

Bemötandet av elevers olikheter i musikundervisning

Musiklärares berättelser om hur de individanpassar musikundervisningen.

Abstract

The managing of pupil's differences in music education

Music teachers' stories of how they adapt the music-teaching to individuals.

The curriculum of the Swedish school express that the education should be adapted to each individual's own conditions and needs. As a music teacher, it is common to have large classes' small areas to use and pupils with different conditions and needs. The aim of the paper is to study which tools music teachers use to meet pupils differences in the music teaching. The study elucidates the interviewed view their own knowledge and where they think it developed. In the study the view of diversities, inclusion and meeting describes out of a historical point of view and right up until today.

The result of the teachers' stories points out several tools which constitute conditions to adapt the teaching to individual needs. The results show that good conditions are created by the way of working, contact with colleagues and conversation with pupils both at lessons and out of the time for lesson. The result even points out that the relations between the time of the lesson, the number of pupils and the room has an effect to a certain extent. All of the interviewed agreed on that their knowledge of how to adapt the teaching with regard to pupils' different conditions and needs had been improved in their profession.

Keyword: a school for all students, inclusion, individually adapted education, music teaching, and pupils' diversities.

Anne Erixon

Tutor: Ylva Hofvander Trulsson

Sammanfattning

Bemötandet av elevers olikheter i musikundervisning.

Musiklärares berättelser om hur de individanpassar musikundervisningen.

Grundskolans läroplan ger uttryck för att undervisningen ska anpassas till varje individs egna förutsättningar och behov. Som musklärare är det vanligt att man har stora klasser, få utrymmen och elever med olika förutsättningar och behov. Syftet med denna studie är att studera vilka verktyg musklärare använder för att bemöta elevers olikheter i musikundervisningen. Studien belyser även de intervjuades syn på den egna kunskapen och var den utvecklats. I studien beskrivs även synen på olikheter, inkludering och bemötande ur ett historiskt perspektiv och fram till idag.

Resultaten av lärarnas berättelser visar på flera verktyg som utgör förutsättningar för att anpassa undervisningen för individuella behov. Resultaten visar att förutsättningar skapas genom arbetssättet, kontakt med kollegor, samtal med elever både under och utanför lektionstiden. Resultaten tyder på att förhållandet mellan lektionstid, klasstorlek och lokaler har viss inverkan. Alla intervjuade är överens om att de utvecklat sin kunskap om att anpassa undervisningen efter elevernas olika förutsättningar och behov i yrkeslivet.

Nyckelord: elevers olikheter, en skola för alla, individanpassad undervisning, inkludering, musikundervisning.

Anne Erixon

Handledare: Ylva Hofvander Trulsson

Innehållsförteckning

Förord	6
1. Inledning.....	7
1.1. Syfte med studien.....	8
2. Litteraturgenomgång/ tidigare forskning	9
2.1. Utvecklingen och attityd i bemötandet av elever.....	9
2.2. Skolutveckling i perspektivet segregerad undervisning till integrerad undervisning	10
2.3. Decentraliseringens tid.....	11
2.4. En teoretisk bakgrund om en inkluderande skola	12
2.5. Dagens situation	12
2.6. ”Nästan alla är med” – en inblick i dagens skola.....	13
2.7. Hur man handskas med besvärliga elever.....	13
2.8. Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn	14
2.9. Synen på handikapp	16
2.10. Interaktion mellan elever och lärare i stora och små klasser	17
2.11. Utveckling inom högskolan under samhällsförändring	18
2.12. Avgränsning	20
2.13. Benämningar	20
3. Metodologi.....	21
3.1. Kvalitativ och kvantitativ ansats	21
3.2. Val av datainsamlingsmetod	21
3.3. Informanterna, urval och relation.....	22
3.4. Genomförande.....	22
3.5. Etiska övervägande	23
3.6. Informanterna.....	23
3.6.1. Ove.....	23
3.6.2. Malin.....	24
3.6.3. Eva.....	24
4. Resultat	25
4.1. Förhållningssätt och synen på att tillgodose eleverna.....	25
4.2. Val av arbetsmetod och konsekvenser	26
4.3. Bemötande av individuella behov	27
4.4. Elever i bakgrunden	30
4.5. Att upptäcka och uppmärksamma elever	31
4.6. Bemötande av oönskade beteenden	32
4.7. Betygsättningens inverkan	33
4.8. Kontakt med andra lärare	34
4.9. Betydelse av utrymme, klasstorlek, lektionstid	35
4.10. Kompetensutveckling och synen på den egna kunskapen	36
4.11. Sammanfattning	39
5. Diskussion	41
5.1. Förhållningssätt och synen på individanpassad undervisning.....	41
5.2. Arbetssättet och konsekvenser	41
5.3. Bemötande av individuella behov i undervisning	42
5.4. Elever i bakgrunden	44
5.5. Bemötande av oönskade beteenden.....	44
5.6. Betygsättningens inverkan.....	45
5.7. Kontakten utanför klassrummet	45
5.8. Betydelsen av utrymme, klasstorlek, lektionstid.....	46
5.9. Kompetensutveckling.....	46
6. Slutsats	49

7. Egna reflektioner	50
7.1. Vidare forskning.....	50
Referenslista	52
Bilagor	54

Förord

Detta arbete har varit som en upptäcktsfärd i utforskandets och skrivandets tecken. Under färden har jag upplevt både medgångar och motgångar. Det har varit lärorikt på många sätt. Under arbetet med denna studie har jag haft förmånen att ha kontakt med sett flertal människor i min omgivning, både i privatlivet och genom arbetet med studien. TACK till alla er för att ni har bidragit med er kunskap, tid och stöttning. Det som har varit mycket givande och hjälpt mig i min färd genom arbetet! Några personer har haft en särskild roll i mitt arbete som jag därför vill lyfta fram särskilt. Jag vill rikta ett särskilt tack till alla lärare som ställt upp på intervju och bidragit med personliga erfarenheter och kunskaper om ert arbete. Jag vill även tacka min handledare Ylva Hofvander Trulsson som lotsat, gett mig stöd och goda råd genom arbetets upptäcktsfärd!

1. Inledning

Jag har en vän som nyligen har börjat jobba som lärare på mellanstadiet. När vi har träffats har det blivit en del ”jobb” prat och intressanta diskussioner har uppkommit. Ofta har vi kommit in på samtalsämnet om bråkiga och lite besvärliga elever som inte riktigt uppför sig som man önskar. När en situation uppstår behöver man som lärare agera i stunden för att ordna upp situationen. Vi är vi överens om att man kan känna sig ställd samtidigt som man ska fatta snabba beslut och inte har tid för att tänka efter. Mina tankar har kretsat runt en klassrumssituation i musikundervisning om hur man hanterar dessa situationer på bästa sätt? Vad säger man och hur säger man det man vill säga? Om detta delar jag och min väninna en uppfattning om att man inte har fått så mycket förberedelse på under utbildningen, innan man kommer ut i arbetslivet.

Jag tror att sådana här situationer kan sätta spår hos eleven ur flera aspekter beroende på hur man som lärare bemöter eleverna. Jag tror att hur man bemöter eleverna har stor betydelse för utvecklingen av relationen mellan lärare och elev, klimatet i klassen, elevernas motivation, känslor inför kommande lektioner, utvecklingen av elevens självkänsla med mera. Jag tycker att det är viktigt att ha mycket på fötterna och att vara förberedd på hur man borde bemöta sina elever. Man vet givetvis aldrig på förhand vad som kommer hända under en lektion vilket gör att man alltid måste handla i stunden.

När jag själv gick i skolan tyckte jag att det fanns lärare som försökte uppfostra de elever som inte uppträdde på ”hyfsat” sätt. Dessa elever fick ofta tillrättavisningar öppet inför hela klassen. Min uppfattning var att lärarna ”skällde”. Jag upplevde att effekten blev att alla i klassen vände sig vid att få kritik, ingen förändrade sitt beteende utan väntade snarare in nästa tillrättavisning. Även om kritiken inte gällde mig tror jag att jag tog åt mig, upplevelsen blev att jag gick i en stökig klass som därmed var mindre bra. Det gav mig en slags mindervärdeskänsla. Jag tror att kritiken till klassen kan ha bidragit till att det blev dålig stämning och sämre samhörighet inom klassen.

Vid en av mina praktikperioder under utbildningen på musikhögskolan mötte jag en lärare som jag upplevde använde just samma metod som jag upplevt, det vill säga att ”skälla” på eleverna. Med mina egna upplevelser från min egen skoltid kändes det inte bra att ta efter denna metod. Det måste finnas ett annat sätt, tänkte jag. Jag tror att det finns lärare som lyckas bemöta eleverna på ett vägvinnande sätt. Det skulle vara intressant att studera hur de arbetar för att ta reda på om det finns någon metod eller strategi som kan leda till en positiv utveckling. En metod som kan stimulera eleverna till att finna motivation, koncentration för skolarbetet och som gör att alla kan utvecklas och växa som människor. Hur bemöter de ”bråkiga” elever och de som faktiskt ”sköter” sig inom samma klassrum? Vem får uppmärksamheten?

Som lärare möts man av klasser som består av en mångfald av individer där alla är olika och har olika behov och.

Enligt skolans läroplan, Lpo 94 handlar läraruppdraget om att undervisningen ska anpassas utefter varje elevs förutsättningar och behov. Vad innebär då detta för musiklektörer? Hur bemöts olika oönskade beteenden med hänsyn till elevens förutsättningar? Finns det strategier för att undanröja oönskade beteenden? Är det möjligt att bedriva undervisning med hänsyn till alla elevers olikheter inom en och samma klass? Vad finns det runt omkring undervisningen som kan påverka arbetet? En skola för alla, är det möjligt?

1.1. Syfte med studien

Som utgångspunkt för min studie har jag valt att fokusera på hur musklärare som arbetar på högstadiet gör för att bemöta eleverna utefter deras individuella förutsättningar och behov. Jag vill utgå ifrån musklärarnas berättelse om hur de arbetar med elevers olikheter som de möter i sin vardag. Jag vill ta reda på vilka verktyg, vad som krävs för att hantera de individuella särdrag eleverna har. En annan aspekt som är intressant att undersöka är hur de själva upplever sin kunskap och var ifrån den kommer. Svarar musklärareutbildningen till att ge blivande lärare de verktyg som de behöver? Den frågeställning som jag utgått från är:

Vilka verktyg behövs för att bemöta elevers olikheter i musikundervisningen och svarar musikhögskolan till de behov som krävs i skolan för att bemöta elevers olikheter?

2. Litteraturgenomgång/ tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att gå igenom och ge exempel på vad andra pedagoger, forskare beskriver angående bemötande av elevers olikheter. Jag kommer att belysa detta dels ur psykologiskt synpunkt hur barn kan uppleva bemötande av vuxna. Dels kommer jag att ta upp tidigare forskning om samband mellan stora och små klasser och interaktionen mellan lärare och elev. Jag kommer ge en historisk tillbakablick för att belysa olika synsätt som har genomsyrat skolan. Det har varit svårt att finna tidigare forskning utifrån en musikundervisningskontext. Därför beskriver följande texter skolmiljöer och synsätt i huvudsak utanför musikämnet.

2.1. Utvecklingen och attityd i bemötandet av elever

Under olika tidsperioder har olika synsätt varierat fram och tillbaka kring vilka delar av individen som ska fokuseras. Utifrån gällande synsätt har olika behandlingar, terapier och pedagogiska handlingsplaner skapats (Brodin och Lindstrand 2004).

Brodin och Lindstrand refererar till Persson (1995) som menar att den omgivande miljön har stor betydelse för elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Persson konstaterar att det vanligaste skälet till att elever i grundskolan får specialpedagogiska insatser är att de behöver hjälp med läsning, skrivning och matematik. En annan grupp som visar på ökande behov av stöd och insatser är gruppen med socioemotionella störningar. De konstaterar att även de elevgrupper som behöver mer stöd blir allt fler och större (Brodin och Lindstrand, 2004).

I boken *Perspektiv på en skola för alla*, - fokuserar Brodin och Lindstrand (2004) på barn som är i behov av särskilt stöd i sin undervisning och utveckling. Författarna skriver att klimatet och synsättet i samhället färgar lärarnas uppfattning i deras tolkning av barns situation. Förklaringsmodeller till barns svårigheter säger många gånger mer om lärarens förhållningssätt till olikheter än vad som faktiskt är barnets reella problem, menar de. Vidare reflekterar författarna kring tankar, bemötande av elever som stör andra i klassen och vad innebörden av detta blir av att låta elever i klassrummen befrias från dem. Deras resonemang utgår ifrån vad lärare och föräldrars yttranden:

Lärare och föräldrar talar ibland om ” de andra” elevernas rätt att slippa störande och krävande elever. Vi kan också se historiska beskrivningen att dessa elever ansågs bromsa de andras utveckling. Ett sådant synsätt innebär en fortlöpande urgröpning av de grundläggande demokratiska principer som handlar om respekten för varje människas autonomi och lika unika värde, som bland annat framgår av Barnkonventionen och FN:s standardregler. (Brodin och Lindstrand. s.139)

De menar att synsättet att särskilja elever som stör från de andra i klassen strider mot att se människan som unik och med lika i värde. De menar att alla som ska leva sida vid sida i samhället blir förlorare och inte bara de elever som anses svaga i skolsammanhang genom synsättet att svaga eller störande elever bromsar de andras utveckling.

Vidare ställer författarna frågan om skolan är till för lärare eller elever. De uttrycker: ”om eleverna är utgångspunkten för verksamheten måste lärarna vara flexibla och anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom, även om skolan är en arbetsplats även för lärarna” (Brodin och Lindstrand, 2004. s.143). De menar att lärarna måste prioritera eleven i centrum i arbetet.

2.2. Skolutveckling i perspektivet segregerad undervisning till integrerad undervisning

Ur historisk synpunkt startade den första hjälpklassen 1879 i Norrköping skriver Börjesson (1997). I hjälpklassen samlades elever med både begåvningsnedsättningar och beteendestörningar. Det rådde ingen förtjusning över detta i Sverige men hjälpklasser blev med tiden ändå vanligare och blev en dominerande form för specialundervisning. Detta menar Brodin och Lindstrand (2004) förändrade problemen med kvarsittningar som funnits tidigare. Syftet med hjälpklasserna var dels att anpassa undervisningen för eleverna och dels att övriga klasser skulle befrias från svaga elever som ansågs hindra arbetet.

Vidare skriver Börjesson att individualiserandet av barns problem tog fart inom skolan under 1920- talet. Intresset började riktas mer från den allmänna skolmiljön mot individuella särdrag och avvikelser. Avvikande elever började avskiljas ur det vanliga skolarbetet för att placeras i särskilda undervisningsgrupper. Hjälpundervisningen var för de intellektuellt efterblivna och observationsklasser var till för de socialt och emotionellt avvikande barn. På 1950- och 1960- talen togs det fasta på observations- eller läsklasser för man ville få mer homogena elevgrupper. För specialundervisning i enskilda ämnen infördes statsberättigande stödtimmar.

I boken *En skola för alla* beskriver Ljunghill (1995) hur K-G Nordström tillsammans med kollegor i Norrland började testa nya arbetssätt i slutet av 70 – talet. Ett arbetssätt som låg långt före i tiden. K-G Nordström berättar:

Vi bestämde oss för att avskaffa prov, individuella jämförelser och konkurrens. Vi jobbade med projekt och teman och utgick så ofta som möjligt ifrån elevernas erfarenheter och kunnande. De fick ge sig ut i verkligheten och söka kunskaper. (Ljunghill, 1995. s. 198)

I projekten vägdes den skapande verksamheten och de teoretiska kunskaperna lika. Genom det ansåg både elever och lärare att skolan blev roligare.

I boken *Skolsverige* beskriver Marklund (1985) sin syn på att integrerad undervisning inte ska utföras som en enhetlig metod för alla i klassen. Han ger exempel på att en synskadad inte ska undervisas som en seende och en seende inte som om de vore synskadad. Han menar att undervisningen ska genomföras utifrån elevens egna förutsättningar. Han skriver att ett nytt beteende och nytt arbetssätt förhoppningsvis uppstår genom vetskap och hänsynstagande om varandra. I sammanhanget beskriver han en skillnad mellan begreppen integration och anpassning: ”begreppet anpassning innebär att den ene förändras på den andres villkor” (Marklund, 1985. s 253). Innebörden och konsekvensen av integrerad undervisningen beskriver han så här:

Det är alltså inte en varvning eller blandning av vanlig undervisning och specialundervisning. Det är någonting nytt och förhoppningsvis bättre för alla, för både den ursprungliga klassen och den elev som integreras med den. (Marklund, 1985 s. 253)

Integrerad undervisning innebär alltså att en ny slags undervisning bildas både för den nytillkomne och för de som redan finns i klassen.

Under årens lopp ges många olika förslag på organisatoriska lösningar, Börjesson (1997) förklarar det som ett resultat av en vanda att välja mellan ”en skola för alla” eller att anpassa undervisningen för de som har särskilt behov av det. Det ges även förslag om möjlighet att

övergå från specialklass till normalklass så omärkligt som möjligt. Vidare skriver Börjesson att i dag anses integrering som politiskt korrekt vilket segregering inte är.

Samtidigt som skolklasserna växer sammanfaller detta med mycket tal om att diagnostisera det som avviker hos elever i dagens skola. Synsättet att det avvikande stör ordningen och hämmar arbetstakten har pågått under en lång period, skriver han.

2.3. Decentraliseringens tid

Under 1990- talet sker en decentralisering av makten mellan stat och kommuner inom skola och utbildning i Sverige. I samband med det övergår skolsystemet till att bli mål- och resultatstyrt (Hähnel, Sandberg, Ödman 1996).

Alla lärare ska följa de politiska beslut som uttrycks genom läroplaner, kursplaner och timplaner (Rhöse, 2003).

I den senaste läroplanen (Lpo 94) framgår att skolan har i uppgift att ta hänsyn till elevens individuella behov i undervisningen utifrån deras förutsättningar.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (Lpo 94, s.6)

Vidare uttrycks att skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter och att det finns olika vägar att nå målen för undervisningen.

Det framgår av FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna att: ”alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter” (Artikel 1), det uttrycks också om allas rätt till utbildning.

Läroplanen (Lpo 94) ger uttryck för att utbildningen ska vara likvärdig inom varje skolform över hela landet. Vidare förtydligas att utbildningen inte behöver utformas på samma sätt över allt i landet för att uppfylla kraven på likvärdighet. Skolan behöver dessutom inte fördela sina resurser lika. Läroplanen uttrycker att det finns olika vägar att nå målen för eleverna. För de som har svårigheter av olika anledningar att målen har skolan ett särskilt ansvar och ”därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Lpo 94).

Angående timfördelningen i musik uppmärksammar Hähnel, Sandberg och Ödman (1996) att tidigare enligt Lgr 80 var det ofta en timme i årskurs sju och en timme i årskurs nio i 15-grupp. De beskriver att den senaste läroplanen, Lpo 94 inte innehåller några anvisningar om hur lärare och skolor ska organisera undervisningen. Detta ger varje enskild skola unika möjligheter att testa nya arbetsformer och arbetssätt om behov av förändringar uppstår. Vidare uppmärksammar författarna att tillgången till undervisningstid i musik är 230 klocktimmar enligt Lpo 94 vilket skolorna har fritt förfogande över att fördela under skolans nio år. Författarna beskriver förutsättningarna kring instrument, elevgrupper, lokaler och ljudnivå som påverkar musikundervisningen.

Undervisningsmaterialen i form av instrument är dyra. Elevgrupperna får inte bli för stora. Det kan krävas många lokaler. Lokaler kan behövas ljudisolerade. Det innebär ofta för eleverna ett tillfälle fyllt av aktivitet som kan leda både till disciplinproblem och oro. Ljudnivån kan bli hög och tröttande. De traditionella 40-minuterspassen är mycket dåligt avpassade för praktiskt musicerande och skapande verksamhet (Hähnel, Sandberg, Ödman, 1996. s. 16).

Hähnel, Sandberg, Ödman menar att många faktorer gör att musikundervisningen kostar mycket pengar. Jag tolkar att med anledning av att skolorna enligt den nya läroplanen har

möjlighet att själva fördela tiden och därmed reglera lektionspassen, att det bättre gagnar undervisningen.

