, men jag tror inte att gemene man i kommunen har uppfattat att kulturskolan är en plats där undervisningen kan anpassas för allas behov. Om jag får vara väldigt frank och lite krass i den frågan, så tror jag faktiskt att det.. Folk förstår inte att vi har den kapaciteten.

Läraren AL2 berättar under sin intervju att hen tvivlar på om information om kulturskolans musikaktiviteter når elever i anpassade grundskolan såväl som grundskoleelever, och menar att personalen på anpassade grundskolan ofta upplever att de glöms bort när det gäller deltagande i evenemang och dylikt.

6.4 Kulturskolans roll för eleverna

Det framgår tydligt att kulturskolelärarna som medverkar i intervjustudien är måna om att göra kulturskolan viktig för sina elever, och ser att den kan spela en stor roll i elevernas framtida musikliv. Därtill ser lärarna att olika elever har olika behov eller mål med sina lektioner och sin tid på kulturskolan. KM, som själv inte trivdes i den kommunala musikskolan som elev, berättar:

Nu ser jag ju att vi har en stor roll, och den har ju utvecklats med tiden. Bara det att det är en kulturskola nu, så är det mycket bredare, och att det får vara på lite olika sätt beroende på vem man är. Det var kanske en endaste form på den tiden som jag gick, och då skulle ju alla vara i samma på något sätt. Och det kanske inte riktigt passade mig.

Lärarna menar att eleverna har olika mål med sin tid på kulturskolan, och att alla elever inte kommer till kulturskolan för att starta en resa mot ett liv som framstående musiker. KL1 beskriver att hen försöker arbeta utifrån vad som fångar hens pianoelevers intresse, och belyser vikten av att ha en dialog med eleverna kring vad de har för förväntningar och vad de vill lära sig. Vidare menar KL1 att det sociala sammanhanget betyder mycket för de elever hen undervisar i körsång. Här tycks umgänget som kommer med att musicera i grupp spela en stor roll.

Vikten av att skapa sammanhang för eleverna beskrivs även av AL1 som arbetar i anpassade grundskolan. Hen beskriver möjligheten att utöver musikalisk kunskap nå det hen kallar för “de utommusikaliska målen”, och nämner bland annat hur elever med psykisk

ohälsa kan fångas upp genom kulturskolans aktiviteter. Kulturskolan har enligt AL1 möjlighet att påverka och betyda något för fler än de som har ett musikerliv framför sig:

AL1: Vi måste ju ha den här myllan som utvecklar barn och ungdomar med intressen. Och den är vid. Alltifrån att fostra musiker till att få barn och ungdomar att ta sig ur problematisk skolfrånvaro och annat. Att man kan gå till en aktivitet.

KM, som arbetar både som kulturskolelärare och musikterapeut, berättar även hen om hur musik (och musikterapi) kan leda till mer än musikalisk kunskap. Hen uttrycker att musikterapi kan liknas vid magi:

KM: Man kan lära sig läsa genom att spela trummor, och det tycker jag är ganska fantastiskt. Och att jag kan göra det. Tycker jag är härligt. Så att det känns som en viktig uppgift, och jag är väldigt glad att det finns.

KL2 beskriver skillnader i vilken roll kulturskolan spelar för olika elever. Hen berättar vad hens egen sångpedagog i kulturskolan gav hen, jämfört med hens insikter idag som pedagog:

Det hon gav mig var ju en push att, jamen, ta det här vidare och satsa på det här, men när man är kulturskolelärare så inser man också att alla ska inte bli musiker. Alla ska inte bli musikpedagoger. Väldigt många kommer dit för att de behöver 20 min av estetisk verksamhet i veckan. Det är också helt okej, så att jag försöker anpassa min, mig själv då som pedagog utifrån vad jag upplever att eleven kommunicerar till mig gällande ambitionsnivå.

Utifrån lärarnas svar och resonemang framkommer det att kulturskolans roll i elevernas musikliv varierar, precis som musikens roll i elevernas liv varierar. Informanterna berättar om kulturskolan som en plats med olika syfte för olika elever. Den kan vara starten på ett framtida musikliv som resulterar i en karriär som musiker och/eller musiklärare, som för flera av lärarna i intervjustudien. Andra elever kommer inte att musicera mer än under sina lektioner på kulturskolan, och deras behov är uppfyllt om de får ta del av estetisk verksamhet en gång i veckan. De intervjuade lärarna menar att kulturskolan för vissa elever kan vara en plats där de främst får vara en del av ett socialt sammanhang, i vilket de musicerar tillsammans med andra. Kulturskolan kan också bidra med rutiner genom återkommande (estetisk) verksamhet, vilket enligt AL1 till och med kan bidra till att elever tar sig till skolan generellt. Hen beskriver att statusen på hens yrke som musiklärare inte är hög, men understryker att "Vi gör skillnad för många barn.". Det framgår under intervjuerna att

informanterna ser på kulturskolan som en plats som kan göra skillnad, oavsett vilken roll den har i de olika elevernas liv.

