



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2012

Läraryrket i musik

Ida Westberg

## **Ropen skalla - musikskapande åt alla!**

*En studie om en musiklärare och en musikintresserad elev med funktionsnedsättning som arbetar tillsammans med musikskapande*



Handledare: Bo Nilsson



## **Abstract**

### **Title: Calling out - creative music making for everyone!**

*A study about a music teacher and a pupil with a physical disability working together with creative music making*

The purpose of this study is to investigate tools for working with creative music making with pupils with physical impairments. In a qualitative case study we follow one music teacher and one student in primary school. Data was collected through classroom observations and interviews. I start with presenting the theoretical background and refer literature about physical disabilities and creative music making. The result chapter is divided in three parts; *the process*, *the tools* and *the harvest*. In the discussion I compare the results and the theoretical chapter. The conclusion is that all music teachers may need the knowledge on how to work with these pupils in their teaching practise.

**Keywords:** *Creative music making, music and disabilities, creative music making with disabilities, physically disabled children composing.*

## **Sammanfattning**

### **Titel: Ropen skalla - musikskapande åt alla!**

*En studie om en musklärare och en musikintresserad elev med funktionsnedsättning som arbetar tillsammans med musikskapande*

Syftet med denna studie är att finna verktyg för att kunna arbeta med musikskapande med elever som har en funktionsnedsättning. Det är en kvalitativ fallstudie där vi följer en musklärare och en elev. Data är insamlat genom klassrumsobservationer och intervjuer. Jag börjar med att presentera den teoretiska bakgrunden och refererar till litteratur om funktionsnedsättningar och musik och musikskapande. Resultatet är indelat i tre områden; *processen*, *verktygen* och *skörden*. I diskussionen jämför jag resultaten med det teoretiska kapitlet. Slutsatsen är att i sitt yrke kan alla musklärare behöva kunskap om hur man kan arbeta med dessa elever.

Sökord: *Musikskapande, musik och funktionsnedsättning, musikskapande med funktionsnedsättning, barn med funktionshinder och komposition.*

## *Innehållsförteckning*

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
Förord.....	1
<b>Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
<b>Syfte .....</b>	<b>4</b>
Forskningsfråga:.....	4
<b>Teoretisk bakgrund och tidigare forskning.....</b>	<b>5</b>
Ordförklaring .....	5
Barn med funktionsnedsättning i världen.....	5
Skolsystemet i Sverige, historiskt, utgångspunkt musik och specialundervisning .....	5
Fram till 1950-talet .....	6
Från 1950-talet .....	6
Skolsystemet i Sverige, i nuläget, utgångspunkt musik och specialundervisning .....	8
Specialpedagogik i kommunen och musik- och kulturskolan .....	8
Musikundervisning i praktiken .....	9
Avsaknad av passande verktyg .....	10
<b>Funktionsnedsättning och musik .....</b>	<b>10</b>
Musik en viktig faktor inom flera utvecklingsområden.....	10
Musik för rörelse och stimulation .....	11
Att använda sig av rytmiken .....	12
Musik för motorik.....	13
<b>Musikskapande .....</b>	<b>13</b>
Förankring i kursplanen .....	13
Röster om musikskapande .....	13
Musikskapande i praktiken .....	15
Digitala verktyg i musikskapande.....	16
Delade meningar .....	17
<b>Metod.....</b>	<b>19</b>
<b>Fallstudien .....</b>	<b>19</b>
Vad är en fallstudie? .....	19
När bör fallstudien användas?.....	19
<b>Kvalitativ forskning.....</b>	<b>20</b>
Vad som kännetecknar en kvalitativ forskning.....	20
<b>Undersökningens genomförande.....</b>	<b>21</b>
Urval .....	21
Forskningsetik och etiska överväganden .....	21
<b>Metod för datainsamling.....</b>	<b>22</b>
<b>Observation .....</b>	<b>22</b>
<b>Intervju.....</b>	<b>22</b>
Intervjufrågor .....	23
<b>Resultat.....</b>	<b>24</b>
<b>Processen .....</b>	<b>24</b>
Elevens musikaliska vision.....	24

Att göra en låt .....	24
Den musikaliska vägledningen .....	25
<b>Verktygen .....</b>	<b>27</b>
Pedagogiska verktyg .....	27
Digitala verktyg .....	28
Särskilda instrument .....	29
<b>Skörden.....</b>	<b>30</b>
Det musikaliska resultatet från observationerna .....	30
Inspelning .....	30
Konsserter .....	31
Elevers studieresultat .....	31
<b>Resultatdiskussion.....</b>	<b>33</b>
<b>Processen .....</b>	<b>33</b>
<b>Verktygen .....</b>	<b>35</b>
<b>Skörden.....</b>	<b>37</b>
<b>Slutsatsen.....</b>	<b>37</b>
<b>Vidare forskning.....</b>	<b>38</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>39</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>43</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>43</b>

# Inledning

## *Förord*

I skrivande stund har jag och mina klasskamrater inte långt kvar till slutet i vår utbildning till färdiga musiklärare på Musikhögskolan i Malmö. Det har varit en lång resa med många nya lärodomar och färdigheter och vi har blivit försedda med nycklar till de verktyg vi kan behöva i våra framtida yrkesliv. Eller? Har vi den kunskap som krävs för att undervisa skolans alla elever? Under mina praktikbesök i min lärarutbildning har jag mött elever med olika typer av funktionsnedsättningar som gör det omöjligt att delta i många av de musikpedagogiska övningar jag lärt mig på Musikhögskolan. Hur ska en blind tjej på gymnasiet kunna delta i avista-sång från en skriven notation? Hur ska en mellanstadiekille med en spastisk diplegi kunna greppa ett ackord på gitarren och spela Tom Dooley? Detta är frågor jag inte kommer besvara i denna studie, men frågor som jag blivit tvungen att besvara själv i verkligheten. Jag har då utformat undervisningen så den passade hela gruppen, men detta baserades enbart på sunt förnuft och egna erfarenheter, då detta inte påtalats i min utbildning. Jag tror att det är viktigt att belysa de små områdena extra mycket och värna om alla individers rätt till utveckling.

Malmö 2012

## Bakgrund

”Barn och unga med funktions- nedsättning har i första hand samma behov som andra barn och unga, men kan behöva särskilda insatser för att kunna utvecklas och bli delaktiga på samma villkor som andra barn och unga ” (Socialdepartementet 2007 s. 56).

Musikundervisning för elever med funktionsnedsättning är ett område som knappt har berörts i min fyra och ett halvt år långa musiklärarutbildning. I och med avsaknaden av detta enligt mig viktiga område valde jag studieår tre till en kurs i extra VFU (verksamhetsförlagd utbildning) där jag gjorde 20 timmar praktik på en grundskola i Malmö med barn och ungdomar med funktionsnedsättning, vid vilken jag undervisade i musik i små grupper eller individuella lektioner. När praktikperioden var över fortsatte mina besök regelbundet i form av vikariat eller frivilliga åtaganden med eleverna såsom terminsuppspel. När jag vid en annan praktikperiod undervisade en blind 17-åring i musikteori och ensemble väcktes mina tankar kring denna lucka i min utbildning – här krävs ju ett annat sätt att arbeta än det vi lärt oss. Då mitt sidämne i min utbildning varit arrangering och komposition föll det sig naturligt att det var just detta ämne jag ville följa.

I den nya läroplanen Lgr11 årskurs fyra till sex står det att elever i grundskolan ska ges förutsättningar att använda musik som uttrycksform och kommunikationsmedel och att de ska få skapa och framföra musik, samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer. De ska använda röst och instrument för imitation och improvisation, och arbeta med digitala verktyg för ljud- och musikskapande. Undervisningen ska även anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket 2012).

Sveriges diskrimineringslag (2008) ska motverka diskriminering, och främja rättigheter och möjligheter för människor med funktionsnedsättning. (Diskrimineringsombudsmannen 2012).

I kapitlet *teoretisk bakgrund och tidigare forskning* presenteras den historiska bakgrunden till hur musikundervisningen och specialundervisningen växte fram i Sverige, och även hur det ser ut idag. I detta kapitel hänvisas även till flera olika studier och undersökningar om vilken inverkan musikundervisning kan ha för elever med funktionsnedsättning, samt hur man kan arbeta med elevers musikskapande.



I *metodkapitlet* ges en djupare förklaring av de metoder jag valt att använda och hur dessa fungerar i praktiken.

I *resultatkapitlet* presenterar jag tematiskt resultaten av undersökningen och i *resultatdiskussionen* diskuterar jag resultaten och kopplar dem till den lästa litteraturen. Texten avslutas med *referenslista* och *bilagor*.

## **Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka och öka kunskapen om pedagogiska verktyg i arbetet med musikskapande för elever med funktionsnedsättning. Genom att göra en fallstudie där jag följer en musiklärarens arbete med en elev med cerebral pares i deras arbete med komposition hoppas jag finna flera nya pedagogiska verktyg att använda. Min undersökning behövs eftersom det inte finns så många studier av mitt specifika område, och musikskapande är fortfarande ett ganska eftersatt område. Jag vill därför öka kunskapen inom detta område.

## ***Forskningsfråga:***

*Hur kan läraren arbeta med musikskapande i musikundervisning för elever med funktionsnedsättning?*

## **Teoretisk bakgrund och tidigare forskning**

I detta kapitel presenterar jag hur skolsystemet har sett ut i Sverige inom musik- och specialundervisningen historiskt, samt jämför det med idag. Jag hänvisar till litteratur om musikskapande, funktionsnedsättning och musik och jämför dem med aktuella rapporter och studier.

### ***Ordförklaring***

Nedan följer en förklaring av de ord jag frekvent kommer använda i denna studie.

*Funktionsnedsättning* - begränsning av en individs fysiska eller psykiska funktionsförmåga i en viss situation eller i en viss miljö (Nationalencyklopedin 2012).

*Musikskapande* – ordet ingår varken i nationalencyklopedin eller Svenska Akademiens Ordlista, men genererar trots detta 87 600 sökresultat på sökmotorn *Google*. Termen *musikskapande* är också den som används i kurs- och läroplanerna för grundskolan (Skolverket 2012) och jag använder ordet som en synonym till *komposition*.

### ***Barn med funktionsnedsättning i världen***

Förenta Nationernas barnfond *Unicef* (2012) uppskattar att 200 miljoner barn i världen lever med någon typ av funktionsnedsättning. I de flesta fallen rör det sig om direkta skador som vitaminbrist, undernäring eller fosterskador orsakade av könsstympling eller brist på mödrhälsovård – problem som vi i Sverige inte behöver oroa oss över. Många av dessa barn blir övergivna av sina föräldrar, hamnar på barnhem och institutioner och riskerar att utsättas för vanvård och kränkningar (Unicef 2012). Våldigt få går i skolan, något som strider emot Förenta Nationernas barnkonvention på mer än ett sätt. I konventionens artikel 23 framgår att barn med funktionsnedsättning bör ha ett liv med värdighet, och att barnens aktiva samhällsdeltagande ska möjliggöras. Alla barn ska även ha tillgång till kostnadsfri utbildning enligt artikel 28 (Förenta nationerna 1989).

