



INSTITUTIONEN FÖR  
KULTURVETENSKAPER

# ”ATT ALLA ÄR VÄLKOMNA ÄR NÅGOT VI BROTTAS MED”

En inblick i kulturskolans arbete med tillgänglighet och inkludering i  
Göteborg

**Malin Jonsson**

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	BOU2310 Barn- och ungdomskultur Magisteruppsats
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2020
Handledare:	Åsa Bergman
Examinator:	Åsa Andersson

Title: THAT EVERYONE IS WELCOME IS SOMETHING WE STRUGGLE WITH

Author: Malin Jonsson

Course: BOU2310 Barn- och ungdomskultur Magisteruppsats

Semester and year: Spring/2020

Department: Department of cultural sciences

Mentor: Åsa Bergman

Examiner: Åsa Andersson

Keywords: Kulturskolan, Tillgänglighet, Inkludering, Diskursanalys

## ABSTRACT:

This paper investigates the practical environment of Gothenburg's seven schools of art for children aged 6-19. The purpose of the paper is to examine how accessibility and inclusiveness work in the schools of art. This is examined through how the teachers talk about accessibility and inclusiveness; which obstacles there are for inclusiveness and the strategies used by the teachers when working around the obstacles. The material consists of nine interviews with teachers from the seven schools. The data is analyzed with discourse analysis to examine which discourses the teachers use. To analyze power in the discourses Foucault and Critical childhood studies are used. The results show that there are three categories of work in accessibility: children with disabilities, children from vulnerable areas and children aged 16-19. The strategies for reaching these children are workshops, information and going to their schools. The obstacles are defined as mostly economic and communication issues. The main discourse used is that of the school of art in struggle.

## Innehållsförteckning

1. INLEDNING .....	1
1.1 INTRODUKTION .....	1
1.2 BAKGRUND .....	2
1.2.1 FRÅN MUSIKSKOLA TILL KULTURSKOLA OCH KULTURSKOLAN I GÖTEBORG .....	2
1.2.2 BARNNS RÄTTIGHETER TILL TILLGÄNGLIGHET, INKLUDERING OCH KULTUR .....	3
1.2.3 STYR- OCH HANDLINGS-DOKUMENT .....	3
1.3 SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH AVGRÄNSNINGAR .....	5
1.4 TIDIGARE FORSKNING .....	6
1.5 FORSKARENS ROLL .....	8
1.6 MATERIAL OCH METOD .....	8
1.7 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	11
1.7.1 DISKURSANALYS OCH DISKURSPSYKOLOGI .....	11
1.7.2 KRITISK BARNDOMSFORSKNING .....	13
1.7.3 MAKT .....	15
2. RESULTAT OCH ANALYS .....	17
2.1 VILKA SKA INKLUDERAS? .....	17
2.1.1 VAD ÄR TILLGÄNGLIGHET? .....	18
2.1.2 VAD ÄR INKLUDERING? .....	21
2.2 STRATEGIER FÖR ÖKAD TILLGÄNGLIGHET OCH INKLUDERING .....	21
2.2.1 PROJEKT OCH FORTBILDNING .....	21
2.2.2 SYNLI GGÖRANDE .....	22
2.2.3 BEHOVET AV ELDSJÄLAR .....	23
2.3 BARNENS MÖJLIGHETER ATT PÅVERKA .....	24
2.3.1 RELATIONELLT LÄRANDE OCH MAKT .....	27
2.4 HINDER FÖR INKLUDERING .....	29
2.4.1 EKONOMISKA HINDER .....	29
2.4.2 VEMS ANSVAR ÄR DET? .....	30
2.4.3 LOKALFRÅGAN .....	31
3. SLUTDISKUSSION .....	34
3.1 FRÅGESTÄLLNINGAR OCH UPPSATSENS FYND .....	34
3.2 KULTURSKOLAN I KAMP .....	35
3.3 AVSLUTANDE REFLEKTION .....	36
3.4 VIDARE FORSKNING .....	37
4. KÄLLHÄNVISNING .....	38
4.1 OTRYCKTA KÄLLOR .....	38
4.2 TRYCKTA KÄLLOR .....	39
4.3 BILAGA: FRÅGELISTA INTERVJUER .....	41

Tack till min dramalärare Georgia för dina 13 år av stöd.

# 1. INLEDNING

## 1.1 INTRODUKTION

Inför min första dramalektion i idrottssalen var jag nervös. Jag visste inte då vilken glädje dessa dramalektioner skulle föra med sig. Blygheten försvann snabbt och jag såg alltid fram emot den där dagen i veckan som jag fick vara med mina närmaste vänner och vår underbara dramapedagog Georgia. Nu sexton år senare, med tretton års erfarenhet från kulturskolan i dans, teater och körsång samt en kandidat-examen inom kulturvetenskap med inriktning teaterstudier har jag samlat på mig en bra baskunskap om kulturskolan. Det jag nu funderar kring är hur det är att arbeta inom kulturskolan, främst kopplat till de mål som är uppsatta för verksamheten. Jag har från min barndom en tydlig bild av kulturskolan som en ganska homogen verksamhet, eftersom jag växte upp i en mindre kommun med enbart en kulturskola. Därav kändes det inte mer än naturligt att för min magisteruppsats skriva om just kulturskolan och dess målarbete i en större stad som Göteborg med flera olika kulturskolor, samt vilka hinder och möjligheter som skapas i detta större sammanhang.

Under min metodkurs inför denna uppsats började jag fundera kring hur jag skulle skriva om kulturskolan. Jag genomförde en testintervju och uppfattade då en diskurs om en kulturskola i kamp. Detta förstärktes efter en sökning av Göteborgs Postens artiklar gällande kulturskolan. Där fann jag artiklar som: "Kulturskolan i Göteborg förlorar 2,6 miljoner kronor nästa år efter ett beslut i kulturnämnden. Samtidigt försvinner nu ytterligare miljoner när det statliga anslaget stryks." (GP). I denna och liknande artiklar såg jag hur anslagen minskas, att verksamheten blir svårare att genomföra och att därmed färre elever får chansen att uppleva kulturskolan. Med denna insikt började jag fundera kring hur man arbetar med tillgänglighet i kulturskolan, särskilt i en tid med större nedskärningar i anslagen. Detta ledde till frågan om hur en sådan studie skulle genomföras. Jag började studera tidigare forskning och jag insåg snabbt att kulturskolan är ett relativt outforskat område, speciellt när det rör andra verksamheter än musikundervisningen, som det forskats en del om de senaste decennierna. Varför just musik är så beforskat kan förklaras av att 58 % av kulturskolans elever går i olika musikinstrument-ämnen (Statens kulturråd, 2019). Jag inledde sedan arbetet med att undersöka diverse handlings- och styrningsdokument för att avgöra hur tillgänglighet och inkludering presenterades i koppling till kulturskolan. Detta följdes av intervjuer av verksam personal inom kulturskolan.

Efter att ha identifierat kunskapsluckan visste jag vad min uppsats skulle kunna bidra med. Den skulle kunna öka kunskapen gällande kulturskolans arbete med tillgänglighet och inkludering. Det vill säga undersöka möjligheten för andra nervösa 7-åringar att liksom jag få säga: ”Jag vill prova på detta”.

## 1.2 BAKGRUND

I denna del ska jag först ge en kortare introduktion till kulturskolan som verksamhet, samt de sju kulturskolor som finns i Göteborg. Efter det följer en inblick i de förutsättningar och riktlinjer som finns kring barns rättigheter gällande tillgänglighet och inkludering samt kultur. Jag valde att utgå från dessa punkter då jag ville skapa mig en förståelse gällande varför målen kring tillgänglighet är så centrala i de handlingsplaner och styrdokument jag studerat. I bakgrunden finns även en kortare sammanfattning av de dokument som kulturskolan i Göteborgs stad utgår ifrån.

### 1.2.1 FRÅN MUSIKSKOLA TILL KULTURSKOLA OCH KULTURSKOLAN I GÖTEBORG

Kulturskolan växte fram som en kommunal verksamhet i Sverige på 1940-talet, då under namnet musikskola. Övergången från musikskola till kulturskola skedde i två led, först under 1980-talet då nya ämnen introducerades, sedan under 2000-talet. Idag finns fortfarande flera musikskolor i landet. Ekonomin har varit något som påverkat kulturskolan från 1990-talet och fram tills nu. I nuläget finns inga nationella styrdokument (Regeringen, 2016, s. 53-67), utan istället får varje kommun skapa sina egna (mer om Göteborgs stads styrdokument under Styrdokument och handlingsplaner).

Göteborgs stads kulturskola består av sju stycken olika kulturskolor: Angered, Askim/Frölunda/Högsbo, City, Hisingen, Västra Göteborg, Örgryte/Härlanda och Östra Göteborg. Dessa kulturskolor är alla för barn och unga mellan 6-19 år. Avgiften för att vara med i kulturskolan är idag 200 kr per elev, oavsett hur många olika aktiviteter barnet är med i, med ett maxbelopp på 400 kr per familj. Överlag gick 11,5 % av alla mellan 6-19 år folkbokförda i Göteborg i kulturskolan 2017 (Bakgrundsbeskrivning av kulturskolan i Göteborgs Stad, Kulturförvaltningen, 2017). Kulturskolorna har uppgett att en stor utmaning för arbetet är tillgänglighet, främst anges utmaningen med att nå ut till barn med funktionsnedsättning och barn i de socioekonomiskt utsatta områdena samt barn i de äldre åldersgrupperna (ibid). Detta är något som är centralt i min uppsats.

## 1.2.2 BARNNS RÄTTIGHETER TILL TILLGÄNGLIGHET, INKLUDERING OCH KULTUR

FN:s Barnrättskonvention blev den 1 januari 2020 lag i Sverige. I barnrättskonventionen fann jag fyra artiklar jag bedömde kopplade an till tillgänglighet, inkludering och barns rätt till kultur. Studien grundas främst på följande artikel:

- Konventionsstaterna ska respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och ska uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter till kulturell och konstnärlig verksamhet samt till rekreation och fritidsverksamhet. (31:2)
- Utöver denna artikel grundas studien även på följande artiklar; 12:1, 13:1 samt 2:1.<sup>1</sup>

Som komplement till barnkonventionen har jag även tagit avstamp i de kulturpolitiska målen, och främst den sista punkten: ”...särskilt uppmärksamma barns och ungas rätt till kultur” (Regeringen, 2015). Samt den formulering som finns från Göteborgs stads program för en jämlik stad 2018–2026 gällande barn och ungas fritid:

Barn och unga ska ha en tillgänglig och meningsfull fritid. Vid sidan av lärandet inom utbildningssystemet har även fritiden stor betydelse för barns och ungas utveckling. /../ Barn och ungas kreativitet ska uppmuntras och de ska ha rätt till kulturövning och eget skapande oavsett uttrycksform. (Göteborgs stad, 2018, s. 12)

## 1.2.3 STYR-OCH HANDLINGSDOKUMENT

Det centrala dokumentet för kulturskolan i Göteborgs stad är den handlingsplan som fastställdes 2017 av samtliga enhetschefer på kulturskolorna i staden. Efter läsning av denna handlingsplan uppmärksammade jag två mål som var i fokus för den frågelista jag utarbetade för intervjuerna. Målen gällande vad kulturskolan ska innehåva var följande:

- Präglas av delaktighet, gemenskap och utveckling
- Ha en pedagogik som utgår från barnets egna erfarenheter och intressen<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten> Hämtad 16-06-20

<sup>2</sup> Handlingsplan för tillgänglighet, delaktighet och inflytande, [https://goteborg.se/wps/wcm/connect/1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3/Handlingsplanen+utskriftsformat.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=url&CACHEID=1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3](https://goteborg.se/wps/wcm/connect/1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3/Handlingsplanen+utskriftsformat.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3) Hämtad 16-06-20

Dessa mål följs av en konkret plan över hur man skulle arbeta med målen. Där definierades att alla deltagare på kulturskolan ska kunna:

- Ha rätt att uttrycka sin mening
- Ha inflytande på verksamhetens utformning
- Ha likvärdig möjlighet att delta i kulturskolan<sup>3</sup>

Förutom handlingsplanen finns det även ett flertal andra dokument som definierar vilka målgrupper man ska nå för att öka tillgänglighet och inkludering, dessa inkluderar bland annat: 1) Barn och unga med funktionsnedsättning, 2) barn och unga i socioekonomiskt utsatta områden, samt 3) barn och unga 12 - 19 år (Nulägesbeskrivningen, Göteborgs stad, 2019).

I utvecklingsplanen beskriver man även kulturskolans vilja att inkludera fler barn och unga på följande grunder: ”Skapa mer likvärdiga och jämlika förutsättningar för deltagande oavsett socioekonomisk bakgrund, kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder.” (Utvecklingsplanen, Göteborgs stad, 2019)

För att uppnå dessa mål har man i de olika dokumenten valt att fokusera på olika områden där staden behöver arbeta för att tillgängligheten och inkluderingen ska öka. I nulägesbeskrivningen konkretiseras behovet av: ”Ändamålsenliga, anpassade och tillgängliga lokaler utifrån målgrupperna 6-9, 10-14 och 15-19 år” (Göteborgs stad, 2019). I utvecklingsplanen fokuseras det på att nå: ”de barn och unga som kulturskolan inte når i dagsläget” (Göteborgs stad, 2018) samt att: ”Öka delaktigheten och inflytandet för kulturskolans deltagare.” (ibid). I utvecklingsplanen konkretiseras även ett antal områden där olika förbättringar behöver ske till 2022 för ökad tillgänglighet och inkludering. Utvecklingsplanen konkretiserar bland annat att staden ska öka tillgänglighet för barn och unga oavsett funktionsvariation, i primärområdena, i åldern 12-15 år samt i åldern 16-19 år. (ibid)

---

<sup>3</sup> Ibid.