6.5 Kulturskolans roll i lärarnas musikliv

Kulturskolan når många barn och unga, och har funnits länge. Alla lärare som medverkar i intervjuerna har tagit lektioner i någon form av kulturskola och jag är därför nyfiken på deras relation till verksamheten sett utifrån ett före detta-elev-perspektiv.

Kulturskolan har haft en betydande roll för fortsatt musicerande i fyra av de fem intervjuade lärarnas fall. Hur mycket kulturskolan påverkat lärarnas vägval varierar, men gemensamt för fyra av fem lärare är att den spelat roll. Läraren KL1 ser kulturskolan som mycket viktig i hans musiker- och musiklärarliv. Hen upplevde dock att kulturskolans verksamhet inte var särskilt utmanande, men menar att hen inte vet om hen överhuvudtaget skulle hållit på med musik om det inte varit för lektionerna på kulturskolan. För både AL1 och AL2 tycks kulturskolan ha spelat en stor roll, och KL2 beskriver att kulturskolan varit direkt avgörande för hans musikaliska resa. Hen berättar följande om sin sångpedagog:

Hon var en extremt driven människa och väldigt entusiasmerande vill jag minnas. Så att, hade det inte varit för henne så tror inte jag att jag hade satsat på musik faktiskt. Och sen satsat på musik som i sin tur blev musikpedagogik, ja men det är tack vare henne som jag arbetar med musik idag. Så hon var avgörande.

KL2 berättar om en lärare som påverkat hen oerhört, och uttrycker vilken avgörande roll denna lärare haft på KL2:s yrkesval. Den lärare som inte trivdes bra i det som då kallades kommunala musikskolan menar att även om hans egen erfarenhet som elev inte var lyckad, ser hen att kulturskolans orkesterverksamhet utvecklats sen hans dess, vilket leder till att eleverna kan spela mer tillsammans – något hen själv verkar saknat under sin tid på som elev.

6.6 En tillgänglig kulturskola

Under intervjuerna framkommer det hur viktig den uppsökande delen av kulturskolans arbete är för att nå ut till elever i anpassade grundskolan och deras vårdnadshavare. KL1 benämner dessa möten med kulturskolan som steg 1 för att uppnå en tillgänglig kulturskola. Så vad behövs mer för att tillgängliggöra de musikaktiviteter kulturskolan erbjuder? Enligt AL1 finns det behov av mer kompetens och tillgängliga lokaler. Hen beskriver att tillgängliggörande av kulturskolan visserligen är komplext, men möjligt. Vidare efterfrågar

AL1 ett tillgängliggörande av *deltagande* i kulturlivet, snarare än att fokusera på att leverera tillgänglighet som *publik* i kulturlivet.

AL1: Jag har ju jobbat med rullstolsdans i många många år, vi har ju haft många många uppträdanden, men då måste de ju liksom.. För jag har sagt att det handlar ju inte om att de ska vara publik, det handlar om att jag som sitter i rullstol ska kunna vara på scen och agera.

Utöver kompetens och tillgängliga lokaler behövs engagerade kulturskolepedagoger som brinner för samarbets-/inkluderingsprojekt. KL2 menar att kapaciteten att ta emot elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter i mångt och mycket handlar inställning:

Vi har ett jätteblandat arbetslag där extremt få har specialpedagogisk kompetens. Jag är en av dem som har mest specialpedagogisk kompetens, och då vet ju du också att man har.. Jag tror jag har 7,5 poäng specialpedagogik. Alltså, det är ju inte mycket! Så för min del tror jag att det handlar om en inställning, och att våga tro på sig själv som pedagog, men också att våga se att det är viktigare att de här barnen får kulturell bildning, och att gör jag så gott jag kan i mitt uppdrag, än att jag skiter i det och så blev det inget av det, för att jag är rädd för att jag inte duger. Det är bättre att jag gör det här försöket. För hur fel kan det gå? Jag har ju jättemycket hjälp från anpassade grundskolan där.

Vidare beskriver hen att en kollegial tilltro krävs, samt positiv inställning till nya projekt och "barn som inte är normtypiska". Därtill behövs enligt KL2 en chef som vill satsa på projekt som inkluderar elever från anpassade grundskolan, oavsett hur det påverkar den ekonomiska vinsten. Läraren och musikterapeuten KM menar att individuella lärares intresse och utbildning spelar roll för tillgänglighet inom kulturskolan.

Enligt de intervjuade lärarna krävs det pedagoger som vill arbeta för inkludering och tillgänglighet för att kulturskolan ska, och dessa lärare behöver ha chefer som stöttar dem i inkluderande projekt. Därtill är de i behov av lokaler som är tillgängliga, samt kollegor de litar på och kan stöttas av. Lärarna i intervjustudien ser lite olika på hur viktig utbildning är för lärarnas kapacitet att ta emot elever från anpassade grundskolan, men de är alla överens om att enskilda lärares intresse och engagemang krävs för att säkerställa inkludering och tillgänglighet för elever med kognitiva- och/eller intellektuella funktionsvarianter.