### ***Skolsystemet i Sverige, historiskt, utgångspunkt musik och specialundervisning***

Redan på 1700talet skrev Rousseau i *Emile* att han önskade att musikskapande skulle ingå i barnens allmänna utbildning (Barret 1998).

## **Fram till 1950-talet**

När den svenska folkskolan startade 1842 fick de elever som inte följt med i den normala undervisningstakten "sitta kvar", vilket innebär gå om samma årskurs en gång till året därpå. Man använde sig också av kvarsittning. Från 1930-talet började specialklasser inrättas där man placerade de mindre begåvade eleverna, och mot mitten av 1950-talet kom ännu fler specialklasser, främst i storstäderna. Här placerade man de svagpresterande eller funktionsnedsatta eleverna, för man ansåg att dessa elever kunde ha negativ inverkan på de andra eleverna och hämma deras utveckling (Vernersson 2002/2007). I en skolutredning från 1940 kan man läsa att man ska väcka lärjungarnas intresse för musik (Sjögren 1995).

Den svenska skolan har haft många typer av specialklasser bakom sig såsom bland andra särskoleklass, cp-klass, hjälpklass, läsklass och hörselklass. Elever placerades i dessa klasser efter medicinska intyg eller särskilda tester, då oftast intelligensmätningstester (Vernersson 2002/2007).

1920 -30, och 40-talen inspirerades svenska folkskolelärare av det amerikanska pedagogiska tänkande som växte fram med John Dewey i spetsen, med *learning by doing* som slagord (Sjögren 1995). I 1946 års skolkommision kan man under rubriken *estetisk fostran* läsa att lärjungarna bör få utlopp för sin skapardrift, för känsla och fantasi genom egna försök att konstnärligt uttrycka sig. Många skolämnen skulle väcka sinnen för konstnärlig kvalitet och fördjupa förståelsen och bidra till att intresse för kultur väcks även utanför skolan (Sjögren 1995).

## **Från 1950-talet**

På 1950-talet nämns musikskapande för första gången i läroplanerna. Trots detta var musikskapande bara ett litet inslag i musikundervisningen med förklaringen som bristande tid och kompetens hos lärarna (Sjögren 1995).

Under 1960-talet kom många nya åtgärdsprogram och specialkonstruerade läromedel för elever med särskilda behov. Många undervisningsprojekt startade, med syfte att ta hänsyn till elevers olikheter gällande inlärningstakt och förkunskaper. Kravet på pedagogerna ökade och 1962 startade en ettårig speciallärarutbildning (Vernersson 2002/2007). På 60-talet försvann musiken som obligatoriskt ämne och blev till största delen ett valfritt ämne i år 9, i enighet med Lgr 62. Med Olof Palme som utbildningsminister ändrades detta tillbaka, och i Lgr 69 blev musikämnet

återigen obligatoriskt (Sjögren 1995). Under detta årtionde växte det fram ett fokus på musikskapande inom musikutbildningen. Flera exempel finns på kompositörer runt om i världen som från år 1960 och framåt arbetat för att integrera musikskapandet i musikundervisningen (Barrett 1998).

På 1970-talet ville man integrera specialpedagogiken med elevens sociala hemmiljö och detta lade grunden för hela specialpedagogiska synsättet som kom att dominera. Svårigheterna skulle inte längre kopplas till "defekter" hos eleven, barnet skulle utvecklas genom stimulans och en god inlärningsmiljö (Vernersson 2002/2007). Den svenska skolan fick utstå offentlig kritik för den ansågs sänka kunskaps- och disciplinstandarden. Bristen på utbildade lärare var stor, inte minst musklärare (Sjögren 1995).

På 1980-talet ville man återintegrera eleverna från specialklasserna in i det "vanliga" klassrummet, vilket innebar att det ställdes mycket större krav på *all* skolpersonal som nu fick arbeta på ett helt nytt sätt som skilde sig från tidigare. Ett begrepp som myntades var *en skola för alla*, där undervisningen skulle formas helt efter elevernas individuella förutsättningar. Helt nytt var att speciallärarna nu skulle ingå i arbetsenheter och ha rollen som samordnare och resurspersoner. 1988 upphörde speciallärarutbildningen, och grundskollärarytbildningen fick krav på sig att innehålla specialpedagogik, något som dock inte följdes på alla utbildningsorter (Vernersson 2002/2007). Lgr 80 gjorde att musikämnet tappade en timme, och det fria valet musik togs helt bort (Sjögren 1995). Dock betonades den kreativa, aktiva och skapande sidan och musikskapande blev en egen del i Lgr 80, och även Lpo 94 (Nilsson 2002). Med den nya skollagen 1985 överfördes sarskolan till att lyda under skollagen istället för omsorgslagen (Svensk författningssamling 2012).

På 1990-talet har det inom specialpedagogikens område fördjupats på kompetensutbildning och fortbildning (Vernersson 2002/2007). I Lpo 94 återkommer musik som fritt val, men trots officiell uppskattning av musikämnet skärs det ner på timmarna i ämnet. (Sjögren 1995).

I lärarutbildningen som kom 2001 kunde studenten även läsa fördjupad specialpedagogisk kompetens. Det råder idag brist på utbildade specialpedagoger och det finns nästan inga speciallärare kvar alls (Vernersson 2002/2007).

En utvärdering av musikämnet i grundskolan, utförd av Skolverket 1989 och 1992, visade att musklärare inte arbetade så mycket med musikskapande i sin undervisning, trots förankring-

en i läroplanen (Nilsson 2002). I den nationella utvärderingen av grundskolan 2005 från Skolverket ser vi samma resultat, just musikskapande är underrepresenterat. Särskilt lyser det digitala musikskapandet med sin frånvaro. Även eleverna uppger att musikskapande sällan ingår i undervisningen, och inte heller musikskapande med datorer (Skolverket 2012).

## ***Skolsystemet i Sverige, i nuläget, utgångspunkt musik och specialundervisning***

### **Specialpedagogik i kommunen och musik- och kulturskolan**

I en enkätundersökning av Vernersson (2002/2007) undersöks hur lärare i olika svenska kommuner ser på sin skolas specialpedagogiska kompetensutveckling. På frågan *”Hur har den/de specialpedagogiska kursen/kurserna påverkat dig i din verksamhet?”* har 14 av 60 lärare svarat *”väldigt mycket”*, 34 har svarat *”ganska mycket”* och 12 har svarat *”måttligt”*. Ingen lärare svarade *”inte alls”*. Bland deras kommentarer till frågan kan man bland annat läsa: *”Jag har känt mig säkrare i min yrkesroll”* och *”Jag har vågat prova annan typ av tjänstgöring där förhållningssättet betyder väldigt mycket”* (Vernersson, 2002/2007).

I en kartläggning utförd av Sveriges Musik och kulturskoleråd från 2004 över möjligheter för barn och ungdomar med funktionsnedsättning i musik – och kulturskolan får vi ta del av talande statistik. Man har samlat in fakta från enkäter besvarade av rektorer från 126 musik- och kulturskolor i Sverige. Hela 79 % har färre än tio, eller inga elever alls med funktionsnedsättningar i sin verksamhet och 69 % menar att de saknar pedagogisk utrustning i form av instrument och specialpedagogiska hjälpmedel. 79 % upplever att det största hindret är för att kunna förbättra tillgängligheten är bristande kompetens och 59 % anger att man inte har personal med någon form av specialpedagogisk kompetens (Andersson & Kraft, D 2004).

Ny internationell forskning visar att relationen mellan lärare och elev är väldigt viktig i utbildningen. Man talar om *relationsbegreppet*, och pekar på vikten och fördelarna av förtroendefulla och stabila relationer mellan elever och lärare. Utbildningen blir meningsfull först då det finns en utvecklad relation mellan de inblandade parterna. I Danmark har forskare redan applicerat detta i utbildning och Aspelin (2010) menar att relationsbegreppet är på intåg även i det svenska utbildningssystemet (Aspelin 2010).

## **Musikundervisning i praktiken**

I Lgr11 kan vi läsa att undervisningen för elever i grundskolan årskurs fyra till sex skall syfta till att eleverna utvecklar musikaliska kunskaper så de kan delta i musikaliska sammanhang. Eleverna ska ges förutsättningar att tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel – och inte bara arbeta med sin röst och musikinstrument utan även digitala verktyg. De ska ges förutsättningar att skapa, bearbeta och framföra musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer (Skolverket 2012).

I en kvalitetsgranskning i musikundervisningen utförd av Skolinspektionen 2011 ser vi att musikundervisningen är mycket ojämn i kvalitet, dels mellan olika skolor men också mellan olika lärare (Skolinspektionen 2011). De påpekar att undersökningen inte speglar hela nationen utan enbart granskade skolor. Av 35 granskade skolor skiljer det sig mellan vilka olika förutsättningar eleverna ges inom olika utbildningsområden. Genomgående är att musikskapande ges minst utrymme, i flera fall helt avsaknad. Flera av lärarna har inte utbildning för den undervisning de bedriver, i flera fall saknas den utrustning som krävs för ett givande musicerande (Skolinspektionen 2011). I likhet med Andersson & Krafts (2004) kartläggning ser vi återigen att avsaknaden av rätt utrustning skapar problem.

Rapporten från Skolinspektionen pålyser behovet av kompetensutveckling hos musiklärarna, och uppmanar musiklärare till gemensam diskussion om arbetssätt och metoder. Detta styrks av Sveriges Musik och kulturskoleråds kartläggning där 79 % av lärarna upplever att bristande kompetens som ett hinder (Andersson & Kraft 2004). Alldeles för många undervisande musiklärare har inte tillräcklig utbildning för detta och det speglas i undervisningen; eleverna lär sig inte lika mycket som de borde. Rektorer uppmannas besöka musiklektionerna då de verkar få sin uppfattning om musikundervisningen vid offentliga uppspel i samband med högtider och avslutningar (Skolinspektionen 2011).

Många låg- och mellanstadieklasser undervisas i musik i sina hemklassrum, vilket oftast innebär att riktiga instrument saknas, och man sjunger oftast till bakgrundinspelad musik och undervisas av lärare utan musikutbildning. Granskningen kommer fram till att detta leder till att eleverna får svårt att uppnå målen, ämnet utvecklas inte och hamnar helt i skymundan. Detta vill Skolinspektionen motverka eftersom flera forskningar tyder på att musik påverkar männi-

skan positivt, verkar mot stress och bidrar med till en bättre hälsa för eleverna (Skolinspektionen 2011).