Kopplat till dessa mål finns även ett fokus på kompetens och hur denna bör ökas, genom sådant som att personalen ska ha strategier för att arbeta med barn med olika funktionsvariationer. Slutligen finns ett fokus på att ökningen bland elever bör vara störst i: ”åldersgrupperna 12-15 år och 16-19 år.” (ibid).

Sammanfattningsvis är alltså målen för tillgänglighet och inkludering baserad i att alla ska ha tillgång till kulturskolan oavsett funktionsvariation, socioekonomisk situation eller ålder. Tillgänglighet är ett begrepp som samtliga dokument nämner, men inte definierar. Därav har jag valt att hålla begreppet fritt och istället valt att undersöka hur pedagogerna definierar denna term.

### **1.3 SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH AVGRÄNSNINGAR**

Syftet med denna uppsats är att utforska hur nio pedagoger verksamma inom gruppundervisning i kulturskolorna i Göteborgs stad förhåller sig till målen om tillgänglighet och inkludering som finns i utvalda handlingsplaner och styrdokument. Ytterligare ett syfte är undersöka vilka diskurser pedagogerna ansluter sig till när de resonerar kring frågor om tillgänglighet och inkludering.

Uppsatsens frågeställningar är följande:

- Hur diskuterar de utvalda verksamma pedagoger inom Göteborgs stads kulturskolor tillgänglighet/inkludering?
- Vilka strategier använder Göteborgs stads kulturskolor för att öka tillgängligheten?
- Vilka hinder identifierar de verksamma pedagogerna för inkluderingen?

I studien har jag valt att utgå från Göteborgs stads kulturskolor då jag ville undersöka kulturskolor som är avgiftsbelagda, eftersom alla i Sverige inte är det. Jag hade även innan påbörjad undersökning tillgång till bakomliggande dokument för Göteborgs stads kulturskolor. Under hela studien har jag burit med mig vetskapen om att verksamheten skiljer sig åt mellan kulturskolor i olika delar av landet, och studien kan därav inte dra slutsatser gällande arbetet om tillgänglighet och inkludering i övriga Sverige. Mitt urval av informanter är pedagoger från ämnena: teater, dans, film, bild och cirkus. Detta val är dels baserat på att jag ville få en inblick i hur verksamheten går till där gruppundervisning är en stor del, dels att jag identifierat ett tydligt fokus på musikrelaterade ämnen i tidigare forskning och att jag med denna uppsats ville bredda forskningen.



## 1.4 TIDIGARE FORSKNING

Det centrala fältet som min uppsats håller sig till är den forskning som finns om kulturskolan. Detta fält är litet och det saknas tydligt forskning om andra ämnen än musik. Nedan har jag funnit några centrala avhandlingar och studier som format min uppsats och som jag förhåller mig till.

Jeppsons avhandling *Rörlig och stabil, bred och spetsig* (2020) berör kulturskolan som fält i relation till uppdraget om breddat deltagande. Detta undersöks bland annat genom att studera vilka hinder som finns för barn och unga att söka sig till kulturskolan samt hur barn och unga värderar kulturskolan (ibid, s. 10). Begreppet ”breddat deltagande” är det centrala begreppet i avhandlingen (ibid, s. 14) och kan kopplas till ord som tillgänglighet och inkludering. Jeppson identifierar ett flertal hinder för eleverna, där avgifter och dålig kännedom är exempel. I avhandlingen refererar Jeppson bland annat till utredningen ”En inkluderande kulturskola på egen grund” där den typiska kulturskole-eleven sägs vara en svensk, flicka från medelklassen med ett bra stöd hemifrån (ibid, s. 65-66). Jeppson lägger också vikt vid att de som inte deltar i kulturskolan överlag ser den som något tråkigt (ibid, s. 66). De möjligheter för förändring och breddat deltagande som Jeppson uppmärksammar är exempelvis prova på deltagande där verksamheten är öppen för alla att komma och testa. En annan förändring anges vara att skapa en attraktiv verksamhet, alltså fortsätta att driva verksamheten som idag, men lägga vikt vid att hålla en bra kvalitet. Andra åtgärder är sådant som att sänka trösklarna och se över hindrande regelverk och ekonomi (ibid, s. 77-78). Ett av förslagen på vidare forskning i avhandlingen är att undersöka hur olika beslut på policynivå påverkar kulturskolorna, det är denna typ av perspektiv som jag använt mig av i denna uppsats. Jag har även valt att undersöka andra ämnen än musik för att kunna vidareutveckla Jeppsons resonemang om tillgänglighet och inkludering.

I Elofsson, Blomdahl, Lengheden och Åkessons studie av barn i lågstatusområden har författarna identifierat att en mindre del av barnen går i kulturskolan, mot de barn som bor i högstatusområden (2014, 16). Statens kulturråd har också identifierat denna trend då 78 % av barnen i kulturskolan 2018 hade minst en förälder med eftergymnasial utbildning (2019, s. 27). Grafström och Hofvander Trulsson har uppmärksammat att det sker en snedrekrytering inom kulturskolan, där svenska medelklassfamiljer är överrepresenterade (2007, s. 49; 2004, s. 32). Avgifterna kan vara ett hinder kopplat till detta. 2018 angavs det finnas 14 kommuner

som inte tar ut avgifter, och den genomsnittliga avgiften låg 2011-2017 på 650 kr per termin (Statens kulturråd, 2019, s. 33). Detta är även något Hofvander Trulsson funnit i sin studie av föräldrar med utländskbakgrunds relation till kulturskolan. En av Hofvander Trulsson informanter anger att då kulturskolan kostar en stor summa pengar är det en hindrande faktor (2010, s. 125). Grafström menar i sin uppsats att en avgiftsfri kulturskola underlättar för de socioekonomiskt utsatta att delta i kulturskolan (2007, s.2), Grafström uppmärksammar även att man genom avgiftsfrihet ges en större pedagogisk frihet, då man inte behöver utveckla verksamheten efter föräldrarnas förväntningar (ibid, s. 45). Brist på information uppfattas som ett annat hinder, Hofvander Trulsson uppmärksammar en informant som menar att föräldrarna i vissa fall inte är informerade om de möjligheter som finns för barns fritidsaktiviteter (2010, s. 128). Sarnar har i intervjuer med dans-och musiklektörer kunnat uppmärksamma att felaktig kommunikation till bland annat invandrarföreningar kan ha konsekvenser för rekryteringen av elever till kulturskolan, samt att en inneboende misstänksamhet mot svenska myndigheter kan spela roll (Hofvander Trulsson, 2010, s. 25)<sup>4</sup>. Hofvander Trulsson uppmärksammar att man i denna situation behöver skapa ett förtroende, så att föräldrarna tillåter sina barn att delta (ibid). Hofvander Trulsson identifierar också att möjligheten till att ta sig till en fritidsaktivitet påverkar barnens deltagande. Om föräldrarna inte har möjlighet att skjutsa till och från kan det bidra till att det blir svårare för barnen att delta (ibid, s. 132).

Examensarbetet "EN KULTURSKOLA FÖR NÅGRA?" (Fronczak, 2011) redogör för projektet med samma namn som pågick under hösten 2010 till juni 2011. I arbetets förstudie identifierade man flera problem med tillgängligheten, däribland: lokaler som var svåra att ta sig in i som rullstolsbunden, PR-materialet var otillräckligt när det gällde att representera funktionsnedsatta barn samt brist på självförtroende hos pedagogerna (ibid, s. 17).

I mitt arbete med tidigare forskning har jag funnit en lucka i kunskapen om kulturskolans arbete med tillgänglighet och inkludering i koppling till ämnen utanför musik. Dessa ämnen inkluderar sådant som teater, dans, bild och film. Min avsikt är att genom att fokusera på andra ämnen än musik kunna se till kulturskolans verksamhet som helhet samtidigt som den kan komplettera den forskning som redan gjorts.

---

<sup>4</sup> Hämtat från Hofvander Trulssons avhandling då Sarners text inte längre finns att tillgå.

## **1.5 FORSKARENS ROLL**

Valet av hur arbetet med att samla in empirin samt hur jag som forskare förhåller mig till det insamlade materialet har varit centralt genom hela arbetet med uppsatsen. Syftet med uppsatsen är inte att undersöka huruvida målen i de granskade dokumenten har uppnåtts eller ej. Fokus för denna uppsats ligger istället på att undersöka hur de intervjuade pedagogerna förhåller sig till begrepp som tillgänglighet och inkludering. Därmed har jag som forskare valt att ej definiera dessa begrepp. Empirin ska inte lägga någon värdering utifrån om pedagogernas verksamhet anses bra eller dåligt, då detta inte är av vikt för undersökningen. Istället kommer den undersöka vilka diskurser pedagogerna ansluter sig till och vilken diskursiv kamp som uppstår mellan dessa diskurser, om sådan finns. Dock är det värt att poängtera att då jag som forskare utformat frågelistan blir även jag delaktig i vilka typer av diskurser pedagogerna ansluter sig till. Detta är något jag burit med mig och är även ytterligare en anledning till att jag inte värderar deras arbete. Slutdiskussionen kommer kortfattat reflektera kring om hur detta har påverkat denna studie.

Avslutningsvis vill jag poängtera att då jag som forskare har sista ordet är det även min tolkning av empirin som används i uppsatsen, hur informanterna själva i efterhand skulle tolkat sina svar är därav inte något som tas med.

## **1.6 MATERIAL OCH METOD**

I arbetet med att komplettera kunskapen om kulturskolan behövde jag först utgå från aktuella styrdokument och handlingsplaner för Göteborgs stads kulturskola. Detta arbete gjordes för att kunna identifiera de mål som finns för kulturskolans verksamhet i koppling till tillgänglighet och inkludering. Arbetet gjordes även för att kunna utveckla en frågelista till de nio intervjuer som skulle genomföras. Dokumenten inkluderar: **HANDLINGSPLAN FÖR TILLGÄNGLIGHET, DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE** (Göteborgs stad, 2017), **Nulägesbeskrivning 2019** (Göteborgs stad, 2019) samt **Utvecklingsplan för kulturskolan i Göteborgs Stad 2019-2022** (Göteborgs stad, 2018). Av dessa dokument är handlingsplanen det som påverkat studien mest, dels då denna varit med i en av frågorna i intervjuerna, och dels att innehållet i denna har legat till grund för samtliga frågor. Övriga dokument har använts för att skapa en solid grund för en konkretisering av vad det innebär med en inkluderande kulturskola. Efter bearbetning av dessa dokument skapades en frågelista vars fokus låg på tillgänglighet och inkludering.

Empirin kommer från totalt nio intervjuer med verksam personal på Göteborgs sju kulturskolor. I urvalet finns minst en pedagog från varje kulturskola. Av dessa nio var det två filmpedagoger, en danspedagog, en bildpedagog, en bild-och filmpedagog, en bild-och keramikpedagog, en film-och cirkuspedagog samt två dramapedagoger. Uppsatsens fokuserar främst på ämnen där eleverna överlag lärs ut i grupp istället för enskilt för att kunna se till hur gruppdynamiken påverkar pedagogernas arbete med tillgänglighet och inkludering. Förutom att pedagogerna undervisade i olika ämnen hade de även olika utbildningsbakgrunder och arbetserfarenhet. Flest, fem stycken, hade undervisat i mer än tio år och enbart en hade undervisat i mindre än fem år. Detta bidrog till att studien fick ett brett spann av olika svar. Av de nio intervjuade var det två som under intervjun genomgick internutbildningar för ökad tillgänglighet och inkludering.

Intervjuerna har genomförts via telefon eller Skype främst på grund av rådande omständigheter i och med den pågående COVID-19 pandemin. Eftersom åtta av intervjuerna utförts över telefon, utan bild eller video, kan detta ha påverkat empirin. Intervjuer som sker ansikte mot ansikte kan till exempel plocka upp sådant som gester och ansiktsuttryck (Kvale & Brinkman, 2014, s. 190). För att kunna minimera detta problem har tydligt strukturerade frågor konstruerats för att kunna komma åt informanternas erfarenheter. Ingen intervju, förutom den via Skype, spelades in. Vad som kan bli hindrande i att ej spela in är att inte ha möjligheten att gå tillbaka i empirin. Detta är något jag tagit i åtanke under analysen av materialet, men som jag inte finner har signifikant påverkat arbetet. Samtliga intervjuer var mellan 20-40 minuter långa och frågorna var strukturerade för att enkelt kunna följa med i informanternas resonemang och anteckna konversationen.