2.4. En teoretisk bakgrund om en inkluderande skola

Under 1990- talet tillsattes en kommitté av staten för att utreda förhållanden kring funktionshindrade elever i skolan. Huvuduppgiften med utredningen (FUNKIS) har varit att reda ut hur ansvaret för utbildning och omvårdnad för funktionshindrade skall fördelas mellan stat, kommun och landsting samt även vem som ska finansiera verksamheten. Kommitténs arbete drevs av visionen om en skola för alla, vilket innebär att skolan ska ta hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov och utforma undervisningen därefter. Kommittén poängterar att miljön i skolan är viktig för elevernas utveckling. Synen på en god skolmiljö är där självkänslan och den positiva självuppfattningen är stark, en miljö där eleverna är delaktiga och upplever gemenskap. Kommittén menar att de specialpedagogiska insatserna ska utgå ifrån att minska handikapp genom anpassning av miljön, bemötande och genom icke segregrande insatser. Bedömningen av den enskildes behov ska ske i ett helhetsperspektiv:

En professionell skola skall kunna erbjuda möjligheter och förutsättningar för ett varierat arbetsätt och ett individuellt bemötande. Alla elever skall ges förutsättningar att nå skolans mål och ingen elev skall behöva stå utanför gemenskap och delaktighet. Det kräver goda kunskaper om olika elevers behov och förutsättningar. (SOU 1998:66, s 15).

Det framgår också i utredningen behov av kompetens och kompetensutveckling i skolorna: ”Varje lärare, oberoende av skolform, bör ha en generell kunskap om funktionshinder och de konsekvenser de kan få i skolsituationen, en så kallad förförståelse. Det finns i dag ett stort behov av kompetensutveckling i detta avseende ” (SOU 1998:66, s 15). Utöver generell kunskap om barns utveckling behöver lärare och övrig personal även kunskap om funktionshinder och konsekvenser av dessa (SOU 1998:66). För att möta behovet av en specialpedagogisk kompetens krävs en stor flexibilitet i utbildningsutbudet. Ute på skolorna bör lärare inom arbetslaget stötta och komplettera varandra. I arbetslaget har även specialpedagogen en viktig roll att stötta enskilda lärare, menar kommittén.

2.5. Dagens situation

I dag förs debatt om införandet av elitklasser i svenska skolor. Med elitklasser menas klasser med en speciell inriktning där eleverna har en speciellt utvecklad kunskap och intresse i just den gällande inriktningen. I dag är det inte ovanligt med musikklasser och idrottsklasser men det är inte acceptabelt med teoretiska inriktade klasser i till exempel matematik. Det finns tio klasser med teoretisk inriktning och i höst väntar ytterligare tio klasser att starta (Skolfront, SVT 2 den 20 november, 2008).

I programmet Skolfront fördes diskussion om argument för och emot spetsklasser/elitklasser det vill säga klasser med elever som är särskilt intresserade och begåvade till exempel i matematik. Ett argument för anordning av specialklasser lyder: ”Likvärdig utbildning är inte samma som lika-dan utbildning över allt, jag tror att man blandar ihop de begreppen” Ett motargument till anordning av spetsklasser ur samma program lyder: ”begåvningar ska växa fram i samtal med andra”. En annan var att: ”skolan ska ha olika program för att ta hand om olika begåvningar” (Skolfront, SVT 2 den 20 november, 2008).

I en studie av Jönsson, och Olsson (2008) framgår att pedagoger anser att det krävs både ämneskunskaper och specialpedagogiska kunskaper för att möta elevernas behov i skolan. Det framgår också att pedagogerna även behöver arbeta med social utveckling för att möta elevernas olikheter. Arbetet handlar alltså inte bara om att ha goda ämneskunskaper. Det

framkommer även att pedagoger tycker att det är viktigt att lära känna eleverna för att förstå hur de tänker för att möjligen kunna stötta och motivera dem.

2.6. "Nästan alla är med" – en inblick i dagens skola

Jag vill med artikeln *Nästan alla är med*, ur *Skolvärlden* av Hammar (2008) ge en bild av hur ett aktivt arbete med inkludering kan se ut för lärare som undervisar i andra ämnen än musik.

I Avesta går nästan alla av kommunens grundskoleelever i vanliga klasser. Undantaget är de elever med stora sociala svårigheter som är placerade i särskild grupp. I grundskolorna finns skolgrupper inrättade på två eller tre pedagoger med intresse för att arbeta med inkludering. För att klara arbetet har de fått vidareutbildning. Pedagogerna i skolgrupperna har antingen elever med särskilda behov i sin klass, eller fungerar som handledare åt kollegor med de eleverna inkluderade. I klassrummen är även antalet pedagoger utökade.

I artikeln skriver Hammar (2008) om två lärare som delar på klassföreståndarskapet i klass 7a. I deras tjänster ingår också att vara stöd för en flicka med en utvecklingsstörning som studerar enligt särskolans kursplan. I artikeln berättas att båda lärarna undervisar tillsammans och att någon av dem nästan alltid finns med som extralärare i andra ämnen. En av lärarna säger att det är positivt för alla elever att lärarna kan tillbringa så mycket tid med klassen. Av artikeln framgår att en större arbetsinsats krävs för att undervisningen ska fungera på så olika nivåer, stöttestenen är brist på material. "Ska man inkludera ska man göra det ordentligt", säger en lärare i artikeln. Han menar att han inte hinner ge flickan det stöd hon behöver i en klass med 25 elever när extralärare inte finns med på lektionen. Det framgår att fler håller med honom. Det finns även en social fördel med att inkluderas i en vanlig klass, genom att eleven får draghjälp av kamraterna.

I artikeln berättar en träslöjdlärare om några turbulenta situationer som inträffat där grejor har kastats kors och tvärs i slöjdsalen. Han berättar att han lyckades prata med eleverna och få dem lugna, han säger att han skulle behöva mer kunskap om hur man hanterar sådana "utbrott". Han undrar om integrering görs för bara sakens skull och ifall det blir på bekostnad av de andra eleverna? (Hammar, 2008).

2.7. Hur man handskas med besvärliga elever

Steinberg (1993) säger att det finns många olika filosofier kring valet av undervisningssystem och metodik. Själv förespråkar han att man som lärare bör känna till många olika metoder för att kunna plocka in de arbetssätt som passar en själv, gruppen och situationen. Steinberg vill dock påstå att det ibland kan vara tvärt om. Han säger att: "När vi använder olika metoder, blandar och ger, leder det till förvirring både hos oss själva och våra elever. Många lärare i dag hamnar i kläm mellan traditionella och progressiva metoder" (Steinberg, 1993. s.61). Han tycker att ibland är problemet att lärare har för många metoder vilket skapar förvirring för både lärare och elever.

Vidare skriver Steinberg att en del av den pedagogiska grundsynen och metodiken avspeglar sig i hur man väljer att möblera klassrummet. Han beskriver att för vissa elever fungerar det bra att arbeta i grupper medans andra elever däremot har svårare att koncentrera sig i grupper. Orsaken förklarar han är att det finns elever som är för sociala för att sitta och arbeta i grupper.

Juul (2005) beskriver att: "när barnet handlar i vredesmod och kanske destruktivt, gäller det att se under ytan" (Juul, 2005. s.14). Juul beskriver att barn med uppmärksamhetsstörningar inte förstår att andra barn liksom det själv tycker illa om att bli retade. Konsekvensen blir att många av de här barnen därför hamnar i konflikter som de själva inte inser sitt eget bidrag till.

Almkvist (personlig kommunikation, 17 november, 2008) berättar att man ibland rent spontant tänker "trotsig tonåring" om en elev. Man ser att eleven utmärker sig som ledare i gruppen men skälet till beteendet beror kanske på att eleven har tvång. Almkvist berättade att det man visar upp är inte säkert det som ligger bakom beteendet. I detta sammanhang uttrycker Almkvist att relationen mellan lärare och eleven är viktig. Hon menar att om relationen mellan lärare och elev är god vågar eleven öppna sig och tala ut. Det genererar också förståelse för barnens situation vilket också ökar på lärarens intresse för eleven, säger hon. Att öka förståelsen för barns situation gör att man blir mer mån om att stötta barnet. Om man inte vet kanske man tar avstånd till det barnet istället, säger hon. Hon förespråkar en helhetssyn på barn i svårigheter. Hon beskriver att barnen finns i en situation som är en svårighet. Skulle barnet befinna sig i en annan situation skulle svårigheterna inte finnas.

När det gäller att avpassa undervisningsinsatser för elever med inlärningssvårigheter beskriver Asmervik, Ogden och Rygvold (1995) kartläggning som en metod. Genom kartläggningen får läraren en grund att förstå och lära sig hur eleven fungerar socialt, i olika situationer, kunskapsmässigt och emotionellt. Författarna beskriver kartläggningen ur tre områden, dels vilka de kognitiva förutsättningar är, dels vilka färdigheter eleverna använder vid inläring. Det är också viktigt att ta hänsyn till och väga in hur elevernas uppväxt miljö och vilka fysiska funktioner eleverna har, bland annat motoriska förutsättningar: "Det är emellertid lika viktigt att leta efter orsaker till att svårigheter uppstått och hur de vidmakthålls i relation till skol- och undervisningsmiljön, till exempel metodval, krav på eleverna och organisation av undervisningen" (Asmervik, Ogden och Rygvold, 1995 s. 13).

Juul (1995) beskriver hur man konstruktivt kan bemöta ett beteende genom att analysera problemet utifrån frågor som svarar på när, var och hur. Analysen går ut på att studera under vilka omständigheter problemet uppstår, analysera sekvenser, mönster och hitta tidiga varningstecken för att stoppa förloppet samt reflektera över konsekvenserna. Juul beskriver också hur man kan bemöta ett beteende genom att koppla en tillsägelse med erbjudande om hjälp: "jag hjälper dig gärna att komma ihåg att du skall flytta fötterna när..." (Juul, 1995. s. 24).

2.8. Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn

Jag vill med följande avsnitt ge en kort beskrivning av barn med beteendestörningar.

Eresund och Wrangsjö (2008) behandlar i boken *Att förstå, behandla bråkiga barn*, psykologisk förståelse, bemötande och behandling av barn med beteendeproblem. Författarna utgår från kriterierna för de barnpsykiatriska diagnoserna trottsyndrom och störning i uppförandet men fördjupar sig i hur barnen fungerar och agerar i praktiken. Författarna påpekar att bidragande orsaker till beteende problem kan vara neuropsykiatriska störningar som Asbergers eller Touretts syndrom, ADHD eller bipolär sjukdom. Ålderskategorin på de barn som beskrivs i boken är barn som inte kommit i puberteten, vanligen under 12-13 års ålder.

Eresund och Wrangsjö (2008) skriver att barn med beteendestörningar utgör en brokig och varierad skara, men de flesta av dem har en sak gemensamt:

De är i grunden inga lyckliga och glada barn, snarare kan de beskrivas som missnöjda och otrygga. De tycks inte tro att de kommer få vad de vill ha och behöver om de inte högljutt kräver det. De verkar ständigt vara beredda till kamp mot sin omgivning och de slår bakut inför vanliga sociala regler och förväntningar. Besvikelser och motgångar utlöser lätt våldsamma utbrott där de slåss, bits, sparkas eller förstör saker omkring sig. Andra barn blir rädda för dem och det leder till att de antingen kan bli socialt isolerade och mobbade eller negativa ledare i kamratgruppen. Som vuxen blir man provocerad och arg och dras lätt in i en typ av

samspel där barnet får sina negativa förväntningar på vuxenrelationer ytterligare förstärkta. Alternativt försöker man förstå, hjälpa, men tyvärr ofta på ett ohållbart ”idealiskt” sätt som i längden kan leda till att barnet får ytterligare en upplevelse av att bli avvisat eller övergripet. (Eresund och Wrangsjö, 2008 sid. 17)

De beskriver att barnen ofta känner sig missnöjda och besvikna på sin omgivning och har svårt att ta motgångar vilket yttrar sig i aggressiva beteenden. Konsekvensen kan bli att barnen blir ensamma eller negativa ledare bland kompisar. Vuxna kan provoceras av deras beteenden och bemöter dem på ett sätt som inte leder till någon lösning.

Vidare beskriver Eresund och Wrangsjö (2008) bemötandet av barn med beteendeproblem ur två utgångspunkter. Ett bemötande kan vara en långsiktig målsättning som fokuserar på de förmågor och kompetenser som barnet behöver för att bete sig mer adekvat i situationen. Bemötandet kan också fokusera på att hantera ett akut problem i nuet där det gäller att göra det bästa av situationen som kan vara hotande eller manifest. Andra termer att se på bemötande är ”att stå på sig, att ”ha överseende”, att ”avleda” och att ”etablera en gemensam dialog”.

Vidare skriver författarna om lärarens uppgift att gripa in vid stökiga situationer i klassrummet och vad orsaken till barnets reaktion på en tillrättavisning kan vara:

Det beteende som stör undervisningen måste på ett eller annat sätt bemötas och upprättande av en elementär ordning måste få prioritet framför det enskilda utåtagerande barnets behov. Nu finns det naturligtvis inte alltid en motsättning. Att försöka möta barnet där det är kan ofta vara det effektivaste sättet att återupprätta ordning i klassrummet. Stökiga situationer där flera barn är inblandade kan ofta kan vara svåra att hantera för en vuxen, oavsett erfarenhet och kompetens. Ofta måste läraren försöka sätta stopp för ett störande beteende inför hela klassen. Ju äldre barnen blir desto känsligare kan de bli för att underordna sig lärarens krav inför kamraterna. Att underordna sig kan tära på självkänslan och upplevas som att förlora ansiktet en narcissistisk kränkning således. Barnets grad av tillit till sin lärare har säkerligen avgörande betydelse för hur lärarens bemötande av barnets beteende tas emot av barnet. (Eresund och Wrangsjö, 2008 s. 273)

Författarna menar att läraren har en nödvändig uppgift som inte alltid är alldeles enkel, att upprätthålla ordningen i klassen. Ibland kan läraren behöva bortprioritera barnets behov för ordningens skull. Barnets ålder, känslighet, självkänsla och förtroendet till läraren har inverkan på hur barnet mottar en tillrättavisning. Eresund och Wrangsjö (2008) refererar till den amerikanske psykologen Redl (1974) som menar att varje barn har sin kvot för tillsägelser, förebräelser och anvisningar. Om barnet får tillsägelse med täta intervall som var tjugondesekund, kommer barnet snart av självbevaringsdrift att sluta lyssna. Den vuxne upptäcker med förvåning och frustration att han eller hon talar för döva öron.

Att ha överseende menar Eresund och Wrangsjö innebär att man släpper på vissa krav, väljer att inte notera eller kommentera vissa beteenden. Att acceptera att barnet inte svarar mot en förväntan minskar stressen på barnet och gör att deras frustration kan bli mer hanterlig. De uttrycker själva så här: ”man kan också se vilka krav barnet kan klara med rätt stöd – allra helst om barnet slipper vissa andra frustrations moment” (Eresund och Wrangsjö, 2008. s. 275). Om man känner sitt barn väl vet man ofta när det fungerar att stå på sig eller att trappa upp ett krav och när det inte fungerar. Vidare skriver författarna att: ”vinsten med överseende är att en av länkarna bryts i den kedjan av triggers som leder fram till ett utbrott eller en vägran med eventuell åtföljande maktkamp. Det betyder att barnets frustration inte fylls på” (Eresund och Wrangsjö, 2008. s. 277). Genom att avstå från ett krav på barnet kan ett utbrott förhindras. Under ett pågående utbrott blir det dock annorlunda om man väljer att ha överseende: ”många barn som är inne i ett utbrott blir bara ytterligare upprörda och avvisande

om någon närmar sig för att till exempel försöka trösta” (Eresund och Wrangsjö, 2008. s. 277).

Vidare beskriver författarna beteende ur aspekten motivation. De beskriver att barn, tonåringar och även vuxna ibland beter sig som om de inte bryr sig eller helt enkelt struntar i saken, som om de saknar motivation, den inre drivkraften. Författarna menar att motivationen kan finnas där även fast det inte märks utåt eller utan att vara helt medveten om det själv. De utgår ifrån att barn vill passa in i den sociala omgivningen och vill lyssna på vuxnas anvisningar. De menar att motivationen står i relation till personen och med ett sammanhang. Det finns situationer då barnet verkar omotiverat men egentligen ändå har motivation. På grund av olika omständigheter kommer inte motivationen i uttryck. Exempel på omständigheter kan vara där barnet inte vågar få uppmärksamhet eller för att barnet är i konflikt:

Att lyda önskemål och tillsägelser från en som man är i konflikt med kan kännas som att ge upp, förlora, underkasta sig. Det frestar hårt på självkänslan. Om självkänslan redan är låg kan man inte kosta på sig att förlora mer självkänsla. Då hotar depressionen. Alltså ställer barnet inte upp, fast det kanske finns en viss motivation. (Eresund och Wrangsjö, 2008 s. 302)

De menar att anledningen till att barnet väljer att inte lyda tillsägelser även fast det egentligen vill är ett sätt för barnet att skydda sig själv från att tappa självkänslan ytterligare.

Vidare skriver författarna om barn som beter sig avvisande mot vuxna när de försöker få barnen att i alla fall försöka. Författarna skriver att ofta har dessa barn varit med om flera misslyckanden och vill därför de inte utsätta sig för risken att misslyckas igen och därmed riskera att urholka självkänslan ännu mer. Att bete sig ointresserad och omotiverad är ett sätt för barnet att skydda sig själv (Eresund och Wrangsjö, 2008).

2.9. Synen på handikapp

I boken *Om skolbarns olikheter* tar Mats Börjesson (1997) upp utvecklingen inom skolan angående barn med särskilda behov. Inledningsvis återger Börjesson sin syn på handikappsbegreppet och samhällets bemötande av individer som avviker från normaliteten. En historisk tillbakablick ges också över bemötandet av elever med särskilda behov.

Börjesson (1997) förklarar att handikapp utgår från att individen inte är avvikande i sig: ”Handikapp är en relation i meningen att det är i vissa situationer, miljöer och i jämförelse med vissa förväntningar som handikappet ” visar sig”...” (Börjesson, 1997. s. 19). Asmervik, Ogden och Rygvold (1995) är inne på samma spår i boken *Barn med behov av särskilt stöd*. De säger att: ”handikapp är den begränsning som funktionshinder ger upphov till” (Asmervik, Ogden och Rygvold, 1995 s. 8). De menar att det är omgivningen och andra personers reaktion som avgör om man kommer vara handikappad i en situation eller inte. Almkvist (personlig kommunikation, 17 november, 2008) förespråkar en helhetssyn på barn i svårigheter. Hon menar att barnen finns i en situation som innebär en svårighet. Hon poängterar därför om att tala om barn i svårigheter istället för med svårigheter. Börjesson (1997) uttrycker att handikapp konstrueras genom institutioner, professionella förhållanden och även i takt med förändringar i samhället.

Vidare beskriver Börjesson (1997) hur kartläggningen går till. Myndigheter kategoriserar individer genom diagnoser och andra generella problematiska tillstånd. Sedan analyseras orsaker till individers avvikelser från det som anses som normalt. Syftet med kartläggning och kategorisering är att samla in kunskap och åtgärda problem då strävan är att föra en human skolpolitik, skriver han. Genom klassificeringar av enskilda livsöden kan sedan reformprogram och organisatoriska former inriktas i skolpolitiken.

Börjesson skriver att det är endast de elever som blivit klassificerade och diagnostiserade som erbjuds förmåner som de är berättigade. Han menar att själva diagnosen blir en biljett till att få särskild hjälp, till exempel med placering i särskilda institutioner, undervisning av speciellt slag, särskilda hjälpmedel, muntliga prov. Genom hjälpen kan sedan eleven få rättvist betyg. När skolan garanterar lika förutsättningar för alla elever kan ingen skylla på orättvisa om eleven skulle visa dåliga resultat, menar han.

Brodin och Lindstrand (2004) beskriver skolans uppgift enligt följande: ”Skolan ska inte skapa olikhet, utan avspegla den olikhet som redan finns, och hantera den olikhet som definieras som icke önskvärd” (Brodin och Lindstrand, 2004. s.32). De menar att skolan hanterar olikheterna genom att erbjuda speciell undervisning för de elever som anses behöva det. Genom att skolan visar på opartiskhet i kön, klass och andra termer får eleverna en rättvis konkurrens.

2.10. Interaktion mellan elever och lärare i stora och små klasser

I en intervjustudie om interaktion mellan elever och lärare beskriver Rhöse (2003) lärarnas arbetssätt i undervisningen och deras kunskap för att individanpassa undervisningen. Hon skriver att lärarna ofta var ensamma med eleverna i klassrummet, bestämde regler, normer och fostrade eleverna. Gemensamma genomgångar och enskilt arbete utgjorde ofta undervisningsmetoden. Hon menar att synsättet med individen och dess behov i fokus är ett samhällsfenomen och sammanfaller med uppmaningen i läroplanen. I klassrummet är dock arbetet avgörande för relationen med den enskilde eleven, skriver hon.

I studien framkommer att lärare idag har kunskap om elevers intellektuella förutsättningar och sociala beteenden i skolan men saknar kunskap om elevers vardagsliv utanför skolan. Dessa faktorer och även förhållandet med stora klasser påverkar möjligheten för lärarna att genomföra individualiserad undervisning på en bra nivå. Trots det ser lärarna det naturligt att ge eleverna olika uppgifter och olika tidpunkt att utföra dem vid.