### **Avsaknad av passande verktyg**

Som tidigare nämnt i Skolinspektionens kvalitetsgranskning är avsaknandet av musikskapandet i undervisningen stor. Enligt granskningen är musikskapande det område som eleverna får minst möjlighet till (Skolinspektionen 2011). Något annat som lyser med sin frånvaro i musikundervisningen är användandet av digitala verktyg som till exempel sequenserprogram för musikskapande. Ungdomars förhållningssätt till teknik gör att de kan tillämpa sig nya saker fortare än vuxna, och detta utmanar och ställer krav på att musikundervisningen måste hänga med i informationsteknikens alla användningsområden. Lgr 11 säger att IT ska användas i musikundervisningen och så var inte fallet på de skolor som granskats när de rådde under den tidigare läroplanen. På många skolor handlar det om avsaknad av datorer och annan teknisk utrustning men framförallt lärarnas avsaknad av kompetens (Nilsson 2002).

### ***Funktionsnedsättning och musik***

”Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet” (Förenta nationerna 1989 artikel 31 s. 28).

Världshälsoorganisationen WHO publicerade 2007 en internationell klassifikation för barn och ungdomar med funktionsnedsättning och funktionstillstånd. Här är gruppsång och instrumentspel med som en av flera rekommenderade kulturella aktiviteter (Världshälsoorganisationen WHO 2007).

### **Musik en viktig faktor inom flera utvecklingsområden**

En sammanfattning av en undersökning utförd av PROMISE (The Provision of Music in Special Education, 2005, ur Ockelford 2008) presenterar vad brittiska rektorer anser vara mest värdefullt med användandet av musik i undervisningen för elever med funktionsnedsättning:

- **Språk- och kommunikationsutvecklingen.**

*Eleverna får en förbättrad ögonkontakt, bättre vokalisering, utvecklar sina färdigheter i teckenspråk (genom att teckna till sång) och ett mer receptivt språk.*



- **Den emotionella –, sociala samt beteendeutvecklingen,**

*Eleverna uppmuntras till olika ansiktsuttryck, lär sig att vänta på sin tur, lär sig framföra något inför publik, får bättre självkänsla. Eleverna uppmuntras visa olika känslor till olika sorts musik.*

- **Den sensoriska och kognitiva utvecklingen**

*Elevernas koncentration förbättras, eleverna kan lära sig att en aktivitet börjar och startar med hjälp av musik, musiken kan hjälpa till att ge strukturer och rutiner samt att utveckla räknefärdigheten.*

- **Den fysiska utvecklingen**

*Eleverna tränas i att greppa instrument, ha kontroll över sitt huvud, träna sin motorik, kroppsmedvetenhet och koordination*

(Ockelford 2008).

Att musik i undervisningen kan påverka språkutvecklingen menar också en rapport framtagen av Statens folkhälsoinstitut (2005). Det finns en koppling mellan barns musikutövning eller musikundervisning och språkutveckling, och det kan även leda till en ökad intelligens hos barn. Man menar också att kulturupplevelser verkar kunna stimulera delar av hjärnbarkens tillväxt och inverka psykologiskt, neurologiskt och immunologiskt på motståndskraften mot infektioner och cancer (Statens folkhälsoinstitut 2005).

Projekt Samspel är ett projekt vid Furuboda Folkhögskola där man vill öka möjligheterna för personer med funktionsnedsättning i olika åldrar att aktivt delta i musikkulturen. Projektet fokuserar på glädjen i att skapa och spela musik, och att kunna uttrycka sig med musik. Projekt Samspel menar att musik är en estetisk uttrycksform som är viktig för vår livskvalitet och skriver på sin hemsida att de arbetar med frågor som demokrati, delaktighet och yttrandefrihet genom att göra det möjligt för människor att spela musik. De anordnar också workshops, kurser och fortbildning för musiklärare och musikledare (Projekt Samspel 2012).

### **Musik för rörelse och stimulation**

Alvin (1965) tillägnar ett helt kapitel för musik för barn med cerebral pares. Boken är indelad i olika kapitel beroende på funktionsnedsättning och det står svart på vitt hur dessa barn bör undervisas i musik. Det är en gammal bok och därför troligtvis inte helt tillförlitlig då den ej är aktuell men läsningen blir ändå väldigt intressant då Alvin rör vid många viktiga element. Hon

talar om att barn med cerebral pares kan uppleva rörelse i musiken, rörelser de kanske inte kan anta med kroppen och beskriver att trumma till marschmusik kan förstärka känslan av att gå en marsch. Musiken kan bli ett substitut till det din kropp inte kan göra. Alvin hänvisar till en undersökning där man låtit rörelsehindrade barn illustrera sina känslor till musik, och nästan alla fick med rörelse i sina bilder. Hon skriver om lugnande musik som kan verka för barnets spastiska spänningar, musik Alvin beskriver som *soothing music*. Soothing music präglas av tydliga rytmer, volym och fristående toner och skall få musklerna att slappna av och att stämningen ska bli rofylld. Musiken skall stimulera barnet, och undersökningar av Dr. E. Schneider (s. 115, Alvin 1965) visar att ett spastiskt barn kan kontrollera sin kropp betydligt mer samtidigt som de lyssnar på stimulerande musik – men vissa kan även drabbas av förstärkta spastiska rörelser. Undersökningar av Dr Schneider (Alvin, 1965) beskriver också att vissa personer med nedsättningen kan behöva lyssna på ”enkel” musik med jämn puls, då de annars kan bli upprörda av musik med för mycket rytmer i. Fortsättningsvis säger Schneider att man ska undvika att spela överraskande musik för dessa barn då de kan bli chockerade och inte kontrollera sig själva. Han beskriver att vi måste träna dessa barn i musiklyssning så de lär sig att förstå och hantera de olika sinnesstämningarna i musiken (Alvin 1965).

### **Att använda sig av rytmiken**

Det jag finner i nyare forskning som styrker det Alvin (1965) skriver är främst musikens rytmiska påverkan för funktionsnedsatta elever. Ockelford (2008) refererar till en brittisk forskningsstudie där en sjukgymnast på en skola för elever med cp-skador använder sig av musik under hela skoldagen. Sjukgymnasten blev observerad och intervjuad och på frågan om varför hon använde musik i en så stor utsträckning gav hon två svar;

- Den rytmiska strukturen i rim och sånger stimulerar och utvecklar rörelseförmågan
- Barnen tycker om att röra sig till musik och gensvaret är positivt; deras ansikten skiner regelbundet upp (Ockelford 2008).

Många rapporter pekar på fördelarna med musik för elever med funktionsnedsättningar. Brittiska sjukgymnaster rekommenderar musik i arbetet med barn med cp-skador eftersom de rytmiska strukturerna i musiken stimulerar och hjälper den motoriska utvecklingen (Ockelford 2008).

## **Musik för motorik**

Sjukgymnasten berättade också om hur hon använde olika typer av musik i olika åldrar och för olika avseenden. I de yngsta åldrarna använde hon sig främst av barn- och popmusik för att arbeta med motorik och kroppsmedvetenhet, och när de arbetade med multisensorik lyssnade de på Björks "Oh so Quiet" eller Vivaldis "Summer", och när de höll på med hydroterapi lyssnade de på Enya (Ockelford 2008).

Utvecklingen av den motoriska förmågan och koordinationen kan utvecklas tillsammans med musik genom att spela ett instrument eller röra sig till musik. Rörelser som kan tränas in till musik kanske inte hade kommit automatiskt. Även om det är lättast att använda sig av inspelad musik menar Alvin att det finns en fördel att spela och improvisera med barnen, för då följer man sinnesstämningen som rå. En bra musik- och motorikövning beskrivs som att använda sin kropp för att gestalta olika saker, saker man hittar på och saker i musiken. Man kan till exempel med kroppen visa när det är höga/låga toner genom att placera armarna nära eller långt från golvet, och imitera olika yrkeskategorier eller verb samtidigt som man lyssnar på musik (Alvin 1965).

## ***Musikskapande***

"Komposition är, när allt kommer omkring, att tänka i ljud (Barret 1998, s. 12).

## **Förankring i kursplanen**

I den rådande kursplanen för musik ser vi att musikskapande har en viktig roll.

Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att tillsammans med andra skapa musik i olika former. Undervisningen skall skapa ett intresse hos eleven att utveckla sin musikaliska kreativitet. Förutom att eleven skall improvisera rytmiskt och melodiskt skall eleven också arbeta med musikskapande i olika genrer. Eleverna skall även använda sig av digitala verktyg för ljud- och musikskapande (Skolverket 2012).

## **Röster om musikskapande**

Musikskapande är ett bra verktyg för att eleverna ska få en bredare musikalisk förståelse, och för att kunna reflektera över musicerandet. Det är inte resultaten som är av värde, utan i stället vägen dit; processen och de problemlösningar man fick genomgå (Barret 1998).

Brändström och Högberg (1998) skriver om Jan Sandström (Professor i komposition vid musikhögskolan i Piteå) och hur han jämför musikskapande i musikundervisningen med ämnet bild. I ämnet bild uppmuntras eleverna att själva måla och skapa, utan baktanke på att frambringa en ny Picasso eller Rembrandt. Sandström menar att kreativa musikaliska aktiviteter kan användas på samma sätt; att låta eleverna kommunicera i konsten och vara fria i sitt uttryck utan att jämföra detta med stora kända kompositörer och dess verk (Brändström & Högberg 1998).

De skriver vidare att inget barn är *tabula rasa* när det kommer till skolan, särskilt inte gällande musik. Barnen har kommit i kontakt med musik i hemmet, de kanske har spelat eller sjungit. De flesta barn har också kommit i kontakt med musik via media. Innan de träffar sin första musiklektör har de gått igenom en stor musikalisk repertoar i sitt lyssnande och barnet är redan på 'den musikaliska vägen' (Brändström & Högberg 1998).

Folkestad (1998) instämmer att barnen har mycket musik med sig från utanför skolan. Han menar att majoriteten av all musikalisk inläring äger rum utanför skolans väggar, i icke lärarledda situationer, där intentionen inte är att lära sig något. Han menar att en musiklektör aldrig kommer möta elever som är musikaliskt ignoranta eller utbildade eftersom de alla besitter en musikkunskap på något sätt. Musikskapande är inte längre något som enbart utbildade kompositörer kan syssla med, med tekniken och datoriseringens utbredning kan vem som helst skapa musik. Han skriver vidare att barns musikskapande inte bygger på vad de lärt sig på musikundervisningen i skolan, utan snarare på vad de har upplevt utanför skolan (Folkestad 1998).

Det sistnämnda styrks av det Brändström och Högberg (1998) skriver om teoretisk bakgrund till musikskapande. De menar att man bör tillföra minimal teoretisk information och istället jobba med elevernas besittande kunskap när man undervisar i musikskapande. De två viktigaste målen ska vara stimulans och uppskattning. På vägens gång uppstår ett behov av teorin och då faller det sig naturligt att gå in på det området. De säger att om teorin och analyserna ska komma innan själva musikskapandet kommer detta snabbt leda till att resultaten blir artistiskt inavel (Brändström & Högberg 1998).