Då studien begränsats till att främst baseras på intervjuer vill jag kort reflektera över det som man inte kan komma åt med enbart intervjuer. Genom att till exempel komplettera intervjuerna med observationer hade jag kunnat se hur de exempelvis informanterna tog upp utspelar sig i verkligheten. Kvale och Brinkman menar att man genom att kombinera metoder kan finna svar på *Hur* något sker eller *Vad* som sker (ibid, s. 159-164). Då studien berör *hur* man arbetar med tillgänglighet och inkludering i verksamheten skulle detta kunnat vara intressant för studien att undersöka detta genom observationer. Att intervjuerna är något begränsade i vad de kan samla in är något Eriksson-Zetterquist och Ahrne anger som en av intervjuens brister. Motiveringen för att använda intervjuer trots dess brister, är att jag finner

att den kan undersöka vilka diskurser pedagogerna använder sig. Att undersöka detta hade varit svårare om man enbart gjorde observationer eller enkäter. Eriksson-Zetterquist och Ahrne menar att en av intervjuens styrkor är att kunna samla in språkbruk och normer, samt att man genom en intervju kan berätta om hur man gör saker i praktiken (ibid, s. 53). Detta är något som är av yttersta vikt för denna studie.

Samtliga intervjuer som genomfördes har anonymiserats. Detta val gjordes för att ingen som uttalade sig gällande målarbetet skulle uppleva det som att de måste stå upp för sin kulturskolas åsikter eller att deras position ska bli hotad. Samtliga informanter har haft möjligheten att föra en dialog med mig efter genomförd intervju, samt att de alla fick en genomgång av uppsatsens fokus innan påbörjad intervju. Samtliga har gett sitt samtycke till att enbart det ämne de lär ut i kommer skrivas ut. Detta val gjordes efter egna erfarenheter från tidigare intervjuer samt boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale & Brinkman, 2014, s. 107). Jag har även valt att ha anonyma intervjuer då jag i detta arbete inte fokuserar på personliga åsikter utan ville göra en jämförelse mellan praktik och teori. Informanterna är dock individuella personer och deras yrkeserfarenhet har säkert färgat deras svar. Därav har jag försökt att ha så öppna frågor som möjligt för att kunna komma åt en bredd av åsikter och erfarenheter.

Strukturen för dessa intervjuer och för uppsatsen, har genomsyrats av ett reflexivt förhållningssätt. Detta val gjordes för att kunna maximera användandet av informanternas svar i resultatet och inte endast fokusera på en mindre del. Konkret gjordes detta exempelvis genom att aktivt lyssnat på *hur* något sägs (ibid, s. 115), vilket går bra ihop med den form av analys som senare gjordes på utfallet av intervjuer. För att analysera intervjuerna användes diskursanalys och diskurspsykologi för att se vilka diskurser som pedagogerna reproducerar i sina svar, mer om detta under teorier. En svårighet som dock kommer med att kombinera intervjuer och diskursanalys är den om att ha öppna intervjuer i förhoppning att komma åt inre känslor och åsikter (Börjesson, 2003, s. 101). Då man inom diskursanalys inte är intresserad av att nå något gömt (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 13) är detta något som jag fått fundera kring hur jag ska närma mig. Under processen har jag istället försökt att se till vad informanterna faktiskt säger och hur detta ställer sig till de diskurser som finns kring kulturskolan, tillgänglighet, inkludering och makt. Därmed strukturerades frågelistan på ett

sådant sätt att den inte ska forma mina informanter, samtidigt som den är öppna för informanterna skulle kunna formulera saker på egen hand. Exempelvis definierades inte begreppen tillgänglighet och inkludering. Diskursanalysen samverkar bra med en tolkande reflexiv form av intervjuteknik, då man genom den lägger fokus på kommunikationen mellan informant och intervjuare (Thomsson, 2010, s. 32 & s. 43).

## 1.7 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Genom diskursanalys kan man undersöka pedagogernas språkliga mönster och vilken innebörd det har på verksamheten. Med hjälp av kritisk barndomsforskning och Foucaults maktbegrepp kommer uppsatsen att identifiera det maktutövande som finns mot barnen i de diskurser som identifierats. Den kritiska barndomsforskningen introducerar också några centrala begrepp för maktutövande och normskapande kring barn och unga.

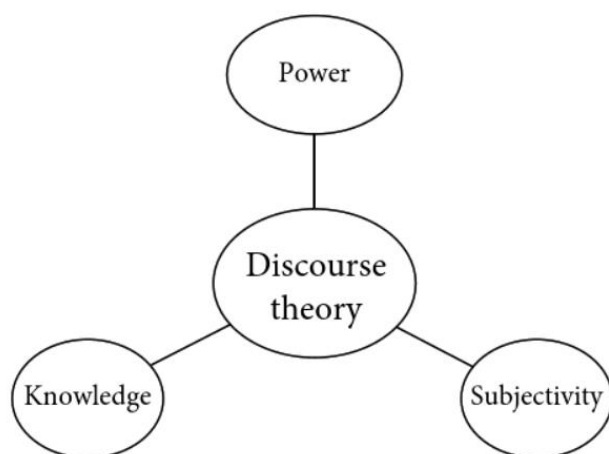
### 1.7.1 DISKURSANALYS OCH DISKURSPSYKOLOGI

I denna uppsats har jag använt mig av diskursanalys för att kunna identifiera de språkliga mönster som ligger bakom tillgänglighet och inkludering i handlingsplanerna. Jag har även använt mig av diskurspsykologi för att kunna identifiera hur informanterna relaterar till sina grupper, samt till arbetet med tillgänglighet och inkludering.

Diskursanalys är det verktyg som används för att analysera de diskurser som finns runt oss. En diskurs är enligt Jørgensen och Phillips: ”(en) idé om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner – man talar exempelvis om ”medicinsk diskurs” eller ”politiskt diskurs”.” (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Diskurser kan alltså vara sådant som kulturskolan som ekonomiskt pressad eller diskurser om barns begränsade kunskap i relation till vuxna. Samtliga former av diskursiv praktik är något som formar den sociala världen genom social praktik. Det innebär att människors handlingar både är individuella och kontextbundna samtidigt som de är institutionaliserade och följer vissa regler (ibid, s. 25). Diskurser kan även förklaras som ett bestämt sätt att tala om världen (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 13). Gemensamt för olika former av diskursanalys är att målet inte är att försöka hitta det dolda som finns bakom ett ord eller liknande (ibid, s. 16). Enligt Angermuller, Maingueneau och Wodak är diskursanalys inte ett enhetligt fält, utan utgörs av flertalet olika discipliner:

Since the 1960s a new field of research has emerged around the concept of discourse, known as Discourse Analysis or – more recently – Discourse Studies. It is not possible to trace the field of Discourse Studies back to one founder, school or field. Discourse studies (abbreviated as DS) is, we believe, the result of the convergence of a number of theoretical and methodological /../ and in different disciplines of the social sciences and the humanities (linguistics, sociology, philosophy, literary criticism, anthropology, history ... ). (Angermuller, Maingueneau & Wodak, 2014, s. 1)

Angermuller, Maingueneau och Wodak menar att det diskursanalytiker studerar är: “discourse analysts study the way the social order is constructed in discursive practice” (Angermuller, Maingueneau och Wodak, 2014, s. 3). Angermuller, Maingueneau och Wodak konkretiserar diskursanalys med hjälp av följande modell utifrån Foucaults tanke om makt/kunskap:



(Figur från: *Discourse Studies Reader : Main currents in theory and analysis*, Angermuller, Maingueneau & Wodak, 2014, s. 6)

Enligt Foucault är en diskurs en mängd utsagor som beror på samma diskursiva information. Foucault menar även att det finns ett begränsat antal utsagor som man kan definiera olika existensvillkor utifrån (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 19). I sin föreläsning om diskursens ordning menar Foucault att diskursen kopplas till makt och begär, och rädslan som finns inför diskursens makt. På grund av rädslan för makten menar Foucault att vi hittat sätt att begränsa diskursen, genom sådant som förbud (1993, s. 6-7). Foucault menar också att vi i och med detta förbud har drivits mot en vilja till sanning. Denna vilja leder till att vissa diskurs-former har möjligheten att utöva makt på andra diskurs-former, något som Foucault konkretiserar genom att den västerländska litteraturen har tvingats förhålla sig till vetenskapen eller att

ekonomin tvingats uppmärksamma teorier om tillgång och produktion (ibid, s. 13-14). Detta kan även kopplas till den kamp Jørgensen & Phillips menar finns inom diskursanalys mellan olika diskurser om vilken struktur som ska härska (2000, s. 36).

Diskurspsykologi bygger bland annat på teorier från Jonathan Potter. Diskurspsykologi berör hur språk och mening fungerar i sociala praktiker. Potter menar att diskurspsykologi bland annat kan arbeta för att: "Discursive psychological work can identify clear and regular patterns (Potter, 2014, s. 247). Centralt inom diskurspsykologi likt andra former av diskursanalys är språket för formandet av den sociala världen (Jørgensen & Philips, s. 97). Potter och Wetherell använder sig av en modell där diskurser ses som tolkningsrepertoarer för social interaktion. Inom detta analyserar Potter och Wetherell hur diskurserna konstrueras i den sociala interaktionen mellan människor (ibid, s. 114). Potter menar att man genom poststrukturalismen har fått verktygen för att kunna förstå hur språket och mening verkar inom dessa sociala handlingar (2014, s. 246). Inom diskurspsykologi anser man att även om vi människor kategoriserar världen för att förstå den så är inte dessa kategorier universella. Var och en utgår ifrån den kontext som denne befinner sig i. Genom studier har det även visat sig att människor har en tendens att säga emot sig själva, och om något uppfattas som konsistent eller inte beror på individen och situationen (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 100).

#### 1.7.2 KRITISK BARNDOMSFORSKNING

Kritisk barndomsforskning undersöker dels barndomen som en social struktur (James & James, 2004, s. 12), dels hur vuxna genom sin positionering utför makt över barn (Ibid; Krekula & Johansson, 2017).

Makten och maktmissbruk från vuxna över barnen kan undersökas med begrepp som adultism, myntat av Pattersen DuBois 1903 (Heikkinen, 2017, s. 86). Ett annat begrepp som man kan undersöka makten med är childism som genom Young-Bruehls definition uppmärksammar hur barn blir förtryckta genom fördomar (2012, s. 4). Krekula och Johansson menar att ett maktutövande är möjligt då den vuxne blir den omarkerade, normerade, åldern som har makten att benämna världen inklusive barnet som ses som den markerad åldern (2017, s. 29-30). Genom detta skapas ett vuxencentrerat perspektiv på världen, som hindrar barnen från att göra sina röster hörda.



James och James använder sig av begreppet ”interpretive reproduction”. Begreppet är hämtat från Corsaro (2018, s. 18). Det innebär att barnen genom att växa upp i samhället lär sig om hur det fungerar och sedan bidrar till samhället när de är vuxna (ibid). Alltså har barnen som vuxna makten att förändra samhället, men då de har blivit behandlade på ett visst sätt som barn kommer de sedan återskapa detta som vuxna. James och James menar att man genom att hindra barnens möjlighet till agerande bär barnen med sig dessa upplevelser tills de blir vuxna, då de sedan repeterar detta beteende (2004, s. 85). Alltså kommer barnet själv när det blir vuxet reproducera de strukturer och normer som den sattes under som barn.

Inom kritisk barndomsforskning menar man på att det är av största vikt att lyssna på barnens röster då deras erfarenheter av sin levda värld inte är något som en vuxen kan få fram på andra sätt. Att se det från barnens perspektiv är det som kan skapa en jämlik värld (Sundhall, 2017, s. 166). Detta är något som många forskare inom fältet menar på att man fortfarande inte uppfyller. Barnen får ibland tala, men sällan är det någon som lyssnar (Wall, 2011; Amar, 2016; Flanders Cushing & van Vliet, 2017). ”Presence, more than autonomy, acknowledges the self as relational and dialogical, thereby suggesting that it is not enough to have a voice; it is equally important to also be heard in order for one to have a presence in society.” (Moosa-Mitha, 2005, s. 381)

James och James uppmärksammar hur barnen kopplas till sin familj och hur man genom detta missar att diskutera sådant som hur barnen som individer påverkas av familjens ekonomiska situation: “Indeed, it is hard to think of any aspect of childhood that is not negatively affected by the presence of poverty, with all that this implies in terms of social exclusion.” (James & James, 2012, s. 93). Vad James och James uppmärksammar i detta citat är att barnen, genom sin ekonomiska situation inte kan delta i det sociala livet på samma sätt som de som har det bättre ställt. Detta är av relevans för studien då avgifter inom kulturskolan ses som ett av hindren för barn från socioekonomiskt utsatta områden att kunna delta.

Olika typer av funktionsnedsättningar är liksom ålder en organiserande princip enligt Lövgren (2017, s. 95). Vad som enligt Lövgren glöms bort är en diskussion om vad det innebär att få leva som alla andra, något som är centralt när det kommer till att ge stöd eller låta de med funktionsnedsättningar delta i olika aktiviteter. Lövgren uppmärksammar att det stöd som ges är format efter vad andra i samma ålder anses kunna klara av (ibid, s. 103-104).