Brodin och Lindstrand (2004) säger att: ”Utgångspunkten är att alla barn har samma grundläggande behov. Detta gäller även när det handlar om elever med funktionsnedsättningar eller andra svårigheter, men en del av dessa elever måste få mer för att få lika mycket som andra” (Brodin och Lindstrand, 2004. s. 47). Eleverna behöver alltså olika mycket hjälp utöver deras gemensamma grundläggande behov.

Einarsson (2003) beskriver i sin avhandling *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*, hur arbetsformer och kommunikationen i klassrummet kan gå till där läraren finns till för att stödja eleverna i deras lärandeprocess. En arbetsform kan vara att eleverna arbetar med individuella uppgifter. Medans eleverna arbetar kan läraren antingen röra sig bland eleverna och kommunicera enskilt med eleverna eller välja att inte ha någon kontakt alls för att istället arbeta med administrativa uppgifter.

Vid ett annat arbetssätt beskriver Einarsson (2003) att läraren undervisar hela klassen samlad med allas fokus på läraren. Läraren kan även då ha en individuell interaktion med en elev. Uppmärksamheten och samtalen sker i det fallet inför hela klassen. Alla elever kan då bli varse vad som sker mellan läraren och den eleven.

I en studie av Vintetjärn (2008) *Tysta elever i klassrummet* framgår bland annat att enskilt arbete och att svara på enkla frågor beskrivs som trygga situationer för elever som är tystlåtna.

Granström (2007) skriver i boken *Forskning om lärares arbete i klassrummet*, att individuella arbetsuppgifter kan få en stökig och orolig klass att bli mer lugn och mer koncentrerad. Han

menar att eleverna blir mer fokuserade och mer uppmärksammade på arbetsuppgifterna. Eleverna söker sig till korridor eller angränsade rum där det är lugnt. Genom enskilt arbete förhindras gruppprocesser som annars kan utvecklas när de sitter tätt inpå varandra.

Einarsson (2003) hänvisar till en studie av Colnerud, (1988) som visar på att fler faktorer än undervisningsgruppens storlek har betydelse i vilken utsträckning läraren uppmärksammar eleven. Studien visar på att elever med svårigheter får mer stöd av läraren i stora undervisningsgrupper än om de går i mindre klasser. Det framgår också att lärare upplever att de inte räcker till och inte hinner med att ha individuell kontakt med alla elever under lektionerna. Resultatet av observationer i studien visar att:

Elever i grupper med exempelvis 11 elever har något fler kontakter med läraren än vad elever i grupper med 19 elever har. När elevantalet är 20 eller fler saknar gruppstorleken betydelse. (Einarssons, 2003. s.162)

När elevantalet är stort menar Einarsson att lärarna kompenserar det med att öka den individuella interaktionen med eleverna. Einarsson skriver att konsekvensen blir att lärare känner sig pressade att hinna med alla elever vilket i sin tur kan innebära en stress och att de upplever en otillfredsställelse i arbetet. Einarsson skriver att en lärare kan kommunicera med enskilda elever under lektionen lika mycket eller lite oavsett om de har 12 elever eller 28 elever under samma tid. Som förklaring till det ges, dels att lärare förhåller sig på olika sätt och dels att arbetsformen påverkar möjligheten: ”olika arbetsformer ger upphov till olika mycket individuell interaktion mellan lärare och elever” (Einarsson, 2003. s.163). I studien konstateras att stora undervisningsgrupper även är ett arbetsmiljöproblem såväl för elever som för lärare.

Vid ett seminarium på musikhögskolan (17 november) handlade ett samtal om att uppleva relationen mellan lärare och elev i undervisningen när man står inför stora och samlade klasser i musikundervisning. En person uttryckte att även om man har en stor grupp i musikundervisning, till exempel kör kan det förekomma att läraren inte känner personlig relation till alla elever i hela gruppen. Däremot kan eleverna i samma situation känna relation till läraren (personlig kommunikation, 17 november, 2008).

2.11. Utveckling inom högskolan under samhällsförändring

I boken *Att vara lärare i vår tid*, skriver Egidius (2005) om sitt arbetade som metodiklektor på Lärarhögskolan i Malmö på 1970- talet. Han beskriver hur hans perspektiv förändrades från att fokusera på lärarstudenten till att istället fokusera på eleverna som läraren undervisar. Förändringen skedde i takt med att samhället förändrades.

Jag minns hur jag som metodiklektor vid Lärarhögskolan i Malmö på 1970- talet var helt uppfylld av tankar om hur de blivande lärarna skulle agera i klassrummet. Jag instruerade dem, observerade dem och hade genomgångar med dem efter deras lektioner under praktikperioderna utan att intressera mig särskilt mycket för hur eleverna tog emot kandidaternas undervisning. (Egidius, 2005. s. 77)

Han skriver att samhället var auktoritärt/byråkratiskt vid den tiden. Att vara fokuserad vid läraren menar han var naturligt och självklart i den gällande samhällsynen. När sedan samhällsutvecklingen gick åt en demokrati- och gruppriktad fas kring 1970 följt av konsument- och marknadsinriktat på 1980- och 1990 talet blev lärarfixeringen efter hand mindre naturlig, skriver han. Istället för att fixera på läraren gick han över till att fokusera på de elever som lärarstudenten undervisade, enligt eleven i centrum. Detta elevstudentperspektiv menar han dominerar fortfarande i början av 2000- talet. Vidare skriver han att lärare vid universitet och högskolor emellertid hade svårt på den tiden att anpassa sig till

den nya fokuseringen då utbildningarna var upplagda på föreläsningar, litteraturläsning och skriftliga tentor.

Den fas vi nu är på väg in i innebär en dubbel fixering. Utöver eleven och studenten i centrum ska fokus inriktas på det område eller de uppgifter som elever och studenter ska bli förtrogna med. Därefter formas läroplaner och utbildningsprogram: ”därför handlar aktuella läroplaner och författningar om högskoleprogram om de mål och områden och arbetsuppgifter som elever och studenter ska sträva mot att bli förtrogna med” (Egidius, 2005. s. 79). Lärarnas undervisning nämns inte längre i läroplanerna, som det gjorde förr, skriver han.

Egidius (2005) ställer frågan om inspiration: ”hur får du som lärare bra idéer att komma med i samspelet med eleverna eller studenterna eller andra som lär sig saker med din hjälp?” Som svar beskriver Egidius hur våra hjärnor av en allmän erfarenhet agerar mer kreativt när vi känner entusiasm och engagemang i vårt arbete.

Våra elever eller studenter märker direkt om vi bryr oss om dem, både som grupp och som individer. De känner instinktivt att vi bemödar oss att leva med i deras intressen och deras livsvärld, i deras lycka att förstå och bemästra. (Egidius, 2005 s. 79)

Vidare skriver Egidius att det inte är möjligt att uppnå maximal kompetens i kunskapssamhället om lärare deltar i utslagingsmekanismer. Han menar att det finns ett etiskt krav i kunskapssamhället vilket är att alla elever har rätt att få ”individuellt avpassad handledning” efter sina förutsättningar, anlag och behov. Meningen är att eleven lär känna sina intellektuella krafter, sin uppnådda kapacitet och sina möjligheter att gå vidare.

Linnér och Westerberg (2001) skriver att blivande lärare kan känna sig osäkra innan de fått erfarenhet av verkligheten:

Det är ganska självklart att de blivande lärarna, med längre eller kortare teoretisk utbildning bakom sig, när de kommer ut på sin första skolpraktik känner sig osäkra och lite oroliga för hur de ska hantera den nya situationen. (Linnér och Westerberg, 2001. s. 93)

Att man kan känna sig osäker i nya situationer som en praktikplats kan vara för en student menar författarna att man kan förstå. Egidius (2005) skriver att syftet med utbildning är att få kompetens genom att klara uppgifter i allmänhet och på det område som programmet avser.

Ek (1976) uttrycker i debattboken *Musikundervisning i omvandling* sin syn på lärarkandidatens utveckling till lärare och lärarutbildningens roll:

Det är min övertygelse att det som lärarkandidaten själv fått personlig erfarenhet av och som väckt hans eget intresse, vågar han i sin tur variera efter egna idéer och använda på fältet. (Musik undervisning i omvandling, 1976 s. 87)

Ek beskriver att personlig erfarenhet tillsammans med intresse leder lärarkandidaten vidare till att våga testa och prova egna idéer i yrkesrollen. Hon menar att lärarutbildningen i musik bör handla så att studenten kommer kunna hantera svårigheter i undervisningen så att musikverksamheten med barnen kommer att fungera.

Honey och Mumford (2006) beskriver olika vägar att lära. Formellt lärande som föreläsningar, fallstudier och böcker är mer inriktat på att inhämta kunskap rakt på sak än informellt lärande. Att lära av erfarenheter sker ofta på ett omedvetet sätt. Författarna menar att en person har lärt sig någonting när den kan visa eller göra någonting som den tidigare inte kunde, kände till eller visste vad beträffar insikter och förståelse såväl som faktakunskaper.

Maltén (2005) för fram en teori om att teoriundervisning bör grunda sig på skolverkligheten i praktiken. Han menar om studenterna analyserar problem under sina fältstudier kan det användas som grund för teoriundervisningen. På så sätt kan studier i pedagogik bli mer verklighetsanknutna.

Linnér och Westerberg (2001) ställer frågan om vad reflektion inom lärarutbildning egentligen innebär. De skriver att de uppfattar att reflektion används som uppmaning till att vara allmänt klok och eftertänksam men utan att ha ett speciellt innehåll i utbildningarna. Vidare beskriver författarna en svårighet i att få igång en didaktisk reflektion med studenter då studenten befinner sig känslomässigt och intellektuellt nära undervisningen och ännu inte fått distans till situationen. Reflektionen ger språkliga redskap för att analysera, tolka och förstå olika delar av undervisningsprocessen. Begreppen och språket för reflektion utvecklas i ett kollektivt samtal. Genom att reflektera återvänder vi oss till oss själva och då skapas en beredskap för omprövning och förnyelse. Genom att reflektera blir vi medvetna om hur vi själva reagerar både intellektuellt och emotionellt, menar de.

2.12. Avgränsning

”Som forskare måste man begränsa sig och undersöka ett antal begränsade aspekter av sammanhanget ” (Einarsson, 2003. s.165).

I studien förekommer följande begrepp *en skola för alla* som inrymmer en mångfald och som dessutom kan studeras utifrån flera aspekter. Jag använder begreppet en skola för alla med fokus på anpassad undervisning till varje individs förutsättningar och behov.

Jag kommer inte att belysa bemötande av alla typer av olikheter utan jag utgår ifrån exempel som framkommer ur intervjuerna. I viss mån ges en vidare beskrivning av begreppet i litteraturgenomgången.

Studien ger ingen fullständig täckning av olikheter inom elevgruppen som kan förekomma i skolan utan endast ett axplock som kommit upp under intervjuerna utifrån informanternas utsagor.

2.13. Benämningar

I en klass samlas alla typer av elever. Lärarens uppdrag är att undervisa var och en med hänsyn till var och ens förutsättningar och behov. I denna studie har jag velat undersöka attityder och metoder och för att bemöta klassrummets mångfald av elever. I följande text kommer denna heterogena grupp lyftas fram som *elevers olikheter*.

De intervjuade beskriver gruppens mångfald bestående av elever med diagnoser, olika modersmål, dyslexi, ADHD, koncentrationssvårigheter, elever som håller sig i bakgrunden, uppmärksamhetssökande elever, (elever som är tränade på instrumentalspel och elever som inte är lika intresserade av musik).

Studien hade kunnat undersöka en av grupperna men utifrån musklärarnas vardag blir denna kategorisering aktuell i en klassrumskontext.

3. Metodologi

I följande kapitel kommer jag att beskriva forskningsansatsen, val av metod och teknik för att samla in information och hur jag planerar genomföra studien. Vidare beskrivs hur datainsamlingen gått till. Avslutningsvis redogör jag för hur studien genomfördes och vad som påverkat situationen och därmed resultatet.

3.1. Kvalitativ och kvantitativ ansats

Formuleringen av frågeställningen visar på om forskningsansatsen är *kvalitativ* eller *kvantitativ* inriktad. Kvalitativt inriktad forskning innebär att: ”datainsamlingen fokuserar på ”mjuka” data, t.ex. i form av kvalitativa intervjuer och tolkande analyser, oftast verbala analysmetoder” (Patel och Davidsson, 2003 s.14). Denna metod används när problemområdet handlar om frågor som vad är detta? Vilka är de underliggande mönstren? Kvantitativt inriktad forskning ”... innebär mätningar vid datainsamlingen och statistiska bearbetnings- och analysmetoder” (Patel och Davidsson, 2003, s. 14). Det är möjligt att kombinera metoderna men studien blir mer omfattande (Patel och Davidsson, 2003). Min undersökning handlar om att ta reda på vilka verktyg musklärare behöver för att bemöta elevers olikheter i musikundervisningen och om musklärarutbildningen svarar upp till de behoven. Jag är ute efter att fånga personers uppfattningar och tankar bakom deras eget arbete. Studien har därför en kvalitativ inriktning. Studien är inte kvantitativt inriktad eftersom syftet inte är att belysa statistiska skillnader. Wallén (1996) beskriver kvalitativa studier som nödvändiga i fall där experiment inte går att genomföra. ”Kvalitativa studier är nödvändiga för sådant som är vagt, mångtydigt, subjektivt som upplevelser, känslor som inte kan mätas direkt” (Wallén, 1996, s.73).

3.2. Val av datainsamlingsmetod

För att få svar på mina forskningsfrågor finns flera möjliga datainsamlingsmetoder. Som kvalitativa metodiska tillvägagångssätt uppfattas djupintervjuer, fältstudier, interventionsstudier, deltagande observation (Wallén 1996).

Intervjuer kan genomföras genom personligt möte mellan intervjuaren och intervjupersonen, eller över telefonsamtal. Man kan också ta med ett formulär och besöka personen som svarar på enkäten. Det finns då möjlighet att hjälpa till genom att förtydliga frågor. Enkät med frågeformulär kan också skickas per post. Kvalitativ intervju kan leda till information av olika karaktär, som beskrivningar av allmänna och vardagliga företeelser. Både det allmänna och det speciella kan vara användbart för att teckna en fyllig bild av den intervjuades livsvärld (Patel och Davidsson, 2003).

Deltagande observation kan ge kännedom om socialt samspel, kunskap om sådant som tas för givet, erfarenheter och värderingar som inte kommer fram i intervjuer utan visar sig i praktiska situationer. I vilken grad forskaren deltar som observant kan variera från att vara relativt utomstående till att ingå i en ordinarie arbetsuppgift i den verksamhet som studeras (Wallén 1996).

För att dokumentera förlopp med många detaljer som lättare kan visas än beskrivas med ord är videoinspelning en metod. I ett sådant fall är det viktigt att tala om förutsättningarna för deltagarna och ge dem rätt att avbryta och låta dem se resultatet och godkänna allt som ska visas. När deltagarna får se sig själva kan företeelser och värdefulla synpunkter komma fram. Det är viktigt att deltagarna får vara anonyma vid redovisningen av resultaten (Wallén 1996).

Eftersom jag vill ha svar på frågor som ligger bortom det observerbara väljer jag att samla data genom kvalitativa intervjuer. En fördel med denna metod är att den intervjuade personen

har möjlighet att svara med egna ord. Jag tror att denna datainsamlingsmetod därför lämpar sig bäst för min studie. Jag tror inte att de intervjuades tankar och synsätt går att klargöra genom enbart observation och videoinspelning. En kombination med intervju skulle däremot kunna vara berikande för datamaterialet. Kvalitativa undersökningar är ofta tidskrävande när man skriver ut och bearbetar intervjuer, videoinspelning eller filminspelning (Patel och Davidsson, 2003). Med hänsyn till den knappa tidsramen för min studie har jag därför valt bort observation och videoinspelning som datainsamlingsmetoder.

I min undersökning har jag valt att intervjua tre personer ur två yrkesgrupper. Den ena yrkesgruppen representeras av två verksamma musiklärare och den andra yrkesgruppen representeras av en verksam musiklärarutbildare, för att spegla motpolerna mot varandra.

Kvaliteten i kvantitativa studier uppnås av god teoretisk förankring, bra instrument och att mätningen utförs noggrant. I kvalitativa studier är det annorlunda. Att få olika svar på en fråga från en person behöver inte betyda låg *reliabilitet* vilket hade varit fallet i en kvantitativ studie. Intervjupersonen kan ha ändrat uppfattning, lärt sig något nytt eller upplevt en annan stämning. När det gäller tillförlitligheten av mätinstrumenten innehåller intervjuer ett sant värde och ett fel värde (Patel och Davidsson, 2003). När man intervjuar lärare innebär det att de ofta en självreflektion i stunden, frågor kan dyka upp som de inte har reflekterat över tidigare.

Min forskning liknar ett *induktivt* arbetssätt vilket Patel och Davidsson (2003) beskriver som att studera forskningsobjektet utan att först förankra undersökningen i tidigare teori.

3.3. Informanterna, urval och relation

Informanterna valdes ut och kontaktades av mig personligen på telefon. De intervjuade består av tre personer. Två av dem har jag har viss bekantskap med och en har jag aldrig har träffat tidigare. För att få en bredd valde jag att kontakta två musiklärare varav en som arbetar på en grundskola på landsbygden och en musiklärare som arbetar på en grundskola i en stad. Med utgångspunkt av att den första kontakten var en manlig musiklärare valde jag sedan att söka kontakt med en kvinnlig. Det slumpade sig så att en av informanterna har lång erfarenhet i yrkeslivet och att den andra är relativt nyutbildad. Vad beträffar lärarutbildare kontaktade jag en person som jag kände till som undervisar om elever med behov av särskilt stöd.

När jag kontaktade dem per telefon gav jag en kort beskrivning av vad intervjun skulle handla om. Jag berättade om ändamålet med intervjun och kom överens om dag, tid och plats för intervjuens genomförande.

3.4. Genomförande

Intervjuerna genomfördes efter önskemål av informanterna vid de intervjuades arbetsplatser och spelades in digitalt på en Zoom (H4). Intervjun med en av lärarna (Ove) genomfördes i ett av personalens arbetsrum på skolan där han brukade hålla utvecklingssamtal med sina elever. Intervjun med den andra läraren (Malin) genomfördes i ett grupprum intill personalrummet på arbetsplatsen. Intervjun med lärarutbildaren (Eva) genomfördes på hennes kontor över en lunchpaus.

Under intervjun förde jag även stödanteckningar.

Frågorna var utarbetade utifrån mina frågeställningar. Intervjufrågorna var inte exakt samma för respektive grupp men liknar varandra i stora drag då frågorna har till syfte att belysa frågeställningen ur olika perspektiv (se bilgor). Frågorna kategoriserades sedan i form av övergripande teman utifrån olika aspekter. Frågorna ställdes i en form vilket Patel och Davidsson (2003) beskriver som en *tratt- teknik* som innebär att frågorna inleds med öppna

frågor och sedan formuleras mer detaljerande. Genom öppna frågor ville jag få kunskap om intervjupersonens inställning till ett område, detta gjordes för att undvika förutfattade antaganden. Utifrån svaren gick jag sedan vidare med följdfrågor.

Kvalitativa intervjuer kan antingen ha en hög grad av *standardisering* i vilket fall frågorna ställs i strikt ordningsföljd, alternativt en låg grad av standardisering då intervjuaren kan ställa frågorna i den ordning som faller naturligt i sammanhanget (Patel och Davidsson, 2003). I mina intervjuer utgick jag från en hög grad av standardisering. Eftersom intervjun genomfördes som ett samtal och beroende på att de intervjuade automatiskt besvarade frågor som jag planerat att ställa genomfördes intervjun med en låg grad av standardisering (Patel och Davidsson, 2003). Alla frågor blev inte ställda dels på grund av tidsbrist, dels för att jag glömde bort en del. Detta påverkade möjligheten att analysera jämförelser mellan de intervjuades svar.

Direkt efter intervjuerna antecknade jag mina intryck och skrev ner de svar som jag hade i färskt minne. Intervjuerna transkriberades sedan ordagrant, vidare analyserades svaren sinsemellan och med litteraturen. Svaren kategoriserades med utgångspunkt av de teman som låg till grund för intervjun och utifrån de svar som framkommit.

3.5. Etiska övervägande

Det är viktigt att värna om individernas integritet. Om gruppen kan identifieras genom beskrivningen av dem måste vissa uppgifter ändras så att individerna inte ska kunna kännas igen (Patel och Davidsson, 2003). För att de intervjuade inte ska känna sig utpekade är deras namn fingerade. Före genomförandet av intervjun hade alla blivit informerade om intervjuens ändamål. Alla var även informerade och gett sitt medgivande till ljudupptagningen.