McPherson (1998) diskuterar flera olika forskares syn på barn och deras musikskapande och rundar av detta med fem punkter:

- Barn från tre år är kapabla till att skapa, producera och organisera egen musik
- Musikskapande är utvecklande och innefattar utforsknings- och experimenteringsprocesser
- För att växa musikaliskt och inse sin kreativa potential behöver barn ges tillfällen att experimentera fritt med musik
- Improvisation och musikskapande är naturliga sätt för ett barn att utforska och experimentera med musik
- När ett barn möter en ny musikalisk situation bör sensoriska erfarenheter gå före strukturella procedurer (McPherson 1998).

### **Musikskapande i praktiken**

Att ge eleven instruktionen att 'göra ett mönster' innebär att eleven behöver vara medveten om form och repetition. Det kan vara bra att ge instruktioner om att göra en början, ett mitten och ett slut för att ge eleven verktygen till att göra en form. Man kan uppmuntra dem att "låna" från för dem redan kända stycken. Många barn lånar melodier och texter, men att även låna former och den underliggande strukturen från något de redan känner till är ett sätt att arbeta på. Ett exempel som ges på en kompositionsövning för barn är att ge olika instruktioner i flera steg, som skall leda till en komposition. Man kan ha flera olika punkter i övningen där man i olika steg skall hitta på rytmiska mönster på olika percussionsinstrument, hitta på en melodi med en textmening och säga den med hjälp av ett instrument och slutligen genomföra kompositionen (Barret 1998).

Brändström och Högberg är övertygade om att ingenting kan döda ett barns kärlek och glädje till musik och skapande förutom att 'börja från början'. Läraren behöver därför vara mycket försiktig och stimulera barnets motivation tidigt, så att man kan väcka en inre motivation hos barnet för musikskapande. Stimulans är ett pedagogiskt problem och flera faktorer kan påverka; hur påverkas barnet av influenser utifrån, hur påverkas barnet med influenser från föräldrar, media och sociala relationer? Brändström och Högberg anser att det är skolans och lärarens uppgift att försäkra en större samordning mellan dessa influenser (Brändström & Högberg 1998).

## **Digitala verktyg i musikskapande**

Att använda digitala verktyg i musikskapandet med barn skriver Nilsson (2002) väl om. Han pekar på alla användningsområden för musik och musikskapande vid datorn; inspelning, bearbetning av musiken, att skapa musiken i datorn, spara improvisationer, experimentera med olika ljud och följa noterad musik. (Nilsson 2002). Nilsson har också undersökt hur barn i åldrarna tre till sex möter musik. Samtliga barn hade tillgång till bandspelare i hemmet och även de minsta visste hur man använde den. De kunde lyssna på musik själva utan hjälp av en vuxen (Nilsson 2002).

I Nilssons artikel i *Specialpedagogisk Tidskrift* (2011) ges exempel på hur flera brytare kan användas samtidigt för ackordspel, och hur de själva via lampor kan ge information om ackordbyten. I samma artikel finns en lista på användbara program och även kostnadsfria varianter som kan användas i arbetet med musikskapande (Nilsson 2011).

10 år innan Nilssons (2002) forskning gjordes en rapport om datorer i musikundervisningen av Rosén och Öhman (1992). Forskningen gjordes för att belysa teknikens frammarsch, och presentera konkreta verktyg för musklärare, och hur man kan jobba med dagens (gårdagens) teknik. I kategorin *eget skapande* beskrivs hur datorn användes för inspelning av eget musikaliskt skapande. Läraren eller en duktig elev spelade först in en ackordruna som eleverna fick lära sig. Ingen instrumentpresentation angavs så jag utgår ifrån klaviatur. Eleverna prövade samtidigt men enskilt vid instrumentet, för att de inte skulle uppleva rädsla, utan få mod att pröva ensamma och misslyckas. I samband med detta förklarades ackordens uppbyggnad och när de behärskade kadensen fick de i uppgift att skapa en melodi som passade till. Detta spelades så småningom in på kassett (!) och eleven fick ta med kassetbandet hem för att lyssna. I nästa skede skulle eleven utveckla idén till en större komposition, kanske utveckla en mer komplicerad ackordföljd, skriva texter och prova olika instrumenteringar och arrangemangsförslag. Mot slutet av terminen gjordes sångpålägg. Resultatet spelades upp för alla klasser, och läsåret 89-90 blev resultaten så bra att det spelades in på en gemensam LP-skiva (Rosén & Öhman 1992).

I samma studie presenteras också olika arbetssätt för olika musikutbildningsområden som klarsång, körsång, gehör och musiklyssning. Tips ges till musklärare att vara tekniskt förberedda då elever ska uppmuntras att komma med läxan på diskett, ett verktyg som idag 2012 knappt

existerar. Studien avslutas med följande citat: ”Programvaran kommer snabbt att förändras, medan insikter av detta slag är mer väsentliga och varaktiga” (Rosén & Öhman 1992 s.12).

Nilsson (2002) refererar till åtskilliga författare som talar om fördelarna med digitala verktyg, teknik och datoranvändning i musikundervisningen.

På *Projekt Samspels* (2012) hemsida finns en lista på bra digitala verktyg som kan användas. Man skriver att den aktuella personen ofta har ett styrsätt som den redan använder för till exempel tal eller styrning av permobil, och att detta mycket väl kan användas för att musicera. Det finns information om verktyg som kan användas för musicerande med styrning av tunga, huvud eller ögon. Det finns länkar till musikinstrument och musikprogram och förklaringar till hur man kan jobba med dessa. Det finns också beskrivet steg för steg hur man själv kan omvandla en brytare till ett musikinstrument. En brytare är en slags kontakt där man kan lagra ljud (Projekt Samspel 2012).

### **Delade meningar**

Barret (1998) kritiserar Kratus (1989, ur Barret 1998) som säger att eleven bör vara minst nio år för att de skall kunna komponera med mening. Detta baseras på en undersökning då tre elever i åldrarna sju, nio och elva fick tio minuter vardera att komponera en sång vid en casiokeyboard. Tiominuterskompositionen filmades och analyserades för att identifiera hur lång tid eleverna tillbringade med att utforska, utveckla och repetera. Vid kompositionens slut bads eleverna spela upp sin denna två gånger, för att man skulle bedöma kompositionens stabilitet. Man fann i undersökningen att sjuåringarnas process dominerades av utforskning medan de äldre åldersgrupperna arbetade mer med utveckling, och repeterade kompositionen tidigare i processen än de yngre. Av detta tolkade man att sjuåringarnas process mer kunde liknas vid improvisation än komposition, och sade därför att en elev bör vara minst nio år för att kunna komponera meningsfullt. Barret däremot menar att anledningen till att detta blev resultatet i denna studie var för att sjuåringarna inte kunde känna förtroget med varken uppgiften, instrumenten eller musikgenren, och heller inte känna någon mening med uppgiften eller förankring i musikundervisningen. (Kratus 1989, refererat i Barret 1998). Barret pekar på en annan studie som visar att barn ända från fem år kan skapa musik meningsfullt. Barnen gavs möjlighet att arbeta med en genre och instrument de var vana vid, och det kan mycket väl ha påverkat resultatet (Davis 1992; 1994, refererat i Barret 1998).

Även Nilsson (2002) opponerar sig mot Kratus (Kratus 1989, ur Nilsson 2002) och hans arbetsmetoder, och menar att studier av barn och deras musikskapande kunnat få annorlunda resultat om de fått möjligheten att istället för att skapa musik vid klaviatur använda sig av digitala verktyg som exempelvis datorn. Nilsson liknar datorn vid en stor musikalisk färglåda tillsammans med obegränsad tillgång på ritpapper. Han menar att det för en nybörjare kan vara svårt att skapa meningsfull musik med till exempel enbart en maracas, och pekar på att en synth full av olika ljud ger barnet en mycket större möjlighet att få utforska. Detta riktas mot Swanwick och Tillman som gjort en studie där man bett barn skapa musik med enbart maracas och sedan analyserat resultatet (Swanwick & Tillman 1986, ur Nilsson 2002).



## **Metod**

I detta kapitel presenteras och beskrivs de metoder jag använt mig av i denna studie. Jag beskriver hur undersökningen genomfördes, vad som kännetecknar en kvalitativ forskning och en fallstudie och hur man kan arbeta med intervju och observation.

Denna studie är en kvalitativ fallstudie och forskningsobjekten är ett resultat av ett typfallsurval.

Få verksamhetsområden erbjuder så många tillfällen till forskning som det pedagogiska området. Till att börja med är pedagogiken ett välbekänt fält. Varje forskare har erfarenheter från sin egen skoltid och från sin egen universitetsutbildning. Alla har stött på informellt lärande under olika faser av livet. Att vilja veta mer om detta, och att vilja tillföra den praktiska pedagogiken något, leder ofta till att man ställer sig frågor eller möter problem som är möjliga att utforska. Ibland är fallstudier det bästa metodvalet (Merriam 1994 s. 17).

### ***Fallstudien***

#### **Vad är en fallstudie?**

”En fallstudie är alltså en undersökning av en specifik företeelse, t ex ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp” (Merriam 1994 s. 24).

Fallstudier har ett brett nät för att fånga upp information och är en bra metod att använda när syftet med undersökningen är att skapa en bättre förståelse av ämnet. De flesta fallundersökningar inom pedagogik handlar om praktiska problem sett från ett helhetsperspektiv och forskaren brukar välja denna metod för att skaffa sig djupgående kunskap och insikter om en viss situation (Merriam 1994).

#### **När bör fallstudien användas?**

Sharan B Merriam, professor i pedagogik vid universitet i Georgia, USA, skriver i sin bok om fallstudiemetodik att han anser att fallstudien ger de bästa möjligheterna för kunskapsutveckling inom det pedagogiska området (Merriam 1994).

En fallstudie har fyra viktiga egenskaper; den är partikularistisk, deskriptiv, heuristisk och induktiv. Den är *partikularistisk* genom sitt fokus på en viss situation eller händelse där man vill belysa en viss fråga eller ett visst problem. Det *deskriptiva* i studien är de omfattande fullständiga beskrivelserna av det man studerat, och det *heuristiska* är att det skall bidra till att förbättra läsarens förståelse av den studerade situationen, skapa nya innebörder och vidga läsarens erfarenhet. Den *induktiva* studien bygger på generalisering, begrepp och hypoteser. Fallstudien kännetecknas också av att den vanligtvis inbegriper fältarbete. Forskaren behöver söka upp människor, platser, situationer och observera människor i sin naturliga miljö (Merriam 1994).