### 1.7.3 MAKTT

Förutom att använda Foucaults teorier gällande diskurser har jag även valt att fokusera på makt och hur denna återskapas och relateras mellan olika individer. Detta har inkluderats för att kunna bistå med argument gällande den skillnad det är mellan pedagogerna och de barn de lär ut till.

Enligt Foucault utövar man makten, man besitter den inte. Detta görs genom sådant som strategier eller tekniker. Makten kräver ständigt aktiva relationer. Dock påpekar Foucault också att makten inte tillämpas som ett tvång på den som inte utövar den, istället sprids den genom den, vilket i sin tur gör att makten inte existerar mellan bara två personer eller mellan en stat och en medborgare. Detta leder i sin tur till att makten alltid kan omförhandlas (Foucault, 2017; Foucault, 1980). Foucault skriver följande om hur makten existerar och fungerar: "into the very grain of individuals, touches their bodies and inserts itself into their actions and attitudes, their discourses, learning processes and everyday lives/./within the social body rather than from above it." (Foucault, 1980, s. 39) samt "Individuals are the vehicles of power, not its points of application." (Foucault, 1980, s. 98). Individen är enligt Foucault bara ett verktyg för makten att agera genom (Jackson & Mazzei, 2012, s. 59). Individen är av vikt då Foucault i en intervju poängterar att om makten inte kommer från vardagliga praktiker är det svårt att förändra samhället och staten i stort (1980, s. 59-60). Foucault menar även att vi är i ett "society of normalization" (ibid, s. 107), då man för att argumentera för sin sak kan använda sig av en slags godkänd "sanning" som vi alla känner till. Sanning är ett begrepp som Foucault anger är en diskursiv konstruktion (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 19). Foucault menar att sanning är ett system för produktion, reglering och spridning av själva utsagorna (1980, s. 133). Viljan till sanning utövar makt på andra typer av diskursformer, då den vilar på ett institutionellt stöd, så som vetenskapen (1993, s. 13-15).

Relationen makt/kunskap är en av de centrala diskussionerna hos Foucault. Foucault menar att kunskap produceras genom makten (2017, s. 57). Med begreppet *savoir* (kunskap) menar Foucault att kunskapen om en själv skapas i relation till andra (Jackson & Mazzei, 2012, s. 50). Disciplin är även något som spelar in i relationen till andra. Disciplinen menar Foucault är det som håller igång en relationell makt (2017, s. 227). Foucault menar att uppfostran har liknande drag till makten att bestraffa. Foucault menar också att denna typ av makt blivit en normerande makt, samt att skolan och andra typer av socialt arbete nu har tagit över en del av

makten att bestraffa från fängelser. Detta är något han förklarar med att det nu inte finns ett maktcentrum utan att makten fungerar genom ett nätverk (ibid, s. 376-380). Tanken om makten som ett nätverk och vad det innebär för individen är något jag undersökt i min uppsats. Jag har fokuserat på de konsekvenser som uppstår för barnen som är involverade, eller vill bli involverade i kulturskolan genom att kulturskolan följer en viss struktur. Denna struktur ses därmed som ett maktnätverk.

## 2. RESULTAT OCH ANALYS

Efter att ha genomfört samtliga intervjuer identifierades fyra olika teman som kommer diskuteras i följande del. Nedan har exempel från empirin presenterats för att sedan kopplas till den tidigare forskning och teori som tidigare angivits inom fältet.

### 2.1 VILKA SKA INKLUDERAS?

Inkluderingen av grupper som oftast inte tar sig till kulturskolan själva var något som alla intervjuerna cirkulerade kring. Flera av pedagogerna uttryckte att de gjordes satsningar mot olika grupper som inte i vanliga fall tog sig till kulturskolan. Grupperna de identifierade var antingen a) barn i socioekonomiskt utsatta områden eller b) barn med funktionsvariationer. En mindre grupp identifierades av 5 pedagoger, denna innehöll ungdomar mellan 16-19 år. En av pedagogerna svarade på frågan om det fanns särskilda målgrupper man försökte nå ut till. Dessa var: ”Barn och unga från socioekonomiskt utsatt områden, invandrarbakgrund och funktionsvariation är de grupper man fokuserat på.” (Bildpedagog) I detta första skede tycks inkludering för pedagogerna cirkulera kring att nå ut till dessa grupper. Något som konfirmerades av det faktum att de inriktade projekten och workshops flera av pedagogerna berättade om berörde dessa grupper.

Flera pedagoger diskuterade kring hur man skulle få potentiella elever att bli intresserade i de grupper man ville nå ut till. En av informanterna ställde sig frågor som: ”Hur kan man göra ämnen som lockar? Vad finns det för intressen hos grupperna som är svåra att locka?” (Filmpedagog) Pedagogen berättade också om hur arbetet med att nå ut till grupperna skedde, samt vilka hen satsade på att nå ut till: ”Personligen satsar vi mer på grupper där det inte finns någon vana att söka sig till kulturskolan, försöker få folk att få upp ögonen för kulturskolan, och lite äldre ././ Vi stannar inte i kulturskolan eller i vår lokal utan går ut hela tiden, vi går till dem som inte kan komma till oss - det är vår policy.” (ibid) Denna typ av berättelse anknyter till en utsaga där bilden av kulturskolan ses som en verksamhet som är i behov av att vara attraktiv. Något som stämmer överens med den neoliberalism som finns i samhället, där verksamheter nu behöver agera mot eleverna som konsument. Jeppson identifierade i sin avhandling att attityder hos potentiella elever kan vara av vikt, då de som inte gick i kulturskolan såg det som något tråkigt (2020, s. 66).

Att kulturskolan inte har någon läroplan och verksamheten sker på barnens fritid sågs som positivt för pedagogerna. En av Bild- och filmpedagogerna uttryckte sig på följande sätt: ”Kulturskolan är ju annorlunda än skolan för man kan jobba i sin takt och efter barnens intressen, inte säga “det här måste du kunna”, och då inkluderar man ju alla.” (Bild- och filmpedagog) Sättet att se på inkludering i detta citat är intressant att koppla till den diskussion om fri pedagogik som Grafström (2007) förde. Där avsaknad av förväntningar från föräldrarna gjorde att pedagogerna kunde utveckla verksamheten efter varje barn (ibid). Inkludering konstrueras här som att barnen kan arbeta efter sin egen förmåga. Här är inte inkluderingsbegreppet kopplat till potentiella elever, utan istället till de elever man redan har i verksamheten. Här uppstår en diskursiv kamp mellan nuvarande och potentiella elever, där båda två ses som viktiga, men där rekryteringen av potentiella elever kan ha en påverkan på nuvarande elever. Genom att fokusera på att nå ut till fler kan verksamheten bli lidande för de som redan går, något som kan kopplas till den diskursiva kampen mellan individ- och gruppanpassning som kommer att föras längre ner. Andra exempel på hur eleverna potentiellt skulle bli lidande är exempelvis att det ekonomiska fokuset går ut till att skapa flygblad och workshops istället för att fokusera pengarna på verksamheten, samtidigt som pedagogerna lägger tid i sin tjänst på ett nå ut. En diskursiv kamp tycks finnas mellan vikten av inkludering för både nuvarande och potentiella elever.

Att nå ut till äldre elever var något som 5 av pedagogerna reflekterade kring, där en av pedagogerna menade att det var svårare att fånga upp äldre elever om de inte börjat när de var yngre. En annan av pedagogerna påpekade att: ”Ungdomar är svårt att nå ut till, de är inte bara jag som upplever det, utan alla kulturskolor. De som är säkra att de vill fortsätta gör det, de som är osäkra slutar vid gymnasiet.” (Filmpedagog). En av bild- och filmpedagogerna berättade även att man i köerna in till kulturskolan låter de äldsta gå in först. I nuläget ser man att det är cirka 37 000 elever i åldrarna 11-15 i kulturskolan, medan man mellan åldrarna 16-19 ser en minskning till cirka 12 000 (Statens kulturråd, 2019, s. 25). Detta antyder att man mellan åren 15-16 ser den minskning som filmpedagogen berättar om.

#### 2.1.1 VAD ÄR TILLGÄNGLIGHET?

Vad tillgänglighet är var något som diskuterades i samtliga intervjuer, där olika pedagoger såg på begreppet på olika sätt. En av pedagogerna menade att: ”Tillgängligheten är inte bara att göra film, utan att de gör andra saker. Träna att man står framför en publik, hålla i

mikrofonen, få applåder och blommor. En del av helheten.” (Filmpedagog). Här diskuterar pedagogen de elever som redan är involverade i verksamheten och fokuserar inte på de tre grupperna som identifierats som i behov av stöd för att söka sig till verksamheten. En annan pedagog använde sig av ett exempel om en specifik elev där man genom att skapa en viss miljö i gruppen ökade tillgängligheten: ”Vi har en elev med Down Syndrom, med den eleven har vi gjort ett bra grundarbete där det känns naturligt att den eleven är i rummet och de andra eleverna har också lärt sig hur det ska skapa en tillgänglig miljö för den eleven.”

(Dramapedagog) Pedagogens språkliga mönster avslöjar här eleven som annorlunda de andra och detta barn blir ett bevis på att inkluderingen fungerar. Lövgren tar upp att man inom inkluderingen av personer med funktionshinder ofta ser till vad som är ”normalt” för den åldersgruppen och utgår från att det ska gälla även personen med funktionshinder (2017, s. 103-104). Pedagogen resonerar utifrån tankar om att eleven med Down syndrom faller utanför normen som de andra eleverna är inom, och att man i denna situation behöver skapa en ny typ av atmosfär i gruppen för att eleven ska kunna passa in. Denna norm kan kopplas till de normer som finns inom kulturskolan. Kulturskolan arbetar utifrån en struktur där alla ska kunna fungera tillsammans i rummet, i alla fall i de gruppundervisningens ämnen som studerats. Detta blir tydligt till exempel genom hur barn med rörelsesvårigheter har svårare att ta plats i rummet. Flera pedagoger uttryckte svårigheterna med att ha en rullstol i rummet, trots att själva ämnet inte krävde rörlighet från eleven. Dessa strukturer och den normerande kraft som kulturskolan innehar uppmärksammas i följande citat från två pedagoger som inte hade haft barn med funktionsvariationer i sina grupper: ”Jag tycker det är viktigt att kulturskolan kan erbjuda oavsett funktionsvariation, att man kan bli inkluderad, men också att det finns olika grupper som är riktade.” (Dramapedagog) ”Jag upplever att gruppen som kommer till mig är ganska homogen, jag har inte haft någon som har stora enskilda behov. Jag har inte haft någon med en fysisk funktionsvariation. Ingen förälder har informerat mig.”

(Bildpedagog) Pedagogerna beskriver barn som upplevs som annorlunda från de barn som brukar söka sig till kulturskolan. Under intervjuerna visade det sig att enbart barnen med funktionsvariationer diskuterades på detta vis. Pedagogerna uttryckte att de inte visste hur barnen skulle fungera i den vanliga gruppen. Den vanliga gruppen ingår i vad Foucault skulle kalla ”Society of normalization” (1980, s. 107). Vi reflekterar inte kring hur deras kroppar fungerar i rummet. Därav blir de som inte fungerar likadant en utstående grupp som man måste förhålla sig till. Vad som skulle kunna uppstå i att arbeta med en distinktion mellan

barnet som är i behov av stöd och resten av gruppen skulle potentiellt kunna leda till en exkludering, något som Hofvander Trulsson menar att man måste koppla till långsiktiga konsekvenser (2018, s. 21). Dessa konsekvenser kan vara både positiva och negativa, och den diskursiva kampen görs tydlig. Kampen här är mellan en vilja att inte exkludera, samtidigt som man inte vet hur gruppen kommer påverkas av en ny individ som kan vara i behov av stöd. För att jämföra med de som reflekterade kring att potentiellt ha en elev i behov av stöd, och kunna visa mer på hur denna diskursiva kamp manifesterade sig i pedagogernas utsagor kompletteras diskussionen med följande citat, från en pedagog som har och har haft elever med särskilda behov i sina grupper:

Jag har inget speciellt erbjudande som riktar sig till barn med särskilda behov, men det finns ju barn som har särskilda behov i mina grupper, så det är mer individanpassat att hantera dom situationer som finns. Det upptäcker jag ganska snabbt. ../ I cirkusen har jag övningar som avslöjar, eller visar, i deras motoriska utveckling var de är. ../ Det är individanpassat där jag försöker att bemöta det barn där det är och samtidigt ska känna sig behagliga in i gruppen, inte för ute, eller för, både kunna göra saker som gruppen kan göra och saker som kanske är mer anpassade för barnet. Men det är svårt, om det är ett stort funktionshinder kan det vara svårt, speciellt i cirkus där jag kan ha stora grupper och det har ibland varit nästan omöjligt att bemöta föräldrars förväntningar till hur mycket jag kan special anpassa lektionerna. (Cirkus- och filmpedagog)

Här reflekterat pedagogen kring om barn i behov av stöd som annorlunda från de övriga barnen. I detta citat fokuserar pedagogen på rörlighet då hans ämne är centrerat runt detta. De flesta andra informanternas ämnen är stillasittande och detta skapar också en skillnad till hur man diskuterar funktionsvariationer. Citat visar att tillgänglighet och inkludering både kan beröra sådant som hur man fungerar i en grupp och hur man faktiskt har möjlighet att röra sin kropp. Att olika kroppar fungerar olika i rummet är inte något som utvecklas i den handlingsplan som finns bakom kulturskolan och därav kan det bli ett hinder för pedagogerna. Pedagogernas arbete hade kunnat göras lättare genom tydligare riktlinjer kring arbete med barn i behov av stöd. Till exempel hade detta kunnat vara sådant som att ha en extra pedagog eller ha tillgång till bildstöd. Fronczak diskuterar i sitt examensarbete om att äppelmärka ämnen i kulturskolan som är tillgängliga för alla (2011, s. 32), denna typ av markering hade kunnat fungera som ett stöd för att utveckla verksamheten på organisationsnivå och i sin tur underlätta för både pedagoger och elever.