3.6. Informanterna

Med de inledande porträtten vill jag ge en kort presentation av informanterna.

De tre personer som är intervjuade är indelade i två grupper A och B. Grupp A består av två verksamma musiklärare som undervisar i grundskolans senare år. Grupp B består av en lärarutbildare som undervisar på musikhögskolan. Först presenteras och beskrivs informanterna och förhållandena vid intervjutillfället för informanterna i respektive grupp.

Grupp A består av: Malin och Ove. Grupp B består av Eva.

3.6.1. Ove

Ove är utbildad musiklärare har sedan utbildningen arbetat som musiklärare i tjugotre år på en skola belägen på landsbygden. Före musiklärarutbildningen gick Ove två år på gymnasiet men hoppade av och arbetade istället som snickare. Sedan gick han två år på musiklinje på Skurups folkhögskola som sedan följdes av musikhögskolan. Utöver att undervisa i årskurs sju till nio i musik har Ove hand om KIS kamratstödare i skolan och är mentor för en klass. Ove undervisar alla klasser i årskurs sju till nio i musik. Lektionspassen bedrivs till störta delen i halvklass med tolv till femton elever per lektion utom i årskurs åtta som bedrivs i helklass. Lektionspassen är mellan femtio och sextio minuter med årskurs sju och nio och fyrtio minuter i årskurs åtta. I anslutning till musiksalen finns tillgång till ett mindre rum samt korridor utanför vilket Ove utnyttjar under lektionerna. Intervjun med Ove genomfördes i ett av personalens arbetsrum på skolan där Ove brukar hålla utvecklingsamtal med sina elever.

3.6.2. Malin

Malin är utbildad musik- och svensklärare och har arbetat sedan hösten 2006 på en 7-9 skola i en stad. Malin gick på musikgymnasium och i direkt anslutning efter det började hon studera till tvåämneslärare vid musiklejarutbildningen på Musikhögskolan. Nu undervisar hon i svenska i alla årskurser och musik i årskurs sju och nio, årskurs åtta har ingen musik. Lektionspassen är fyrtio minuter och bedrivs i helklass med tjugo till tjugotre elever i varje klass. I anslutning till musiksalen finns inga extra utrymmen att använda utöver korridoren.

Utöver undervisningen har Malin hand om antimobbinggruppen samt delat mentorsansvar med en kollega i en klass där de tar hand om elva elever var.

Intervjun med Malin genomfördes i ett grupprum intill personalrummet på Malins arbetsplats.

3.6.3. Eva

Eva arbetar som lärarutbildare vid en lärarhögskola och vid en Musikhögskola. På Musikhögskolan undervisar hon i drama och även i en kurs som handlar om barn med behov av särskilt stöd. Eva är utbildad lågstadielärare och dramapedagog. Hon har även arbetat som fritidsledare, vikarie på olika skolor, med musikprojekt för barn och produktion för barn på TV och Radio. Under en period har hon undervisat på en vårdskola i Lund i drama och arbetat på barnrehabiliteringen i Malmö. Intervjun med Evas genomfördes på hennes kontor över en lunchpaus.

4. Resultat

I följande kapitel presenteras resultaten efter datainsamlingen från de tre intervjuerna. Resultaten baseras på de forskningsfrågor och de teman som ligger till grund för intervjuerna vilka presenteras inledningsvis. Resultaten från grupp A och B vävs samman under olika teman som vuxit fram ur analysen. Slutligen avrundas kapitlet med en kort sammanfattning.

Samtalen kretsade kring bemötandet av elevers olikheter. Hur anpassar de undervisningen till elevernas behov? Vad har de för strategier och arbetsmetoder? Hur gör de för att se sina elever? Vad tycker de själva att de har för kunskap och var ifrån har de fått sin kunskap?

4.1. Förhållningssätt och synen på att tillgodose eleverna

I följande avsnitt berörs frågor kring de intervjuades förhållningssätt till elevernas olikheter och hur de förhåller sig till att anpassa undervisningen till elevernas behov. Tänker de på elevers olikheter? Av svaren framkommer en enig attityd till elevernas olikheter som handlar om *individ Anpassning*.

På min fråga om hur musiklärarna förhåller sig till elevernas olikheter i undervisningen framkommer att båda musiklärarna är eniga om att varje individs behov ska tillgodoses i undervisningen och att de därför försöker anpassa undervisningen till varje elev. På min fråga ”hur upplever du elevernas olikheter?” uppmärksammar Ove att en attitydförändring har skett inom skolan kring hänsyn av elevers olikheter. Förr var inte skolan lika individriktad. Han berättar att antalet barn med olika diagnoser har ökat i dagens skola.

Ja, absolut, det gör man varje dag det är därför man försöker lägga utbildningen så individanpassat som möjligt. Det är ett honnörsord för hela skolan i dag och kanske den grejen som skiljer skolan idag mest från skolan förr. För bara femton år sedan då var man inte alls så individriktad. Individerna är lika många som antalet elever i klassen, alltså de är olika varandra, så är det. Sedan är det dessutom utav någon anledning så att idag finns det oerhört mycket fler barn med olika diagnoser...(Ove)

Jag tolkar att Ove menar att ingen elev är den andre lik, elevernas olikheter är lika många som antalet elever i klassen. Ove berättar att han har individanpassad undervisning oavsett om eleven har en diagnos eller inte. Alla individer i klassen, oavsett kunskapsnivå måste få utvecklas utifrån sina förutsättningar han uttrycker själv så här:

... Individanpassad undervisning det gäller över hela linjen oavsett om man har en diagnos eller inte, likaväl som de som är extremt duktiga. De måste tillåtas utvecklas utifrån sina förutsättningar och de måste ges ett stort utrymme ...//...Vissa kan tycka det är orättvist men det är snarare att vara väldigt rättvis, att låta eleven jobba utifrån sina förutsättningar, utifrån sin utvecklingsnivå. (Ove)

Han menar att individanpassad undervisning handlar om att bygga undervisningen utifrån elevernas olika utvecklingsnivåer och förutsättningar. Det innebär ett rättvist bemötande av eleverna, menar han.

Eva lyfter fram att eleverna har olika sätt att lära. Som lärare menar hon att man måste tillgodose alternativen. Hon lyfter fram utbildarens roll som förebild för studenterna under utbildningen.

Det finns de som till exempel enligt Kolb lärcykel lär bäst genom kroppen, men det finns också de som lär bäst genom att få det konkret beskrivet och då måste man blanda detta. Det måste också ske ute på fältet. Det tycker man inte om att säga, kanske är det så att man ska stå modell, för det som sker här inne och att det skulle omsättas på något sätt ute som en idé, kanske. (Eva)

Malin uttrycker sitt förhållningssätt om att anpassa undervisningen så här: ”Det är självklart att man ska tillgodose alla...” (Malin)

På min fråga: ”hur ser du på en skola för alla?” svarar Eva att hon upplever att lärare brister i att leva upp till förverkligandet av en skola för alla. Tidsbrist, motivation, kunskap till eleven i centrum tar Eva upp som brister hos lärare. Hon menar att det skulle gå att göra mer.

... för att jag tror att det finns väldigt skickliga lärare som skulle kunna göra det mycket bättre men jag tror inte att de har ork, möjlighet, tid och kunskap i alla lägen. (Eva)

Eva berättar att hon mött barn med funktionshinder när hon arbetat inom vården, barn som känt sig exkluderade i en skola för alla, som hon säger. Vidare i intervjun hänvisar Eva till att en skola för alla har med mänskliga rättigheter att göra. Jag tolkar dock att hon upplever att skolan i realiteten inte lever upp till att inkludera alla elevers olikheter. Att använda fantasi och inte vara rädd för att våga prova andra metoder för att hitta lösningar lyfter Eva fram för att eleverna ska känna sig inkluderade i skolan:

...För att det är inte en skola för alla, det är det verkligen inte. Ja, alla måste gå i skola enligt lag men det är otroligt många barn som är, och jag tror inte att det är stygga lärare alla försöker efter bästa förmåga. Någon vajsing är det och då kan man fundera över om man kan lösa det på fler fantasifulla sätt. Jag har inte svaret på allt men jag är inte rädd att vända upp och ner på sakerna, jag förstår att det blir stökigt men man kanske måste. (Eva)

Malin bekräftar det Eva säger angående tiden. Hon uttrycker att det tar mycket av planeringstiden att tillgodose alla. Det kan variera mellan olika veckor, beroende på vad man gör. Hon säger att det:

... blir det högre arbetsbelastning på mig men de kanske klarar sig mer på det och bättre. //... det kräver mycket av en att man tar den tiden. Vissa veckor är det mer arbete än andra veckor så klart. Beroende på vad man gör men just detta att det tar av planeringstiden och allt annat, men man får så dess mycket tillbaka om man verkligen tar den tiden. (Malin)

Jag tolkar att hon upplever att det ger goda resultat för eleverna att få extra hjälp utanför lektionstiden och att hon prioriterar att eleverna utvecklas framför att ta hand om andra arbetsuppgifter på planeringstiden.

Utifrån de här uttalandena belyser de intervjuade sina förhållningssätt till eleven i centrum och individanpassad undervisning utifrån olika perspektiv. Musiklärarna talar om hur de genomför undervisningen. Lärarutbildaren har en hypotes om vad lärare gör på fältet. Begrepp som framkommit är attitydförändring, individanpassning, lärostilar och fantasifullhet.

4.2. Val av arbetsmetod och konsekvenser

Vidare i intervjun fördes samtal om hur musiklärarna bemöter elevernas olikheter i undervisningen. Frågor som ställdes var bland andra: ”Hur gör du för att anpassa undervisningen?” Ur svaren framkommer bland annat dels hur musiklärarna organiserar undervisningen och möjligheter som uppstår.

På frågan ”hur gör de för att anpassa undervisningen?” berättar båda musiklärarna att de praktiserar likartade arbetssätt vid spelsituationer. Båda är överens om att arbetsmetoden de väljer skapar möjligheter till enskilda möten och förutsättning att se vad varje elev behöver hjälp med. Vid spelsituationer berättar båda att de först instruerar för eleverna hur de ska

spela på instrumenten och sedan får eleverna sätta sig och öva. Medan eleverna övar kan de gå runt till var och en vilket gör det lättare att se vad de behöver hjälp med.

Malin motiverar arbetsmetoden med anledning av en stor elevgrupp: ”När vi spelar är vi faktiskt så många så jag lär ut alla instrumenten och sen får de testa de olika instrumenten...” (Malin)

Vidare berättar Malin vad som underlättar för henne genom arbetsmetoden i jämförelse med vad som kan uppstå vid ett alternativt arbetssätt. Hon ger en bild av hur möjligheten är att se varje individ och att ge varje individ tillräcklig utmaning gentemot om hela klassen spelar allting samtidigt.

...då kan jag gå runt mycket lättare och då ser jag precis vad var och en vill ha hjälp med än om alla tjugo spelar samtidigt och alla vill ha hjälp då ser inte jag det på samma sätt. I en sådan situation kan det vara någon som slinker igenom samtidigt som det kan vara någon duktig som tycker det är jätte lätt om han inte får något svårare, då har jag gjort så istället. (Malin)

Ove uttrycker att individanpassning faller sig naturligt i musikundervisningen, genom aktivitetsvalet att eleverna till största delen spelar instrument på lektionerna och att han i det sammanhanget anpassar momenten för den enskilde eleven. Han lyfter fram att det är i mötet med den enskilda eleven som individanpassningen sker.

Det är rätt naturligt i musikundervisningen, alltså den musikundervisning som jag bedriver handlar till nittio procent om att spela instrument. Efter att man har instruerat eleverna hur man ska spela, de instrumenten man håller på med för tillfället, så placerar de sig runt i utrymmena här och då har man möjlighet att gå runt till alla och en var. I det mötet där individanpassar man alltid – allting. (Ove)

Ove berättar att det gäller att tänka på var eleven gynnas av att vara placerad. Han säger att han tar ansvaret för att eleven får den arbetsplats han/hon behöver. Detta visar på att arbetsmetoden ger möjlighet till individuellt anpassad arbetsplats för enskilda elever:

Det är kanske någon unge som behöver sitta på ett visst ställe. Då ser man till att han eller hon gör det, alltså längre ifrån andra eller som har svårare med koncentrationen. (Ove)

Både Malin och Ove håller med om att det är enklare att anpassa undervisningen vid spelsituationer än vid teoribaserad undervisning som föreläsningssituationer. Malin uttrycker så här:

Det kan vara svårare om man nu har föreläsningar som i pop och rockhistoria. Det kan vara svårare att upptäcka om det är någon som inte hänger med om man inte själv vet, men oftast vet man vilka som kan ha svårigheter. (Malin)

Ove berättar att han försöker stimulera eleverna genom att bryta av med att till exempel sjunga en sång under teoretiska lektioner.

Av ovanstående berättelser framkommer att olika arbetsmetoder ger olika förutsättningar att upptäcka elevernas individuella behov. Resultaten pekar på att praktiska moment som spelsituationer där eleverna övar individuellt, skapar möjlighet till enskilda möten med eleverna och ökar möjligheten av förståelsen för individuella behov.

4.3. Bemötande av individuella behov

Vidare i intervjun berättade musiklärarna om hur de bemöter elevernas olikheter i undervisningen. I samtalen berättar de intervjuade om vilka metoder de använder för att

anpassa undervisningen individuellt. Det framkommer bland annat vad de behöver tänka på för att ge eleven en miljö där den kan arbeta. Bland svaren belyses även svårigheter som inte har med handikapp att göra. Utbildaren berättar vad hon tycker att musiklärare ska tänka på i undervisningssituationen. I samtalen belyses även medvetenhet om sociala omständigheter sammanfallande med elevens förutsättningar, att våga ge eleverna olika, varierade uppgifter under lektionen, ge eleverna alternativ till hur och när de vill utföra uppgifterna. Frågor som ställdes var bland andra ”Hur bemöter du elever med diagnoser?” och ”Hur gör du för att anpassa undervisningen?”

På frågan ”hur tycker du att en musiklärare ska bemöta elever med särskilda behov?” berättar Eva om att inte ha för höga krav på sig som lärare men att samtidigt utveckla sig själv och söka lösningar. Hon berättar om att kartlägga eleverna i undervisningen som en metod. Kartläggningen leder till att läsa av och upptäcka vad eleverna behärskar i undervisningen. Hon lyfter även fram att hantera de förväntningar man har på eleverna för att inte bli besviken.

... du kan inte omfatta allt och du gör så gott du kan. Kanske ska bli lite skickligare på att kartlägga, att läsa av eleverna, kartlägga eleverna och inte bli besviken på det som du eventuellt upptäcker att eleven inte behärskar. Att hantera dina förväntningar och behärskningar. Vara mer öppen för nya lösningar, även om du inte kan komma med dem själv så kanske söka dem. Det är inte så lätt. (Eva)

Jag tolkar att kartläggningen har flera funktioner dels att finna ett sätt att ta reda på vad eleven klarar respektive inte klarar och dels att man genom det blir varse vad en rimlig förväntning är. Även vad man behöver hitta lösningar på.

Vidare talar Eva om att utmana attityder genom att ifrågasätta sina egna fördomar och att vara reflekterande för att inte invaggas i en speciell stämning.

På frågan: ”Hur bemöter du elever med diagnoser?” svarar Ove att utgångspunkten är beroende av vem man ska undervisa och elevens förutsättningar och vilken diagnos eleven har. Han menar att man ska och tänka igenom på vilka sätt eleven underlättas och ta reda på om eleven förstår eller behöver hjälp för att förstå. Han säger att det ”... gäller förstå den ungen man ska undervisa innan man kan börja undervisa, så enkelt är det.” (Ove)

Ja, de får man bemöta utifrån vilken diagnos det är eleven har, där är många olika. Man får tänka sig för hur man instruerar en elev med dyslexi eller diskalkuli. När man jobbar med tabulaturer och sådant får man se till så att eleven verkligen har förstått de här siffrorna som för de flesta är faller sig väldigt naturligt. Då får man kolla upp och gå igenom mer med den typen av elever. (Ove)

För att ge eleverna adekvat hjälp och stöd ger Malin exempel på tillvägagångssätt att fråga eleverna vad de vill ha hjälp med. Hon menar att eleverna ofta själva vet vad de behöver hjälp med och vet kanske bättre än hon själv.

Dels fråga dem hur de själv känner att det går de är så pass stora nu så att de allra flesta är väldigt öppna med det och kan själv många ha haft dyslexi eller diagnoser eller bokstavskombinationer i flera år. De vet oftast vad de behöver hjälp med och då kanske de vet det bättre än vad jag vet då så att då kan det vara läge och fråga lite mer vad de behöver själv. (Malin)

Ove berättar att det finns elever med diagnoser där deras handikapp inte märks av när man arbetar med musik. På musiklektionen kan elever ha andra svårigheter som inte har med diagnostiska handikapp att göra, berättar han. Vissa elever kan vara oroliga, ha bristande

motorik och koordinationsförmåga, berättar han. Ove belyser att brist på pysslande i uppväxtmiljön i hemmet så som att måla, klippa och klistra kan ge följd av svag finmotorik.

... och så finns det också elever som kan vara allmänt oroliga eller som har andra svårigheter inne på musiken. Det finns de som har finmotoriska brister, inte på grund utav att de har någon diagnos, utan de har varit uppväxta i familj där man inte har hållit på och tränat finmotorik. Det har kanske inte målats, ritats, klippts och klistrats när de var små, de har fått en eftersatt utveckling på just motoriken. Sedan är det de som har bristande grovmotorik som inte kan hitta mittlinjen i kroppen att låta ena handen göra det ena och låta den andra göra annat... (Ove)

Vidare berättar Ove att förutom att ge eleven motoriska tips gäller det också att tänka på var eleven ur social synpunkt sett bäst gynnas att vara placerad under arbetstiden. Han menar att alla inte uppnår arbetsro genom att sitta tillsammans med andra och jobba. Han berättar att han får:

... komma med olika tips beroende på vad man ser hos den där eleven. Inte bara rent motoriskt och så utan även, även socialt. Det är kanske någon unge som behöver sitta på ett visst ställe. Då ser man till att han eller hon gör det. Alltså längre ifrån andra som har svårare med koncentrationen. (Ove)

Ove säger att det är hans uppgift som lärare att se till att eleverna får en arbetsplats som han vet fungerar för dem. Ett exempel på det är när eleverna ber om att sitta i korridoren och öva under lektionen. Beroende på om han vet att de klarar att arbeta i korridoren säger han att vissa elever ges tillåtelse medan han ger vissa andra elever nej.

Ove säger att individanpassad undervisningen innebär att våga behandla eleverna olika dels att låta dem ha olika arbetsplats och olika arbetsuppgifter. Hur eleverna särbehandlas utifrån deras individuella förutsättningar ges i uttryck av att vissa elever inte får lov att sitta på ett visst ställe om de ber om det. Ove ser det som sitt ansvar som lärare att se till att eleven sitter på ett ställe som han vet fungerar för eleven. Han uttrycker själv så här: "att individanpassa handlar om att våga ge dem olika utrymme, ge dem olika uppgifter." (Ove)

Ove berättar vidare vad han behöver tänka på för att anpassa undervisningen för en elev med särskilda behov. Han återkommer till att tänka på vilket sorts utrymme en elev med ADHD eller Asbergers syndrom kan behöva. Att vara flexibel och uppmärksam på elevernas behov i stunden lyfter Ove fram som en metod i undervisningen. Att variera elevernas uppgifter individuellt under lektionen. Ibland får han i stunden konstruera nya arbetsuppgifter för någon elev. Meningen är att eleverna ska känna att de gör något meningsfullt.

Man får kanske ge en elev med en ADHD diagnos som är utåtagerande ett annat utrymme än andra elever. Man får kanske se till så att han eller hon inte tvingas sitta för länge med gitarren, om jag vet att det ändå inte kommer att funka. Då kan de vara bättre om han kan få gå in och spela lite trummor mellan varven också, gå bort och plocka ut en text eller någonting sådant på datorn. Jag kan alltid hitta på att "Oh du, kan du inte fixa den till mig?" så känner han eller hon också att det flyter och att man gör något meningsfullt. Eller om man har ett par elever med Asberger och sådant att man bemöter dem på ett korrekt sätt, ger dem det utrymme som de behöver. (Ove)

Ove lyfter fram att eleven ska uppleva en meningsfullhet och att ge eleven det utrymme som den behöver utifrån elevens förutsättningar. Det framkommer att Ove använder sig av sina erfarenheter för att avgöra beslut. En kommentar som visar på det är: "Om jag vet att det ändå inte kommer att funka" (Ove).