Vid de flesta fallstudier krävs det också att forskaren är bekant med företeelsen som skall studeras. En kvalitativt inriktad fallstudie är en väl anpassad metod för att förstå observationer av pedagogiska företeelser. Studien kan ha sitt fokus på enskilda elever för att diagnostisera ett problem i inläringen, men oftast för att få en överblick och förståelse av en specifik fråga eller ett specifikt problem (Merriam 1994).

### ***Kvalitativ forskning***

I kvalitativ forskning vill man klargöra ett ämnes karaktär och egenskaper, Den kvalitative forskaren ställer sig frågor om *betydelsen* och *handlingen*. (Widerberg 2002). Kvalitativ metodik behövs för att kunna tolka situationer, samt tolka dem från del till helhet. Den är också viktig för att kunna redogöra för saker som inte går att mätas, till exempel känsla, smärta, upplevelse (Wallén 1993/1996).

### **Vad som kännetecknar en kvalitativ forskning**

Merriam (1994) nämner två forskare; Guba & Lincoln (Merriam, 1994) som 1981 jämför kvalitativa forskares arbetssätt med vad antropologer, samhällsvetare, kritiker, författare och poeter gjort i alla tider – betonat, beskrivit, bedömt, jämfört, porträtterat och skapat en känsla för läsaren av att själv ha varit på plats. En kvalitativ fallstudieforskning börjar vanligtvis med ett praktiskt problem, följt av övergripande frågor som ofta rör process och förståelse. När problemet är definierat brukar man avgränsa de enheter som ska analyseras. Det som gör undersökningen till en fallstudie är att man är inriktad på ett visst exempel (Merriam 1994).

## ***Undersökningens genomförande***

### **Urval**

Planeringen för genomförandet av undersökningen gjordes i maj 2012, och den ägde rum hösten 2012 i Malmö. I valet av intervjupersoner gjordes ett strategiskt urval. Jag valde en musikalärare jag visste arbetade med just musikskapande med elever med funktionsnedsättningar, och att de arbetar enskilt på lektionerna, enbart lärare och elev. Jag visste också vilken elev jag ville följa eftersom jag hade träffat denne vid flera tillfällen tidigare och var medveten om att eleven brinner för musik och musikskapande. Jag bedömde att det mellan dessa två personer skulle finnas mycket information att hämta.

Kontakt togs i maj 2012 med de involverade; musikaläraren, eleven samt elevens föräldrar. Föräldrarna kontaktades via telefon, och läraren och eleven besöktes på den aktuella skolan för samtal. Alla tre parter erhöll positiv respons och såg fram emot samarbetet. Musikaläraren fick godkännande från sin rektor som också såg fram emot projektet. I samma månad gjordes även en sökning av lämplig litteratur. Litteratur lånades på biblioteket vid Musikhögskolan i Malmö, och rapporter funna på internet skrevs ut. Under sommarmånaderna tog jag del av litteraturen och i augusti och september 2012 började bakgrunden till studien ta form i skrift. Observationerna och intervjuerna genomfördes början på höstterminen, och därefter ägnades resterande delen av tiden åt den skriftliga sammanställningen av studien.

### **Forskningsetik och etiska överväganden**

Musikaläraren och eleven har informerats om att de kommer vara anonyma i denna studie och att jag blir den ende som vet vilka som deltagit i studien. Det som kommer anges är skolans lokala läge, elevens ålder och funktionsnedsättning samt lärarens tidigare utbildning. I texten används förkortningarna L och E, där L står för läraren och E står för eleven. Föräldrarna, läraren och eleven har givit mig sina medgivanden till videodokumentation av observationerna och ljudupptagning av intervjuerna.

## ***Metod för datainsamling***

Jag har använt mig av observationer i denna studie, och kompletterat detta med intervjuer. I en kvalitativ fallstudie är forskaren det primära instrumentet när det gäller att samla in och analysera information (Merriam 1994).

### ***Observation***

Observation är en bra metod att använda för att samla information inom områden som berör beteenden och ageranden i naturliga situationer. Observationen används främst inom explorativa undersökningar, men ofta även för att komplettera information som samlats in på andra sätt. Med observationsmetoden kan vi studera saker som händer i samma stund som de inträffar, i sina naturliga sammanhang. Nackdelar med denna metod är att alla beteenden kanske inte är representativa, att det som uppstår i en viss situation inte talar för hur det brukar se ut. En annan nackdel som också brukar tas upp är att metoden är dyr och tidsödande (Patel & Davidsson 1991).

Man kan i förväg planera sin observation och i förväg färdigställa ett observationsschema, en så kallad strukturerad observation. Denna observationsform är vanlig när man vet vilka skeenden som ska observeras. En ostrukturerad observation bygger på att observatören skall inhämta så mycket information som möjligt inom området. Denne observatör skriver ofta ned nyckelord under pågående observation för att vid avslutat observationstillfälle direkt skriva ned en fullständig redogörelse (Patel & Davidsson 1991).

Det finns fyra olika förhållningssätt för observatörer; deltagande, icke deltagande, känd och okänd. De två sistnämnda kan kombineras med de två förstnämnda och vice versa. En deltagande observatör deltar i den aktuella aktiviteten och den icke deltagande observatören gör det inte. Att vara en känd observatör innebär att man är känd för gruppen man observerar, de är medvetna om att de observeras (Patel & Davidsson 1991).

Jag kommer vara en känd icke deltagande observatör.

### ***Intervju***

En forskningsintervju kan fortgå ungefär som ett vanligt samtal men ha ett specifikt syfte och struktur. Frågorna bör vara korta och enkla. För att intervjuaren ska kunna följa upp det som följer i svaren kräver en förkunskap och ett intresse för ämnet (Kvale 1997).

En god fallstudieforskare måste vara bra på att kommunicera. Denne bör ha god empati, bra kontakt med respondenterna och vara sensitiv i sina observationer. Att lyssna uppmärksammat är också av stor vikt (Merriam 1994).

### **Intervjufrågor**

Vid framställandet av intervjufrågor utgick jag ifrån Patel och Davidssons (1991) tekniker för att samla information. Enligt författarna bör man undvika frågor som är långa, ledande, dubbelfrågor, ”varför”-frågor samt negationer. Tips presenteras också på hur man bör formulera frågor; att använda så ”vanliga” ord som möjligt och undvika fackuttryck, värdeladdade ord, tvetydiga ord och oklara frekvensord (Patel & Davidsson 1991).

En kvalitativ intervju kännetecknas av att intervjuaren ställer öppna frågor som lämnar rum för intervjupersonen att uttrycka sig fritt i sina svar. Båda medverkar till dialog men det ligger på intervjuaren ett ansvar att se till att studiens frågor blir belysta och att samtalet underlättas (Patel & Davidsson 1991).

Merriam (1994) skriver att de frågor som passar i en fallstudie börjar med ”på vilket sätt” och ”varför” i stället för ”vad” och ”hur många”. För intervjufrågor se bilaga 1.

## Resultat

I följande kapitel kommer jag beskriva resultaten av min undersökning. Jag kommer inte värdera eller diskutera dem; utan jag infogar endast utvalda delar av observationerna och intervjuerna. Kapitlet är indelat i tre delar; *processen*, *verktygen* och *skörden*.

### *Processen*

#### **Elevens musikaliska vision**

Läraren berättar i intervjun att denna elev tycker det är väldigt roligt att hitta på låtar, melodier och texter, och att musik är ett av elevens största intressen. Eleven har en egen iPhone där denne ofta lyssnar på musik, gärna Lady Gaga och Blink 182. Eleven berättar själv för mig hur mycket denne älskar musik och hur glad denne är innan och under musiklektionerna. Innan lektionerna känner sig eleven pirrig, glad och kärleksfull, och upplever att när musiklektionen är slut känns det tråkigt och känslorna känns gråa. Musik är elevens favoritämne och denne älskar musiklektionerna.

Elevens största dröm är att bli en jättekänd artist, och svarar följande på frågan om att fortsätta skapa musik utanför skolan:

Men ja problemet är att jag vill bli jag vill bli artist men vet inte hur man anmäler sig så att man kan bli artist... /// ... jag önskar att jag kunde plötsligt kunde träffa på någon eller en dag i framtiden som jobbar med sånt öh så jag kunde säga jag heter E och jag vill bli artist (elevintervju).

Eleven har även förekommit i nationell media gällande ett musikprojekt denne deltagit i; och är fortfarande aktuell i detta projekt. Jag väljer att inte tala om medier eller projektbeskrivning då jag lovat eleven anonymitet.

#### **Att göra en låt**

Mitt första observationstillfälle inleddes med att läraren påminde eleven om att de idag skulle skriva en ny låt. Eleven blev väldigt uppspelt, eleven viftade med armarna och log. De började spåna på idéer genom att skriva upp ord på whiteboardtavlan. Detta berättar också läraren i intervjun, att de ofta jobbar på detta sätt:

”E älskar att själv sitta och skriva på whiteboarden. Så skriver E upp lite olika ord, och ritat lite grand” (lärarintervju).

Arbetet fortlöpte med att eleven kom på vad låten skulle handla om, sedan testade de olika rim, ritade figurer på tavlan och pratade om vad låten skulle handla om. Läraren satte sig då vid pianot och spelade några ackord och eleven började sjunga till på texten denne kommit på, och planterade en melodi som stärktes av läraren. Genom att läraren upprepade korta fraser och stöttade med ord och toner lärde sig eleven sin egen melodi. Eleven gav flera förslag till vad låten kunde handla om, förslag som hade att göra med elevens privatliv. Husdjur, kompisar, hobby, familj och intressen var idéer som kom upp. Det som senare kom att bli låtens refräng, *hej allihopa här är jag* var en av de första melodiförslagen eleven själv kom på.

De kommande observationstillfällena fortsatte de arbeta med låten, de arbetade fram en tydlig form. Texten vidarearbetades och eleven berättade om det imaginära disco den skulle besöka och allt som hör därtill, med vilka kompisar discot skulle besökas, vad de skulle ha på sig och vad de skulle äta. De hade låten i ett worddokument på storbildsskärm med stort typsnitt, och läraren fyllde på och ändrade i dokumentet allt eftersom eleven ändrade sig. Några gånger avbröts fokus på låtskrivandet då eleven ville testa att göra andra saker. Vid ett tillfälle ville eleven testa att spela elgitarr, och fick då göra detta. Efter cirka två minuter hade eleven testat klart och återgick då till låtskrivandet.

### **Den musikaliska vägledningen**

Läraren står för den musikaliska vägledningen. Flera gånger presenterar läraren olika musikaliska val för eleven, som får välja vilken denne gillade bäst.

”... och så brukar jag spela lite varianter och så säger jag: vilken ska du ha; ska du ha den eller denna, så lyssnar E och så: åh nej men det där, så ska det va” (lärarintervju).

Vid ett observationstillfälle säger läraren: ”Jag har två förslag, antingen kan vi ha ett instrument som repeterar melodin eller så drar jag alla tangenter efter” (observation 2) samtidigt som läraren drar handen över alla tangenter från diskanten ner i basen. E svarar: ”Det andra var bra ” (observation 2).