### 2.1.2 VAD ÄR INKLUDERING?

Inkludering är ett begrepp var något som hör samman med tillgänglighet, detta kan bero på att frågorna ställdes efter varandra i intervjusammanhanget. Flera av pedagogerna uttryckte att de kände sig osäkra kring skillnaden. Deras svar på frågorna om inkludering var oftast en förlängning av deras tidigare svar om tillgänglighet.

Under intervjuerna kom ej inkluderings motsatsbegrepp upp: exkludering. Ingen av informanterna nämnde ordet exkludering, men vissa pedagoger sade att alla inte kan inkluderas. Två av pedagogerna uttryckte svårigheter i att räkna till för de andra eleverna om man hade en elev med funktionsvariation som krävde mycket. Man hade vid vissa tillfällen efterfrågat att få en till pedagog, men informanterna ställde sig frågande till om det skulle vara möjligt. En annan pedagog påpekade att den lokal de hade nu inte skulle fungera för rullstolsbundna, vilket gör att en elev med behov av rullstol inte kunnat inkluderas. En typ av hinder som även Fronczak identifierat (2011, s. 17). Inkluderingen av alla barn mellan åldern 6-19 står som mål i handlingsdokumentet bakom kulturskolan. Detta kan tolkas som att alla ska kunna ges en chans, något som jämlikhetsplanens utdrag om alla barns rätt till en fritid<sup>5</sup> tycks bistå. Vad som visas i ovanstående argument från pedagogerna är dock att det ibland krävs ibland flera pedagoger eller nya lokaler för att lösa problem. Något som beslutas om högre upp i verksamheten (mer om detta under hinder för inkludering).

## 2.2 STRATEGIER FÖR ÖKAD TILLGÄNGLIGHET OCH INKLUDERING

### 2.2.1 PROJEKT OCH FORTBILDNING

För att öka tillgänglighet och inkludering diskuterade flera av pedagogerna kring projekt vars mål varit att nå ut till de grupper som inte naturligt kom till kulturskolan. Av nio pedagoger var det fem som varit involverade i projekt, tre pedagoger som var involverade i pågående projekt och en som inte varit delaktig i projekt för att öka tillgängligheten. En av de fem som varit delaktig i projekt menade dock att man ofta startade projekt från ledningshåll, men sedan inte tog tillvara på kunskapen (mer om detta under hinder för inkludering). En av pedagogerna som inte kände sig lika säkert gällande vilka projekt som gjorts uttryckte sig på följande sätt: ”Jag vet att det är grupper som man sett är underrepresenterade och man har försökt hitta nya vägar att nå ut, projekt för att nå detta. Jag vet att man har gjort. Jag vet

---

<sup>5</sup> Se bakgrund för exakta utdraget.



också att när man var i startgropen och tog nya tag då försvann en del av pengarna för det arbetet. Då avstannade det.” (Bildpedagog)

Två av pedagogerna gick under intervjutillfället i interna utbildningar för att öka förståelsen för tillgänglighet och inkludering. Främst fokuserade dessa utbildningar på att arbeta med barn med funktionsvariationer. En av de pedagoger som inte gick en sådan utbildning hade en stark vilja av att få gå en utbildning och lära sig mer för att kunna inkludera fler i sin verksamhet. Denna pedagog ingår här i en producerad utsaga om kunskap som något av vikt för att arbeta med barn med funktionsvariationer. Då frågan som pedagogen svarar på är konstruerad av mig som forskare konstruerat ingår även jag som forskare i denna utsaga, något jag vill vara transparent med. Varför detta fokus valdes till frågelistan var att efter en genomläsning av handlingsplanen uppmärksammades följande: ”Alla medarbetare ska få fortbildning i barnkonventionen och konkreta metoder/pedagogik för inflytande och delaktighet. Fortbildningen ska ske gemensamt med alla kulturskolorna i Göteborg, på den egna kulturskolan och enskilt genom tex handledning och reflektionstid.” (Göteborgs stad, 2019, s. 6). Under intervjuerna uppfattades en avsaknad av denna fortbildning. Pedagogerna uttryckte att de lärt sig att arbeta med barn i behov av stöd genom egen erfarenhet. Pedagogernas sätt att uttrycka sig ingår i en diskurs där praktisk kunskap står över teoretisk kunskap. Det kan tolkas som att pedagogerna använder sig av den kunskap de redan besitter då de inte ges den kunskap de ska få enligt handlingsplanen.

### 2.2.2 SYNLI GGÖRANDE

En pedagog menade att ett sätt att synliggöra tillgänglighet var sådant som att skicka en bild på toaletterna i lokalerna för att visa föräldrarna att deras barn som satt i rullstol eller liknande kunde gå på toaletten där. Hen menade att om föräldrarna kände att deras barn kommer bli bra mottagna ökar möjligheten för barn med olika funktionsvariationer att söka sig dit. Dock uttryckte pedagogen att det var ett område man behövde bli bättre på och ställde sig frågan: ”Vet föräldrarna om att kulturskolan är tillgänglig för alla barn? Det måste kulturskolan bli bättre på. Om de (barn med funktionsvariation) inte söker till kulturskolan kommer den inte anpassa sig, de måste söka först.” (Dramapedagog) Pedagogens berättelse sedan vidare om en workshop där hen haft en redovisning för föräldrarna, för att skapa trygghet. Inom detta förhåller sig pedagogen till en given sanning om föräldrarna som de som måste ta första klivet. Detta är intressant att koppla till Sarners och Hofvander Trulssons diskussioner om att

vissa föräldrar inte söker sig till kulturskolan då det saknas information, något jag resonera vidare kring under hinder för inkludering.

En typ av strategi som en av dramapedagogerna reflekterade kring var möjligheten att ensam undervisa en elev med särskilda behov. ”Kanske om man har en elev som har svårt att anpassa sig till gruppen, hur skulle det se ut att undervisa den ensam. Viktigt att se till allas behov, bygger på en demokratisk grund.” (Dramapedagog) I citatet ingår pedagogen i den diskursiva kamp som finns mellan grupp- och individanpassning. Det som kan ske i denna strategi är att barnet blir isolerat från en grupp, något som går emot pedagogernas reflektion kring vikten av att barnen fick vara med andra barn och vara sociala. Man vill att barnet ska kunna få det stöd som behövs, men då man även kopplar till den demokratiska grunden blir även barnet rätt att få vara med i gruppen central. En annan viktig del av denna kamp och varför den kan verka motsägelsefull är att flera av pedagogerna som uttalade sig om detta ej hade barn i behov av stöd i sina nuvarande grupper. Något som kan kopplas till hur man inom diskurspsykologi menar att vi människor kategoriserar världen utifrån den kontext vi är i (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 100). Då pedagogerna tänker i en kontext de inte är i kan det påverka hur de försöker resonera kring denna.

### 2.2.3 BEHOVET AV ELDSJÄLAR

Att eldsjälarna är de som driver kulturskolan framåt var något som blev tydligt i flera av intervjuerna. Några av pedagoger hade hämtat elever eller tagit verksamheten till en skola för att öka synligheten. En av pedagogerna hade även arbetat samtliga lov, förutom det senaste jullovet, sen hen började på sin nuvarande kulturskola för 12 år sedan för att försöka nå ut till underrepresenterade grupper.

Det finns en tydlig vilja från alla att förändra, det är på något sätt svårt att få igång en förändring, alla som jobbar jobbar väldigt fritt, alla har sin egen verksamhet, lägger sina egna scheman, söker upp elever på eget initiativ. I olika stadsdelar gör de olika, och så försöker man samordna det, det blir en trög förändring. Men det finns också stora möjligheter då det inte finns någon läroplan att utveckla verksamheten. Många pedagoger gör mycket i skymundan och projekten man håller fram gör inte så stor skillnad, eldsjälarna är de som gör skillnad. (Dramapedagog)

Samma pedagog berättade även om sitt eget arbete där hen har gjort en dramagrupp som är på barnens fritidstid. Pedagogen hade då själv hämtat barnen från skolan och sedan gått tillbaka

med dem efter fullföljd verksamhet. Detta gjorde hen för att verksamheten inte skulle vara beroende av föräldrarna. Om föräldrarna behövde information kunde de prata med fritidspedagogerna som de redan kände bra. Denna typ av producerad utsaga kring ordet eldsjäl och engagemang visar hur viktigt det är med detta engagemang från pedagogerna för att kulturskolan ska kunna gå runt. I samtliga intervjuer berättade informanterna om vilja att lära sig mer, samt att kunna inkludera fler. Även de som arbetat på sin fritid uttryckte fortfarande denna vilja. Denna typ av diskurs om kulturskolan som i behov av engagerade människor kan kopplas mot skolans värld. I skolans värld förväntas eleverna att följa de normer som finns, det finns en läroplan och barnen ska dyka upp varje dag. Kulturskolan är istället byggd på eget engagemang från barnen, att vilja vara där. En av pedagogerna uttryckte: ”Och vi pratar ju om barns fritid, så det ska ju vara en blandning mellan lust och lärandet.” (Cirkus- och filmpedagog). Mellan barnen och pedagogerna skapas en bild av kulturskolan som i behov av eldsjäl och engagemang. Något som kan kopplas till diskursen gällande att kulturskolan är i kamp. Denna diskurs kommer utvecklas mer i slutdiskussionen.

### **2.3 BARNENS MÖJLIGHETER ATT PÅVERKA**

Samtliga pedagoger lät barnen vara med och påverka sin undervisning. Två av filmpedagogerna berättade även att de lät gamla elever lära ut film under sommarkurser samt kulturkalaset. En av pedagogerna berättade om processen på följande sätt: ”En del unga ledare som har gått denna kursen får sen hålla film-sommarkurser, de var med i höstas när vi hade ett event med filmvisning utomhus. Jag ser att folk växer väldigt mycket när de får ta ansvar och vara med och skapa.” (Filmpedagog) Samma pedagog berättade även om barnens påverkan på själva undervisningen:

För deras (barnens) del är det lätt att få påverka. Vi tar in större grupper på hösten, och gör en termin av övningar. Vi börjar med en enkät där de får säga vad de är sugna på att lära sig. Sedan skapar jag uppgifterna utifrån vad barnen tror behöver göras och vad de är sugna på. På våren skriver de manuset själva. Jag har dock en slags ram, men de får vara med ganska mycket. (Filmpedagog)

En annan pedagog valde att fokusera på hur de äldre eleverna kunde påverka, och menade att då en trygg atmosfär skapats i gruppen kunde diskussionerna flyta fritt:

...i tonårsgruppen är det högt i tak och allting i samhället diskuteras, allt från nyheter till tonårsproblem, framförallt i bilden<sup>6</sup>. Det är fritt i deras diskussion och de påverkar varandra. Gällande det som de skapar kan det synas ut i samhället, de har chansen bland annat i sin egen stadsdel att ställa ut verk de gjort på deras kulturhus. (Bild- och keramikpedagog)

Enbart en av pedagogerna uttryckte att barnens påverkan var lite mindre. Pedagogen resonerade kring att detta berodde på att hen besitter kunskapen om ämnena, medan barnen är där för att lära sig.

Det finns en tendens tycker jag idag att dom bara vill göra det de redan kan, de kanske har börjat med någon film, kanske har börjat med någon Youtube kanal och tycker dom kan saker, men man måste kunna gå in och ifrågasätta, få dom att utveckla sin kunskap eller sin nivå på något sätt. Det kan finnas en liten svårighet att ta till sig den nya kunskapen om man tycker, bara vilja upprepa det man redan kan. Och vi pratar ju om barns fritid, så det ska vara en blandning mellan lust och lärande. /../ Om jag ger t.ex kameran till barnen bara, "men den här timmen får ni själva bestämma, och ni får gå ihop i grupper och ni ska göra en grej på 3 minuter, ni får helt bestämma vilken stil.." /../ Så blir resultatet ofta en upprepning av något de redan gjort, upplever jag. (Film- och cirkuspedagog)

En central diskurs som kunde identifieras i denna intervju handlade om pedagogen som den som besitter en viss kunskap. En typ av kunskap som eleverna ännu inte uppnått. Detta blev tydligt genom hur barnens förkunskap om ämnet i kursen ställdes direkt mot pedagogens kunskaper. Man kan undersöka det maktspel som sker mellan de olika kunskaperna med hjälp av Young-Bruehls Childism begrepp (2012, s. 4). Eleverna är där för att lära sig något, men den kunskap de besitter blir nedvärderad. Kunskapen ställs mot den verklighet som finns idag då vem som helst kan lägga ut filmer på Youtube. För att öka båda sidors möjlighet till delaktighet och inflytande, hade en samverkan mellan pedagog och elev kunnat möjliggöras. Eleven får visa sina kunskaper och pedagogen kan tillsammans med eleven utveckla denna kunskap. På vilket sätt detta kan ske kan man uppfatta i en av de andra intervjuerna där dramapedagogen i fråga påpekade att barnen får bestämma lekar ibland, då eleverna efter pedagogens undervisning lärt sig vilka lekar som kan passa vid ett visst tillfälle.