Huruvida lärarna använder sig av särskilda strategier för att tillgängliggöra lektioner för elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter varierar. KM beskriver hur hen arbetar med att inkludera *alla* barn och konstaterar att det finns många barn med särskilda behov, oavsett om de har diagnoser eller ej. Hen försöker anpassa sin undervisning

så att den fungerar bra för alla elever, med andra ord inte endast elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter. Hen sammanfattar målet med hens arbete med ”att en ska tro på sig själv, och ha tillit till sin kropp, tillit till sitt sinne. Och växa, helt enkelt!”.

Både KL1 och KL2 beskriver ett behov av att vara anpassningsbar vid arbete med elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter. KL1 berättar: “Jag kan väl känna litegrand ibland att man behöver vara ganska flexibel i sitt tankesätt som lärare. Att man behöver ha en lite större ryggsäck med metodik för att kunna möta de här barnen.”

Utöver flexibilitet berättar KL2 att hen använder ett tydligt språk, och arbetar med glädje. Den strategi som lärarna främst belyser är förmågan att anpassa sig efter de behov eleverna har, och utgå från att tillgängliggöra undervisningen därefter.

6.7 Prioritering av inkludering och tillgänglighet i kulturskolan Under intervjustudien framkommer det att lärarna ser ett behov av enskilda lärares engagemang för att kulturskolan ska tillgängliggöras för elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter.

Enligt de tre lärare i intervjustudien som arbetar som kulturskolelärare tycks det finnas brist på prioriteringar gällande inkludering och tillgänglighet i kulturskolan, med en viss förändring med utveckling mot högre prioritet. KL1 menar att det (vid tiden för intervjun) helt enkelt inte finns någon prioritering när det gäller att åstadkomma inkludering och tillgänglighet i kulturskolans ordinarie verksamhet. Efter att ha analyserat intervjuerna tycks dock de särskilda projekten ses som en viktig strategi i det inkluderande arbetet, och uppsökande verksamhet verkar vara den huvudsakliga strategin för att undervisa elever från anpassade grundskolan inom kulturskolan. Därmed behöver brist på strategier för att inkludera elever från anpassade grundskolan och/eller elever i kulturskolans ordinarie verksamhet inte innebära att särskilda projekt med just det målet saknas. KL2 upplevde dock att ingen form av prioritet eller satsning fanns på inkludering och tillgänglighet för dessa elever när hen började sin tjänst på hens arbetsplats, vilket ledde till att hen själv startade ett projekt tillsammans med en kollega. KM menar i sin tur att det prioriteras allt mer, men att de som arbetar inom kulturskolan har olika synsätt. Flera av lärarna nämner den ekonomiska faktorn som en bidragande orsak till bristande prioritering av kulturskolans verksamhet.

AL1 berättar att hen varit som ett slags bollplank för de lärare inom kulturskolan som är intresserade av att arbeta med elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter, men inte känner att de har tillräckligt med kunskap.

7. Diskussion

I följande kapitel diskuteras och analyseras resultatet samt metoden för arbetet.

Resultatdiskussionen utgår från tidigare forskning och resultatet av denna undersökning, vilka möts i detta avsnitt. Metoddiskussionen rör valet av metod. Kapitlet avslutas med en kort slutats av detta arbetes bidrag till kunskapsutvecklingen inom musklärarkyrket.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning var att ta reda på hur musklärare inom anpassade grundskolan samt kulturskolan ser på relationen mellan kulturskolan och elever i anpassade grundskolan/elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter, samt i vilken utsträckning information om verksamheten når dessa individer. I detta kapitel presenteras resultatet i relation till den forskning och litteratur som använts i arbetet.

7.1.1 Tillgänglighet i kulturskolan

Kulturskolan, vilken är Sveriges största kulturverksamhet för barn och unga (Fast Ehrlén, 2014; SMOK, 2011), har enligt Kulturskolerådet (u.å.) som mål att nå ut till alla barn. Det finns dock enligt forskning flertalet hinder för deltagande (Prop. 2017/18:164), vilket även bekräftas i intervjuerna i detta arbete, med geografiskt avstånd och lektionstid som exempel. Enligt regeringens proposition (2017/18:164) beskrivs även olika funktionsvarianter vara potentiella hinder för deltagande i kulturskolans verksamhet. Under intervjustudien framkom att lärarna KL2 samt AL2 delar bilden av att kulturskolan kan ses som otillgänglig för elever med särskilda behov.

Som tidigare nämnt (i kapitel 4.1.5, *Tillgänglighet*) erbjuder omkring 40% av Sveriges kulturskolor kurser som riktar sig till barn och unga med funktionsvariant (Kulturskolerådet, 2019). Under intervjuerna framgår en bild av kulturskolor där inte tillgänglighet och inkludering prioriteras, utöver uppsökande verksamhet. I intervjustudien framgår dock att den uppsökande verksamhet, vilken riktar sig till elever i anpassade grundskolan, är den huvudsakliga strategin för att inkludera dessa elever i verksamheten på deltagande lärares arbetsplatser.