Vid ett observationstillfälle då eleven skulle sjunga refrängen utan pianokomp ändrade eleven en ton i melodin. Figur A är den ursprungliga melodin men eleven sjöng nu istället figur B.



Figur A

Hej a-lli-ho-pa, här e jag!

The image shows a musical staff with a treble clef. The melody consists of two measures. The first measure contains five eighth notes: G4, A4, B4, C5, and B4. The second measure contains four notes: A4, G4, F4, and E4. The lyrics 'Hej a-lli-ho-pa,' are written under the first measure, and 'här e jag!' are written under the second measure.



Figur B

Hej a-lli-ho-pa, här e jag!

The image shows a musical staff with a treble clef. The melody consists of two measures. The first measure contains five eighth notes: G4, A4, B4, C5, and B4. The second measure contains four notes: A4, G4, F4, and E4. The lyrics 'Hej a-lli-ho-pa,' are written under the first measure, and 'här e jag!' are written under the second measure.

Detta uppmärksammades av läraren, och när läraren spelade piano till och den ordinarie meloditonen markerades i pianospalet sjöng eleven i stället figur A.

Med sitt tydliga pianospel leder läraren eleven in i skapandet av melodier, genom att spela en väldigt tydlig och självklar kadens. Läraren leder också eleven vidare textmässigt, genom att försöka återkoppla till tidigare text och tema.

Nu vill L få E att skriva en vers till, och återkopplar till det som E har kommit på föregående lektion, med stöd av sina egna anteckningar. 'Du sa något om att dansa tillsammans, hur kan man sjunga då?' E kommer på raden: 'Och det är du och jag som dansar' och L hjälper E med pianospel. E sjunger 'ingenting är roligare än att dansa' och detta blir en naturlig avslutningsfras i vers två och detta verkar E vara medveten om som själv pusslar ihop dessa två fraser till en vers. 'Och det är du och jag som dansar, ingenting är roligare än att dansa' lyder nu vers två som L repeterar med E från pianot (observation 3).



Läraren hjälper eleven att skapa melodier genom att själv nynna på någon av ackordets toner, testar olika rytmer och eleven hakar fort på och bildar härefter sin egen melodi.

Att pianospelet är en musikalisk trygghet för eleven märker man tydligt i en annan situation:

Efter det sätter sig L vid pianot och börjar spela på ackordrundan, och börjar sjunga till, E hakar på direkt. L fortsätter dock sjunga till, som ett stöd för E. E sjunger med relativt god säkerhet men så fort L slutar sjunga till blir melodin lite otydligare och man märker en viss osäkerhet hos E (observation 3).

Vid ett tillfälle har eleven svårt att hitta melodin, det är ett frasslut där melodin går uppåt. Eleven sätter alla de andra bitarna i refrängen, både ton- och rytmässigt, men just denna fras är svårare. Läraren sjunger med extra starkt på just detta ställe och så småningom klarar eleven att sjunga melodin utan problem.

Vid några tillfällen ändrar läraren harmoniken och spelar Sp7 – D7 – T på några i ställen där det tidigare enbart varit D7- T. Detta påverkar inte alls eleven som fortsätter sjunga som vanligt. Eleven verkar ha bra känsla för form, för denne kommer alltid in på rätt ställe inför varje ny refräng, verkar känna på sig när det är dags. Det är ingenting läraren först går igenom, det bara blir så när de musicerar.

## ***Verktygen***

### **Pedagogiska verktyg**

Läraren är utbildad saxofon- och klasslärare. I lärarens musiklärartjänst ingår att undervisa elever med funktionsnedsättning i skolår 0-9, och läraren undervisar dessa elever ca 50 procent av sin tjänst. Läraren har också, på eget initiativ, läst flera fristående kurser och gått vidareutbildningar ibland annat teckenspråkskör och särskilt anpassade instrument. Läraren säger att så fort denne hittar en bra utbildning försöker denna åka på den, men att det också handlar om att vara väldigt kreativ själv. Ett exempel som ges på att själv vara kreativ är:

Jag har en kille som liksom när vi spelar, han kan bara röra sitt huvud, men då håller en assistent upp en trumma framför honom och så slår han liksom med pannan på trumman, eller bakhuvudet ibland. Och så är han med, om det är att de ska spela tre slag om jag sjunger en sång, och så ska man spela tre slag och så sjunger vi så spelar man, och då ser jag liksom att han är aktiv och att han verkligen slår de här tre slagen. Men då gör han det med huvudet för han kan ju inte använda sina händer eller nåt annat (lärarintervju).

Läraren styr mycket från pianot och hjälper eleven in i melodier, men hjälper även eleven genom sitt spel att själv komma på melodier. Läger läraren ett nytt ackord så betonar denne någon av ackordets toner extra mycket så eleven själv förstår vilken ton denne skall sjunga på, eller skapa en melodi av. Elevens melodiska skapande får därför stor hjälp och uppbackning av lärarens pianospel. Vill läraren bygga en dynamisk förändring inför refrängen gör läraren det med hjälp av pianospellet, och eleven anammar detta direkt.

### **Digitala verktyg**

Musiksalen är utrustad med en smartboard, som läraren mestadels använder som bildskärm. Vid textskapande används ordbehandlingsdokument, där läraren ändrar direkt i dokumentet, och eleven kan sitta rakt framför skärmen och aktivt delta. Flera gånger under mina observationer pekade läraren med handen rakt på dokumentet för att visa olika delar i låten. Eleven själv säger vid några tillfällen till om att denne ser skärmen otydligt och att de behöver släcka, och att texten är för liten och behöver göras större.

Läraren arbetar i Mac med *Garageband*, och har som vana att spela in elevernas egna låtar i det programmet. Ofta jobbar läraren och elever också med musikskapande direkt i programmet. De lägger ihop olika bitar av musik och ser hur det låter direkt. Vid ett tillfälle spelar läraren upp en låt som en annan elev har skapat direkt in i *Garageband*, det är en blandning av olika ljud, instrument och loopar. Under ett observationstillfälle får eleven själv klippa i ljudklippen, kopiera in flera och dra olika klipp i programmet mellan olika ljudspår. Eleven bestämmer tempo, vilka instrument som ska vara med och när de ska vara med. Här ser man tydligt låtens grafiska notation.

Läraren berättar att de ofta använder sig av musiksalens *iPad*, och att Garageband har en app där man kan trycka på ett ackord med bara pekfingret. Detta används för de elever som har svårigheter med att greppa ackord på gitarr eller andra ackordinstrument, så de också kan vara delaktiga i spelsituationen.

*BigMac-knappar* fanns redan i musiksalen innan läraren började där. Det är knappar som ser ut som hamburgare och fungerar som en ljudinspelare. Det finns tre olika färger och man kan spela in egna ljud på dem, som sedan spelas upp genom att trycka på knappen. De använder läraren för att få alla elever delaktiga, till exempel när en funktionsnedsatt elev har lektion med elever utan funktionsnedsättning. Läraren använder dem också som call and response, att denne spelar in en del av en fras som ska spelas upp när det är dags i den aktuella låten.

*YouTube* är något som nämns flera gånger, av både läraren och eleven. Läraren brukar använda sig av YouTube på lektionerna, att man då tittar på utvald sång; antingen som karaokeversion eller med sång till, och sjunger till i mikrofon. Ibland kanske man tittar på en tecken-sångsvideo, eller musikvideon till en låt någon i klassen tycker om och så dansar man till.

### **Särskilda instrument**

Läraren nämner flera gånger *Bunneinstrumenten*. Det är instrument som är speciellt framtagna för musikanter med fysisk funktionsnedsättning och läraren har köpt in *bygelgittarrer*, *entonsbasar*, *entonsflöjter* och *klangplattor*. På bygelgitarren är det tre durstämda ackord, T, S och D som man skiftar mellan genom att dra i en bygel, alla ackord har varsin färg. Detsamma gäller på entonsbasen, då finns ett större tonförråd och alla toner är färgmarkerade. Det är lätt att spela tillsammans genom att läraren bara visar upp färger för vilka ackord som ska spelas.

Läraren berättar att det är mycket förberedelser att använda entonsflöjterna, för de kommer med munstycken som ska kokas innan användning. Sen krävs det en planering för vilka toner som ska spelas och när. Läraren berättar att flöjterna användes för en basnedgång i visan Rövaresången, i en uppsättning av musikberättelsen *Kamomilla Stad*.

Läraren berättar att denne också använder dessa instrument för de icke funktionsnedsatta eleverna i lågstadiet, för de tycker det är jätteroligt att spela på dessa, eftersom det är lättare. Flera funktionsnedsatta elever vill också testa de vanliga instrumenten, och det tycker läraren är

viktigt att de ska få göra. Eleven säger det själv i intervjun, att det är roligt att få göra vad man vill och till exempel testa fiol. Läraren säger i intervjun:

...och så försöker vi hitta nåt bra sätt att hålla fiolen, och det är ju inte alls så att E kan hålla den som vanligt men E kanske kan hålla den mot magen eller så kan jag hålla den och så kan E föra stråken framifrån eller alltså... att... man får ju uppfinna lite grand. Eller som när vi spelar gitarr, E kan ju inte ta ett gitarrackord, men bara att få sitta och slå på strängarna på gitarren, bara att få känna ljudet och vibrationerna mot kroppen det är ju, det är ju kul (lärarintervju).

## Skörden

### Det musikaliska resultatet från observationerna

Nedan är visan eleven skrev under de tre tillfällen jag observerade, noterad av mig.

The image shows a musical score for the song 'Skörden'. It consists of a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written in a simple, rhythmic style. Above the staff, the chords C, G7, F, C, D7, and G7 are indicated. Below the staff, the lyrics are written in Swedish. The lyrics are: 'Hej a-lli ho pa, här e jag! Och vi ska dan sa he - la kväl - len, in gen ting - är - ro - li - ga-re än att dans a! Och det är du och jag somdans ar, - ingen ting kan stop pa oss, när vi dans ar!'.

Nämnvärt är att flera gånger under observationstillfällena talar eleven i mikrofonen som om denne hade en publik framför sig. ”Nu ska vi åka och dansa tillsammans! Nu kör vi och dansar allihopa. Allihopa!” (observation 1). Eleven använder också andra uttryck än text och sång, denne gestikulerar flera gånger med handen liksom en rappare gör.

### Inspelning

Vid mitt sista observationstillfälle påbörjas en inspelning av låten i Garageband. Läraren och eleven lyssnar på och väljer mellan olika trumkomp, rytmiska ljud och andra förinspelade ljud. Eleven har sista ordet men läraren bestämmer alternativen. Läraren berättar i intervjun att de alltid spelar in låtar de har gjort.