---

<sup>6</sup> Pedagoger lär ut i två olika ämnen, och pratade om båda, men pratade under denna fråga främst om bildämnet.

(Barnen) kan också till viss del bestämma innehållet, jag tänker ut vad de är för färdigheter de behöver fila på, sedan gör jag ett upplägg för övningar och lekar. Men när de börjar få ett hum om formen kan de efterfråga särskilda lekar eller övningar. Då kan jag bejaka det. Jag har ju ansvar för det som händer på lektionen, så ibland säger jag: ”det kan vi göra nästa gång”. (Dramapedagog)

Föregående citat kan kopplas Corsaros ”interpretive reproduction” (2018, s. 18), då eleverna lär sig vad som efterfrågas av dem från den vuxna ledaren. Det är alltså den vuxna som först visar vilka normer och strukturer som finns, och när barnen lärt sig detta kan de reproducera denna typ av mönster. Emellertid får de lära sig att det är pedagogen som har sista ordet och vad som kunde uppfattas i intervjun var det sällan någon av barnen som sade emot detta. Denna struktur kan kopplas till den typ av adultism (Heikkinen, 2017, s. 86), alltså maktspel med utgång från den vuxne, som finns mellan pedagogen och barnet. Det blir tydligt att i det maktspel som finns mellan den vuxna och barnet, har den vuxna möjligheten att diktera verksamheten. Återigen blir det här dock en fråga om hur man ska arbeta för att både barn och vuxna ska ges en möjlighet till att vara delaktiga och få inflytande.

En av frågorna i frågelistan var fokuserad på om barnen fick möjlighet till att utvärdera verksamheten. Flera av pedagogerna berättade att de hade olika enkäter, förväntansdokument eller utvärderingsformulär. En av dem uttryckte att: ”Vi pratar om att barnen ska få utvärdera, vi har haft förväntansdokument ett tag för de äldre eleverna, men för de små skickar man hem ett formulär till föräldrar som skulle fyllas i med barnet. Vi har dock inget allmänt system. Och de som slutar, utvärderas inte varför. Det hade varit önskvärt.” (Danspedagog) I detta citat blir två centrala punkter synliga. De yngre barnen förväntas att fylla i utvärderingen tillsammans med en vuxen, där anledningen är att barnet kanske inte kan uttrycka sina egna tankar i skrift. Genom att den vuxna är med finns det en risk att det är dennes röst som hörs mest och barnets egna tankar och upplevelser kan riskera att inte komma fram. Då utvärderingen sker i hemmet kan inte pedagogen veta vems verklighet och kunskap om kulturskolan som har skrivits på pappret. Det andra intressanta i detta citat är att man inte utvärderar varför ett barn slutar i verksamheten. Här kan det uppstå ett problem på grund av de normer och strukturer som finns runt kulturskolan. Barnet slutar i verksamheten men anledningen till det plötsliga avslutet uppmärksammas inte. Kulturskolans verksamhet ingår i ett maktnätverk, där normerna och strukturerna styr och barnets verklighet riskerar att försvinna. Pedagogen önskar att få veta varför, och då uppstår frågan om varför man inte har

frågat barnet? Det kan vara så att kulturskolan helt enkelt inte gett tid till pedagogen att fråga eller att frågan var otydligt formulerad. Det kan också bero på att pedagogen fått reda på att barnet slutat på ett sätt som gör att direkt kontakt mellan pedagog och barnet inte längre finns kvar.

### 2.3.1 RELATIONELLT LÄRANDE OCH MAKT

I intervjuerna kan det uppfattas som att pedagogerna tolkade begreppet inkludering som en metod för att skapa en inkluderande miljö i sitt klassrum där alla fick tala och lära sig. Det var av vikt för pedagogerna att alla i gruppen skulle känna att de fick uppmärksamhet. Cirkus- och filmpedagogen reflekterade kring vikten av relationer i följande citat:

Det handlar mycket om att bygga relationer också i min erfarenhet, både till alla mina elever oberoende av vem och var de kommer ifrån. /../ Det vi bygger lektionerna på, våra relationer till våra elever som gör att dom har lust att komma tillbaka, de känner sig sedda. Desto fler elever, desto svårare är den utmaningen. (Cirkus- och filmpedagog)

I detta citat kan man se antydningar om vilka utmaningar som kan finnas i att bemöta en elev när man också ska bemöta en hel grupp. I intervjun reflekterade pedagogen kring just hur anpassningar kring individen påverkas av att man har ansvar för en hel grupps undervisning. Pedagogerna själva landade i att man skulle behöva en till pedagog för att bemöta en individ i behov av extra stöd. Detta grundades i hans egna erfarenheter. Pedagogerna ingår här i en diskursiv kamp mellan individanpassning och gruppanpassning. Denna typ av diskursiv kamp är svår att lösa för pedagogen, då det ingår i hans uppdrag att både kunna arbeta med gruppens behov samt att möta individernas behov i gruppen.

En av pedagogerna reflekterade utifrån inkludering kopplat till relationellt lärande: "Ett sätt att också förhålla sig till inkludering är en relation till varje elev. Relationella lärandet är viktigt för att eleven ska kunna ta till sig något nytt, det bygger mycket på att han man har en relation med eleven. Det är A och O i teater/drama." (Dramapedagog) Detta resonemang är intressant att koppla till två texter kring vad som förväntas av dramapedagoger i deras ledarkompetens. Den första berör ledaregenskaper utifrån följande: "Drama som ämne är känsligt för ledaregenskaper. Det krävs en ledare som är lyhörd för deltagarnas behov och reaktioner." (Grunbaum & Lepp, 2005, s. 57). Den andra texten från Hägglund och Fredin lyfter fram att den som leder lekar och övningar har en särställning som hamnar över

elevernas, vilket leder till att ditt uttalande om lekens utkomst kommer att påverka elevernas tankesätt (2011, s. 124). Något som kan kopplas till begreppet ”interpretive reproduction” (Corsaro, 2018, s. 18). Detta innebär att de vuxna de vuxna har makten att besluta hur eleverna ska reflektera. Om pedagogerna pratar först och uttrycker sig kommer det att färga elevernas syn.

Något som blev centralt i flera intervjuer var hur pedagogerna använde sig av relationellt lärande i sina ämnen. Till exempel då eleverna kunde använda pedagogen som ”ett bollplank” (Filmpedagog), eller att eleverna genom diskussioner med pedagogen kunde få hjälpa till att utveckla verksamheten. Vad som är intressant att analysera här är den roll sociala relationer får, något som är centralt både inom Foucaults maktbegrepp samt diskurspsykologi. Det sociala och vad eleven kan få ut av detta är något som pedagogerna lyfter upp som något positivt. Samtidigt lyfter pedagogerna på vilket sätt eleverna har möjlighet att utveckla verksamheten. Pedagogerna producerar här en utsaga om att barnen har möjligheter att förändra verksamheten. Den sanning som sprids genom detta är att barnen är en del av förändringen och kan göra skillnad. Vad som uppmärksammas i en analys av vikten av relationellt lärande i kulturskolan är den relationella maktens roll i detta. Genom att pedagogen är med och hjälper barnet att skapa en förändring kan användandet av Foucaults argument gällande disciplin fungera bra för en analys. Foucault menar att disciplin är det som håller igång en relationell makt. Då dramapedagogen berättar om det relationella lärandet och att eleven ska ta till sig något kan man ana en disciplintanke. Denna disciplin är en av de strukturer kulturskolan vilar på, då alla barn som är där också är där för att lära sig. Som cirkus- och filmpedagogen uttryckte: ”blandning mellan lust och lärande.” Vad eleven ska ta till sig har pedagogen bestämt och därav följer barnet den disciplin som pedagogen skapat.

I dessa citat exemplifieras hur makten rör sig igenom sociala relationer. Man kan tolka det som att barnet har makten då det får förändra eller ”använda” pedagogen, samtidigt som man också kan se hur pedagogen har makten när den kan bestämma vad som ska läras ut. Även här kan man koppla till kulturskolans maktnätverk och hur man genom dess strukturer skapar en verklighet som både vuxen och barn förhåller sig till. Trots att kulturskolan saknar en egen läroplan, är förväntningen att något ska läras i verksamhetsmomentet. Frågan som uppstår är hur man ska balansera lusten och lärandet, så att barnet upplever att hen har möjlighet att förändra. Detta är något som är av vikt i handlingsplanen. Det är i detta moment

som en intervju med kulturskolelever kan hjälpa till för att undersöka hur dessa upplever sin möjlighet att påverka, något som kort kommer reflekteras kring i ”Vidare forskning”.

## 2.4 HINDER FÖR INKLUDERING

### 2.4.1 EKONOMISKA HINDER

Genomgående i samtliga intervjuer fanns en tematisering gällande olika typer av begränsningar på inkludering och tillgänglighet. En av dessa som oftast kom upp var ekonomi. Detta gällde både avgiften för att gå i kulturskolan, samt sådant som att driva projekt. Då denna uppsats skrevs under COVID-19 pandemin dök även detta upp som ett hinder. Fokus har emellertid varit på hur verksamheten ser ut i vanliga fall vilket har lett till att hänsyn inte har tagits till detta i denna analys. Dock bör det nämnas då pedagogerna själva talade om det.

En av filmpedagogerna uttryckte vikten av att kulturskolan är subventionerad och hur stor betydelse pengarna egentligen har i följande citat:

Att kulturskolan är subventionerad är viktigt, då kan vi nå de som inte har så mycket pengar. Dock når vi inte alltid de grupperna, därav är det viktigt för mig att kulturskolan kommer fram till de grupperna som behöver det mest. Det är också vanligt när man har workshops när man säger att det här finns också under veckorna också, då frågar de första: vad kostar det? Därav är det viktigt att det är subventionerat, egentligen borde det vara gratis. (Filmpedagog)

Denna typ av argument går att koppla till Hofvander Trulsson, Jeppson och Grafströms tidigare forskning gällande avgifters påverkan på verksamheten. Grafström angav att den avgiftsfria kulturskolan i Luleå bidrog till en ökad möjlighet för barn från socioekonomiskt utsatta områden att delta i kulturskolan (2007), medan Hofvander Trulsson med hjälp av en informant påpekade att ekonomi kan vara ett stort hinder för de familjerna med sämre ekonomi (2010, s. 125). Jeppson identifierar avgifterna som ett hinder för breddat deltagande (s. 65). James och James påpekar att barns ekonomiska situation oftast glöms bort, och även om de inte är fattiga kan deras sociala liv påverkas av sådant som pengar (2012, s. 93). Att ekonomin var ett av de stora hindren för inkludering är något som känns igen i de artiklar som återfinns i Göteborgsposten, med indextexter som: ”Förslaget om besparingar inom kulturskolan väcker starka protester. Det skulle innebära att verksamheten utarmas och att



färre barn får plats, säger föräldraföreningen Mölndals unga kulturvänner.” (GP, 2019) I dessa och liknande artiklar kan man se hur ekonomin konkret påverkar verksamheten. Det får till följd att färre barn ges möjligheten till plats i undervisningen. Denna typ av konsekvens blir intressant att sätta mot försöken att rekrytera fler. Då det 2018 fanns över 45 000 barn i kö till kulturskolan i Sverige (Statens kulturråd, 2019, s. 21).

Inom kulturskolan pågår en kamp mellan ekonomi och kulturskolan som en plats för alla, om bara avgifterna sänks. Dessa språkliga mönster bidrar till en diskursiv kamp mellan de två. I denna instans anses den ekonomiska kampen vara den som vinner, då dess mönster och utsaga genomsyrar den andra. Avgifterna anses som det som hindrar, vilket faller inom den givna sanningen om ekonomin som kulturskolans hinder.