Under intervjustudien framgår lärarnas strategier vid arbete med elever från anpassade vara att arbeta flexibelt och anpassningsbart. Vidare beskriver lärarna ett behov av stötning från chefer, engagerade kollegor och tillgängliga lokaler.

I Jeppsons (2020) forskning framgår som tidigare nämnt en positiv attityd till breddat deltagande. Intervjustudien påvisar behovet av att arbetet för ett breddat deltagande behöver praktiseras och realiseras, då lärarna som intervjuats beskriver brist på sådana ambitioner inom sina verksamheter.

7.1.2 Kulturskolans möjligheter

I undersökningens resultat såväl som i litteratur framkommer det att kulturskolan kan bidra med mer än kulturupplevelser. Informanterna beskriver kulturskolan som en plats som kan göra skillnad på fler plan, med inläring och förbättrad skolnärvaro som några exempel, och läraren KM beskriver hur man exempelvis kan lära sig att läsa genom att spela trummor. Även i litteratur som används i detta arbete framkommer det att kulturskolan är en verksamhet som ger barn och unga kulturupplevelser, men också så mycket mer än konstnärlig undervisning (Fast Ehrlén, 2014; Kulturskolerådet, 2019; Sandh, 2011).

I litteratur av Woodford (2005) tas möjligheterna att genom musikundervisning bidra till personlig utveckling och demokratiska färdigheter upp, och även Di Lorenzo Tillborg (2021) belyser kulturskolans demokratiska möjligheter i koppling till policyer som Barnkonventionen (UNICEF, 2018) och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.

I intervjustudien framgår en bild av kulturskolan som en verksamhet med möjlighet att bidra till sociala sammanhang som är viktiga för eleverna. Litteratur och forskning tar därtill upp exempel på hur kulturskolan har möjlighet att bidra främja arbetet om psykisk ohälsa bland barn och unga (Kulturskolerådet, 2019) – en bild som även bekräftas av läraren AL1 i intervjustudien, som menar att kulturskolan kan hjälpa elever ur problematisk frånvaro genom att erbjuda rutiner.

7.1.3 Inkludering och tillgänglighet

I resultatet framgår att lärarna i intervjuerna ser brister i prioritering av tillgänglighet för, och inkludering av, elever från anpassade grundskolan i kulturskolans musikverksamhet. Därmed bekräftar resultatet att en breddning av deltagandet i kulturskolan behöver ske för att möta

målet om att nå alla barn (Kulturskolerådet, u.å.). Kulturskolerådet (SOU 2016:69) beskriver att kulturskolan ska möta barn och ungas intressen, och beskriver ett demokratiskt sätt att arbeta där barn och unga aktivt deltar och påverkar utbildningen. Samtidigt beskrivs i intervjuerna en bild av att elever från anpassade grundskolan är få i kulturskolans verksamhet.

Enligt Jeppssons (2020) forskning är såväl chefer som lärare positiva till breddat deltagande i kulturskolan. Resultatet av intervjuerna visar dock på ett behov av högre prioritet av inkludering och tillgänglighet i kulturskolan, då det nu till stor del är upp till enskilda lärare att starta projekt och sammanhang där elever i anpassade grundskolan nås.

Det är en svår balans mellan att följa normer och samtidigt uppmuntra till allas unika värde (Edling, 2018). Normer utvecklas ständigt (Eek-Karlsson, 2014), och därmed kan även kulturskolans verksamhet förändras. I studien, såväl som i litteratur, framkommer en ambition om att inkludering ska gälla alla barn (Haug, 2014), oavsett normfungerande eller funktionsvarierade. Enligt Carlsson & Nilholm (2014) har ambitionen om en skola för alla barn länge setts som en given målbild, och Nilholm och Göranson (2013) beskriver att inkluderingsbegreppet fokuserar på att skapa en skola utifrån elevers individuella behov. Ambitionen om en skola för alla barn, och Nilholm och Göransons (2013) beskrivning av inkluderingsbegreppet, speglas i läraren KMs ambition om att inkludera alla barn oavsett diagnos eller ej.

Bromseth (2019) hävdar att de vars diskurs uteblir kan komma att exkluderas, och författaren belyser vikten av att se vilka individer som inkluderas. I denna studies resultat samt i litteratur av Stjernholm (2011) framkommer dock en bild av att kulturskolan ibland inte ses som en verksamhet med möjlighet att ta emot barn och unga i behov av särskilt stöd/med funktionsvarianter. Under intervjuerna delar dock lärarna en bild av att information om kulturskolan skickas ut till elever i anpassade grundskolan på samma sätt som till grundskolans elever. I intervjustudien framstår det med andra ord inte vara brist på information som styr deltagande bland elever från anpassade grundskolan.