Eva berättar att för att nå fram till de studenter som inte intresseras av att göra lekar under dramaövningarna använder hon andra strategier. Hon menar att det finns olika sätt att ta till sig kunskap (se kapitel 4.1). Jag tolkar att Eva menar att studenter som inte upplever övningarna som rofyllda kanske inte upplever budskapet och syftet med övningarna. Effekten för dem kan då bli att undervisningen inte känns meningsfull. För att studenterna ska förstå budskapet med övningarna och anpassa undervisningen till olika lärstilar berättar Eva att hon varierar mellan olika strategier.

Jag vill inte generera mina studenter. Jag vill inte få mina studenter att känna att de är dåliga för att de tycker att leken är tråkig. Jag måste då hitta strategier för att visa på att leken kanske skulle vara bra för just den studenten. Då kanske man kan visa på att leken kan vara nyttig, som den studenten vill veta, för den kanske inte alls appellerar på att det ska vara skojigt eller för att alla har sina lärstilar. Då kan man också säga att det finns en pedagogisk kunskap som man kan förmedla olika teorier kring lärande. (Eva)

Eva lyfter fram att individerna hon undervisar inte ska behöva känna sig dåliga för att de inte tycker om en övning. Jag tolkar att i en situation där övningen känns tråkig kanske inte syftet med övningen når fram och övningen känns därför inte meningsfull.

Malin berättar att hon erbjuder eleverna alternativ. Elever som inte vill utsätta sig inför hela klassen att till exempel spela trummor kan få göra det i mindre grupp då övriga klassen inte är närvarande. En svårighet som uppstår i sammanhanget för både henne och eleverna är att hitta tider som passar utöver musiklektionen. Hon berättar om ett sätt att lösa det på som följande: "... om de inte vill spela inför alla då brukar jag släppa klassen fem minuter tidigare så får de som inte vill spela få göra det då." (Malin)

Sammanfattningsvis talar lärarna om metoder som de använder sig av för att hjälpa eleverna individuellt. Av svaren framkommer att de använder motoriska tips, rumslig placering av eleven, varierar uppgifter efter elevernas individuella behov, ställa frågor, ge valmöjligheter och inte tvinga in eleverna i situationer där de känner sig otrygga. Utbildaren talar om kartläggning, reflektion och att söka efter lösningar.

4.4. Elever i bakgrunden

Vidare i intervjun fördes samtalet om passiva elever och om elever som är mer tystlåtna som håller sig i bakgrunden. Samtalen kretsar kring hur musklärarna väljer att bemöta dessa elever. Ur svaren framkommer vilken respons lärarna kan få tillbaka.

Malin berättar att det är vanligt med passiva elever i musikämnet, vilka hon beskriver som inte kan eller inte vill. Hon uttrycker själv att: "... de passiva finns det alltid mycket i musiken, just när man ska spela, kan inte, vill inte och sådant." (Malin)

Malin och Ove beskriver bemötande av de tysta eleverna på lite olika vis. Malin beskriver hur hon bemöter tystlåtna och passiva elever genom att vid diskussioner i klassen ställa frågor riktade till dem för att de ska känna sig sedda. Hon berättar att: "... Det är inte alltid de vill svara kanske men då har de i alla fall haft möjligheten till det just då", (Malin). Vid spelsituation berättar hon att hon ofta får sitta med eleverna och försöka motivera dem. Det framgår att Malins utgångspunkt är att eleverna alltid kan lära sig spela någonting nytt. Ibland reagerar eleverna på att hon tjatar. Situationen avgör hon om hon låter dem vara eller om hon står på sig, berättar hon.

...Det beror på vad anledningen är men oftast för mig så du kan alltid lära dig något lite ackord, så försök lära dig, puscha dem lite extra, försöker sitta lite extra mycket med dem just då för då kan det vara andra som kan klara sig rätt bra, men

att få igång dem. Jag tror att alla kan om de bara sitter. Jag tror inte på att man aldrig skulle kunna lära sig. Sedan kan de bli jätte irriterade på mig för att jag är på dem och tjarar men jag brukar inte ge mig. Det beror på om jag märker att eleven just då mår väldigt dåligt kanske jag låter dem vara just den lektionen, så det får man se till situationen. (Malin)

Vidare berättar Malin att lektionstiden inte alltid räcker till för att ge alla elever hjälp. Som komplement pratar hon med de berörda efter lektionen och erbjuder dem extra hjälp utöver lektionstiden. Elever som inte vill lämna ut sig och spela upp inför hela klassen kan istället få spela upp efter lektionen i mindre grupp berättar Malin. Hon menar att det viktigaste är att de gör arbetsuppgifterna.

När vi har spelat trummor så har de spelat inför varandra och testat, vi har bara ett trumset. Då har det också varit vissa tysta elever som inte vågar och då har de också fått stanna efteråt istället. Så man ser det på det sättet så alla får, vissa vill hoppa över det men då tycker jag att det är viktigt att de också testar. Sedan behöver de inte göra det för hela klassen men att de faktiskt testar och vågar även om de är blyga. (Malin)

Ove berättar att det finns elever som håller sig i bakgrunden och inte direkt söker kontakt med honom. Dessa elever arbetar han själv med att söka upp. Efter ett tag när de eleverna märker att de får tips och hjälp börjar de även söka upp honom, berättar han. Ove uttrycker själv:

...att jag som lärare inte bara lägger min koncentration på de som kommer till mig och söker upp mig, utan att jag väljer att gå förbi dem i vissa fall. Jag tar hänsyn till dem och hjälper dem lika mycket, men att jag inte bara blir förblindad av att det finns elever i förgrunden som pockar på min uppmärksamhet... (Ove)

Vidare berättar Ove att de elever som befinner sig i bakgrunden har han lättare för att se än andra som vill ha hans uppmärksamhet, spelar och tar plats i gruppen.

... i och med att vi jobbar på det viset som vi gör här så ser jag dem nästan tydligare än de som kommer fram och står uppe i ansiktet på mig. Då visar det sig rätt fort om man har tolv elever och de är utspridda på åtminstone två utrymmen, när man går runt och kollar, på slutet av den första lektionen man har dem över huvud taget ser man på vilket sätt eleven uppträder. (Ove)

Jag tolkar att han menar att arbets sättet mot tidigare beskrivning (kapitel 4.2) i kombinationen med halvklassundervisning och tillgång till flera lokaler även ger förutsättning att snabbt upptäcka hur eleverna uppträder, spelar och tar plats i gruppen.

4.5. Att upptäcka och uppmärksamma elever

Under samtalet ställdes frågor om hur musiklärarna gör för att se sina elever, hur de ger eleverna uppmärksamhet och feedback. I vilken situation får eleven feedback? Sker detta öppet inför klassen eller individuellt med eleven? Under samtalen belyste musiklärarna vikten av att skapa kontakt med elever.

På frågan ”behöver eleverna göra sig synliga för att bli sedda?” belyser musiklärarna frågan på lite olika vis. Ove berättar om hur han ser på sitt ansvar som lärare att lära känna eleverna som individer. Han menar att det utgör grunden för att ge god undervisning.

Om jag inte har sett dem och begripigt var de befinner sig någonstans i sin utveckling som människa och som musikanter kan jag inte undervisa dem på ett bra sätt. Det är min yrkesheder som gör att jag måste ta reda på det. (Ove)

På liknande fråga berättar Malin att hon försöker se alla elever men de det kan ta längre tid att se dem som är lite tystare. De som får mest uppmärksamhet är de som låter och stökar för att

hon behöver tillrättvisa dem, säger hon. Jag tolkar det som att Malin försöker ha en inställning att uppmärksamma de tystlåtna eleverna mer men på grund av att invanda mönster är lätt att falla tillbaka i får andra elever istället uppmärksamheten. Hon beskriver följande:

Man kan tänka på det hur mycket som helst men lätt i att falla tillbaka i att det är de som låter mest som får uppmärksamhet, tyvärr. Jag önskar jag hade kunnat säga annorlunda men. (Malin)

På frågan ”hur gör du för att se dina elever? belyser musiklärarna samtal med eleverna och att skapa kontakt med eleverna. Att möta eleverna både under musiklektionerna och även utanför lektionstiden är enligt musiklärarna betydelsefulla tillvägagångssätt. Korridor och matsal benämns som mötesplatser med eleverna. Genom att vistas bland eleverna på raster och samtala med eleverna i andra miljöer utöver musiklektionerna ger, enligt lärarna dem möjlighet att lära känna eleverna bättre. Malin berättar hur hon arbetar för att se sina elever och vad det ger för resultat:

Jag hälsar på dem i anslutning till lektionen. Det är en liten skola så man träffar eleverna även i andra sammanhang... Jag får bättre relation till eleverna genom att sätta mig ner med dem, ibland vill de prata mycket och ibland vill de inte prata så mycket det är olika, de tycker det är roligt. (Malin)

Malin berättar att genom att ta sig tid att träffa eleverna i andra sammanhang förbättras relationen till eleverna. Hon upplever att eleverna uppskattar mötet. Ove berättar att det är viktigt att få en annan dialog genom att träffa eleverna på raster.

I föregående kapitel (4.4) framkommer att arbetssättet skapar möjligheter att se och uppmärksamma eleverna genom de individuella möten som ges under lektionerna med eleverna.

Ove återkommer till den betydelse undervisningsmetoden har för att upptäcka varje elev. Han uttrycker själv:

Det är genom mötet med den enskilde eleven, som det ges möjlighet att ha rätt många i och med att jag jobbar som jag gör. Att låta dem sitta och öva på den här låten som jag har planerat att vi i slutändan ska få till ett ensemblespel på. Under övningstiden sitter de enskilt och då går jag runt, kollar hur det går för dem och då har jag många möten med olika individer. Det ligger liksom inbakat i skälva undervisningskonceptet att man, det skulle vara svårt att inte upptäcka dem. (Ove)

Ove säger att vinsten med att söka upp eleverna i andra miljöer är att de kan prata om andra saker än vad som blir på musiklektionerna.

Vissa raster, även om man inte är rast vakt så ligger det i ens egenintresse att röra sig bland eleverna på rasten också för att få en annan dialog, vilket man oftast får där och i matsalen. Där brukar jag vara varje lunch och har gratis lunch där nere...(Ove)

Det framkommer även att skolan subventionerar skollunchen för lärare. Detta tolkar jag som en uppmaning eller uppmuntran till lärare att söka sociala kontakter med elever.

4.6. Bemötande av oönskade beteenden

I följande avsnitt berättar informanterna om hur de kan bemöta oönskade beteenden. Av svaren framkommer att båda musiklärarna använder olika metoder beroende på vad det är för situationer och vad det är för elever.

Metoder som både Malin och Ove använder är att samtala med eleven individuellt och ibland motivera med betyg samt att ringa hem även fast det inte gäller deras egna mentorselever.

Ett önskat beteende beskriver Ove som när en elev inte jobbar och övar på lektionen utifrån vad han anser tillräckligt. För att eleven inte ska tro att beteendet är acceptabelt säger Ove att man ska göra det tydligt för eleven och tala om konsekvenserna, vilket bör ske i ett tidigt skede och genom enskilt samtal med eleven i fråga. För att få eleven att ta till sig budskapet gäller det att föra diskussionen på ett sätt som eleven känner sig berörd av, säger han.

...Då berättar man det enskilt för eleven vad det här beteende kommer få för konsekvenser, att du inte kommer utvecklas på det sättet som är bra för dig idet här ämnet och att är konsekvenserna kommer bli dom och dom, betyget kommer bli rappigt. Man får försöka lägga sig på en diskussion där eleven fattar vad jag säger och att de är någonting som berör honom. Att han kommer till insikt att om jag gör så här visst istället så kan konsekvenserna bli helt andra och för mig helt mera positiva ... (Ove)

Malin berättar att det är olika på vilka sätt hon säger till eleverna. Det framkommer att hon använder metoder som att samtala med de berörda eleverna för att lugna dem, omplacera elevernas platser i klassrummet eller genom aggression. Hon beskriver själv så här:

Det är också lite olika. Om det har gått för lång tid blir man nog arg till slut. Fast ibland kan de vara på humör som verkligen inte ska lyssna på någonting. Men jag försöker få ner dem i varv och lugna dem kanske sätta dem på något ställe som de sitter långt ifrån försöka gå fram till dem och försöka prata med dem. (Malin)

Malin berättar att efter en uppkommen situation med en elev kan hon ibland tänka efter om hur hon skulle kunnat bemöta situationen på annat sätt.

Det har man tänkt många gånger, jo men det har jag, det är något man lär sig. Ibland känner jag att det här vad ska jag göra? Men ibland också att jag skulle ha taggat ner lite. Jag kan också ha en dålig dag i dag så klart och det kan eleverna också ha. Man kanske skulle pratat med dem på ett annorlunda sätt eller vad det nu kan vara istället för att bli arg eller börja tjata och bli arg. Det kan funka i andra situationer. (Malin)

Malin säger att istället för att bli arg skulle hon hellre bemöta eleverna genom att prata med dem på ett annat sätt. Hon menar också att ibland kan ett beteende bero på dagsformen vilket gäller både elever och lärare.

4.7. Betygsättningens inverkan

Under intervjun fördes samtalen även kring betygsättningens inverkan, frågor som ställdes var bland andra ”vad spelar betygsättningen för roll?” Av svaren framkommer bland annat hur betygen kan fungera som motivation och anpassning av undervisningen.

På frågan hur Malin individanpassar undervisningen kom det fram att hon har skrivit betygskriterier för de olika betygsgraderna Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Hon berättar hur betygsnivåerna fungerar som ett medel för att anpassa undervisningen för enskilda elever då eleverna får förhålla sig till de betygssteg som motiverar dem. Under intervjun framkommer två exempel hur betygen kan inverka.

När vi spelar är vi faktiskt så många elever så jag lär ut alla instrumenten och sedan får de testa olika instrument och spela upp för mig istället, om det nu är G-nivå ... När man ska ha VG och MVG ska man spela i ensemble... (Malin)

Malin berättar att hon har skrivit betygskriterier och att hon talar om för eleverna vad de ska kunna, utöver det tror hon inte att hon fokuserar på att uppmana eleverna att pusha eleverna genom att säga: ”tänk nu på betygen du ska göra detta”, säger hon. Trots det framkommer exempel där betygen kan fungera som verktyg att motivera eleverna i både Malin och Oves undervisning.

Här ger musiklärarna uttryck för att betygen fyller flera funktioner dels som motivation till eleverna att koncentrera sig och jobba på lektionen dels att ge eleverna möjlighet att ha olika målsättningar inom ämnet:

... Den ena killen vill ha ett högre betyg än vad den andra siktar på så där kan betyget vara en morot för honom. (Malin)

...när man märker en klass som kanske har slappat av ibland kan det hjälpa med, att tänk nu på att allt ni gör går på betygen, det kan hjälpa ibland andra struntar totalt i det. (Malin)

... betyget kommer bli snabbt och så får man då försöka få en diskussion där eleven ... fattar vad jag säger och att det är någonting som berör honom. (Ove)

...det måste vara olika steg i det jag gör för att de ska kunna nå olika mål. Alltså det spelar roll att jag får berätta för eleverna vad som krävs för att nå de olika betygsstegen. (Ove)

Ove tror att betygsättningen spelar större roll för eleverna än för honom. Han menar att hans arbetssätt förmodligen inte skulle vara annorlunda utan betygsättningen. Han berättar att betygsättningen inverkar i undervisningssituationen och i valet av arbetsområden och genom att olika moment innehåller olika steg.

Malin berättar att betygsättningen har en viss roll genom att pusha eleverna mot deras individuella betygsmål.

Delvis, för att man ser vissa som kanske aldrig kan nå upp till högre än G men då får man kämpa mot det målet. Medan det finns de som lätt kan nå upp till MVG och då får man pusha dem så man verkligen når upp dit. (Malin)

Av musiklärarnas berättelser framkommer att betygen synliggör ett maktförhållande mellan lärare och eleverna. Det visar sig genom att lärarna i viss mån använder betygen som medel för att upprätthålla ett acceptabelt beteende hos eleverna men även genom att motivera eleverna till att jobba på lektionen.

4.8. Kontakt med andra lärare

Under intervjun ställdes frågor om kontakten med kollegor och vad det har för betydelse för att se eleverna samt hur det påverkar arbetet med eleverna i undervisningen.

Båda upplever att kontakten med andra lärare ger dem information om eleverna som de sedan har nytta av i undervisningen. Ove berättar att han har kontakt med kollegor angående elever dagligen, dels i personalrummet och dels vid konferenserna två dagar i veckan. Vid konferenserna finns elevvård stående punkt. Kontakten med kollegor säger han: ”... det ger mig större möjlighet att förstå eleverna och snabbare skapa mig en bild...”,(Ove). Vidare säger han att det är positivt att få veta av kollegor vad eleverna visar upp för sida i andra miljöer, i andra klassrum och om det har varit bråk mellan elever. Informationen kan han sedan ha nytta av i undervisningen. Genom att få information om till exempel en kontrovers mellan två elever berättar Ove hur han medvetet kan anpassa undervisningen mellan de två eleverna beroende på hur det kan påverka deras relation.

... att om jag vet att där är två elever för tillfället har en kontrovers så behöver jag inte sätta dem på en gitarr duett. (skratt) Eller så gör jag det, beroende på vad de är för några. Om jag kan se att det blir ett möte mellan dem som kan gagnar deras relation så kan jag välja göra det men det beror på vilka elever och vilken typ av fight de har. Det kanske är bättre och se till så att de inte är ens i samma rum. Det är så att utifrån det man vet kan man agera. Vet man ingenting så blir det svårare. (Ove)

Malin uttrycker att kontakten med kollegor hjälper henne: "...att veta vilka man måste hålla ett lite öga på eller som behöver lite extra hjälp, stöd och hjälp i livet" (Malin). Vidare berättar Malin att hon har mest kontakt med andra lärare i arbetslaget och med lärarna i sitt andraämne. Hon uttrycker en önskan om att arbeta mer ämnesöverskridande och att jobba mer tillsammans.

4.9. Betydelse av utrymme, klasstorlek, lektionstid

Under intervjun vidrörde samtalen om förhållande kring klasstorleken, lektionstid och utrymmen. Musiklärarna lyfter fram vad dessa har för betydelse för bemötandet av eleverna.

På frågan: "hur gör du för att se alla elever?" kommer det fram att halvklassundervisning underlättar för att lära känna eleverna. Ove säger att eftersom undervisningen bedrivs i halvklass i årskurs sju känner han dem rätt väl när han har dem i helklass i åttan. Han menar att det underlättar för honom i undervisningen när han lärt känna eleverna i halvklass.

Vi har halvklassundervisning. Det innebär att de är mellan tio och fjorton elever i sjuan och i nian. I åttan har jag dem i helklass men då har jag redan haft dem i halvklass så jag känner dem rätt väl och vet vad de är för filurer. (Ove)

Malin ger en annan bild, hon säger att det är svårt att hinna upptäcka alla elever under ett fyrtyominuterspass med helklass. Hon berättar om svårigheter att vägleda eleverna så att alla lär sig något, oavsett vilken nivå de befinner sig på under de förutsättningar hon har.

Det är jobbigt, mellan tjugo och tjugotre i varje klass med fyrtyo minuter musik så det är tufft! Man får göra så gott man kan. Halvklass hade varit mycket bättre. (Malin)

Malin menar att halvklass hade varit bättre för att då skulle varje elev kunna få mer tid av henne och man skulle hinna gå ner djupare på saker. Vid ett tillfälle gav Malin ett förslag till sin förra rektor om att ha halvklass i några ämnen bland dem musikämnet men utan att få gehör. Med egna ord uttrycker hon: "Jag kan känna ibland att är det läggs inte tid och pengar på musiken" (Malin).

Malin berättar att det finns grupprum på våningarna över musiksalen vilket innebär att hon får springa mer och det vill hon undvika. "Så tyvärr har jag inga grupprum där nere" (Malin), vilket tyder på att hon önskar grupprum i anslutning till musiksalen. Mot bakgrund av vad Ove tidigare berättat om att låta eleverna använda olika utrymmen använder även Malin sig av korridoren som extra rum. Hon berättar att eleverna ibland ber om att få sitta och öva i korridoren eftersom det blir högljutt i klassrummet. De får lov om de visar att de kan sköta sig i klassrummet, säger hon.

Där finns alltid några fall i varje klass som man måste hålla ögonen på, om de inte ska riva stället och gå till kafeterian eller vad det nu kan vara. Är de då i klassrummet vet man att det är där de är i alla fall. Tyvärr är det så. (Malin)

Till skillnad från Malin ger Ove en annan bild. Ove tycker att han har bra förutsättningar på sin skola med utrustning av instrument och tillgång till lokaler.