#### 2.4.2 VEMS ANSVAR ÄR DET?

En av filmpedagogerna uttryckte att begränsningarna aldrig låg på hen eller eleverna utan utomstående faktorer: ”Begränsningarna är inte jag eller eleverna, utan ekonomi, lokal och vädret.” (Filmpedagog) Detta resonemang kom upp efter att pedagogen berättat att de filmlokaler de hade till förfogande var för små för att filma i. Därav behövde de oftast filma utomhus. Inom detta resonemang producerar man en bild av pedagogerna som icke ansvariga för de hinder som finns. Ansvarsfrågan blev också tydlig i följande citat gällande ledningen:

(Ledningen) Läger stort ansvar på pedagogerna. Inget från ledningshåll om hur man ska nå ut. Tar inte vara på kunskapen från projekt, startar bara nya projekt. Det tar lång tid för kulturskolan att göra information på olika språk. Finns inga ansökningsblanketter eller informationsblad på de flesta andra språk. (Dramapedagog)

Slutet av citatet kan kopplas till en annan form av hinder som uppmärksammats i den tidigare forskningen, den om bristande information till föräldrar. Bland annat uppmärksammar Jeppson och Sarner dålig kännedom som ett hinder för tillgänglighet (2020, s. 65; Hofvander Trulsson, 2010, s. 25). Dålig kännedom kan även vara intressant att koppla till följande konstaterande från en av pedagogerna: ”Medvetna föräldrar anmäler ofta sina barn till kulturskolan.” (Bild-och filmpedagog). Här förskjuts ansvaret över på föräldrarna, och något som syns i tidigare forskning är att dessa föräldrar ofta själva har gått i kulturskolan eller har en högre utbildning. Barnen med föräldrar i socioekonomiskt utsatta områden blir här lidande. Hur man ska komma ifrån detta är fortfarande en av de stora frågorna. Pedagogerna föreslår bland annat workshops och informationsblad som sätt att uppmärksamma detta. Språket

behöver likväl vara tillgängligt för att nå ut till alla. Människor blir lidande för det ”society of normalization” vilket är normen. Vi förväntar oss att ett visst språk delas för att kunna nå ut till den stora massan. Att just besitta kunskapen om att alla är välkomna och vad kulturskolan är, når inte ut tillräckligt mycket, då en dramapedagog uttryckte:

Att kulturskolan är till för alla är något som jag tror alla kulturskolor i Sverige brottas med, att förstå att alla är välkomna tror jag är något alla brottas med. /../ Kulturskolan är osynlig, vi skulle kunna bli mer tydliga och synliga om vi hade någon nationell samhörighet. När jag presenterar mig vet inte folk var den ligger, man är inte så etablerad. Men kommunala musikskolan vet folk mer om. (Dramapedagog)

Kulturskolan ingår i en slags ”ordkamp”, där ordet musikskola är mer etablerat och på detta sätt ingår i en slags ”godkänd sanning” som är etablerad. Musikskolan har genom åren tillägnats en producerad kunskap och utsaga om vad den är, medan kulturskolan inte har ingått i samma typ av produktion. Något som pedagogen menar har lett till att färre personer nu vet om vad kulturskolan är. Samma pedagog resonerade också kring att det på kulturskolan fanns en musikämnes-norm, som påverkade andra ämnen negativt:

...jag upplever att det finns en musikämnes norm som inte alltid passar dramaämnet. På grund utav detta så blir vi begränsade, det medför att eleverna inte kan ha det inflytandet de borde ha. Man kanske skulle kunna ha en elevgrupp flera gånger i veckan för att kunna gå djupare i scenografi etcetera. Så att de sedan kan vara med och utforma scenografin. Ibland önskar man att man hade haft mer resurser, då man ibland måste skynda på och inte kan ta in alla åsikter. (Dramapedagog)

I detta citat produceras kunskapen om pedagogens ämne som om den är i kamp med den rådande norm som finns i koppling till musikämnet. Man menar att genom att få likvärdiga resurser som musikämnet skulle man ha större möjligheter att utveckla ämnet. Ingen som är verksam inom musikämnet har intervjuats, därav kan man inte bedöma om denna norm ger mer resurser. Dock kan man i detta citat se hur att pedagogerna genom att uttala sig om musikämnet på detta sätt också skapar en utsaga gällande det egna ämnet som mindre viktigt och därav i behov av hjälp och stöd.

#### 2.4.3 LOKALFRÅGAN

Lokalfrågan var ett av de centrala hindren för tillgänglighet för barn med funktionsvariationer enligt pedagogerna. De största problemen som upplevdes med lokalerna var antingen att det

inte fanns en hiss och låg långt ifrån en busshållplats eller att lokalen inte var anpassad för aktiviteten. Denna typ av argument var även något Hofvander Trulsson fann, då en informant uttryckte svårigheten i att ta sina barn till och från verksamheten (2010, s. 132).

Enligt informanterna kunde även ett hinder med lokalen vara sådant som att lokalen var för stor, för liten eller innehöll skräp och annat som störde elevernas koncentration. En av pedagogerna berättade följande om sina lokaler, och vad som bör göras:

Man behöver minimera utrymmet, kan vara för stora utrymmen, ribbstolar, lianer.  
Viktigt att få en lugn miljö och lugnt intryck. ../ När jag kommer till en gymnastiksal och allt redan är där, blir det svårare för eleverna. Att täcka för ribbstolarna för att få ett samlat intryck hade varit bättre. Jag vet att de som arbetar med riktad verksamhet, de som jobbar i särskolan - de pratar mycket om att minimera utrymme och skapa ett lugnt intryck. Jag fick delta i detta och har tagit med mig dessa lärdomar till min verksamhet.  
(Danspedagog)

Danspedagogen visar här en förståelse för hur salen kan hindra koncentrationen och vad som behöver göras, men att det kan vara svårt i en så stor sal med flera fasta objekt som ribbstolar.

Tre av pedagogerna berättade att de måste förbereda salen när de kommer dit, och dessutom ta med sig allt sitt material vilket hindrade dem i deras arbete. En av dramapedagogerna uttryckte att de som undervisar i musikämnen fick inreda sina lokaler, medan dramapedagogen som delade sin lokal fick ta med sig material till varje tillfälle. Pedagogen uttryckte en önskan om att få inreda sin egen lokal: ”Tänk om jag hade fått inreda en egen lokal och låtit det stå. Ha ett närliggande förråd med undervisningsmiljö där man lätt kan hämta saker, ska jag ha med mig något måste jag planera det långt i förväg.” (Dramapedagog) En annan pedagog i bild och film uttryckte samma typ av frustration med att behöva bära med sig allt som skulle användas i undervisningen: ”Jag har också undervisningstid på en annan skola där förutsättningar inte är bra. Det är struligt med att få utrymme för förvaring, innan varje lektion måste jag åka hissen från källaren för att hämta material. Det kommer bli bättre till hösten när jag får en ny lokal.” (Bild- och filmpedagog) I detta citat resonerar pedagogerna kring hur framtida lokaler kommer att vara bättre och stötta dem i deras arbete. Man sätter alltså in de nya lokalerna i positivt laddade utsagor med hjälp av sitt språkliga mönster. Dock uppmärksammades att även nya lokaler kunde ställa till problem. En av de pedagoger som hade dessa nya lokaler uttryckte ett problem med att elever i rullstol inte kunde använda den

lokalen då golvet skulle skadas av en rullstol. En annan pedagog uttryckte att: ”I nuläget ser lokalerna ganska bra ut, men det kommer att ändras då vi ska byta lokaler. Största delen ska vara anpassad, men en del kommer inte vara det, en våning. Jag vet inte hur man kommer lösa det, kommer nog vara lite utmanande.” (Filmpedagog) I detta citat kan man urskilja en undran om de framtida lokalerna kommer vara bättre, då en del av byggnaden inte kommer vara anpassad.

Ett annat problem med lokalerna var att man enligt en bild- och filmpedagog behövde dela denna med den skola man hade sina lokaler i. Då det var skolans lokaler kunde också skolan boka denna först, vilket i sin tur begränsade verksamheten. Dock berättade även pedagogen, liksom flera andra, att man skulle få nya lokaler och där skulle kulturskolan komma i förstahand för bokningen. I dessa uttalanden blir det centralt att skolan är den typ av verksamhet som prioriteras över kulturskolan, en frustration som kunde anas i flera av intervjuerna. Den diskursiva sanning man här producerar är den om kulturskolan som nedprioriterad jämfört med skolan.

### 3. SLUTDISKUSSION

#### 3.1 FRÅGESTÄLLNINGAR OCH UPPSATSENS FYND

I denna uppsats har jag undersökt kulturskolans arbete med inkludering och tillgänglighet. Utgångspunkten för uppsatsen var tre frågeställningar: Hur diskuterar de utvalda verksamma pedagoger inom Göteborgs stads kulturskolor tillgänglighet/inkludering? Vilka strategier använder Göteborgs stads kulturskolor för att öka tillgängligheten? Vilka hinder identifierar de verksamma pedagogerna för inkluderingen?

Enligt de svar jag fått från informanterna har jag funnit att kulturskolan använder sig av tre stora grupper när de diskuterar tillgänglighet, dessa grupper är: Barn med funktionsvariationer, barn i socioekonomiskt utsatta områden, samt barn i åldern 16-19. Av dessa tre grupper har jag i intervjuerna funnit att pedagogerna diskuterar mest kring barn med funktionsvariationer. De slutsatser som kan dras kring varför man just diskuterar denna grupp verkar vara att de interna utbildningar man deltar i rör hur man ska hantera barn i behov av stöd. Pedagogerna använder sig även ofta av hypotetiska situationer om hur man ska hantera dessa barn då de enligt pedagogerna skulle skapa en annan slags miljö i rummet. Detta i sin tur fick konsekvenser på gruppundervisningen, då en diskursiv kamp uppstod mellan hur pedagogerna ska kunna individ- och gruppanpassa sina aktiviteter. Mer om denna diskursiva kamp tar jag upp under nästa rubrik.

På frågan om vilka strategier kulturskolan använder sig av för att öka tillgängligheten kan man i svaren utläsa att de strategier man använder sig av för att nå ut var allt från olika workshops till att ta verksamheten till eleverna. Vilka typer av strategier man använde sig av berodde ofta på pedagogerna själva och hur verksamheten och ekonomin såg ut på kulturskolan. Vad det gäller strategier kunde man även utläsa ett resonemang om barnens möjligheter till påverkan. Samtliga pedagoger uttryckte en vilja att låta eleverna forma verksamheten. Jag uppmärksammade dock, med hjälp av begreppet ”interpretive reproduction” (Corsaro, 2018, s. 18), hur eleverna kan ha blivit formade av normer kring undervisningen och att detta i sin tur kan ha kommit att påverka deras agerande. Konsekvenserna av detta kan bli att barnen saknar möjligheten att få delta på sitt eget sätt och göra sin röst hörda, en avsaknad som är central inom det kritiska barndomsforsknings fältet.

Tredje frågan om hinder berörde främst ekonomiska hinder, samt kommunikation och lokaler. Ekonomin kopplades till en kamp mellan att alla ska ha råd att gå i kulturskolan mot om man har plats för alla. Detta är en diskursiv kamp som ännu inte har en lösning. Kommunikationen berörde sådant som att man inte har informationsblad tillgängliga på alla språk och då inte kan nå ut till alla föräldrar. Detta ses som hindrande då flera pedagoger menade att föräldrarna är av största vikt för om barnet kommer söka sig till kulturskolan. Samtliga av dessa hinder kändes igen från tidigare forskning. Ett av de mindre hindren som jag funnit som inte kopplats till tidigare forskning är det om ledningen som potentiellt hindrande, då pedagogerna menade att man ofta kunde starta projekt för att sedan inte avsluta det.

Sammanfattningsvis kan pedagogernas diskussion om inkludering och tillgänglighet kopplas till de dokument som finns bakom kulturskolan. Man använder sig av de tre identifierade grupperna i sina resonemang om tillgängligt och inkludering: barn med funktionsvariationer, barn i socioekonomiskt utsatta områden samt barn mellan 12-19 år. Enda skillnaden mot dokumenten är att man i den sista nämnda gruppen enbart talade om de barn som är 16-19 år gamla. Pedagogerna lade även fokus på att nå ut genom workshops och liknande, strategier som dokumenten förespråkade. I likhet med tidigare studier uppfattar pedagogerna att hindren främst gäller kulturskolans ekonomiska situation.

### **3.2 KULTURSKOLAN I KAMP**

Genomgående i intervjuerna, genom pedagogernas utsagor gällande kulturskolan har jag uppfattat en diskurs om kulturskolan i kamp. Denna diskurs är även det som först fick mig att bli intresserad av detta område. Pedagogerna resonerar med hjälp av denna diskurs då de dels talar om skolans möjlighet att vara först med att boka lokalerna, dels när de talar utifrån ekonomiska hinder. Dessa hinder är något som påverkar både nuvarande och potentiellt blivande elever. Kulturskolan i kamp är även något som görs tydligt i utsagan gällande eldsjälar och engagemang. Det syns i resonemanget kring att verksamheten tycks vila på vikten av vilka pedagoger som undervisar samt vilka elever som är intresserade och vill driva frågorna framåt.