7.1.4 Kompetensbehov inom kulturverksamhet för barn och unga med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter

Läraren AL1 (som arbetar i anpassade grundskolan) berättar i intervjustudien att hen varit som ett bollplank för lärare som känner att de inte besitter tillräckligt med kompetens för att

arbeta med barn och unga med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter. Detta kan ses i ljuset av att det i forskning framgår att inkludering ofta ses som något som specifikt förknippas med specialpedagogik (Persson & Persson, 2016; Haug, 2014), samt att ett visst behov av kompetensutveckling bland kulturskolelärare finns (Rønningen, 2019; SOU 2016:69).

I intervjustudien nämner läraren KL2 att utbildningen i specialpedagogik inom ramen för hens musiklärarutbildning var kort. Detta, i relation till forskning som rör kompetensutveckling inom kulturskolan, stärker bilden av ett behov av mer undervisning inom ämnet på musiklärarlinjer.

Hourigans (2009) forskning visar att det finns koppling mellan musiklärarstudenters praktik i undervisning av elever med särskilda behov, och studenternas förståelse för vad det innebär att arbeta med denna elevgrupp. Studentens tillgång till praktik i grupper av elever med särskilda behov ger dem dessutom självförtroende inför framtida undervisning av elever med särskilda behov (Hourigan, 2009).

När Hourigans (2009) forskning kopplas till fenomenet att inkludering ofta ses som synonymt eller begränsat till specialpedagogik (Persson & Persson, 2016; Haug, 2014) visar denna undersöknings resultat att det finns anledning till utforska möjligheten till mer undervisning i specialpedagogik för musiklärarstudenter som kommer att arbeta inom kulturskolan. Därtill visar resultatet på ett potentiellt behov av vidareutbildning för de som redan arbetar inom den, om kulturskolan ska vara inkluderande av, och tillgänglig för, elever i behov av särskilt stöd.

7.1.5 Rätt till deltagande

I anpassade grundskolan (inklusive träningsskolan) ingår musikundervisning, men enligt Berthén, Backman Bister & Lindberg (2022) finns det vanligt förekommande fördomar om vad eleverna kan åstadkomma. Enligt Ineland (2007) ses dessutom konstnärliga aktiviteter främst som terapeutiska verktyg rörande dessa elever. Samtidigt har alla barn enligt Barnkonventionen (UNICEF, 2018) rätt till undervisning, och personer med funktionsvarianter har enligt FN:s konvention om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning rätt att delta på lika villkor som andra i kulturlivet (Socialdepartementet, 2008). Därtill ska elevers integrerade skolgång säkerställas genom inkluderande undervisningsmiljöer och respekt för olikheter (Svenska Unescorådet, 2006).

I studien framkommer ett behov av att låta elever med funktionsvarianter vara deltagande i att skapa kultur. AL2 beskriver vikten av att tillgängliggöra kulturdeltagande och skapa möjligheter för personer med olika funktionsvarianter att delta på scen – inte endast ta del av kultur genom rollen som publik.

Allas rätt till att både kunna ta del av, och själva utöva, kultur – oberoende av funktionsförmåga – tas även upp av Kulturrådet (2018). Kulturrådets arbete för att ge personer med funktionsvarianter tillgång till kulturlivet (inklusive utövande av kultur) på samma villkor som normfungerande, utgår från FN-konventionen om mänskliga rättigheter som rör personer med funktionsnedsättning (Kulturrådet, 2018).

7.2 Metoddiskussion

Intervjuerna som genomfördes gav insikt i lärarnas kunskap och erfarenheter, och kvalitativa intervjuer baserade på intervjuguider fungerade som datainsamling för att besvara uppsatsens frågeställningar. Under de samtal som intervjuerna resulterade i fanns fokus på den relation som behövs mellan intervjuare och respondent vid intervjuer (Bryman, 2018; Christoffersen & Johannessen, 2015), och informanterna delade med sig av sina perspektiv på de frågor och teman som togs upp. Kvalitativa intervjuer var givande för uppsatsens undersökning.

Den ursprungliga ambitionen var som tidigare nämnt att samla in data genom en enkätundersökning riktad till elever i anpassade grundskolan i årskurs 9. Att nå denna elevgrupp via skolornas rektorer och andra ansvariga visade sig vara svårt. Den enkät som besvarades av individer i blandade åldrar med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter som är aktiva inom kulturverksamheter besvarades av 14 respondenter. I jämförelse med den enda respondenten från anpassade grundskolan kändes det som en stor vinst, men det var inte tillräckligt som underlag för arbetet.

För att ta tillvara på enkätens potential att nå många personer på kort tid (Bryman, 2018), hade strategier för att nå fler individer behövts. En enkätundersökning har potential att bidra med värdefull data i undersökningar som denna, men en större mängd data hade behövts för att enkäten skulle kunna användas i arbetets resultat.

7.3 Arbetets bidrag till professionen

Arbetets resultat påvisar behovet av vidare forskning rörande inkludering av elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter inom kulturskolans verksamhet. Det

finns svårigheter i att såväl hitta forskning, som att själv forska inom ämnet, vilket har konsekvenser för utvecklingen framåt. Detta arbete avser att belysa varför forskning om tillgänglighet och inkludering är viktigt, samt att det finns behov av mycket mer forskning inom ämnet. Vidare avser arbetet påvisa behovet av kunskap om inkludering och tillgänglighet i musklärarprofessionen.