Vi har bra utrustning med instrument och så jag har haft lång tid på mig att bygga upp det. Sedan är det hyfsat med lokal. Jag har två utrymmen som jag kan vara i och behöver jag, så använder vi korridoren precis i anslutning till musiksalen också, dit skickar jag ofta ut gitarrister. (Ove)

Resultaten av svaren pekar på att en kombination av halvklassundervisning, tillgång till utrustning och flera övningsrum i anslutning till musiksalen är önskvärt av musiklärare.

4.10. Kompetensutveckling och synen på den egna kunskapen

Mot slutat av intervjun ställde jag frågor som rör hur informanterna upplever sin egen kompetens. Har de den kunskap de önskar? Var har de fått sin kompetens ifrån? Hur upplevde de att utbildningen på musikhögskolan förberedde dem på att bemöta elevers olikheter? Vad anser musikutbildare att studenterna fångas av under utbildningen? Hur är tidsramen i undervisningen under utbildningen?

När det gäller hur de intervjuade uppfattar sin egen kompetens är alla delvis överens om att de har tillräcklig kompetens. De är alla överens om att de bildat kunskapen genom yrkeserfarenheter och livserfarenheter. Malin och Eva ger exempel på att de lärt sig av att se på hur kollegor gör och diskutera med kollegor hur man kan göra.

På frågan om hur musiklärarutbildningen förberedde dem på att bemöta elever är både Malin och Ove överens om att diskussionerna under utbildningen blev abstrakta och att ämnet hade behövt mer utrymme. Malin uttrycker så här: ”Visst pratade vi lite om det, men det blev så abstrakt kändes det som.” (Malin)

Ove håller med om diskussionerna var abstrakta under utbildningen men ger också en förklaring till problematiken kring att ta till sig undervisningen vid utbildningen i brist på erfarenhet av verkligheten.

...Det var svårt att ta in metodiken och pedagogiken eftersom det vara en abstraktion lite grann. Man visste inte riktigt vad klassrumssituationen innebar när man snackade om den. Man hade ingen erfarenhet av den. Sedan blev det bättre när man varit ute och auskulerat lite och när man sedan började praktisera förstod man bättre. Men det lades för lite tid på det som vi pratade innan om elever och hur man bemöter dem i individanpassningen. (Ove)

När Malin började arbeta blev hon mentor för en ”strulig” klass, hon berättar att hon önskar att hon hade fått ytterligare förberedelse under utbildningen för hur man ska bemöta struliga klasser. Hon uttrycker det: ”Det var en chock och komma ut till det utan att vara riktigt förberedd på hur man ska bemöta.” (Malin)

Eva säger att tidsramen är tillräcklig i förhållande till kursplanen. Hon tillägger att det skulle vara intressant att utöka tiden och använda den till litteraturläsning.

Sedan kan allting utökas kanske, vi har inte så mycket litteraturläsning men det hade jag tyckt skulle vara väldigt intressant att få den tiden och ha litteratur kopplat, det kan man ha då. Om man tänker på dramaundervisningen då tar det tid ifrån lektionspassen och här väljer jag att ha Workshop mer. Jag tycker det är viktigare. Det är som att man utmanar sig själv där... (Eva)

Av svaren framkommer alltså olika uppfattningar om tidsramen i utbildningen. Musiklärarna önskade ha mer tid till skillnad från utbildaren som ser tiden som tillräcklig i förhållande till kursplanen.

Ove resonerar om fördelen med att göra sig mer förberedd på vad som komma skall genom att vara ute i verkligheten före utbildningen.

Alltså det optimala vore att man är ute och vikarierar som musiklärare innan man börjar på musikhögskolan så att man bättre förstå pedagogiken och metodiken.
(Ove)

På frågan ”vad fångar studenternas intresse i undervisningen? berättar Eva att hon upplever att studenterna fångas av när de känner igen sig själva ifrån sin egen barndom och sitt eget liv. I vilken grad studenterna är intresserade av pedagogiska frågor och frågeställningar varierar tycker hon.

Det som studenterna känner igen sig i, som de då uttrycker på olika sätt. Jag tolkar det så. Det som appellerar både barndom och eget liv. Det är nog faktiskt det. Sedan om studenterna är väldigt intresserade av pedagogiska frågor, frågeställningar mer eller mindre måste jag säga det är lite olika med det där. Det förstår jag att pedagogiken kan bli så fruktansvärd torr och ta död på flödet och glädjen och improvisationen. Det vill jag inte att den ska göra utan det här ska gå hand i hand och det är det jag menar är det reflekterande... (Eva)

Alla är överens om att de utvecklat sin kunskap genom yrkeslivet, bland annat genom kontakt, diskussion med kollegor vid arbetsplatser, att beskåda och lära av kollegor hur de bemöter elever. De beskriver hur deras arbete förändras i takt med att de får mer vana som lärare. Malin berättar om sin utveckling till musiklärare på följande sätt:

Man lär sig med tiden. Jag har lärt sig strategier som jag kan använda, testa igen och genom att se på andra kollegier hur de gör. Jag är fortfarande i teststadiet att jag får prova mig fram och testa olika saker och se vad som fungerar, använda det igen och se vad som händer. (Malin)

Ove tror det är en naturlig process i lärarrollen att ständigt utvecklas. Han säger att man måste träna på att upptäcka och ändra i sitt beteende. De beskriver hur deras arbete förändras i takt med att de får mer vana som lärare:

Jag jobbade, jag hade säkert mycket svårare för att se individerna när jag var ny utbildad. Då var jag kanske mer fokuserad på min egen roll och vad jag gjorde och hur jag gjorde det, för jag var inte lika van, inte lika trygg i det jag själv gjorde. Man måste släppa på något för att kunna ta in något annat. (Ove)

Ove beskriver att det är svårt att omfamna allt som nyutbildad. Han beskriver att man som nyutbildad har fokus på sig själv kan göra det svårare se individerna.

Vad gäller Evas egna upplevelser av sin kunskap säger hon sig både ha kunskaper om det hon undervisar om men även att kunskaperna inte är tillräckliga. Det framkommer att Evas kunskaper har utvecklats genom erfarenheter som hon varit med om i arbetet med barn med handikapp och genom att diskutera med kollegor. Hon berättar själv hur hon lärt sig så här:

... Jag har förvärvat mig rätt mycket vetande kring de här sakerna som jag absolut tror på. Då ser jag det i bilder för mitt inre, sekvenser ur mitt liv där jag har fått vissa saker beskrivet för mig att, så här måste det vara. Sedan när jag har varit på barnhabiliteringen har jag fått diskutera när det har gällt specifika svårigheter, då har jag fått lära mig av den personalen där. Jag har fått kunskaper som har blivit något slags vetande i det praktiska men jag känner inte att jag har tillräckliga kunskaper. Jag skulle vilja jobba mer på fältet. (Eva)

Vidare berättar hon att skolor bett henne komma där det varit problem i klasser. Hon säger att: ”Jag skulle behöva mer tid att uppsöka verksamheter i verkligheten och ha det inbakat i tjänsten” (Eva). Jag tolkar att hon ser besöken i skolorna som en möjlighet till

kompetensutveckling. Hon säger att hon vill vara i verkligheten för att testa om det hon säger stämmer för att inte tappa tron på det hon säger. På min fråga ”vad tycker du är svårt?” nämner Eva att: ”förmedla att vända sig till alla” och att: ”det är svårt att vara trovärdig i det man säger” (Eva).

För plötsligt blir det historier man står och berättar, så här är det och så säger banen så eller ungdomarna eller vem det nu är. Sedan kommer man ut i verkligheten och upptäcker, nej men är det egentligen så? Nej men så är det faktiskt inte, det kanske är så här? Tiderna förändras och staden här som vi lever i förändras. (Eva)

Eva tar upp arbetsplatsens betydelse för hur vida egenskaperna att hålla sig lekfull bi behålls i yrkeslivet och möjlighet att utvecklas. Hon tror att den miljö man utsätts för i yrket har betydelse för hur man lyckas bevara sinnet för leken och hur man kommer att utvecklas:

... Jag tror att det är svårt att hålla sig så lekfullt levande om man inte får vara i en miljö där man får i sitt jobb som erbjuder, eldar på och ger möjligheter, stöd och fortbildning och så där. Jag tror att det finns studenter som i sitt yrke kommer att tappa modet därför att de känner att de inte duger på grund av att de inte omhuldas. Jag tror att det är väldigt viktigt att man växer hela tiden. Det här är bara början. Man går ut med ett certifikat. (Eva)

Ove tycker att musiklektörutbildningen gav både bra och dålig förberedelse. Det gavs en bra bredd som musikanter och en god utbildning på instrument även fast man redan var bra nog när man kom in på utbildningen genom de förkunskaper man fått genom tidigare utbildning. Han säger att: ”Den nivån på att spela hade räckt utmärkt är att börja undervisa” (Ove).

På frågan om hur undervisning om att bemöta elevers olikheter prioriteras i utbildningen svarar Eva att hon inte vet men att hon i sin egen undervisning vill ge en liten kompetens kring att det finns strategier:

... att det finns strategier för hur man kan bemöta en viss grupp av barn för att de ska få en större förståelse av sammanhanget, och jag tror att genom att studera film och olika fall om man nu skulle uttrycka det så och diskutera och lyfta synpunkter hos studenterna, stärka tron på studenterna på deras egen förmåga. (Eva)

Eva säger att hon vill att studenterna ska våga prova nya strategier även fast resultaten inte blir som förväntat. Hon säger att det är lätt att tappa tron på sig när man misslyckas. Därför vill hon stärka studenternas tron på sig själva så att de vågar riskera att misslyckas:

Att man vågar misslyckas i den bemärkelsen att man tycker att det här blir ingenting nu gör jag så här och så här men det blev inte bra. Det är så läskigt när man tappar greppet det är en sådan obehaglig känsla när man inte vet var man är på väg. Då kan man tappa tron på sig själv och därför vågar man inte prova nytt. Jag tror man måste stärka sina studenter i det här. (Eva)

När jag frågar vad målet i undervisningen vid utbildningen är svarar Eva att målen är de som står i kursplanen. När det gäller synsättet på respekten på en skola för alla och hur man når dit att alla eleverna får känna sig respekterade svarar hon följande:

Så att mitt mål måste vara att öka på fantasin och lekfullheten och genomsyras av detta att alla är lika mycket värda alltså ska alla ha samma möjligheter i den mån det går. Det måste vara det som driver. (Eva)

Hon menar att målet syftar till att ge musiklektörstudenterna mer fantasi för att de ska utmana sig i att finna lösningar på att elever ska kunna ta till sig undervisningen. Hon tror att det är det som saknas hos musiklektören att de inte har fantasi och kunskap i alla lägen.

Eva säger att hon tror att musikleäroarutbildningen är bra vilket hon grundar på att hon får följa ”fantastiska studenter”, säger hon. Hon ger exempel på studenter på rytmikprogrammet som hon följer genom hela utbildningen vilka hon ser som levande studenter. Att de är levande menar Eva beror på en kombination av studenterna själva och den undervisning de får:

Jag tror att musikleäroarutbildningen är bra och det tror jag därför att jag tycker att det är så fantastiska studenter jag får följa. Jag har träffat studenterna när de kommer in här. Och sen träffar jag dem i olika projekt och så träffar jag dem i kursen som jag pratade om Barn i behov av särskilt stöd, men framförallt projekten där förskoleprojektet, musikdramatiska projektet och sen har jag då till exempel rytmikpedagogerna har jag då hela vägen under hela utbildningen och jag tycker det e fantastiskt levande studenter som jag träffar och det beror naturligtvis på dem själva men också på den undervisning som de får. (Eva)

4.11. Sammanfattning

Alla informanter är eniga om att varje individs behov ska tillgodoses i undervisningen och att därför försöka anpassa undervisningen och till varje elev. Eva tycker dock att skolan inte lever upp till att inkludera alla elever. Vid spelsituation i undervisningen använder sig både Ove och Malin sig av likartade arbetssätt att först instruera eleverna hur de ska spela på instrumenten och sedan låta dem öva enskilt och under tiden gå runt och hjälpa eleverna. Arbetsmetoden berättar både Malin och Ove skapar förutsättning för ett personligt möte mellan lärare och elev under lektionen, en metod som de upplever ger dem möjlighet att individanpassa undervisningen.

Fler aspekter som Ove och Malin tar upp som undervisning individanpassas genom är att förbereda olika svårighetsgrader inom moment, betygsgrader, muntligtprov som komplement, ge eleverna olika utrymmen och olika uppgifter samt extra övningstid till elever.

Att ha förståelse för svårigheter och olika förutsättningar kring eleven framgår också som viktigt att ta hänsyn till för att underlätta för undervisningen.

Ove berättar att se eleven och lära känna varje elev är en förutsättningen för att undervisa på ett bra sätt. Han menar också att det är hans uppgift som lärare att söka upp de elever som inte automatiskt söker kontakt med honom. Malin berättar att hon erbjuder elever som inte vill spela upp inför klassen, möjlighet att spela upp i mindre grupp.

Det framkommer att betygen kan fungera som motivation för vissa elever. Momenten i lektionerna innehåller olika steg i förhållande till olika betygsmål.

Båda musikleärarna har kontakt med kollegor på skolan. En av dem önskar mer samarbete mellan kollegor. De upplever båda att kontakten med kollegor ger dem användbar information om händelser och situationer angående elever. Genom informationen kan de bli mer förberedda på hur de kan anpassa undervisningen för eleverna än vad de annars skulle göra.

Det framkommer av en lärare att fyrtiominuters lektionstid i helklass gör det svårt att ge alla elever den hjälp de behöver under lektionstiden. Halvklass däremot skapar möjlighet att hinna se varje individ och lära känna eleverna väl. Båda musikleärarna lyfter fram att ett flertal utrymmen utöver lektionssalen är önskvärt och användbart.

När det gäller uppfattningen av den egna kompetensen framkommer skillnader mellan de intervjuade. Båda musikleärarna känner sig kompetenta att bemöta varje individ utifrån deras behov. Ingen av dem upplever att de fått kunskapen under utbildningen utan de har lärt sig genom egna erfarenheter i yrket och genom att se på och diskutera med, hur kollegor gör. Trots det upplever båda att det i utbildningen lades för lite tid på hur man ska bemöta eleverna

efter deras behov. De delar uppfattningen om att metodiken och pedagogiken kändes abstrakt. Ingen av musklärarna uttrycker ett direkt behov av kompetensutveckling. Det framkommer dock ett behov av lärarutbildaren att ha en verklighetsförankring för att hålla sig ájour med barnen i dagens samhälle.

Det framkommer att utbildarens mål i utbildningen är att öka på studenternas fantasi och lekfullhet och att inspirera studenterna att våga prova sig fram. Utbildaren upplever att det skiljer sig mellan studenterna i vilken utsträckning de är intresserade av pedagogiska frågor.

5. Diskussion

I detta kapitel följer en djupare analys och diskussion av resultaten. Resultaten relateras även till tidigare forskning.

Det övergripande syftet med denna forskning har varit att öka min egen kunskap om vad individanpassad undervisning handlar om för musiklärare. Denna studie har fokuserat på musiklärare och utbildares berättelse om hur de ser på att tillgodose elevers olikheter och hur de bemöter elevers olika behov och förutsättningar i undervisningen samt hur de ser på sin egen kunskap och hur den utvecklats.

Analysen av de intervjuades berättelse visar på några betydelsefulla aspekter som rör arbetet med att individanpassa undervisningen.

5.1. Förhållningssätt och synen på individanpassad undervisning.

Alla informanter är eniga om att varje individs behov ska tillgodoses i undervisningen och att de försöker anpassa undervisningen till varje elev. Detta synsätt stämmer väl överens med det läroplanen (Lpo 94) och de mänskliga rättigheterna ger uttryck för ska gälla i varje skola. I läroplanen betonas ett ansvar hos lärare att se till varje elevs förutsättningar och behov för att anpassa undervisningen. Eva uttrycker däremot att skolan inte lever upp till att inkludera alla elever. Vid närmare anblick används lite olika begrepp. Det framgår inte helt klart om Eva syftar till inkludering av alla elever inom skolan eller att inkludera eleverna ämnesmässigt. Det kan ha betydelse i sammanhanget att skilja på individanpassad undervisning och inkludering av alla elever i skolan i stort.

Ove säger att det: ”... gäller att förstå den ungen man ska undervisa innan man kan börja undervisa, så enkelt är det” (kapitel 2.1). Det tycker jag stämmer överens med vad Juul (2005) säger om att se eleven ur ett helhetsperspektiv och att ta reda på de bakomliggande orsakerna.

Ove uppmärksammar att det skett en förändring i skolan när det gäller fokuseringen på eleven som individ i skolan mot förr då skolan inte var lika individinriktad. Detta yttrycks även av Rhöse (2003) som menar att individen i fokus är ett samhällsfenomen sammanfallande med att läroplanen förespråkar individinriktad undervisning. Att skolan ska vara individinriktad visar sig i Lpo 94 vilket också bevisar den samhällssyn som råder idag. Ove upplever också att antalet barn med olika diagnoser har ökat i dagens skola. Detta resonemang ges stöd av Brodin och Lindstrand (2004) som säger att det finns en ökning av de elevgrupper som behöver mer stöd. De tar även upp att gruppen med socioemotionella störningar visar på ökade behov av stöd och insatser. Detta kan tolkas som att samhället idag i större utsträckning försöker möta individen och hans/hennes behov än vad som var fallet under tidigare decennier. Brodin och Lindstrand menar att lärarnas förklaringar till barns svårigheter inte säger särskilt mycket om barnens verkliga problem, utan mer uppenbarar samhällssynens inflytande på hur läraren förhåller sig till barns olikheter. Flera författare Asmervik, Ogden och Rygvold (1995) menar att handikapp och svårigheter skapas av omgivningen och genom omgivningens reaktioner. Börjesson (1997) skriver att handikapp konstrueras genom institutioner och att diagnostiseringen blir som en biljett för att eleven ska få särskild undervisning, särskilda hjälpmedel eller muntliga prov. Jag tolkar att Börjesson menar att skolan genom diagnostiseringsprocessen kan garantera att alla elever ges lika förutsättningar.

5.2. Arbetsättet och konsekvenser

I både Malin och Oves berättelse framkommer att de väljer arbetsätt där de kan gå runt till var och en av eleverna under lektionen. En kommentar som: ”och i det mötet individanpassar man alltid allting” (Ove) tyder på att metoden ger dem möjlighet att individanpassa

undervisningen, vilket Ove också berättar faller sig naturligt genom arbetssättet. Det visar på att arbetssättet dessutom skapar förutsättning för ett personligt möte mellan lärare och elev när läraren kan gå rumtill var och en under lektionen.

För att ge eleverna den hjälp de behöver säger Malin att hon pratar med och frågar den berörda eleven för att de själva ofta vet och ser saken på ett annat sätt. Einarsson (2003) beskriver att i de möten mellan lärare och elev som ges vid individuella arbetsuppgifter kan båda parter kommunicera med varandra och i det mötet faller det sig naturligt att ge eleven det stöd den behöver. Med bakgrund av vad Einarsson (2003) skriver är det delvis genom interaktionen som individanpassningen sker. Granström (2007) skriver att individuella arbetsuppgifter kan hjälpa en stökig och orolig klass att bli lugn och koncentrerad. Han menar att eleverna drar sig till korridorer och lugna platser att arbeta på. Det visar på att arbetssätt där eleverna arbetar individuellt har behov av flera utrymmen. I Vintetjärn (2008) studie framgår bland annat att enskilt arbete och att svara på enkla frågor innebär trygga situationer för tystlåtna elever. Det kan ge stöd för att arbetsmetoden gynnar elever som inte trivs att synas i stor grupp och ge dem möjlighet att uttrycka sig på ett sätt som är bekvämt för dem.

I intervjuerna använder både jag och de intervjuade begreppet *anpassning*. Mot bakgrund av vad som framkommer av lärarnas berättelse liknar innebörden av begreppet *anpassning* med hur Marklund (1985) beskriver begreppet *integration*.

Malin belyser ett alternativ till det arbetsätt hon har valt. Malin berättar att om alla eleverna skulle spela allting samtidigt skulle det vara svårare att se varje elev och svårare att ge varje elev den utmaning som stimulerar eleven till vidareutveckling. Jag tolkar att hon menar utifrån en helklassituation där hela klassen är samlad.

5.3. Bemötande av individuella behov i undervisning

Malin beskriver att elever kan få göra muntliga prov om de upplever att de har lättare för det. Det skiljer sig lite mot vad Börjesson (1997) beskrivning att endast de som fått diagnos har rätt till särskild hjälp. Det tycker jag visar på en samhällsförändring.

Eva tar upp begreppet *kartläggning* som metod vilket jag tokar syftar till att skaffa sig en bild av elevernas situation och för att se dem i en helhet under vilka förutsättningar de lär. Detta synsätt stämmer överens med vad Asmervik, Ogden och Rygvold (1995) framhåller. Varken Malin eller Ove använder uttrycket *kartläggning* men jag tolkar att Ove indirekt gör en *kartläggning* i sin undervisning. Ove uttrycker att han ser hur eleverna uppträder redan i slutet av första lektionen han har dem. Det tycker jag visar på att en observationsprocess pågår under lektionen.