Med hjälp av denna diskurs kan olika hinder belysas som finns både i dagens undervisning, samt i potentiell framtida undervisning. Dessa hinder inkluderar sådant som hur man ska individ- och gruppanpassa sin verksamhet samt om man har möjligheten att ge en plats till alla. Jag vill poängtera att jag inte värderar denna diskurs. Det jag har velat undersöka är hur

diskursen kommer till uttryck inom verksamheten och hur den realiseras och reproduceras genom pedagogernas sätt att prata om kulturskolan. Genom att delta i denna typ av diskurs fortsätter man att föra kampen framåt för hur kulturskolan skulle kunna förändras för att kunna nå ut till alla. Man använder sig av denna typ av kamp för att kunna bidra till förändring. Det jag vill ifrågasätta är om denna kamp ibland kanske sker på barnens bekostad utan att man är medveten om det. Något jag grundar i både den diskursiva kampen mellan individ- och gruppanpassning samt kampen mellan nuvarande och potentiella elever. Där barnen kan bli lidande på grund av sådant som för få pedagoger per grupp, att någon i gruppen behöver extra stöd eller att resurser läggs på att rekrytera istället för att utveckla verksamheten. De som inte kommer till tals vad det gäller anpassning, och därav inte har möjligheten att göra sina röster hörda är just barnen. På grund utav det maktnätverk och de strukturer som finns kring kulturskolan kan man reflektera kring om barnens röster inte hörs. Detta syns i exemplet där pedagogen berättar att hen inte visste varför ett barn hade slutat. Med hjälp av Foucaults maktbegrepp kan vi tolka det som att barnen inte har någon makt att förhandla med. Det är de vuxna och kulturskolan som institution som besitter makten och kan förhandla den mellan sig. För att öka barnens påverkan behöver helt enkelt barnen ges platsen att delta i rummet och vara en del av det sociala samspelet.

### **3.3 AVSLUTANDE REFLEKTION**

Jag vill avsluta denna uppsats med en kort reflektion gällande hur min forskarposition fungerat, i koppling till det inledande avsnittet om forskarens roll. Jag vill även reflektera kring mitt teorival och hur detta fungerat i analysen av empirin.

Den diskurs jag funnit att pedagogerna anslutit sig till är inget som jag genom mina frågeställningar har lyft fram, vilket tolkas som att denna typ av diskurs redan finns inom kulturskolan. Jag anser även att jag genom att inte definiera tillgänglighet och inkluderingen har kunnat få ut den bild av dessa begrepp som informanterna har formulerat. Något som kan förstärks av att begreppen behandlades olika mellan olika pedagoger. Några av informanterna delgav kortare svar gällande dessa begrepp och upplevde sig själva inte så pålästa medan andra, exempelvis de som gått interna utbildningar, hade längre svar och kunde med exempel uppvisa hur arbetet med dessa begrepp gick till. Jag finner därav att min roll som forskare, inte har påverkat de diskurser pedagogerna anslutit sig till.

Jag finner att teorierna jag använt mig av i denna studie har kunnat tjäna sitt syfte för att tydliggöra mina empiriska resultat. Genom diskursanalysen har jag kunnat identifiera den diskurs och de utsagor pedagogerna ansluter sig till. Jag har med hjälp av diskursanalysen kunnat undersöka *hur* informanterna talar om tillgänglighet och inkludering. Foucaults maktbegrepp har fungerat för att kunna undersöka den makt som förhandlas mellan elev och pedagog, samt att jag kunnat blottlägga det maktnätverk kulturskolan fungerar inom. Vad som synliggjordes var hur strukturerna och normer agerar för att göra arbetet med tillgänglighet och inkludering svårare i kulturskolan. Detta exemplifieras bland annat genom de ekonomiska hindren, samt i hur man saknade ledningens stöd i projekten som ofta startades utan slut. Slutligen anser jag att den kritiska barndomsforskning har kunnat bistå mig i att ge en grund för hur barnens röster kan drunkna i de strukturer som finns i kulturskolan. Genom dessa teorier har jag kunnat undersöka sådant som att barn arbetar från en position som ligger under de vuxnas.

### **3.4 VIDARE FORSKNING**

En framtida undersökning skulle kunna fokusera på att undersöka begreppen tillgänglighet och inkludering utifrån elevers och potentiella elevers röster. Genom att undersöka barns perspektiv hade man med hjälp av diskurspsykologi kunnat se vilka bilder barnen skapar av verksamheten de ingår i. Inom detta hade man kunnat vidareutveckla den kamp som jag identifierat mellan grupp- och individanpassning och se hur denna kamp påverkar elevernas deltagande i kulturskolans aktiviteter. Man hade även i intervjuer med barn som inte ingår i kulturskolan, liksom Jeppssons intervjuer där hon fann en viss attityd, kunnat identifiera vilka bilder av kulturskolan som produceras och reproduceras av de som inte ingår i verksamheten.

Ett annat undersökningsområde och förslag på vidare forskning skulle kunna fokusera på ledningen som ett hinder för tillgänglighet och inkludering eller hur ett begrepp som eldsjäl påverkar synen på pedagogernas arbete.



## 4. KÄLLHÄNVISNING

### 4.1 OTRYCKTA KÄLLOR

Fronczak, M. (2011). *EN KULTURSKOLA FÖR NÅGRA? EN UTVÄRDERING AV PROJEKTET EN KULTURSKOLA FÖR ALLA I GÖTEBORGS STAD LÄSÅRET 2010/2011*. Examensarbete för masterprogram i musik, inriktning symfoniskt orkesterspel. Göteborg: Högskolan för scen och musik  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/27008/1/gupea\\_2077\\_27008\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/27008/1/gupea_2077_27008_1.pdf)

Grafström, M. (2007). *Kulturskolan – en skola för alla? En studie om kulturskolans tillgänglighet med fokus på avgiftsfrihet*. Examensarbete, Musikhögskolan i Malmö. Lund: Lunds Universitet.  
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOID=1317585&fileOID=1317586>

Göteborgs stad. (2018). *Göteborgs Stads program för en jämlik stad 2018-2026*.  
<https://goteborg.se/wps/wcm/connect/c3e5967b-3893-46fa-b3ac-ad9cf5de865b/G%C3%B6teborgs+Stads+program+f%C3%B6r+en+j%C3%A4mlik+stad+2018-2026+version+3.pdf?MOD=AJPERES> [16-06-20]

Göteborgs stad. (2016). *HANDLINGSPLAN FÖR TILLGÄNGLIGHET, DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE*. [https://goteborg.se/wps/wcm/connect/1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3/Handlingsplanen+utskriftsformat.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=url&CACHEID=1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3](https://goteborg.se/wps/wcm/connect/1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3/Handlingsplanen+utskriftsformat.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=1aec6624-f25d-4a4d-b751-34396a0d7ca3) [16-06-20]

Göteborgs stad. (2019). *Nulägesbeskrivning 2019. Kulturskolan i Göteborgs stad*

Göteborgs stad. (2018). *Utvecklingsplan för kulturskolan i Göteborgs Stad 2019-2022. Kulturskolans utvecklingsstöd*. I Göteborgs stad (2019). Förslag till fördelning Utvecklingsstöd kulturskolan.  
[https://www4.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/BD7A755010161A62C125835A00323F55/\\$File/15%20Forslag%20fordelning%20Utvecklingsstod%20kulturskolan%202019.pdf?OpenElement](https://www4.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/BD7A755010161A62C125835A00323F55/$File/15%20Forslag%20fordelning%20Utvecklingsstod%20kulturskolan%202019.pdf?OpenElement) [16-06-20]

Henricson, L. (2019) Kritik mot sparförslaget – slår mot kulturskolan. *GP*, 5 april.  
<https://www.gp.se/nyheter/v%C3%A4stsverige/kritik-mot-spar%C3%B6rslaget-sl%C3%A5r-mot-kulturskolan-1.14373885>

Hofvander Trulsson, Y. (2004). *Kulturskolan i integrationens kraftfält*. Magisteruppsats. Musikhögskolan i Malmö.  
<https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOID=1315254&fileOID=1315885>

Kulturförvaltningen. (2017). *Bakgrundsbeskrivning av kulturskolan i Göteborgs Stad*

Petersson Moberg, C. Nytt slag mot kulturskolan – staten drar tillbaka 100 miljoner. *GP*.  
<https://www.gp.se/kultur/kultur/nytt-slag-mot-kulturskolan-staten-drar-tillbaka-100-miljoner-1.11807750>

Regeringen. (2015). *Mål för kultur*. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/kultur/mal-for-kultur/> [16-06-20]

Unicef. *Barnkonventionen*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten> [16-06-20]

## 4.2 TRYCKTA KÄLLOR

Amar, P. (2016) "The Street, the Sponge and the Ultra: Queer Logics of Children's Rebellion and Political Infantilization". I *GLQ* 22 Issue 4

Angermuller, J. Maingueneau, D. & Wodak, R. (2014). *The discourse studies reader: main currents in theory and analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Corsaro, W.A. (2018). *The sociology of childhood*. (Fifth edition). Los Angeles: Sage Publications.

Elofsson, S., Blomdahl, U., Lengheden, L. & Åkesson, M. (red.) (2014). *Ungas livsstil i låg- och högstatusområden: en studie i åldersgruppen 13-16 år*. Stockholm: Stockholms stad - Idrottsförvaltningen, Forskningsenheten.

Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015) "Intervjuer". I Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.

Flanders Cushing, D. & van Vliet, W. (2016). "Children's right to the city: the emergence of youth councils in the United States". I *Children's Geographies*

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. (1. American ed.) New York: Pantheon.

Foucault, M. (2017). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. (Femte översedda och ombrutna upplagan). Lund: Arkiv förlag.

Grünbaum, A. & Lepp, M. (2005). *DRACON i skolan: drama, konflikthantering och medling*. Lund: Studentlitteratur.

Heikkinen, S. (2017). "Åldersbaserad ojämlikhet - ålderism, childism och adultism". I Krekula, C. & Johansson, B. (red.) (2017). *Introduktion till kritiska åldersstudier*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur

Hofvander Trulsson, Y. (2018). "Inkluderande pedagogik". I Hofvander Trulsson, Y. & Westvall, M. (red.) (2018). *Skapande och integration*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2010. Malmö.
- Hägglund, K. & Fredin, K. (2011). *Dramabok*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Jackson, A.Y. & Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. (1. ed.) New York, NY: Routledge.
- James, A. & James, A.L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy, and social practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- James, A. & James, A.L. (2012). *Key concepts in childhood studies*. (2nd ed.) London: SAGE.
- 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].
- Krekula, C. & Johansson, B. (2017). "Inledning". I Krekula, C. & Johansson, B. (red.) (2017). *Introduktion till kritiska åldersstudier*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lövgren, V. (2017). "Leva som andra – intersektionen ålder och funktionsförmåga". I Krekula, C. & Johansson, B. (red.) (2017). *Introduktion till kritiska åldersstudier*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur
- Moosa-Mitha, M. (2005) "A difference-centered alternative to theorization of children's citizenship rights". I *Citizenship studies*, 9 (4)
- Potter, J. (2014). "Discourse and social psychology". I Angermuller, J. Maingueneau, D. & Wodak, R. (2014). *The discourse studies reader: main currents in theory and analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Regeringen. (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund* [Elektronisk resurs].
- Statens kulturråd (2019). *Kulturskolan i siffror: sammanfattning av tillgänglig statistik 1997-2018*. Stockholm: Kulturrådet.
- Sundhall, J. (2017). "Att synliggöra vuxenhetsnormer – barns möjligheter att inkluderas i demokratiska processer". I Krekula, C. & Johansson, B. (red.) (2017). *Introduktion till kritiska åldersstudier*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Wall, J. (2012). "Can democracy represent children? Towards a politics of difference". I *Childhood* 19 (1)
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: confronting prejudice against children*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

### 4.3 BILAGA: FRÅGELISTA INTERVJUER

1. Vilka ämnen lär du ut i?
2. Hur länge har du undervisat på kulturskolan?
3. Vilken utbildning har du?
4. Lär du ut till grupper, enskilt eller både och?
  - a. Om grupper: finns det svårigheter i att lära ut till flera barn samtidigt, vad innefattar dessa?
5. Hur arbetar ni med tillgänglighet på din arbetsplats?
6. Hur arbetar ni med inkludering på din arbetsplats?
7. Hur skapar ni förutsättningar för inkludering i verksamheten?
  - a. Finns det speciellt valda pedagogiska modeller för att kunna arbeta med detta?
  - b. Finns det andra saker ni använder er av (som att t.ex. arbeta med mindre grupper eller ha öppna diskussioner med barnen)?
8. Finns det områden där det är svårare att arbeta med tillgänglighet?
9. Hur mycket resurser lägger ni på att nå ut till grupper som inte kommer åt kulturskolan?
  - a. Finns det särskilda målgrupper som ni lägger ett större fokus på att nå ut till?
  - b. Finns det målgrupper ni inte kan nå ut till?
10. Finns det något mål i handlingsplanen som du anser att ni har svårare att nå?
  - a. Vad är det för mål?
    - i. Vilka resurser skulle krävas för att nå dessa mål?
11. Vilken möjlighet har barnen att uttrycka sina åsikter i verksamheten/vilken påverkan kan barnen göra?
  - a. Kan du ge exempel på en situation där ett barn har varit med och utvecklat verksamheten?
12. Gör ni årliga utvärderingar där barnen får lyfta sina åsikter?
  - a. Om inte, är det något som du tror att verksamheten skulle kunna stärkas av?
  - b. Eller är det något som ni redan gör i andra former? T.ex. under lektionstid?
13. Anser du att din utbildning har förberett dig på att arbeta med inkludering och tillgänglighet?
  - a. Finns det krav på dig som pedagog som du har svårare att nå?
14. Hur ser ert utbud av lokaler ut med tanke på tillgänglighet?
  - a. Finns det något som saknas?
15. Finns det något du anser att jag glömt fråga?