8. Framtida forskning

Under detta arbetes gång framgick svårigheten i att hitta forskning på inkludering i kulturskolan, och även hur svårt det är att bedriva forskning inom ämnet. Därför är det av största vikt att sådan forskning blir av, så snart som möjligt. I detta kapitel presenteras förslag på framtida forskning inom ämnet; forskning som skulle kunna bidra till bättre förståelse för, och kunskap om, hur kulturskolan kan arbeta för en inkluderande verksamhet och därmed ett breddat deltagande.

8.1 Praktik inom undervisning för elever i behov av särskilt stöd

Såväl Persson och Persson (2016) som Haug (2014) menar att inkludering ofta ses som något som gäller specifikt specialundervisning. Samtidigt visar Hourigans (2009) forskning att musiklärare blir både mer kunniga och tryggare i sin roll rörande undervisning av elever i behov av särskilt stöd genom praktik (Hourigan, 2009). Därför finns det behov av att vidare forska på effekterna av att inkludera öronmärkt praktik i musklärarytbildningen, för att se vilken påverkan det får på inkludering av elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter. Detta skulle kunna undersökas genom intervjustudier och/eller dagboksmetod (Bryman, 2018), i vilken musklärarytstudenter som får arbeta (under sin praktik) med dessa elever deltar.

Det skulle därtill vara intressant att göra en uppföljande studie där även musklärare som inte fått genomgå samma praktik, men som arbetar med elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter, deltar. Genom en sådan undersökning blir resultatet av en öronmärkt praktik tydligt, då det går att jämföra musklärares upplevelser med varandra. Exempel på frågeställningar för forskning rörande praktik inom undervisning för elever i behov av särskilt stöd:

- Hur upplever musklärarytstudenter att praktik inom undervisning för elever i behov av särskilt stöd förbereder dem för arbete med elever med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter?
- Hur ser skillnaden i förberedelse och trygghet i yrkesrollen ut mellan musklärare som fått specifikt inriktad praktik inom undervisning för elever i behov av särskilt stöd, jämfört med musklärare som inte fått samma praktik?

8.2 Tillgång till information om kulturskolan

I intervjustudien (samt i enkäten i bilaga 3) förekommer frågor rörande huruvida information om kulturskolans verksamhet når anpassade grundskolan. För att få en vidare uppfattning om ifall det skiljer sig mellan i vilken mån information om kulturskolan når ut till anpassade grundskolan i jämförelse med grundskolan, samt hur många av anpassade grundskolan respektive grundskolans elever som tar lektioner inom kulturskolan, skulle en enkätstudie som riktar sig till båda skolformerna vara intressant att genomföra. Detta skulle förslagsvis kunna göras genom enkäter liknande den som finns bifogad i denna uppsats, som skickas ut till alla elever i anpassade grundskolan respektive grundskoleelever i Skåne. Resultaten skulle sedan kunna analyseras i relation till varandra. Med en sådan jämförelse skulle det gå att dra slutsatser om huruvida det skiljer sig mellan dessa elevgruppers tillgång till information om kulturskolans verksamhet.

Exempel på frågeställningar för forskning rörande skillnader i tillgång till information om kulturskolan:

- I vilken grad når elever i anpassade grundskolan av information om kulturskolans verksamhet i jämförelse med grundskolans elever?
- Hur stor andel av eleverna i anpassade grundskolan respektive grundskolan tar eller har tagit lektioner inom kulturskolan?

9. Litteraturförteckning

- Anderson, L., & Östlund, D. 1974. (2020). Speciallärare i särskolan: en profession i gränslandet mellan policy och praktik. *Specialpedagogiska Rapporter Och Notiser Från Högskolan Kristianstad*.
- Berthén, D., Backman Bister, A., & Lindberg, V. (2022). Musikundervisning för grundsärskolan? – en forskningsöversikt. *Nordic Research in Music Education*, 3(2022), 21–50. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.23865/nrme.v3.3729>
- Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik : perspektiv, utmaningar och möjligheter. Björkman, L., Bromseth, J. (Red.), *Normkritisk pedagogik* (Upplaga 1), s. 41-72). Studentlitteratur.
- Carlsson Kendall, G., (2018). *Kognitiva och perceptuella funktioner*. Skolverket, <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165641>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2021). Music Education and Democratisation: Policy processes and discourses of inclusion of all children in Sweden's Art and Music Schools. [Doctoral Thesis (compilation), Malmö Academy of Music]. Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music.
- Edling, S. (2018). *Att vilja andra väl är inte alltid smärtfritt : att motverka kränkningar och diskriminering i förskola och skola* (Andra upplagan uppdaterad). Studentlitteratur.
- Frithiof, E. 1949. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. *Bildning För Alla!*, 135–144. org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.jad.2017.08.035
- Haug, P. (2014) Förord. Sandström, M., Nilsson, L. & Stier, J. (Red.), *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (1. uppl.), (s. 9-10). Studentlitteratur.
- Hourigan, R. M. (2009). Preservice Music Teachers' Perceptions of Fieldwork Experiences in a Special Needs Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 152–168. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0022429409335880>
- Ineland, J. (2007). *Mellan konst och terapi : om teater för personer med utvecklingsstörning*.