Att samtala med eleverna är något som både Malin och Ove återkommer till vid flera tillfällen. De beskriver hur samtal används för att dels förstå vad eleven vill ha hjälp med dels för att lära känna eleven, vilket både Malin och Ove ger bilden av underlättar att anpassa undervisningen när de känner eleverna mer väl.

Eva talar om att ta hänsyn till att elever lär på olika sätt och en önskan att studenterna ska våga testa olika saker och våga prova sig fram. Det tycker jag stämmer in på vad Ove berättar om att våga ge eleverna olika uppgifter, hitta på och variera uppgifter i stunden för en viss elev. Detta konstaterar även Rhöse (2003) är självklart för lärare. Ove uttrycker att det är viktigt att ha förståelse för att alla inte orkar hålla koncentrationen lika länge. Jag tolkar detta som ett sätt att ha överseende vilket Eresund och Wrangsjö (2008) skriver om. De beskriver att överseende kan minska på stressen och risken för utbrott eller att eleven börjar vägra. Det är också intressant att härleda resonemanget till att motivationen inte alltid syns utåt (Eresund

och Wrangsjö, 2008). Mot den bakgrunden menar jag att förmågan att variera uppgifter i stunden för vissa elever kan ha en avledande inverkan och en vägledning till ny koncentration, istället för att komma med tillsägelser och uppmaning om att jobba. Steinberg (1993) ger en motsatt bild av användning av flera metoder. Han menar att ibland kan praktiserande av flera metoder skapa förvirring för både lärare och elever.

Utöver ämneskunskaper som att ge motoriska tips berättar Ove om att även tänka på var eleven bör vara placerad för att kunna arbeta koncentrerat. Det kan handla om se till så att eleven inte sitter för nära andra eller att inte sitta i korridoren. Steinberg (1993) belyser att det finns elever som trivs bra med att arbeta i grupper medans det finns de som är för sociala för att sitta och arbeta i grupper.

En kommentar som: ”Om jag vet att det ändå inte kommer att funka” (Ove) tolkar jag som att han grundar sina val av individuella anpassningar på erfarenheter han fått av undervisningen han bedriver.

Eva berättar att hon tycker att det är viktigt att ständigt vara reflekterande över värderingar och attityder man har som lärare. Detta vill jag koppla till Brodin och Lindstrand (1995) som menar att samhällets värderingar avspeglar sig i lärarens förklaringsmodeller av elevers svårigheter. Av litteraturen framgår att olika synsätt på vilka delar av individen som ska fokuseras har varierat fram och tillbaka i olika tider och vilket bland annat har påverkat pedagogiska handlingsplaner (Brodin och Lindstrand, 1995). Med anledning av det vill jag belysa att även Evas lyfter fram att tiderna förändras. Mot bakgrund av Evas berättelse och vad som framkommer i litteraturen tyder på att reflektion kan fungera som verktyg för läraren i flera aspekter. Asmervik, Ogden och Rygvold (1995) beskriver dels kartläggning av eleverna för att ta reda på hur eleverna agerar i olika situationer i undervisningen. Dels som verktyg för att reflektera över sig själv och sina attityder för att bli klarare över värderingar och vilket bemötande man använder mot eleverna.

Artikeln *Nästan alla är med* (Hammar, 2008) visar på hur en skola organiserar undervisningen med två lärare per lektion. En av dem kompletterar den andra som en extra resurs för de elever som har behov av extra stöd i de flesta ämnena. Av Malins berättelse framkommer att hon själv får sitta mycket med vissa elever eller erbjuda dem extra hjälp utöver lektionstiden. I vilken utsträckning lärarna och eleverna är i behov av en extra resurs på musiklektionerna framgår inte av resultaten. Det är intressant att koppla detta även till Colneruds studie (Einarsson, 2003) som visar att svaga elever får mycket stöd av läraren i stora klasser vilket jag tycker även visar sig i Malins undervisning då hon har helklass.

Malin beskriver att eleverna betar sig omotiverade genom att ge uttryck för att inte vilja och inte kunna. Det gör det intressant att återkoppla till Eresund och Wrangsjö (2008) som beskriver att barnen kan se omotiverade ut men i själva verket faktiskt ha en motivation men som hindras av något: ”Att bete sig ointresserad och omotiverad är ett sätt för barnet att skydda sig själv” (kapitel 2.8).

Eva säger att det är lätt att tappa tron på sig när man misslyckas. Därför vill hon stärka studenternas tron på sig själva så att de vågar prova nya strategier. Studenterna ska våga riskera att resultaten inte blir som förväntat utan att för den sakens skull tappa självförtroendet. Detta stämmer överens med vad Ek (1976) uttrycker att vad studenten får personlig erfarenhet av och väckt intresse för skapar förutsättning för att våga handla efter egna idéer på fältet.

5.4. Elever i bakgrunden

Malin berättar att hon ger eleverna möjlighet att få extra hjälp utöver lektionstiden om de har behov av det. Extrahjälpen bedrivs då i mindre grupp vilket kan gynna de elever som kanske upplever sig besvärade av att höras och synas inför många. Detta tolkar jag att Vintetjärns (2008) studie också beskriver.

Ove berättar att han tar ett extra ansvar att söka upp de elever som inte kommer till honom. Det kan tolkas som ett sätt jag ge extra stöd åt vissa elever, genom att läraren tar första steget till kontakt. Brodin och Lindstrand (2004) menar att vissa barn behöver mer stöd än andra för att få lika mycket. Av Oves berättelse framkommer att eleverna efter hand själva söker kontakt med honom.

5.5. Bemötande av oönskade beteenden

I bemötandet av oönskade beteenden framkommer en skillnad mellan musiklärarna. Ove säger att man ska göra det tydligt för eleven och tala om konsekvenserna i ett tidigt skede. Han menar att det är viktigt att för att eleven inte ska tro att ett visst beteende är acceptabelt.

Malin berättar att hon försöker prata med de berörda eleverna och när en elev inte ändrar sitt beteende kan hon till slut bli arg. Det framkommer också att hon skulle vilja lösa situationen på andra sätt i stället för att bli arg. Detta ger en verklighets bild av det Eresund och Wrangsjö (2008) beskriver: ”som vuxen blir man provocerad och arg och dras lätt in i en typ av samspel där barnet får sina negativa förväntningar på vuxenrelationer ytterligare förstärkta”. Hur eleverna i Malins fall påverkas av aggressionen framgår inte av resultaten. Oves syn på att först förstå eleven för att kunna undervisa på ett bra sätt gör det intressant att reflektera över möjliga konsekvenser av hur eleven upplever och påverkas av lärarens bemötande oavsett om man blir arg eller inte, vilket Eresund och Wrangsjö (2008) ger en bild av. Oves resonemang tycker jag även stämmer väl överens med Almkvist (personlig kommunikation, 17 november, 2008) som talar om att förståelse om eleven handlar om att se eleven i ett helhetsperspektiv.

Malin berättar att det ibland kan vara svårt att veta vad man ska göra för att lösa en stökig situation som uppkommit. Detta bekräftar Eresund och Wrangsjö (2008) att stökiga situationer med flera barn inblandade ibland kan vara svåra att hantera för vuxna oavsett erfarenhet och kompetens. Med anledning av den korta arbetslivserfarenheten som Malin har ger Linnér och Westerberg (2001) stöd för att man kan känna sig osäker som oerfaren lärare. Jag menar med detta i åtanke är det inte lätt att varken klandra eller lägga någon skuld på lärare som upplever svårigheter med att reda ut en stökig situation. Eresund och Wrangsjö (2008) beskriver att en situation som kräver handlande här och nu gör att läraren inte har tid att tänka efter utan måste handla på intuition. Mot bakgrund av Linnér och Westerberg (2001) ställer jag frågan om det är ett rimligt krav att kräva att lärarstudenter ska ha kompetens för att hantera särskilt svåra situationer som nyutbildade? Man kan också skilja på kompetens och färdigheter. Ek (1976) menar att musiklärarutbildningen bör handla så att studenterna kommer kunna hantera svårigheter i undervisningen.

Om det ger någon effekt eller vad det ger för effekt att bli arg på eleverna i bemötandet av oönskade beteenden framkommer inte av Malins berättelse. Oavsett vad som händer är det intressant att fundera över vad eleven upplever i stunden. Det är därför intressant att koppla det till hur Eresund och Wrangsjö (2008). De beskriver hur en provocerad och arg vuxen kan leda till, det vill säga att barnen kan uppleva sig avvisade trots att den vuxne menar att hjälpa. Flera författare menar att man ska se bakom ett beteende för att det finns en dold orsak till beteendet. Samma sak kan kopplas till när det gäller att bemöta ett speciellt beteende. Almkvist (personlig kommunikation, 17 november, 2008) menar att det är viktigt att förstå problemen bakom ett beteende och att vägen dit bygger på en god relation mellan lärare och

elev. När eleven vågar tala ut gör det också att läraren får större förståelse för eleven och kan se eleven ur ett helhetsperspektiv. Jag tycker Eresund och Wrangsjö (2008) sammanfattar resonemanget väl: "Barnets grad av tillit till sin lärare har säkerligen avgörande betydelse för hur lärarens bemötande av barnets beteende tas emot av barnet" (Eresund och Wrangsjö, 2008). Mot denna bakgrund och även Malins upplevelse om att eleverna ibland inte lyssnar på någonting, gör det intressant att fundera över hur man som vuxen och lärare tänker, reagerar och bemöter eleverna i förhållande till den omgivning som de upplever. I detta sammanhang kan tanken "trotsig tonåring" som Almkvist (personlig kommunikation, 17 november, 2008) lyfter fram passa in. Att barnet eller eleven inte vill lyssna skulle möjligen kunna bero på att han eller hon är upptagen med att försvara sig själv och sin självkänsla från ytterligare påfrestning (Eresund och Wrangsjö 2008). Eresund och Wrangsjö (2008) refererar till Redl som menar att barnet kan sluta lyssna i ren självbevaringsdrift för att kvoten för hur mycket barnet kan ta in är fylld, när barnet får täta och många tillsägelser av en vuxen. En annan tanke är att eleven inte lyssnar för att han eller hon kanske känner sig avvisad och oförstådd när läraren egentligen försöker hjälpa men inte lyckas. Frågan är också hur relationen mellan läraren och eleven ser ut, om eleven har förtroende för läraren? Intressant att fundera över om en förtrolig relation mellan lärare och elev kan skadas av tillsägelser från läraren eller om situationen löser sig för att båda parter har en trygg grund att stå på?

Av både Malins och Oves berättelser framkommer att helklassundervisning då läraren bedriver undervisningen i föreläsningssform vid musikhistorielektioner, är en svår undervisningsform. Båda upplever att det är svårt att fånga elevernas intresse. Även i detta fall återkommer Ove till att variera undervisningen genom att hålla ett bra tempo och variera lektionen genom att exempelvis sjunga en sång. Jag tolkar att förmågan att väcka intresse och undvika döda punkter kan bidra till att elevernas koncentration hålls uppe och förhindrar oönskade uppträdanden bland eleverna.

5.6. Betygssättningens inverkan

Vad beträffar betygens inverkan framkommer i musiklärarnas berättelse att de inte tror att det har så stor inverkan. Kommentarer som: "det måste vara olika steg i det jag gör för att de ska kunna nå olika mål" (Ove) och "tänk nu på att allt ni gör går på betygen" (Malin) visar på att betygen ur vissa aspekter har en inverkan, dels genom olika nivågrader och dels som motivationsmedel. Att momenten innehåller olika nivågrader kan ses som ett sätt för eleven att själv anpassa sig genom att välja förhållningssätt till mål snarare än att undervisningen anpassas efter eleven. Dessa resultat har jag inte funnit någon vedertagen teori att förankra i, vilket kan ses som en brist.

5.7. Kontakten utanför klassrummet

I intervjuerna berättar både Malin och Ove att kontakten med andra kollegor hjälper dem att bättre förstå en elevs situation och förutsättningar runt omkring eleven. Ove säger att: "...det ger mig större möjlighet att förstå eleverna och snabbare skapa mig en bild" (Ove). Han berättar att det är positivt att veta vad eleverna visar upp för sida i andra miljöer, i andra klassrum och om det har varit bråk mellan elever. Båda upplever att det ger dem viktig information om eleverna som de har nytta av för att anpassa undervisningen för berörda elever. FUNKIS utredningen (SOU 1998:66) uttrycker att arbetslagen på skolorna bör vara ett forum där lärare får stöd och ger stöd åt varandra. Jag tycker att detta visar på önskemål om arbetslagens funktion och hur de efterlevs i verkligheten. Kontakten med andra lärare och kollegor blir ett av verktygen för att se eleven utifrån ett helhetsperspektiv. I litteraturkapitlet ger bland andra Almkvist (personlig kommunikation, 17 november, 2008) uttryck för att se eleven ur en helhetssituation och ta reda på den bakomliggande orsaken till ett beteende.

Musiklärarna berättar att de tycker att det är viktigt att söka kontakt med eleverna i andra skolmiljöer utanför lektionstiden för att bygga relationer med eleverna. Det visar på att lektionssalen inte är den enda viktiga mötesplatsen mellan lärare och elever. Det finns därmed likheter med studien av Jönsson och Olsson (2008) som visar på att ämneskunskaperna för lärare inte är det enbart viktiga.

5.8. Betydelsen av utrymme, klasstorlek, lektionstid

När det gäller förhållandet mellan klasstorlek, tid, lokaltillgång finns en skillnad mellan musiklärarna, vilket beskrivs i presentationen av musiklärarna. Av intervjuerna framgår att förhållandena mellan skolorna ser olika ut vad beträffar lektionstid, extrautrymmen utöver lektionssalen och klasstorlek. Det uppenbarar sig även att summan av lektionstiden i musik under årskurs sju, åtta och nio skiljer sig mellan skolorna. En kommentar som: ”jag kan känna ibland att är det läggs inte tid och pengar på musiken...” (Malin) ger en bild av att ekonomiska förutsättningar och förhållningar kan skapa dilemman för musiklärare. Att detta är möjliga fenomen framgår även av Hähnel, Sandberg och Ödman (1996).

Musiklärarnas berättelser tyder på att klasstorleken har betydelse för möjligheten att hinna ge alla elever de stöd som de behöver. Malin berättar att det är svårt att hinna upptäcka alla elever och ge alla elever den vägledning som de behöver under ett fyrtiominuterspass med helklass vilket Einarssons (2003) ger stöd för i sin avhandling. Einarsson (2003) beskriver att lärare upplever att de inte räcker till och inte hinner med att ha individuell kontakt med alla elever under lektionerna. Malin uttrycker också att det tar mycket av planeringstiden att ge eleverna extrahjälp. Hjälpen utöver lektionstiden kan ses som en kompensation för att inte hinna med alla under lektionstiden. Ove uttrycker däremot att han har bra förutsättningar på skolan med halvklassundervisning, bra med lokaler för att ge eleverna det stöd de behöver. I Malins berättelse framkommer att hon önskar ha tillgång till fler lokaler i anslutning till musiksalen. Hon berättar också att ljudnivån kan bli hög vid spelsituation i klassrummet vilket resulterar i att elever ibland ber om att sitta ute i korridoren. Detta tyder på att även lokaltillgång kan ses som ett verktyg eller förutsättning för möjligheten att individanpassa undervisningen. Einarsson (2003) kommer fram till att stora undervisningsgrupper även är ett arbetsmiljöproblem så väl för elever som för lärare.

5.9. Kompetensutveckling

Det framgår av SOU- utredningen (1998) att alla lärare bör ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper och att det behövs en ökad kompetens och vidareutbildning av lärare. Detta visar sig även i artikeln av Hammar (2008). Av resultaten av de intervjuade framgår delade meningar om lärares kompetens. Lärarutbildaren ger en bild av att verksamma lärare saknar kunskap för att bemöta elevers olikheter. När det gäller hur musiklärarna uppfattar sin egen kompetens framkommer att båda tycker att de har kunskap för att bemöta eleverna på ett bra sätt. Jag tolkar att de känner sig tillfreds med den kunskap de erhåller för tillfället. Det överensstämmer med Rhöses (2003) studie om att lärare har kunskap om elevernas intellektuella förutsättningar. Det säger delvis emot SOU – utredningen (1998) som pekar på ett ökat behov av kompetens. En fråga man kan ställa sig är ifall graden av specialpedagogiska kunskaper kanske inte är lika stort i musikundervisning som i andra ämnen? En möjlig anledning till tvetydigheterna av lärarnas uppfattningar om deras kompetens kan vara att de inte är medvetna om eventuella brister i sina ageranden. Detta skulle kunna behandlas genom analys av videoupptagning som en ytterligare datainsamlingsmetod. Det förvånade mig att det var lärarutbildaren som uttalade sig om att inte ha tillräckliga kunskaper. Det är intressant att det är ytterligare kontakt med verkligheten som önskas för att inte tappa tron på sig själv som Eva uttryckte, för att förankra innehållet utifrån rådande verklighet.

Det är svårt att dra några slutsatser om det faktiskt är så att det finns en brist i utbildningen eller ifall utbildningen svarar till att ge de verktyg som krävs eftersom jag saknar underlag för hur utbildningarna och innehållet i utbildningarna mellan den Eva undervisar i och den Malin gick och den Ove gick. Ek (1976) beskriver att muskläroarutbildningen bör handla så att studenterna kommer kunna hantera svårigheter i undervisningen. Mot denna bakgrund är det intressant att lyfta de intervjuades berättelser.

Av både Malin och Oves berättelse framkom att de tycker att diskussionerna om pedagogiska frågor kändes abstrakta i utbildningen. De uttryckte även att det lades för lite tid i utbildningen vilket jag tolkar syftar på bemötande och hantering av elevers beteende och svåra situationer som kan uppstå med elever. Mot detta är det intressant att Evas uppfattning är att utbildningen är bra och att hon säger sig ha tillräckligt med lektionstid i förhållande till kursplanen. Det kan tolkas som att det råder olika uppfattningar mellan utbildade och utbildare. Det säger egentligen inget om tiden totalt sett i utbildningen är tillräcklig för att förbereda studenterna i tillfredställande utsträckning. Eva tillägger att det skulle vara intressant att koppla litteratur till kursen men att det då behövs mer tid. Det framgår inte helt tydligt om Eva ser någon brist i innehållet i kursplanen men önskan om att ytterligare tid för litteraturläsning tyder på att innehållet i kursplanen skulle kunna utökas och fördjupas ytterligare. Jag tolkar att det ligger dubbla budskap i Evas uttalande. Jag upplever dels en lojalitet mot skolläningen men också att kursplanen skulle kunna omfatta mer.

Av muskläroarnas berättelse framkommer att de båda saknar förberedelse under utbildningen för att bemöta elevers olikheter. Resultaten av berättelserna visar på att alla intervjuade har lärt sig genom egna erfarenheter i arbetslivet. Utbildaren och en av muskläroarna berättar att de har lärt sig genom att se på hur kollegor på arbetsplatsen gör och genom att diskutera med kollegor om hur man kan göra för att lösa svårigheter. Detta framkommer även ur FUNKIS utredningen (SOU:66 1998) som tillvägagångssätt och synen på hur lärare kan tillägna sig kunskap. Resultaten pekar på kunskapen att bemöta eleverna utifrån deras olikheter utvecklas under de två första åren som yrkesverksam. En annan förklaring till att kunskaperna utvecklas i yrkeslivet vill jag knyta an till Honey och Munford (2006) som menar att man lärt sig någonting när man först kan visa att man kan en sak.

Maltén (1995) skriver om att praktiken och verkligheten i skolan borde utgöra grunden för reflektionen i teoriundervisningen för att på så sätt göra studierna i pedagogik mer verklighetsanknutna. Ove är inne på liknande spår, han berättar om sin tanke att ha med sig yrkeserfarenhet inför utbildningen för att bättre förstå de teoretiska delarna i utbildningen. Han berättar att praktiken gjorde det lättare att förstå metodiken med tiden. Brist på förkunskaper i utbildningen kan ur denna aspekt ses som en orsak till för lite förberedelse inför yrkeslivet.

Eva berättar att hon upplever att studenterna intresseras när de grips av sammanhanget när de känner igen sig och kan härleda till sin egen historia. Hon upplever att det skiljer sig mellan studenterna i vilken utsträckning de är intresserade av pedagogiska frågor. I vilken utsträckning studenterna faktiskt är intresserade av pedagogiska frågor framgår inte av studien. Det är intressant att koppla det med Oves berättelse om att brist på yrkeserfarenhet gjorde att undervisningen kändes abstrakt och därmed svår att ta till sig.