Eleven berättar:

”Vi arbetar med... alltså vi ... alltså ibland spelar vi in ... ibland vill jag liksom spela in det jag sjunger sen får jag det på skiva” (elevintervju).

Eleven berättar för mig i intervjun att eleven förra året skrev en jullåt till sin mormor. Sedan spelades denna låt in på skiva och eleven tog med sig den till sin mormor på julafton, och mormodern hade tyckt att det var den bästa låten hon hört och det blev hennes favoritsång.

### **Konserter**

Vid skolans sommar- och julavslutningar vill läraren att alla elever ska få känna sig delaktiga och använder sig därför alltid av en teckenspråkssång. De har sjungit en sockerbagare och du ska inte tro det blir sommar med teckensång. Tillsammans med sjungande elever tecknas också sångerna och alla skolans elever möts i musiken.

Vid en avslutning framförde en funktionsnedsatt elev en låt där en stor grupp lärare också stod på scen och agerade teckenspråkskör.

De funktionsnedsatta eleverna gör ofta musikaliska projekt tillsammans, ett år har de satt upp musikalen Kamomilla Stad, ett annat år har de gjort en egen konsert. De arbetar inför projektet i flera ämnen och repeterar under lång tid.

### **Elevers studieresultat**

Läraren märker hur funktionsnedsatta elever utvecklas under musiklektionerna. Stor framgång med sitt tal har en kille gjort efter att de övat tillsammans på att rappa.

Ja, när jag träffade honom så pratade han knappt... vi började faktiskt jobba med den här, (sång) Under my umbrella, ella ella, eh eh eh... och så fick jag honom att säga det här liksom: eh eh eh, och då blev jag ju jätteglad ju, liksom men herregud han låter och kan säga nånting och vi fick igång honom att börja rappa och nu rappar han jättemycket och han sjunger sånger på albanska (lärarintervju).

Läraren uppger att de sedan har fortsatt att rappa olika texter, och jobbat mycket med rytmik när de har rappat.

Läraren berättar mot slutet av intervjun att den nya läroplanen inte är så snäll mot funktionsnedsatta elever. Läraren upplever det som fruktansvärt, och tycker att det är jättejobbigt att skriva omdömen på funktionsnedsatta högstadieelever.

... men med de kraven som kommer sen på högstadiet, det är... det är nästan totalt omöjligt om du är rörelsehindrad. För de följer ju den vanliga kursplanen. Så tyvärr blir det ju så att de blir utan betyg. ... Och enligt den gamla läroplanen om man fick stryka en del grejer så kunde de faktiskt ta sig igenom. Men idag tror jag inte att nån kommer ut nian med ett betyg (lärarintervju).

Den intervjuade eleven berättar att denne lär sig om musik på lektionerna, och att denne blir bättre på kunskap om instrument samt bättre på att sjunga och spela. Man lär sig även hur det är att vara musiklärare; att en musiklärare är en person som är duktig på att spela musik, instrument, och som älskar musik. En musiklärare måste också ha koll på gruppen så det inte blir huller om buller.

## Resultatdiskussion

För att avrunda denna studie på ett bra sätt och knyta ihop säcken kommer jag knyta an diskussionen till kapitlen *Resultat* och *Teoretisk bakgrund*. Jag sätter resultatet i relation till den tidigare presenterade litteraturen, och slutsatsen är en förståelse jag som forskare har uppnått genom min egen tolkning av observationer och intervjuer.

Jag har insett att det inte hade skadat med fler observationsbesök eller övriga informanter för att få en större bredd i studien. Jag hade gärna besökt folkhögskolan Furuboda i deras *Projekt Samspel* för att se hur de använder sig av digitala verktyg, men då kanske studiens fokus hade flyttats till att enkom handla om digitala verktyg, vilket inte var studiens egentliga syfte.

För att få en tydlig överblick i denna diskussion kommer jag återkoppla de tre delarna i resultatkapitlet till den tidigare forskningen och även min forskningsfråga; *På vilka sätt kan musikskapande ingå i musikundervisningen för elever med funktionsnedsättning?* Jag avslutar med rubriken *Slutsatsen*.

### *Processen*

Under de lektionstillfällen jag observerat har läraren och eleven främst arbetat med text- och melodiskapande. Läraren valde själv ackordbakgrund, stil och tonart. Eleven fick fritt skapa text, och gjorde detta utifrån händelser i sitt liv. Tillsammans skrev de ned orden på tavlan, och använde sig av ett worddokument för formen och dokumentationens skull. Dessa moment är en stor del i språkutvecklingen, dels att skriva dem för hand på tavlan i den storlek man vill, men också att se dem i tryck på en skärm. Sången är ett återkommande moment under observationstillfällena. Till följd av funktionsnedsättningen har eleven vissa svårigheter med artikulationen, och att just sången främjar språkutvecklingen visar det teoretiska kapitlet på. Såväl Ockelford (2008) som Statens folkhälsoinstitut (2005) menar att det finns ett samband mellan musikutövande och språkutveckling.

Något som nämns i det teoretiska kapitlet nämnt är att både Alvin (1965) och Ockelford (2008) skriver om att använda sig av musikens rytmik för språkutvecklingen. Exemplet ur lärarintervjun med eleven som rappade till Rihannas låt *Umbrella* visar ju tydligt att detta var ett område som ledde till språkutveckling.

Den intervjuade eleven berättar att dennes största dröm är att bli artist, och även i Nilssons (2002) studie säger ett av de intervjuade barnen att dennes högsta dröm är att bli artist. Drömmen är att stå på scen precis som Michael Jackson och sjunga för enorma publik. (Nilsson 2002). Redan 1940 skrev man i en skolutredning att man ska väcka lärjungarnas intresse för musik (Sjögren 1995) och nästan alla referenser i denna studie menar att barn och ungdomar med funktionsnedsättning bör ges tillfälle för musikaliska aktiviteter.

I låtskrivningsprocessen sker en situation som varken eleven eller läraren reflekterar över. Jag tänker på exemplet då eleven sjunger ”fel” melodi, se figur A och B i resultatkapitlet. Musikaliskt sett sjunger inte eleven ”fel” melodi, denne rör sig fortfarande i samma tonalitet men förenklade melodin genom att genast lägga sig på dominanttersen som tydligt leder tillbaka till tonikan. Att spontant välja att sjunga en av ackordtonerna kan tyckas vara att ha en musikalisk medvetenhet och ett gott gehör. Läraren verkade vilja hålla sig till samma melodi hela tiden och valde därför att korrigera denna ”miss” i melodin. Jag tycker att denna situation visar på en god musikalisk kommunikationsförmåga, och känsla för melodi. Dock får eleven veta att denne sjungit ”fel” och kanske därför hämmas i sitt musicerande? Jag upplevde inte att så blev fallet, eleven rättade sig efter lärarens instruktioner och arbetet fortlöpte.

Elevens musikaliska deltagande är i form av att sjunga den egenskrivna texten och melodin. Det musikaliska skapandet i form av harmoni står läraren för, men vid flera tillfällen ges eleven möjlighet att besluta om tillägg och borttaganden och där verkar både läraren och eleven uppleva elevens musikaliska delaktighet. Läraren upplevs resultatnriktad, då denne flera gånger talade om hur de vid tillfälle framöver skulle spela in låten, och förde alltid arbetet framåt, mot ett mål som i detta fall var inspelning av låten.

Musikskapandet kan alltså ingå som en del i elevens språk- och talutveckling, och skulle därför också kunna integreras med den ordinarie språkundervisningen. Jag får här flera idéer till ämnesöverskridande undervisningsprojekt där texter skrivs och bearbetas på svensk- och engelskundervisningen för att sedan tas med till musiklektionerna och tonsätts. En vidareutveckling skulle kunna vara att arbeta med motorik och rörelse i form av dans och gestikulation till den inspelade låten.



Musikskapande är, som tidigare nämnts, en del i kursplanen och oavsett hur lärare väljer att arbeta med att skapa musik så är det ett moment som ska ingå. Anmärkningsvärt är att flera studier visar att musikskapande är ett underrepresenterat moment (Nilsson 2002; Skolverket 2012; Skolinspektionen 2011).

## *Verktygen*

Läraren uppger i intervjun att denne på eget initiativ regelbundet deltar i utbildningar och kurser för att förbättra sin kunskap inom undervisning för elever med funktionsnedsättning. Vernersson (2002/2007) skriver om hur man på 1990-talet fördjupat sig på kompetensfortbildning och fortbildning inom specialpedagogiken. Andersson och Kraft (2004) påtalar problemet med att en stor del musklärare upplever att de inte har de pedagogiska och specialpedagogiska verktyg och utrustning de behöver. I samma undersökning framkommer att en stor del musklärare upplever bristande kompetens på området (Andersson & Kraft 2004). Skolinspektionens inspektion 2011 visar att musklärarnas bristande kompetens leder till att eleverna inte lär sig lika mycket som de borde (Skolinspektionen 2011). Att läraren i denna studie så fort tillfälle ges tar chansen till att delta på fortbildning och fristående kurser kan tolkas som att det finns en kunskapslucka i dennes utbildning.

Exemplet då läraren berättar om killen som spelar trumma med huvudet för tankarna till Projekt Samspels förslag på instrument som kan styras med huvudet. Flera förslag på digitala verktyg som tas upp i det teoretiska kapitlet används också av mina undersökta objekt. De flesta av dessa verktyg nämns dock inte förrän i intervjun, och jag har ej fått se dem användas. I Nilssons (2002, 2011) texter framgår klart och tydligt hur digitala verktyg kan användas och konkreta exempel på vart man kan få tag på dessa ges.

Både Ockelford (2008) och Alvin (1965) beskriver hur de använder sig av rytmiken som verktyg i deras arbete. Detta är inget som direkt märkts under observationerna, men visst är rytmiken ständigt närvarande – i form av lärarens spel och melodins struktur. Det främsta verktyget läraren använt sig av vid observationstillfällena är pianot. I sitt trygga ledande pianospel visar läraren eleven hur denne ska skapa, frasera, sjunga och musicera. Detta kan mycket väl tolkas som att läraren styr skapandet från pianot, vilket denne till viss del gör. Det kan också tolkas som att eleven har ett mycket gott musikaliskt gehör och således automatiskt

accepterar de förändringar som sker i pianospelet och hakar på dessa. Hade eleven inte varit mottaglig för tonartsförändringar och melodiförändringar kanske inte denne hade gjort dessa i sin egen sång, vid uppmaning från lärarens pianospel. Dock lämnar läraren ganska lite utrymme för eleven att själv bygga harmonik och form och man kan tycka att läraren har för många fingrar med i spelet.

Vid mina tidigare besök på skolan har jag sett musikläraren arbeta med flera av Bunneinstrumenten, och ser dessa som en stor tillgång i musiksalen. Läraren använder sig då av de färger som finns på instrumenten och har i musikledningen hållit upp färgade A4-papper för att visa vilken färg (ackord) som ska spelas.