- Jakobsson, I.-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Natur & kultur.
- Jeppsson, C. (2020). "Rörlig och stabil, bred och spetsig": kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2020. [Göteborg]
- Konstnärsnämnden. (2015). *Rätten till konstnärlig frihet och kreativitet*.
[https://www.konstnarsnamnden.se/pdf/Ratten till konstnarlig frihet och kreativitet-Rapport av Farida Shaheed.pdf](https://www.konstnarsnamnden.se/pdf/Ratten_till_konstnarlig_frihet_och_kreativitet-Rapport_av_Farida_Shaheed.pdf)
- Kulturcentrum Skåne. (2016). *Det här är vi! En tidning om arbete vid Kulturcentrum Skåne. Perspektiv, Kulturcentrum Skåne.pdf*
http://www.kulturcentrumskane.com/05/pdf/perspektiv_2014.pdf
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen? FoU Skriftserie*.
- Nilsson Ringdahl, Christel. (2016). *Spräng gränserna - jag anar något vackert därinne. En essä om konst och kultur och pedagogiska framgångsfaktorer i konstnärlig utbildning för personer med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter*.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3., [uppdaterade] uppl.). Studentlitteratur.
- Persson, B., & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital : skolan och ungdomars välbefinnande* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Region Uppsala. (2020). *Vad är kognitiva svårigheter och vad kan underlätta?*
<https://regionuppsala.se/infoteket/hamta-kunskap/fakta-om-funktionsnedsattningar/intellektuell-funktionsnedsattning/vad-ar-kognitiva-svarigheter-och-vad-kan-underlatta/>
- Reidun Carlsson, & Claes Nilholm. (2004). Demokrati och inkludering - en begreppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 77–95.
<https://doi.org/10.48059/uod.v13i2.774>
- Rønningen, A. (2018). *Kompetansekartlegging for kulturskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold (BTV)*., Norsk Kulturskoleråd.
https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/5605/orig/2018%20Kompetansekartlegging%20BTV.pdf
- Rønningen, A. (2019). *Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan*. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77.

Unesco Sverige, (2006). *Salamanca-deklarationen*.

<https://unesco.se/?infomat=salamanca-deklarationen>

Sandh, H. (2015). *Kulturskolorna - lika och unika*. Umeå: Mandatus bokproduktion.

SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund: Betänkande av Kulturskoleutredningen*. Stockholm: Wolter Kluwer.

<https://www.regeringen.se/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669/>

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, SMOK (2011). *Funktionsnedsättning – Funktionsuppsättning. Boken om hur vi får en kulturskola för alla*. Stockholm:

https://www.kulturskoleradet.se/wp-content/uploads/2020/11/kulturskola_for_alla_110318.pdf

Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Socialdepartementet, Regeringskansliet.

Specialpedagogiska myndigheten. (2023). *Intellektuell funktionsnedsättning*.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/intellektuell-funktionsnedsattning/>

Tillborg, A. D. L. (2020). Disabilities within Sweden's Art and Music Schools: Discourses of Inclusion, Policy and Practice. *Policy Futures in Education*, 18(32), 391–409.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.

<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf

1177 Vårdguiden. (2021). *Intellektuell funktionsnedsättning - utvecklingsstörning*.

<https://www.1177.se/Skane/sjukdomar--besvar/hjarna-och-nerver/larande-forstaelse-ochminne/intellektuell-funktionsnedsattning---utvecklingsstorning/>

10. Bilagor

10.1 Bilaga 1 – Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i er LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets studenter.

2022-12-20

Samtycke till medverkan i examensarbete

Jag heter Sofia Svärd och läser nu min sista termin på Musikhögskolan i Malmö, där jag studerar KPU (kompletterande pedagogisk utbildning), och tar med andra ord min musiklärarexamen i början av 2023. Jag skriver denna termin mitt examensarbete om inkludering och tillgänglighet inom Kulturskolans musikaktiviteter. Under mitt examensarbete genomför jag både enkät- och intervjustudier. Intervjuerna görs med Kulturskolepedagoger och Grundsärskolelärare, och enkäterna har skickats till grundsärskoleelever i åk. 9 samt yrkesaktiva kulturarbetstagare med kognitiva- och/eller intellektuella funktionsvarianter. Jag har inhämtat skolans godkännande till att genomföra studien.

De personuppgifter jag kommer att samla in är ditt namn och signatur, samt ljudupptagning av intervjun. Detta kommer att förvaras på ett usb-minne. De som kommer kunna begära tillgång till det insamlade materialet är (utöver mig) min handledare och examinator. Allt insamlat material och personuppgifter samt samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö. Projektet utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>), och utgår från dessa principer i bland annat följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens underskrift och namnförtydligande:

.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö:

.....