Egidius (1997) för ett resonemang om när läraren visar sig engagerad och intresserad för sin grupp eller individer sporrar det dem till kreativitet. När läraren ser sina elever eller studenter kreativa ger det tankar och inspiration tillbaka. En liknelse kan ses i Evas berättelse att hon upplever att studenterna fångas av det som de känner igen sig i. Jag tolkar att när studenterna känner igen sig yttrar de ett engagemang som ger Eva idéer och tankar tillbaka.

När det gäller syftet med utbildningen som Eva bedriver framkommer att hon vill öka på studenternas fantasi, lekfullhet, inspirera studenterna att våga prova sig fram och visa på att det finns strategier för att få barnen att uppleva känsla av sammanhang. Detta tycker jag stämmer in delvis på synsättet som om att få studenterna att våga testa egna idéer i yrket (Ek, 1976).

Det är intressant att studera om det finns någon skillnad i bemötandet av elevers olikheter beroende på arbetslivslängd och erfarenhet av yrket. Av svaren framkommer att både Malin och Ove använder liknande arbetssätt vid spelsituation i klassen. Även fast Malin fortfarande känner sig ny i yrket och säger sig testa sig fram använder hon liknande arbetssätt som Ove som arbetat över tjugo år.

6. Slutsats

Resultaten av undersökningen har visat att det finns flera faktorer som jag betraktar som betydelsefulla verktyg för att bemöta elevers olikheter. Av svaren framkommer även andra aspekter som spelar roll i sammanhanget som inte svarar direkt på mina frågeställningar men som jag ändå valt att ta upp.

Vilka är då de verktyg som musiklärare använder för att bemöta elevernas olikheter?

- Att skapa individuella möten med elever ser jag som en metod. För att genomföra det framkommer flera tillvägagångssätt.
- Att organisera undervisningen på ett sätt som ger möjlighet till individuella möten med eleverna. I de mötena äger individanpassningen rum.
- Att vara social med eleverna, ta tid för att samtal även utanför lektionstiden om andra saker än vad som rör ämnet i en annan miljö som på raster. Genom samtalen ges möjlighet att lära känna eleverna och deras intressen samtidigt som relationen byggs upp.
- Det är viktigt att ha kunskap om vilka förutsättningar eleverna har för att ta till sig, förstå information, arbetsmaterial så som tabulatur och skriftliga texter.
- Medvetenhet om sociala förutsättningar påverkan på koncentrationen och förmågan att fokusera på arbetsuppgifterna.
- Att våga behandla eleverna olika beroende på deras förutsättningar och behov. Ge dem olika utrymmen att arbeta vid samt olika uppgifter att arbeta med.
- Idériakedom, improvisationsförmåga att variera uppgifter och moment under lektionen.
- Att vara fantasifull och våga testa nya idéer och tillvägagångssätt.
- Kontakten och information om eleverna från andra kollegor påverkar bilden och uppfattningen av eleverna. Informationen om eleverna skapar möjlighet att vara förberedd på rådande omständigheter om elever som kan påverka undervisningen och möjlighet att anpassa undervisningen därefter.
- Att motivera eleverna att anstränga sig att jobba mot betygsmål.
- Att kartlägga eleverna och att vara reflekterande framkommer som en metod men hur det praktiseras är svårt att dra tydliga slutsatser om. Jag tolkar att samtal kan användas som ett medel i det arbetet.

På frågan om *musiklärarutbildningen svarar till att ge studenterna de verktyg som krävs* är det svårt att dra några slutsatser. Av resultaten finns en oenighet mellan grupp A och grupp B. Av lärarnas berättelse framgår att de inte har fått kunskapen från utbildningen utan från yrkeserfarenheter och livserfarenheter. Av Evas berättelse framgår att hon tror att utbildningen är bra. Mot bakgrund av de metoder hon berättar om ur sin egen undervisning tyder på att ämnet behandlas inom utbildningen. Musiklärarna är överens om att de saknar tillräcklig förberedelse under utbildningen, detta ger signaler om att musiklärarutbildningen brister i förberedelse för de behov som finns ute på skolorna.

7. Egna reflektioner

Som jag beskrev i inledningen kretsade många frågor och tankar kring vad det innebär att anpassa undervisningen med hänsyn till alla elevers olikheter. Jag kände en vilja att kunna anpassa undervisningen på ett bra sätt. Genom arbetet med denna studie har många tankar väckts om hur undervisningen kan individanpassas. Parallellt med denna studie har jag reflekterat kring min egen utbildning om vad jag gått igenom. Under tiden har jag kommit på situationer i utbildningen som faktiskt har handlat om hur man kan bemöta elevers olikheter genom musikundervisningen som jag inte tänkt på under utbildningens gång. Det är möjligt att det beror på att jag har mer distans till de situationerna nu vilket Linnér och Westerberg (2001) tar upp som betydelse för reflektionsarbetet. Jag har också fått en större förståelse kring begreppet *en skola för alla* och vad det innebär.

I litteraturen ges även en liten beskrivning om hur debatten går i dag kring individanpassade klasser. Exempel ges på hur en skola arbetar med inkludering och individanpassning utöver musikundervisningen. Det visar även på att individanpassad undervisning kan betraktas ur flera perspektiv, dels i en större organisatorisk aspekt, dels i ett mer detaljerat. I denna studie har jag fokuserat på hur musiklejare arbetar och vad de använder sig av för metoder.

I både litteraturen och av de intervjuades berättelser framkommer att synen på bemötande av elevers behov har förändrats genom tiden. Eftersom alla lärare har i uppdrag att följa de politiska beslut som fattas faller det sig naturligt att bemöta eleverna utifrån gällande samhällssyn. Brodin och Lindstrand (2004) skriver att lärares bemötande av elever säger mer om rådande samhällssyn än om barnens egenliga behov. Utifrån detta tycker jag att det är viktigt att reflektera över vilken samhällssyn som råder och vad det kan få för konsekvenser på hur man ser på eleverna.

Min analys av lärarnas arbetssätt säger att det liknar en tratt form. Det vill säga att steg ett är att ordna undervisningen på ett sätt som skapar grundförutsättning att kunna möta varje elev utifrån den person han eller hon är. Grunden till det bygger på *personliga möten* med eleverna. Hur läraren går tillväga i det enskilda mötet ser jag som steg två i arbetssättet.

Ove uttryckte att det optimala vore att ha yrkeserfarenheter inför utbildningen för att förstå metodiken. Inför utbildningen hade han goda instrumentkunskaper som han menade var tillräckliga. Trots det lades resurser på att bredda och fördjupa dessa kunskaper i utbildningen. Ek (1976) tar även upp personlig erfarenhet som ingrediens för att våga testa egna idéer i yrkesrollen. Mot bakgrund av det är det intressant att fundera på om en god förberedelse i utbildningen egentligen bygger på att ha goda yrkeserfarenheter med sig inför utbildningens start för att bättre förstå metodiken och pedagogiken? Har musikhögskolan fel fokus? Jag menar att svaret beror på vad målet handlar om, är målet att bara ha kunskap om att det finns strategier för att bemöta elevers olikheter eller faktiskt också kunna hantera praktiska situationer?

7.1. Vidare forskning

Under arbetet med denna studie har många tankar och frågor dykt upp kring andra infallsvinklar och aspekter som skulle vara intressanta att studera. Något som skulle kunna berika min undersökning ännu mer är att intervjua fler personer med koppling till lärarutbildning samt att även göra observations studie av hur musiklejare agerar och interagerar med eleverna i klassrummet. Det skulle också vara intressant att studera hur eleverna upplever sig bemötta av sina musiklejare. Av samtalen med musiklejarna framkom att de upplevde den största utmaningen att undervisa teoretiskt i helklass. Det skulle därför

vara intressant att göra en jämförande studie med hur andra lärare bemöter elevers olikheter i teoretiska ämnen gentemot musklärare.

Det framkommer av musklärarnas berättelser att teoretiska diskussioner om pedagogik och metodik upplevdes abstrakta. Det skulle vara intressant att studera samband mellan utbildares och musklärarens upplevelse om abstraktion i diskussioner om metodiska och pedagogiska frågor under utbildningen.

Av litteraturen framgår att det skett förändringar i det svenska samhället vad gäller synen och bemötande av elevers olika förutsättningar och behov. Förändringar har resulterat i en decentralisering och i en ny skolreform där allas rätt till delaktighet lyfts fram. Det framgår av litteraturen att samhällsförändringar har gått från segregering av elever i särskilda behov till att successivt mer och mer integreras. I dag blir det mer och mer vanligt med specialinriktade klasser så kallade elitklasser. Kring detta pågår samtidigt en debatt om dess konsekvenser, för och nackdelar. Jag ser att pendeln svänger. I dagens debatt framgår det att istället för att plocka ut de svaga eleverna ur klasserna flyttar nu de starka eleverna ut till särskilda klasser. Vad leder det till för konsekvenser? Det skulle kunna ligga till grund för framtida forskning.

Referenslista

- Asmervik, S. Ogden, T. Rygvold, A- L. (Red) (1995). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, M. (1997) *Om skolbars olikheter*. Stockholm: Skolverket. Liber.
- Einarsson, C. (2003) *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Eresund, P. & Wrangsjö, B. (2008) *Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2005) *Att vara lärare i vår tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Granström, K. (2007) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Kalmar: Liber.
- Honey, P. Mumford, A. (2006) *Lärstilar Handedarguide* (E. Paulsson övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Hähnel, B. Sandberg, R. Ödman, P-J. (red)(1996). *Skola musik förändring, en debattbok om de nya läroplanen Lpo 94 och kursplanen i musik*. Stockholm: KMH Förlaget
- Juul, K. (2005) *Barn med uppmärksamhetsstörningar* (I. Lindelöf övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, M. & Olsson, E. (2008). *Att möta elevers olikheter*. Malmö: Malmö högskola. (Y-uppsats).
- Linnér, B. & Westerberg, B. (2001) *Kan man lära sig bli lärare?* Lund: Studentlitteratur.
- Ljunghill, Fejan, L. (1995) *En skola för alla – vad blev det av visionerna?* Stockholm: Lärarförlaget.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94.* (1994) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Kort om Barnkonventionen, Rädda Barnen Art nr 117
- Maltén, A. (1995) *Lärarkompetens- i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. (1985) *Skolsverige 1950- 1975. Del 4 differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Musik undervisning i omvandling* (1976) Stockholm: Musiklärarnas riksförbund.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhöse, E. (2003) *Läraridentitet och lärararbete - fem livsberättelser*. Karlstad: Karlstad universitet
- Statens offentliga utredningar 1998:66 Utbildningsdepartementet (1998). *FUNKIS Funktionshindrade elever i skolan Slutbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Nordstedts tryckeri.
- Steinberg, M. J. (1993) *Hur man handskas med besvärliga klasser*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Vintetjärn, C. (2008) *Tysta elever i klassrummet*. Malmö: Musikhögskolan (C- uppsats).
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammar, Å. (2008) *Nästan alla är med*. Skolvärlden nr 16.

Media

Elitklasser. Skolfront SVT 2 den 20 november, 2008. (UR, 2008) online:
www.ur.se/pedagog/start/. ur play, elitklasser. Och
www.resurs.folkbildning.net/objekt/251019/cmsso/skolfrontelitklasser.html#

Internet

Artikel 1 mänskliga rättigheter. Ministry for Foreign Affairs of Sweden (OHCHR: Swedish (Svenska) - Universal Declaration of Human Rights) hämtad måndag 27 oktober från:

<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/swd.htm>

Bilagor

Bilaga 1

En skola för alla – vad innebär det för musikundervisningen/musiklärare?

Svarar musiklärarutbildningen till de behov som finns i grundskolan och har musiklärare de verktyg som hanterar detta?

Frågor till musiklärare

Bakgrund

- 1.) Berätta om din bakgrund. Hur länge har du arbetat som musiklärare? Ålder?
 - b) Vad har du för utbildning? Fortbildningar?
 - c) Vad har du för ansvar på skolan, uppgifter utöver lektionerna?

Roll & Värderingar

- 2.) Vad har du för syn på din yrkesroll? Vad är din uppgift som lärare?
- 3.) b) Vad har du för syn på din roll i klassrummet?
- 4.) Vad har du för syn på människor i yngre åldrar i samhället?
- 5.) Vad tycker du syftet med ämnet musik är?

Miljöbeskrivning och Metod

- 6.) Hur yttrar sig elevers olikheter i undervisningen?
- 7.) Hur bemöter du ett utåtagerande beteende?
 - b) ett passiva, tystlåtna elever?
 - c) önskat resp. oönskat beteende?
- 8.) Hur bemöter du konflikter i klassrummet? Beskriv en situation, en händelse som du har upplevt om t ex när ett oönskat beteende inträffade, ett utåtagerande beteende. Vad hände?
 - b) Hur hanterade du situationen?
Kunde du hantera den på ett annat sätt?
 - d) Vad har du för strategier, vilka redskap använder du?
 - e) Vilka elevgrupper är svåra?
 - d) Vilka elever matchar de kunskaper du har?
- 9.) Hur förebygger du problem? Hur kan du underlätta för eleverna?
 - b) Hur planerar du lektionerna?
 - c) Var lägger du ner mest kraft och energi? Före under eller efter lektionen?

Öppen eller diskret feedback

- 10.) Behöver eleverna göra sig synliga för att bli sedda eller arbetar du som lärare medvetet med att se eleverna? Diskret eller inför hela gruppen?
 - b) Är det viktigt att synliggöra alla elever inför varandra i stor grupp? Eller räcker det med att bekräfta eleven mellan fyra ögon- lärare och elev?
 - c) Vilka elever har du lätt för att uppmärksamma?
 - d) Vad har det för betydelse att se sina elever? Varför är det viktigt?
- 11.) Hur förhåller de sig till positiv och negativ feedback?

Förutsättningar

- 12.) Vad finns det för förutsättningar ang. lokaler?
 - b) Lektionstid/vecka för klasserna?
 - c) Hur stora är klasserna? Hur ser klassammansättningar ut?
- 13.) Vad har du för stöd från rektorn?
 - b) Har du kontakt med andra lärare ang. eleverna? Är du med i arbetslag på skolan? Hur ofta möts och samtalar ni om eleverna?
 - c) Är du mentor för några elever? Hur påverkar det? (ditt arbete, eleverna... kontakt...)

Betygsättning

- 14.) Spelar betygssättningen/omdömen någon roll?
b) Vilken press ställer betygssättningen på läraren?
c) Vad händer med arbetet?
d) Vad spelar det för roll för barnen? Påverkan på barnen.
e) Ditt sätt att se eleverna?

Utbildning

- 15.) Upplever du att du har tillräcklig kunskap för att bemöta t ex alla elevers olikheter? T ex. utåtagerande beteende och de som har tystare, passiva tillbakadragna beteenden?
b) Anser du att du har kunskap att anpassa musikämnet till alla elevers olikheter?
c) Varifrån har du fått kunskapen? Vad har du lärt dig med åren?
- 16.) Hur tycker/ tyckte du att musiklärarutbildningen levde upp till att förbereda dig för att hantera alla elevers olika behov?

TUSEN gånger TACK!

Reserv

- 17.) Hur upplever du att du lyckas med att bemöta/se alla dina elever? Alt. Tycker du att det är lätt eller svårt att se alla dina elever?
b) Vad är det som är lätt?
c) Vad är det som är svårt?
d) Vad finns det för konsekvenser?
e) Vilka elevtyper utmärker sig?
d) Vilka elevgrupper är svåra, vilka matchar de kunskaper de har
f) Vad ställer det för krav på dig som lärare med att bemöta alla elever efter deras behov?
Vad innebär det att se alla?
b) Vad ställer det för krav?
- 18.) Hur gör du? Vad har du för olika **strategier** för att se alla elever i klassen?
- 19.) **Hur ser lärare alla sina elever?**
B) Hur gör du?
C) Vad har du **för syn/förhållningssätt på att se** sina elever?
- 1.) Vad är **grogrunden**
- 2.) Hur gör du för att **skapa trygghet** i klassen?
- 3.) Upplever musiklärare att de har tillräcklig kunskap för att bemöta t ex utåtagerande barn?
b) Varifrån har de fått kunskapen?
- 20.) Hur förhåller du dig till alla elevers olikheter? Med olikheter menar jag elevernas förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov, förmåga till samspel med andra.

Bilaga 2

En skola för alla – vad innebär det för musikundervisningen/musiklärare?

Svarar musiklärarutbildningen till de behov som finns i grundskolan och har musiklärare de verktyg som hanterar detta?

Frågor till utbildare

Bakgrund

1. a) Berätta om din bakgrund.
b) Vad har du för utbildning?
c) Vad har du arbetat med?
d) Hur kom det sig att du arbetar som utbildare? Hur länge har du utbildat lärare?
2. Vad har du för ansvar/uppgift, yrkesroll?

Värderingar

3. Vad har du för syn på människor i yngre åldrar i samhället?
4. Vad tycker du syftet med ämnet musik är?
5. a) Hur förhåller du dig till elevernas olika olikheter? (förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov? b) På vilket sätt beaktar du att undervisa studenter kring i att bemöta elevers olikheter?
6. Vad har du för kontakt med verksamma musiklärare ute på fältet?
7. Hur upplever du att verksamma musiklärare bemöter elevers olikheter?
b) Hur tycker du att musiklärare ska bemöta/förhålla sig till elevernas olikheter och förutsättningar i undervisningen?
8. Hur upplever du att verksamma musiklärare förhåller sig till elevers olikheter?
b) och hur de faktiskt bemöter eleverna?

Förutsättningar kring utbildningen

Tycker du att studenterna borde arbetat/provat på yrket innan de börjar utbildningen så att de har mer koll på vad läraryrket handlar om?

9. Hur prioriteras området inom lärarutbildningen?
b) Var någonstans stoppas det in i utbildningen, är det fler än du som undervisar kring det?
c) På vilket sätt?
d) Vad ligger bakom det? Varför är det (inte) det? Målet?
e) Ges det tillräckligt mycket utrymme med tid? Hur mycket tid?
f) Hur upplever du att tillgången till lektionstiden är i förhållande till hur du vill lägga upp undervisningen och innehållet i kursen?
g) Vad har du för möjlighet att påverka?
10. Vad har betygsättningen för inverkan?
(t ex. På upplägg av metod, innehåll...)
d) Vad har du för lokaler? Vad spelar de för roll?
11. Hur upplever du att studenterna är mottagliga för innehållet i undervisningen? På vilket sätt?
b) Vad upplever du fångar studenternas intresse?
c) Vad saknar du som utbildare i kursen?

d) Vilka perspektiv får inte plats i utbildningen?

e) Vilka konsekvenser får det?

12. Hur tycker du att musiklektörutbildningen lever upp till att studenter får den kompetens/ de verktyg som krävs för att möta alla elevers olika behov i skolan?

13. Vad har du för förväntningar på lärarstudenter?

13 Hur ser efterfrågan ut på fortbildning?

Självreflektion

14. Hur är det att undervisa studenter?

15. Hur upplever du att din egen kunskap är att undervisa om detta?

16. Vilka elevtyper är svåra resp. lätta att undervisa kring?

17. Känner du att din kunskap är tillräcklig för att undervisa studenterna om att bemöta/hantera alla elevers olika behov? T ex. utåtagerande barn, de tillbakadragna?

b) Vad beror det på?

c) Varifrån har du fått kunskapen?

d) Vad har du lärt dig med åren?

e) Vad saknar du?

TUSEN TACK!

Får jag lov att åter komma?

Intervjufrågor till musklärare i en övergripande form

- Bakgrundsfrågor kring läraren
- Syn på yrkesroll, elevsyn, musikämnets uppgift
- Hur yttrar sig elevernas olikheter?
- Hur bemöts olikheterna, t ex utåtagerande beteende, passiva, tystlåtna. Osv.
 - Strategi
 - Hur anpassas undervisningen
- Hur gör muskläraren för att se alla elever?
 - Vad innebär det att se alla?
- Vilka är förutsättningarna för att kunna bemöta elevernas olikheter på skolan?
 - Kontakt med kollegor
 - Lokal
 - Lektionstillfällen
 - Betygsättning
- Är den egna kunskapen tillräcklig?
 - Var ifrån kommer kunskapen?
 - Tillräckligt förberedd vid musikhögskolan?

Övergripande frågor till utbildaren

- Bakgrund Arbetserfarenhet
- Syn på sin roll, människor, elever, musikämnet?
- Förhållningsätt till elevers olika olikheter
- Önskat bemötande av musiklärarna på fältet?
- Mål med egen undervisning?
- Förhållanden
 - Tid
 - influenser
- Mottagande av studenterna?
 - Vem/Vad påverkar innehållet i kursen?
- Önskat innehåll i kursen?
- Utbildningens mål?
 - Önskat mål
 - Uppfyllande mål
- Tillräcklig kunskap?
 - Varifrån?