Rosén och Öhman (1992) talar om att tillsammans skapa LP-skivor och arbeta i klassrummet med kassetband, och att uppmuntra elever att ta med läxor på diskett, men trots att detta är gamla verktyg är innebörden densamma; att använda sig av den moderna tekniken i skapandeprocessen. De skriver vidare att även om programvaror snabbt förändras så är det insikten som är mer väsentlig och varaktig (Rosén & Öhman 1992). Resultatet visar att läraren har som vana att tillsammans med eleverna spela in deras kompositioner, och att de även jobbar kreativt tillsammans under inspelningsprocessen, med *garageband* på touchpad eller dator.

Att läsplattor och touchpads kommit in främst i förskoleundervisningen har vi blivit varse om i media och att dessa även kan användas i musicerandet berättar läraren i intervjun. Från intervjun framgår att de också använder en form av brytare som de kallar *big macknappar*.

De digitala verktygen spelar alltså en väldigt stor roll i arbetet med musikskapande med elever med funktionsnedsättning. Att genom ett fingerklick kunna vara med och spela ackord, att genom att dra handen till en färg kunna ackompanjera en grupp - att få dessa barn att känna delaktighet. Problemområdet här är återigen att många musklärare upplever avsaknad av rätt kompetens och verktyg.

## ***Skörden***

Att använda sig av ljudinspelning för att upptäcka musikskapandets bearbetning och experimentera med ljud menar både Nilsson (2002) och Rosén och Öhman (1992) vara ett gott verktyg i skapandeprocessen. Den intervjuade eleven säger själv att denne vill spela in sina låtar på skiva, och upplever en glädje i att kunna ge bort en skiva till släktingar. Att använda sig av ljudinspelning är också en del av kursplanen (Skolverket 2012).

Under hela 1900-talet växte *musikskapandet* in i läroplanerna för musikundervisningen (Sjögren 1995; Barrett 1998) som nu i läroplanen blivit en egen del tillsammans med *musicerande* (Skolverket 2012). Att eleven i studien sysslar med både musicerande och musikskapande råder det inget tvivel om. Till skillnad från större delen av 1900-talet då elever med funktionsnedsättning avskiljdes från de ordinarie klasserna (Verneresson 2002/2007) är eleverna på den observerade skolan integrerade med sina ordinarie klasser i flera ämnen. Läraren uppger i intervjun att man på avslutningar låter skolans alla elever sjunga teckensång tillsammans för att alla skolans elever ska kunna mötas i musiken. I den rådande läroplanen framgår att eleverna skall ges tillfälle att framföra musik (Skolverket 2012) och läraren berättar i intervjun om musikaliska projekt som eleverna med funktionsnedsättning genomfört tillsammans inför publik.

I resultatkapitlet tar vi del av lärarens syn på betygssättning och omdömen på högstadiet. Läraren upplever det vara svårt att kunna dela ut betyget E till flera av dessa elever. Man kan tycka att den nya kursplanen lämnar flera delar öppna för tolkning, att kunna något i *viss mån* kanske kan tolkas som att man inte riktigt har pejl på läget men klarar det då och då. Det står ingenting i kursplanen om att ackordinstrumenten måste vara en sexsträngad gitarr eller klaviatur, kanske skulle det lika gärna kunna vara ett av Bunneinstrumenten? Kunskapskravet att kunna reflektera och ge musikaliska omdömen kan också mycket väl tolkas på olika sätt.

## ***Slutsatsen***

Studiens syfte att frambringa pedagogiska verktyg har uppnåtts. Studien har påvisat vikten av att jobba med dagens teknik, att hålla sig uppdaterad gällande programvaror och olika typer av verktyg som underlättar för eleven med funktionsnedsättning i deras musicerande.

Studien visar också på det personliga läraransvaret, att själv hålla sig kompetensuppdaterad och vara kreativ.

Tråkigt är att flera studier som refereras till i teorikapitlet visar att många lärare upplever att de inte har tillgång till de verktyg eller den kompetens som krävs för att bedriva bra undervisning i musikskapande för elever med funktionsnedsättning. Jag anser att det är ett problem att vi inte tagit upp detta under vår fyra och ett halvt år långa musiklärarutbildning. Även om frågan diskuterats vid enstaka tillfällen är detta en viktig fråga inom ämnet barns rätt till utbildning. Kan det vara så att det finns ett samband mellan avsaknaden av dessa moment i musiklärarutbildningen och det faktum att musiklärarna känner så? Kan det vara så att musiklärarutbildningen behöver ses över så att de färdigutbildade lärarna känner sig redo att möta skolans *alla* elever? Ropen skalla, låt oss bli redo för alla!

### ***Vidare forskning***

Jag har fått flera idéer på förslag till framtida forskning eftersom flera frågor har väckts under min forskningsprocess. En är huruvida musikalisk specialpedagogik borde ingå i musiklärarutbildningen eller inte. Ett annat område jag gärna läser om är hur man kan arbeta med musikskapande med elever med psykiska funktionsnedsättningar. Avslutningsvis vill jag ta del av en studie som fokuserar på hur man kan integrera den musikaliska specialundervisningen med skolans alla klasser.

Ida Westberg Malmö november 2012

## Referenser

- Alvin, J. (1965). *Music for the handicapped child*. London: Oxford University Press.
- Andersson, S & Kraft, D. (2004). *Funktionsnedsättning – hinder eller möjlighet i kommunala musik- och kulturskolan? En kartläggning över möjligheter för barn och ungdomar med funktionsnedsättning att ta del av musik- och kulturskolans verksamhet*. (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, 2004). DAUS Tryck & Media.
- Aspelin, Jonas. (2010). *Den nödvändiga relationen*. Hämtat 1 december 2012 från Lärarnas Nyheter: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/09/16/nodvandiga-relationen>
- Barret, M. (1998). *Children Composing*. Research in Music Education. B. Sundin, G. E McPherson & G. Folkestad (Red.). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Brändström, S & Högberg, F. (1998). *Children Composing*. Research in Music Education. B. Sundin, G. E McPherson & G. Folkestad (Red.). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Diskrimineringsombudsmannen (2012). *Diskrimineringslag 2008:567*. Hämtat 17 november 2012 från Diskrimineringsombudsmannen: <http://www.do.se/Om-DO/lagtexter/diskrimineringslagen/>
- Folkestad, G. (1998). *Children Composing*. Research in Music Education. B. Sundin, G. E McPherson & G. Folkestad (Red.). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Förenta Nationerna (1989). *Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter*. Hämtat 13 januari 2013 från Unicef: <http://unicef.se/barnkonventionen>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- McPherson, G.E. (1998). *Children Composing*. Research in Music Education. B. Sundin, G. E McPherson & G. Folkestad (Red.). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nationalencyklopedin. *Svensk ordlista*. Hämtat 30 oktober 2012 från Nationalencyklopedin: [www.ne.se](http://www.ne.se)
- Nilsson, B. (2002). ”Jag kan göra hundra låtar” *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Lund: Media-Tryck, Lunds universitet.
- Nilsson, B. (2011). *Yttrandefrihet genom musik – och estetiska uttrycksformer i ett vidgat inkluderingsbegrepp*. Specialpedagogisk tidskrift- att undervisa 3, 6-9.
- Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. (Oxford Music Education Series). Oxford University, Music Department.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Projekt Samspel. Hämtat 14 november 2012 från Projekt Samspel: <http://projektsamspel.se/>
- Rosén, A. & Öhman, A. (1992). *Datorer i musikundervisningen* (Centrum för musikpedagogisk forsknings skriftserie 20). Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- Sjögren, A. (1995). *Musikskapande. Den historiska framväxten och analysmodell utifrån läroplanerna för den svenska grundskolan*. 9-poängsuppsats i doktorandutbildningen, Musikpedagogiskt Centrum, Stockholm.
- Skolinspektionen (2011). *Musik i grundskolan. Är du med på noterna rektorn?* (Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport) Hämtat 30 oktober 2012 från Skolinspektionen: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/Musik/kvalgr-mugr-slutrapport.pdf>

- Skolverket (2012). *Läroplan för grundskolan, Lgr 11*. Hämtat 30 oktober 2012 från Skolverket: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket (2012). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Hämtat 1 december 2012 från Skolverket: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Socialdepartementet (2007). *Mål för folkhälsan*. (Regeringens proposition 2007/08:110). Hämtat 13 januari 2012 från regeringskansliet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/100978>
- Statens folkhälsoinstitut. (2005). *Kultur för hälsa. En exempelsamling från forskning och praktik*. Statens folkhälsoinstitut, 2005:23. Kalmar: Leanders Grafiska AB.
- Sundin, B. (1998). *Children Composing*. Research in Music Education. B. Sundin, G. E McPherson & G. Folkestad (Red.). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Svenska Akademien. *Svensk ordlista*. Hämtat 30 oktober 2012 från Svenska Akademien: [www.svenskaakademien.se](http://www.svenskaakademien.se)
- Svensk författningssamling. (1985). SFS 1985:1101. *Om införande av skollagen*. Stockholm: Riksdagen. Hämtat 12 januari 2012 från Sveriges Riksdag: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskförfattningssamling/Lag-19851101-om-inforande-a\\_sfs-1985-1101/?bet=1985:1101](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskförfattningssamling/Lag-19851101-om-inforande-a_sfs-1985-1101/?bet=1985:1101)
- Unicef (2012). *Barn med funktionshinder*. Hämtat 17 november 2012 från Unicef: <http://unicef.se/fakta/barn-med-funktionshinder>
- Vernersson, I-L. (2002/2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Världshälsoorganisationen WHO. (2007). *Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: barn- och ungdomsversion. ICF-CY*. Hämtat 13 januari 2013 från Socialstyrelsen: <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2003/2003-4-1>
- Wallén, G. (1993/1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Malmö: Studentlitteratur.



# Bilagor

## *Bilaga 1*

För läraren

1. *Hur ser din utbildningsbakgrund ut?*
2. *Hur länge har du jobbat här och hur ser din tjänst ut?*
3. *Hur arbetar du med musikskapande med den aktuella eleven?*
4. *Vill du ge exempel på konkreta moment?*
5. *Har du några tips för oerfarna musklärare?*
6. *Skillnaden mellan att undervisa i musikskapande för icke funktionsnedsatta och funktionsnedsatta?*
7. *Vart har du lärt dig det du gör?*
8. *Hur anser du att du förhåller dig till läroplanen?*

För eleven

1. *Hur arbetar ni på lektionerna?*
2. *På vilket sätt lär du dig om musik?*
3. *Beskriv hur du tycker lektionerna känns!*
4. *Vilka känslor får du innan, under och efter musiklektionen?*
5. *Vill du fortsätta göra egen musik och i så fall hur?*
6. *Vad är det roligaste med musiklektionerna?*
7. *Vad är det tråkigaste med musiklektionerna?*