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....

10.2 Bilaga 2 – Intervjuguider

I intervjuguiderna förekommer benämningen grundsärskolan, då dessa skapades innan bytet till anpassade grundskolan gjordes.

Intervjuguider

- Presentation
- Info om projektet och vad frågorna handlar om
- Konsekvenserna av intervjun – återkoppling/resultat
- Hur intervjun dokumenteras och vad som händer med materialet sen
- Garantera anonymitet
- Informera om rätten för informanten att när som helst avbryta intervjun
- Antyda hur lång intervjun blir

Efter intervjun:

- Hur gick intervjun?
- Var gjordes den?
- Andra upplevelser (ex. nya idéer)

Intervjuer, förslag på frågor:

Till Kulturskolepedagogerna:

- Har du själv tagit lektioner i kulturskolan?
Om ja: Hur ser du på kulturskolans roll i utvecklingen av ditt eget musikliv?
Om nej: vilken väg har du gått?
- Hur ser du på kulturskolans roll i dina elevers musikliv - alltså alla elever?
(Om inte läraren själv har tagit lektioner blir det ett annat perspektiv)
- Har din arbetsplats/kulturskola haft samarbeten med grundsärskolan på något sätt?
Om ja: Hur såg det samarbetet ut?
Om nej: Är det något som skulle kunna vara aktuellt i framtiden?
- Vet du om det arbetas med att nå ut med information till grundsärskoleelever om kulturskolan?

- Har du någon eller några elever med intellektuella funktionsnedsättningar, så vitt du vet?
Om ja: skiljer sig dessa lektioner från lektioner med normfungerande barn?
Om nej: varför tror du att du inte har elever med IF?
- Arbetar du med strategier för att inkludera och tillgängliggöra lektionerna för elever med IF?
Om ja: Hur?
Om nej: Varför tror du om att det saknas sådana strategier?
- Hur ser du på inkludering och tillgänglighet för elever med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter i kulturskolan?
Prioriteras det?

Till Särskolepedagogerna:

- Har du några elever som tar lektioner inom kulturskolan?
Om ja: Har du varit involverad i introducering till kulturskolans aktiviteter?
Om nej: Varför tror du att det är så?
- Finns information om kulturskolan tillgänglig på skolan för dina elever?
Om ja: I vilken form?
Om nej: Varför tror du att sådan information saknas?
- Har din skola haft samarbeten med kulturskolan på något sätt?
Om ja: Hur såg det samarbetet ut?
Är det något som skulle kunna vara aktuellt i framtiden?
- Har kulturskolan spelat någon roll i ditt eget musikliv, och på vilket sätt isåfall?
- Hur skulle man kunna arbeta för att inkludera och tillgängliggöra kulturskolan för dina elever? Vad tror du skulle underlätta för dem?
- Under min undersökning har det varit väldigt svårt att få tag i respondenter från denna elevgrupp. Varför tror du att det är svårt att få kontakt med elever med IF, när en kontaktar grundsärskolor?

10.3 Bilaga 3 – Enkät

Denna enkät är utarbetad med ambitionen om att få svar från de individer som arbetet, frågeställningarna och syftet till största del handlar om: Personer med kognitiva och/eller

intellektuella funktionsvarianter. Eftersom den är skapad med målet att få ta del av denna målgrupps upplevelser, kan den därtill vara relevant (och förhoppningsvis inspirerande) inför framtida forskning inom ämnet.

En enkät med bildstöd skickades därför ut till anpassade grundskolor i Malmö, Lund och Helsingborg, vilken riktade sig till elever i årskurs 9. De som kontaktades var rektorer, biträdande rektorer, och annan personal med ansvar för dessa elever. Totalt 23 anpassade grundskolor kontaktades. Enkäten till eleverna i anpassade grundskolan resulterade i endast ett (1) svar.

Jag valde då att utöka urvalet till att även inkludera andra personer med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter - alltså inte nödvändigtvis individer i anpassade grundskolan. En anpassad version skickades till två organisationer i Sverige där personer med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter arbetar med kultur. Dessa organisationer vänder sig till personer i varierande åldrar. På denna inkom fjorton svar, från en av organisationerna. Den andra organisationen hade inte möjlighet att medverka.

Enkäterna, vilka skapades i Google forms, skickades ut under slutet av 2022, och därmed innan ändringen från benämningen grundsärskolan till anpassade grundskolan gjordes. Jag har valt att inte ändra någonting i enkäterna.

Enkäten till elever i årskurs 9 i anpassade grundskolan finns på följande länk:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqXjqT2Ywp-oLT9ttxjQbUYxwMIjRqNsvI9Wx6B_6-jXJt7w/viewform?usp=sf_link

Enkäten till personer med kognitiva och/eller intellektuella funktionsvarianter som är aktiva inom kulturverksamheter:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfSMVubrwwz4lZ7rSkdPy1OTHKgVd6CTc4_oX2ovK1g_R0Fg1g/viewform?usp=sf_link65